

INVESTIGACIONES

Pedagogía y Desarrollo Humano: Una perspectiva ecológica como puente a la decolonialidad de los saberes

Pedagogy and Human Development:
An ecological perspective as a bridge to the decoloniality of knowledge

Melba Ximena Figueroa-Ángel^a
Luis Felipe González-Gutiérrez^a
Mateo Torres-Torres^b

^a Universidad Santo Tomás, Colombia.
melbafigueroa@usta.edu.co, luisgonzalez@usta.edu.co

^b Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
torrest.m@javeriana.edu.co

RESUMEN

La pedagogía y el desarrollo humano tienen una convergencia ineludible, la cual, se verifica constantemente tanto en las construcciones teóricas como en el quehacer cotidiano de quienes ejercen la labor de educar. De allí que, preguntarse cómo es la naturaleza de esta relación que se presenta en las investigaciones de un contexto como el colombiano, permite comprender los encuentros y desencuentros frente a una perspectiva ecológica, que, en esta investigación, se vislumbra como el puente para considerar la decolonialidad del saber que transita en los entornos de desarrollo humano y así, entrar en la conversación con saberes que impliquen lo local y contextual, que históricamente se han desconocido y que pueden participar en la resignificación de la relación ser humano y naturaleza. De allí se responde a la pregunta ¿cuáles son las acepciones sobre pedagogía, desarrollo humano y su relación con una perspectiva ecológica que permitan pensar lo decolonial en las investigaciones en Colombia publicadas en bases de datos? Esta pregunta se resuelve a través del análisis documental de tipo cualitativo. Se identifican 10 artículos en tres bases de datos que hacen referencia a la relación Pedagogía y desarrollo humano, y dos de ellos que evidencian algunos aspectos de la relación pedagogía, desarrollo humano y perspectiva ecológica. Se destacan comprensiones evolutivas y humanistas con respecto al desarrollo humano, una estrecha relación entre desarrollo humano como eje orientador de la pedagogía, y posturas emergentes que liberan a la pedagogía de la escuela y del desarrollo humano para dirigirse a los entornos de convivencia humana. Se destaca como punto final, las posibilidades de convergencia y divergencia entre el saber colonial y el conocimiento contextual para pensar la decolonialidad en la investigación acerca de la pedagogía y el desarrollo.

Palabras clave: pedagogía, desarrollo humano, perspectiva ecológica, decolonialidad.

ABSTRACT

Pedagogy and human development have an unavoidable convergence, which is constantly verified both in theoretical constructions and in the daily work of those who work to educate. Hence, asking how is the nature of this relationship that is presented in research in a context such as Colombia, allows us to understand the encounters and disagreements from an ecological perspective, which, in this research, is seen as the bridge to consider the decoloniality of knowledge that transits in human development environments and thus, enter into the conversation with knowledge that involves the local and contextual, that has historically been unknown and that can participate in the redefinition of the relationship between human beings and nature. From there, the question is answered: what are the meanings of pedagogy, human development and its relationship with an ecological perspective

that allow us to think about the decolonial in research in Colombia published in databases? This question is resolved through qualitative documentary analysis. 10 articles are identified in three databases that refer to the relationship Pedagogy and human development, and two of them that show some aspects of the relationship pedagogy, human development, and ecological perspective. Evolutionary and humanist understandings regarding human development are highlighted, a close relationship between human development as the guiding axis of pedagogy, and emerging positions that free the pedagogy of the school and human development to address the environments of human coexistence. It stands out as a final point, the possibilities of convergence and divergence between colonial knowledge and contextual knowledge to think about decoloniality in research about pedagogy and development.

Keywords: Pedagogy, Human Development, Ecological Perspective, Decoloniality.

1. LAS FORMAS DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía se constituye en un elemento fundamental en las sociedades occidentales, se le atribuye la responsabilidad de trazar el camino para que los saberes requeridos lleguen al destino indicado. Y, aun así, la pedagogía sigue transitando entre su versión técnica más elemental y su configuración como Ciencia de la Educación (Saldarriaga, 2011). Tal es así, que, en Colombia, el saber pedagógico aparentemente está implicado en toda formación de quienes se entrenan para educar en áreas específicas; matemáticas, ciencias sociales, biología, educación física, etc., y, sin embargo, en la práctica, este saber se difumina y queda a merced de los estilos personales, la vocación, los incentivos institucionales, las posibilidades de acción, entre otros factores que, aunque se obvian, tienen un peso significativo en eso que llega al destino antes mencionado.

Ante este panorama, emergen acciones que pretenden volver sobre la pedagogía, o sobre lo que se cree que es, para revisar aquello que no está funcionando en la escuela, en la educación superior, en la educación no formal, en los trabajadores, y en los entornos en los cuales se debería verificar el saber a través de la ejecución adecuada de funciones social y económicamente valoradas (Dussel, 2020). Dichas acciones, van desde la revisión de los programas de formación en las licenciaturas, hasta las capacitaciones en didáctica y evaluación; y, en los últimos años, en la reflexión profunda sobre el concepto de pedagogía desde las versiones filosóficas, históricas, económicas, antropológicas, psicológicas y sociológicas, que, aunque significativas, siguen sin resolver el problema central. Ante este panorama, las investigaciones en el campo de la educación, se han visto permeadas por reflexiones alrededor de las relaciones entre el sistema familiar y educativo (Figuerola, 2020; Guerrero, 2022), la pedagogía crítica y decolonial (Argüello, 2016; Muñoz, 2021; Yáñez-Duamante et al., 2019) y las reflexiones centradas al impacto de la cibercultura en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Jaramillo y González, 2020; González y Jaramillo, 2020).

De allí que, retomar la historia de la construcción del concepto de Pedagogía, remite necesariamente a las versiones más clásicas, que, a través de la acción, tal como la describe Martín-Baró (1985); “toda acción se realiza en la tela de este sistema de significaciones que constituyen la interioridad del acto mismo más allá de su forma externa” (p. 16) implica dos tareas; la primera, reconocer que las fuentes de eso que se denomina pedagogía, surgen de planteamientos europeos y norteamericanos que, en su momento, en su contexto y en su cosmovisión tenían un sentido, que aún hoy prevalece; es decir, la pregunta por el fin, los medios, las fuentes y los protagonistas de esa interacción humana que permite acceder

y transformar el mundo; y la segunda, comprender que estas perspectivas llegan a nuestros contextos de diversas formas, que pueden puntuarse como imposición, si reconocemos las tradiciones antes de la colonia, que fueron violentadas y casi extinguidas; innovación, si las puntuamos como posturas que pueden reencaucharse y venderse al mejor postor; o posibilidad, si consideramos que en ese camino participan personas que tienen la capacidad de reconstruir un mundo en el que convergen perspectivas que se de construyen en la relación y emergen como prácticas que nos dan pistas de los significados atribuidos a la pedagogía (Cataño y Cortés, 2020).

Así, Saldarriaga (2011), presenta un recorrido sobre el saber pedagógico y las prácticas culturales en Colombia entre los años 1870 a 2002. En este, se destacan las construcciones acerca de la pedagogía en sintonía con los elementos culturales, religiosos, económicos, políticos y sociales de cada modo; clásico, moderno, contemporáneo, que si bien, se refieren a esa historia después de la colonia, sin duda, destacan las interpretaciones que desde lo local intervienen en esas formas de la pedagogía:

*Tabla 1. Modos del oficio de maestro
 (Saldarriaga, 2011)*

Modo	Eje del saber	Eje de lasprácticas culturales	Tensiones
Clásico	Pedagogía: Ciencia y arte de educar al hombre. Oficio artesanal/Manuales escolares.	Formación: Disciplinamiento en valores humanistas-civilización. Instrucción: Transmisión de conocimientos	El método como único saber. Crisis de valores: Individualismo, voluntarismo, hipocresía, fanatismo fratricida. Escisión entre el saber clásico y el saber moderno.
Moderno	Didáctica: Saber pedométrico, "experimentalizador". Ciencias de la Educación: capacitar en el conocimiento.	Educación: "Inculturación" de valores sociológicos, públicos. Cultura: acceso a la cultura general y a la gran cultura.	"Didacticismo" Dispersión en las Ciencias de la Educación. Crisis de valores: democracia, selección natural, determinismo sociocultural. Escisión entre cultura popular, cultura de masas y cultura superior.
Contemporáneo	Saber pedagógico: identificación intelectual del maestro, reconceptualización y experimentación. Pedagogías de los saberes.	Tradiciones y costumbres: etnicidades, comunidades, géneros y edades. Producciones simbólicas, identidades ciudadanas, intertextualidades.	Separación entre pedagogos y maestros "panpedagogismo". Disciplinas y saberes que se autonomizan y aíslan. Crisis de valores: fundamentalismo, tribalización, innovacionismo. Escisión entre culturas y saberes expertos.

Nota. Elaboración propia a partir de Saldarriaga (2011).

De allí que, se establece la importancia de considerar la posibilidad de develar en estas configuraciones, formas de la pedagogía que también implican una historia antes de la colonia:

Para avanzar hacia las pedagogías decoloniales vivas, auténticas y duraderas, debemos primero abrazar nuestro pasado y el presente que vivimos; desde ahí caminar, conmemorando y celebrando a quienes nos precedieron para que nos acompañen en el sendero incierto y desconocido que depara el futuro. En consecuencia, las pedagogías decoloniales surgirán de las (re)construcciones personales y, por ende, la sanación comienza en la intimidad del ser (Ángel-Alvarado, 2021, p. 108).

2. ¿EL DESARROLLO DE QUIÉN?

En este camino por establecer una comprensión de pedagogía en relación con el desarrollo humano, es imperativo acceder también a las configuraciones que surgen de algunas disciplinas y que como ya se ha mencionado, encuentran funciones más allá de esos límites científicos, para ponerse a merced de otro tipo de desarrollo (económico) (Martín-Baró, 1985); así como las apropiaciones culturales de las versiones nacientes del desarrollo humano enmarcadas en la denominada Psicología Evolutiva.

De acuerdo con Oviedo-Palomá y Benavides-Delgado (2021), en Europa emerge el interés por la infancia desde la perspectiva científica en la segunda mitad del siglo XIX, soportada en ideas evolucionistas que concebían la infancia como un fenómeno natural, en el que niños y niñas estaban en permanente proceso de maduración y adaptación. De esta manera; “El concepto de desarrollo describió el transcurrir de la infancia en medio de continuos cambios físicos y mentales acordeamente con pautas evolutivas” (Benavides, 2015 citado en Oviedo-Palomá y Benavides-Delgado, 2021, p. 1).

De allí, se derivan concepciones que equiparan desarrollo a crecimiento, el énfasis en la infancia y la secuencia de su conducta y vida mental, el interés en los orígenes de las actividades del niño desde un plano genético, sus funciones y actividades -Funciones mnemónicas, lingüística, motriz, simbólica- (Wallon, 1948; Gessell, 2000), así como la diferenciación de lo normal y lo patológico (Debesse, 1968).

En Colombia, esta psicología evolutiva fue incorporada durante el siglo XIX de acuerdo con el ideario social-político del país (Oviedo-Palomá y Benavides-Delgado, 2021), así, el liberalismo radical usó esta nueva visión de la infancia con un propósito secularizador, apartándose de las explicaciones divinas propias de la colonia y atribuyendo al Estado la responsabilidad de la formación de la personalidad de los miembros de la sociedad. Sin embargo, este propósito rápidamente politizado, si bien condujo a nuevas consideraciones acerca de los derechos y el cuidado de la infancia, se dirigió a resolver asuntos técnicos de instituciones como la escuela, en dónde este saber científico, se puso a merced de diversos propósitos dirigidos a la al desarrollo económico y social en sus formas de rendimiento académico y homogeneidad.

Estas posturas han tenido implicaciones de las cuales hoy nos asombramos como si aparecieran de fuentes desconocidas; se constituyen en afirmaciones del desarrollo que ya no sirven para explicar lo que desborda los manuales e informes de investigaciones que soportan su rigor y poder de generalización en el número de sujetos participantes. Y

emergen de nuevo aquellas voces que convocan miradas locales, que se parezcan a lo que somos, y no a lo que deberíamos ser, según las lógicas de las teorías hegemónicas (Sánchez-Reyes y Guevara-Guerrero, 2022). Estas miradas no son nuevas. Tenemos fuentes muy ricas de corrientes que develan y proponen perspectivas a favor de un desarrollo que se construye en los marcos culturales, históricos y cotidianos, cargados de legados de violencia e invisibilización, pero también de resiliencia, tal como lo propone Martín-Baró (1985):

[...] los grupos parecen elaborar sus normas de convivencia a fin de que cada cual encuentre su función social en un universo armonioso, en lugar de soportar los embates de una estructura social discriminadora que impone presiones y aplica represiones desde las exigencias insaciables de quien controla el poder (p. 20).

Por lo tanto, podríamos empezar por considerar la escisión del sujeto en dimensiones que aparentemente le competen a disciplinas diversas; si se refiere a cognición, pensamiento e inteligencia, es probable que la Psicología aparezca como dueña de este saber; si se refiere a desempeño académico y sus componentes de lecto escritura y cálculo, podrían involucrarse los profesionales en terapia ocupacional; si se refiere a contenidos específicos del saber seleccionados para los currículos, los licenciados pueden proveer los conocimientos requeridos; si se trata de un aspecto fisiológico, sin duda los médicos son llamados a establecer sus lecturas.

Lo llamativo de esta dinámica, se centra en que los llamados problemas en el desarrollo humano no han encontrado respuesta en las explicaciones que cada saber específico aporta, de allí que se requiere no sólo cuestionar si esta escisión más allá de favorecer el abordaje de las dificultades, lo obstaculiza, y si estos problemas, emergen del deber ser y no del interior de las personas como se ha explicado desde las teorías tradicionales que hoy siguen transitando tanto en el saber popular como en el profesional (Díaz-Barriga et al., 2023).

El avance en la tecnología versus el sedentarismo, las dificultades de aprendizaje versus las inteligencias múltiples, la calidad de vida versus la inequidad social, el desbordamiento emocional versus la resiliencia, la calidad de vida versus el buen vivir, son solo algunas tensiones contemporáneas que contrastan las problemáticas, las explicaciones teóricas hegemónicas y las posibilidades alternas que tratan de conectar de nuevo a esos sujetos que en las culturas ancestrales se conciben como hijos e hijas de la Tierra y a su vez, la misma Tierra que se hace autoconsciente (Illicachi-Guzñay, 2014), y que hoy se intenta acomodar sin éxito al concepto del ser integral (Silva et al., 2020).

3. LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

De acuerdo con lo anterior, llama la atención que estas discusiones acerca de las teorías sobre las personas y su desarrollo que provienen de Europa o Norteamérica, desaparezcan por un tiempo y luego emerjan en momentos de la historia para llamar la atención sobre los vacíos de aquello que debería explicar y resolver lo que nos aqueja. Y en ese sentido, es posible que los problemas humanos requieran más allá de las teorías que brinden certezas, y sea nuestra tarea acordar marcos de comprensión que nos permitan diferentes niveles de análisis y por qué no, de explicación; no en vano la historia de la humanidad se cimenta en la necesidad de las personas por hallar sentido al mundo que los rodea y a sí mismos.

De allí que, obviar la historia y los hallazgos que aún siguen vigentes de diferentes fuentes, sería desconocer las construcciones humanas que nos pueden dar pistas para de construir y construir posibilidades en la relación; asumir posición, implica negar lo que se opone, o lo que no puede conciliar. Tal como lo plantea Gómez (1998) siempre existe una tensión entre inclusión-exclusión en cada movimiento de avance en la educación, y en este caso, de la pedagogía y el desarrollo humano.

Por lo tanto, es ambicioso pretender una comprensión decolonial del desarrollo humano al margen de las construcciones históricas al respecto, todo se articula en los marcos culturales, históricos y económicos, para dar sentido a lo que hoy somos, y desconocer o condenar estas influencias, nos pueden cegar a las oportunidades que nos brinda el poder de acción, creación y transformación características del ser humano (Silva-Bezerra et al., 2020).

En ese camino, emerge una comprensión ecológica desde la perspectiva del ciclo vital humano, el cual “se convierte en un marco de referencia de tipo contextual y dialéctico, que considera la totalidad de la vida como una continuidad con cambios, destacando parámetros históricos, socioculturales, contextuales, y del acontecer cotidiano e individual...” (Dulcey-Ruiz y Uribe, 2002, p. 19).

De esta manera, la comprensión ecológica se presenta como puente entre las construcciones teóricas, las cosmovisiones invisibilizadas y los desafíos que nos reporta la vida a todos los seres humanos, y que sólo emergen en escenarios de transición ecológica como lo es la pandemia por Covid-19, que más que generar problemáticas en diversas dimensiones, devela aquello que se ha venido configurando en las acciones humanas que implican significados profundamente arraigados.

Así, se plantea como pregunta central de la investigación; ¿cuáles son las acepciones sobre pedagogía, desarrollo humano y su relación con una perspectiva ecológica que permitan pensar lo decolonial en las investigaciones en Colombia publicadas en bases de datos?

4. MÉTODO

Esta investigación se ancla en los principios de la investigación cualitativa, dado que la perspectiva de interpretación se convierte en un momento de reflexión crítico no sólo en los documentos para dicha interpretación, sino con los sentidos y significados de los investigadores. En este sentido, el proceso de la investigación rompe la distancia entre el investigador y el objeto de su interpretación (Denzin y Lincoln, 2012). Además de esta reflexión crítica, la investigación cualitativa pretende crear espacios para la construcción de saberes compartidos, por lo que la experiencia de investigar se vuelve un momento de creación de saberes entre los investigadores, los textos y su impacto en las audiencias académicas, todo lo anterior con el fin de construir sentidos alternativos a la realidad natural.

De manera específica, el método que orienta a esta investigación es el análisis documental. Se entiende por análisis documental, la lectura sistemática de un cuerpo de textos documentales, para realizar una interpretación y crear un sentido de interpretación que supera el texto, lo transforma y da nuevas posibles maneras de abordarlo. Como lo afirman los teóricos del análisis documental (Clauso, 1993; Pinto, 1989; Sánchez y Vega,

2003), este método implica el estudio de las operaciones que permiten que los documentos tengan un sentido tanto en su uso directo, como en sus posibles interpretaciones, bien sea en términos del análisis de contenido tradicional (Clauso, 1993) o de una descripción/interpretación del texto de adentro hacia fuera (Sánchez y Vega, 2003), es decir, del sentido intrínseco del texto a los posibles sentidos creados por la comunidad de lectores, con un énfasis en el desarrollo narrativo y su impacto en las comunidades de lectores (Chaves et al., 2007; Peña y Pirela, 2007).

Además de tener como método específico el análisis documental, con una perspectiva semántica y pragmática del análisis de textos, se consideran los aportes de Torruela y Llisterri (1999) para la organización del corpus textual, el cual está integrado de textos acerca de resultados de investigación que presentan la relación entre la pedagogía, el desarrollo humano y la perspectiva ecológica. Los criterios de lectura de los textos seleccionados son de dos tipos: el primero, en lo referido a la especificidad de los textos y el segundo, orientado a la cantidad de texto que se recopila de cada documento. En este sentido, se tienen tres aspectos puntuales de los artículos revisados: las comprensiones de pedagogía, las comprensiones de desarrollo humano y los aspectos ecológicos. El proceso de interpretación de la información de este corpus está dado a una codificación axial y pragmática de los textos a interpretar (Schettini y Cortazzo, 2015).

Para el desarrollo del análisis documental del corpus seleccionado para la investigación, se tienen dos líneas de abordaje: En un primer nivel, se realiza una lectura deconstructiva de los soportes conceptuales de la investigación, con el fin de realizar una lectura crítica estructural del texto como un objeto que puede ser interpretado en sus componentes ideológicos, críticos y genéricos (en tanto un texto como rizoma que conecta a otros). Para ello se consideran los aportes de (Derrida, 1989, 2005; Derrida et al., 1990) como estrategia de deconstrucción, como momento de enunciación discursiva de una realidad dada. Esto permite encontrar las correspondencias posibles entre pedagogía, desarrollo humano y perspectiva ecológica.

En segundo lugar, consecuencia de la lectura deconstructiva de los artículos, se hace una revisión documental de las convergencias y divergencias entre la pedagogía, el desarrollo humano y la perspectiva ecológica, que derivan en reflexiones teóricas acerca de las posibilidades de la decolonialidad; así:

el decolonialismo se entiende como un enfoque que valora, dignifica y perpetúa el conocimiento local en sus propios códigos de expresión, sin rechazar ni privar el acceso al saber colonial. Por consiguiente, la reflexividad ahonda en la estructura sistémica desde una perspectiva intercultural, abarcando “el pasado, el presente y el futuro que se anticipa” (Westerlund et al., 2020, p. 4).

4.1. POBLACIÓN

Para el desarrollo de este análisis documental, el corpus textual escogido se compone de artículos que en su texto hacen referencia a la pedagogía, el desarrollo humano y perspectiva ecológica publicados en Colombia. Para la identificación de los textos, se contaron con dos criterios de selección, de acuerdo con las intenciones cualitativas de escogencia del corpus textual (Valles, 1999). El primero es un criterio teórico dado que se requiere analizar las posibilidades comprensivas construidas en escenarios científicos;

y, un segundo criterio, de contexto, en tanto se identifican las investigaciones que hacen referencia a la población colombiana, lo que permite dilucidar las versiones de lo local que transitan en los investigadores interesados en la pedagogía del desarrollo. No se establece un criterio temporal en tanto el año de las publicaciones también se considera parte de la interpretación.

Estos artículos fueron extraídos de las bases de datos Scopus, Science Direct y Redalyc de acuerdo con las combinaciones de búsqueda: “Pedagogy” AND “Human Development”, “Pedagogy” AND “life cycle”, “Pedagogy” AND “Ecology Perspective”.

4.2. INSTRUMENTOS

Se contaron como instrumentos para realizar el ejercicio de deconstrucción propuesto el diseño de una matriz de análisis categorial, con el fin de identificar las comprensiones de las categorías pedagogía, desarrollo humano y perspectiva ecológica, sus convergencias y divergencias. El análisis categorial (Valles, 1990) implica la lectura sistemática de los artículos, con el fin de establecer tendencias y reiteraciones en los materiales escritos y de esta forma poder crear categorías incluyentes que permitan en una segunda matriz de análisis, contrastar las posibilidades de deconstrucción y construcción desde la decolonialidad.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los criterios de búsqueda, se identificaron 10 artículos en las tres bases de datos indicadas. A continuación, se presenta la tabla 2 resumen de la matriz de análisis categorial de nivel 1, en la que se establecen las acepciones de pedagogía, desarrollo humano y perspectiva ecológica.

Se destaca la ausencia de la perspectiva ecológica explícita en relación con las dos categorías: pedagogía-desarrollo humano, lo que se constituye en un primer resultado, dado que es posible inferir que las comprensiones sobre pedagogía en la investigación en Colombia están ancladas a las teorías del desarrollo que transitan entre las perspectivas evolutivas y las de la integralidad del ser humano en una tendencia humanista.

Así mismo, se evidencia un acercamiento a la perspectiva ecológica desde las implicaciones de la convivencia en el desarrollo, tal como lo plantea la pedagogía urbana; sin embargo, la tendencia se centra en la pedagogía desde su papel en la transmisión del conocimiento, el cual sí evidencia diferentes comprensiones; desde una postura tradicional en la relación maestro-aprendiz, en el que el maestro posee el saber se presente como verdad absoluta o como relativismo secular; y, desde una postura crítica, anclada a la necesidad de desarrollar habilidades y pensamiento crítico por parte del aprendiz.

De otro lado, es posible identificar en una investigación, una apuesta por pedagogías contextualizadas, lo que puede establecer un camino hacia la perspectiva ecológica en tanto se conecta con una comprensión del desarrollo desde dimensiones en articulación con las comunidades de práctica.

No se evidencia un cuestionamiento explícito al interior de la pedagogía, lo cual se verifica en que, aunque se desarrollen investigaciones con comunidades indígenas, se equiparan las prácticas ancestrales a las prácticas occidentales en cómo transita el saber y se

Tabla 2. Aceptaciones de Pedagogía, Desarrollo Humano y Perspectiva Ecológica

Artículo	Año	Base de datos	Comprensiones de pedagogía	Comprensión es de desarrollo humano	Perspectiva ecológica
Semiótica y ética de la relación pedagógica.	2004	Redalyc	Pedagogía de las ciencias del espíritu.	Desarrollo humano anclado a la calidad de la educación.	No se explicita
El maestro como formador y cultor de la vida.	2004	Redalyc	Propósito: Iluminar mentes y corazones con una verdad única que va más allá del relativismo secular.	Desarrollo humano integral.	No se explicita
Exploring Children's Peer Relationships through Verbal and Non-verbal Communication: A Qualitative Action Research Focused on Waldorf Pedagogy.	2007	Redalyc	Acción pedagógica dividida en septenios a lo largo de la vida humana. Pedagogía para satisfacer las necesidades de cada etapa del desarrollo.	Etapas del desarrollo psicológico con una mirada social y pedagógica.	No se explicita.
Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento.	2009	Redalyc	Pedagogía urbana.	Mejoramiento humano en el ámbito convivencial.	No se explicita
Fines y dimensiones de la educación.	2010	Redalyc	Los parámetros pedagógicos dependen de la interpretación y posición frente a ideologías, concepciones o teoría filosóficas, sociológicas, psicológicas y de quienes ostentan el poder.	Referido a la integridad biológica, sensorial, cognitiva y espiritual, trae una carga de información genética y cultural.	No se explicita
Educations and Health: a case of indigenous cultural identity in Colombia.	2014	Science Direct	En la propia ciencia, tecnologías, metodologías u formas de transformación del conocimiento.	Relacionado con la salud y nutrición.	No se explicita
Four tools for critical inquiry in history, social studies, and civic education.	2015	Redalyc	Pedagogía crítica.	Desarrollo del pensamiento crítico.	No se explicita
Human development and critical pedagogy exploration on critical citizenship and community organizations.	2019	Scopus	Pedagogía crítica.	Dirigido a la gobernanza, autogestión, comunidad, ciudadanía crítica.	No se explicita
Pedagogical aspects of connectivism and its relationship and learning ecologies.	2020	Scopus	Pedagogías emergentes enfocadas en el eco conectivismo y el aprendizaje nómada.	Dimensiones: cognitiva, social y cultural.	Comunidad es de práctica y ecosistemas educativos.
Impact of a social-emotional skills building program (Pisotón) on early development of children in Colombia: a pilot effectiveness study.	2022	Science Direct	Pedagogías contextualizadas: implica en reconocimiento académico de los niños.	Desarrollo sensible en la infancia. Consecuencia en las siguientes etapas del ciclo vital.	No se explicita

Nota. Elaboración propia.

hace énfasis únicamente en el que se enseña como elemento diferenciador. Sin embargo, en una de las investigaciones, se alcanza a develar un cuestionamiento acerca de la dependencia de la pedagogía con relación a los marcos filosóficos, sociológicos, psicológicos y de poder hegemónicos.

De allí que, parece importante establecer puentes que permitan comprender las fuentes de explicación del desarrollo humano, que de acuerdo con Beling (2019), transitan entre las concepciones materialistas del desarrollo y el enfoque de las capacidades y agencia de las personas en relación con sus necesidades e intereses:

el discurso del *desarrollo humano* podría proporcionar la base ideológica para sustituir una política orientada al crecimiento económico por un enfoque centrado en necesidades (contextual y políticamente definidas), democratización y pluralización de la economía, y para la desmaterialización de los modos de vida actualmente prevalentes (Beling, 2019, p. 293).

Finalmente, se evidencia la publicación de investigaciones que explicitan la relación entre las categorías de interés desde el 2004 en las bases de datos seleccionadas, y hasta el 2022 se presentan intereses al respecto de una manera tímida, si se compara con el número de publicaciones relacionados con otros temas.

En la siguiente tabla, se destacan los elementos centrales de la matriz de análisis de nivel 2, en la cual, se establecen los aspectos significativos que emergen en las investigaciones revisadas y que podrían preparar el camino para participar en las construcciones acerca de la pedagogía decolonial desde el contexto colombiano.

Tabla 3. Posibilidades entre el saber colonial y el conocimiento local

Saber colonial	Conocimiento local
Tendencias de las disciplinas hacia la inter y transdisciplinariedad.	Concepciones ancestrales del ser humano como un todo en conexión con la naturaleza.
Cuestionar la relación entre maestro y aprendiz.	Comprender la relación entre maestro y aprendiz.
Exploración de los marcos que cobijan las pedagogías.	Exploración de los marcos que cobijan las pedagogías.
Cuestionar las explicaciones desde marcos rígidos: la realidad de ajusta a la teoría.	Construir en contexto teorías que permitan la acción coherente: la teoría se acerca a la realidad.
Destacar los aspectos generativos de las teorías hegemónicas y ponerlos a transitar en las comprensiones locales.	Comprensiones del desarrollo en marcos de comprensión ecológicos.

Nota. Elaboración propia.

Al respecto, es posible identificar que las construcciones de la pedagogía decolonial en nuestro contexto investigativo podrían favorecerse de la comprensión del saber colonial, dilucidando sus pretensiones, marcos y funciones, y de allí, extraer aquello que puede conversar con el conocimiento local y contextual, que está cargado de significados contruidos y que necesariamente debe ser reconocido; “los modelos contextuales son más apropiados al estudiar las trayectorias vitales, dado que éstas con cada vez más atípicas.” (Dulcey y Uribe, 2002, p. 21). A la vez, cuestionar de manera crítica esos legados coloniales que interfieren con el desarrollo humano desde una perspectiva ecológica, y que emergen como problemáticas en los entornos de desarrollo, tales como la violencia escolar, el consumo y venta de sustancias psicoactivas, el acoso escolar, entre otros (Figueroa, 2020), que emergen en un escenario que le es propio a la pedagogía.

Por lo tanto, es posible concluir que, las investigaciones colombianas publicadas en tres bases de datos indican comprensiones sobre el desarrollo humano que siguen ancladas a las perspectivas evolutivas, sin embargo, se encuentran algunos movimientos hacia perspectivas integradoras en donde se reconoce al ser humano en sus contextos de desarrollo.

La pedagogía se relaciona con el desarrollo humano en varias líneas; en la primera, se identifica una pedagogía a merced de las indicaciones de las etapas del desarrollo humano; en la segunda, se presenta una pedagogía anclada a la necesidad de reconocer los contextos de su ejercicio y a generar movilizaciones que trascienden las paredes de la escuela tradicional; y en la tercera, una pedagogía crítica que cuestiona los marcos culturales, políticos, filosóficos, psicológicos y de poder que influyen en su construcción.

Se evidencia en la perspectiva ecológica un camino para establecer puentes entre la pedagogía y el desarrollo humano que también favorezcan la decolonialidad del saber que transita en las disciplinas que se interesan por el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angel-Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur, *Revista Electrónica de Leeme*, (48). Doi: <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 429-447. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>
- Beling, A. (2019). Sinergias Sur-Norte para una “transición civilizatoria” hacia la sustentabilidad: diálogos de saberes entre buen vivir, decrecimiento, y desarrollo humano. *Revista Colombiana de Sociología*, 42(2), 279-300.
- Bermúdez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 102-118.
- Cataño Duque, J. A. y Cortés Arango, B. E. (2020). Narrativas sobre el saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad: reflexiones desde la educación rural en el nordeste de Antioquia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 11(11), 59-71. <https://doi.org/10.53995/sp.v11i11.933>
- Chaves, M. (2007). *Exploración cualitativa de los clubes de lectores*. Bogotá: Colombia.
- Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Cosso, J., de Vivo, A. R. R., Hein, S., Silvera, L. P. R., Ramirez-Varela, L. & Ponguta, L. A. (2022). Impact of a Social-emotional Skills-Building Program (Pisotón) on Early Development of Children in Colombia: a Pilot Effectiveness Study. *International Journal of Educational Research*, 111, 101898.

- Debesse, M. (1968). Psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 22(274), 355-370. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1968.9974>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.
- Derrida, J. (1989). *Manger l'autre: politiques de l'amitié*. California: UCI Library.
- _____. (2005). *Hay que comer bien. El cálculo del sujeto*. Buenos Aires: Confines.
- _____. (1990). *Le problème de la genèse dans la philosophie de Husserl*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Díaz-Barriga, Á., Dussel, I., Rodrigo, A. A., Gutiérrez, A. L. G., Andere, E., Fuentes, B. O. & de Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180).
- Dulcey-Ruiz, E., y Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital hacia una visión comprensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 17-27. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80534202.pdf>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES* 6(10).
- Espino- Barahona, E. A. (2004). Semiótica y ética de la relación pedagógica. *Educación y Educadores*, (7), 213-220.
- Figuroa, M. (2020). La convivencia escolar: más allá del manual. En M. Figuroa y J. Jaramillo (Eds). *Familia y escuela en el mundo contemporáneo* (pp. 301-328). Ediciones USTA.
- Gesell, A. (2000). *El niño de 5 y 6 años*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gil, M. y Sánchez, M. (2020). Desarrollo humano y pedagogía crítica. Exploración sobre ciudadanía crítica y organizaciones comunitarias. *Revista Venezolana De Gerencia*, 24(2), 39-54. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i2.31479>
- Gómez-Buendía, H. (1998). *Educación: Agenda del Siglo XXI*. Bogotá, Ed. PNUD.
- Gómez Lacayo, J. (2021). “La guerra nuestra de cada día” Historia, violencia y pensamiento crítico en Ignacio Martín-Baró. *ÍSTMICA. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 1(28), 11-32. <https://doi.org/10.15359/istmica.28.2>
- González, L. y Jaramillo, J. (2020). La era digital en la escuela: reflexiones para la sociedad del conocimiento. En M. Figuroa y J. Jaramillo (Eds). *Familia y escuela en el mundo contemporáneo* (pp. 229-272). Ediciones USTA.
- Guerrero, P. (2022). Estado de la cuestión al problema de la construcción de los saberes pedagógicos en docentes de educación superior (pp. 137-178). En L. González (Ed.). *Perspectivas de investigación en psicología. Impacto social en diversidad de contextos*. Ediciones USTA.
- Illicachi Guzñay, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas-XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (21), 17-32.
- Jaramillo, J. y González, L. (2020). La familia en el contexto de la cibercultura. En M. Figuroa y J. Jaramillo (Eds). *Familia y escuela en el mundo contemporáneo* (pp. 53-82). Ediciones USTA.
- Martín-Baró, I. (1985). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores, segunda edición.
- Martín-Sánchez, M. (2019). Education and Health: A Case of Indigenous Cultural Identity in Colombia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 166-170.
- Montenegro Mantilla, A. M. (2007). Exploring Children's Peer Relationships through Verbal and Non-verbal Communication: A Qualitative Action Research Focused on Waldorf Pedagogy. *HOW*, 14(1), 59-79.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Ortiz, J. A. T. y Correa, T. H. B. (2020). Pedagogical aspects of connectivism and its relationship with social networks and learning ecologies. *Revista Brasileira de Educação*, 25, doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250026>
- Oviedo Palomá, G. & Benavides Delgado, J. (2021). Aproximaciones a la psicología evolutiva en el siglo XIX colombiano. *Universitas Psychologica*, 20, 1-14.

- Páramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 14-27.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, (16), 55-81.
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/798857.pdf>
- Remolina De Cleves, N., Velásquez, B. M. & Calle M., M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2), 263-281.
- Restrepo Arias, M. (2010). Fines y dimensiones de la educación. *Sophia*, (6), 22- 36.
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Magisterio Editorial.
- Sánchez, J. y Guevara, M. (2022). Educación e inclusión. Perspectivas desde la psicología educativa. Ed. Universidad Icesi; Programa Editorial Universidad del Valle, *Ascofapsi*. Doi: <https://doi.org/10.18046/EUI/ec.10.2022>
- Sánchez, M. y Vega, J. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60. <https://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/81>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Silva-Becerra, S, Neves de Moura, J. y Batinga-Agra, C. (2020). Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Sures*, 1(14), 95-106.
- Silva, P. M. S., Pires, C. S. & Pimenta, M. A. A. (2020). Proyecto integrador y actitudes: una perspectiva hermenéutica del desarrollo de la competencia en la docencia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 181–193. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300181>
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En Blecua, J., Clavería, G., Sánchez, C., Torruella, J. (Eds.) *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Universidad Autónoma de Barcelona: Editorial Milenio.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Wallon, H. (1948). Prefacio. En J. E. Segers, *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr Decroly*. Bruselas: R. Stoops.
- Westerlund, H., Karlsen, S. y Partii, H. (2020). Introduction. En H. Westerlund, S. Karlsen y H. Partii (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education* (pp. 1-12). Springer Open.
- Yáñez-Duamante, C., Oliva-Figueroa, I., Catalán-Verdugo, G. & Moreno-Doña, A. (2019). Espacios educativos “otros” y saberes ecológicos: Ferias de intercambio y consumo colaborativo en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 123–135.

