

**Aprendizajes situados e interculturalidad crítica:
escenario para la formación de líderes en contextos étnicos en Colombia,
apoyados en el aprendizaje-servicio**

**Situated learnings and critical interculturality:
A scenario for the formation of leaders in ethnic contexts
in Colombia supported by Service-Learning**

Riveros-Jiménez, Jhon Alexander
Universidad Mariana, Colombia
jriveros@umariana.edu.co

 <https://orcid.org/0009-0004-3724-8875>

Resumen

La capacitación de líderes y lideresas en comunidades étnicas colombianas ha sido una demanda social constante, que no ha tenido la respuesta necesaria por parte de las autoridades educativas oficiales. Las pedagogías alternativas, siempre en la vanguardia de los cambios y en posiciones contrahegemónicas, se han convertido en el escenario propio para cubrir esos déficits de los colectivos más vulnerables fuera del radar de la institucionalidad del sistema. En este trabajo, conscientes de esa exigencia, hemos querido presentar una propuesta de programa de formación de líderes, utilizando como pilares sustentadores de la propuesta el concepto de aprendizajes situados y las teorías de la interculturalidad crítica. Y todo ello, bajo el enfoque metodológico del aprendizaje-servicio (ApS), en el que se pretende culminar el aprendizaje realizando un servicio a la comunidad desde el reconocimiento de la diversidad, identificando las desigualdades sociales y las cuestiones de poder, en beneficio de la transformación social. En la conclusión del trabajo se reconoce la

importancia para estas comunidades de la formación de líderes con pensamiento crítico y emancipador en los contextos de desigualdad social.

Palabras clave: aprendizaje, educación intercultural, liderazgo, contexto cultural.

Abstract

The training of leaders in Colombian ethnic communities has been a constant social demand, which has not had the necessary response from the official educational authorities. Alternative pedagogies, always in the vanguard of changes and in counter-hegemonic positions, have become the proper scenario to cover these deficits of the most vulnerable groups outside the radar of the institutional system. In this work, aware of this requirement, we have wanted to present a proposal for a leadership training program, using the concept of situated learning and the theories of critical interculturality as supporting pillars of the proposal. And all this, under the methodological approach of service-learning (ApS), which aims to culminate the learning by performing a service to the community from the recognition of diversity, identifying social inequalities and power issues, for the benefit of social transformation. The conclusion of the work recognizes the importance for these communities of training leaders with critical and emancipatory thinking in contexts of social inequality.

Keywords: learning, intercultural education, leadership, cultural context.

Recibido: 28 de junio de 2025 - **Aceptado:** 09 de septiembre de 2025

1. Introducción

La formación de líderes y lideresas en contextos étnicos colombianos es una exigencia puesta de manifiesto hace ya algún tiempo por una buena parte de la ciudadanía y, especialmente, por colectivos dedicados a la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, la oficialidad del sistema educativo no ha tenido a bien considerar con carácter pertinente el desarrollo de programas específicos de formación dirigidos a atender dichas necesidades; como en otras temáticas y en demasiadas ocasiones, la educación de estos colectivos en riesgo de vulnerabilidad queda situada en los márgenes del radar de preocupación de las autoridades educativas oficiales. Dicho de otro modo, es en el escenario de las pedagogías alternativas o prácticas educativas de vanguardia, sin duda contrahegemónicas, donde podemos encontrar algún tipo de respuesta a las necesidades educativas de estos colectivos.

El objetivo de este trabajo no es otro que presentar un programa formativo para la capacitación de líderes que impulsen la transformación social necesaria, para que estos

colectivos entiendan el sentido de la defensa de los derechos humanos, la lucha por una justicia social y económica, configurando una ciudadanía más equitativa e inclusiva, con un acusado pensamiento emancipador, dialógico e intersubjetivo y para la defensa de una actitud crítica ante los códigos de sociedades tradicionales. En este sentido, se pretende lograr en un conjunto de aprendices indígenas y afrodescendientes unas nuevas formas de entender, comprender y revitalizar la diversidad cultural, como un proyecto direccionado a cuestionar las relaciones funcionales por medio de la interculturalidad crítica, integrando estos nuevos aprendizajes en el contexto de su propia cultura, a través de prácticas pedagógicas vinculadas al concepto de aprendizajes situados y alineados con las modernas teorías de la ecología del aprendizaje.

La importancia de ofrecer las herramientas necesarias para el desarrollo de la propia cultura de estos colectivos étnicos, siempre desde un paradigma crítico y claramente enfrentado a la educación tradicional, nos lleva a la pertinencia de desarrollar una

adecuada conciencia de lucha contra todo tipo de desigualdad, el reconocimiento de otros sistemas de saberes y formas de vivir, así como a fomentar el crecimiento de un sentido de liderazgo acusado. Por ello, la utilización de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como la más idónea para la consecución de los objetivos previstos en nuestra propuesta de programa formativo.

En las páginas siguientes, antes de plantear la propia propuesta formativa para la capacitación de líderes en estos colectivos étnicos, el lector podrá encontrar un breve comentario del concepto de aprendizajes situados y de las teorías de la pedagogía intercultural crítica, como los dos pilares en los que sustentamos nuestra propuesta formativa y las prácticas de ApS en ella contenidas.

2. Aprendizajes situados

El *aprendizaje situado*, como enfoque teórico que enfatiza la importancia del contexto social y cultural en el proceso de aprendizaje, se distingue de los modelos históricos de la educación en que no se limita a ver el

aprendizaje como una simple transmisión de conocimientos, sino que la comprende como una intervención activa en comunidades y prácticas sociales. Según Niemeyer (2006), «el concepto de aprendizaje situado entiende el aprendizaje como el proceso lineal de desarrollo de aprendices a expertos como un crecimiento continuado en la estructura social de una comunidad de práctica» (110). En este tipo de aprendizaje, las destrezas y habilidades adquiridas por los estudiantes no se realizan de forma aislada sino en el marco de un contexto social, donde las personas se integran progresivamente como participantes legítimos en actividades comunes de la vida diaria. De ahí que el conocimiento no se adquiere solo a través de la instrucción y por metodologías tradicionales, sino que se construye mediante la participación activa de las comunidades de práctica como son las indígenas y afrodescendientes en el contexto colombiano.

Ahora bien, el concepto de aprendizaje situado, desarrollado por Lave y Wenger (1991), sustenta cómo los nuevos integrantes de una comunidad inician la formación en cualquier

área del conocimiento desde la periferia, es decir, como novatos o en actividades menos complejas, pero de manera responsable y legítima, lo que significa que son parte de la comunidad de práctica, logrando después de un tiempo la participación plena (experticia). Por lo tanto, los autores (Lave y Wenger, 1991) argumentan que la participación periférica legítima no es un método de enseñanza-aprendizaje, sino un punto de vista analítico, o sea, una manera de comprender el aprendizaje en contexto que les permita a los educandos, además, entender su proceso de formación.

En este sentido, el aprendizaje situado, al centrarse en la participación activa de los aprendices dentro de comunidades de práctica, encuentra un punto de convergencia con el concepto de *ecologías del aprendizaje*, ya que ambos subrayan la interrelación entre el individuo, su entorno social y las dinámicas culturales que influyen en su formación. Desde esta perspectiva, no solo se reconoce la importancia de aprender en contexto, sino también la necesidad de entender el aprendizaje como un proceso en constante interacción con el entorno, en el que factores cognitivos,

sociales y materiales se entrelazan para dar forma a la construcción del conocimiento.

El término *ecologías del aprendizaje* refleja la idea de que los procesos, espacios, contextos e identidades de los estudiantes deben integrarse en un ecosistema que les permita comprender sus propios procesos de aprendizaje y las formas en que aprenden mejor (Savin, 2020). Este concepto parece basarse en el trabajo de Bateson (1972), quien analizaba la mente no solo como algo puramente cognitivo, sino como un sistema de interacciones entre el individuo, la sociedad y el universo en su conjunto. Está igualmente vinculado con trabajos más recientes, como los de Guattari (2000) y Reader (2017). Guattari sostiene que nuestra definición de ecología es limitada y que esta debe ampliarse hacia una *ecosofía*, en la que interactúen de manera interrelacionada las ecologías ambiental, mental y social. En esta línea, Gibson (2014) propuso un enfoque ecológico para comprender el aprendizaje perceptual y el desarrollo de nuevas habilidades en los aprendices, en el que el entorno y la persona se influyen mutuamente a lo largo de la vida. Más recientemente, la relación entre

aprendizaje, ecología y entorno ha sido abordada por autores como Reader (2017), quien además destaca la necesidad de involucrarse con el nuevo materialismo para considerar tanto la agencia humana como la cuestión central de lo que significa ser humano.

Aunado a los conceptos de aprendizajes situados y ecologías de aprendizaje, nos encontramos un término muy reconocido en el contexto de los pueblos indígenas de Latinoamérica: el de *buen vivir* o *vivir bien*, entendido como una propuesta que sugiere la posibilidad de vivir en armonía con la naturaleza, entre las personas y en comunidad. El *buen vivir*, para las comunidades étnicas de Latinoamérica, se formula como un espacio para el aprendizaje situado, para discutir cuestiones urgentes frente a las problemáticas del medio ambiente y el cambio climático, y así, desde la interculturalidad crítica, cuestionar estas realidades entre el ser humano y el cosmos (Quijano, 2024).

En este orden de ideas, se puede comprender desde Latinoamérica el buen vivir como un constructo de armonía y bienestar que surge

de la étnia Kayambi Kichwa del Norte de los Andes ecuatorianos. Dicho concepto, al que de manera habitual se hace alusión como *Sumak Kawsay*, no busca el progreso y crecimiento infinito, sino que busca la plenitud en el equilibrio y la suficiencia (Lang, 2022). En definitiva, no hay una concepción clara de lo que es el buen vivir; todo intento de definirlo de manera definitiva suprime esta propuesta en construcción. Lo que podemos hacer es aproximarnos a su esencia (Sólon, 2016). El buen vivir no es un conjunto de normas de cómo debe ser la cultura, la sociedad o el ambiente; en otras palabras, los lineamientos de determinada comunidad, sino las diferentes maneras de entender la cosmovisión de cada pueblo y el cómo los mismos interpretan y respetan su propia realidad y la de los otros por medio de la interculturalidad crítica.

3. Pedagogía intercultural crítica

La pedagogía intercultural crítica va más allá de estudiar las relaciones intersubjetivas de las pluralidades culturales en los entornos educativos para emerger como un acto de transformación social y de formación integral en los

aprendices indígenas y afrodescendientes del contexto colombiano. En este orden de ideas, la pedagogía intercultural crítica, además de ser una estrategia de enseñanza-aprendizaje para la consolidación de competencias en pensamiento crítico, es una praxis emancipadora que cuestiona las relaciones de poder, los discursos hegemónicos y las estructuras que históricamente han oprimido ciertos saberes y epistemologías (Milani, 2019). Frente esta óptica, no se limita a reconocer la diversidad cultural, sino que la configura como eje central del aprendizaje, promoviendo el diálogo simétrico entre conocimientos ancestrales, comunitarios y académicos.

En lo que concierne a este tema, el principal objetivo de la pedagogía intercultural crítica es lograr nuevas competencias en liderazgo en los educandos, al desligarse del método pasivo que les proporciona la educación tradicional, transmisora y perpetuadora de la opresión. En efecto, la interculturalidad es un proyecto direccionado a las relaciones funcionales y críticas de las sociedades diversas en entornos de poder; es acrítica y aterriza su teoría en las políticas públicas y educativas de los estados,

desconociendo su inequidad en las zonas más vulnerables de Colombia. Sucede, pues, que diversas formas de interculturalidad, como la relacional y funcional, no critican ni cuestionan los estereotipos culturales que sustentan las interacciones sociales desiguales, o sea, la interculturalidad relacional y funcional, aunque aparentan reconocer diferentes culturas, en realidad giran alrededor de un solo modelo de nación sin permitir cambios estructurales profundos (Tubino 2019; Walsh, 2012). No obstante, cuestionar estas relaciones es exactamente lo que se pretende desde la interculturalidad crítica; se trata, en esencia, de discutir desde la generación de liderazgo con pensamiento crítico en los aprendices, las diferencias y desigualdades sociales.

En consonancia con esto, se señala comúnmente que la criticidad en la interculturalidad presupone una conciencia de fenómenos sociales como la discriminación, la exclusión de saberes, el epistemicidio, el ontocidio, entre otros, así como de la desigualdad, la opresión, la jerarquización, la violencia y, en términos generales, de las acciones del poder, las ideologías y la hegemonía (Risager, 2025).

En efecto, las desigualdades sociales son los obstáculos más comunes para el logro de una interculturalidad crítica y de equidad para la formación de líderes comunitarios con pensamiento crítico. A este respecto, se comprende la importancia de la formación de líderes en las comunidades étnicas de Colombia desde una praxis educativa emancipadora que pretenda vincular las prácticas de escolarización democrática pública con las historias, conocimientos y experiencias que los estudiantes llevan al aula (Dasli, 2025). Esto significa que la pedagogía intercultural crítica, como estrategia pedagógica alternativa para el desarrollo de esta propuesta desde el ApS, aspira a la emancipación de los aprendices étnicos por medio del desarrollo de habilidades y destrezas desde los aprendizajes situados y las ecologías de aprendizaje para la formación de líderes y lideresas. Dicho de otro modo, no se trata solo de transferir conocimientos, sino de ayudar a los estudiantes en su proceso de formación integral y, por medio de una práctica de servicio a la comunidad, reflexionar críticamente sobre su propia realidad, generando un liderazgo con autonomía y responsabilidad social.

Es de suma importancia para las comunidades étnicas de Colombia —especialmente para la formación de líderes y lideresas— responder a las necesidades de sus comunidades desde una perspectiva autónoma y de transformación emancipadora, así como reconocer las relaciones interculturales como relacionales y funcionales. Estas relaciones están presentes en cada sociedad, procurando el reconocimiento de la diversidad cultural, pero a menudo desconocen la realidad de las comunidades étnicas desde las praxis pedagógicas de formación holística e integral en los educandos. Así, pues, este estudio propone la formación de líderes desde un enfoque de interculturalidad crítica y mediante una propuesta de ApS, considerada la vía más idónea para el fortalecimiento de entornos culturales desde la alteridad y la otredad.

4. Formación de líderes en contextos étnicos en Colombia

En este apartado se expondrá sobre lo que es ser líder en las comunidades étnicas en Colombia y de la importancia que tiene el ser un promotor de cambio, defensor de la identidad cultural

y activista de los derechos humanos en estos territorios. Muchas comunidades étnicas en Colombia —como son cabildos indígenas y consejos comunitarios— están aisladas de la población mayoritaria, dicho de otro modo, están asentados en lugares hostiles, de difícil acceso, en su mayoría cubiertos por grandes extensiones de cultivos de uso ilícitos custodiados por las disidencias de las llamadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC - EP). Por ende, el ser líder en estas comunidades posiciona a hombres y mujeres como representantes principales de la comunidad, desde lo comunitario y el trabajo en minga. No es una tarea fácil, pero a muchos les apasiona. Sin duda alguna, es en la acción solidaria donde los educandos fortalecen el sentido de liderazgo, más allá de las acciones colectivas, que constituyen un escenario pedagógico, político y propicio donde se transmiten saberes, valores y principios orientados al fortalecimiento de la identidad cultural, la justicia social y el compromiso comunitario. Así, la labor solidaria no solo contribuye a la reproducción de los lazos comunitarios, sino que también forma sujetos conscientes de su rol como defensores del territorio, portadores

de la memoria colectiva y promotores del buen vivir en sus comunidades.

Dentro de este marco, la formación de líderes y lideresas en las comunidades étnicas en Colombia, por medio de la pedagogía intercultural crítica, responde a la necesidad de fortalecer a los aprendices en pensamiento crítico e inclusivo, es decir, fortaleciendo las relaciones interpersonales desde las pedagogías adaptadas a los diferentes contextos y niveles educativos, en beneficio de una educación que corresponda al ser, la identidad y la cultura positiva de los individuos.

La pedagogía intercultural crítica se aborda en este trabajo como un espacio de reflexión sobre los conflictos ambientales, socioculturales y de discriminación, en el contexto étnico en Colombia. En otras palabras, es una forma de razonar sobre cómo, qué y por qué orientar a los estudiantes desde la alteridad, la otredad y el pensamiento crítico (Lee et al., 2017). Sin duda, la educación intercultural es crucial para desarrollar habilidades en los jóvenes, que les permitan navegar y tener éxito en un mundo diverso, violento y en constante evolución.

La República de Colombia se configura como un Estado Social y de Derecho, por lo que su ordenamiento político asume la justicia social, la democracia, equidad y respeto por los derechos fundamentales. Es así como el ser líder en el contexto de las comunidades étnicas tiene un papel significativo en el desarrollo de los objetivos de vida de las étnias. Además, para la Organización de Naciones Unidas (ONU) se define el ser líder como un protector permanente de los derechos humanos. Por ende, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2019) reafirma el reconocimiento y la valoración de los líderes y lideresas de las comunidades étnicas en Colombia, quienes han desempeñado un rol fundamental en la búsqueda de la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y el fin del conflicto armado en el país. Por el contrario, el reconocimiento que hacen las organizaciones internacionales sobre el valor del ser líder en contexto étnico en Colombia no garantiza los derechos ni la seguridad integral de los grupos mencionados.

Desde la perspectiva más general, y en el marco de las pedagogías alternativas como es la

pedagogía intercultural crítica en ambientes situados étnicos en Colombia, lo que se pretende es formar líderes sociales; sujetos con capacidad de decisión en ambientes multiculturales, sin establecer jerarquías culturales. Dicho de otro modo, la trascendencia de ser líder en contextos étnicos implica formar y consolidar nuevas redes de aprendizajes desde la familia, la comunidad, con integración de las ecologías del aprendizaje, las prácticas culturales y las interacciones sociales. Sin duda, las ecologías de aprendizajes nos sumergen a otra realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando valor a los entornos diversos de formación integral donde se produce el aprendizaje, entendiendo que este no solo se da en organismos oficiales —que en muchas ocasiones son de carácter tradicional—, sino en una interconexión de experiencias en el aula y la comunidad.

En relación con la idea anterior, la pedagogía tradicional ha dominado la mayor parte de instituciones educativas de los territorios étnicos en Colombia, por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los aprendices indígenas y afrodescendientes no ha sido la

mejor vía para la formación de nuevos líderes con pensamiento crítico y emancipador, sin desvalorar e ignorar que se han hecho diferentes tipos de investigaciones para ir transformando el método tradicional desde la *praxis* del ser maestro. Fattore (2007) cuestiona alguno de los elementos característicos de una educación tradicional: el magistrocentrismo, el intelectualismo, el verbalismo, el enciclopedismo, la apelación a métodos pasivos, de memorización y repetición, la disciplina basada en la coacción y el castigo, así como la separación entre la escuela y las propias vivencias de los estudiantes. Desde la cruda realidad de las comunidades étnicas, estos pilares de la educación tradicional en el contexto étnico colombiano han sido un impedimento para la formación integral de los aprendices y la generación de actitudes de liderazgo en los mismos. En consecuencia, se sustenta cómo la educación tradicional ha prevalecido como una norma homogenizante, de control y de castigo, aunque paradójicamente ha carecido de un fundamento teórico sólido. De hecho, la permanencia de la pedagogía tradicional no ha sido producto de una defensa argumentativa formal, sino de la adhesión masiva y

silenciosa de quienes la reproducen de manera casi inconsciente. Esto responde a la naturaleza misma de la tradición, que se impone y perpetúa sin necesidad de justificación explícita, generando la ilusión de permanencia en lo que en realidad es un constructo histórico y cambiante (Zubiría, 2014).

En el contexto de las comunidades étnicas de Colombia, esta pedagogía tradicional sigue predominando en las instituciones educativas de carácter oficial y étnico, pese a los avances en enfoques interculturales y propios. Su arraigo se debe, en gran medida, a estructuras educativas inflexibles que dificultan la adopción de metodologías más participativas y críticas. En consecuencia, las metodologías de enseñanza-aprendizaje siguen centradas en el verbalismo y la repetición, limitando el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo en niños, niñas y jóvenes indígenas, afrodescendientes y campesinos. En este escenario los aprendices de comunidades étnicas en Colombia no solo restringen su capacidad de análisis y cuestionamiento con un pensamiento emancipador, sino que también persisten en esquemas de enseñanza

que poco contribuyen a la construcción de conocimientos pertinentes a sus realidades socioculturales. Por ello es imprescindible repensar las prácticas pedagógicas y generar espacios que fomenten la comunicación intercultural, la participación y el pensamiento crítico en la educación que se imparte en el contexto étnico colombiano.

Así, pues, aplicar un modelo pedagógico centrado en la memorización y en una evaluación sin tener en cuenta el contexto, los saberes previos ni las destrezas y habilidades de los aprendices, tiene unos resultados no alentadores en cuanto la formación de estudiantes con capacidad de analizar críticamente su propia realidad, a sí mismo, para formar nuevos líderes y lideresas que puedan defender sus derechos, valorar sus saberes ancestrales y construir propuestas educativas propias desde los aprendizajes situados y las ecologías de aprendizajes; todo ello en el marco de una praxis de interculturalidad crítica. Desde una perspectiva más general, se argumenta cómo la enseñanza tradicional —al privilegiar la transmisión vertical del conocimiento sin espacios para la reflexión

y el cuestionamiento— ha debilitado el desarrollo de habilidades críticas necesarias para la transformación social y política, desde una educación propia, situada y en el marco de la etnoeducación en Colombia.

Con respecto a la definición de *educación propia*, Fayad (2021: 276) se refiere a una educación concebida desde el interior de las culturas, de sus cosmovisiones, orígenes, idiomas, prácticas ancestrales, relaciones territoriales y expresiones de autoridad; en concreto, una educación que valore y busque preservar los usos y costumbres de las comunidades étnicas, su identidad cultural y, sobre todo, su lengua materna. En particular, la educación propia y situada son comprendidas como un movimiento político de emancipación cultural, una educación que integra las etnias, utilizando unos pilares principales: el individuo, la familia, la escuela, el territorio y la comunidad en general, desde una ecología de saberes y de aprendizajes en pro de la ley de origen y el derecho mayor (Villarreal, 2020). Desde otro punto de vista, la *etnoeducación* se entiende como una política educativa dirigida a los pueblos étnicos de Colombia, que pretende

reconocer la diversidad cultural por medio de los procesos de enseñanza-aprendizajes arraigados a las tradiciones culturales de las etnias.

5. Hacia una propuesta de formación de líderes

Es necesario abordar y reflexionar sobre el artículo 56 de la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), en el que se sustentan los principios y fines de la formación integral para los grupos étnicos. Esto es, sobre una educación centrada en los fines generales de la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Por el contrario, a lo largo de este manuscrito se evidencia cómo la tendencia educativa tradicional se mantiene como un método pedagógico permanente en algunos centros educativos de carácter étnico, sin considerar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, los sistemas y prácticas comunitarias de organización, el uso de las lenguas vernáculas ni la formación docente y la investigación en todos los ámbitos de la cultura. En este sentido, urge

la necesidad de direccionar y resignificar los proyectos educativos en estas comunidades étnicas para generar el pensamiento crítico decolonial en los aprendices por medio de la inmersión en las ecologías de aprendizajes, desde la educación situada con un enfoque de intercultural crítica para minizar poco a poco la actitud pasiva del aprendiz, la operativización de clases magistrales con textos formalizados y descontextualizados de la realidad de las comunidades étnicas de Colombia.

Resulta necesario y de suma importancia transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en algunas comunidades étnicas del contexto colombiano, a través de la interculturalidad crítica que, mediante el aprendizaje-servicio a la comunidad, permita fortalecer y visibilizar condiciones para ser, estar, pensar, conocer, aprender, sentir y entender la vida de manera diferente (Walsh, 2012). En términos más específicos, desde un cuestionamiento pedagógico de la *praxis* del ser docente-orientador en dichas comunidades, ya que el proceso formativo se adopta como un método normalizado por el Estado, basado en métodos directivos y magistrales. De acuerdo con este

enfoque, el docente se ha limitado a la simple tarea de transmitir conocimientos con una posición rígida, de autoridad, pero sobre todo de control sobre los aprendices, mientras que el estudiante es un receptor pasivo, cuya función es reproducir la información sin cuestionarla ni relacionarla con su contexto (Ortiz, 2024). Concretamente, no hay ningún espacio para la generación de pensamiento crítico resiliente en los discentes, favoreciendo un aprendizaje rutinario y sin profundidad.

Por otro lado, el análisis de las estructuras de los modelos pedagógicos de estas comunidades debe ser un trabajo constante, en permanente revisión, a modo de un modelo pedagógico que responda a las necesidades socioculturales de las comunidades étnicas, y no un enfoque estandarizado, rígido y descontextualizado de las prácticas culturales. En este orden de ideas, para la configuración e identificación de un modelo pedagógico, es importante, según Coll (citado en Ortiz, 2024: 65), «responder cinco preguntas esenciales: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? Y ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar?». Bajo esta perspectiva, se propone

hacer un cambio radical en las estrategias didácticas en estas comunidades, sobre todo desde la interacción social y la participación en comunidades de práctica del contexto estudiado. En esencia, se debe enseñar no únicamente conocimientos académicos desde lo abstracto, sino incluir los saberes locales y los inmersos en una ecología de aprendizajes desde una propuesta de aprendizaje-servicio en los aprendices étnicos de Colombia, con un enfoque de interculturalidad crítica. En efecto, un aprendizaje que depende de la situación en que ocurra, reconociendo la importancia de la interacción horizontal entre la diversidad de saberes, sin establecer niveles o estratos entre los mismos. (De Sousa Santos, 2022).

Para el desarrollo de este trabajo se propone el ApS, el cual se entiende como una metodología pedagógica que integra nuevas dinámicas de aprendizajes activos al servicio de la comunidad. A partir de esta estrategia, los educandos pueden vivenciar de forma más profunda y arraigada lo que implica involucrarse y asumir responsabilidad superando la mera teoría (Martínez Usarralde, 2014), por lo que los aprendices desarrollarán nuevas habilidades

y destrezas —desde el aprender haciendo un servicio en beneficio a la comunidad—, aprendiendo a ser competentes, partiendo del saber relacionado con necesidades del entorno e integrando los conocimientos previos que los mismos tienen, desde el aprender a hacer, fortaleciendo y demostrando su creatividad con actitud positiva desde el aprender a convivir juntos para el logro del buen vivir. En el marco del ApS, este método —en complemento con un enfoque de interculturalidad crítica con los aprendizajes situados— se integra como una estrategia bien definida y con objetivos claros, en el cual los estudiantes se formarán de manera integral y con sentido crítico al involucrarse en situaciones del contexto, con el propósito de brindar alternativas de solución a las cuestiones planteadas con orientación de los docentes (Batlle, 2020).

Desde una perspectiva más general, el ApS se formula como una propuesta viable para la formación de líderes y lideresas en comunidades étnicas en Colombia, el cual se centra en el estudiante como actor principal de su proceso de formación integral y en la generación de competencias en pensamiento

analítico y reflexivo, reforzando la motivación, la creatividad y la inteligencia de los aprendices desde la empatía y la solidaridad con su comunidad. En el pensamiento de Uruñuela (2018) se argumenta acerca de cómo el ApS no se sustenta solo como diseño metodológico, lo cual significa que no puede quedar reducido solo al término de diseño o estrategia, sino como una metodología de enseñanza-aprendizaje de formación holística e integral en los educandos. Como señalan Martínez y Chiva (2018: 6): «El alumnado es activo en todos los momentos del proceso: planificación, ejecución y evaluación». Asimismo, el ApS es también una filosofía educativa que resalta determinados aspectos fundamentales y, a la vez, es también una gestión del desarrollo comunitario por medio de aprendizajes situados, el cual aporta a la formación de aprendices con pensamiento crítico y como una estrategia innovadora para la formación de líderes desde el paradigma de interculturalidad crítica.

Dicho de otro modo, el ApS no solo es una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad, sino que se nutre de ecologías de saberes y aprendizajes, donde la diversidad

de conocimientos empíricos y científicos se complementa para lograr un solo objetivo de aprendizaje. En este orden de ideas, el liderazgo en las comunidades étnicas no solo se consolidará desde la teoría, sino desde el trabajo comunitario, promoviendo la autodeterminación, la justicia social y el fortalecimiento de identidades colectivas. Así, el aprendizaje-servicio no solo responderá a las necesidades educativas de los aprendices étnicos, sino que, además, aportará una ruta para el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes desde su propia creatividad en beneficio de la transformación social, consolidándose como un instrumento útil para alinear la educación hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la transformación de la sensibilización en compromiso y liderazgo.

Por su parte, el aprendizaje-servicio ha ganado importancia en la literatura pedagógica actual, como estrategia de enseñanza-aprendizaje que integra a la comunidad con lo académico. En esencia, esta metodología de aprender en contexto ha sido motivada por diferentes corrientes epistemológicas de la pedagogía y por autores clave de las pedagogías alternativas,

como Paulo Freire (1921-1997), pedagogo brasileño, precursor de la pedagogía crítica, que pretende las transformaciones en el entorno educativo y social, pero además es uno de los exponentes en Estados Unidos y en América Latina del aprendizaje-servicio. Es así como, según Darder (2024), las consideraciones pedagógicas de Freire abordaban un sinfín de valores que promueven prácticas antiautoritarias, de diálogo e interactivas, es decir, con un protagonismo del educando en su proceso de formación. Pero, además, estas prácticas pedagógicas buscaban involucrarse críticamente con las cuestiones de poder entre la vida de estudiantes y docentes. A través de esta mirada pedagógica emancipadora, Freire colocó en el centro de la educación preguntas pedagógicas clave relacionadas con la capacidad de los individuos de transformar su realidad a través de la pedagogía crítica, con voz y participación democrática, cuestiones que aún hoy siguen informando las expresiones filosóficas y prácticas de la pedagogía crítica del autor.

Por lo tanto, en el desarrollo de esta propuesta se tomarán algunas de las ideas de Batlle (2020)

para el planteamiento de un proyecto de ApS, encaminado a la formación de líderes étnicos con un enfoque de interculturalidad crítica en el campo de la educación básica y media en contexto étnico en Colombia. La autora argumenta que planificar y llevar a cabo un proyecto de ApS no es esencialmente diferente a diseñar cualquier otro proyecto educativo, el cual consiste en tres etapas: preparación, realización y evaluación. A continuación, se evidencia de manera específica el carácter performativo de la propuesta de aprendizaje-servicio para la formación de líderes en las comunidades étnicas en Colombia.

5.1 Preparación del proyecto de aprendizaje-servicio

En primer lugar, las tres etapas para desarrollar ApS: preparación, desarrollo y evaluación, en contexto étnico en Colombia, tendrán como principal objetivo la formación de líderes y lideresas con pensamiento crítico y emancipador. En el pensamiento de Batlle (2020), la preparación como inicio del ApS es algo de responsabilidad de los docentes. Lo primero es definir por dónde iniciar, formulando los siguientes interrogantes: ¿Dónde se ubicará

el proyecto? ¿En qué área? ¿Con quiénes podríamos desarrollarlo? Posteriormente, es necesario identificar cuáles serían las necesidades de las comunidades que los estudiantes podrían atender. En otras palabras, se trata de reconocer los problemas reales del entorno comunitario y, en efecto, determinar cuáles de estas cuestiones despiertan el interés de los aprendices. Asimismo, es importante establecer cuál sería el servicio concreto que podrían ofrecer; es decir, ¿qué tareas podrían realizar los aprendices que generen resultados visibles y que ellos mismos puedan evaluar? Y, por último, especificar qué aprendizajes les proporcionaría el servicio. Esto es, qué competencias, destrezas, valores y habilidades desarrollarían con la experiencia.

En este contexto, los lineamientos para implementar el aprendizaje-servicio (ApS) en comunidades étnicas de Colombia, orientados a la formación de líderes y lideresas desde un enfoque de interculturalidad crítica y apoyados en las ecologías de aprendizajes situados, destacan la importancia de establecer alianzas. Según Batlle (2020), estas alianzas se generan con las diversas organizaciones que forman

parte de la comunidad y que, por lo tanto, participan activamente en los proyectos de ApS. En esta propuesta, dichas alianzas se establecerán específicamente con cabildos indígenas y consejos comunitarios, promoviendo la construcción colectiva de saberes entre los pueblos indígenas y permitiendo que los proyectos de ApS aborden problemáticas como la desigualdad, la discriminación, la exclusión, el epistemicidio, la formación de liderazgo, la creatividad y la valoración de los derechos humanos, entre otras, garantizando así la pertinencia cultural y social de la formación ofrecida. Ahora bien, los cabildos indígenas son considerados como una organización pública, como voz de la comunidad indígena, la cual ejerce la jurisdicción de los territorios de las comunidades, resguardado por el Decreto 2164/95, y en otro sentido, los Consejos Comunitario como organización político-administrativa que administra un territorio de comunidades negras, con soporte jurídico en la ley 70/93, reglamentada por el decreto 1745/95 (Riascos y Fernández, 2023).

Al mismo tiempo, una vez hallada la problemática por abordar en la comunidad de

aprendizaje y los objetivos establecidos del ApS, se procede a la planificación, que en palabras de Batlle (2020) consta de tres fases: determinar con precisión el servicio que van a realizar los alumnos; especificar y establecer con docentes y aprendices los aspectos pedagógicos del proyecto; y concretar la gestión y la organización de toda la propuesta. Pues bien, la investigación realizada por los mismos educandos debe orientarlos a analizar e identificar lo que se considere como problemas principales de la comunidad educativa o contexto a abordar. A partir de una primera lluvia de ideas, se identificarán las problemáticas presentes en la comunidad educativa, incluyendo aspectos socioculturales y de identidad, educativos, ambientales, de salud comunitaria, socioeconómicos, organizativos, políticos y de convivencia escolar. En paralelo, se analizarán los problemas que afectan a las colectividades étnicas, aplicando criterios de prioridad y selectividad. Asimismo, se establecerán las causas de cada problema y se definirán sus efectos más importantes, lo que permitirá analizar y verificar la relevancia de las soluciones a los desafíos propuestos por los aprendices y el docente orientador.

5.2 Realización del aprendizaje-servicio en la comunidad étnica

En la preparación del proyecto, el alumno será el principal pilar. Del mismo modo, durante esta etapa los aprendices conocerán la importancia que tiene su participación en el proyecto, fortaleciendo actitudes de liderazgo, el sentido crítico transformador de las realidades negativas de las comunidades desde un enfoque de interculturalidad crítica, pero, sobre todo, con la empatía y la responsabilidad de lograr buenos resultados. Como se afirmará luego, la ejecución de los proyectos con los aprendices de las comunidades étnicas de Colombia permitirá que los mismos encuentren sentido a enfrentar situaciones de su entorno, saliéndose de las estructuras de la educación tradicional. Además, permitirá que resalten y den significado a su propuesta de cambio desde el sentir de la interculturalidad crítica.

Con relación a la fase de ejecución del ApS en las comunidades étnicas de Colombia, esta se desarrollará en cuatro etapas. En un primer momento, los aprendices establecerán un vínculo con las comunidades de práctica, lo

que significa que reflexionarán sobre algunas cuestiones o problemáticas ambientales de las comunidades, basándose en la responsabilidad, la puntualidad y la empatía. Esto permitirá fortalecer las habilidades de comunicación en los aprendices y fomentar el respeto por la diversidad cultural en el contexto donde se implemente el ApS. Además, se registrará, comunicará y difundirá el proyecto mediante evidencias recopiladas en diferentes medios de comunicación. Asimismo, se fomentará la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos durante la ejecución. En efecto, reconocer lo que se ha aprendido mientras se presta el servicio permitirá a los educandos tomar mayor conciencia del valor de las acciones realizadas a lo largo del proyecto.

Ahora bien, en el proceso de cierre y evaluación del proyecto con los alumnos es necesario apoyarse en las reflexiones incorporadas en las fases de planificación y ejecución; una buena evaluación del proyecto mejorará la capacidad de liderazgo y de autonomía en los aprendices, formando en ellos nuevas habilidades y destrezas para enfocarse en otras cuestiones de su propia realidad. En palabras

de Martínez y Chiva (2018: 8), «el ApS toma prestados sus fundamentos también de la pedagogía de la presencia, en la medida en que interpreta la educación como un reajuste del sujeto de la experiencia e incita al alumnado a que produzca su propia presencia». En otras palabras, una presencia en el mundo de forma participativa y con sentido crítico de su propia realidad. Retomando las ideas de Batlle (2020), en el proceso de valoración y cierre del aprendizaje-servicio, que se tomará como referente para esta propuesta, se consideran cuatro fases. En primera instancia, se determinarán los resultados del servicio y, en consecuencia, se analizarán aspectos como la situación antes y después del proyecto, así como la consolidación de la capacidad de aprender a aprender durante su desarrollo.

5.3 Evaluación multifocal del proyecto

La valoración del proyecto debe iniciar desde múltiples perspectivas, variables y niveles; y debe realizarse desde un enfoque de evaluación integral. En términos más precisos, el diagnóstico debe estar presente al inicio, durante y al final del proyecto. Por otro lado, evaluar si realmente el proyecto fue significativo para

los grupos involucrados y, del mismo modo, identificar lo más notable del proyecto. Posterior a ello, el docente tiene la tarea de reflexionar y sacar conclusiones a diversos niveles. Es así como resulta de vital importancia evaluar el proyecto, a sus miembros, y reconocer el trabajo en red con las entidades sociales. Esto implica comprender qué tan importante fue el proyecto para las comunidades o sujetos involucrados; identificar fortalezas y debilidades; y, finalmente, evaluarse como persona dinamizadora del proyecto.

En este sentido, y una vez desarrollado el proyecto de ApS en las comunidades de práctica donde se combinarán aprendizajes académicos con compromiso social, la evaluación se realizará a través de rúbricas—entendida como un conjunto de indicadores formulados para orientar el trabajo de campo y la evaluación de este—. Dichos indicadores especifican los niveles de rendimiento y desempeños que se espera que los aprendices alcancen (Chan y Ho, 2019), incluyendo varios elementos: el aprendizaje disciplinar, el desarrollo personal del educando, las competencias sociales demostradas y el impacto del servicio. En

este orden de ideas, la rúbrica de evaluación se asume como una estrategia que permitirá abordar el desarrollo del ApS para la formación de líderes con un enfoque de interculturalidad crítica. Al ser apropiada para los aprendices, les permitirá el aprendizaje autónomo al evaluar diferentes ítems sobre las destrezas y habilidades esperadas; y, por otra parte, facilitará al docente orientador evaluar las competencias adquiridas en los estudiantes en el desarrollo del proyecto.

En conclusión, el aprendizaje-servicio (ApS) se propone como uno de los escenarios más idóneos para la formación integral de líderes y lideresas en contextos étnicos en Colombia, desde un enfoque educativo de interculturalidad crítica y una perspectiva de aprendizajes situados, donde las ecologías de saberes y de los aprendizajes se valoren y se aprovechen en pro del *buen vivir* de las comunidades étnicas en el contexto colombiano. Lo anterior implica que todo debe ser formulado y configurado para un solo propósito: formar estudiantes con pensamiento crítico, emancipador, con creatividad y sentido de liderazgo frente a las desigualdades sociales, desde una perspectiva

de interculturalidad crítica. Así, por medio de esta metodología de ApS, se fortalecerá la empatía, la alteridad y la otredad frente a las comunidades de práctica y la formación en liderazgo en los educandos, capacitándolos como agentes de cambio, valorando y respetando las diferentes formas de pensar y de aprender de los mismos, integrándolos desde las ecologías de aprendizaje para el desarrollo de sus propias habilidades, destrezas y competencias esenciales, con el fin de formar líderes étnicos defensores de los derechos humanos, con valores y principios éticos en beneficio de su comunidad.

Es importante destacar que los resultados obtenidos en esta investigación permiten inferir que uno de los aspectos fundamentales para la formación de líderes en contextos étnicos en Colombia consiste en la incorporación de los mismos en experiencias de aprendizaje situado, orientadas al desarrollo de comunidades discursivas de aprendizaje. Estas experiencias, al estar ancladas en escenarios reales, se fortalecen mediante el enfoque de las ecologías de aprendizaje, las cuales reconocen la multiplicidad de oportunidades

formativas presentes en el entorno de los estudiantes. Dichas potencialidades abarcan diversas dimensiones personales, sociales, culturales y tecnológicas que, integradas de manera articulada, favorecen una formación holística e integral, pertinente a las dinámicas de las colectividades étnicas. Su incorporación desde un enfoque de interculturalidad crítica promueve el desarrollo de destrezas y habilidades en pensamiento crítico y emancipador, combinando el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. Este proceso implica la planificación, ejecución y evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio, contribuyendo así a fortalecer y visibilizar condiciones de respeto, tolerancia y empatía frente a la diversidad cultural y cosmogónica de las comunidades, en función del buen vivir.

Referencias citadas

Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, Chicago, University of Chicago Press. <https://ejc.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>

Batlle Suñer, R. (2020): *Aprendizaje-servicio: compromiso social en acción*, Madrid, Santillana Educación. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/guia-practica-aprendizaje-servicio.html>

Chan Z. y S. Ho (2019): «Good and bad practices in rubrics: the perspectives of students and educators», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), pp. 533-545.

<https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2018.1522528>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (20 de diciembre de 2019): *CIDH presenta el informe sobre la situación de personas defensoras de derechos humanos y líderes sociales en Colombia*, Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2019/330.asp>

Darder, A., K. Hernández, K. D. Lam y M. Baltodano, eds. (2024): *The Critical Pedagogy Reader*, 4^a ed., New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003286080>

Dasli, M. (2025): «Critical pedagogy, deconstruction and the promises of interculturality»,

en F. Dervin, *The Routledge Handbook of Critical Interculturality in Communication and Education* Routledge, New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003513940>

De Sousa Santos, B. (2022): Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal, Buenos Aires, Prometeo Libros. <https://artes.unc.edu.ar/files/boaventura2.pdf>

Fayad, J. (2021): «Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia», *Praxis pedagógica*, 21(30), pp. 268-287. Doi: 10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287

Fattore, N. (2007): Vicios y virtudes de la pedagogía tradicional. Una revisión del vínculo pedagogía-tradición en tiempos postradicionales, Universidad Nacional de Entre Ríos. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/35f4c090-a307-4a29-99db-35475b768ac4/content>

Gibson, J. J. (2015): *The ecological approach to visual perception* (Classic ed.), Psychology Press. (Obra original publicada en 1979).

Guattari, F. (2000): *The three ecologies* (I. Pindar & P. Sutton, Trans.), New Brunswick, The Athlone Press. <https://ia601604.us.archive.org/17/items/laibach-neue-slowenische-kunst/felix-guattari-the-three-ecologies.pdf>

Lang, M. (2022): «El buen vivir como práctica territorial. Construir una vida más justa y sostenible a través de la interculturalidad», *Ciencia de la Sostenibilidad*, 17, pp. 1287–1299. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01130-1>

Lave, J., y Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Lee, A., R. Poch, M. K. O'Brien y C. Solheim (2017): *Teaching interculturally: A framework for integrating disciplinary knowledge and intercultural development*. New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447399>

Martínez-Usarralde, M. J. (2014): «Otras metodologías son posibles... Y necesarias. Cuando la Cooperación al Desarrollo encontró al ApS (Aprendizaje Servicio)», en *Universidad y cooperación*

al desarrollo. *Contribuciones de las Universidades al desarrollo humano*, València, Universitat de València. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/282856795>

Martínez-Usarralde, M. J. y O. Chiva-Bartoll (2018): *Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/328497111>

Milani, M (2019): «Pedagogía e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione», *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 23 (54).
<https://encp.unibo.it/article/view/9494>.

Niemeyer, B. (2006): «El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit», *Revista de Educación* 341, pp. 105–124.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165128&utm_source=chatgpt.com

Ortiz Ocaña, A. (2024): *Modelos y enfoques pedagógicos. Las teorías del aprendizaje aplicadas a la elaboración del modelo pedagógico de la escuela*, México, Ediciones de la U (2ª ed.).

Quijano, A. (2024): «Foundational essays on the coloniality of power», en W. D. Mignolo, R. Segato y C. E. Walsh, eds., *Aníbal Quijano: Foundational Essays on the Coloniality of Power*, Duke, Duke University Press. <https://www.jstor.org/stable/jj.12250639>

Reader, J. R. (2017): *Theology and new materialism: Spaces of faithful dissent*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-54511-0>

Riascos, M. y J. A. Fernández (2023): «Conflictos territoriales e interculturales en el suroccidente colombiano: el caso del Consejo Comunitario de la comunidad negra de Citronela y el Cabildo Indígena de Nonandur», *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 45, pp. 23-40. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2023.n45-02>

Risager, K. (2025): «Critical interculturality in a global perspective. A matter of geopolitical position, sociocultural nexus, and existential relevance», en F. Dervin, ed., *The Routledge Handbook of Critical Interculturality in Communication and Education*, New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003513940>

Savin, M. (2020): «Learning ecologies», en R. Barnett y N. Jackson, eds., *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings and possibilities*, New York, Routledge, pp. 46-60. <https://doi.org/10.4324/9781351020268>

Solón, P. (2016): *¿Es posible el vivir bien?*, La Paz, Fundación Solón. <https://base.socioeco.org/docs/213302.pdf>

Tubino, F. (2019): «La interculturalidad Crítica latinoamericana proyecto de justicia». *Segundo (II) Congreso internacional de la organización de la Universidad Católica de América latina (ODUCAL)* <https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>

Uruñuela, P. M. (2018): *La metodología del aprendizaje-servicio: Aprender mejorando el mundo*, Madrid, Narcea. <https://aprendizajeservicio.upm.es/recursos/recursos-bibliograficos/la-metodologia-del-aprendizaje-servicio-aprender-mejorando-el-mundo/>

Villareal, H. (2020): *Historia de la educación en el Movimiento indígena del Cauca: Propuestas, Desarrollos y desafíos*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/3tCKo9V>

Walsh, C. (2012): *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*, Quito, Ediciones Abya-Yala. <https://abyayala.org.ec/producto/interculturalidad-critica-y-decolonialidad-pdf/>

Zubiría Samper, J. de. (2014): *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (4ª ed.), Editorial Magisterio, Instituto Alberto Merani. <https://www.perlego.com/book/2517731/los-modelos-pedagogicos-hacia-una-pedagoga-dialogante>