



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, Ciudad de México, México.

ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), noviembre-diciembre 2024,

Volumen 8, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6

CONVERSAR PARA TRANSFORMAR: EL BUEN VIVIR Y LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN DIÁLOGO

**CONVERSING FOR TRANSFORMATION:
BUEN VIVIR AND DECOLONIAL PEDAGOGY IN DIALOGUE**

Alejandro Valenzuela Morales
Universidad Católica de Manizales, Colombia

Luz Elena García García
Universidad Católica de Manizales, Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15583

Conversar para Transformar: El Buen Vivir y la Pedagogía Decolonial en Diálogo

Alejandro Valenzuela Morales¹

alejandro.valenzuela@ucm.edu.co

<https://orcid.org/0009-0003-6990-7081>

Universidad Católica de Manizales
Colombia

Luz Elena García García

luzegarcia.888@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3889-1163>

Universidad Católica de Manizales
Colombia

RESUMEN

Este artículo examina la integración del Buen Vivir y la pedagogía desde una perspectiva decolonial, proponiendo una educación que trascienda el modelo occidental hegemónico. El Buen Vivir, basado en cosmovisiones indígenas de América Latina, redefine el bienestar educativo al enfatizar el equilibrio entre el desarrollo individual, colectivo y ambiental. Al combinarse con una pedagogía decolonial que desafía las estructuras educativas tradicionales, se promueve una educación más inclusiva y humanizada, centrada en la dignidad del estudiante, la empatía y la solidaridad, se demuestra que esta aproximación pedagógica puede ser un catalizador para la emancipación social y cultural. Así, ofrece una vía para construir sociedades más justas y sostenibles y reconceptualizar la educación como un espacio de diálogo intercultural y co-creación de conocimiento.

Palabras clave: decolonialidad, tradición oral, educación, conocimiento, conocimientos tradicionales

¹ Autor principal.

Correspondencia: alejandro.valenzuela@ucm.edu.co

Conversing for Transformation: *Buen Vivir* and Decolonial Pedagogy in Dialogue

ABSTRACT

This article examines the integration of *Buen Vivir* and pedagogy from a decolonial perspective, proposing an educational approach that transcends the hegemonic Western model. *Buen Vivir*, rooted in Indigenous worldviews from Latin America, redefines educational well-being by emphasizing a balance between individual, collective, and environmental development. When combined with decolonial pedagogy, which challenges traditional educational structures, it promotes a more inclusive and humanized education, centered on student dignity, empathy, and solidarity, it is demonstrated that this pedagogical approach can act as a catalyst for social and cultural emancipation. It offers a pathway to building more just and sustainable societies, while re-conceptualizing education as a space for intercultural dialogue and the co-creation of knowledge.

Keywords: decoloniality, oral tradition, education, knowledge, traditional knowledge

*Artículo recibido 18 octubre 2024
Aceptado para publicación: 22 noviembre 2024*



INTRODUCCIÓN

Este artículo se adentra en la interrelación entre el Buen Vivir y la pedagogía desde una perspectiva decolonial, explorando cómo estas visiones pueden converger para ofrecer una educación más inclusiva y humanizadora. El Buen Vivir, una filosofía ancestral profundamente arraigada en las cosmovisiones indígenas de América Latina, plantea una forma de vida que prioriza la armonía entre los individuos, la comunidad y la naturaleza. Este enfoque, incorporado en algunas constituciones y políticas educativas de la región, al tiempo que desafía las nociones occidentales de desarrollo y progreso, también promueve un modelo educativo que busca el equilibrio y la reciprocidad como pilares fundamentales para el bienestar colectivo y la sostenibilidad.

La pedagogía decolonial, por su parte, ofrece un marco teórico y práctico que cuestiona las estructuras educativas tradicionales y eurocéntricas. Esta perspectiva aboga por una educación que reconozca y valore los saberes y prácticas locales, desafiando la colonialidad del poder y del conocimiento que han predominado en las instituciones educativas. Al integrar el Buen Vivir con una pedagogía decolonial, se propone una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también fomente la capacidad crítica, la empatía y el respeto por la diversidad cultural y ecológica.

La complementariedad entre el Buen Vivir y la pedagogía decolonial constituyen el eje central de esta investigación. A través de un análisis riguroso, se argumenta que estos enfoques, al integrarse, ofrecen una vía poderosa para transformar la educación en una herramienta para la emancipación social y cultural. La pedagogía del Buen Vivir, enriquecida por una visión decolonial, puede promover prácticas educativas que conecten a los estudiantes con sus raíces culturales y con un sentido profundo de responsabilidad hacia la comunidad y el entorno natural. Al mismo tiempo, la humanización de la educación proporciona las herramientas pedagógicas necesarias para implementar estas prácticas. Con ello, promueve un aprendizaje basado en la empatía, la reflexión crítica y la co-creación de conocimientos.

Para finalizar, este artículo sostiene que la integración del Buen Vivir y la pedagogía decolonial en las prácticas educativas tiene el potencial de cultivar diálogos transformadores y reconfigurar profundamente el sistema educativo, alineándolo con principios de justicia social, inclusión y sostenibilidad.



Al unir los saberes ancestrales de las cosmovisiones indígenas con un enfoque crítico contemporáneo, se propone un modelo educativo que desafía las estructuras tradicionales de poder y conocimiento y ofrece una alternativa robusta para la educación en un mundo cada vez más interconectado y diverso.

La relevancia de este estudio radica en su capacidad para ofrecer una respuesta innovadora y contextualizada a los desafíos globales del siglo XXI, como la crisis ecológica, la desigualdad social y la pérdida de identidad cultural. Al fomentar un enfoque educativo que prioriza el bienestar colectivo, la reciprocidad y el respeto por la diversidad, se abren nuevas posibilidades para la construcción de sociedades más equitativas y resilientes. Este trabajo, por tanto, más allá de una contribución teórica, tiene implicaciones prácticas significativas para la implementación de políticas educativas que buscan una transformación profunda y duradera de nuestras sociedades.

Este enfoque educativo, al estar profundamente enraizado en principios de reciprocidad y equilibrio, promueve la creación de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la construcción de un mundo donde la educación no sea solo un medio para adquirir conocimientos, sino una herramienta poderosa para la emancipación social y cultural. En última instancia, este artículo subraya la urgencia y la necesidad de reimaginar la educación como un espacio de diálogo intercultural, adaptabilidad y resistencia frente a las fuerzas globales que perpetúan la desigualdad y la exclusión.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta una metodología cualitativa con un enfoque investigativo descriptivo-analítico, coherente con su objetivo de explorar las sinergias entre el Buen Vivir, la pedagogía y la decolonialidad en contextos educativos específicos. Esta investigación busca describir, interpretar y entender cómo estos conceptos pueden integrarse para promover una educación más inclusiva y equitativa, enraizada en saberes ancestrales y críticas contemporáneas.

El enfoque descriptivo-analítico es adecuado para examinar las complejas relaciones entre estos conceptos, pues permite un análisis detallado de cómo se pueden aplicar en prácticas pedagógicas concretas. Como señala Creswell (2014), este enfoque es útil para explorar relaciones entre variables de manera efectiva, lo cual es esencial para abordar las dimensiones interrelacionadas del Buen Vivir y la pedagogía decolonial. El proceso comenzó con la organización y depuración de la información disponible, seleccionando cuidadosamente los datos más relevantes para su análisis.



La metodología cualitativa utilizada en este estudio se enfoca en la interpretación profunda de las experiencias y significados atribuidos por los actores involucrados. Siguiendo la orientación de Sandoval (2002), esta metodología va más allá de la simple descripción, centrándose en el significado que los participantes otorgan a sus vivencias dentro del marco del Buen Vivir y la pedagogía decolonial. Denzin y Lincoln (1994) también destacan que la investigación cualitativa, al ser un conjunto de prácticas interpretativas, permite una flexibilidad metodológica que es esencial para capturar la complejidad de los fenómenos educativos en estudio.

En consonancia con el título y los objetivos del artículo, la consulta bibliográfica fue exhaustiva, abarcando fuentes académicas, libros, revistas especializadas y otros recursos relevantes que permitieron construir una sólida base teórica. Esta revisión fundamentó el estudio en la intersección entre el Buen Vivir y la pedagogía decolonial y contextualizó estos conceptos en función de las realidades educativas locales y globales, permitiendo una comprensión integral de su relevancia y aplicación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Repensar la educación: el Buen Vivir como pilar en una pedagogía decolonial

En profundidad, el *Sumak Kawsay* no es solo una filosofía, sino una práctica que se inserta en el corazón de las comunidades que lo adoptan. Considerando las raíces del *Sumak Kawsay*, vemos cómo se puede transformar la educación desde un modelo de competencia y acumulación de conocimientos hacia uno de cooperación y coexistencia armónica con la naturaleza. Esta transición implica un cambio significativo en la visión educativa y social, ofreciendo una alternativa viable y sostenible a los paradigmas predominantes. Esperamos que esta investigación sirva como un análisis académico, pero también como una invitación a repensar cómo cada uno de nosotros puede contribuir al tejido de una sociedad más justa y sostenible.

Esencialmente, el *Sumak Kawsay* propone una pedagogía que mira más allá del individualismo, pues fomenta una educación que integra el bienestar comunal y el respeto por la diversidad ecológica y cultural. Esto se refleja en la educación de lugares como Bolivia y Ecuador, donde se han comenzado a incorporar estos principios en el currículo escolar (Gudynas, 2011). Paralelamente, aplicar las teorías de la complejidad en la educación implica reconocer que cada estudiante, cada aula y cada comunidad



educativa son sistemas adaptativos complejos con sus propias dinámicas y necesidades. Esto sugiere un enfoque educativo que es flexible, responde a las necesidades locales y es capaz de adaptarse a los cambios rápidos y a menudo impredecibles en la sociedad y el medioambiente. Este enfoque puede verse en cómo los educadores están siendo capacitados para implementar metodologías que no solo transmiten conocimiento, sino que también promueven el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico (Morin, 1999).

Estos dos enfoques, aunque distintos en sus raíces y aplicaciones, comparten un núcleo común de valores que pueden ser fundamentalmente revolucionarios para la redefinición de las políticas educativas y sociales. Al integrar el *Sumak Kawsay* y las teorías de la complejidad en la educación, podemos comenzar a ver una transformación hacia sistemas que más allá de educar a los jóvenes en competencias académicas, también los preparan para ser ciudadanos conscientes y responsables en un mundo globalizado y ecológicamente frágil. Esto propone un replanteamiento radical de nuestras prácticas educativas y sociales a través del lente del *Sumak Kawsay* y las teorías de la complejidad. Al hacerlo, buscamos enfrentar los desafíos del presente, pero también preparamos el camino para un futuro más sostenible y equitativo. A medida que avanzamos en esta exploración, es crucial que los educadores, los formuladores de políticas y la sociedad en general consideren estas filosofías no como soluciones utópicas, sino como imperativos prácticos para la supervivencia y prosperidad en el siglo XXI.

La educación contemporánea enfrenta desafíos que requieren una reevaluación de sus fundamentos filosóficos y metodológicos. Este apartado examina cómo la integración del Buen Vivir, una cosmovisión ancestral andina, puede servir como un pilar central en la construcción de una pedagogía decolonial que desafíe y reconfigure los paradigmas educativos establecidos. El Buen Vivir, entendido como un modelo de vida basado en la reciprocidad, el equilibrio y la armonía con la naturaleza y la comunidad, ofrece una alternativa poderosa frente a las prácticas educativas tradicionales que a menudo priorizan el éxito individual y el progreso económico sobre el bienestar colectivo.

Autores como Amrós-Pallarés, Puig y Moreno (2023) han destacado la importancia de adoptar enfoques multidimensionales en la calidad educativa, que integren tanto la satisfacción de los estudiantes como el valor de los cursos en su desarrollo profesional. Esto es particularmente relevante en contextos donde



las prácticas pedagógicas deben adaptarse a las realidades locales y culturales, como en el caso del Buen Vivir en Ecuador. La adaptación de contenidos pedagógicos y la reorganización de la educación presencial según este paradigma no solo mejoran la calidad educativa, sino que también promueven una autoevaluación institucional continua, alineada con los principios del Buen Vivir.

En este marco, es vital reconceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones educativas. Como sugieren Pauta-Ortiz, Mansutti-Rodríguez y Collado Ruano (2023), un enfoque educativo complejo, transdisciplinar y decolonial puede integrar los principios filosóficos y antropológicos del *Sumak Kawsay* para fortalecer las competencias pedagógicas y artísticas de los docentes. Este enfoque permite cuestionar y reformular las políticas públicas y los planes de estudio de la educación superior, promoviendo una formación docente que responda a las necesidades locales y culturales.

El impacto del colonialismo y las políticas neoliberales ha tenido consecuencias profundas en las estructuras sociales y educativas, especialmente en comunidades indígenas. Mendoza Zapata (2022) subraya cómo la introducción de nuevas ideologías, como las promovidas por algunas iglesias evangélicas, ha alterado las cosmovisiones tradicionales de estas comunidades, alejándolas del *Sumak Kawsay*. Este fenómeno destaca la necesidad de una pedagogía decolonial que respete y revitalice las prácticas culturales y los conocimientos ancestrales para permitir que el Buen Vivir vuelva a ser un fundamento central en la vida de estas comunidades.

La declaración de la naturaleza como sujeto de derechos en la Constitución ecuatoriana de 2008, basada en la filosofía del Buen Vivir, es un ejemplo emblemático de cómo estas ideas pueden trascender el ámbito educativo y afectar políticas públicas a nivel nacional. Sin embargo, la implementación de proyectos basados en esta filosofía ha enfrentado desafíos significativos, incluyendo la perpetuación de vulnerabilidades socioecológicas. Ambrós-Pallarés, Puig y Moreno (2023) argumentan que, a pesar de estos desafíos, el Buen Vivir ofrece una base sólida para cuestionar y reformular los modos occidentales de desarrollo y ocupación territorial a través de propuestas alternativas más sostenibles y respetuosas con el entorno.

En síntesis, el Buen Vivir, como cosmovisión, no solo es un referente teórico-práctico para la resolución de conflictos y la promoción de la cultura de paz, sino que también es fundamental para una educación



integral y contextualizada. La integración de estos principios en la educación permite valorar el colectivismo, la reciprocidad y la complementariedad, que son esenciales para la supervivencia y el desarrollo armónico de las comunidades. Además, es crucial entender y respetar los contextos étnico-culturales para ofrecer una educación verdaderamente inclusiva y emancipadora, que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Con la globalización y las reformas neoliberales, la educación ha experimentado una tendencia hacia la internacionalización, a menudo desconectada de las necesidades y tradiciones locales. Esta realidad subraya la urgencia de reconfigurar la educación superior para que sea coherente con las realidades locales y los valores del Buen Vivir. En este sentido, es esencial que las instituciones educativas reconozcan y enfrenten los efectos del neoliberalismo, que ha mercantilizado la educación y ha creado quasimercados que ponen en peligro la autonomía universitaria y el compromiso social.

Finalmente, se podría argumentar que la pedagogía decolonial, sustentada en el Buen Vivir, tiene el potencial de redefinir la educación en América Latina y más allá. Al centrar la educación en los valores de reciprocidad, armonía y sostenibilidad, es posible construir un sistema educativo que no solo prepare a los estudiantes para el éxito profesional, sino que también fomente su desarrollo integral y su compromiso con la construcción de sociedades más justas y equitativas. Este enfoque educativo, que combina la sabiduría ancestral con una crítica contemporánea, representa una alternativa transformadora y necesaria para enfrentar los desafíos globales del siglo XXI.

Educación desde una perspectiva decolonial: una mirada hacia el diálogo intercultural

Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo juegan un papel crucial en la configuración de un pensamiento decolonial. Las pedagogías decoloniales nos invitan a desarrollar un pensamiento que no solo desafíe las estructuras de poder establecidas, sino que también fomente un aprendizaje que parta de los márgenes y las fronteras. En este contexto, es fundamental que los docentes reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de ser, pensar y vivir de nuestros estudiantes. Este reconocimiento nos permite evitar prácticas pedagógicas excluyentes que perpetúan la colonialidad en sus múltiples dimensiones. Descolonizar la educación no se trata simplemente de un cambio en los contenidos curriculares, sino de un reconocimiento profundo de los saberes y experiencias que los estudiantes indígenas, campesinos, afros, y otros grupos históricamente marginados traen consigo. Como señalan



Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo (2018): “La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes ‘otros’ no oficializados por la matriz colonial” (p. 200). Este reconocimiento enriquece el proceso educativo y redefine el papel del estudiante como co-creador del conocimiento, en lugar de ser un mero receptor pasivo.

La historia de las pedagogías populares en América Latina refleja una resistencia a los modelos educativos coloniales y sugiere alternativas centradas en el diálogo de saberes. Esta tradición, influenciada por pensadores como Simón Rodríguez y Paulo Freire (2005), destaca la interculturalidad y la negociación cultural como elementos esenciales para una educación transformadora. Mejía (2015) subraya que este diálogo de saberes no solo facilita la interculturalidad, sino que también se convierte en un medio para construir un conocimiento colectivo que desafía las narrativas hegemónicas.

El artículo también revisa las diversas prácticas pedagógicas desarrolladas a lo largo del tiempo, desde los modelos tradicionales que se enfocan en la transmisión del conocimiento y la repetición hasta los enfoques constructivistas que promueven la construcción activa del conocimiento por parte del sujeto. Hurtado (2016) señala que en un contexto contemporáneo, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia, es necesario reconsiderar estos modelos pedagógicos desde una perspectiva del sur. Esta perspectiva, anclada en el pensamiento situado, resalta la importancia de contextualizar la educación y de adaptar las prácticas pedagógicas a las realidades específicas de los estudiantes.

La pedagogía del sur, entonces, no solo es una respuesta a la crisis, sino una llamada a cruzar fronteras y tender puentes, como lo sugiere Meirieu (1996). Este enfoque reconoce que el conocimiento no es universal, sino que debe ser situado y contextualizado, teniendo en cuenta las complejidades sociales, culturales y económicas de cada contexto. Al hacerlo, se crea un espacio/tiempo donde las acciones educativas están alineadas con los deseos de liberación y transformación social.

Pensado desde esta perspectiva, este apartado refuerza la importancia de una pedagogía decolonial que no solo reconozca y valore la diversidad de saberes, sino que también fomente el diálogo intercultural como un camino hacia la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y transformadora. La educación, entendida desde esta perspectiva, se convierte en un proceso de liberación que desafía las estructuras opresivas y promueve la creación de nuevos conocimientos y prácticas que sean coherentes con las realidades y necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos en los márgenes.



Convergencias pedagógicas decoloniales: revisión de Buen Vivir y la educación

Dentro de la consulta bibliográfica, se exploraron las concepciones históricas de la educación y pedagogía para el Buen Vivir y, en especial, para el humanismo en la educación. Estas concepciones son fundamentales para entender cómo los saberes ancestrales y la pedagogía decolonial pueden integrarse para formar un modelo educativo más inclusivo y transformador. Se analizaron diversas perspectivas y enfoques teóricos que abogan por una visión de la educación centrada en el desarrollo integral de los individuos, su bienestar y su participación activa en la sociedad, conforme a los autores y corrientes que promueven el Buen Vivir y el humanismo en la educación como pilares fundamentales para la formación de ciudadanos comprometidos y éticos.

Para Comber (2018), el concepto de pedagogía ha sido objeto de estudio desde múltiples perspectivas. Tradicionalmente, el uso de la palabra se ha referido a una de las actividades propias de la profesión docente. Sin embargo, las nuevas dimensiones y significados que adquiere la reflexión sobre lo que es la formación y la educación lo sitúan en un contexto que hace difusa y poco precisa su conceptualización. El conocimiento pedagógico puede entenderse como esas grandes reflexiones sobre los procesos formativos y educativos. Gee (2000), citado por Clavijo Olarte (2013), afirma que reconocer fuentes valiosas disponibles en la comunidad ayuda a los alumnos a adquirir conocimientos integrados en contextos sociales, culturales y materiales.

La inserción del Buen Vivir en la educación ha sido ampliamente debatida y estudiada en América Latina, especialmente en países como Ecuador y Bolivia. Autores como Alberto Acosta (2005) y Eduardo Gudynas (2014) han propuesto una reinterpretación del desarrollo y la educación desde una perspectiva más holística y sostenible. En sus obras, resaltan la importancia de una educación que fomente el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, promoviendo la diversidad cultural, la participación comunitaria y la justicia social.

Para Acosta (2005), un enfoque pedagógico se basa en una visión crítica de la educación tradicional. Este enfoque aboga por una pedagogía que trascienda la mera transmisión de conocimientos y que promueva la formación de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la construcción de sociedades justas y sostenibles. En este sentido, las pedagogías basadas en la comunidad emergen como un enfoque de enseñanza y aprendizaje utilizado por personas interesadas en realizar una labor



educativa dentro de una perspectiva social en nuestro contexto (Clavijo Olarte, 2013). En esta misma vía, Morin (1999) sostiene que el enfoque de la educación debe ser integral, promoviendo el desarrollo de todas las dimensiones de la persona: cognitiva, emocional, social y ética. Además, destaca la importancia de inculcar valores humanos, como la empatía, el respeto, la solidaridad y la responsabilidad social en el contexto educativo.

Este enfoque pedagógico valora y promueve la diversidad cultural, la interculturalidad y el respeto por las diferentes formas de saber y vivir, y fomenta una pedagogía que impulsa el diálogo intercultural, la valoración de la identidad y la equidad educativa. De igual manera, las pedagogías humanísticas enfatizan la educación integral de las personas, la formación ciudadana basada en valores humanos, la crítica a la educación tradicional y la promoción de la diversidad cultural, aspirando a una educación más inclusiva, ética y comprometida con el desarrollo de sociedades justas y sostenibles (Godín, 2015). Desde la perspectiva humanista en educación, autores como Rogers (citado por Weibell, 2011) y Maslow (1954) han resaltado la importancia de centrar el proceso educativo en el estudiante. Proponen un enfoque centrado en la persona que valora la individualidad, la autenticidad y el desarrollo personal, y subrayan la necesidad de crear ambientes educativos donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y capaces de desarrollar su potencial.

Noddings (2013) y Buber (2014) abogan por una pedagogía fundamentada en el amor y la compasión. Argumentan que la educación debe basarse en relaciones humanas significativas, donde los educadores se preocupen genuinamente por el bienestar emocional y moral de los estudiantes, promoviendo la empatía, la solidaridad y la ética para formar individuos comprometidos con el bienestar colectivo y la construcción de una sociedad más justa.

En la misma línea de evolución conceptual de la pedagogía humanística durante el último siglo, Freire (2005) y Giroux (1999) han promovido la educación como una herramienta para la emancipación y transformación social. Enfatizan la importancia de una pedagogía que incentive la reflexión crítica, la conciencia social y la participación ciudadana, con el objetivo de empoderar a los estudiantes para que sean agentes de cambio y contribuyan a una sociedad más equitativa.

Así mismo, Freire (2005) afirmaba que la pedagogía debe adoptar un enfoque crítico. Consciente de su papel en la configuración de una transformación social, propugnó una educación liberadora que desafíe



las estructuras de opresión y empodere a los estudiantes a ser agentes activos de cambio en sus vidas y en la sociedad. La emancipación intelectual y política a través de la pedagogía humanista subraya que todas las personas son capaces de adquirir conocimientos y participar en la producción de saberes, sin depender de la autoridad de un maestro. Es aquí donde se propone la figura del “maestro ignorante”, que, lejos de imponer conocimientos preestablecidos, facilita el descubrimiento y la autonomía de sus estudiantes mediante prácticas realistas y humanizadas.

En ese sentido, Greene (citada por Vázquez Verdera, 2009) defendió una pedagogía que fomenta la imaginación, la creatividad y la apreciación estética. Destacó la importancia de abordar temas sociales y culturales en el aula, buscando la transformación y concienciación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se cuestionó el papel de las instituciones educativas, argumentando que pueden perpetuar estructuras de opresión y desigualdad. Greene defendió la idea de una educación autodirigida y la creación de redes de aprendizaje comunitarias, donde las personas puedan compartir conocimientos y experiencias de manera horizontal y liberadora (Narodowski, y Botta, 2017). Además, consideró el cuidado y la empatía como fundamentales para el crecimiento humano, y promovió una pedagogía centrada en la relación entre docentes y estudiantes, enfocada en el desarrollo moral y emocional de estos últimos (Noddings, 2003). Asimismo, Rogers (1969) desarrolló la teoría del aprendizaje centrado en el estudiante. Su enfoque resalta la importancia de la empatía, la autenticidad y la aceptación incondicional en la relación de enseñanza-aprendizaje, generando un ambiente propicio para el crecimiento personal y el desarrollo integral del estudiante.

En este mismo sentido, se ha demostrado un compromiso con la pedagogía crítica y la educación para la ciudadanía. Giroux (1999) ha abordado temas como el poder y la cultura popular y cómo estos afectan la formación de identidades y la participación cívica de los estudiantes. Esto involucra comprender la realidad en su totalidad y conectar los diferentes aspectos del conocimiento. Giroux propugna una educación que fomente el pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de abordar los desafíos interconectados de nuestro tiempo (Vallejo-Gómez, 2017).

Otra modalidad de pedagogía relevante es la educación sensible, que se centra en la pedagogía moral con el propósito de fortalecer comportamientos virtuosos y sensibles en contextos de colaboración social. En este enfoque, se considera que los individuos interactúan de manera más efectiva con otros



cuando han adquirido habilidades para el desarrollo del conocimiento (Alcántara Mego y Holguin Alvarez, 2019). Montessori (2014) también desarrolló un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje autónomo y activo de los niños, promoviendo un ambiente preparado, materiales educativos adecuados y una guía respetuosa para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes.

En el ámbito de la educación, diversos pensadores han aportado visiones que enfatizan la libertad, la inclusión y el desarrollo integral del ser humano. José Martí resaltó la importancia de una educación que promueva el pensamiento crítico y la solidaridad social (Martí, 1894), una visión compartida con Darcy Ribeiro, quien abogó por una educación inclusiva que valore la diversidad cultural (Ribeiro, 1997). En esta sintonía, Boal (1974), a través del *Teatro del Oprimido*, exploró cómo el arte puede ser una herramienta para la transformación social, un concepto que encuentra eco en la pedagogía basada en la experiencia estética propuesta por Acaso (2013). Por su parte, Piaget (1952) y Maturana y Varela (1980) enfocaron sus trabajos en el constructivismo y la autopoiesis, resaltando la interacción del individuo con su entorno como eje central del aprendizaje. Esta interacción es también fundamental en la teoría de la enacción (Varela, Thompson, y Rosch, 1991), que subraya la construcción colectiva del conocimiento.

Meirieu (1996) y Gardner (1983), con sus contribuciones en la didáctica y las inteligencias múltiples, respectivamente, promueven métodos de enseñanza adaptativos que reconocen las necesidades individuales y potencian las habilidades diversas de los estudiantes en el contexto de la era digital. Finalmente, Bandura (1977), con su teoría del aprendizaje social-cognitivo, enfatiza el rol de la observación y la autorregulación en el aprendizaje. Estos educadores y pensadores, a través de sus distintas disciplinas y enfoques, convergen en la necesidad de una educación que sea liberadora, inclusiva y adaptativa, capaz de preparar a los individuos para un mundo en constante cambio (Mejía Bricaire y Gutiérrez Ojeda , 2024).

En el mismo sentido, Aranda Parra, Bravo Palma y Rey Figueroa (2021) establecen que es esencial abordar las necesidades y características del presente, especialmente aquellas que han surgido de la juventud. Sin embargo, es toda la sociedad civil la que demanda una mayor afinidad con sus requerimientos, y la educación, en particular, se ve desafiada por estos reclamos con mayor fuerza debido a lo que ha sucedido hasta la actualidad.



Al tener en cuenta las situaciones actuales vigentes, se puede contribuir con el desarrollo de una pedagogía humanista.

Por lo anterior, en las últimas décadas se han adaptado competencias para la aplicación de competencias ciudadanas en entornos educativos, lo que ha generado cambios significativos en los contextos de enseñanza y aprendizaje. La inclusión de estas competencias en los sistemas educativos busca proporcionar a los estudiantes un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan abordar los desafíos que enfrentan en la vida y las realidades sociales vigentes (Arce Ramírez, 2019).

La importancia de la educación inclusiva en la humanización de la pedagogía solo se puede lograr cuando se establecen garantías institucionales en al menos tres áreas fundamentales: la asistencia, el aprendizaje y la participación. La asistencia se refiere a la posibilidad de asistir a las instituciones educativas; el aprendizaje de alta calidad se relaciona con la manera en que los objetivos del plan de estudios promueven el desarrollo completo de los estudiantes, y la participación está vinculada a la calidad de la experiencia educativa en el entorno de enseñanza, en las interacciones con los demás y en la percepción del proceso (Batista Sardain y Torralbas Oslé, 2018).

En Chile se ha intentado implementar una educación para el desarrollo sostenible del país. El objetivo central es integrar la sostenibilidad en la educación, abarcando temas clave como recursos naturales, derechos humanos, cambio climático, biodiversidad y pobreza. Se busca incorporar este enfoque en todas las asignaturas y niveles educativos, promoviendo un enfoque interdisciplinario y sistémico para comprender la interdependencia de factores sociales, económicos y ambientales en el desarrollo sostenible para humanizar la pedagogía (Unesco, 2009, como se citó en Berrios Villarroel y González Gamboa, 2020). En su ensayo, González Sánchez (2019) explica que la pedagogía y la didáctica a menudo se usan solo como herramientas para enseñar y no se les permite desarrollarse como campos de estudio independientes con su propia forma de conocimiento, lo cual podría traer consigo diversas ventajas en torno a la humanización y desarrollo de la pedagogía.

Perines y Vega (2019) investigan sobre el valor que la comunidad estudiantil atribuye a la investigación educativa. Los resultados de dicho artículo revelan que una de las principales críticas expresadas por los estudiantes es que sus experiencias en investigación educativa hasta el momento han estado más centradas en perspectivas teóricas, que a menudo están desconectadas de aspectos prácticos.



En Colombia, a partir de los años noventa, se ha fomentado la educación cívica a través de la promoción de principios democráticos y la participación ciudadana. Más recientemente, esta iniciativa se ha reforzado mediante un énfasis en la educación en valores como una estrategia para abordar los conflictos a nivel nacional.

Otro aspecto que debe considerarse al hablar de la humanización de la pedagogía en el contexto de las realidades sociales actuales es el que señalan Suckel Gajardo y Chiang Salgado (2021). Según ellos, la desigualdad en el acceso a la educación influye en la calidad de esta, dependiendo del nivel socioeconómico en el que se encuentre el estudiante.

CONCLUSIONES

La educación y la pedagogía han sido campos dinámicos, constantemente enriquecidos por diversas perspectivas y enfoques teóricos emergentes. En particular, enfoques como el constructivismo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y la integración de tecnologías educativas han mostrado un impacto significativo en la promoción de un aprendizaje profundo y significativo. Estos enfoques desafían los métodos tradicionales. Proponen un paradigma educativo donde el estudiante se convierte en el centro del proceso, interactuando activamente con el conocimiento y construyendo su propio entendimiento a través de experiencias contextualizadas y colaborativas.

Dentro de este marco, la educación y la pedagogía del Buen Vivir, surgen como propuestas que trascienden la mera transmisión de conocimientos y buscan una educación que fomente el desarrollo integral de los individuos y la construcción de sociedades más justas y solidarias. Esta visión educativa desafía las estructuras educativas convencionales, al proponer un modelo que no solo se centra en la formación cognitiva, sino que también aboga por el bienestar emocional, social y ético de los estudiantes. Autores y corrientes que defienden el Buen Vivir, el humanismo, el amor y la emancipación enfatizan la importancia de una educación que forme ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno.

La humanización de la educación se presenta, entonces, más que una opción, como una necesidad imperiosa en el contexto actual. Las corrientes pedagógicas que promueven el humanismo, el cuidado, la educación para la ciudadanía global y la pedagogía de la ternura subrayan la relevancia de cultivar valores humanos fundamentales, como el respeto, la empatía y la solidaridad.



Estas corrientes sostienen que, para enfrentar los desafíos globales del siglo XXI, es crucial que la educación fomente una conciencia global, una actitud crítica y un compromiso activo con la transformación social. La educación humanizada, en este sentido, no solo contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, sino que también sienta las bases para la construcción de una sociedad más inclusiva, equitativa y sostenible.

Los resultados de la consulta bibliográfica realizada en este estudio revelan que la integración de los principios del Buen Vivir y la pedagogía humanista en el diseño y la práctica educativa ofrece un marco conceptual robusto para reimaginar la educación. Los documentos seleccionados proporcionan tanto perspectivas teóricas como evidencias empíricas que destacan cómo estos conceptos pueden interrelacionarse para construir una educación más humanizada. Este enfoque, que busca armonizar el desarrollo individual con el bienestar colectivo y el respeto por la naturaleza, se perfila como una alternativa viable y necesaria frente a las crisis educativas y sociales contemporáneas.

En términos metodológicos, la consulta bibliográfica se realizó con un enfoque cualitativo, que permitió una exploración profunda de las interconexiones entre el Buen Vivir, la pedagogía y la humanización de la educación. La selección cuidadosa de las fuentes, el proceso riguroso de análisis y la triangulación de datos garantizan la validez y la relevancia de los hallazgos. Este enfoque metodológico no solo fundamenta teóricamente la investigación, sino que también aporta claridad sobre cómo estos conceptos pueden ser aplicados en contextos educativos diversos, con el fin de promover un modelo educativo más inclusivo y equitativo.

Por un lado, la discusión epistemológica que surge de estos resultados tensiona las nociones tradicionales de educación, al cuestionar la eficacia de los modelos hegemónicos y proponer una pedagogía que se alinee con los principios del Buen Vivir. Esta pedagogía desafía la lógica del rendimiento y la competitividad; en cambio, centra la educación en la reciprocidad, el equilibrio y la justicia social. En resumen, este estudio no solo contribuye a la comprensión teórica de estos conceptos, sino que también ofrece implicaciones prácticas para la transformación educativa, sugiriendo un cambio de paradigma hacia una educación que realmente humanice y libere, tanto a nivel individual como colectivo.



Por otro lado, la decolonización de la educación propone un cuestionamiento profundo de las estructuras educativas tradicionales, que históricamente han sido impuestas desde una perspectiva eurocéntrica. Este enfoque desafía la hegemonía de los conocimientos y valores occidentales, abogando por la recuperación y valorización de saberes ancestrales y locales. La decolonización busca liberar el pensamiento educativo de las ataduras coloniales, lo que permite que florezcan perspectivas pedagógicas que reconozcan y respeten la pluralidad cultural y las múltiples formas de conocimiento. Así, se impulsa una educación que no solo forma ciudadanos críticos y conscientes, sino que también reivindica la identidad y la dignidad de los pueblos históricamente marginados.

La convergencia de los enfoques del Buen Vivir y la decolonización ofrece una oportunidad única para reimaginar la educación en contextos diversos, especialmente en aquellos donde las comunidades indígenas y otras comunidades subalternas tienen un papel central. La integración de valores y cosmovisiones propias de estas comunidades enriquece el proceso educativo y contribuye a la preservación y valorización de su patrimonio cultural, lo que fortalece su autonomía y resistencia frente a las influencias externas que buscan homogeneizar la educación. Al mismo tiempo, las herramientas pedagógicas y didácticas derivadas de la decolonización brindan un marco para implementar estas ideas en el aula; así, se permite que los estudiantes se beneficien de un entorno educativo más inclusivo y adaptado a sus realidades culturales y sociales.

Es fundamental reconocer que la implementación de estos enfoques no está exenta de desafíos. La transición desde un modelo educativo colonial y estrictamente curricular a uno que incorpore los principios del Buen Vivir y la decolonización requiere un cambio profundo en las políticas educativas, la formación docente y los métodos de evaluación del aprendizaje. Este proceso demanda un compromiso firme de las instituciones educativas para adaptarse a una visión más inclusiva, equitativa y culturalmente relevante, lo que implica repensar los objetivos y las prácticas pedagógicas tradicionales desde una óptica que privilegie la diversidad y la justicia social.

Finalmente, la integración del Buen Vivir y la decolonización en la educación ofrece una vía prometedora para enfrentar las complejidades del siglo XXI. En un mundo donde los desafíos globales como el cambio climático, la desigualdad social y la pérdida de biodiversidad son cada vez más apremiantes, estos enfoques ofrecen respuestas educativas que son tanto innovadoras como



profundamente arraigadas en los contextos locales. La adopción de estas perspectivas puede contribuir significativamente a la formación de individuos capaces de enfrentar estos desafíos con una conciencia crítica, una sólida identidad cultural y un compromiso con la transformación social. Esta convergencia redefine los fines de la educación, estableciendo un diálogo constante entre la tradición y la innovación, entre lo local y lo global, y reconfigurando la educación como un espacio de resistencia y emancipación, donde la diversidad cultural y el respeto por la naturaleza son pilares fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía global, consciente y activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acosta, A. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1), 0–0.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009
- Alcántara Mego, L. E. y Holguin Alvarez, J. A. (2019). Educación sensible: Efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38628>
- Ambrós-Pallarés, A.; Puig, M. S. y Moreno, C. F. (2023). Quality of a master's degree in education in Ecuador. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1057/s41599-023-01503-6>
- Arce Ramírez, H. (2019). Competencias ciudadanas: Una reconstrucción conceptual en el marco de la educación cívica costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1–22.
<https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36904>
- Aranda Parra, V. G.; Bravo Palma, D. P. y Rey Figueroa, V. I. (2021). Pedagogías en tiempos inciertos: Valoración de identidades desde una mirada inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 21. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46510>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Batista Sardain, P. y Torralbas Oslé, J. E. (2018). Construyendo mejores sociedades: Los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 18. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35471>



- Berríos Villarroel, A., y González Gamboa, J. (2020). Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 26. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41664>
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido*. Ediciones de la Flor.
- Buber, M. (2014). *El camino del hombre*. Jose J. de Olañeta editor.
- Comber, B. (2018). Community-based approaches to foreign language education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 151–153. <https://doi.org/10.14483/22487085.13839>
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Clavijo Olarte, A. (2013). Editorial. *Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital*, 15(2), 154-155.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412013000200001&script=sci_arttext&tlang=en
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- González Sanchez, D. E. (2019). Los estudios sociales de cara a la historia: Provocaciones para un debate urgente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 18.
<https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40176>
- Hurtado, M. P. V. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, 5(11), 40–55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066089>
- Gudynas, E. (2014). Buen vivir: Sobre secuestros, domesticaciones, rescates y alternativas. En: Oviedo Freire, A. (ed.). *Bifurcación del Buen Vivir y el Sumak Kawsay*, pp. 23-45.
<https://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasBuenVivirSecuestroRescateAlternativas2014.pdf>
- Marti, J (2008). *La verdad sobre los Estados Unidos*. En: Cintio Vitier. *Cuadernos Martianos III. Preuniversitario*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.



- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. [Harpers](#).
- Maturana, H. R., y Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. D. Reidel Publishing Company.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. ESF éditeur.
- Mejía Bricaire, J. y Gutiérrez Ojeda, J. (2024). La docencia como profesión: Un estudio sobre motivaciones de docentes de educación secundaria en el Estado de México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-29.
<https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55672>
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, 43, 37–48.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064648005>
- Mendoza Zapata, R. (2022). The dimension of the sacred in the Quechua youth of southern Peru. *Journal of Applied Youth Studies*, 5(4), 297–315. <https://doi.org/10.1007/s43151-022-00086-4>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Narodowski, M. y Botta, M. (2017). La mayor disruptión posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, 46, 45–54.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012124942017000100005&script=sci_arttext
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2a ed.). Univ of California Press.
- Ortiz Ocaña, A.; Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista NuestrAmérica*, 6(12), 195–222.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957465009>
- Pauta-Ortiz, D. P.; Mansutti-Rodriguez, A. y Collado Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana. *Sophia*, 34, 87–115. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Perines, H. y Vega, R. (2019). ¿Qué valoraciones tiene el alumnado de pedagogía sobre los artículos de investigación? *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38640>



Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Weibell, C. J. (2011). *Principles of learning: 7 principles to guide personalized, student-centered learning in the technology-enhanced, blended learning environment*.

<https://principlesoflearning.wordpress.com/dissertation/chapter-3-literature-review-2/the-human-perspective/freedom-to-learn-rogers-1969/>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.

Suckel Gajardo, M. I. y Chiang Salgado, M. T. (2021). Trayectorias estudiantiles en contexto de pobreza socioeconómica: Una aproximación desde la región Bío Bío, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42608>

Vallejo-Gómez, N. (2017). Entramar conocimientos y saberes necesarios para la educación del futuro: Sobre las propuestas pedagógicas de Edgar Morin. *Gazeta de Antropología*, 33(2), artículo 04. <https://doi.org/10.30827/digibug.49448>

Varela, F. J.; Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* [tesis doctoral, Universitat de València]. Repository of Digital Objects for Teaching Research and Culture. <https://roderic.uv.es/items/1ba4c7c4-0a42-4df3-8a35-f911bffcc203>

