LA PEDAGOGÍA CRÍTICA BASADA EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO COLOMBIA JOVEN

LEANDRO LOPEZ FRANCO

ALEXIS YANTEN SALCEDO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI

2026

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA BASADA EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO COLOMBIA JOVEN

LEANDRO LOPEZ FRANCO

ALEXIS YANTEN SALCEDO

TRABAJO DE MONOGRAFÍA PRESENTADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTOR: Dr. MIGUEL ANGEL MARTINEZ VELASCO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI

2026

AGRADECIMIENTOS

Con profunda gratitud, queremos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a nuestras familias, López Franco y Yanten Salcedo, quienes han sido el motor y la inspiración constante a lo largo de este camino. Gracias por su amor incondicional, por cada palabra de aliento en los momentos difíciles y por creer en nosotros incluso cuando las fuerzas parecían agotarse. Este logro también les pertenece, porque sin su apoyo, paciencia y sacrificio, no habría sido posible.

A la Universidad del Valle, nuestro más sentido reconocimiento por abrirnos las puertas del conocimiento y permitirnos crecer no solo como profesionales, sino también como personas. Cada experiencia vivida, cada aprendizaje y cada desafío superado han dejado una huella imborrable en nuestra formación y en nuestra manera de ver el mundo.

A nuestro director de trabajo de grado, Miguel Ángel Martínez, gracias por su paciencia, dedicación y orientación constante. Su guía fue fundamental para transformar ideas en resultados y para enseñarnos que la disciplina, el compromiso y la perseverancia son claves para alcanzar nuestras metas.

Finalmente, agradecemos a nuestros amigos Isaac Gutiérrez, Carlos Muñoz, Sergio Mejía, Yisus Osorio, Kevin Quintero, Juan Camilo Perez, Mario Sánchez y Yors Parra, quienes hicieron de este proceso una experiencia más ligera y significativa. Gracias por las risas, el apoyo sincero y los momentos compartidos que nos recordaron que el aprendizaje también se construye desde la amistad.

Contenido

1. Resumen 9
2. Introducción 12
3. Planteamiento del problema 15
3.1. Antecedentes 20
3.2. Justificación 24
4. Objetivos 26
4.1. Objetivo general 26
4.2. Objetivos específicos 26
5. Marco conceptual 27
5.1. Distinciones y articulaciones entre teoría, pedagogía y modelo pedagógico institucional 27
5.2. Fundamentos del modelo pedagógico critico-social 36
6. Marco contextual e institucional 52
6.1. Caracterización sociodemográfica del entorno 53
6.2. Plan de Ampliación de Cobertura y condiciones normativas 61
6.3. Caracterización institucional del Liceo Colombia Joven 66
7. Metodología 68
7.1. Enfoque, alcance y diseño de la investigación 68
7.2. Población, participantes y criterios de selección 70
7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información 71
7.4. Procedimiento de análisis de la información 78
7.5. Limitaciones metodológicas 80

8. Reconstrucción del proceso de transición hacia el modelo pedagógico crítico-social 81
8.1. Antecedente constructivista y formalización del cambio 82
8.2. Factores académicos y educativos asociados con la transición 84
8.3. Factores sociales y contextuales asociados con la transición 88
8.4. Factores institucionales, económicos y normativos asociados con la transición 91
8.5. Interpretación de la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social 96
9. Formulación e implementación del modelo pedagógico crítico-social 99
9.1. Modelo pedagógico declarado en los documentos institucionales 100
9.2. Estrategias pedagógicas y curriculares relacionadas con el modelo crítico-social 105
9.3. Percepciones de la comunidad educativa 111
9.4. Prácticas y dinámicas observadas 123
9.5. Correspondencias, distancias y tensiones entre el modelo formulado y las prácticas institucionales 130
10. Conclusiones 136
11. Bibliografía 142
11.1. Libros, artículos y trabajos académicos 142
11.2. Fuentes oficiales, normativas e institucionales 146
11.3. Fuentes periodísticas y digitales 150
11.4. Fuentes primarias de la investigación 150
12. Anexo, percepción Liceo Colombia Joven 152

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. [Ubicación comuna 18. Cali- Valle del Cauca]. 16
Ilustración 2. Lugar de una de las explosiones registradas en Cali el 10 de junio de 2025. Fuente: EURONEWS EN ESPAÑOL, 2025. Fotografía: Santiago Saldarriaga/AP. 59
Ilustración 3. Disminución del caudal del río Meléndez. Fuente: GUZMÁN, José Luis. El río Meléndez presenta bajo caudal [fotografía]. En: El País, 2025. 60
Ilustración 4. [Número de respuestas por parte de la comunidad educativa]. Encuesta recolección de información. Percepción Liceo Colombia Joven. Fuente propia. 74
Ilustración 5. Reunión institucional con el equipo docente para la socialización del Proyecto Educativo Institucional y las prácticas pedagógicas. Liceo Colombia Joven, 2026. Fuente propia. 77
Ilustración 6. Semana cultural 2025. Liceo Colombia Joven]. Actividades culturales institucionales. Escuela abierta. Fuente propia. 77
Ilustración 7. Semana cultural 2025. Liceo Colombia Joven]. Actividades culturales institucionales. Día deportivo. Fuente propia. 77
Ilustración 8. Semana cultural 2025. Liceo Colombia Joven]. Actividades culturales institucionales. Presentaciones culturales. Fuente propia. 78
Ilustración 9. Comparación de la infraestructura física del Liceo Colombia Joven, año 2008. Fuente institucional. 125
Ilustración 10. Comparación de la infraestructura física del Liceo Colombia Joven, año 2025. Fuente institucional. 125

Lista de gráficos

Gráfica 1. Composición de la población de la Comuna 18 por máximo nivel educativo. Fuente: ALONSO et al., 2007, p. 95. Datos del DANE, Censo de Población de 2005. 57
Gráfica 2. Clasificación histórica del Liceo Colombia Joven en las pruebas Saber 11 entre 2019 y 2025. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), Visor de clasificación de planteles Saber 11. 94
Gráfica 3. Distribución de experiencia de la comunidad educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025. 112
Gráfica 4. Conocimiento de la misión y visión de la Institución Educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025. 113
Gráfica 5. Conocimiento de la comunidad educativa sobre el modelo pedagógico. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025. 114
Gráfica 6. Conocimiento del modelo pedagógico crítico-social. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025. 115
Gráfica 7. Valoración de los métodos de enseñanza. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025. 116
Gráfica 8. Percepción sobre la influencia del contexto en el aprendizaje. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025. 119
Gráfica 9. Valoración de la infraestructura. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025. 120

Gráfica 10. Elección de posibles cambios en la institución por parte de la comunidad educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025. 121

Lista de tabla

Tabla 1. Categorías de análisis.....80

1. Resumen

La presente investigación analiza los factores sociales, educativos e institucionales asociados con la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social en el Liceo Colombia Joven, así como la manera en que este modelo se encuentra formulado en los documentos institucionales y se expresa en algunas prácticas educativas. El estudio también busca establecer las correspondencias, distancias y tensiones existentes entre lo propuesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las percepciones de la comunidad educativa y las dinámicas desarrolladas dentro de la institución.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo-interpretativo y mediante un estudio de caso. Para la recolección de la información se realizó la revisión del PEI, las mallas curriculares, el Manual de Convivencia y diferentes documentos normativos relacionados con el funcionamiento institucional y la estrategia de ampliación de cobertura. También se llevaron a cabo entrevistas, una encuesta voluntaria en la que se obtuvieron 143 respuestas, observaciones directas no participantes durante las visitas a la institución y conversaciones informales con algunos integrantes de la comunidad educativa. La información fue organizada mediante categorías relacionadas con las prácticas pedagógicas, la participación estudiantil, la formación crítica, la coherencia institucional, el contexto sociodemográfico y las exigencias normativas.

Los resultados muestran que la transición hacia el modelo crítico-social fue un proceso gradual y multicausal, relacionado con las características del contexto, las necesidades académicas de los estudiantes, las decisiones institucionales y las exigencias del sistema educativo. Asimismo, se identificó que los principios del modelo se encuentran formulados en el PEI y las mallas curriculares mediante el papel activo del estudiante, la función mediadora del docente, las preguntas problematizadoras y la relación de los contenidos con el contexto.

Sin embargo, la comparación entre los documentos, las percepciones y las prácticas permitió establecer que la implementación del modelo es parcial y no se presenta de manera uniforme en todas las áreas, grupos y docentes. Junto con metodologías participativas y reflexivas, todavía permanecen algunas prácticas tradicionales. También se identificó una tensión entre la formación crítica e integral y la necesidad de responder a las evaluaciones externas y a las condiciones de la estrategia de cobertura.

Se concluye que el Liceo Colombia Joven se encuentra en un proceso gradual de apropiación del modelo pedagógico crítico-social. Su consolidación requiere fortalecer la socialización del modelo, el acompañamiento a las prácticas docentes y la articulación entre las exigencias académicas externas y una educación participativa, contextualizada e integral.

Palabras clave: pedagogía crítica; modelo pedagógico crítico-social; contexto escolar; prácticas pedagógicas; cobertura educativa.

Abstract

This research analyzes the social, educational, and institutional factors associated with the transition toward a Critical-Social pedagogical model at Liceo Colombia Joven, as well as the way this model is formulated in institutional documents and expressed in some educational practices. The study also seeks to identify the correspondences, gaps, and tensions between the principles established in the Institutional Educational Project (PEI), the perceptions of the school community, and the dynamics developed within the institution.

The research followed a qualitative approach, with a descriptive-interpretive scope and a case study design. Data collection included a review of the PEI, curriculum frameworks, the School Coexistence Manual, and different regulatory documents related to institutional operation and the educational coverage expansion strategy. Interviews, a voluntary survey with 143 responses, direct non-participant observations during visits to the institution, and informal conversations with members of the school community were also conducted. The information was organized into categories related to pedagogical practices, student participation, critical education, institutional coherence, the socio-demographic context, and regulatory requirements.

The results show that the transition toward the Critical-Social model was a gradual and multicausal process related to the characteristics of the context, students' academic needs, institutional decisions, and the requirements of the educational system. The principles of the model were also identified in the PEI and curriculum frameworks through the active role assigned to students, the mediating role of teachers, problem-based questions, and the connection between learning content and the students' context.

However, the comparison between documents, perceptions, and practices showed that the implementation of the model is partial and does not occur uniformly across all subjects, groups, and teachers. Participatory and reflective methodologies coexist with some traditional teaching practices. A tension was also identified between critical and comprehensive education and the need to respond to external assessments and the conditions established by the educational coverage strategy.

The study concludes that Liceo Colombia Joven is undergoing a gradual process of appropriation of the Critical-Social pedagogical model. Its consolidation requires strengthening the socialization of the model, the support provided to teaching

practices, and the articulation between external academic requirements and a participatory, contextualized, and comprehensive education.

Keywords: critical pedagogy; Critical-Social pedagogical model; school context; pedagogical practices; educational coverage.

2. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la educación ha sido uno de los temas más importantes a la hora de hablar sobre cómo percibir, entender, enseñar y formar a los seres humanos. Precisamente por esto, a lo largo de los años, diferentes corrientes pedagógicas han surgido, cada una con una visión y perspectiva diferente, pasando desde conceptos tan jerárquicos y para muchos “inflexibles” como la pedagogía tradicional, en donde la figura de autoridad es el docente, hasta pedagogías de índole más libertaria que centran su atención en el estudiantado. Constructivismo, Conductismo, Escuela Nueva, Cognitivismo, Pedagogía Crítica, etc. Cada una de estas se ha gestado desde una disciplina o campo, (Psicología, Pedagogía, Filosofía, Humanismo), en donde las cuales, a partir de sus conocimientos, hallazgos y deseos, pretenden abordar todo lo que concierne y envuelve a la educación.

Dependiendo de la perspectiva en que se mire, para bien o para mal, no existe una manera única o estandarizada sobre cómo abordar la educación. Qué aprender, cuándo, cómo y dónde, siguen siendo preguntas que se discuten a día de hoy. El caso de Colombia no es la excepción, un país caracterizado por la desigualdad, la

violencia, la corrupción, el desempleo, entre otras, hace mucho más difícil, pero también pertinente, preguntarse ¿Qué modelo pedagógico debería usarse? Según la Ley 115 de 1994[1], por la que se reglamente la Ley General de Educación, las instituciones educativas tienen autonomía a la hora de organizar sus áreas, las maneras como la imparten y adaptarlas según las necesidades y demandas que rodea su entorno, Esto incluye entonces su modelo pedagógico.

La ciudad de Cali no es ajena a esto. Con un estimado de alrededor 400 Instituciones educativas, 92 públicas, que alberga y más de 300 privadas[2], cada una de estas posee un modelo, o incluso, la combinación de más de un modelo pedagógico, que aplican en su institución, y que, en teoría, responde a las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

En este contexto, Liceo Colombia Joven se apropia del modelo pedagógico "Crítico-Social" inspirado principalmente en las ideas de Paulo Freire, acompañado de la "Teoría Crítica" impulsada por la Escuela de Frankfurt.

La adopción de este modelo recae precisamente entonces en las vulnerabilidades presentes en el sector, puesto que, el Liceo Colombia Joven, se encuentra ubicado en un contexto complejo debido a las dificultades económicas, sociales y culturales presentes en su comunidad. La Pedagogía Crítica surge entonces como una propuesta interesante a la hora de permitir adoptar esas "dificultades" y tomarla como motor para la ejecución de una educación que vaya más allá de la simple adquisición de conceptos y permita transformar tanto la vida de sus estudiantes, como del entorno que los rodea.

A partir de esto, la presente investigación se centra en analizar la implementación de la pedagogía Crítico-Social en la Institución Educativa Liceo Colombia. El interés

[1] Congreso de la República. Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. Bogotá: Diario Oficial No. 41.214, 8 feb. 1994. Artículo 77.
[2] EEST1, Colegios privados de Cali por comunas, [en línea]. Disponible en: https://eest1.com.ar/colegios-privados-de-cali-por-comunas/ [consultado: 21 de febrero de 2026].

principal de este estudio es comprender cuáles fueron las causas que llevaron a esta institución a realizar una transición hacia el modelo pedagógico crítico-social y de qué manera dicho modelo se relaciona con el contexto socio-demográfico de la comunidad educativa y con las dinámicas escolares que se desarrollan en la institución.

Para el desarrollo de esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo basado en la revisión de fuentes primarias brindadas por parte del colegio Liceo Colombia Joven, entrevistas a personas pertenecientes a la comunidad educativa, entre ellos docentes, estudiantes, egresados y percepción por parte de padres de familia por medio de la recolección de datos (encuesta), la observación directa, la cual permitió identificar la relación del estudiante con la institución principalmente en clases y actividades culturales, pretendiendo conocer la realidad de la práctica educativa por medio de su labor y experiencia en la institución.

Esto con el fin de poderse analizar diferentes antecedentes por parte de archivos institucionales presentes, como demás material el cual pueda apoyar la presente investigación, las cuales puedan servir de respaldo para el sustento de argumentos, esto con el objetivo de abordar la mayoría de ámbitos que envuelven al Liceo Colombia Joven, desde variables de carácter socio-demográfico, hasta aspectos como la filosofía y visión del colegio. Asimismo, se realiza una revisión de documentos institucionales relevantes, entre ellos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las mallas curriculares, el manual de convivencia, y algunas normativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, así como el análisis de datos de carácter socioeconómico brindados por la alcaldía y organismos como el DANE.

Finalmente, la importancia de este estudio recae en la necesidad de comprender cómo se articulan los modelos pedagógicos, en este caso la pedagogía crítica, con el funcionamiento institucional, las normativas nacionales y las necesidades locales.

Suele hablarse de inmensidad de modelos, teorías y postulados pedagógicos, pero pocas veces se habla sobre cómo estos se adaptan, cambian o se transforman a partir de la complejidad del contexto que las envuelven.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, las instituciones educativas enfrentan múltiples desafíos relacionados a cuestiones sociales, culturales, económicas y educativas que influyen directa e indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la correcta adopción de un modelo pedagógico que responda a las necesidades, intereses y características de la comunidad que habita y rodea a la institución se convierte en un aspecto fundamental para orientar la formación de los estudiantes y fortalecer los procesos educativos en la institución.

Como se expuso anteriormente en la introducción, la legislación colombiana, a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), permite que las instituciones educativas posean libertad a la hora de adoptar, transformar y moldear un modelo pedagógico que define su horizonte educacional. Sin embargo, la adopción del modelo pedagógico no debe surgir de forma accidental, por el contrario, este debe socializarse y recibir retroalimentación por parte de los entes que habitan la comunidad educativa como padres, directivos, estudiantes. etc.

En este sentido, el presente apartado busca examinar los factores sociales, educativos e institucionales asociados con la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social en la Institución Educativa Liceo Colombia Joven. Este cambio no se comprende como un hecho aislado, sino en relación con las condiciones del contexto, las necesidades de la comunidad educativa, las exigencias normativas y las dinámicas institucionales que incidieron en la adopción del modelo.

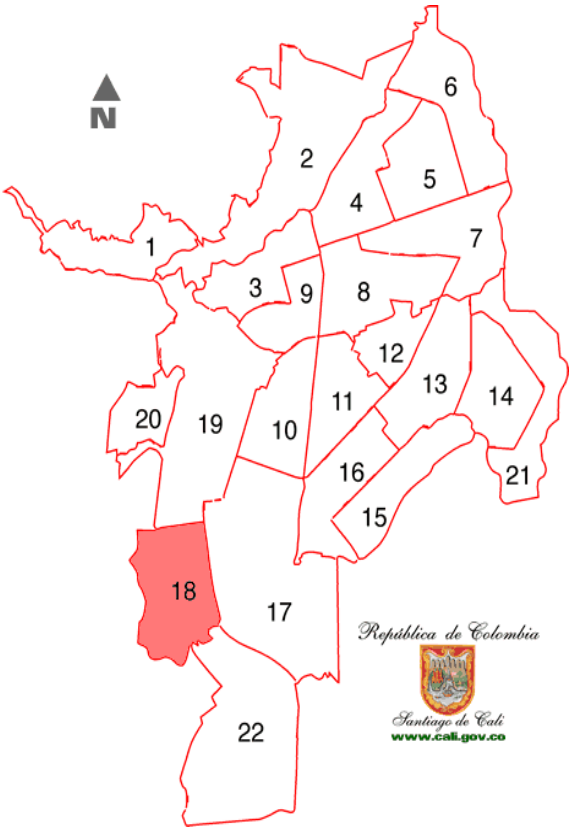


Ilustración 1. [Ubicación comuna 18. Cali- Valle del Cauca].

El Liceo Colombia Joven se encuentra ubicado en el sur de la ciudad de Cali, en la comuna 18, barrio el Jordán. Particularmente, toda esta zona (Meléndez) se ha caracterizado por albergar y poseer un contexto socio-espacial dinámico y diverso, ya que el sector, posee una particularidad, y es que, históricamente, gran parte de su población, han sido personas y núcleos familiares pertenecientes a estratos uno, dos y tres, en donde a su vez, la mayoría, en su condición de migrante, suelen provenir de otras regiones del país, especialmente, de territorios en contextos de vulnerabilidad asociados a la guerra y/o la pobreza, como lo han sido los departamentos de Nariño, Cauca, Chocó y demás municipios del Valle del Cauca.

Debido a esta diversidad cultural y social, los estudiantes que hacen parte de la institución presentan realidades, experiencias y condiciones de vida heterogéneas que influyen en su proceso educativo. En este sentido, el análisis del contexto sociodemográfico se convierte en un elemento clave para comprender los motivos y fundamentos que llevaron a la institución a replantear su modelo pedagógico, con el propósito de responder de manera más pertinente a las necesidades de la comunidad educativa.

Por otro lado, la comuna 18 presenta una limitada oferta de colegios públicos, en donde, para hacer frente a este, El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de la modalidad de “ampliación de cobertura” busca cumplir y suplir esa demanda a través de la asignación de recursos a instituciones privadas, con el fin de otorgar cupos escolares a aquellos estudiantes que lo necesiten. Por lo que se vuelve preocupante no solo la vulnerabilidad y exposición que presenta el contexto de los estudiantes, sino también que, como tal, no hay una presencia pública del Ministerio de Educación (MEN), plasmada en colegios oficiales en el sector.

Ante la limitada oferta de instituciones educativas oficiales en la comuna 18, es entonces que el Liceo Colombia Joven cumple un papel fundamental como institución privada vinculada al programa de ampliación de cobertura educativa del Ministerio de Educación Nacional. Esta condición implica no solo la atención de una población mayoritariamente vulnerable, sino también el cumplimiento de exigencias normativas y académicas asociadas a la permanencia en dicho programa, tales como los resultados en las pruebas de Estado ICFES y la correcta implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

La vinculación al programa de ampliación de cobertura constituye una condición institucional relevante para comprender el funcionamiento del Liceo Colombia Joven. Al depender en buena medida de los recursos asignados por la Secretaría de Educación y encontrarse sujeto al cumplimiento de determinados requisitos

académicos y administrativos, el Liceo enfrenta presiones relacionadas con la permanencia en el programa, el rendimiento de los estudiantes y la competencia con otras instituciones vinculadas a la misma fundación. Estas condiciones no explican por sí solas la transición del modelo pedagógico, pero permiten examinar las tensiones institucionales y normativas en las que dicho cambio tuvo lugar.

En este sentido, la institución se ve tensionada entre, por un lado, la necesidad de responder a indicadores de calidad y rendimiento académico exigidos por el sistema educativo y, por otro, la urgencia de atender las realidades sociales complejas que atraviesan a su comunidad estudiantil.

En medio de esta tensión, el modelo pedagógico crítico-social se presenta como una respuesta institucional orientada a vincular los procesos educativos con las realidades de los estudiantes. Fundamentado, entre otros referentes, en los planteamientos de la pedagogía crítica de Paulo Freire, este modelo propone superar una enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos y favorecer el diálogo, la participación, la reflexión crítica y la relación del conocimiento escolar con el contexto.

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta la autorreflexión acerca de los constantes cambios sociales que ocurren no solo en los estudiantes, sino en toda la comunidad; “el método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular; da conciencia y politiza. No absorbe lo político en lo pedagógico ni enemista la educación con la política”[3]. En este contexto, los fundamentos de la pedagogía crítica permiten comprender la orientación adoptada por la institución, especialmente por su interés en relacionar la educación con las condiciones sociales de los estudiantes, promover su participación y favorecer procesos de reflexión sobre el entorno.

[3] FIORI, Ernani. Aprender a decir su palabra, El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. 1963, p. 4. Prefacio del texto “Pedagogía del Oprimido”.

Debido entonces a la coyuntura en que se encuentra inmiscuida la IE, los fundamentos de la Pedagogía Crítica, como afirma Fiori, surgen como una alternativa que puede dar respuesta a los contextos complejos presentes en cada integrante de la comunidad educativa, ya que permite la autonomía del individuo, integra los múltiples valores presentes en la sociedad, y reconoce todas las dimensiones del ser humano[4]. Sin embargo, la adopción formal de estos principios no garantiza por sí sola su concreción en las prácticas educativas, por lo que resulta necesario contrastar el modelo formulado institucionalmente con las experiencias y prácticas de la comunidad educativa.

En consecuencia, las condiciones sociales de la comunidad, la vinculación al programa de ampliación de cobertura, las exigencias académicas y normativas y las necesidades educativas identificadas por la institución constituyen elementos relevantes para comprender la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social. No obstante, además de reconocer los factores asociados con su adopción, resulta necesario analizar cómo los principios de dicho modelo se expresan en los documentos institucionales y en las prácticas pedagógicas, así como las tensiones que pueden presentarse entre su orientación crítica y contextualizada y las exigencias administrativas, curriculares y evaluativas del sistema educativo.

En este sentido, el problema central que orienta esta investigación se formula a partir de la siguiente pregunta:

¿Qué factores sociales, educativos e institucionales estuvieron asociados con la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social en la Institución Educativa Liceo Colombia Joven y de qué manera se concreta este modelo en los documentos

[4] Liceo Colombia Joven. Proyecto Educativo Institucional- Liceo Colombia Joven. Cali, Feb. 2024. P. 66

institucionales y las prácticas pedagógicas, en relación con el contexto socioeducativo y las exigencias del sistema educativo?

3.1. Antecedentes

Los antecedentes de la presente investigación permiten identificar los aportes teóricos, empíricos y contextuales que han abordado la pedagogía crítica, su implementación en instituciones educativas y su relación con contextos de vulnerabilidad social. Estos estudios sirven como base para situar el trabajo sobre el Liceo Colombia Joven dentro de un campo investigativo más amplio, evidenciando continuidades, vacíos y particularidades que justifican el desarrollo del presente estudio.

Desde su aparición, la pedagogía crítica surge como una corriente pedagógica alternativa a aquel tipo de educación “tradicional”, enfocado en la verticalidad, en la acumulación sin sentido de conocimientos y en la pasividad del estudiante. La pedagogía crítica entonces, propone cambiar todos estos aspectos, y darle protagonismo a la autonomía del estudiante, al contexto en que se encuentran y sobre todo a la posibilidad de tener una capacidad crítica y participativa en relación a los intereses y problemas del entorno.

De este modo, *Eduardo Antonio Herrera Flores*, a través de su artículo “Pedagogía Crítica en el Siglo XXI, una revisión documental de sus fundamentos y aplicaciones en la Transformación Educativa”[5] del año 2025, busca evaluar la relevancia y adaptabilidad de este modelo pedagógico a los desafíos contemporáneos, como lo

[5]Herrera Flores, Eduardo. Pedagogía Crítica en el Siglo XXI, Una Revisión Documental de sus Fundamentos y Aplicaciones en la Transformación Educativa. 2025

son la globalización, el neoliberalismo, el crecimiento demográfico en la urbanidad, etc. Mediante una revisión bibliográfica de textos teóricos, empíricos y demás investigaciones recientes, Herrera encontró que, a pesar de la fluctuación y los cambios presentados a lo largo de estos años, la pedagogía crítica "sostiene principios esenciales como el diálogo, la concientización, la resistencia al poder y la justicia social, los cuales se han ajustados para tratar cuestiones actuales como el cambio climática, y la igualdad de género"[6], por lo que la pedagogía no deja de ser solo un "invento" de su tiempo, sino que se puede extrapolar y aplicar a las necesidades y problemáticas actuales, siendo aún a día de hoy, un potente instrumento para la educación que se acopla entorno a las necesidades y problemáticas del entorno educativo.

Por otra parte, Ramos, Estrada y Juárez,[7] nos muestran cómo la pedagogía crítica no se limita únicamente a un entorno escolar, entendido como instituciones educativas de básica primaria y secundaria, sino que también ha influido en instituciones de educación superior. A través de pensadores como Freire, Giroux, McLaren, quienes han brindado las ideas de problematización de la realidad, educación como praxis, formación de sujetos críticos, etc. "se argumenta que, al incorporar estos principios en el diseño curricular, la educación superior puede trascender su rol meramente instructivo y convertirse en un espacio de transformación social"[8].

Asimismo, Nagua Andrango, en su artículo "Pedagogía Crítica y la transformación de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel" nos presenta, a través de un estudio de tipo cuantitativo, la percepción de los estudiantes de

[6] Herrera Flores, Eduardo. Pedagogía Crítica en el Siglo XXI, Una Revisión Documental de sus Fundamentos y Aplicaciones en la Transformación Educativa. 2025. p. 1
[7] Higuera Ramos, C., Estrada García, M. del R. y Juárez Popoca, D. Una revisión de la pedagogía crítica y el currículo. Form@re - Revista Abierta Per La Formazione en Rete. 24(2). (2024). p. 179–196
[8] Ibid. P. 180

pregrado de distintas universidades del país entorno a la pedagogía crítica. Apoyándose de una muestra de 300 estudiantes, Nagua aplicó un cuestionario, el cual evaluaba: 1) Conocimiento y comprensión de la pedagogía crítica, 2) Percepción como herramienta transformadora y 3) Su impacto en la acción social y académica. Como resultado encontró “una media general de 3,96 en conocimiento, 4,12 en percepción transformadora y 3,93 en impacto práctico”[9]. Como conclusión, el trabajo presenta que, si bien se valora la pedagogía crítica como una herramienta de transformación, las condiciones presentes no suelen ser idóneas, y se hace necesario una mayor integración curricular que permita la aparición de mejores oportunidades para la efectividad de esta pedagogía.

Por su parte, situándonos más específicamente en estudios de caso en Colombia, encontramos el artículo de investigación de Ortega Piedad, titulado;” Pedagogía Crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares”[10]. Esta investigación, de tipo cualitativa, con un enfoque reflexivo mixto, analiza cómo se ha desarrollado la pedagogía crítica en Colombia, especialmente en escuelas ubicadas en sectores populares, teniendo como principal objetivo, mostrar los fundamentos teóricos y las prácticas educativas que han permitido fortalecer este enfoque pedagógico. El texto concluye que la pedagogía crítica en Colombia ha surgido como una forma de repensar la educación, promoviendo prácticas pedagógicas que ayuden a los estudiantes a comprender su realidad social y a participar en procesos de cambio dentro de sus comunidades.

En la misma línea anterior, el trabajo de grado “Reimagining bilingual education: critical pedagogy as a path to transformative ELT practices in Colombia” del año 2025, explora cómo la Pedagogía Crítica impacta en la conceptualización del

[9] Nagua, Viviana. Pedagogía Crítica y la Transformación de la Realidad Social y Educativa de los Estudiantes de Tercer Nivel. Instituto Superior Universitario Sucre. 2024. P. 1

[10] Ortega Valencia, Piedad. Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares. En: Sophia. Quindío: Universidad La Gran Colombia, 2014, vol. 10, no. 2, p. 219-232.

bilingüismo y las prácticas de futuros docentes de inglés en un centro de enseñanza ubicado en Bogotá. A través de una investigación de tipo cualitativa, caracterizada por la utilización de notas de campos, grupos focales, etc. Se halló una transformación en tres etapas: "1) reconceptualización del bilingüismo, 2) reimaginación de las prácticas de enseñanza del inglés y 3) implementación de metodologías basadas en pedagogía crítica"[11], dejando como resultado que los involucrados retasen modelos de enseñanza tradicionales, y se centraran en una enseñanza del inglés basada en la cultura, la discusión y el diálogo, dejando a un lado aquella enseñanza del inglés instrumentalista que no tenía espacio para la discusión y que primaba únicamente la proficiencia lingüística.

Finalmente, en la investigación "Effects Of Critical Pedagogy-Based Materials On The Adoption Of A Critical Stance Towards Stereotypes" tuvo como objetivo analizar cómo la aplicabilidad de herramienta basadas en la pedagogía crítica, incentivaba la adopción de una postura crítica en los estudiantes de un curso de inglés de grado sexto en una escuela pública del municipio de Copacabana, Antioquia. Como resultado, el estudió arrojó además de mejorar la capacidad lingüística de los estudiantes; profundizar en aspectos como "a) problematizing situations, b) examining multiple perspectives in situations c) proposing actions to challenge the status quo in situations"[12].

A partir de la revisión de estos antecedentes, se evidencia que la pedagogía crítica ha sido estudiada desde diferentes enfoques teóricos y contextos educativos, tanto a nivel internacional como en Colombia. Sin embargo, la mayoría de investigaciones

[11]Rojas Rodríguez, D. H., Alviar Rueda, E. J., & Narváez Galvis, B. L. (2025). *Reimagining bilingual education: Critical pedagogy as a path to transformative ELT practices in Colombia* (estudio de caso). Universidad el Bosque.

[12] Cadavid Jiménez, M. J. Effects of critical pedagogy-based materials on the adoption of a critical stance towards stereotypes. Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Universidad de Antioquia. 2022.P. 2

se han centrado en abordar el tema de manera muy general, analizando la pedagogía crítica y sus postulados, o de manera muy específica, situando su estudio únicamente en una asignatura o percepción por parte del estudiantado y/o docentes.

En este sentido, se identifica un vacío investigativo en relación con estudios que analicen de manera articulada los factores asociados con la transición de modelos pedagógicos y la forma en que estos cambios se concretan en los documentos y prácticas de instituciones educativas de básica y medias ubicadas en contextos sociales específicos.

3.2. Justificación

La presente investigación se justifica a partir del contexto de vulnerabilidad institucional que atraviesa la Institución Educativa Liceo Colombia Joven, situación que dio lugar a un proceso de transformación de su modelo pedagógico. Dicho tránsito, del modelo constructivista hacia un enfoque vinculado a la pedagogía crítico-social, tuvo como propósito afrontar diversas dificultades institucionales y continuar garantizando la prestación del servicio educativo a una población estudiantil numerosa. Asimismo, esta transformación respondió a la necesidad de adecuarse a las dinámicas del entorno y a las condiciones exigidas para su vinculación al plan de cobertura educativa del municipio de Santiago de Cali.

La relevancia académica de esta investigación radica en la importancia de analizar los factores asociados con la transición hacia un nuevo modelo pedagógico, así como los alcances y las tensiones de su implementación dentro de una institución educativa. Si bien existen múltiples estudios que abordan la pedagogía crítica y su

aplicación en contextos educativos, son escasas las investigaciones que profundizan en los factores institucionales, sociales y normativos que motivan a las instituciones a modificar su modelo pedagógico. En este sentido, el presente estudio contribuye a llenar un vacío investigativo al analizar dicho tránsito desde una perspectiva contextualizada.

Por otra parte, la investigación adquiere especial relevancia al examinar las tensiones que se generan entre las exigencias curriculares y normativas promovidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la implementación de un modelo pedagógico crítico-social en una institución educativa. Este análisis permite comprender cómo las políticas educativas nacionales inciden en las decisiones pedagógicas institucionales y en las prácticas escolares.

Desde una perspectiva social, el estudio cobra importancia al situarse en un contexto de alta vulnerabilidad, específicamente en la comuna 18 de la ciudad de Cali, caracterizada por la presencia de población desplazada, indígena y afrodescendiente, perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2. En este escenario, la pedagogía crítica se presenta como una propuesta pertinente para reconocer las realidades del contexto y promover procesos educativos más conscientes y contextualizados. A través de un estudio de caso, la investigación permite analizar cómo los principios de la pedagogía crítica se llevan a la praxis educativa y cómo entran en tensión con las normativas y exigencias del sistema educativo.

Finalmente, este estudio puede servir como referente para futuras investigaciones interesadas en analizar diversos contextos educativos, sus modelos pedagógicos y la articulación con los proyectos educativos institucionales. De este modo, se promueve una comprensión menos homogénea y generalizadora de la educación, reconociendo la complejidad y diversidad de las prácticas pedagógicas, los contextos y las dinámicas institucionales, permitiendo comprender cómo los

modelos pedagógicos se configuran de manera diferente según el contexto social, institucional y educativo en el que se desarrollan.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

● Analizar los factores sociales, educativos e institucionales asociados con la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social en la Institución Educativa Liceo Colombia Joven y la manera en que dicho modelo se concreta en sus documentos institucionales, prácticas pedagógicas y relación con el contexto socioeducativo y las exigencias del sistema educativo.

4.2. Objetivos específicos

● Identificar los principios, fundamentos y enfoques de la pedagogía crítica presentes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo Colombia Joven y su correspondencia con los planteamientos teóricos.

● Analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución y sus correspondencias, distancias y tensiones con el modelo pedagógico crítico-social adoptado.

● Examinar cómo las condiciones sociales e institucionales, las exigencias normativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las pruebas de Estado ICFES se relacionan con la transición y la implementación del modelo pedagógico crítico-social en el Liceo Colombia Joven.

5. MARCO CONCEPTUAL

El presente marco conceptual se construye a partir del análisis del contexto institucional, social y pedagógico del Liceo Colombia Joven, así como de los fundamentos teóricos que sustentan el modelo pedagógico crítico-social adoptado por la institución. Este apartado tiene como propósito establecer las bases conceptuales que orientan la investigación, permitiendo comprender el cambio de modelo pedagógico, su implementación y sus implicaciones en los procesos formativos de la comunidad educativa.

5.1. Distinciones y articulaciones entre teoría, pedagogía y modelo pedagógico institucional

Para comprender la adopción y aplicación del modelo pedagógico Crítico-Social que implementa Liceo Colombia Joven, se hace necesario no solo reconocer el modelo pedagógico institucional en sí mismo, sino también, comprender los fundamentos históricos, sociales y teóricos que explican su surgimiento y desarrollo.

A partir de esto, se hace entonces necesario distinguir con claridad los conceptos de teoría, pedagogía y modelo pedagógico institucional, puesto que, en la literatura, estos conceptos suelen emplearse de manera indistinta, aunque cumplen funciones distintas dentro del proceso educativo. Esta precisión resulta especialmente relevante para la presente investigación, ya que su propósito no consiste únicamente en describir los postulados de la teoría crítica o del modelo pedagógico Crítico-Social, sino comprender cómo dichos referentes son apropiados y desarrollados por el Liceo Colombia Joven en su práctica educativa. En consecuencia, antes de abordar los fundamentos filosóficos y pedagógicos del

modelo pedagógico crítico-social, es necesario delimitar conceptualmente estos tres niveles de análisis y establecer la relación que existe entre ellos.

5.1.1. La teoría como fundamento conceptual

En primer lugar, resulta necesario definir el concepto de teoría, puesto que constituye el nivel más general sobre el cual se fundamentan los modelos pedagógicos. En este sentido, Kerlinger y Lee definen la teoría como "un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan una visión sistemática de los fenómenos al especificar las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos"[13]. Esta definición permite comprender que las teorías no se limitan solo a describir la realidad, sino que constituyen sistemas organizados de conocimiento que buscan interpretarla y explicarla. En una línea similar, Popper afirma que "las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos 'el mundo': para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo, Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina"[14]. Esta metáfora pone de manifiesto que las teorías funcionan como marcos conceptuales desde los cuales los investigadores organizan, interpretan y explican la realidad.

A partir de lo anterior podemos comprender la teoría como el marco que permite delimitar nuestro campo de acción. En otras palabras, constituye el lente a través del cual el investigador dota y da sentido a la realidad.

[13] KERLINGER, Fred N. y LEE, Howard B. Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales. 4. ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2002.
[14] POPPER, Karl. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 1980. p.53

No obstante, para efectos de la presente investigación, la teoría no será entendida únicamente como un sistema orientado a describir o explicar la realidad desde una perspectiva neutral, por el contrario, como se desarrollará posteriormente, este trabajo se inscribe específicamente en los postulados de la **Teoría Crítica**, perspectiva que cuestiona la comprensión de la ciencia como una actividad neutral o exclusivamente descriptiva. Desde esta postura, el conocimiento no se limita a explicar los fenómenos sociales, sino que busca comprender las condiciones históricas que los producen, cuestionar las relaciones de dominación presentes en ellos y contribuir a su transformación. En este sentido, la teoría deja de ser concebida como un ejercicio meramente contemplativo para convertirse en una herramienta de análisis crítico y de emancipación social.

Así, dentro del presente estudio, la Teoría Crítica constituye el fundamento conceptual general desde el cual se analiza el modelo pedagógico crítico-social adoptado por el Liceo Colombia Joven. Sus postulados proporcionan las categorías necesarias para comprender las relaciones entre educación, sociedad y transformación social, sirviendo de fundamento para el desarrollo de la Pedagogía Crítica, entendida como la corriente pedagógica que traslada dichos principios al ámbito educativo y orienta la concepción de la enseñanza, el aprendizaje y la formación humana. Finalmente, dichos fundamentos se concretan en un modelo pedagógico institucional, adaptado a las características, necesidades y contexto de una comunidad educativa determinada.

En consecuencia, comprender un modelo pedagógico institucional exige identificar los fundamentos teóricos y pedagógicos que le sirven de sustento. En el caso del Liceo Colombia Joven, dichos fundamentos remiten principalmente a la Teoría Crítica y a la Pedagogía Crítica, razón por la cual resulta necesario abordar sus principales postulados.

5.1.2. La pedagogía como mediación y reconceptualización de los fundamentos teóricos.

Una vez delimitado el concepto de teoría, resulta necesario abordar el concepto de pedagogía, puesto que constituye el nivel de mediación entre los fundamentos teóricos y su concreción en la práctica educativa. Su comprensión resulta indispensable para interpretar el modelo pedagógico institucional adoptado por el Liceo Colombia Joven, ya que permite explicar cómo determinados postulados filosóficos y epistemológicos se traducen en formas concretas de comprender la enseñanza, el aprendizaje y la formación humana.

Históricamente, definir qué es la pedagogía no ha sido una tarea exenta de debate. Este concepto ha sido interpretado desde múltiples perspectivas. Como señala Luzuriaga “la pedagogía es discutida tanto respecto a su carácter como a su valor científico…Se ha dicho de ella que es un arte, una técnica, una ciencia y hasta una filosofía. Es posible que sea una de estas cosas y es posible también…que sea todas ellas”[15].

Por tanto, más que ofrecer una definición única sobre lo que es la Pedagogía, entrar en discusiones sobre su naturaleza, o adoptar una postura definitiva, para efectos de la presente investigación, se asumirá la Pedagogía como aquella “integración de las diversas interpretaciones sobre la educación… que tiene por objeto el estudio de la educación”[16]. Esta perspectiva permite comprender que la pedagogía no constituye un saber estático ni universal, sino un campo de conocimiento que ha evolucionado de acuerdo con las concepciones filosóficas, sociales e históricas propias de cada época. En consecuencia, las distintas corrientes pedagógicas no surgen de manera aislada, sino como respuesta a determinadas formas de

[15] LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogía. 15. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1981. p. 13.
[16] Ibid., p. 14.

comprender la sociedad, el conocimiento, el ser humano y la educación. Así, cada propuesta pedagógica refleja unas necesidades, problemáticas y finalidades particulares, orientando de manera distinta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la pedagogía puede entenderse como un nivel de mediación entre la teoría y la práctica educativa. De hecho, Zuluaga afirma que "la pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento […]en suma, la pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar"[17]. Esto permite comprender que la pedagogía no se limita a trasladar postulados de manera mecánica provenientes de otros campos del conocimiento, sino que, además, posee la capacidad de reinterpretarlos, reorganizarlos y resignificarlos de acuerdo con las necesidades y finalidades propias de la educación y el momento histórico-temporal dado.

De esta forma, mientras la teoría proporciona los fundamentos filosóficos y epistemológicos para interpretar la realidad, la pedagogía traslada dichos fundamentos al ámbito educativo, definiendo los propósitos de la formación, el papel del docente, la concepción del estudiante, los contenidos y las estrategias de enseñanza. En este sentido, "la Pedagogía ha pensado la enseñanza como práctica de conocimientos en una sociedad determinada, y como el concepto integrador entre conocimiento, sociedad y cultura"[18]. En consecuencia, la pedagogía constituye el puente que permite transformar una determinada concepción del mundo en una propuesta educativa concreta.

[17] ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. 2. ed. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1999. p. 20.
[18] Ibid, p. 18.

Con base en lo anterior, puede comprenderse que los postulados desarrollados por la Teoría Crítica constituyeron uno de los fundamentos filosóficos sobre los cuales se configuró posteriormente la Pedagogía Crítica. En este sentido, uno de los principales representantes de la Pedagogía Crítica, Henry Giroux, sostiene en su texto “Critical Theory and Educational Practice” que la crítica de la cultura, de la racionalidad instrumental, del autoritarismo y de la ideología desarrolladas por la Escuela de Frankfurt "generó categorías, relaciones y formas de investigación social que constituyen una fuente vital de conocimiento para desarrollar una teoría crítica de la educación"[19]. Esta afirmación permite comprender que la relación entre la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica trasciende una simple influencia histórica. Más que proporcionar un conjunto cerrado de postulados pedagógicos, la Escuela de Frankfurt ofrece categorías de análisis que posteriormente son apropiadas, reinterpretadas y desarrolladas por la pedagogía para comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva crítica.

Esta interpretación coincide con lo señalado por Kincheloe[20], quien sostiene que la Pedagogía Crítica se configuró a partir de la convergencia de diversas tradiciones intelectuales, entre ellas la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, la Teología de la liberación, las corrientes progresistas de la educación y la obra de Paulo Freire.

No obstante, esta relación no debe entenderse como una simple dependencia lineal entre una y otra. Como se vio anteriormente, la pedagogía posee un dominio conceptual propio, capaz de reelaborar y reconceptualizar los saberes provenientes de otros campos del conocimiento. En consecuencia, la Pedagogía Crítica no representa una mera aplicación de la Teoría Crítica al ámbito educativo, sino una apropiación y resignificación de sus principios a partir de las problemáticas, finalidades y necesidades específicas de la educación. En este sentido, la relación

[19] GIROUX, Henry A. Critical Theory and Educational Practice. Victoria, Australia: Deakin University, 1983. p. 9. Traducción propia.
[20] KINCHELOE, Joe L. Critical Pedagogy. New York: Peter Lang, 2007, p. 12. Traducción propia.

entre teoría y pedagogía debe entenderse como un proceso dinámico de apropiación, reinterpretación y resignificación más que como una simple relación de subordinación entre una y otra. Esta idea es coherente con lo planteado por Zuluaga cuando afirma que "este proceso se puede dar de la Pedagogía hacia afuera, y de modo inverso, de otras disciplinas o prácticas hacia la Pedagogía".[21]

En consecuencia, puede afirmarse que la apropiación de los postulados de la Teoría Crítica en el campo educativo encontró uno de sus mayores desarrollos en la obra de Paulo Freire, quien reinterpretó estas categorías desde la realidad latinoamericana y las orientó hacia una propuesta pedagógica comprometida con la emancipación, el diálogo y la transformación social.

5.1.3. El modelo pedagógico institucional como concreción contextual de las concepciones pedagógicas.

Una vez comprendida la pedagogía como el campo encargado de reinterpretar y reconceptualizar los fundamentos teóricos para trasladarlos al ámbito educativo, resulta necesario abordar el concepto de modelo pedagógico, pues es en este nivel donde dichas concepciones adquieren una organización concreta y orientan los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas.

Toda concepción pedagógica implica una determinada comprensión sobre la formación humana y, por tanto, busca responder a interrogantes relacionados con los fines de la educación, el papel del docente, el aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Entre ellos pueden mencionarse preguntas como: : “¿Qué tipo de ser

[21] ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. p. 20

humano se quiere formar? ¿Con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano? ¿Quién debe impulsar el proceso educativo? ¿Con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?"[22]. Por tanto, como afirma De Zubiria, "los modelos pedagógicos le asignan así, funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar"[23]

Las respuestas que cada concepción pedagógica ofrece a estos interrogantes terminan configurando un determinado modelo pedagógico. En este sentido, el modelo pedagógico constituye la organización concreta de dichas concepciones pedagógicas, pues, como afirma Floréz, son la "representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica"[24]. Asimismo, sostiene que los modelos pedagógicos son "categorías descriptivo-explicativas auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido al contextualizarlos históricamente"[25]. Esta afirmación permite comprender que los modelos pedagógicos no constituyen estructuras estáticas ni universales. Por el contrario, son estructuras cambiantes y dinámicas que adquieren sentido en función de las condiciones históricas, sociales, económicas, y culturales. Razón por la cual, un mismo modelo puede asumir características particulares según las necesidades y finalidades de cada institución educativa.

A partir de los planteamientos de Flórez y De Zubiría, el modelo pedagógico institucional puede entenderse como la forma particular en que una institución educativa concreta una determinada concepción pedagógica de acuerdo con el contexto y el entorno que la rodea. Y si bien, conserva unos fundamentos teóricos

[22] FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994. p. 175
[23] DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. 2. ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. p.41
[24] FLORÉZ OCHOA, p. 175
[25] Ibid. p. 159

y pedagógicos generales, su configuración responde también a las características de la comunidad educativa, a las condiciones históricas, económicas y culturales del entorno y a las disposiciones normativas que orientan el sistema educativo. En consecuencia, un modelo pedagógico institucional no representa la reproducción literal de una concepción pedagógica, sino su apropiación y concreción en un contexto educativo específico.

De este modo, el modelo pedagógico organiza de manera coherente los propósitos de formación, las concepciones sobre el aprendizaje, el papel del docente y del estudiante, así como las estrategias metodológicas y evaluativas que orientan la práctica educativa.

Esta comprensión resulta coherente con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)[26], el cual señala que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) constituye el instrumento mediante el cual cada establecimiento educativo expresa la forma como ha decidido alcanzar los fines de la educación, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su contexto, e incorpora, entre otros aspectos, la estrategia pedagógica que orienta la institución.

Esta concepción resulta fundamental, puesto que, permite analizar el modelo pedagógico crítico-social del Liceo Colombia Joven no como la simple reproducción de una propuesta pedagógica preexistente, sino como una construcción institucional configurada a partir de unos elementos y condiciones históricas, sociales, económicas, culturales, normativas y de poder.

Con base en estas consideraciones teóricas, es posible abordar el modelo pedagógico institucional del Liceo Colombia Joven, comprendiendo que este

[26] COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 8 de febrero de 1994. No. 41.214. Art. 73.

constituye una construcción contextual en la que confluyen diversos referentes pedagógicos y filosóficos.

Por tanto, para efectos de este trabajo, se hará especial énfasis en la articulación entre teoría crítica y pedagogía crítica, debido a que estos referentes orientan el modelo pedagógico declarado por la institución y proporcionan categorías para interpretar los documentos institucionales, las mallas curriculares, las entrevistas y las encuestas realizadas a la comunidad educativa.

5.2. Fundamentos del modelo pedagógico critico-social

5.2.1. La Teoría Crítica: de la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa

Para comprender uno de los principales fundamentos filosóficos que contribuyeron a la configuración de la Pedagogía Crítica y, en consecuencia, al modelo pedagógico crítico-social objeto de esta investigación, resulta indispensable abordar la Teoría Crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt. Esta corriente surge durante la primera mitad del siglo XX en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt, como una respuesta a las limitaciones de las corrientes positivistas y de la denominada teoría tradicional para comprender la complejidad de los fenómenos sociales.

A diferencia de la teoría tradicional, cuyo propósito consiste principalmente en describir, explicar y sistematizar la realidad mediante criterios de objetividad y neutralidad científica, la Teoría Crítica sostiene que el conocimiento no puede desligarse de las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas en las que se produce. En consecuencia, “las ciencias sociales no deben restringirse a sólo describir y explicar los fenómenos sociales, sino que […] han de poder atreverse a

evaluarlos y criticarlos”[27] . Esta postura supone un cambio profundo en la manera de concebir la investigación social, pues el conocimiento deja de ser concebido como una actividad neutra, para convertirse en una herramienta orientada a comprender las relaciones de dominación presentes en la sociedad y contribuir a su transformación

Por consiguiente, La Teoría crítica busca deslindarse de aquella teoría tradicional enfocada en la explicación de las cosas como un mecanismo fijo, clasificado, con medidas estándar y universales. Pues el contexto, espacio y tiempo que rodean al hombre, son cambiantes, transformantes e invasivos, y, por tanto, no existe algo como una “ley universal” que pueda aplicarse de manera unánime a todos los hechos sociales.

Bajo este enfoque, Horkheimer afirma que “el mismo mundo que, para el individuo, es algo en sí presente, que él debe aceptar y considerar, es también, en la forma en que existe y persiste, producto de la praxis social general”[28], por tanto, realidad social no constituye un orden natural e inmutable, sino el resultado de la praxis humana. Esa realidad es producto de la acción humana, acción que no es estática, sino dinámica y cambiante. En consecuencia, las estructuras sociales no deben asumirse como realidades naturales o inevitables, sino como procesos históricos susceptibles de ser comprendidos, cuestionados y transformados.

La Teoría Crítica surge entonces como una respuesta a la teoría tradicional, de manera que no se limita únicamente a describir el objeto de investigación como un hecho aislado, sino que, además, se cuestiona el porqué de esos hechos. Busca preguntarse quiénes se benefician del orden existente, cuáles son las condiciones históricas que lo hicieron posible y de qué manera puede transformarse. En

[27] Montero, D. (2023) Cien años de Teoría Crítica: de Horkheimer a Rosa. Revista De Sociología, 38(1), 5–19. P.2.
https://doi.org/10.5354/0719-529X.2023.71080
[28] Horkheimer, M. Teoría tradicional y teoría crítica. En: *Teoría crítica*. 1a ed., 3a reimp. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003. p. 233.

consecuencia, gracias a esa naturaleza cuestionadora e indagatoria, la Teoría Crítica no tiene como único propósito explicar la realidad social, sino contribuir a su transformación mediante un proceso de emancipación.

Esta perspectiva conduce a uno de los principios fundamentales de la Teoría Crítica: la emancipación. El propósito de la crítica no consiste únicamente en identificar las contradicciones de la sociedad, sino en contribuir a superar aquellas formas de dominación que limitan el desarrollo humano. Horkheimer afirma que: “El organismo como unidad que crece y muere de manera natural, no es precisamente un modelo para la sociedad, sino una sofocante forma de ser, de la cual debe emanciparse. Un comportamiento que, orientado hacia esa emancipación, tiene como meta la *transformación de la totalidad* "[29]. Esta afirmación pone de manifiesto que la Teoría Crítica concibe el conocimiento como una práctica reflexiva orientado a cuestionar las estructuras sociales existentes, promover procesos de transformación social y no limitarse a legitimar el orden existente

Uno de los aportes más importantes de la Escuela de Frankfurt para comprender las sociedades contemporáneas fue el análisis de la **racionalidad instrumental**. En este contexto, Horkheimer y Adorno sostienen que, en la modernidad, la razón experimentó una transformación que modificó la manera en que las sociedades organizan el conocimiento y ejercen el poder. En *Dialéctica de la Ilustración*, ambos autores analizan cómo el proyecto ilustrado, que inicialmente buscaba liberar al ser humano del mito mediante el uso de la razón, terminó generando nuevas formas de dominación. En este sentido, afirman que “la Ilustración ha renunciado a su propia realización. Al disciplinar a los individuos ha dejado a la totalidad indefinida la libertad de volverse, en cuanto dominio sobre las cosas, en contra del ser y de la conciencia de los hombres”[30]. Asimismo, sostienen que “con la formalización de la

[29] Ibid. 241
[30] HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor W. *Dialéctica de la Ilustración*. Traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Editorial Trotta, 1998. p.94

razón, la teoría misma, en la medida en que pretenda ser algo más que un signo de operaciones neutrales, se convierte en concepto incomprensible”[31].

A partir de estos planteamientos puede entenderse que la razón deja de orientarse prioritariamente por fines emancipadores y pasa a privilegiar el cálculo, la eficiencia y el dominio técnico, proceso que ambos autores identifican como la reducción de la razón a la *racionalidad instrumental*. Como consecuencia, las relaciones humanas y los procesos sociales comienzan a valorarse principalmente en función de su utilidad y productividad. En este contexto, el filósofo marxista Georg Lukács desarrolló el concepto de **“**cosificación**”** o “reificación”, noción que ejerció una importante influencia sobre los planteamientos posteriores de la Escuela de Frankfurt. Mediante este concepto se explica cómo las relaciones entre las personas adquieren el carácter de cosas o mercancías, de modo que los sujetos y las dinámicas sociales pasan a ser comprendidos y valorados bajo la lógica del intercambio, la cuantificación y la utilidad[32].

Esta crítica adquiere especial relevancia para el campo educativo, en la medida en que permite problematizar aquellas prácticas que privilegian la estandarización, el rendimiento y el cumplimiento de indicadores sobre la formación integral de los sujetos. Es precisamente esta reflexión crítica por las formas de dominación presentes en la sociedad la que será retomada posteriormente por la Pedagogía Crítica para reflexionar sobre el papel de la educación como práctica emancipadora.

Posteriormente, con la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, Jürgen Habermas, sin abandonar el horizonte emancipador de la teoría crítica, retoma la crítica a la racionalidad instrumental y analiza sus efectos sobre las relaciones e instituciones de las sociedades modernas. A partir de este análisis, desarrolla la

[31] Ibid. p. 140
[32] LUKÁCS, György. *Historia y conciencia de clase: estudios de dialéctica marxista*. México: Grijalbo, 1969.

racionalidad comunicativa como una alternativa orientada hacia el entendimiento entre los sujetos.

Habermas ofrece un andamiaje analítico fundamental para interpretar las dinámicas institucionales modernas mediante la distinción entre dos niveles de la sociedad: el sistema y el mundo de la vida. Aunque ambos se encuentran relacionados, funcionan mediante formas diferentes de coordinación social, cuya relación puede volverse conflictiva cuando las lógicas sistémicas penetran en ámbitos que dependen de la comunicación.

El mundo de la Vida representa el horizonte cotidiano de las interacciones humanas, el espacio de la reproducción cultural, la socialización y la construcción de identidades. Este ámbito se coordina por una racionalidad comunicativa, es decir, por acciones orientadas a la búsqueda de un entendimiento mutuo y un consenso libre de coacción a través del lenguaje. En palabras de Habermas, el mundo de la vida es “el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro, en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo[...] y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo”[33]

Por su parte, el sistema constituye la esfera de la reproducción material y la gestión político-administrativa de la sociedad. A diferencia del mundo de la vida, su coordinación no depende principalmente de procesos de entendimiento entre los sujetos, sino de medios de control “deslingüistizados " como el dinero, en el sistema económico, y el poder, en el sistema administrativo. Habermas señala que “estos medios de control sustituyen al lenguaje como mecanismo de coordinación de la acción. Liberan la acción social […] y la asientan sobre una racionalidad con arreglo a fines cuyos resultados gobiernan”[34]. A partir de ello, la coordinación de la acción

[33] HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Tomo II. Madrid: Taurus, 1987. p. 179
[34] HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999, p. 436.

deja de depender principalmente del consenso y del diálogo, y pasa a orientarse mediante mecanismos relacionados con el cumplimiento de funciones, la consecución de fines y la obtención de resultados.

Tanto el sistema como el mundo de la vida son importantes para comprender el funcionamiento de las sociedades modernas, pues ambos cumplen funciones diferentes. Mientras el mundo de la vida comprende los procesos de diálogo, socialización y reproducción cultural, el sistema permite la organización económica y político-administrativa de la sociedad mediante determinadas estructuras, procedimientos y resultados. En este sentido, Habermas propone "un concepto de sociedad articulado en dos niveles, que incluya mundo de la vida y sistema"[35].

La verdadera problemática surge cuando se produce una colonización del mundo de la vida. Esta colonización ocasiona que las lógicas de los subsistemas de la burocracia y la economía se infiltren y desplacen los ámbitos que dependen del diálogo, el consenso y la comunicación. En palabras del autor se produce una "penetración de las formas de racionalidad económica y administrativa en ámbitos de acción[...] especializados en la tradición cultural, en la integración social y en la educación"[36]. Esto puede generar una "racionalización unilateral o una cosificación de la práctica comunicativa[...] que tiene como efecto la colonización del mundo de la vida y a la vez su separación respecto de la ciencia, la moral y el arte"[37]. De este modo, las relaciones sociales y humanas comienzan a ser valoradas principalmente en términos de eficiencia, poder, resultados y dominio.

La anterior categoría nos permite analizar cómo en el contexto específico del Liceo Colombia Joven convergen dos dimensiones. Por un lado, las lógicas del sistema expresadas en las disposiciones del MEN, las condiciones del Plan de Ampliación

[35] HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*, op. cit., p. 330.
[36] Ibid. p. 469
[37] Ibid. p. 469

de Cobertura y los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas por el ICFES. Por otro lado, el mundo de la vida, constituido por la comunidad educativa, sus experiencias, sus relaciones y las condiciones económicas, sociales y culturales del contexto.

Esto permite comprender la adopción del modelo pedagógico crítico-social no como un hecho aislado, sino como una respuesta institucional a la tensión existente entre las exigencias político-administrativas del sistema educativo y las condiciones sociales, culturales y educativas de la comunidad. A partir de esta relación será posible examinar si las exigencias administrativas y evaluativas condicionan, limitan o desplazan los procesos comunicativos y formativos que orientan el modelo pedagógico institucional.

Frente al predominio de las lógicas instrumentales y a la posible colonización del mundo de la vida, Habermas plantea la *racionalidad comunicativa* como una alternativa frente a la racionalidad instrumental que concibe el conocimiento y las relaciones sociales como simples herramientas basadas en la eficiencia y el dominio. Esta racionalidad se concreta mediante la acción comunicativa, entendida como una forma de interacción en la que los sujetos coordinan sus acciones a través del lenguaje y de la búsqueda del entendimiento.

Según Habermas, en la racionalidad comunicativa “lo paradigmático no es la relación de un sujeto solitario con algo en el mundo objetivo, que pueda representarse y manipularse, sino la relación intersubjetiva que entablan los sujetos capaces de lenguaje y de acción cuando se entienden entre sí sobre algo”[38]. En consecuencia, la racionalidad comunicativa no tiene como finalidad principal controlar a los demás ni obtener un resultado previamente definido, sino favorecer

[38] HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, I, op. cit., p. 499.

el entendimiento entre sujetos capaces de expresar sus posiciones, cuestionar afirmaciones y construir posibles acuerdos mediante razones.

Esta perspectiva adquiere relevancia en el ámbito educativo, pues permite concebir las relaciones entre docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa de una manera menos vertical y más dialógica. En este marco, cada sujeto es reconocido como un interlocutor con capacidad para expresar sus posiciones, participar en la construcción del conocimiento y alcanzar posibles acuerdos mediante el diálogo y el entendimiento.

Para efectos analíticos, las disposiciones administrativas, curriculares y evaluativas que orientan el funcionamiento institucional pueden interpretarse como expresiones de lógicas sistémicas, mientras que las experiencias, relaciones y procesos de socialización de la comunidad educativa se vinculan con el mundo de la vida.

Esto resulta importante, pues, al situarnos en el contexto del Liceo Colombia Joven, una institución caracterizada por condiciones sociales, culturales y educativas diversas, la racionalidad comunicativa establece un punto de articulación con la pedagogía crítica y con su interés por promover relaciones educativas basadas en el diálogo, la reflexión y la transformación.

En síntesis, la Teoría Crítica ofrece un marco de análisis que permite comprender la educación más allá de sus dimensiones técnicas o administrativas. En lugar de asumir las instituciones escolares como espacios neutrales, permite comprenderlas como escenarios atravesados por relaciones de poder, intereses políticos y condiciones históricas que influyen en las prácticas educativas. Precisamente sobre estos fundamentos filosóficos, y en diálogo con otras tradiciones de pensamiento, se desarrolla la pedagogía crítica, corriente que reelabora estas preocupaciones en el ámbito educativo y concibe la educación como una práctica orientada a la formación de sujetos críticos capaces de interpretar y transformar su realidad.

5.2.2. Pedagogía crítica: educación problematizadora, diálogo y formación crítica

La pedagogía crítica constituye una corriente amplia que ha sido desarrollada desde diferentes perspectivas por autores como Paulo Freire y Henry Giroux, entre otros. Aunque estos planteamientos comparten el interés por cuestionar las relaciones de dominación presentes en la educación y favorecer la formación de sujetos críticos, en esta investigación se profundiza principalmente en la propuesta de Freire, debido a que sus ideas constituyen uno de los referentes centrales del modelo pedagógico crítico-social adoptado por el Liceo Colombia Joven. Desde esta perspectiva, la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca que los sujetos participen activamente en su proceso formativo, interpreten críticamente su realidad y reflexionen sobre las posibilidades de transformación de su contexto.

Uno de los principales referentes de esta perspectiva es Paulo Freire, quien desarrolló una propuesta educativa centrada en el diálogo, la problematización de la realidad y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos del proceso formativo. Sus planteamientos continúan siendo relevantes para analizar prácticas educativas que buscan relacionar el conocimiento escolar con las experiencias, necesidades y condiciones sociales de los estudiantes. Una frase atribuida a Paulo Freire sintetiza este enfoque: “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”[39]

Freire recalca en sus obras la participación del estudiante y la construcción conjunta del aprendizaje, reconociéndolo como un sujeto que posee conocimientos sobre su espacio, sus experiencias y su realidad. Al referirse a la alfabetización, Freire

[39] CRUZ PICÓN, Pablo Emilio y HERNÁNDEZ CORREA, Lady Jazmmin. Freire, Paulo (2017). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI de España: reseña. En: Revista Peruana de Educación. 2021, vol. 3, no. 6, p. 153.

plantea que esta “no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto”[40]. Este planteamiento cuestiona una educación en la que el estudiante ocupa el lugar de espectador y recibe contenidos desligados de su experiencia. Por el contrario, Freire lo reconoce como un sujeto que posee conocimientos, vivencias e interpretaciones propias, desde las cuales puede participar en la construcción de su aprendizaje.

En relación con lo anterior, Freire presenta en una de sus obras el siguiente testimonio: “Ahora yo quería decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo… Doctor Paulo, ¿usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros?” [41]

Este fragmento muestra que conocer el contexto de los estudiantes resulta fundamental para orientar los procesos educativos. Cada sujeto llega con saberes previos, habilidades, percepciones e interpretaciones propias del contexto en que se sitúa, las cuales no pueden ser ignoradas. Asimismo, Freire plantea que una comprensión crítica debe establecer relaciones entre el texto y el contexto, lo que permite reconocer que la lectura y el conocimiento no se encuentran separados de la realidad de los sujetos[42].

Por tanto, En la pedagogía crítica, el contexto no constituye únicamente un escenario en el que ocurre la enseñanza, sino un punto de partida para relacionar los contenidos escolares con las situaciones y problemáticas de la vida cotidiana. En este proceso, el docente no se limita a transmitir contenidos, sino que promueve

[40]FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad. Editorial Tierra Nueva. 45ª Edición. Uruguay. P. 100.
[41] FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. 4ª Edición. Siglo XXI Editores. México. 1992. P. 43.
[42] FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 8.ª ed. México: Siglo XXI Editores, 1991, p. 94.

preguntas y reflexiones mediante las cuales los estudiantes pueden relacionar los conocimientos escolares con las situaciones de su entorno.

Por otro lado, una de las principales críticas formuladas por Freire se dirige hacia la educación bancaria. En esta concepción, el docente aparece como el principal poseedor del conocimiento y los estudiantes como receptores pasivos, mientras que la enseñanza se concentra en la transmisión, la memorización y la repetición. Esto reduce las posibilidades de participación, cuestionamiento y relación entre los conocimientos escolares y las experiencias de los educandos. De este modo, "la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita"[43]. Como consecuencia, las experiencias, los conocimientos previos, la posibilidad de cuestionar la realidad y el diálogo quedan relegados a un segundo plano.

Frente a la educación bancaria, Freire propone una educación problematizadora, entendida como una práctica humanista y liberadora en la que docentes y estudiantes participan como sujetos del proceso educativo. En palabras del autor, "para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación"[44].

En esta investigación, la emancipación o liberación se entiende como un proceso mediante el cual los sujetos desarrollan la capacidad de cuestionar críticamente las relaciones, normas y formas de autoridad que condicionan su realidad. Desde la perspectiva de Freire, este proceso debe estar en constante construcción, pues "la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente"[45]. De esta manera, la enseñanza deja de centrarse exclusivamente en

[43] FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 2005, p. 52.
[44] Ibid. p. 67.
[45] Ibid. p. 28

la transmisión de contenidos y se orienta hacia el diálogo, la reflexión y la problematización de la realidad.

Por otra parte, para que la educación problematizadora pueda desarrollarse, el diálogo constituye un elemento fundamental, pues permite superar las relaciones excesivamente verticales entre educador y educando. En este sentido, Freire afirma que “no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo”[46].

Esta relación dialógica no significa que docentes y estudiantes desempeñen funciones idénticas ni que el educador abandone su responsabilidad pedagógica. El docente continúa orientando, organizando y problematizando los contenidos, pero deja de considerarse como el único poseedor del conocimiento. Por su parte, los estudiantes aportan sus experiencias, preguntas e interpretaciones y participan activamente en la construcción del aprendizaje. De esta manera, la relación educativa se vuelve menos vertical y más participativa.

La educación problematizadora también se relaciona con la formación de una conciencia crítica. Aguirre Mesa interpreta la educación problematizadora propuesta por Freire como un proceso que favorece el tránsito de una conciencia ingenua hacia una conciencia crítica, mediante la cual los sujetos pueden comprender de manera más reflexiva las condiciones de su realidad[47].

Desde esta perspectiva, la conciencia crítica implica que los sujetos no se limiten a observar o aceptar las situaciones de su contexto, sino que desarrollen la capacidad

[46] Ibid. p. 61

[47] AGUIRRE, Ruth. Principios Políticos, Sociales Y Pedagógicos De Paulo Freire A Partir Del Texto: “Cartas A Guinea Bissau. Apuntes De Una Experiencia Pedagógica En Proceso”, Que Influyen En La Conceptualización De La Recreación Dirigida Del Programa Académico De Recreación De La Universidad Del Valle. Universidad del Valle. Colombia. P. 46

de interrogarlas, reconocer sus causas y construir interpretaciones propias sobre la realidad. Esta interpretación se relaciona con el planteamiento de Freire según el cual la comprensión crítica de la realidad debe relacionarse con la acción orientada a transformarla mediante la praxis [48].

Este propósito no significa que la educación produzca por sí sola la transformación de la sociedad, sino que puede contribuir a la formación de sujetos capaces de comprender críticamente sus condiciones y participar en la construcción de relaciones más justas. Por ello, Muros Ruiz caracteriza la pedagogía crítica por "la búsqueda de la transformación social en términos de mayor justicia e igualdad para las personas"[49].

La transformación social debe comprenderse, por tanto, como un horizonte posible de la educación crítica y no como un resultado automático de cualquier práctica educativa. Su alcance depende de que la reflexión sobre la realidad se relacione con la autonomía, la participación y las acciones desarrolladas por los sujetos dentro de sus contextos. Por tanto, no es suficiente quedarse en la crítica, sino que resulta necesario relacionar la reflexión con la acción. En este sentido, Freire sostiene que "la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad"[50].

En otro orden de ideas, la pedagogía crítica también exige que el docente reflexione sobre su propia práctica y sobre la correspondencia entre los principios que afirma defender y las acciones que desarrolla en la cotidianidad escolar. En este sentido, Olmos de Montañez afirma que "la Pedagogía Crítica promueve una epistemología que exige al docente reflexionar críticamente sobre las contradicciones entre las

[48] FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 32 .
[49]MUROS RUIZ, Beatriz. La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. En: *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid. Octubre-diciembre, 2007, no. 212, p. 397.
[50] FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Traducción de Silvia Horvath. Barcelona: Ediciones Paidós; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 116.

teorías que fundamentan sus prácticas y las prácticas que desarrolla en la cotidianidad, al tiempo que transforma ambas"[51]. De esta manera, el carácter crítico de una propuesta educativa no depende únicamente de su formulación teórica, sino de la manera en que sus principios se concretan en las relaciones, estrategias y decisiones pedagógicas.

Los planteamientos de Freire pueden complementarse con la perspectiva de Henry Giroux, quien amplía la pedagogía crítica hacia el análisis del papel social y político de la escuela. Para el autor, "las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral"[52]

Desde esta mirada, las instituciones educativas no constituyen espacios imparciales, pues en ellas se seleccionan conocimientos, se transmiten valores y se construyen determinadas formas de interpretar la realidad. Asimismo, el docente no se limita a ejecutar contenidos o disposiciones curriculares, sino que puede asumir una función reflexiva frente a las condiciones institucionales y sociales en las que desarrolla su práctica.

En esta investigación, la educación problematizadora se retoma como un referente para examinar el diálogo, la participación de los estudiantes, la relación de los contenidos con el contexto y las relaciones que se construyen entre docentes y educandos. Por su parte, la educación liberadora o emancipadora y la transformación social no se asumen como categorías independientes del análisis, sino como horizontes más amplios de la pedagogía crítica. Por ello, el trabajo no pretende demostrar que la institución haya producido procesos de emancipación o transformación social, sino analizar en qué medida sus prácticas favorecen la

[51] OLMOS DE MONTAÑEZ, Oly. La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. En: *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Junio, 2008, vol. 9, no. 1, p. 170.
[52] GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Traducción de Isidro Arias. Barcelona: Paidós; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1997, p. 177.

participación, la reflexión, la formación crítica y la vinculación con el contexto, así como las tensiones que pueden limitar estos procesos.

Estos planteamientos se utilizarán como criterios de lectura para interpretar la información obtenida mediante los documentos institucionales y las experiencias de los integrantes de la comunidad educativa. El reconocimiento del estudiante como sujeto permitirá examinar el lugar que ocupan sus conocimientos, experiencias y condiciones sociales dentro de los procesos educativos. La educación problematizadora y el diálogo permitirán analizar las formas de participación, las relaciones entre docentes y estudiantes y las posibilidades de cuestionar los contenidos y las situaciones de la realidad. Por su parte, la formación crítica permitirá identificar si las prácticas se concentran únicamente en la adquisición de conocimientos o si también promueven procesos de reflexión e interpretación del contexto. La perspectiva de Giroux permitirá ampliar esta lectura hacia el papel social y político de la institución y la función reflexiva del docente.

Asimismo, estos criterios permitirán contrastar los principios formulados en los documentos del Liceo con las experiencias, percepciones y prácticas de la comunidad educativa. En articulación con los conceptos de sistema y mundo de la vida desarrollados anteriormente, se podrán analizar las tensiones entre el modelo pedagógico crítico-social y las exigencias curriculares, administrativas y evaluativas del sistema educativo. De esta manera, se examinará si las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, las condiciones del Plan de Ampliación de Cobertura y las pruebas estandarizadas aplicadas por el ICFES condicionan, limitan o entran en contradicción con los procesos dialógicos, contextualizados y formativos promovidos por la institución.

5.2.3. El modelo pedagógico crítico-social como concreción institucional

En esta investigación, el modelo pedagógico crítico-social no se entiende como sinónimo de Teoría Crítica ni de pedagogía crítica. La Teoría Crítica constituye un marco filosófico y social desde el cual se cuestionan las relaciones de dominación y las formas instrumentales de racionalidad. Por su parte, la pedagogía crítica desarrolla estas preocupaciones en el ámbito educativo mediante principios como el diálogo, la problematización de la realidad, la participación y la formación crítica de los sujetos.

El modelo pedagógico crítico-social corresponde al nivel institucional en el que estos fundamentos se organizan en propósitos formativos, concepciones sobre el docente y el estudiante, estrategias de enseñanza, contenidos, formas de evaluación y relaciones con el contexto. Retomando los planteamientos de Flórez y De Zubiría desarrollados anteriormente, este modelo no constituye la reproducción literal de una concepción pedagógica, sino su apropiación y concreción dentro de un contexto educativo particular.

El PEI del Liceo Colombia Joven incorpora referencias a diferentes autores, corrientes y perspectivas, entre ellas la teoría crítica, la Escuela de Frankfurt, Paulo Freire, Antón Makárenko, la mayéutica socrática y el pensamiento de Karl Marx. Más que asumir que estos referentes conforman una propuesta completamente homogénea, la investigación busca examinar cuáles tienen mayor presencia en la formulación del modelo institucional y cómo se expresan en las prácticas pedagógicas

Para delimitar el análisis de esta investigación, el modelo pedagógico crítico-social será analizado principalmente a partir de los postulados de la teoría crítica y la pedagogía crítica, pues son aquellos conceptos que mayor peso e injerencia tienen

dentro del PEI, y que nos permitirán analizar las convergencias y dinámicas presentes entre la comunidad educativa del liceo, el contexto que lo rodea y las normativas gubernamentales a las cuales debe de responder.

Así, el reconocimiento del estudiante como sujeto del proceso educativo, la presencia del diálogo y la participación, la relación de los contenidos con el contexto, la formación crítica, las relaciones entre docentes y estudiantes, las formas de evaluación, la instrumentalización o cosificación de la razón y la mirada de la escuela como un ente no neutro nos permitirán contrastar el modelo formulado en los documentos institucionales con las prácticas y experiencias de la comunidad educativa.

En consecuencia, la adopción formal del modelo por parte del Liceo Colombia Joven no se asumirá como prueba suficiente de su implementación. El análisis buscará establecer sus correspondencias, alcances, distancias y tensiones, considerando tanto las condiciones sociales de la comunidad como las exigencias institucionales y normativas que atraviesan el funcionamiento de la institución.

6. Marco contextual e institucional

La comprensión de la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social en el Liceo Colombia Joven requiere considerar las condiciones territoriales, sociales, educativas, administrativas y normativas dentro de las cuales funciona la institución. El modelo pedagógico no se desarrolla de manera aislada, sino que se relaciona con las características de la población atendida, las necesidades educativas del entorno y las disposiciones que orientan la prestación del servicio educativo.

En este sentido, el presente capítulo ofrece una caracterización del contexto sociodemográfico de la comuna 18, de la estructura institucional del Liceo Colombia Joven y de su vinculación al Plan de Ampliación de Cobertura. Asimismo, presenta los principales documentos que orientan el funcionamiento pedagógico y administrativo de la institución.

La información expuesta en este capítulo cumple una función contextual. Por esta razón, las condiciones sociales y normativas no se asumen anticipadamente como causas demostradas de la transición del modelo pedagógico. Su relación con dicho proceso será examinada posteriormente mediante el contraste entre documentos institucionales, entrevistas, encuestas y observaciones.

6.1. Caracterización sociodemográfica del entorno

El contexto sociodemográfico, se entiende como el conjunto de características sociales, económicas y culturales que influyen en las dinámicas de una institución. Aspectos como el nivel socioeconómico, la composición familiar, el nivel de educación, el acceso a oportunidades educativas, la movilidad poblacional y las condiciones de vulnerabilidad pueden incidir en los procesos educativos y, por tanto, en las respuestas desarrolladas por las instituciones educativas.

Milton Santos, afirma que el espacio puede comprenderse como un “conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones” [53].Estas perspectivas permiten reconocer que, en el caso de la escuela, esta no funciona como una realidad aislada, sino que mantiene una relación permanente con las condiciones sociales, culturales y económicas del territorio en el que se encuentra.

[53] Milton Santos, *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo. Razón y emoción* (España: Ariel, 2000), pág. 6.

En relación con lo anterior, Ferreyra y Pedrazzi afirman que “El contexto se define de manera abarcativa como un sistema social y como un entorno físico que evoluciona a través del tiempo. La dimensión social, más precisamente la interacción personal, es la que adquiere mayor relevancia en el campo psico-pedagógico”[54]. En consecuencia, las características presentes en el entorno son cambiantes, diversas y complejas e influyen tanto directa como indirectamente en las dinámicas escolares y pedagógicas de la comunidad educativa. De este modo, el análisis de estas variables permite comprender cómo las problemáticas, deseos, y cosmologías que rodean el entorno condicionan e inciden en los procesos educativos.

Por consiguiente, las condiciones políticas, sociales y económicas que rodean a una comunidad educativa constituyen elementos relevantes para comprender los procesos que tienen lugar en la escuela En este sentido, “Es necesario considerar las condiciones bajo las cuales operan los diferentes sistemas educativos para interpretar las diferencias en estructuras, procesos y resultados […]ya que la escuela influye y es influida por su entorno”[55].

Bajo este panorama, El Liceo Colombia Joven se encuentra ubicado en el barrio El Jordán, en la comuna 18 de Santiago de Cali. Esta comuna está localizada al suroccidente de la ciudad; limita al sur con la comuna 22 y el borde urbano, al oriente con la comuna 17 y al norte con la comuna 19. Su territorio representa aproximadamente el 4,5 % del área de Cali y se encuentra compuesto por diferentes barrios, urbanizaciones y sectores[56].

---

[54] Ferreyra, Ademas., & Pedrazzi, Graciela. Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Noveduc. 2007. p. 22.
[55] Organization of American States. Contexto demográfico, social, económico. 1. s.f. p. 1.
[56] SANTIAGO DE CALI. Departamento Administrativo de Planeación Municipal y UNIVERSIDAD ICESI. Centro de Investigación en Economía y Finanzas. Una mirada descriptiva a las comunas de Cali. Santiago de Cali: Impresora Feriva, 2007. p. 94.

La comuna 18 presenta condiciones socioeconómicas diversas y concentra sectores de población en situación de pobreza y vulnerabilidad. De acuerdo con La Secretaría de Bienestar Social, para el año 2023, el 40,3 % de la población analizada se clasificaba en pobreza moderada, el 29 % como población vulnerable y el 24,9 % en pobreza extrema.[57]

Asimismo, el diagnóstico territorial identifica problemáticas relacionadas con el hacinamiento crítico, que afecta aproximadamente al 8 % de la población infantil analizada[58]; la presencia de niños y niñas pertenecientes a hogares clasificados como pobres según el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, cercana al 14 %[59]; y la pobreza multidimensional, también próxima al 14 %[60] . Esta última se relaciona con condiciones como la informalidad laboral, el bajo logro educativo, la dependencia económica y la falta de aseguramiento en salud. Además, la comuna registra situaciones relacionadas con el embarazo adolescente, siendo una de las comunas con el mayor número de la ciudad[61].

Por otra parte, el territorio también se caracteriza por procesos de movilidad poblacional y por la presencia de familias procedentes de otros lugares del suroccidente colombiano. Durante la década de los ochenta se presentó la llegada de población proveniente principalmente de los departamentos de Nariño y Cauca. Posteriormente, durante los años noventa, debido al conflicto armado, se presentó la llegada de población desplazada procedente de departamentos como Chocó,

[57] SANTIAGO DE CALI. Secretaría de Bienestar Social. Observatorio de Políticas Sociales. *Diagnóstico territorial de la comuna 18*. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, 2023. p. 9.
[58] Ibid. p. 22
[59] Op. Cit. *Diagnóstico territorial de la comuna 18*. p. 22
[60] SANTIAGO DE CALI. Alcaldía de Santiago de Cali. Diagnóstico socioeconómico de la comuna 18. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, 2022. p. 3.
[61] SECRETARÍA DE BIENESTAR SOCIAL. Op. Cit. P. 22.

Nariño, Putumayo y otras regiones del país[62]. Estas condiciones contribuyeron a configurar un territorio social y culturalmente diverso.

Como resultado, la zona se configura como un territorio receptor de población en tránsito o asentamiento reciente, cuyos núcleos familiares se integran progresivamente a las dinámicas sociales y económicas de la Comuna 18.

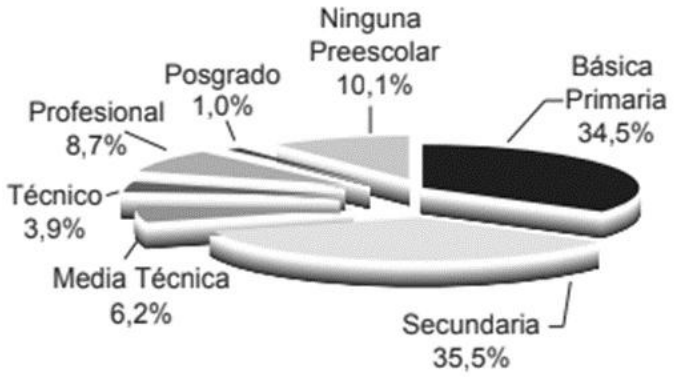
Adicionalmente, la comuna 18 presenta una importante diversidad étnica, con presencia de población afrodescendiente e indígena. Según la Secretaría de Bienestar Social, en el año 2023 Se estimaba que el 9,56 % de sus habitantes se reconocía como afrodescendientes y el 1,48 % como indígenas,[63]. Asimismo, el diagnóstico señalaba que la comuna concentraba cerca del 15 % de la población indígena residente en Santiago de Cali [64].Esta diversidad social, territorial y cultural se refleja en las experiencias, conocimientos y condiciones familiares de la población estudiantil atendida por las instituciones educativas del sector.

En el caso específico del Liceo Colombia Joven, los datos institucionales indican que el 46,2 % de sus estudiantes pertenece al estrato socioeconómico 1 y el 44,3 % al estrato 2. Asimismo, se registra que el 26 % de la población estudiantil pertenece a hogares con padre cabeza de familia, mientras que el 35 % corresponde a hogares con madre cabeza de familia. Además, el 4,4 % de los estudiantes se encuentra registrado como población en condición de desplazamiento[65]. Estas cifras muestran que una parte importante de la comunidad

[62] BARÓN PORRAS, Luis Fernando; OTÁLORA SEVILLA, Lady Maritza y LOAIZA QUINTERO, Luis Alfredo. Otra ciudad detrás de la ladera: estudio sobre un programa socioeconómico de la Fundación Carvajal en Cali. En: Estudios Gerenciales [en línea]. Julio-septiembre, 2011, vol. 27, no. 120, p. 69. [Consultado: 27 de julio de 2026]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232011000300004
[63] Ibid. 21.
[64] Ibid. P.22.
[65] LICEO COLOMBIA JOVEN. *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Santiago de Cali: Liceo Colombia Joven, febrero de 2024. p. 10.

educativa enfrenta condiciones sociales y económicas que pueden incidir en sus trayectorias escolares.

De igual manera, los datos históricos del Censo de Población de 2005 mostraban una mayor concentración de la población de la comuna en los niveles de educación básica primaria y secundaria, así como una disminución progresiva en los niveles técnico, tecnológico y universitario. Debido a la antigüedad de la información, estos resultados se presentan únicamente como un antecedente histórico y no como una caracterización actual del nivel educativo de sus habitantes. Esta información permite observar las condiciones educativas registradas en la comuna en ese periodo y funciona como antecedente para comprender su trayectoria territorial.



Fuente: DANE. Censo de población de 2005.

Gráfica 1. Composición de la población de la Comuna 18 por máximo nivel educativo. Fuente: ALONSO et al., 2007, p. 95. Datos del DANE, Censo de Población de 2005.

A las condiciones sociales, económicas y educativas descritas anteriormente se suman algunas problemáticas territoriales que continúan presentándose en la Comuna 18. Aunque los acontecimientos que se mencionan a continuación ocurrieron después de la aprobación del cambio de modelo pedagógico en 2020, permiten observar que varias de las dificultades del entorno no corresponden únicamente a situaciones del pasado. Por esta razón, no se presentan como causas

directas de la transición, sino como ejemplos de las condiciones actuales en las que se desarrolla la vida cotidiana de los habitantes del sector.

Entre estas problemáticas se encuentran las situaciones de inseguridad y violencia urbana registradas en sectores cercanos a la institución. Como ejemplo, se encuentra el atentado ocurrido contra la Estación de Policía de Meléndez el 10 de junio de 2025, el cual dejó una persona fallecida y doce personas heridas, entre ellas una menor de edad[66]. Este tipo de acontecimientos adquiere importancia debido a que ocurre en zonas de alto tránsito y hace parte del entorno por el que se movilizan diariamente habitantes, estudiantes y familias del sector.

No se cuenta con información que permita afirmar que este acontecimiento afectó directamente las actividades académicas del Liceo Colombia Joven. Sin embargo, el hecho permite observar que la institución desarrolla sus procesos educativos en un territorio en el que continúan presentándose situaciones de violencia y problemas de orden público que pueden generar sentimientos de temor e inseguridad en la comunidad.

[66] EURONEWS EN ESPAÑOL. Una ola de explosiones en Colombia deja al menos 5 muertos y varios heridos en Cali y el Cauca [en línea]. 10 de junio de 2025. [Consultado: 27 de julio de 2026]. Disponible en: https://es.euronews.com/2025/06/10/una-explosion-en-cali-colombia-deja-al-menos-un-muerto-y-varios-heridos



Ilustración 2. Lugar de una de las explosiones registradas en Cali el 10 de junio de 2025. Fuente: EURONEWS EN ESPAÑOL, 2025. Fotografía: Santiago Saldarriaga/AP.

Asimismo, en algunos sectores de la Comuna 18 se presentan dificultades relacionadas con el acceso regular al agua, especialmente durante periodos de altas temperaturas y disminución de los caudales de las fuentes hídricas.

De acuerdo con información publicada por *El País*, el aumento de la población en la zona de ladera ha generado una mayor demanda de agua frente a una oferta limitada. Esta situación se relaciona con el crecimiento poblacional de la zona de ladera, los procesos migratorios y el aumento de la demanda de este recurso. Estas circunstancias afectan las condiciones de vida de los habitantes de sectores de las comunas 18 y 20 que dependen del caudal del río Meléndez para acceder al recurso[67].

[67] CORTEZ PALACIOS, Laura. Crisis por bajo caudal en el río Meléndez: Emcali y líderes comunitarios verificaron en terreno cómo se ha secado el afluente [en línea]. En: El País. Santiago de Cali, 26 de septiembre de 2025.

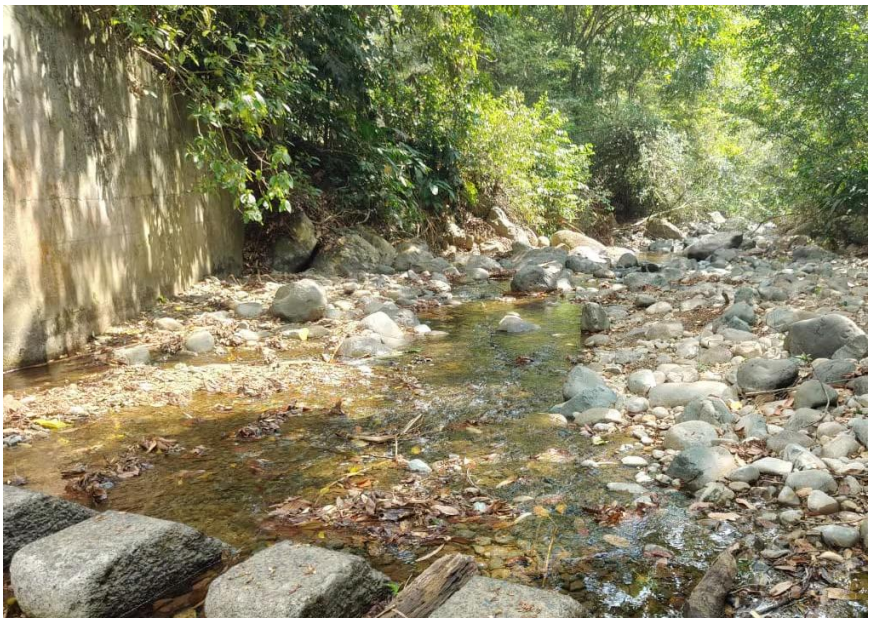


Ilustración 3. Disminución del caudal del río Meléndez. Fuente: GUZMÁN, José Luis. El río Meléndez presenta bajo caudal [fotografía]. En: El País, 2025.

Estas situaciones muestran que las condiciones de la Comuna 18 no se limitan a los indicadores de pobreza, vulnerabilidad, migración o diversidad cultural. El territorio también presenta dificultades relacionadas con la seguridad y el acceso a servicios básicos, las cuales hacen parte del contexto en el que se desarrollan las experiencias de los estudiantes y sus familias. La permanencia de estas problemáticas mantiene vigente la necesidad de una educación que permita comprender, analizar y reflexionar sobre la realidad social.

En síntesis, el Liceo Colombia Joven desarrolla sus actividades en un entorno social, económico y cultural heterogéneo, atravesado por condiciones de desigualdad y vulnerabilidad, así como por problemáticas territoriales que continúan presentándose actualmente. Estas condiciones pueden incidir en las trayectorias educativas y en las experiencias de los estudiantes. Por esta razón, constituyen elementos relevantes para examinar posteriormente la relación entre el contexto

institucional y la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social, sin asumir que cada una de ellas haya sido una causa directa y plenamente demostrada del cambio.

6.2. Plan de Ampliación de Cobertura y condiciones normativas

El plan de ampliación de cobertura educativa comprende el conjunto de acciones orientadas a garantizar el acceso y la permanencia de la población en el sistema educativo. En Colombia, este propósito se encuentra relacionado con el reconocimiento constitucional de la educación como derecho y servicio público. El artículo 67 de la constitución política establece la educación como "un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social"[68]. Asimismo, Colombia como Estado Social de Derecho, debe garantizar y velar por el cumplimiento de este derecho teniendo como obligación "garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo"[69].

En este sentido, las entidades territoriales certificadas deben organizar la oferta educativa de acuerdo con las necesidades de su población. Cuando la capacidad de los establecimientos oficiales resulta insuficiente o presenta limitaciones para atender la demanda, puede recurrirse, de manera excepcional, a la contratación de la prestación del servicio educativo con establecimientos no oficiales que cumplan las condiciones establecidas por la normativa.

En el caso de Cali, el sistema educativo enfrenta importantes retos para atender no solo la demanda estudiantil, sino también para fortalecer los ejes fundamentales

[68] COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Artículo 67. En: Constitución Política de Colombia de 1991. Disponible en: https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67.
[69] Ibid.

anteriormente mencionados. De acuerdo con el Plan de Cobertura 2024, El Distrito de Cali contaba con alrededor de 96 instituciones oficiales que buscaban satisfacer la demanda de más de 300.000 estudiantes en edad escolar[70]. No obstante, esta capacidad resulta limitada frente al volumen poblacional existente, ya que la capacidad y distribución de estas instituciones no resultan homogéneas en todas las comunas, por lo que algunos sectores presentan insuficiencias en la disponibilidad de cupos escolares.

Esta situación fue identificada históricamente en la comuna 18. De acuerdo con información correspondiente al año 2017, el sector contaba con cuatro instituciones educativas oficiales y con una población aproximada de 22.000 personas entre los 5 y los 16 años. Para ese mismo periodo, la matrícula oficial alcanzaba cerca de 8.600 estudiantes[71], es decir, menos de la mitad.

En consecuencia, la comuna 18 fue catalogada por parte de la Secretaría de Educación como zona “Deficitaria Nivel Medio”[72], condición que evidencia limitaciones en la capacidad de la oferta oficial para atender a la población escolar.

La insuficiencia de oferta educativa en la comuna 18 no corresponde únicamente a una situación histórica. De acuerdo con el *Plan Anual de Contratación del Servicio Educativo 2026*, esta comuna fue clasificada nuevamente como una de las zonas deficitarias del Distrito de Santiago de Cali, junto con las comunas 6, 13, 14, 15 y 21. Esta clasificación indica que, según el análisis de oferta y demanda realizado

[70] Secretaria de Educación Distrital. PLAN DE COBERTURA 2024, Cali, 2023. P. 21-22

[71] Alcaldía de Santiago de Cali. COMPENDIO EDUCATIVO DEL MUNICIPIO DE SANTIAGO DE CALI. Comuna 18” Cali. 2017. P. 14

[72] Ibid. P. 9

por la Secretaría de Educación, en el territorio persiste la necesidad de contratar la prestación del servicio educativo[73].

En este marco, el Plan de Cobertura Educativa formulado por la Secretaría de Educación del Distrito de Cali, tiene como propósito “definir las acciones y la organización necesarias para garantizar el acceso y permanencia en el sistema Educativo Oficial a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes residentes en las 22 comunas y 15 corregimientos del Distrito de Santiago de Cali”[74] .Este programa permite la contratación del servicio educativo con instituciones privadas, ampliando así la capacidad del sistema para responder a la demanda escolar.

Es importante destacar que la cobertura educativa no se limita únicamente a la matrícula escolar, sino que alberga otras estrategias y planes complementarios como el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el transporte escolar, el apoyo a población con discapacidad y/o talento excepcional, la atención educativa de los jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente[75].En este sentido, el plan de cobertura se vuelve una cuestión importante a la hora garantizar el derecho a la educación y mejorar las condiciones sociales de los niños, niñas y adolescentes.

No obstante, para efectos de esta investigación, el análisis se concentra en la contratación de la prestación del servicio educativo con establecimientos no oficiales, debido a su relación directa con el funcionamiento administrativo del Liceo Colombia Joven.

Para el año lectivo 2026, la Secretaría de Educación Distrital proyectó atender a 51.804 estudiantes mediante la contratación de la prestación del servicio educativo.

[73] SANTIAGO DE CALI. Secretaría de Educación Distrital. Plan Anual de Contratación del Servicio Educativo 2026 – PACSE 2026. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, noviembre de 2025. P.13
[74] Secretaria de Educación Distrital. PLAN DE COBERTURA 2024, Cali, 2023. P. 1
[75] Ibid. P.30

De esta población, 3.385 estudiantes corresponden al nivel preescolar; 22.647, a básica primaria; 18.516, a básica secundaria; y 7.256, a educación media.[76]

Para que la Secretaría de Educación autorice la vinculación de una institución privada al esquema de cobertura, es necesario que ésta cumpla con ciertos requerimientos. Según el Decreto 1075 de 2015, las instituciones que deseen ser oferentes para el plan de cobertura deben contar con ciertos requisitos legales y administrativo, entre los requisitos establecidos se encuentran contar con licencia de funcionamiento vigente, código DANE, una persona jurídica propietaria, disponibilidad jurídica del inmueble y condiciones adecuadas para la prestación del servicio educativo. Asimismo, la institución debe disponer de un Proyecto Educativo Institucional aprobado y acreditar la experiencia e idoneidad exigidas por la normativa.[77]

No obstante, más allá de estos requisitos formales, existe el criterio fundamental de "idoneidad" de los aspirantes. De acuerdo al artículo 1 del decreto 770 de 2025, se establece que es necesario que "en los resultados anuales publicados por el ICFES correspondientes a las pruebas de Estado Saber 3, 5, 9 y 11 presentadas, el establecimiento educativo haya alcanzado puntajes superiores al percentil 35 en las áreas de lenguaje o lectura crítica y matemáticas"[78].

Por tanto, el cumplimiento del percentil 35 constituye una de las condiciones consideradas en la definición de los establecimientos educativos que podrán ser contratados para la vigencia 2026. En concordancia con lo anterior, El Plan Anual

[76] SANTIAGO DE CALI. Secretaría de Educación Distrital. Plan Anual de Contratación del Servicio Educativo 2026 – PACSE 2026, op. cit., pp. 11-12.
[77] COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1075 de 2015 (26 de mayo de 2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República, 2015, art. 2.3.1.3.3.6.
[78] COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 770 de 2025 (7 de julio de 2025). Por medio del cual se modifican las Secciones 3 y 5 del Capítulo 3 del Título 1 de la Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, en lo referente a requisitos de experiencia e idoneidad para la contratación del servicio educativo por parte de las entidades territoriales certificadas en educación. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República, 2025, art. 1.

de Contratación del Servicio Educativo PACSE contempla la posible reubicación hacia instituciones oficiales de los estudiantes atendidos por establecimientos no oficiales que no superen dicho percentil[79].

El desempeño en estas pruebas constituye uno de los criterios utilizados para establecer la idoneidad de los establecimientos que aspiran a participar en el Banco de Oferentes. Sin embargo, su cumplimiento no garantiza automáticamente la contratación, pues también se consideran las condiciones administrativas, pedagógicas, territoriales y de infraestructura.

En este contexto, de acuerdo con el *Plan de Cobertura 2024*, cerca de 5.000 matrículas de la comuna 18 eran atendidas mediante la estrategia de ampliación de cobertura[80].Para la vigencia 2025, el Liceo Colombia Joven se encontraba vinculado a este esquema mediante el contrato 4143.010.26.1.0471.2025, como establecimiento educativo contratado por el Distrito de Santiago de Cali. [81]

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional del 2024, el establecimiento atendía alrededor de 900 estudiantes, de los cuales, una parte significativa eran beneficiarios de esta cobertura, pertenecientes a poblaciones vulnerables, principalmente de estratos 1 y 2[82], aspecto que guarda relación con las características sociodemográficas presentadas en el apartado anterior.

La vinculación del Liceo Colombia Joven a este mecanismo constituye una condición administrativa, económica y normativa relevante para comprender su funcionamiento institucional. No obstante, en este apartado no se asume que la

[79] SANTIAGO DE CALI. Secretaría de Educación Distrital. Plan Anual de Contratación del Servicio Educativo 2026 – PACSE 2026, op. cit., p, 12.
[80] SANTIAGO DE CALI. Secretaría de Educación Distrital. Plan de Cobertura 2024, op. cit., p. 12.
[81] Secretaria de Educación, Cobertura Educativa. Contratos de Prestación de Servicios Educativos, Cali, 2025. P.6
[82] Liceo Colombia Joven. Proyecto Educativo Institucional- Liceo Colombia Joven. Cali, Feb. 2024. P. 10

cobertura haya determinado directamente la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social. La relación entre la contratación del servicio educativo, la sostenibilidad institucional, los resultados de las pruebas estandarizadas y el cambio de modelo será examinada posteriormente mediante el contraste de documentos, testimonios y resultados académicos.

6.3. Caracterización institucional del Liceo Colombia Joven

El Liceo Colombia Joven es un establecimiento educativo no oficial ubicado en el barrio El Jordán, en la comuna 18 de Santiago de Cali. Fue fundado el 12 de julio de 2004 y cuenta con licencia de funcionamiento otorgada mediante la Resolución 4143.010.21.0.02800 del 25 de abril de 2019 para ofrecer los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica[83] .

La institución se encuentra vinculada a la Fundación de Líderes para el Espíritu Empresarial. Según lo expresado por la rectora entrevistada en 2022, la fundación estaba conformada por cuatro establecimientos educativos[84]. Esta información coincide con el listado oficial de establecimientos educativos de cobertura correspondiente al periodo 2022-2024, en el que aparecen asociados a dicha fundación el Instituto Técnico Latinoamericano, el Liceo Colombia Joven, el Liceo Colombo Irlandés y el Liceo Las Américas[85].

[83] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional (PEI), op. cit., pp. 1 y 14.
[84] CRUZ, Paola. Entrevista sobre las características institucionales del Liceo Colombia Joven. Entrevista realizada el 2 de agosto de 2022. Santiago de Cali.
[85] SANTIAGO DE CALI. Secretaría de Educación Distrital. Establecimientos educativos de cobertura del Distrito Especial de Santiago de Cali, 2022-2024. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, 2025, pp. 5-6.

La institución atiende a estudiantes con edades comprendidas aproximadamente entre los 4 y los 18 años. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional correspondiente a febrero de 2024, el establecimiento atendía alrededor de 900 estudiantes[86].

En cuanto a su infraestructura, el Proyecto Educativo Institucional señala que el Liceo Colombia Joven desarrolla acciones de mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la planta física, y dispone de espacios destinados a actividades audiovisuales, cómputo, biblioteca, prácticas deportivas y servicio de cafetería[87]. Esta información se complementa con el testimonio de la profesora Jhoana Arellano, quien afirmó que la institución pasó de funcionar en una edificación de un solo piso a contar con cinco niveles, un salón múltiple, una sala de sistemas, una tienda escolar y tres zonas de servicios sanitarios.[88]

Durante los recorridos realizados de trabajo de campo realizado entre el primer semestre de 2025 y julio de 2026 se verificó la distribución actual de la edificación y se identificaron diecinueve salones, una cancha, espacios recreativos, cafeterías, bodegas y oficinas destinadas al funcionamiento administrativo y al acompañamiento de la comunidad educativa[89]. En conjunto, la revisión documental, el testimonio docente y las observaciones realizadas permiten identificar un proceso progresivo de crecimiento y adecuación de la planta física, orientado a responder al aumento de la población estudiantil y al desarrollo de las actividades académicas, administrativas, culturales y recreativas.

[86] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional (PEI), op. cit., p. 5.
[87] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional (PEI), op. cit., pp. 104-105.
[88] ARELLANO, Jhoana. Entrevista sobre las transformaciones institucionales del Liceo Colombia Joven, op. cit., p. 4.
[89] REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DIRECTAS Y LAS CONVERSACIONES INFORMALES. realizados por los investigadores en las instalaciones del Liceo Colombia Joven, Santiago de Cali, entre el primer semestre de 2025 y julio de 2026.

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional adoptado en 2024, el cuerpo docente estaba integrado por 18 profesores. Asimismo, la estructura administrativa y de apoyo incluía un director administrativo, una rectora, dos coordinadores, el servicio de psicología, un técnico en sistemas, una secretaria y una auxiliar de secretaría. La institución también contaba con tres personas encargadas de los servicios generales[90].

El funcionamiento académico y pedagógico del Liceo Colombia Joven se encuentra orientado por diferentes documentos institucionales, entre los que se encuentran el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y las mallas curriculares. Asimismo, el Acta No. 009 del Consejo Directivo registra la aprobación formal del cambio del modelo pedagógico constructivista al crítico-social. Estos documentos fueron tomados como fuentes de información para la presente investigación y serán analizados posteriormente junto con las entrevistas, las encuestas y las observaciones realizadas.

7. METODOLOGÍA

La metodología se organizó a partir de un enfoque cualitativo, un alcance descriptivo-interpretativo y un diseño de estudio de caso. En los siguientes apartados se presentan los participantes, los criterios de selección, las técnicas de recolección, el procedimiento de análisis y las limitaciones de la investigación.

7.1. Enfoque, alcance y diseño de la investigación

[90] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional (PEI), op. cit., p. 5.

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. Este enfoque se orienta a comprender los fenómenos a partir de las experiencias, percepciones, significados e interpretaciones de las personas que participan en ellos según las características del contexto en el que se producen. Hernández-Sampieri y Mendoza señalan que este enfoque "se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto"[91].

Esta orientación resulta especialmente adecuada para el desarrollo de este trabajo debido a la complejidad del fenómeno estudiado, en el que intervienen distintos sujetos, contextos sociales, concepciones educativas, normativas institucionales y prácticas pedagógicas.

El estudio tuvo un alcance descriptivo-interpretativo. Los estudios descriptivos "buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis"[92]. En este caso, el componente descriptivo permitió caracterizar el contexto social e institucional del Liceo Colombia Joven, sus documentos pedagógicos, las estrategias educativas y las percepciones de la comunidad.

A su vez, el estudio tuvo un carácter interpretativo porque buscó examinar las relaciones, correspondencias y tensiones existentes entre los fundamentos del modelo crítico-social, su formulación institucional y su concreción en las prácticas escolares. Vasilachis de Gialdino señala que la investigación cualitativa se interesa "por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el

[91] HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto y MENDOZA TORRES, Christian Paulina. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill Education, 2018. p. 390.
[92] HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. *Metodología de la investigación*. 6 ed. México: McGraw-Hill Education, 2014. p. 92.

contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia..."[93].

La investigación se desarrolló bajo la modalidad de estudio de caso porque se concentró en el análisis particular de una institución educativa: el Liceo Colombia Joven. De acuerdo con Stake, "el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular"[94]. Esta modalidad permitió comprender la transición del modelo pedagógico en relación con las condiciones sociales, históricas, educativas y normativas específicas de la institución, sin pretender generalizar los resultados a la totalidad de los establecimientos educativos.

7.2. Población, participantes y criterios de selección

La población de referencia estuvo conformada por la comunidad educativa de la institución, con énfasis en estudiantes de educación básica secundaria (grados 6° a 9°) y media (10° y 11°), así como docentes, directivos y egresados vinculados a la institución.

La selección de los participantes tuvo un carácter no probabilístico y respondió a procedimientos diferentes según la técnica de recolección de información. Para las entrevistas se empleó un muestreo intencional o por criterios. De acuerdo con Otzen y Manterola, el muestreo intencional permite seleccionar, dentro de una población, los casos que poseen las características de interés para el estudio[95]. En esta investigación, se seleccionaron docentes y directivos que, por su trayectoria,

[93] VASILACHIS GIALDINO, Irene, coord. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 29.
[94] STAKE, Robert E. Investigación con estudio de casos. 3 ed. Madrid: Morata, 2005. p. 11.
[95] OTZEN, Tamara y MANTEROLA, Carlos. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. En: International Journal of Morphology. 2017. vol. 35, no. 1, p. 230.

experiencia, cargo y conocimiento del entorno institucional, podían aportar información relevante sobre la transición y la implementación del modelo pedagógico crítico-social. La selección no tuvo como propósito alcanzar representatividad estadística, sino incorporar las perspectivas de actores directamente vinculados con el fenómeno estudiado.

En el caso de la encuesta, la selección tuvo un carácter no probabilístico por conveniencia y participación voluntaria. El instrumento fue respondido por 143 integrantes de la comunidad educativa que tuvieron acceso al formulario y decidieron participar. Por esta razón, los resultados se utilizaron con una finalidad descriptiva y exploratoria, sin pretender realizar generalizaciones estadísticas sobre la totalidad de la comunidad educativa.

7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de información se emplearon las siguientes técnicas:

a) Entrevistas semiestructuradas:

En total, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas: una a una exrectora, una al coordinador académico, una a una docente que también ha desempeñado funciones de coordinación y una a un egresado.

Entre los informantes clave se entrevistó a Paola Cruz, licenciada en Filosofía y magíster en Educación, quien se desempeñó como rectora de la institución entre 2018 y 2022 y participó, desde el Consejo Directivo, en el proceso de transición del modelo pedagógico.

También se entrevistó a Ronald Veliz, licenciado en Matemáticas y magíster en Matemáticas Aplicadas, quien asumió el cargo de coordinador académico en 2021. Su participación permitió conocer los procesos institucionales de orientación, seguimiento y acompañamiento de las prácticas pedagógicas.

Asimismo, se contó con la participación de Johana Arellano, licenciada en Biología y magíster en Educación, profesora y una de las integrantes con mayor trayectoria en la institución. Su experiencia de más de quince años permitió recuperar información relacionada con los cambios institucionales y pedagógicos desarrollados en el Liceo Colombia Joven.

También participaron egresados de las promociones 2019 y 2020, seleccionados por haber estudiado en la institución durante el periodo relacionado con la transición del modelo pedagógico y por su disposición para participar. Sus testimonios permitieron recuperar percepciones sobre las prácticas educativas, los cambios institucionales y su experiencia como estudiantes del Liceo Colombia Joven.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre treinta minutos y una hora y fueron registradas mediante grabaciones de audio, con el propósito de conservar de manera fiel las respuestas de los participantes. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas y revisadas. A partir de esta revisión, se seleccionaron los fragmentos relacionados con los objetivos y las categorías de la investigación, especialmente aquellos que aportaban información sobre la transición del modelo pedagógico, las prácticas educativas y las dinámicas institucionales.

b) Encuestas a la comunidad educativa:

Se aplicó una encuesta dirigida a distintos miembros de la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, buscando por medio del instrumento, incluido en los anexos del presente documento. El cual tuvo como propósito identificar la percepción de la

comunidad frente al modelo pedagógico implementado en la institución, este instrumento facilitó indagar en aspectos relacionados como las estrategias de enseñanza, la apropiación de los espacios escolares, la carga académica percibida y las dimensiones emocionales asociadas al proceso formativo.

La encuesta fue elaborada y aplicada mediante Google Forms, la cual conto con 12 preguntas, 10 de manera cerrada, con el fin de precisar cierta información y 2 de forma abierta, en donde puedan lograr justificar parte de sus respuestas en las casillas de “justifique su respuesta”. Se compartió con estudiantes, docentes, directivos y egresados de la institución. La participación fue voluntaria, por lo que respondieron las personas que tuvieron acceso al formulario y disponibilidad para hacerlo. La plataforma permitió recopilar y organizar las respuestas obtenidas. Los resultados de las preguntas cerradas fueron procesados mediante frecuencias y porcentajes, con el propósito de identificar tendencias en las percepciones de los participantes.

La encuesta obtuvo 143 respuestas de integrantes de la comunidad educativa, entre ellos estudiantes, docentes, directivos y egresados. Los resultados obtenidos permitieron complementar la información cualitativa y aportar elementos descriptivos para el análisis del funcionamiento institucional. Sin embargo, el instrumento no incluyó una pregunta destinada a identificar el vínculo o rol de cada participante dentro de la institución. Por esta razón, no fue posible establecer cuántas respuestas correspondieron a estudiantes, docentes, directivos, egresados o familiares. Los resultados fueron analizados de manera global, con una finalidad descriptiva y exploratoria

Las respuestas permitieron identificar tendencias de percepción relacionadas con las estrategias de enseñanza, el clima escolar, la carga académica, la participación estudiantil y la apropiación del modelo pedagógico institucional.

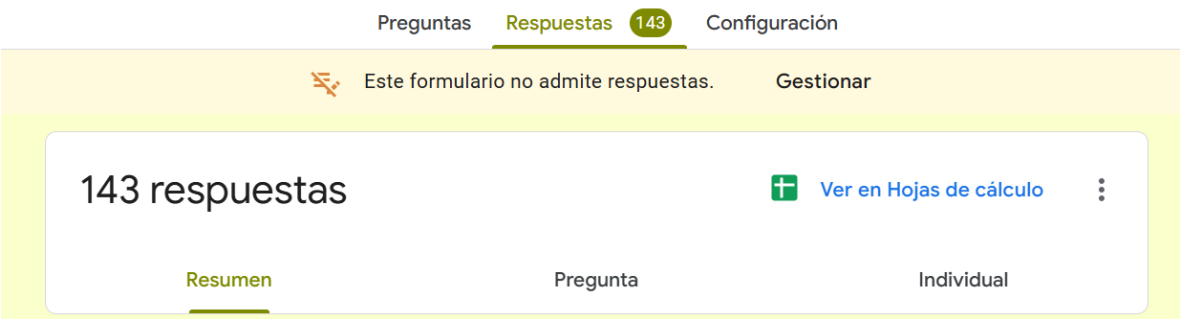


Ilustración 4. [Número de respuestas por parte de la comunidad educativa]. Encuesta recolección de información. Percepción Liceo Colombia Joven. Fuente propia.

c) Análisis documental y selección de las fuentes

El análisis documental permitió examinar la transición y formulación institucional del modelo pedagógico crítico-social, así como contrastar sus orientaciones con las percepciones y prácticas identificadas durante el trabajo de campo. Para ello, se seleccionaron documentos relacionados con la organización pedagógica, curricular, convivencial e institucional del Liceo Colombia Joven.

Las fuentes documentales revisadas fueron el Acta No. 009 del Consejo Directivo, fechada el 16 de octubre de 2020, mediante la cual se socializó y aprobó el cambio del modelo constructivista al crítico-social; el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia, correspondientes al año 2024; y las mallas curriculares del área de Ciencias Sociales de los grados sexto, noveno, décimo y undécimo, vigentes durante el año lectivo 2025.

La revisión curricular se concentró en el área de Ciencias Sociales, debido a que estas fueron las mallas suministradas por la institución y a su relación directa con

aspectos como el pensamiento crítico, la participación ciudadana, la interpretación del contexto y el análisis de problemáticas sociales.

La revisión documental se orientó mediante categorías relacionadas con la transición del modelo pedagógico, el pensamiento crítico, la participación estudiantil, la relación con el contexto escolar, la organización curricular, las prácticas pedagógicas, la evaluación y la coherencia entre las orientaciones institucionales y su aplicación. La información identificada fue posteriormente contrastada con las entrevistas, la encuesta, las observaciones directas y las conversaciones informales realizadas durante el trabajo de campo.

d) Observación directa no participante y conversaciones informales

La observación directa tuvo como propósito reconocer las dinámicas escolares, las formas de interacción, las prácticas pedagógicas, las condiciones de la infraestructura y los espacios de participación presentes en el Liceo Colombia Joven. Esta técnica se desarrolló durante diez visitas realizadas de manera intermitente entre el primer semestre de 2025 y julio de 2026.

Durante las visitas, se recorrieron diferentes espacios de la institución, se asistieron a actividades académicas, culturales e institucionales, se tomaron fotografías y se sostuvieron conversaciones informales con docentes, estudiantes, directivos y otros integrantes de la comunidad educativa. En algunas ocasiones se formularon preguntas relacionadas con las prácticas pedagógicas, el funcionamiento institucional y la implementación del modelo crítico-social. Sin embargo, estas conversaciones no siguieron una guía estructurada, no fueron grabadas ni se trataron como entrevistas formales.

La información considerada relevante fue consignada mediante notas generales de observación. Estos registros no pretendieron describir exhaustivamente todo lo ocurrido durante cada visita, sino conservar aspectos relacionados con los objetivos y las categorías de la investigación. Asimismo, se elaboró un registro fotográfico de algunos espacios y actividades institucionales.

Dentro de las actividades observadas se asistió a una reunión que había sido programada previamente por la institución. Los investigadores no convocaron ni dirigieron el encuentro, pero escucharon las intervenciones de los docentes y realizaron algunas preguntas generales. Por esta razón, esta actividad no fue considerada un grupo focal, sino una observación de una reunión institucional complementada con conversaciones informales.

La información obtenida mediante las observaciones, las notas generales, las conversaciones informales y el registro fotográfico se utilizó principalmente para contextualizar el funcionamiento de la institución y contrastar algunos planteamientos de las entrevistas y los documentos institucionales. Debido al carácter general y no sistemático de algunos registros, estos no fueron utilizados para atribuir afirmaciones textuales a participantes específicos.



Ilustración 5. Reunión institucional con el equipo docente para la socialización del Proyecto Educativo Institucional y las prácticas pedagógicas. Liceo Colombia Joven, 2026. Fuente propia.



Ilustración 6. Semana cultural 2025. Liceo Colombia Joven]. Actividades culturales institucionales. Escuela abierta. Fuente propia.



Ilustración 7. Semana cultural 2025. Liceo Colombia Joven]. Actividades culturales institucionales. Día deportivo. Fuente propia.



Ilustración 8. Semana cultural 2025. Liceo Colombia Joven]. Actividades culturales institucionales. Presentaciones culturales. Fuente propia.

7.4. Procedimiento de análisis de la información

La información recopilada fue organizada y analizada de acuerdo con los temas y categorías relacionados con los objetivos de la investigación. Este procedimiento se aplicó a las entrevistas, los documentos institucionales, las respuestas de la encuesta y las notas generales de observación, los cuales aportaron información sobre la trayectoria y las dinámicas de la institución.

El proceso de análisis se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se realizó una lectura y revisión general de la información recolectada. En segundo lugar, se seleccionaron los fragmentos, respuestas y registros relacionados con los objetivos de la investigación. Posteriormente, la información fue clasificada de acuerdo con las categorías establecidas en la matriz de análisis: transición del modelo pedagógico, formulación institucional del modelo crítico-social, prácticas pedagógicas, formación crítica y participación, y factores, coherencias y tensiones institucionales.

Las categorías de análisis fueron definidas inicialmente a partir de los objetivos de la investigación y de los fundamentos desarrollados en el marco conceptual. Asimismo, fueron precisadas mediante la revisión preliminar de la información empírica. A partir de estas categorías, se elaboró una matriz que permitió comparar los planteamientos contenidos en los documentos institucionales con las percepciones de los participantes y con las dinámicas identificadas durante las observaciones.

Por otra parte, los resultados de las preguntas cerradas de la encuesta fueron organizados mediante frecuencias y porcentajes. Estos datos se utilizaron como información descriptiva complementaria para identificar tendencias en las percepciones de los participantes.

Finalmente, se comparó la información proveniente de las entrevistas, la encuesta, los documentos institucionales y las observaciones directas. Este procedimiento permitió identificar coincidencias, diferencias y tensiones entre la formulación institucional del modelo pedagógico crítico-social y su desarrollo en las prácticas escolares. También permitió interpretar la relación del contexto sociodemográfico y de las exigencias normativas del sistema educativo con la implementación del modelo pedagógico.

A continuación, se presentan las categorías utilizadas para organizar y analizar la información:

Categoría	Aspectos analizados	Fuentes	Propósito
Transición del modelo pedagógico	Antecedentes, razones, actores y aprobación del cambio	Acta de 2020, entrevistas y documentos de cobertura	Reconstruir el paso del modelo constructivista al crítico-social
Formulación institucional del modelo critico-social	Principios, propósitos y orientaciones del modelo	PEI, Manual de Convivencia y mallas curriculares	Analizar cómo se presenta el modelo en los documentos institucionales

Prácticas pedagógicas	Estrategias de enseñanza, evaluación, interacción y relación con el contexto	Entrevistas, encuesta y observaciones	Identificar cómo se expresa el modelo en las prácticas escolares
Formación crítica y participación	Pensamiento crítico, autonomía, opinión y participación estudiantil	PEI, Manual, mallas, entrevistas, encuesta y observaciones	Reconocer las formas de formación crítica y participación de los estudiantes
Factores, correspondencias y tensiones institucionales	Contexto social, cobertura, pruebas Saber, recursos y diferencias entre lo formulado y lo realizado	Documentos oficiales, entrevistas, encuesta y observaciones	Interpretar los factores que favorecen o dificultan la implementación del modelo

Tabla 1. Categorías de análisis.

7.5. Limitaciones metodológicas

La investigación presenta algunas limitaciones relacionadas con la selección de los participantes. Las personas entrevistadas fueron escogidas por su experiencia y conocimiento de la institución, mientras que la encuesta fue respondida voluntariamente por quienes tuvieron acceso al formulario. Por esta razón, los resultados permiten conocer las experiencias y percepciones de los participantes, pero no representan necesariamente la opinión de toda la comunidad educativa.

Durante la etapa inicial se presentaron dificultades para acceder a la institución, debido a que existía cierta prevención frente al propósito de la investigación y al uso que pudiera hacerse de la información recopilada. El vínculo de uno de los investigadores como egresado facilitó posteriormente el acercamiento y la realización del trabajo de campo. No obstante, el acceso a algunos documentos

continuó siendo limitado. Ciertos materiales fueron entregados de manera tardía, incompleta o mediante fotografías y copias digitalizadas, mientras que otros no pudieron ser suministrados por disposiciones internas de la institución.

La reconstrucción de la transición del modelo pedagógico también estuvo condicionada por la disponibilidad de documentos institucionales y por el carácter retrospectivo de algunos testimonios. Solo se contó con un acta como evidencia documental directa del cambio y no se tuvo acceso a versiones anteriores del PEI, mallas curriculares o las planeaciones de aula. Por esta razón, la reconstrucción del proceso se apoyó principalmente en los testimonios, el PEI vigente y los demás documentos suministrados por la institución.

Durante las visitas a la institución se realizaron anotaciones generales sobre las actividades, los espacios y las conversaciones sostenidas con integrantes de la comunidad educativa. Como estas anotaciones no registraron de manera detallada todo lo observado ni las palabras exactas de los participantes, se utilizaron únicamente para complementar y contrastar la información obtenida mediante las entrevistas, la encuesta y los documentos institucionales.

Del mismo modo, la encuesta no incluyó una pregunta para identificar el vínculo de cada participante con la institución. Por esta razón, no fue posible establecer la composición de las 143 respuestas ni comparar las percepciones de los diferentes grupos de la comunidad educativa. Los resultados fueron analizados de manera general y deben entenderse como tendencias correspondientes a quienes participaron voluntariamente.

8. Reconstrucción del proceso de transición hacia el modelo pedagógico crítico-social

La transición del modelo pedagógico en el Liceo Colombia Joven se reconstruyó a partir del Acta No. 009 del Consejo Directivo, fechada el 16 de octubre de 2020, y de los testimonios obtenidos mediante las entrevistas realizadas en 2022. Estas fuentes permitieron reconocer el modelo pedagógico anterior, la aprobación formal del enfoque crítico-social y algunas de las razones académicas, sociales e institucionales relacionadas con este proceso.

Esta reconstrucción no busca describir de manera completa todas las discusiones desarrolladas antes de la aprobación del cambio, debido a que no se tuvo acceso a versiones anteriores del PEI, mallas curriculares antiguas ni otros registros del proceso.

8.1. Antecedente constructivista y formalización del cambio

El Acta No. 009 del Consejo Directivo identifica el constructivismo como el modelo pedagógico que antecedió a la adopción del enfoque crítico-social. Sin embargo, debido a la ausencia de una versión anterior del Proyecto Educativo Institucional, no fue posible establecer con precisión cómo se encontraba formulado este modelo, cuáles eran sus orientaciones curriculares ni de qué manera se aplicaba en las diferentes áreas y grados de la institución.

A pesar de esta limitación, el acta permite reconocer que la transición no fue presentada como un rechazo absoluto del constructivismo. En el documento se aprecia que el constructivismo permite valorar el conocimiento a partir de la experiencia y la interacción con el entorno. No obstante, debido al contexto y a las necesidades que rodean a la institución, se hace necesario no solo relación con el entorno, sino la adopción de una visión crítica y transformadora. En este sentido, el consejo directivo de la institución afirma que “el nuevo enfoque crítico social

incorpora una dimensión adicional: la reflexión sobre las condiciones sociales, culturales y políticas que inciden en el aprendizaje, promoviendo una educación que no solo transmite saberes, sino que forme sujetos conscientes, participativos y transformadores de su realidad”[96].

El proceso de transición se formalizó durante la sesión del Consejo Directivo realizada el 16 de octubre de 2020. De acuerdo con el Acta No. 009, la propuesta de cambiar del modelo constructivista al enfoque crítico-social fue presentada por el rector Carlos Arturo González Godoy y aprobada por unanimidad por los integrantes del Consejo Directivo[97]

Esta interpretación documental se complementa con la entrevista realizada el 2 de agosto de 2022 a Jhoana Arellano. Durante la entrevista, Arellano confirmó que anteriormente la institución manejaba el modelo constructivista y señaló que, aunque existía un PEI, su aplicación no era tan rigurosa. Asimismo, describió el proceso posterior como una transición desde prácticas más centradas en la memoria hacia estrategias en las que el estudiante debía interpretar, utilizar otras herramientas y participar en metodologías más didácticas. En palabras de la profesora Arellano, la educación en la institución “Antes era como de memorias. Ahora ya el estudiante es quien interpreta, se les brinda otras herramientas, se buscan metodologías más didácticas para que ellos puedan aprender”[98].

Este testimonio debe comprenderse como una valoración retrospectiva de la entrevistada y no como una descripción general de todas las prácticas anteriores, puesto que la enseñanza memorística no constituye un principio propio del constructivismo.

---

[96] LICEO COLOMBIA JOVEN. CONSEJO DIRECTIVO. Acta No. 009: socialización y aprobación del cambio de modelo pedagógico de constructivista a crítico-social [documento institucional]. Santiago de Cali, 16 de octubre de 2020, p. 1.
[97] Ibid.
[98] ARELLANO, Jhoana. Entrevista sobre la transición del modelo pedagógico del Liceo Colombia Joven [entrevista personal]. Santiago de Cali, 2 de agosto de 2022

En conjunto, aunque las fuentes históricas disponibles son limitadas, permiten identificar el constructivismo como el antecedente institucional y establecer que la transición hacia el modelo crítico-social fue aprobada formalmente en octubre de 2020. El cambio no fue planteado como una ruptura completa con el modelo anterior, sino como una ampliación de algunos de sus principios y una vinculación más profunda con las dinámicas y el contexto de la comunidad educativa. Las razones académicas, sociales, institucionales y normativas asociadas con esta decisión se analizarán en los apartados siguientes.

8.2. Factores académicos y educativos asociados con la transición

Entre los factores asociados con la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social se encuentra la necesidad de fortalecer la formación académica de los estudiantes y ampliar sus posibilidades de acceso a la educación superior. De acuerdo con el Acta No. 009, la institución planteó la importancia de desarrollar competencias relacionadas con la interpretación, el análisis y la resolución de problemas, las cuales resultaban relevantes tanto para el proceso formativo de los estudiantes como para su desempeño en las pruebas Saber y su posterior ingreso a instituciones de educación superior.

En este sentido, el consejo directivo explica que el cambio de modelo pedagógico responde a la necesidad de “fortalecer la formación de los estudiantes para que, al culminar su bachillerato, cuenten con las competencias necesarias para acceder a la educación superior, en especial a la Universidad del Valle. Asimismo, se busca

alinear los procesos de enseñanza con la preparación sistemática para las pruebas ICFES”[99].

En relación con este propósito, el Consejo Directivo propuso implementar actividades de preparación para las pruebas Saber dirigidas a los estudiantes de educación media, así como realizar simulacros periódicos desde los grados tercero hasta undécimo. Según lo expuesto en el acta, estas actividades no debían limitarse únicamente a entrenamientos para obtener mejores resultados, sino que también debían servir para “diagnosticar fortalezas y debilidades de los estudiantes, ajustar las prácticas pedagógicas y empoderar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que se familiarizan con los formatos y exigencias de la evaluación externa”[100].

Esta orientación académica también se evidencia en la entrevista realizada el 2 de agosto de 2022 a Paola Cruz, quien se desempeñaba como rectora durante el periodo en que se formalizó el cambio de modelo. Cruz señaló que la institución buscaba formar estudiantes capaces de resolver problemas a partir de diferentes contextos, tanto en situaciones de la vida cotidiana como en ejercicios relacionados con las pruebas Saber. Asimismo, afirmó que uno de los principales propósitos del colegio era favorecer el ingreso de sus egresados a la Universidad del Valle, indicando que “ese es básicamente nuestro objetivo”[101].

La entrevistada también explicó que la institución otorgaba un mayor énfasis a las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas, debido a que la lectura crítica y el razonamiento matemático ocupan un lugar importante dentro de las evaluaciones realizadas por el Estado. Incluso, reconoció que esta prioridad podía dejar un poco de lado áreas como las artes, afirmando que “dejamos un poquito de lado las artes

[99] LICEO COLOMBIA JOVEN. CONSEJO DIRECTIVO. Acta No. 009, op. cit., p. 1.
[100] Ibid.
[101] CRUZ, Paola. Entrevista sobre el modelo pedagógico y los propósitos académicos del Liceo Colombia Joven, op. cit.

porque tristemente lo que evalúa el estado no son las artes sino básicamente la lectura crítica y las matemáticas”[102].

Este testimonio permite observar que las pruebas externas no solo eran tomadas como una evaluación final de los estudiantes, sino que también influían en la organización de algunas prioridades académicas del colegio.

Desde los planteamientos desarrollados en el marco conceptual, esta intención puede relacionarse con la propuesta de Paulo Freire, debido a que el estudiante no es entendido únicamente como un receptor de contenidos, sino como un sujeto que participa de manera activa en su proceso de aprendizaje. En este sentido, el énfasis en el desarrollo de capacidades interpretativas, reflexivas, críticas y problematizadoras permiten alejarse de aquella educación bancaria centrada principalmente en la memorización, para de este modo, darle un papel más activo al estudiante en la comprensión del conocimiento y su relación con las situaciones que lo rodean[103].

Sin embargo, el énfasis otorgado a las pruebas Saber también permite observar que algunas decisiones académicas de la institución se encontraban relacionadas con las competencias y los resultados establecidos por el sistema educativo. La importancia concedida a la lectura crítica, las matemáticas y la resolución de problemas; junto a la menor atención de otras áreas como el arte, responden tanto a propósitos formativos como a las asignaturas y habilidades evaluadas mediante las pruebas externas ICFES.

Esta situación puede analizarse a partir de la distinción entre sistema y mundo de la vida desarrollada por Habermas. Las pruebas estandarizadas, los indicadores académicos y las disposiciones del sistema educativo pueden entenderse como expresiones de una lógica sistémica orientada hacia el cumplimiento de objetivos y

[102] Ibid.
[103] FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad, op. cit., p. 100.

resultados. Por su parte, las experiencias, necesidades y procesos formativos de los estudiantes pueden relacionarse con el mundo de la vida de la comunidad educativa[104].

No obstante, la presencia de estas dos dimensiones no significa necesariamente que sean completamente opuestas. En el caso del Liceo Colombia Joven, la preparación para las pruebas Saber puede responder a una exigencia externa y, al mismo tiempo, brindar herramientas académicas que amplíen las posibilidades de los estudiantes para ingresar a la educación superior.

Para efectos de este trabajo, esta relación permite reconocer una tensión existente entre la necesidad de responder a unos resultados establecidos por el sistema educativo y el propósito de desarrollar una formación más reflexiva, contextualizada y crítica.

En síntesis, los factores académicos y educativos asociados con la transición estuvieron relacionados con el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, la preparación para las pruebas Saber y la posibilidad de que los estudiantes continuaran sus estudios en la educación superior. Sin embargo, las fuentes permiten reconocer estos aspectos como propósitos institucionales y no como resultados garantizados directamente por el cambio de modelo pedagógico.

Además, la importancia de las pruebas externas no estuvo relacionada únicamente con los procesos académicos. Como se analizará posteriormente, sus resultados también adquirieron relevancia frente a las condiciones institucionales y normativas relacionadas con la participación del colegio en el Plan de Ampliación de Cobertura.

[104] HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista, op. cit., p. 330.

8.3. Factores sociales y contextuales asociados con la transición

Además de los propósitos académicos, la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social también estuvo asociada con la necesidad de relacionar los procesos educativos con las condiciones sociales y culturales de los estudiantes. De acuerdo con el Acta No. 009, aunque el modelo constructivista reconocía la construcción del conocimiento a partir de la experiencia y la interacción con el entorno, el enfoque crítico-social buscaba incorporar una reflexión más amplia sobre aquellas situaciones sociales, culturales y políticas que influían en el aprendizaje, con el propósito de formar sujetos conscientes, participativos y capaces de transformar la realidad[105].

Este planteamiento permite comprender que el cambio de modelo no estuvo orientado únicamente hacia el mejoramiento de los resultados académicos y la preparación para las pruebas Saber. También buscaba que los estudiantes pudieran relacionar los conocimientos adquiridos en la institución con las situaciones que hacían parte de su vida cotidiana, sus familias y su comunidad.

Lo anterior resulta importante al tener en cuenta las características sociales de la Comuna 18, territorio en el que se encuentra ubicada la institución. Cómo se desarrolló en el marco contextual, una parte considerable de su población se encuentra en condiciones de pobreza moderada, pobreza extrema y vulnerabilidad. Además, se presentan situaciones relacionadas con la informalidad laboral, el bajo logro educativo, la dependencia económica y las dificultades que enfrentan algunos hogares para garantizar condiciones estables de bienestar[106].

[105] LICEO COLOMBIA JOVEN. CONSEJO DIRECTIVO. Acta No. 009, op. cit., p. 1
[106] SECRETARÍA DE BIENESTAR SOCIAL. Observatorio de Políticas Sociales. Diagnóstico Territorial Comuna 18, op. cit., p. 9; ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Diagnóstico Socioeconómico de la Comuna 18, op. cit., p. 3.

Por otra parte, la Comuna 18 se ha caracterizado históricamente por recibir población procedente de diferentes zonas del suroccidente colombiano, especialmente de los departamentos del Cauca, Chocó y Nariño. Esta movilidad poblacional se relaciona con la búsqueda de oportunidades laborales y educativas, pero también con situaciones de pobreza, desplazamiento y conflicto armado[107]. A esto se suma la presencia de población afrodescendiente e indígena, lo cual permite reconocer a la comuna como un territorio culturalmente diverso.

Estas condiciones también se reflejan en la composición de la población estudiantil del Liceo Colombia Joven. Como se presentó en la caracterización institucional, la mayoría de los estudiantes pertenece a los estratos 1 y 2, y dentro de la comunidad educativa también se encuentran hogares con madre o padre cabeza de familia y estudiantes en condición de desplazamiento[108]. Estas características permiten reconocer que una parte importante de los estudiantes desarrolla su proceso educativo en medio de condiciones familiares, sociales y económicas que pueden influir en sus experiencias y necesidades educativas.

Como resultado, los estudiantes llegan a la institución con diferentes experiencias, conocimientos, formas de comprender el mundo y relaciones con sus lugares de origen. Como se planteó en el marco contextual, el espacio escolar mantiene una relación permanente con las condiciones sociales, culturales y económicas del territorio**.** Por esta razón, el contexto escolar no puede comprenderse únicamente como el espacio físico en el que se encuentra ubicado el colegio, sino como un conjunto de condiciones sociales, económicas, culturales y familiares que hacen parte de la vida de la comunidad educativa.

---

[107] BARÓN PORRAS, Luis Fernando; OTÁLORA SEVILLA, Lady Maritza y LOAIZA QUINTERO, Luis Alfredo. Otra ciudad detrás de la ladera: estudio sobre un programa socioeconómico de la Fundación Carvajal en Cali. En: Estudios Gerenciales [en línea]. Julio-septiembre, 2011, vol. 27, no. 120, p. 69. [Consultado: 27 de julio de 2026]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232011000300004

[108] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional, op. cit., p. 10.

Desde los planteamientos desarrollados en el marco conceptual, esta relación entre educación y contexto puede analizarse a partir de la propuesta de Paulo Freire. Para este autor, el proceso educativo no debe encontrarse separado de las condiciones concretas en las que viven los estudiantes. Por el contrario, reconocer sus experiencias y conocimientos permite relacionar los contenidos escolares con las situaciones presentes en su realidad[109]. En este sentido, los estudiantes no llegan a la institución sin conocimientos previos, sino que cuentan con saberes construidos a partir de su relación con la familia, el barrio y la comunidad.

De esta manera, la adopción del modelo crítico-social puede interpretarse como una orientación institucional que buscaba formar estudiantes capaces no sólo de adaptarse a su realidad, sino también de analizarla, expresar sus posiciones y participar en su posible transformación.

En síntesis, los factores sociales y contextuales relacionados con la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social estuvieron vinculados con el interés de desarrollar una educación que reconociera las experiencias, necesidades y condiciones de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje no debía limitarse a la transmisión de contenidos, sino contribuir a que los estudiantes comprendieran su entorno y asumieran una participación más activa frente a las condiciones que formaban parte de su realidad.

A estos factores sociales y contextuales se sumaron condiciones institucionales, económicas y normativas vinculadas con el funcionamiento del colegio y su participación en el Plan de Ampliación de Cobertura, las cuales serán desarrolladas en el siguiente apartado.

[109] FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 8.ª ed. México: Siglo XXI Editores, 1991, p. 94.

8.4. Factores institucionales, económicos y normativos asociados con la transición

Además de los factores académicos, sociales y contextuales desarrollados anteriormente, la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social también estuvo relacionada con condiciones institucionales, económicas y normativas que hacían parte del funcionamiento del Liceo Colombia Joven. Como se explicó en el marco contextual, el Liceo Colombia Joven se encuentra vinculado a la Fundación de Líderes para el Espíritu Empresarial y participa en la estrategia de ampliación de cobertura educativa. Debido a que una parte importante de su población estudiantil es atendida mediante esta modalidad, la contratación supone la asignación de recursos públicos para la prestación del servicio educativo y constituye una condición relevante para comprender su funcionamiento institucional y económico.

Durante el periodo en el que fue aprobada la transición hacia el modelo crítico-social, la normativa establecía que los establecimientos educativos interesados en participar en la contratación del servicio educativo debían demostrar su idoneidad. Entre los criterios considerados se encontraba haber alcanzado resultados superiores al percentil 35 en las áreas de lenguaje y matemáticas de las pruebas de Estado Saber[110]. De esta manera, el desempeño en las evaluaciones externas no representaba solamente un indicador académico, sino también uno de los requisitos que permitían a los establecimientos no oficiales participar en los procesos de contratación educativa.

Esta exigencia de percentil continúa presente en el PACSE 2026, el cual señala que los estudiantes atendidos por instituciones que no superen el percentil 35 podrían ser reubicados en otros establecimientos educativos. Esto permite observar que los

[110] COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1851 de 2015 (16 de septiembre), por el cual se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas y se subroga un capítulo del Decreto 1075 de 2015. Art. 2.3.1.3.3.7.

resultados en las pruebas Saber siguen siendo importantes para participar en la contratación del servicio educativo[111].

Lo anterior se fundamenta en las afirmaciones de la profesora Arellano, quien en una de las entrevistas afirmó que anteriormente se manejaba el modelo pedagógico constructivista, pero al quedarse sin cobertura en el año 2016, este pasó a ser privado, por lo que tuvieron la necesidad de realizar un cambio de modelo pedagógico que les permitiese mejorar los resultados en las pruebas estatales, ya que, en palabras de la entrevistada, “dependemos de las pruebas ICFES”[112].

Del mismo modo, la importancia de las pruebas Icfes también fue destacada por la coordinadora Paola Cruz, quien afirma que “la ayuda monetaria que recibe la institución para poder operar depende inicialmente del puntaje que obtengamos en las pruebas de Estado ICFES”[113] .Su afirmación permite reconocer que los resultados externos ocupan un lugar relevante dentro de las prioridades institucionales

Este testimonio permite reconocer que la pérdida de cobertura mencionada para 2016 fue percibida dentro de la institución como un antecedente que aumentó la importancia otorgada a los resultados académicos, específicamente a las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, las experiencias mencionadas tanto por la docente como por la coordinadora pueden comprenderse como un antecedente institucional que influyó en la preocupación por mantener buenos resultados académicos, pero no como la fecha formal del cambio de modelo. Esta diferencia permite reconocer que la transición se produjo mediante un proceso en el que se relacionaron experiencias institucionales anteriores, propósitos académicos, necesidades de la

[111] SANTIAGO DE CALI. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Plan Anual de Contratación del Servicio Educativo 2026 – PACSE 2026, op. cit., p, 12
[112] ARELLANO, Jhoana. Entrevista sobre la transición del modelo pedagógico del Liceo Colombia Joven, op. cit.
[113] CRUZ, Paola. Entrevista sobre el modelo pedagógico y los propósitos académicos del Liceo Colombia Joven, op. cit.

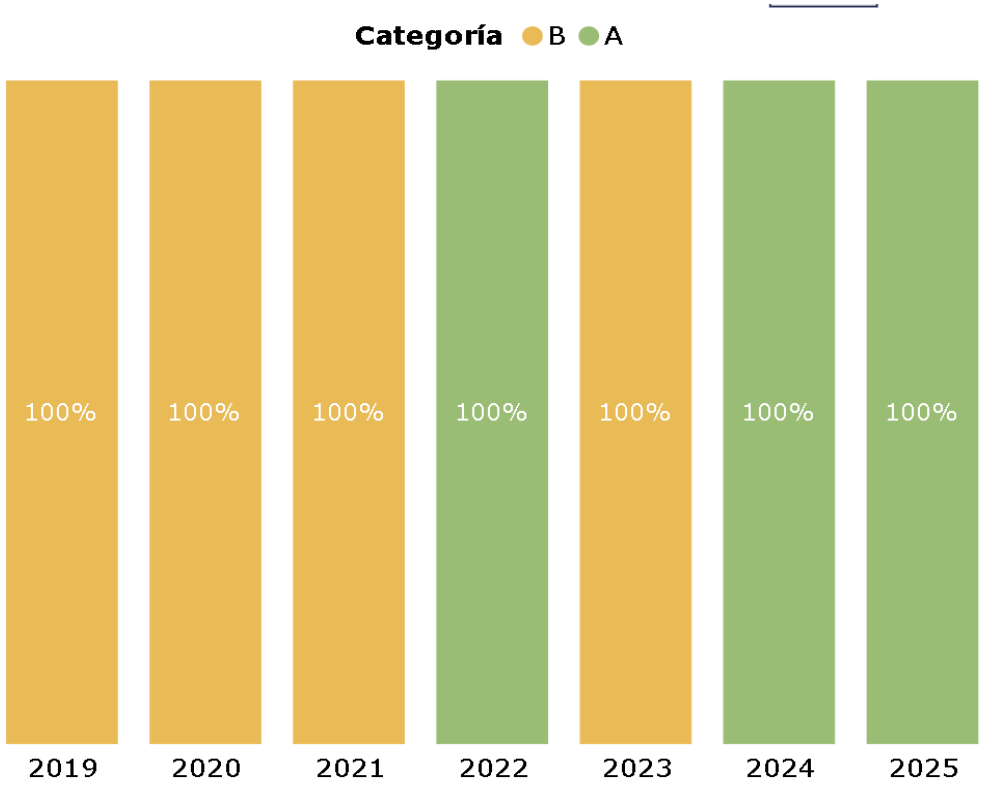
comunidad educativa y decisiones posteriormente formalizadas por el Consejo Directivo.

En este contexto, la preparación para las pruebas Saber adquirió una doble importancia. Por una parte, se relacionaba con el propósito de fortalecer las posibilidades de los estudiantes para acceder a la educación superior, como se desarrolló en el apartado 8.2. Por otra parte, los resultados también eran relevantes para cumplir con uno de los criterios establecidos dentro de los procesos de contratación del servicio educativo.

Por otra parte, en las pruebas Saber 11 de 2024, calendario A, el colegio obtuvo un puntaje global de 278 y ocupó el puesto 92 entre 614 establecimientos oficiales y no oficiales del Valle del Cauca, de acuerdo con el ranking elaborado por Asesorías Académicas Milton Ochoa[114]. Este resultado permite observar que, después de la aprobación del modelo crítico-social, la institución mantuvo un desempeño que la ubicó entre los primeros cien establecimientos del departamento dentro del ranking consultado.

Asimismo, según los resultados históricos consultados, el Liceo Colombia Joven se ubicó en categoría B durante 2019, 2020 y 2021; alcanzó la categoría A en 2022; regresó a la categoría B en 2023; y volvió a la categoría A en 2024 y 2025[115]. Por lo que ha mantenido de manera constante cierto estatus, situándose como un colegio con categoría alta.

[114] ASESORÍAS ACADÉMICAS MILTON OCHOA. Ranking Calendario A-2024: Pruebas Saber 11. 2025, p. 3.
[115] INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). *Visor de clasificación de planteles Saber 11: resultados históricos del Liceo Colombia Joven, 2019-2025* [en línea]. Bogotá: Icfes



Gráfica 2. Clasificación histórica del Liceo Colombia Joven en las pruebas Saber 11 entre 2019 y 2025. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), Visor de clasificación de planteles Saber 11.

En consecuencia, El Ministerio de Educación Nacional incluyó al Liceo Colombia Joven en el listado de establecimientos educativos no oficiales que superaban el percentil 35 para la contratación del servicio educativo durante la vigencia 2025[116]. Esta inclusión no garantizaba por sí sola la contratación, pero mostraba que la institución cumplía uno de los requisitos académicos considerados dentro del proceso.

[116] COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Listado de establecimientos educativos no oficiales que superan el percentil 35 para la contratación del servicio educativo en la vigencia 2025, op. cit., p. 48.

Desde los planteamientos de la Teoría Crítica, esta situación puede analizarse mediante el concepto de racionalidad instrumental desarrollado por Horkheimer y Adorno. Como se explicó en el marco conceptual, esta forma de racionalidad privilegia el cálculo, la eficiencia y la obtención de resultados[117]. En el caso del Liceo Colombia Joven, la importancia adquirida por el percentil 35 y las pruebas Saber permite observar una lógica institucional en la que los resultados medibles influyen en las posibilidades de participar en la contratación del servicio educativo. Esto no significa que la institución reduzca todo su proceso formativo a estos resultados, pero sí permite reconocer una tensión entre las exigencias evaluativas del sistema y los propósitos de formación crítica, participativa y contextualizada planteados por el modelo pedagógico.

Desde esta perspectiva, la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social no puede comprenderse únicamente como una respuesta a las condiciones sociales de los estudiantes ni como una decisión exclusivamente teórica. También estuvo relacionada con las exigencias administrativas y evaluativas presentes en el funcionamiento del colegio. Estas condiciones no permiten afirmar que el modelo hubiera sido adoptado únicamente para conservar la cobertura, pero sí muestran que los resultados académicos y la permanencia dentro de esta estrategia constituían preocupaciones relevantes para la institución.

En consecuencia, puede sostenerse que el modelo pedagógico institucional no solo responde a necesidades formativas y sociales del entorno, sino también a condiciones estructurales del sistema educativo colombiano. El cumplimiento de los estándares evaluativos no solo incide en los procesos académicos, sino que puede garantizar la continuidad del servicio educativo, la estabilidad financiera del

[117] HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor W. Dialéctica de la Ilustración, op. cit., pp. 94 y 140.

establecimiento y el acceso a la educación de poblaciones vulnerables beneficiarias del programa de cobertura.

En síntesis, los factores institucionales, económicos y normativos se relacionaron con la transición en la medida en que el Liceo Colombia Joven debía articular sus propósitos formativos con los requisitos establecidos por el sistema educativo. El cambio de modelo se produjo, por tanto, en medio de una constante tensión entre las necesidades de la comunidad educativa, el interés por fortalecer la formación académica y las condiciones administrativas y evaluativas vinculadas con la prestación del servicio educativo.

8.5. Interpretación de la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social

A partir de la reconstrucción realizada, la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social en el Liceo Colombia Joven no puede explicarse mediante una sola causa. En este proceso se relacionaron propósitos académicos y educativos, condiciones sociales y contextuales, experiencias institucionales anteriores y exigencias normativas vinculadas con la prestación del servicio educativo. Por esta razón, la transición puede comprenderse como una respuesta institucional mediante la cual se buscó atender tanto las necesidades formativas de los estudiantes como las condiciones de funcionamiento del colegio.

Aunque el Acta No. 009 permite establecer que la aprobación formal del modelo crítico-social ocurrió el 16 de octubre de 2020, las entrevistas muestran que algunas de las preocupaciones relacionadas con el cambio se encontraban presentes desde

años anteriores[118]. La pérdida de cobertura mencionada por la profesora Arellano para 2016 aparece como un antecedente que aumentó la importancia otorgada a las pruebas de Estado y a los resultados académicos[119]. De esta manera, la transición no comenzó únicamente con la aprobación del acta, sino que estuvo precedida por experiencias y necesidades institucionales que posteriormente fueron incorporadas dentro de la decisión formal del Consejo Directivo.

Esta transición también puede comprenderse a partir de la relación entre teoría, pedagogía y modelo pedagógico desarrollada en el marco conceptual. La Teoría Crítica ofrece un horizonte general para cuestionar las relaciones de dominación y las formas instrumentales de racionalidad, mientras que la pedagogía crítica traslada estas preocupaciones al campo educativo mediante principios como el diálogo, la participación, la problematización de la realidad y la formación de sujetos críticos. Por su parte, el modelo pedagógico crítico-social constituye un nivel de concreción institucional en el que estos fundamentos son organizados de acuerdo con los propósitos educativos, las características de la comunidad y las condiciones de funcionamiento del Liceo Colombia Joven. En este sentido, la transición no representó la reproducción exacta de una teoría, sino su apropiación dentro de un contexto institucional particular.

Desde los planteamientos de Paulo Freire y la pedagogía crítica, la transición se relaciona con el interés de superar una educación centrada únicamente en la transmisión y memorización de contenidos[120]. La intención institucional de formar estudiantes conscientes, participativos y capaces de analizar su realidad se aproxima a una concepción educativa en la que el estudiante es reconocido como sujeto activo de su proceso de formación. En el caso del Liceo Colombia Joven, esta

[118] LICEO COLOMBIA JOVEN. CONSEJO DIRECTIVO. Acta No. 009: socialización y aprobación del cambio de modelo pedagógico de constructivista a crítico-social, op. cit., p. 1.
[119] ARELLANO, Jhoana. Entrevista sobre la transición del modelo pedagógico del Liceo Colombia Joven, op. cit.
[120] FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido, op. cit., p. 52;

orientación también implicaba reconocer las experiencias, conocimientos y condiciones sociales de los estudiantes como elementos relevantes dentro del proceso educativo.

Sin embargo, la transición también se desarrolló en medio de una tensión entre los propósitos formativos del modelo crítico-social y las exigencias evaluativas del sistema educativo. Mientras el modelo busca fortalecer la participación, la reflexión y la comprensión del contexto, la institución debe responder a pruebas estandarizadas cuyos resultados tienen importancia para el acceso de los estudiantes a la educación superior y para la participación del colegio en la estrategia de ampliación de cobertura. De esta manera, la institución debe articular una formación crítica y contextualizada con el cumplimiento de criterios académicos establecidos externamente.

Esta relación puede analizarse mediante la distinción propuesta por Habermas entre el sistema y el mundo de la vida[121]. Las normas educativas, los requisitos de contratación, el percentil 35 y las pruebas Saber forman parte de las condiciones administrativas y evaluativas del sistema educativo. Por otra parte, las experiencias, relaciones, conocimientos y necesidades de los estudiantes hacen parte de la vida cotidiana de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la transición hacia el modelo crítico-social puede comprenderse como un intento por articular ambas dimensiones; responder a las exigencias del sistema sin dejar de reconocer las condiciones sociales y culturales de los sujetos que participan en el proceso educativo.

En síntesis, la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social se produjo mediante la interacción entre propósitos pedagógicos, condiciones contextuales y exigencias institucionales. La adopción del modelo buscó fortalecer la formación

[121]HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*, op. cit., p. 330.

académica, reconocer la realidad de los estudiantes y responder a los requisitos presentes en el funcionamiento del colegio.

No obstante, la aprobación formal del modelo no demuestra por sí sola que todos sus principios hayan sido desarrollados completamente en las prácticas educativas. Por esta razón, en el siguiente capítulo se examina la manera en que el enfoque crítico-social fue formulado en los documentos institucionales y cómo se expresa en las estrategias, percepciones y prácticas de la comunidad educativa.

9. FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO CRÍTICO-SOCIAL

En el capítulo anterior se reconstruyó la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social y se analizaron los factores académicos, sociales, institucionales y normativos relacionados con este proceso. Sin embargo, la aprobación formal de un modelo pedagógico no demuestra por sí sola su implementación en las prácticas educativas. Por esta razón, en este capítulo se examina la manera en que el enfoque crítico-social fue formulado en los documentos institucionales y cómo se expresa en las estrategias pedagógicas, las percepciones de la comunidad educativa y las prácticas observadas en la institución.

Para desarrollar este análisis se contrastaron el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y las mallas curriculares con la información obtenida mediante las entrevistas, las encuestas y la observación directa no participativa. Este contraste permite identificar correspondencias entre lo declarado y lo realizado, pero también distancias y tensiones presentes en la implementación del modelo.

9.1. Modelo pedagógico declarado en los documentos institucionales

El modelo pedagógico crítico-social del Liceo Colombia Joven se encuentra formulado principalmente en el Proyecto Educativo Institucional y se complementa mediante las disposiciones del Manual de Convivencia. El análisis de estos documentos permite identificar los propósitos formativos declarados por la institución, así como las concepciones sobre el estudiante, el docente, la comunidad educativa y la relación entre educación y contexto.

Como se explicó en el marco conceptual, un modelo pedagógico institucional representa la forma concreta en que una institución organiza determinadas concepciones sobre la formación, el estudiante, el docente, los contenidos y las estrategias de enseñanza[122]. Florez Ochoa señala que "las metas de formación, el concepto de desarrollo, contenidos y experiencias de enseñanza, relación maestro-alumno y los métodos y técnicas de enseñanza se articulan coherentemente bajo la forma de un enfoque o modelo que enriquece y le da sentido pedagógico a cada estudio particular"[123].

Por esta razón, el análisis del PEI y del Manual de Convivencia permite examinar cómo los fundamentos generales de la pedagogía crítica fueron apropiados y organizados por el Liceo Colombia Joven de acuerdo con sus propósitos y características institucionales.

[122] FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento, op. cit., pp. 159 y 175; DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante, op. cit., p. 41.

[123] FLOREZ OCHOA, Rafael. Pedagogía del conocimiento. 2. Teorías pedagógicas y descripción de los modelos. 2005. p. 169.

De acuerdo con el PEI, el modelo pedagógico critico-social “busca el desarrollo integral de la persona, de un tipo de ciudadano capaz de tomar en cuenta el punto de vista, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa”[124]. Desde esta perspectiva, el estudiante es concebido como un sujeto activo, capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a su vida cotidiana y de analizar críticamente sus propias acciones dentro de la sociedad. La formación se orienta, entonces, hacia el desarrollo de una conciencia ética y reflexiva que permita generar vínculos constructivos entre la escuela y la comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Liceo Colombia Joven orienta su propuesta pedagógica hacia la formación de sujetos libres y autónomos. Para ello, plantea la necesidad de construir los contenidos de clase a partir de las problemáticas cotidianas, priorizar las necesidades del estudiante en relación con su entorno y fomentar una relación horizontal y participativa entre maestros y alumnos.

Este modelo busca promover en el estudiante acciones encaminadas a la transformación social, contribuyendo a mitigar situaciones de desigualdad social y a promover principios de justicia y dignidad humana. En este sentido, la institución afirma que “propone cultivar las potencialidades de los estudiantes a partir de la inteligencia, la voluntad y la acción como elementos básicos para el desarrollo del conocimiento, la ciencia, la técnica, la capacidad reflexiva y los valores de la cultura”[125]. De este modo, el proceso educativo no se limita a la adquisición de contenidos, sino que pretende formar ciudadanos con capacidad crítica y compromiso social.

En relación con lo anterior, el Liceo Colombia Joven tiene como objetivo:

[124] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional – Liceo Colombia Joven, op. cit., p. 15.
[125] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional – Liceo Colombia Joven, op. cit., p. 15.

> Que la educación para sus estudiantes sea el camino para transformar a los seres humanos en personas conscientes para renovar las estructuras sociales… [y] formar integralmente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se proyectan como sujetos autónomos, competentes y protagonistas en la transformación de su entorno y en la construcción de un nuevo país.[126]

Del mismo modo, esta concepción guarda correspondencia con el perfil estudiantil establecido en el Manual de convivencia.

En el caso de los estudiantes, se promueve la formación en valores éticos, autonomía, pensamiento crítico y participación ciudadana. Según el manual de convivencia de la institución, los estudiantes deben tener el siguiente perfil.

> *Perfil de los estudiantes:*
>
> - *Consolidar y fortalecer sus principios y valores éticos*
> - *Adquirir autonomía y capacidad para tomar decisiones.*
> - *Tomar conciencia de sus derechos y de sus deberes.*
> - *Ser justo, generoso, respetuoso, honesto.*
> - *Ser solidario, responsable y honrado.*
> - *Analista, crítico de todos sus actos y actitudes.*
> - *Volver hacia el espíritu cívico y de participación comunitaria.*
> - *Conocedor de los aspectos socioeconómicos, etno-bio-geográfico y político de la sociedad en la cual vive*[127].

Estos elementos permiten observar que el Manual de Convivencia proyecta un estudiante no solamente responsable frente a las normas, sino también autónomo,

[126] Ibid. P.16-19
[127] LICEO COLOMBIA JOVEN. *Manual de Convivencia*, op. cit., p. 21.

crítico, participativo y conocedor de las condiciones sociales y políticas del contexto en el que vive.

En cuanto a los docentes, se enfatiza el compromiso pedagógico, la organización del trabajo académico, el respeto por los estudiantes y el mejoramiento profesional continuo. Según el manual de convivencia, los docentes deben tener el siguiente perfil:

> *Perfil de los docentes:*
>
> - *Creativo y organizado para la administración del tiempo.*
> - *Justo, generoso, respetuoso y honesto con sus alumnos, con el Colegio y los padres de familia.*
> - *Cultivador de la autoestima y el respeto en sus estudiantes, en sus compañeros docentes y en sí mismo.*
> - *Valorar el trabajo, la opinión y el pensamiento de los niños y jóvenes entendiéndolos como tales.*
> - *Consciente de su derecho y del deber de mejorar profesionalmente a través del estudio y el análisis continúo.*
> - *Comprometido permanente con su profesión de educador y formador de valores en las personas del futuro.*
> - *Aplicar a través de su área particular, el idioma extranjero (inglés). Así como las herramientas didácticas y pedagógicas que a bien tenga y que estén completadas en el PEI.*
> - *Cumplir con lo estipulado en el Perfil del Cargo, Manual de Funciones, Manual de Acompañamiento a Estudiantes y Reglamento interno del Colegio".*[128]

Este perfil presenta al docente como una persona comprometida con la formación ética, el respeto por el pensamiento de los estudiantes y el mejoramiento continuo de su práctica. De esta manera, su función no se limita únicamente a la transmisión

[128]LICEO COLOMBIA JOVEN. *Manual de Convivencia*, op. cit., p. 22

de contenidos, sino que también comprende la orientación y el acompañamiento del proceso formativo.

En cuanto a las familias, se resalta su papel en el fortalecimiento de valores y en la participación en los procesos formativos institucionales. Según el manual de convivencia, los padres de familia deben tener “un alto valor moral, cívico, religioso y familiar como elemento que es de la unidad familiar básica y constitutiva de una sociedad, valores que acentuará participando activamente de las actividades programadas a través de la escuela de padres”. De este modo, el padre de familia o acudiente debe fortalecer desde el hogar los valores y las enseñanzas relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, contribuyendo también a la relación entre los integrantes de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el rol del docente trasciende la transmisión de contenidos para situarse como mediador formativo y orientador del proyecto de vida del estudiante. La institución propone que el maestro dialogue reflexivamente con los alumnos frente a las normas y los conflictos, reconociendo el error como una oportunidad de aprendizaje. Así, la formación ética y ciudadana se presenta como un eje transversal del proceso educativo dentro de un entorno multicultural, inclusivo y crítico. De esta manera, el docente no se presenta únicamente como una figura de autoridad, sino como guía y mediador del proceso formativo. Para la institución, “Es deber de todo(a) maestro(a) dialogar reflexivamente con el/la estudiante, cuando incumpla con alguna norma o deber que afecte la convivencia; esta reflexión tiene como fin reconocer la falta y aprender del error”[129]. De esta manera, el documento privilegia la reflexión sobre el carácter únicamente sancionatorio de la norma.

Estas formulaciones guardan relación con algunos principios de la pedagogía crítica desarrollados en el marco conceptual. El reconocimiento del estudiante como una

[129] Ibid. p. 29.

persona autónoma, participativa y capaz de analizar su entorno se aproxima al planteamiento de Paulo Freire de considerarlo como sujeto activo de su proceso formativo y no como un simple espectador que recibe contenidos alejados de sus experiencias[130]. De igual manera, la valoración de su pensamiento y de su opinión supone una relación educativa en la que el docente reconoce la capacidad del estudiante para participar en la construcción de su aprendizaje.

Sin embargo, esta correspondencia se identifica por ahora en el plano documental y no permite afirmar que dichos principios se desarrollen completamente en las prácticas educativas. Para establecerlo, en los siguientes apartados se contrastará esta formulación con las estrategias curriculares, las percepciones de los participantes y las dinámicas identificadas mediante la observación.

9.2. Estrategias pedagógicas y curriculares relacionadas con el modelo crítico-social

Después de analizar la formulación general del modelo pedagógico y los perfiles establecidos para los integrantes de la comunidad educativa, es necesario examinar cómo estos principios son incorporados en la organización curricular de la institución. Para ello, se revisan las orientaciones metodológicas del PEI, los planes de área, las mallas curriculares y algunos de los Derechos Básicos de Aprendizaje incluidos en la planeación institucional.

El modelo pedagógico crítico-social, según lo expuesto por la institución, “se basa en las experiencias y reflexiones, el cual va dirigido a hacer que los estudiantes

[130] FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad, op. cit., p. 100.

generen una conciencia crítica y reflexiva para que de esta manera el estudiante pueda manejar su propio criterio"[131]. En coherencia con este enfoque, se propone una relación horizontal entre el maestro y el estudiante, en la cual ambos "participan en procesos reflexivos de frecuentes intercambios de doble vía"[132]. El entorno educativo se presenta, entonces, como "un ambiente democrático, en donde los estudiantes opinan, sugieren y reclaman sus derechos"[133].

Estas orientaciones pueden relacionarse con la racionalidad comunicativa planteada por Habermas, en la medida en que presentan la relación educativa como un proceso de intercambio en el que docentes y estudiantes pueden expresar sus posiciones y buscar el entendimiento mediante el diálogo[134]. Desde esta perspectiva, el estudiante no aparece únicamente como receptor de contenidos, sino como un sujeto con capacidad para participar, argumentar y construir posibles acuerdos dentro del proceso educativo. Sin embargo, esta relación se identifica por ahora en el plano documental y deberá contrastarse posteriormente con las percepciones de los participantes y las prácticas identificadas mediante la observación.

La articulación de los planes de área resulta fundamental dentro de esta propuesta pedagógica, ya que permite integrar los saberes y dar coherencia al proceso formativo. Esta vinculación de conocimientos busca favorecer en el estudiante la construcción de diferentes posturas críticas frente a las dinámicas y situaciones que se presentan en la sociedad.

[131] Malla Curricular Grado 6. Liceo Colombia Joven. 2025. P.5
[132] Liceo Colombia Joven. Proyecto Educativo Institucional- Liceo Colombia Joven. Cali, Feb. 2024. P. 68
[133] Ibid. P. 47
[134] HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social, op. cit., p. 499.

Esta articulación puede relacionarse con la concepción de curriculum desarrollada por Gimeno Sacristán, quien afirma que “el currículum viene a ser como un conjunto temático abordado interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportaciones sobre la educación”[135] desde esta perspectiva, los planes de área y las mallas curriculares pueden comprenderse como medios a través de los cuales la institución busca relacionar los saberes académicos con la formación ciudadana y con las condiciones del contexto de los estudiantes

Esta articulación también se observa en los proyectos institucionales. Según el PEI, “en la Institución están articulados los proyectos de investigación, gobierno escolar, las diferentes áreas del conocimiento, jefes de área en torno al manejo de residuos sólidos y buen trato al ambiente natural y social”[136]. Esta organización muestra la intención de vincular diferentes áreas y proyectos alrededor de problemáticas ambientales y sociales, favoreciendo un abordaje que no se limite a una sola asignatura.

En este contexto, en el caso del área de Ciencias Sociales, se establece como propósito:

> “El área de ciencias sociales ofrece al estudiante la posibilidad de aprender a conocer el mundo en el que vive; de aproximarse al conocimiento generando pensamientos e ideas propias a partir de su evolución personal e intelectual, partiendo de preguntas, conjeturas o hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad ante la observación y de su capacidad de analizar lo que observa.”[137]

[135] GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. 9. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2007, p. 33.
[136] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional – Liceo Colombia Joven, op. cit., p. 36.
[137] Liceo Colombia Joven. Malla curricular- Ciencias sociales 9°. p.1.

En este marco, el estudiante asume un rol activo dentro del proceso de aprendizaje. Se espera que reconstruya nuevas formas de razonar, analizar problemáticas y proponga soluciones, desarrollando habilidades investigativas que le permitan "ir más allá de lo que se le presenta y no quedarse con lo que tiene o con lo que le brinda el profesor"[138]. De esta manera, la metodología declarada pretende superar la memorización de contenidos y favorecer la construcción de conocimientos con sentido crítico.

Esta orientación guarda relación con la educación problematizadora planteada por Freire, en la medida en que el estudiante no es presentado únicamente como receptor de contenidos, sino como un sujeto que participa en la construcción del conocimiento a partir de preguntas, experiencias y situaciones de su realidad[139]. Desde esta perspectiva, el aprendizaje busca favorecer la interpretación de los problemas y la construcción de posiciones propias. Sin embargo, la presencia de estos elementos en las mallas curriculares no permite afirmar por sí sola que se desarrollen de la misma manera en todas las prácticas de aula.

Por otro lado, en relación con la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, diversidad de etnias y contextos socioeconómicos. La IE Busca que "todos tengan las mismas oportunidades de desarrollarse como personas y que les sean respetados los derechos fundamentales"[140]. El aula común se presenta entonces como un espacio para que aquellos "estudiantes con necesidades educativas especiales se socialicen, adquieran competencias curriculares interactuando con sus pares y los docentes"[141]. Se asume entonces la diversidad "no como un problema, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de

[138] Liceo Colombia Joven. Proyecto Educativo Institucional- Liceo Colombia Joven. Cali, Feb. 2024. P. 68

[139] FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, op. cit.
[140] Liceo Colombia Joven. Malla curricular- Ciencias sociales 9°. p.1
[141] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional – Liceo Colombia Joven, op. cit.,.p.97

todos”,[142] en la cual, cada uno de los estudiantes tiene fortalezas y dificultades que pueden contribuir al desarrollo de un aprendizaje colectivo.

Aunque el modelo crítico-social privilegia la contextualización y la reflexión, la institución también articula su propuesta curricular con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. Según el PEI, “la estructura curricular del plan de estudios de la institución se ha elaborado con base a las exigencias del MEN y el modelo pedagógico Constructivista Social y el Enfoque Emancipatorio Crítico, contextualizado a esta región, atendiendo las necesidades de los estudiantes y la comunidad, procurando que sea flexible y pertinente”[143]. De esta manera, la institución busca relacionar los lineamientos nacionales con las necesidades particulares de su contexto.

Esta articulación puede observarse en las mallas curriculares revisadas, en las cuales se incorporan aprendizajes relacionados con la multiculturalidad, la ciudadanía, los derechos fundamentales, el territorio y las dinámicas sociales. Entre los Derechos Básicos de Aprendizaje identificados en las mallas curriculares se encuentran:

- Explica que pertenece a una sociedad multicultural y cómo ésta, ha contribuido a la construcción de su identidad (familia, colegio, barrio, región, país) (DBA 8)[144]
- Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos. (DBA 7)[145]

[142] Ibid. P. 97
[143] LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional – Liceo Colombia Joven, op. cit., p. 61.
[144] Malla Curricular Grado 6. Liceo Colombia Joven. 2025. P.9
[145] Malla Curricular Grado 7. Liceo Colombia Joven. 2025. P.9

- Analiza la globalización como un proceso que redefine el concepto de territorio, las dinámicas de los mercados, las gobernanzas nacionales y las identidades locales (DBA 5)[146]

:

A partir de lo anterior, las mallas curriculares tienen como objetivos:

- Que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico que le permita acceder al conocimiento y comprensión de los conceptos básicos requeridos para aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas. Contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser.[147]
- Analizar la responsabilidad de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes una formación que les permita asumirse como ciudadanos y Ciudadanas responsables, en un mundo interdependiente y globalizado, conscientes de su compromiso tanto con ellos mismos como con las comunidades a las que pertenecen.[148]
- Busca que el estudiante genere transformaciones graduales y profundas, es decir, que los nuevos conocimientos adquiridos se
  vinculen a lo conocido y transformen de una manera clara y estable los conocimientos previos. Por lo tanto, todas las actividades del
  aprendizaje funcionan como centro al estudiante sin olvidar los intereses de la comunidad de la cual hace parte[149].

En conjunto, estos propósitos curriculares muestran que la institución busca que el estudiante comprenda el carácter plural y dinámico de las sociedades humanas, se

[146]Malla Curricular Grado 11. Liceo Colombia Joven. 2025. P.9
[147] Malla Curricular Grado 6. Liceo Colombia Joven. 2025. P.1
[148] Ibid. p.1
[149] Ibid. p.1

asuma como ciudadano responsable y actúe de manera consciente frente a su entorno. La revisión del PEI, los planes de área y las mallas curriculares permite identificar una correspondencia documental entre el modelo crítico-social, la formación ciudadana, la inclusión y la contextualización de los aprendizajes. Sin embargo, esta correspondencia no permite determinar por sí sola cómo se desarrollan estas orientaciones en las prácticas educativas, por lo que será necesario contrastarlas con las percepciones de los participantes y con las dinámicas observadas.

9.3. Percepciones de la comunidad educativa

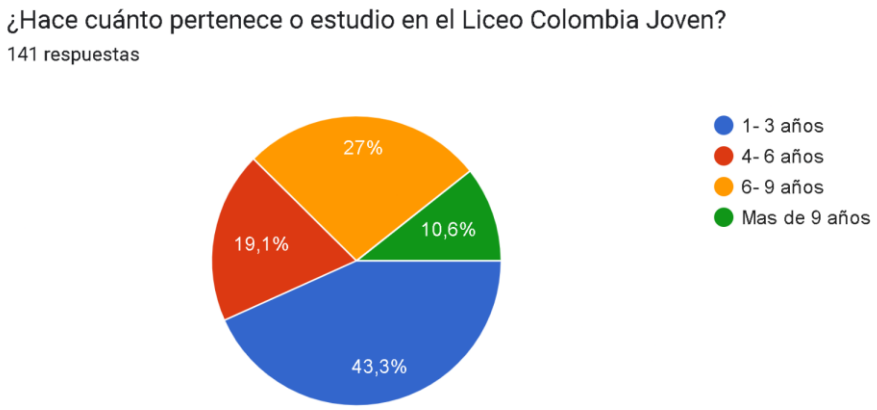
Después de analizar la manera en que el modelo pedagógico crítico-social se encuentra formulado en los documentos institucionales y en las mallas curriculares, resulta necesario conocer cómo son percibidos los procesos educativos por parte de los integrantes de la comunidad educativa. Estas percepciones permiten aproximarse a las experiencias de quienes han tenido relación con el Liceo Colombia Joven y reconocer sus valoraciones sobre la orientación institucional, los métodos de enseñanza, el acompañamiento docente y las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo.

Para este análisis se retomaron los resultados de la encuesta aplicada durante los días 24, 25 y 26 de noviembre de 2025, cuya base de datos contiene 143 respuestas[150]. Como se explicó en la metodología, la participación fue voluntaria y no probabilística, por lo que los resultados no buscan representar estadísticamente

[150] LÓPEZ FRANCO, Leandro y YANTEN SALCEDO, Alexis. Encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven. Cali, 24 al 26 de noviembre de 2025. Base de datos de la investigación. Documento no publicado.

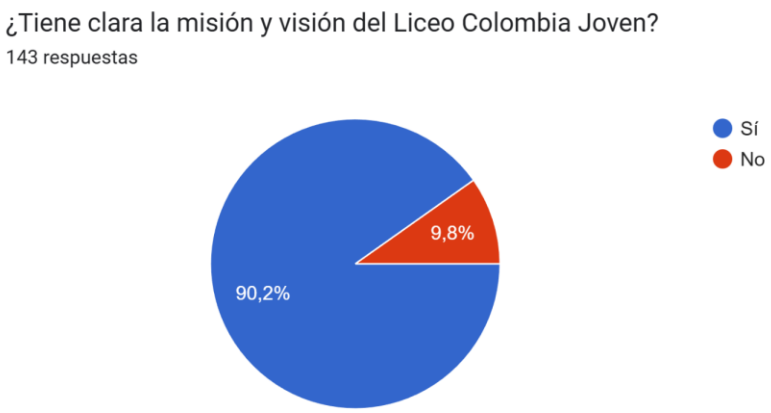
a toda la comunidad educativa. Sin embargo, permiten identificar algunas tendencias entre las personas participantes y contrastar la formulación documental del modelo con las experiencias y opiniones recogidas.

Las personas encuestadas presentan diferentes tiempos de vinculación con la institución. De las 141 personas que respondieron esta pregunta, el 43,3 % manifestó llevar entre uno y tres años; el 19,1 %, entre cuatro y seis años; el 27 %, entre seis y nueve años; y el 10,6 %, más de nueve años. Esta diversidad permite recoger percepciones de personas con trayectorias recientes y de otras que han tenido una relación más prolongada con el colegio.



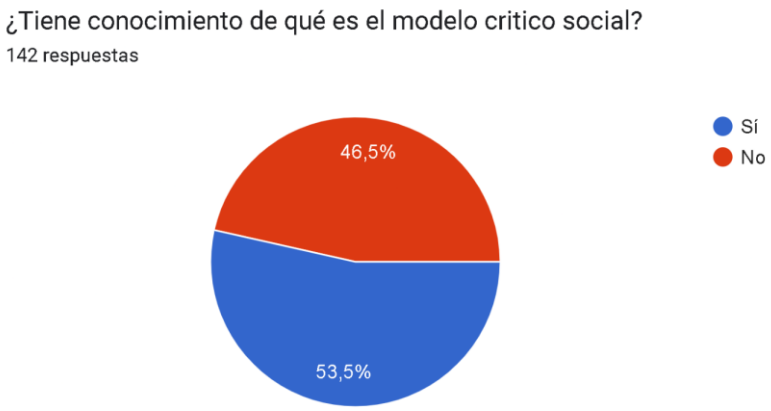
Gráfica 3. Distribución de experiencia de la comunidad educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025.

Uno de los primeros aspectos consultados fue el conocimiento de la misión y la visión del Liceo Colombia Joven. Frente a esta pregunta, 129 de las 143 personas participantes respondieron afirmativamente, lo que corresponde al 90,2 %. Este resultado permite reconocer que existe un conocimiento mayoritario de los propósitos generales que orientan a la institución.



Gráfica 4. Conocimiento de la misión y visión de la Institución Educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025.

No obstante, este reconocimiento disminuye cuando se pregunta de manera específica por el modelo pedagógico. De las 142 personas que respondieron si conocían qué era el modelo crítico-social, 76 señalaron que sí, equivalentes al 53,5 %, mientras que 66, correspondientes al 46,5 %, manifestaron no conocerlo. Esto muestra que el conocimiento de la misión y la visión no significa necesariamente que exista una comprensión amplia del modelo pedagógico adoptado por la institución.



Gráfica 5. Conocimiento de la comunidad educativa sobre el modelo pedagógico. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025.

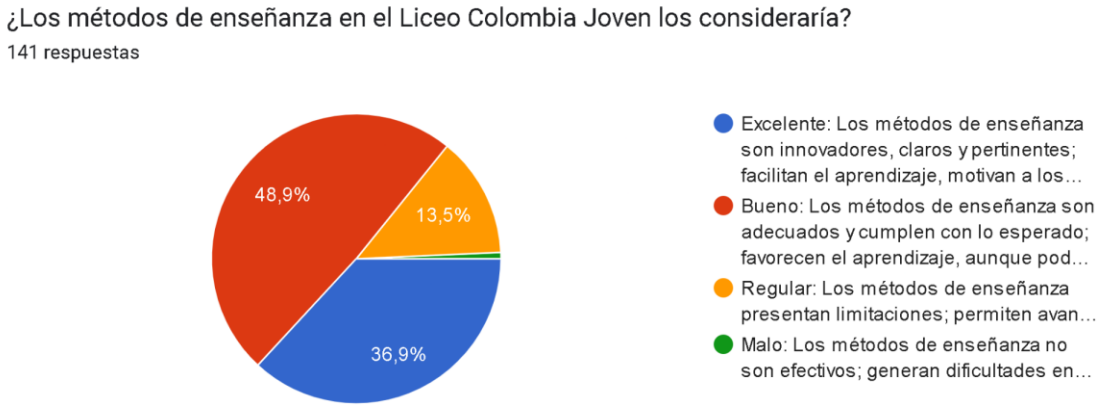
La diferencia también se observa en la pregunta relacionada con la socialización de las prácticas de enseñanza o del modelo pedagógico. El 66,9 % de las personas participantes manifestó que en la institución sí se habla sobre estos temas, el 26,8 % afirmó que se habla muy poco y el 6,3 % respondió que no se habla de ellos. En conjunto, estos resultados muestran que el modelo y las prácticas pedagógicas han sido socializados en algún grado, pero que esta socialización no se ha traducido en un conocimiento generalizado del significado del modelo crítico-social.



Gráfica 6. Conocimiento del modelo pedagógico crítico-social. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025.

Por tanto, puede identificarse una diferencia entre el reconocimiento de los principios generales de la institución y la apropiación específica del modelo pedagógico. Esta diferencia no significa que el modelo sea desconocido en su totalidad, debido a que algunas personas pueden reconocer sus prácticas sin identificarlo por su nombre. Sin embargo, sí muestra la necesidad de fortalecer su socialización y explicar con mayor claridad sus principios, propósitos y relación con las actividades que se desarrollan en la institución.

Por otra parte, la percepción sobre los métodos de enseñanza presenta una tendencia mayoritariamente favorable. De las 141 respuestas obtenidas, 52 personas, equivalentes al 36,9 %, calificaron los métodos como excelentes; 69, correspondientes al 48,9 %, los consideraron buenos; 19, equivalentes al 13,5 %, los calificaron como regulares; y una persona, correspondiente al 0,7 %, los consideró malos. En conjunto, el 85,8 % de las respuestas se concentra entre las categorías de bueno y excelente.



Gráfica 7. Valoración de los métodos de enseñanza. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025.

Las respuestas abiertas permiten comprender algunas de las razones asociadas con esta valoración. Entre los aspectos mencionados se encuentran la claridad de las explicaciones, el acompañamiento de los docentes, la paciencia, el buen trato, la preparación para las pruebas Saber y la preocupación por el proceso académico y personal de los estudiantes. Una de las personas participantes destacó como aspecto principal:

> “La interacción con los estudiantes y el acompañamiento que realiza cada docente en el aprendizaje de ellos”.

Otra respuesta resaltó:

> “Se destacan por el buen trato y la disposición para resolver dudas”.

Estas percepciones muestran que la comunidad no valora únicamente los contenidos enseñados, sino también la relación establecida entre profesores y estudiantes. El acompañamiento, la disposición para resolver dudas y el buen trato

pueden aproximarse a la relación educativa horizontal formulado en el PEI. Sin embargo, las respuestas no permiten afirmar que estas características se presenten de manera uniforme en todos los docentes o asignaturas.

La valoración favorable de los métodos de enseñanza también se encuentra presente en las entrevistas realizadas. La profesora Jhoana Arellano, quien cuenta con quince años de trayectoria en la institución, considera que la transición del modelo pedagógico ha estado acompañada por cambios en las metodologías y en el papel asignado al estudiante. Según afirmó: “Ha sido una transición grandísima porque poco a poco se ha ido mejorando la enseñanza. Antes era una enseñanza memorística, ahora ya el estudiante es quien interpreta, se les brinda otras herramientas, se buscan metodologías más didácticas para que ellos puedan aprender, los profesores se han ido actualizando”[151].

De manera similar, una persona egresada destacó el acompañamiento recibido y la diversidad de actividades desarrolladas durante su proceso formativo: “El mismo colegio se ha encargado de brindarnos lo mejor, se han realizado diferentes actividades para que podamos entender y tener un mejor conocimiento de muchas áreas y son cosas importantes que no se ven en otros colegios”[152].

Los testimonios de la docente y del egresado presentan una valoración positiva de las transformaciones metodológicas y de las estrategias empleadas para facilitar la comprensión de diferentes áreas. En particular, se destacan el papel activo del estudiante, la actualización de los docentes, la incorporación de actividades didácticas y el acompañamiento brindado durante el proceso formativo. Sin embargo, estos testimonios corresponden a experiencias particulares y no permiten

[151] ARELLANO, Jhoana. Entrevista personal, op. cit.
[152] IBARGUEN, Luis. Entrevista personal realizada por Alexis Yanten Salcedo. Santiago de Cali, noviembre de 2025. Audio y transcripción de la investigación.

afirmar que dichos cambios se desarrollen de la misma manera en todas las áreas, grados y prácticas educativas.

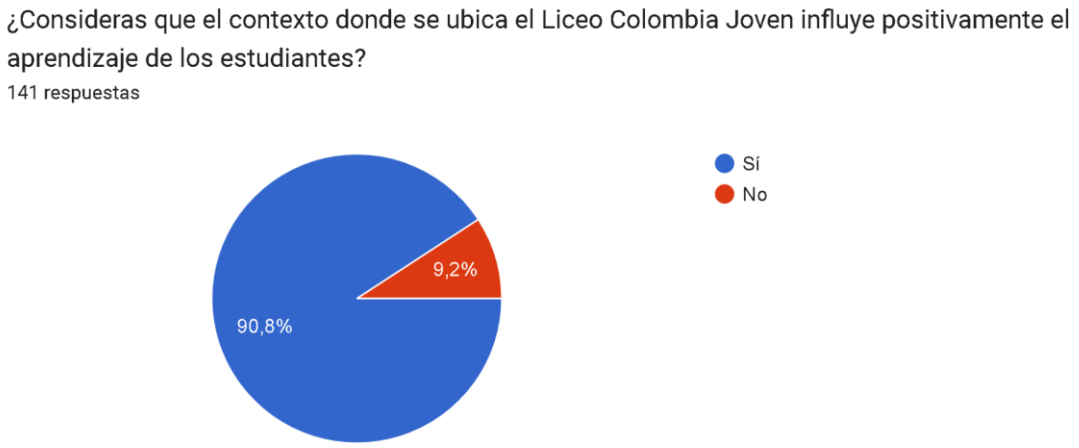
Sin embargo, algunas personas señalaron experiencias diferentes. Una de las respuestas manifestó que existen docentes que “solo se ocupan de colocar a los niños a copiar y no le explican más a fondo los temas”. Otra persona indicó que hacen falta “más estrategias dinámicas para hacer las clases más interesantes”. Estas opiniones muestran que la valoración general positiva convive con dificultades relacionadas con la explicación de los contenidos, la variedad de actividades y el acompañamiento brindado por algunos docentes.

También se identificó una preocupación particular por la inclusión. Una participante, quien se reconoció como madre de una estudiante con discapacidad intelectual, señaló que no siempre observa la participación de estos estudiantes en actividades académicas y culturales. Esta percepción introduce una posible distancia frente a lo formulado en el PEI, donde la diversidad es presentada “no como un problema, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos”[153]. Aunque se trata de una experiencia particular, el testimonio muestra la necesidad de examinar cómo se concretan los principios de inclusión en las actividades desarrolladas por la institución.

En consecuencia, los resultados no muestran una percepción homogénea. Aunque la mayoría valora positivamente los métodos de enseñanza y el trabajo de los profesores, también aparecen solicitudes de mayor innovación, acompañamiento, comunicación, inclusión y atención a los diferentes ritmos de aprendizaje. Estas diferencias deberán contrastarse posteriormente con las prácticas observadas y con los testimonios obtenidos mediante las entrevistas.

[153] LICEO COLOMBIA JOVEN. *Proyecto Educativo Institucional – Liceo Colombia Joven*, op. cit., p. 97.

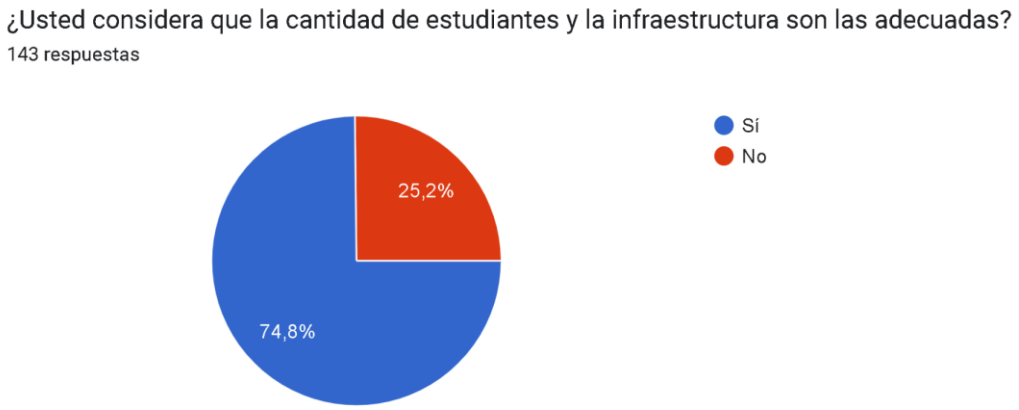
La encuesta también consultó la percepción de la comunidad sobre la influencia del contexto en el aprendizaje de los estudiantes. De las 141 personas que respondieron esta pregunta, 128, correspondientes al 90,8 %, consideraron que el contexto donde se encuentra ubicado el Liceo Colombia Joven influye positivamente en el proceso educativo, mientras que 13 personas, equivalentes al 9,2 %, respondieron negativamente.



Gráfica 8. Percepción sobre la influencia del contexto en el aprendizaje. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025.

Este resultado permite reconocer que la mayoría de los participantes identifica una relación favorable entre el entorno y el aprendizaje. Sin embargo, al tratarse de una pregunta cerrada, no permite precisar qué características del contexto son consideradas positivas ni de qué manera son incorporadas en las actividades escolares. Por ello, este resultado deberá complementarse con las entrevistas y las prácticas observadas relacionadas con el territorio y las problemáticas de la comunidad.

Respecto a la cantidad de estudiantes y la infraestructura, 107 de las 143 personas encuestadas, equivalentes al 74,8 %, consideraron que eran adecuadas, mientras que 36, correspondientes al 25,2 %, manifestaron que no lo eran. A pesar de esta valoración mayoritariamente favorable, la infraestructura fue el aspecto más seleccionado cuando se preguntó qué cambiarían de la institución. Fue escogida por 89 de las 135 personas que respondieron esta pregunta, lo que representa el 65,9 %.



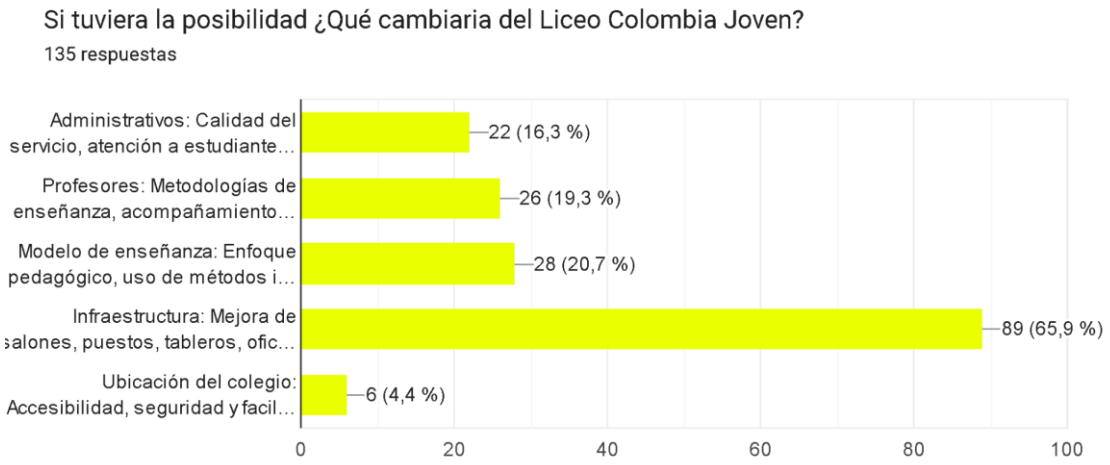
Gráfica 9. Valoración de la infraestructura. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025.

Del mismo modo, las respuestas abiertas muestran que las principales preocupaciones se relacionan con el deterioro y la incomodidad de algunos pupitres, la falta de ventilación, las condiciones de los baños, el estado de los tableros, el suministro de agua, el tamaño de algunos salones y la falta de espacios deportivos, culturales y recreativos. También se mencionó la necesidad de fortalecer la sala de sistemas y utilizar con mayor frecuencia herramientas tecnológicas.

Esta aparente diferencia entre considerar la infraestructura adecuada y, al mismo tiempo, señalarla como el principal aspecto por mejorar puede interpretarse como

una valoración intermedia. Es posible que una parte de la comunidad considere que las instalaciones permiten el funcionamiento de las actividades escolares, pero que todavía presentan dificultades que afectan la comodidad, el bienestar y las posibilidades de desarrollar determinadas estrategias pedagógicas.

Después de la infraestructura, los aspectos más seleccionados para cambiar fueron el modelo de enseñanza, con el 20,7 %; los profesores y sus metodologías, con el 19,3 %; los procesos administrativos, con el 16,3 %; y la ubicación, con el 4,4 %. Debido a que esta pregunta permitía seleccionar varias opciones, estos porcentajes no deben sumarse para obtener un total del 100 %.



Gráfica 10. Elección de posibles cambios en la institución por parte de la comunidad educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven, noviembre de 2025.

Las respuestas abiertas ampliaron estas percepciones y señalaron dificultades relacionadas con la comunicación entre docentes, directivos y familias; la organización de la entrada y salida de los estudiantes; la convivencia; el uso de celulares; la presencia de sustancias psicoactivas; la disciplina; la seguridad; y la

necesidad de escuchar a quienes atraviesan situaciones que pueden afectar su aprendizaje. Estos resultados muestran que las condiciones del proceso educativo no dependen únicamente del modelo formulado o de las estrategias de enseñanza, sino también de factores materiales, administrativos, familiares y relacionados con el clima escolar.

En conjunto, las respuestas muestran una valoración mayoritariamente positiva del Liceo Colombia Joven, especialmente frente a la misión y la visión, los métodos de enseñanza, el acompañamiento docente y la relación del colegio con su contexto. No obstante, también permiten reconocer diferencias entre el conocimiento general de la orientación institucional y la comprensión específica del modelo crítico-social.

Las percepciones muestran que el modelo parece ser reconocido principalmente a través de acciones como el acompañamiento, el buen trato, las actividades académicas, la formación en valores y la preparación para las pruebas Saber, más que mediante el conocimiento explícito de sus fundamentos. Al mismo tiempo, se identifican dificultades relacionadas con la infraestructura, la tecnología, la comunicación, la inclusión, la diversidad de metodologías y la convivencia escolar.

Por tanto, la encuesta no permite afirmar que el modelo crítico-social se encuentre implementado de manera completa o uniforme. Más bien, evidencia una valoración favorable acompañada de necesidades y tensiones que deberán contrastarse con las prácticas observadas y con los demás instrumentos utilizados en la investigación.

9.4. Prácticas y dinámicas observadas

A partir de las visitas realizadas al Liceo Colombia Joven, se observaron algunas clases, espacios institucionales y dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes. La observación fue de carácter directo y no participante, debido a que los investigadores no intervinieron en el desarrollo de las actividades pedagógicas.

De manera complementaria, durante las visitas se sostuvieron conversaciones informales con algunos integrantes de la comunidad educativa, las cuales permitieron ampliar la comprensión de las situaciones observadas.

Estas observaciones permitieron identificar diferentes prácticas relacionadas con algunos principios del modelo pedagógico crítico-social, aunque también se encontraron diferencias según el docente, el área y el grupo observado.

En primer lugar, se observó que una de las principales estrategias utilizadas por algunos docentes consiste en incentivar en los estudiantes la reflexión sobre los temas estudiados y su relación con el entorno. Para ello, se emplean preguntas, ejercicios, ejemplos y situaciones de la vida cotidiana que buscan que el estudiante no se limite a memorizar los contenidos, sino que pueda analizarlos, expresar sus ideas y construir una posición propia frente a diferentes situaciones.

Esta práctica se relaciona con la intención del modelo crítico-social de formar estudiantes capaces de interpretar su realidad y reflexionar sobre las situaciones que se presentan en su contexto. Asimismo, busca fortalecer valores como el respeto, la solidaridad, la justicia y el reconocimiento del bienestar de las demás personas. Sin embargo, durante las visitas también se evidenció que estas prácticas no se desarrollan de la misma manera en todas las clases, debido a que algunos

docentes muestran una mayor apropiación del modelo, mientras otros todavía conservan metodologías más tradicionales.

En segundo lugar, las condiciones físicas de la institución también influyen en el desarrollo de las actividades pedagógicas. El colegio cuenta con una población de más de 900 estudiantes, lo que puede generar dificultades relacionadas con la cantidad de alumnos por salón, la movilidad dentro de las aulas y la disponibilidad de espacios amplios para realizar actividades grupales, deportivas o de esparcimiento. Los espacios reducidos pueden limitar el desarrollo de algunas estrategias que requieren mayor participación, desplazamiento o interacción entre los estudiantes.

A pesar de estas limitaciones, se identificaron diferentes mejoras en la planta física de la institución. Estas transformaciones pudieron reconocerse mediante la comparación de registros fotográficos del estado anterior y actual del colegio, así como a partir del conocimiento previo de uno de los investigadores, quien es egresado de la institución. En la jornada de primaria, algunas aulas se encuentran decoradas con colores, dibujos, libros, imágenes y materiales relacionados con los contenidos trabajados. Estos elementos buscan generar ambientes más llamativos para los niños y apoyar el desarrollo de las actividades pedagógicas desde los primeros años de formación.

En el caso de secundaria, se identificaron adecuaciones como la renovación de la sala de sistemas, la adquisición de pupitres y la adecuación de algunos espacios destinados a actividades deportivas, artísticas y culturales. Estos lugares pueden favorecer la participación de los estudiantes y permiten que el aprendizaje no se desarrolle únicamente dentro del salón de clase. De igual manera, se han realizado mejoras en las oficinas utilizadas por directivos, administrativos y docentes, con el propósito de brindar mejores condiciones a los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

A continuación, se obtuvo soporte fotográfico, el cual se puede tener una comparación de la infraestructura física del Liceo Colombia Joven entre 2008 y 2025.[154]



Ilustración 9. Comparación de la infraestructura física del Liceo Colombia Joven, año 2008. Fuente institucional.



Ilustración 10. Comparación de la infraestructura física del Liceo Colombia Joven, año 2025. Fuente institucional.

No obstante, estas adecuaciones físicas no representan por sí mismas la aplicación del modelo crítico-social. Su relación con el modelo depende del uso pedagógico que se les dé y de la manera en que permitan fortalecer la participación, la creatividad, la convivencia y la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, de manera complementaria a las observaciones, la entrevista realizada al coordinador Ronald Veliz permitió conocer algunos de los mecanismos de seguimiento al trabajo docente, Según el coordinador:

[154] LICEO COLOMBIA JOVEN. Registro fotográfico de las instalaciones de la institución. Santiago de Cali, 2023. Archivo institucional.

> “Se logran estos cambios gracias a que se hace una revisión periódica del trabajo que realizan los docentes en el salón de clase, el cual debe estar alineado con nuestro modelo pedagógico y las mallas curriculares, las cuales están pensadas en fortalecer la idea del pensamiento crítico y deben estar plasmadas en el plan de aula que diseña cada uno de los docentes para sus clases”[155].

Este seguimiento permite revisar la relación entre las planeaciones de clase, las mallas curriculares, el modelo pedagógico y las actividades desarrolladas en el aula. No obstante, la existencia de una planeación relacionada con el modelo no garantiza completamente su aplicación, debido a que también depende de la manera como cada docente desarrolla las actividades, orienta la participación y establece la relación con los estudiantes.

En cuarto lugar, durante las observaciones se identificó que varias clases inician con una estrategia denominada “pregunta orientadora” o “pregunta reflexiva”. Por medio de esta, los docentes buscan conocer los saberes previos de los estudiantes antes de desarrollar un tema. Estas preguntas pueden presentarse mediante ilustraciones, ejemplos, casos o situaciones relacionadas con la vida cotidiana.

La pregunta orientadora permite que el estudiante exprese lo que conoce, formule dudas y relacione los contenidos académicos con experiencias cercanas. En los grupos observados, especialmente en los grados 9°, 10° y 11°, se evidenció una mayor participación de los estudiantes mediante preguntas, comentarios y propuestas. En algunos casos, los estudiantes mostraron interés por profundizar en los temas y encontrar explicaciones a partir de sus propias reflexiones.

Por ejemplo, durante una de las clases observadas en el grado 10°, el docente inició el tema mediante una pregunta relacionada con los Derechos Humanos. Algunos estudiantes respondieron a partir de sus experiencias y conocimientos previos,

[155] VELIZ, Ronald. Coordinador académico. Entrevista sobre la transición del modelo pedagógico del Liceo Colombia Joven. 2026.

mientras el docente retomó sus intervenciones para formular nuevas preguntas y relacionarlas con el contenido de la clase. Esta dinámica permitió identificar una participación inicial del estudiantado y una relación entre el tema académico y situaciones cercanas a su realidad.

Sin embargo, la participación no fue igual en todos los grupos. También se observaron estudiantes con poca disposición, distracciones y dificultades para mantener la atención. Estas situaciones muestran que la aplicación del modelo crítico-social no depende solamente de las estrategias utilizadas por el docente, sino también de las condiciones del grupo, el horario, la motivación de los estudiantes y las relaciones que se construyen en el aula.

Otro aspecto identificado se relaciona con la convivencia escolar. Durante las entrevistas, algunos integrantes de la institución mencionaron situaciones relacionadas con acoso escolar, conflictos entre estudiantes, hurtos y posibles casos de consumo o expendio de sustancias. Estas problemáticas también guardan relación con algunas situaciones presentes en el contexto social en el que se encuentra ubicada la institución.

Frente a estos casos, la institución cuenta con rutas y protocolos de atención establecidos en el manual de convivencia. Dependiendo de la gravedad de la situación, intervienen docentes, coordinadores, directivos y el asesor encargado de acompañar los procesos. En los casos que requieren atención externa, se solicita el apoyo de entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Policía de Infancia y Adolescencia[156].

De acuerdo con lo informado por la institución, estas rutas buscan garantizar los derechos y la integridad de los estudiantes, especialmente cuando se presentan situaciones graves, conocidas dentro de los protocolos de convivencia como

[156] LICEO COLOMBIA JOVEN. *Manual de Convivencia*, op. cit., p. 104-105

situaciones tipo III[157]. No obstante, la existencia de estas problemáticas evidencia que la formación crítica también debe relacionarse con el respeto, la resolución de conflictos, el cuidado de los demás y la construcción de una convivencia pacífica.

Como quinto aspecto, se analizó el papel que ocupa el estudiante dentro de las prácticas de la institución. El estudiante es presentado como el principal sujeto del proceso educativo y como la razón por la cual se busca transformar las metodologías de enseñanza. Desde esta perspectiva, la institución plantea la necesidad de ofrecer una educación de calidad y un acompañamiento que responda a las necesidades académicas y personales de los alumnos.

En las conversaciones informales sostenidas durante las visitas, algunos estudiantes valoraron el acompañamiento y la disposición de los docentes, mientras otros señalaron la permanencia de clases poco dinámicas y centradas en la copia de contenidos. Estas opiniones coinciden con las tendencias identificadas anteriormente en la encuesta y muestran que las experiencias pueden variar según el docente y el área.

Estas percepciones muestran una diferencia entre lo establecido institucionalmente y la forma como el modelo es llevado a la práctica por cada docente. Aunque el PEI orienta las actividades hacia la reflexión, la participación y el análisis del contexto, todavía se presentan prácticas centradas principalmente en la explicación del docente, la copia de contenidos y el desarrollo de actividades repetitivas.

Durante las visitas también se observaron diferentes actitudes relacionadas con los horarios escolares. La jornada de la mañana se desarrolla aproximadamente desde las 6:20 a. m. hasta las 12:45 p. m., mientras que la jornada de la tarde se extiende desde la 1:00 p. m. hasta las 6:00 p. m. Estos horarios pueden generar cansancio y

[157] Ibid. p. 121.

afectar la disposición de algunos estudiantes, especialmente durante las últimas horas de clase.

Además, los estudiantes que presentan dificultades en determinadas áreas deben asistir a un espacio denominado “laboratorio de aprendizaje”. En este espacio, el docente realiza una recapitulación de los temas, entrega actividades y acompaña al estudiante en el fortalecimiento de las dificultades identificadas.

Desde la perspectiva institucional, el laboratorio de aprendizaje constituye una estrategia de apoyo que busca evitar que los estudiantes continúen avanzando sin comprender los contenidos. Sin embargo, algunos estudiantes lo perciben como una actividad aburrida o como una extensión de la jornada escolar, debido a que deben permanecer más tiempo en la institución y recibir actividades adicionales.

Esta diferencia entre la intención pedagógica y la percepción estudiantil permite identificar una tensión importante. Aunque la estrategia busca fortalecer el aprendizaje, su aplicación puede generar desmotivación cuando los estudiantes no comprenden su propósito o cuando las actividades desarrolladas mantienen una metodología similar a la utilizada durante la clase regular. Esta diferencia muestra que la existencia de una estrategia de apoyo no garantiza por sí sola una valoración positiva por parte de los estudiantes

En conjunto, las observaciones permitieron identificar prácticas relacionadas con algunos de los principios formulados en el modelo pedagógico crítico-social, especialmente el uso de preguntas orientadoras, la recuperación de saberes previos, la relación de algunos contenidos con situaciones cotidianas y la búsqueda de una mayor participación estudiantil. Al mismo tiempo, se encontraron diferencias entre las clases y los grupos observados, así como condiciones físicas, horarias y motivacionales que influyen en el desarrollo de las actividades.

Debido al número limitado de visitas y a que no fue posible observar todas las áreas, grados y docentes, estos registros no permiten generalizar las prácticas identificadas a toda la institución. Sin embargo, aportan evidencias que serán comparadas en el último apartado con los documentos institucionales, las entrevistas y las percepciones de la comunidad educativa en el análisis de las correspondencias, distancias y tensiones del modelo.

9.5. Correspondencias, distancias y tensiones entre el modelo formulado y las prácticas institucionales

Después de analizar la formulación del modelo pedagógico crítico-social en los documentos institucionales, las estrategias curriculares, las percepciones de la comunidad educativa y las prácticas identificadas durante las visitas, es posible establecer algunas correspondencias, distancias y tensiones entre lo planteado por la institución y la manera como el modelo se desarrolla en la práctica. Esta comparación no busca determinar únicamente si el modelo se cumple o no, sino reconocer los avances alcanzados, las diferencias presentes en su aplicación y las condiciones que influyen en su proceso de apropiación.

Para realizar esta comparación se mantiene la distinción desarrollada en el marco conceptual. La Teoría Crítica se utiliza como un marco de interpretación de las condiciones sociales e institucionales que intervienen en la educación; la pedagogía crítica se entiende como una corriente educativa orientada hacia el diálogo, la problematización y la formación de sujetos críticos; mientras que el modelo pedagógico crítico-social corresponde a la forma particular como la institución organiza y adapta estos principios en el PEI, las mallas curriculares y sus prácticas

educativas. Por esta razón, el análisis no busca encontrar una reproducción exacta de una teoría, sino examinar la manera como sus principios son apropiados dentro de un contexto institucional específico.

En este sentido, una primera correspondencia se encuentra en el papel activo asignado al estudiante. Como se mostró en los apartados 9.1 y 9.2, los documentos institucionales plantean una formación orientada hacia la interpretación, la reflexión, la participación y la relación de los conocimientos con el contexto. Esta formulación coincide con algunas de las prácticas descritas en el apartado 9.4, especialmente con el uso de preguntas orientadoras, la recuperación de conocimientos previos y la utilización de situaciones cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes.

Esta correspondencia se aproxima a la educación problematizadora planteada por Freire, en la cual el estudiante no se limita a recibir y memorizar contenidos, sino que participa como sujeto en la interpretación de su realidad y en la construcción del conocimiento. Sin embargo, la permanencia de actividades centradas en la copia y la repetición muestra que esta orientación no se desarrolla de manera uniforme en todas las prácticas educativas[158].

Las percepciones presentadas en el apartado 9.3 también permiten reconocer esta correspondencia. Una parte importante de las personas participantes valoró favorablemente los métodos de enseñanza, el acompañamiento docente, la disposición para resolver dudas y el buen trato[159]. De igual manera, algunos testimonios señalaron una transformación desde prácticas principalmente memorísticas hacia metodologías más didácticas, en las que el estudiante cuenta

[158] FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 52.
[159] LÓPEZ FRANCO, Leandro y YANTEN SALCEDO, Alexis. *Encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven*, op. cit.

con mayores posibilidades de interpretar y participar durante el proceso educativo.[160]

No obstante, esta correspondencia es parcial. Junto con las prácticas orientadas hacia la reflexión y la participación, también se identificaron experiencias relacionadas con la copia de contenidos, la explicación centrada principalmente en el docente y la realización de actividades repetitivas. Por tanto, los resultados no permiten afirmar que el modelo se desarrolle de la misma manera en todas las áreas, grupos y clases. Más bien, muestran que las metodologías relacionadas con el enfoque crítico-social conviven con prácticas de enseñanza más tradicionales.

También existe una correspondencia parcial en el papel del docente. Los documentos institucionales lo presentan como guía, orientador y mediador del aprendizaje[161], mientras que algunas personas participantes destacaron el acompañamiento, la escucha y la preocupación de los profesores por el proceso académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, otras respuestas solicitaron mayor explicación, variedad de actividades y estrategias más dinámicas[162]. Esto muestra que la función de mediación formulada institucionalmente aparece en algunas experiencias, pero no es percibida de manera uniforme por toda la comunidad.

Además, la institución cuenta con mecanismos de seguimiento a las planeaciones y los planes de aula, con el propósito de relacionarlos con las mallas curriculares y con el modelo pedagógico. Este seguimiento muestra que existe una intención de incorporar el modelo en la organización de las clases. Sin embargo, la presencia de preguntas, actividades participativas o referencias al contexto dentro de una

[160] ARELLANO, Jhoana. Entrevista personal, op. cit.
[161] LICEO COLOMBIA JOVEN. *Proyecto Educativo Institucional – Liceo Colombia Joven*, op. cit., p. 92.
[162] LÓPEZ FRANCO, Leandro y YANTEN SALCEDO, Alexis. *Encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven*, op. cit.

planeación no garantiza por sí sola su aplicación. Su desarrollo también depende de la manera como cada docente orienta la clase, permite las intervenciones de los estudiantes y adapta las actividades a las características de cada grupo.

Otra distancia se relaciona con el conocimiento del modelo. Aunque el 90,2 % de las personas encuestadas manifestó conocer la misión y la visión institucional, solamente el 53,5 % afirmó conocer el modelo pedagógico crítico-social[163]. Esta diferencia permite reconocer que los propósitos generales del colegio tienen una mayor difusión que los fundamentos específicos del modelo. Es posible que algunos integrantes de la comunidad identifiquen prácticas como el acompañamiento, la participación, el diálogo o la relación con el contexto, aunque no las reconozcan directamente como parte del enfoque crítico-social.

Por otra parte, una de las tensiones más importantes se encuentra en la relación entre la formación crítica y las exigencias de evaluación externa y cobertura. Como se analizó en el apartado 8.4, los resultados en las pruebas Saber tienen importancia para el fortalecimiento académico de los estudiantes, pero también se relacionan con las condiciones exigidas dentro de los procesos de contratación del servicio educativo. Por esta razón, las pruebas no representan únicamente una medición del aprendizaje, sino que pueden tener consecuencias para el funcionamiento institucional. El análisis desarrollado en el capítulo 8 ya demuestra que esta preocupación estuvo presente en la transición y que no debe interpretarse como la única causa del cambio.

La preparación para las pruebas Saber no se encuentra necesariamente en contradicción con el modelo crítico-social. Competencias como la lectura crítica, la interpretación, la argumentación y la resolución de problemas pueden contribuir tanto al desempeño en las evaluaciones externas como a la formación de

[163] LÓPEZ FRANCO, Leandro y YANTEN SALCEDO, Alexis. *Encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven*, op. cit.

estudiantes reflexivos. La tensión aparece cuando la necesidad de conservar resultados favorables puede llevar a otorgar mayor prioridad a determinadas áreas, contenidos y competencias que son evaluados externamente.

Desde la racionalidad instrumental explicada en el marco conceptual y retomada en el apartado 8.4[164], esta situación permite observar cómo los indicadores, las clasificaciones y los resultados medibles adquieren consecuencias concretas para el funcionamiento institucional. Sin embargo, esto no significa que todo el proceso educativo del Liceo Colombia Joven esté reducido a las pruebas. Más bien, muestra que la institución debe responder simultáneamente a las exigencias del sistema educativo y a su propósito de desarrollar una formación participativa, contextualizada e integral.

Esta tensión puede interpretarse mediante la distinción planteada por Habermas entre el sistema y el mundo de la vida[165]. Las pruebas Saber, los indicadores académicos y los requisitos relacionados con la estrategia de cobertura forman parte de las condiciones administrativas y evaluativas del sistema educativo. Por otra parte, las experiencias, necesidades, relaciones y procesos formativos de los estudiantes hacen parte de la vida cotidiana de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el reto de la institución consiste en responder a las exigencias externas sin desplazar el diálogo, la participación, la formación integral y la relación del conocimiento con el contexto.

En conjunto, la comparación de los documentos, las percepciones, las entrevistas y las observaciones permite reconocer una correspondencia parcial entre el modelo formulado y las prácticas institucionales. Algunos de sus principios se expresan en las mallas curriculares, las preguntas orientadoras, la recuperación de

[164] HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor W. *Dialéctica de la Ilustración*, op. cit., pp. 94 y 140.
[165] HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*, op. cit., p. 330.

conocimientos previos, el acompañamiento docente y la relación de algunos contenidos con situaciones del contexto.

Al mismo tiempo, se identificaron distancias relacionadas con el conocimiento parcial del modelo, la permanencia de metodologías tradicionales y las diferencias entre docentes, áreas y grupos. También aparecen tensiones relacionadas con la inclusión, las condiciones de infraestructura, la recepción de las estrategias de apoyo y la importancia de los resultados en las evaluaciones externas.

Por tanto, no puede afirmarse que el modelo pedagógico crítico-social se encuentre ausente de las prácticas institucionales, pero tampoco que su implementación sea completa y uniforme. Los resultados muestran que el Liceo Colombia Joven se encuentra en un proceso de apropiación del modelo, en el que existen avances en la formulación documental, la organización curricular y algunas prácticas educativas, junto con aspectos que todavía requieren revisión y fortalecimiento.

La implementación del modelo no ocurre solamente mediante su aprobación formal o su incorporación al PEI. También requiere que sus principios sean conocidos por la comunidad, apropiados por los docentes y desarrollados en las prácticas cotidianas. En este sentido, las correspondencias, distancias y tensiones identificadas permiten comprender que la aplicación de un modelo pedagógico constituye un proceso gradual, condicionado por las características institucionales, las experiencias de la comunidad y las exigencias del sistema educativo.

10. Conclusiones

La presente investigación permitió analizar los factores sociales, educativos e institucionales asociados con la transición hacia el modelo pedagógico crítico-social en el Liceo Colombia Joven, así como la manera en que este modelo se encuentra formulado en los documentos institucionales y se expresa en algunas de las prácticas educativas desarrolladas en la institución. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que el cambio de modelo no respondió a una causa única, sino a la relación entre diferentes condiciones del contexto, necesidades académicas, decisiones institucionales y exigencias del sistema educativo.

En primer lugar, la transición debe entenderse como un proceso gradual y no como una ruptura completa con el modelo constructivista que anteriormente orientaba a la institución. El cambio fue formalizado por el Consejo Directivo en octubre de 2020, pero algunos de los principios relacionados con la experiencia, la participación del estudiante y la construcción del conocimiento ya se encontraban presentes en el modelo anterior. La adopción del modelo crítico-social buscó ampliar estos principios mediante una mayor atención a las condiciones sociales, culturales y educativas que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

La reconstrucción realizada permitió establecer que entre los factores asociados con esta transición se encontraba la necesidad de fortalecer la interpretación, el análisis, la argumentación y la resolución de problemas. Estas competencias fueron consideradas importantes tanto para la formación de los estudiantes como para su desempeño académico y sus posibilidades de acceder a la educación superior. Por tanto, la transición no estuvo relacionada únicamente con una intención de transformar las metodologías de enseñanza, sino también con la necesidad de responder a diferentes retos académicos identificados por la institución.

Las condiciones sociales y educativas de la comuna 18 también tuvieron importancia en este proceso. La institución atiende una población diversa, principalmente perteneciente a sectores con limitaciones económicas y con experiencias sociales, familiares y culturales diferentes. A esto se suma la insuficiente oferta educativa oficial presente en la zona y la participación del Liceo Colombia Joven en la estrategia de ampliación de cobertura. Estas condiciones contribuyen a explicar el interés de la institución por adoptar un modelo que relacione el conocimiento escolar con las experiencias, necesidades y problemáticas del contexto.

También se identificaron factores institucionales, económicos y normativos. La vinculación con la estrategia de cobertura exige el cumplimiento de condiciones administrativas y académicas que tienen consecuencias para el funcionamiento del colegio. Entre estas se encuentran los resultados en las pruebas Saber, la organización curricular y el cumplimiento de las disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación. Estas exigencias no constituyeron la única causa de la transición, pero formaron parte de las condiciones en las que la institución tomó y desarrolló la decisión de cambiar su modelo pedagógico.

En relación con el primer objetivo específico, se concluye que los principios de la pedagogía crítica pueden identificarse de manera clara en los documentos institucionales revisados. El PEI presenta al estudiante como un participante activo en su proceso de formación y al docente como guía, orientador y mediador del aprendizaje. Asimismo, plantea la importancia del diálogo, la reflexión, la participación, la inclusión, la formación integral y la relación entre los conocimientos y el contexto social.

Las mallas curriculares analizadas también contienen elementos relacionados con esta orientación. En ellas aparecen preguntas problematizadoras, competencias

interpretativas y argumentativas, análisis de situaciones sociales, formación ciudadana y actividades que buscan relacionar los contenidos con las experiencias de los estudiantes. De esta manera, el modelo no permanece únicamente como una denominación general dentro del PEI, sino que cuenta con orientaciones que pueden reconocerse en la organización curricular, especialmente en las mallas del área de Ciencias Sociales revisadas durante la investigación.

No obstante, la presencia de estos elementos no significa que la Teoría Crítica, la pedagogía crítica y el modelo pedagógico crítico-social sean conceptos equivalentes. La Teoría Crítica constituye un marco amplio para interpretar las relaciones sociales e institucionales; la pedagogía crítica traslada algunos de estos planteamientos al campo educativo; y el modelo crítico-social corresponde a la apropiación y organización particular realizada por el Liceo Colombia Joven. En consecuencia, el modelo institucional no representa una reproducción exacta de los planteamientos teóricos, sino una adaptación construida de acuerdo con las características, propósitos y necesidades del colegio.

Respecto al segundo objetivo específico, la comparación entre los documentos, las percepciones y las prácticas observadas permitió establecer que existe una correspondencia parcial entre el modelo formulado y su aplicación. Durante las visitas se identificaron actividades relacionadas con el uso de preguntas orientadoras, la recuperación de conocimientos previos, la participación de los estudiantes y la relación de algunos temas con situaciones cercanas a su realidad. Estas prácticas guardan relación con la intención institucional de superar una enseñanza centrada solamente en la recepción y memorización de contenidos.

Las percepciones de una parte de la comunidad educativa también permitieron reconocer aspectos favorables, como el acompañamiento docente, la disposición para resolver dudas, el buen trato y la utilización de metodologías didácticas. De igual manera, algunos testimonios señalaron cambios en la forma de enseñar y una

mayor participación del estudiante. Sin embargo, estas experiencias no se presentan de manera uniforme en todas las áreas, docentes y grupos.

Junto con las prácticas participativas y reflexivas, también se identificaron experiencias relacionadas con la copia de contenidos, las actividades repetitivas y las clases centradas principalmente en la explicación del profesor. Por esta razón, no puede afirmarse que el modelo crítico-social se encuentre completamente desarrollado en todas las prácticas de la institución. Los resultados muestran que las metodologías relacionadas con el modelo conviven con formas de enseñanza más tradicionales.

La apropiación del modelo, por tanto, no depende solamente de su incorporación al PEI, las mallas curriculares y las planeaciones. También requiere procesos de socialización que permitan que docentes, estudiantes y familias comprendan sus características y relacionen sus principios con las actividades desarrolladas diariamente. La existencia de mecanismos institucionales para revisar las planeaciones muestra un interés por orientar las prácticas, pero la aplicación del modelo depende finalmente de la manera como cada docente desarrolla las clases y responde a las características de los grupos.

En cuanto al tercer objetivo específico, se concluye que la relación entre la pedagogía crítica, la cobertura y las pruebas de Estado representa una de las principales tensiones encontradas. La formación en lectura crítica, interpretación, argumentación y resolución de problemas puede contribuir tanto al desarrollo de estudiantes reflexivos como al desempeño en las evaluaciones externas. En este sentido, la preparación para las pruebas Saber no se encuentra necesariamente en contradicción con el modelo crítico-social.

La tensión se presenta cuando la necesidad de conservar resultados favorables y cumplir con las condiciones de la estrategia de cobertura puede llevar a otorgar

mayor atención a determinadas áreas, competencias y resultados medibles. La institución debe responder a estas exigencias para garantizar su funcionamiento y, al mismo tiempo, mantener una propuesta orientada hacia la formación integral, la participación y la relación con el contexto. Por ello, el principal reto no consiste en dejar de preparar a los estudiantes para las evaluaciones, sino en evitar que estas se conviertan en el único criterio para organizar y valorar el proceso educativo.

En conjunto, los resultados permiten concluir que la implementación del modelo pedagógico crítico-social en el Liceo Colombia Joven se encuentra en un proceso gradual de apropiación. El modelo está presente en los documentos institucionales, en la organización curricular y en algunas prácticas observadas; sin embargo, su desarrollo es parcial y presenta diferencias entre docentes, áreas y grupos. Por esta razón, no sería adecuado afirmar que el modelo se encuentra ausente, pero tampoco que su aplicación es completa y uniforme.

Esta conclusión permite comprender que la implementación de un modelo pedagógico no se produce solamente mediante su aprobación formal. Se trata de un proceso que requiere tiempo, conocimiento, seguimiento institucional, formación docente y revisión permanente de las prácticas. También depende de las condiciones materiales, sociales y normativas dentro de las cuales funciona la institución.

La investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. La reconstrucción de la transición estuvo condicionada por la ausencia de una versión anterior del PEI y por la disponibilidad limitada de documentos históricos. Por esta razón, parte de la interpretación se apoyó en testimonios retrospectivos, los cuales representan las experiencias y valoraciones de las personas entrevistadas, pero no permiten reconstruir de manera completa todas las prácticas existentes antes del cambio.

Asimismo, la selección de los participantes fue intencional y la encuesta contó con la participación voluntaria de las personas que tuvieron acceso y disponibilidad para responderla. En consecuencia, sus resultados permiten identificar tendencias y percepciones, pero no representan estadísticamente a toda la comunidad educativa. Las observaciones también se realizaron durante momentos y actividades determinadas, por lo que no permiten afirmar que las prácticas identificadas se desarrollen de la misma manera durante toda la jornada escolar o en todos los grados.

La revisión curricular se concentró principalmente en las mallas de Ciencias Sociales suministradas por la institución. Esta selección permitió analizar un área directamente relacionada con la participación, el pensamiento crítico y la interpretación del contexto, pero limita la posibilidad de establecer cómo se encuentra formulado el modelo en la totalidad de las asignaturas. Futuras investigaciones podrían ampliar este análisis mediante la revisión de otras áreas, un mayor número de observaciones y la participación de más estudiantes, docentes y familias.

A pesar de estas limitaciones, la comparación entre los documentos institucionales, las entrevistas, la encuesta, las observaciones y las conversaciones informales permitió construir una comprensión amplia del proceso estudiado. La investigación muestra que los modelos pedagógicos no se aplican de manera idéntica en todas las instituciones, sino que son interpretados y adaptados de acuerdo con las características del contexto, las necesidades de la comunidad y las exigencias del sistema educativo.

Finalmente, el caso del Liceo Colombia Joven permite reconocer que la adopción de un modelo pedagógico crítico-social constituye una apuesta por relacionar la educación con la realidad de los estudiantes y fortalecer su participación en el proceso formativo. Su consolidación requiere continuar fortaleciendo la

socialización del modelo, las metodologías participativas, la formación docente y el análisis de las prácticas. También requiere mantener un equilibrio entre las exigencias académicas externas y el propósito de ofrecer una educación contextualizada, reflexiva e integral.

11. Bibliografía

11.1. Libros, artículos y trabajos académicos

AGUIRRE MESA, Ruth. Principios políticos, sociales y pedagógicos de Paulo Freire a partir del texto “Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso”, que influyen en la conceptualización de la recreación dirigida del Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle. Santiago de Cali: Universidad del Valle, [s. f.].

BARÓN PORRAS, Luis Fernando; OTÁLORA SEVILLA, Lady Maritza y LOAIZA QUINTERO, Luis Alfredo. Otra ciudad detrás de la ladera: estudio sobre un programa socioeconómico de la Fundación Carvajal en Cali. En: Estudios Gerenciales [en línea]. Julio-septiembre de 2011, vol. 27, no. 120. [Consultado: 27 de julio de 2026]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232011000300004

CADAVID JIMÉNEZ, M. J. Effects of critical pedagogy-based materials on the adoption of a critical stance towards stereotypes. Trabajo de grado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Medellín: Universidad de Antioquia, 2022.

CRUZ PICÓN, Pablo Emilio y HERNÁNDEZ CORREA, Lady Jazmmin. Freire, Paulo (2017). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI de España: reseña. En: Revista Peruana de Educación. 2021, vol. 3, no. 6.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. 2. ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.

FERREYRA, Ademar y PEDRAZZI, Graciela. Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

FIORI, Ernani María. Aprender a decir su palabra: el método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En: FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Pedagogía del conocimiento. 2. ed. Bogotá: McGraw-Hill, 2005.

FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad. 45. ed. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, [s. f.].

FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 8. ed. México: Siglo XXI Editores, 1991.

FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Traducción de Silvia Horvath. Barcelona: Ediciones Paidós; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. 4. ed. México: Siglo XXI Editores, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. 9. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

GIROUX, Henry A. Critical Theory and Educational Practice. Victoria, Australia: Deakin University, 1983.

GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Traducción de Isidro Arias. Barcelona: Paidós; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1997.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1999.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodología de la investigación. 6. ed. México: McGraw-Hill Education, 2014.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto y MENDOZA TORRES, Christian Paulina. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill Education, 2018.

HERRERA FLORES, Eduardo Antonio. Pedagogía crítica en el siglo XXI: una revisión documental de sus fundamentos y aplicaciones en la transformación educativa. [S. l.: s. n.], 2025.

HIGUERA RAMOS, C.; ESTRADA GARCÍA, M. del R. y JUÁREZ POPOCA, D. Una revisión de la pedagogía crítica y el currículo. En: Form@re: Revista Abierta per la Formazione in Rete. 2024, vol. 24, no. 2, p. 179-196.

HORKHEIMER, Max. Teoría tradicional y teoría crítica. En: Teoría crítica. 1. ed., 3. reimp. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor W. Dialéctica de la Ilustración. Traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

KERLINGER, Fred N. y LEE, Howard B. Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales. 4. ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2002.

KINCHELOE, Joe L. Critical Pedagogy. Nueva York: Peter Lang, 2007.

LUKÁCS, György. Historia y conciencia de clase: estudios de dialéctica marxista. México: Grijalbo, 1969.

LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogía. 15. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1981.

MONTERO, D. Cien años de Teoría Crítica: de Horkheimer a Rosa. En: Revista de Sociología [en línea]. 2023, vol. 38, no. 1, p. 5-19. Disponible en: https://doi.org/10.5354/0719-529X.2023.71080

MUROS RUIZ, Beatriz. La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. En: Revista de Ciencias de la Educación. Madrid. Octubre-diciembre de 2007, no. 212.

NAGUA ANDRANGO, Viviana. Pedagogía crítica y la transformación de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. Quito: Instituto Superior Universitario Sucre, 2024.

OLMOS DE MONTAÑEZ, Oly. La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente: caso venezolano. En: Sapiens: Revista Universitaria de Investigación. Junio de 2008, vol. 9, no. 1.

ORTEGA VALENCIA, Piedad. Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares. En: Sophia. Quindío: Universidad La Gran Colombia, 2014, vol. 10, no. 2, p. 219-232.

OTZEN, Tamara y MANTEROLA, Carlos. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. En: International Journal of Morphology. 2017, vol. 35, no. 1, p. 227-232.

POPPER, Karl. La lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos, 1980.

ROJAS RODRÍGUEZ, D. H.; ALVIAR RUEDA, E. J. y NARVÁEZ GALVIS, B. L. Reimagining bilingual education: critical pedagogy as a path to transformative ELT practices in Colombia. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad El Bosque, 2025.

SANTOS, Milton. La naturaleza del espacio: técnica y tiempo. Razón y emoción. España: Ariel, 2000.

STAKE, Robert E. Investigación con estudio de casos. 3. ed. Madrid: Morata, 2005.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, coord. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2006.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. 2. ed. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

11.2. Fuentes oficiales, normativas e institucionales

ALONSO C., Julio César, et al. Una mirada descriptiva a las comunas de Cali. Santiago de Cali: Municipio de Santiago de Cali, Departamento Administrativo de Planeación Municipal y Universidad Icesi, 2007.

ASESORÍAS ACADÉMICAS MILTON OCHOA. Ranking Calendario A-2024: Pruebas Saber 11. Bogotá: Asesorías Académicas Milton Ochoa, 2025.

COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de Colombia. Bogotá, D. C.: Gaceta Constitucional, 1991.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial. Bogotá, D. C., 8 de febrero de 1994, no. 41.214.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Listado de establecimientos educativos no oficiales que superan el percentil 35 para la contratación del servicio educativo en la vigencia 2025. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional, 2025.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1075 (26, mayo, 2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República, 2015.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1851 (16, septiembre, 2015). Por el cual se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas y se subroga un capítulo del Decreto 1075 de 2015. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República, 2015.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 770 (7, julio, 2025). Por medio del cual se modifican las Secciones 3 y 5 del Capítulo 3 del Título 1 de la Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, en lo referente a requisitos de experiencia e idoneidad para la contratación del servicio educativo por parte de las entidades territoriales certificadas en educación. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República, 2025.

EEST1. Colegios privados en Cali y reto bilingüe [en línea]. 13 de febrero de 2025. [Consultado: 21 de febrero de 2026]. Disponible en: https://eest1.com.ar/colegios-privados-de-cali-por-comunas/

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA —DANE—. Censo General 2005. Bogotá, D. C.: DANE, 2005.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN —ICFES—. Clasificación de planteles Saber 11: resultados históricos del Liceo Colombia Joven, 2019-2025 [en línea]. Bogotá, D. C.: Icfes. [Consultado: 1 de agosto de 2026]. Disponible en: https://resultados.icfes.edu.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/resultadosClasificacionPlanteles.jsf

LICEO COLOMBIA JOVEN. Manual de Convivencia. Santiago de Cali: Liceo Colombia Joven, 2024.

LICEO COLOMBIA JOVEN. Malla curricular del área de Ciencias Sociales, grado sexto. Santiago de Cali: Liceo Colombia Joven, 2025.

LICEO COLOMBIA JOVEN. Malla curricular del área de Ciencias Sociales, grado séptimo. Santiago de Cali: Liceo Colombia Joven, 2025.

LICEO COLOMBIA JOVEN. Malla curricular del área de Ciencias Sociales, grado noveno. Santiago de Cali: Liceo Colombia Joven, 2025.

LICEO COLOMBIA JOVEN. Malla curricular del área de Ciencias Sociales, grado décimo. Santiago de Cali: Liceo Colombia Joven, 2025.

LICEO COLOMBIA JOVEN. Malla curricular del área de Ciencias Sociales, grado undécimo. Santiago de Cali: Liceo Colombia Joven, 2025.

LICEO COLOMBIA JOVEN. Proyecto Educativo Institucional – Liceo Colombia Joven. Santiago de Cali: Liceo Colombia Joven, febrero de 2024.

LICEO COLOMBIA JOVEN. CONSEJO DIRECTIVO. Acta No. 009: socialización y aprobación del cambio de modelo pedagógico de constructivista a crítico-social [documento institucional]. Santiago de Cali, 16 de octubre de 2020.

ORGANIZATION OF AMERICAN STATES. Contexto demográfico, social, económico. [S. l.: s. n.], [s. f.].

SANTIAGO DE CALI. ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Compendio educativo del municipio de Santiago de Cali: comuna 18. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, 2017.

SANTIAGO DE CALI. ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Diagnóstico socioeconómico de la comuna 18. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, 2022.

SANTIAGO DE CALI. SECRETARÍA DE BIENESTAR SOCIAL. OBSERVATORIO DE POLÍTICAS SOCIALES. Diagnóstico territorial de la comuna 18. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, 2023.

SANTIAGO DE CALI. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Contratos de prestación de servicios educativos. Santiago de Cali: Secretaría de Educación Distrital, 2025.

SANTIAGO DE CALI. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Establecimientos educativos de cobertura del Distrito Especial de Santiago de Cali, 2022-2024. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, 2025.

SANTIAGO DE CALI. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Plan Anual de Contratación del Servicio Educativo 2026 – PACSE 2026. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, noviembre de 2025.

SANTIAGO DE CALI. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Plan de Cobertura 2024. Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali, 2023.

11.3. Fuentes periodísticas y digitales

CORTEZ PALACIOS, Laura. Crisis por bajo caudal en el río Meléndez: Emcali y líderes comunitarios verificaron en terreno cómo se ha secado el afluente [en línea]. En: El País. Santiago de Cali, 26 de septiembre de 2025. Fotografía de José Luis Guzmán.

EEST1. Colegios privados en Cali y reto bilingüe [en línea]. 13 de febrero de 2025. [Consultado: 21 de febrero de 2026]. Disponible en: https://eest1.com.ar/colegios-privados-de-cali-por-comunas/

EURONEWS EN ESPAÑOL. Una ola de explosiones en Colombia deja al menos cinco muertos y varios heridos en Cali y el Cauca [en línea]. 10 de junio de 2025. [Consultado: 27 de julio de 2026]. Disponible en: https://es.euronews.com/2025/06/10/una-explosion-en-cali-colombia-deja-al-menos-un-muerto-y-varios-heridos

11.4. Fuentes primarias de la investigación

ARELLANO, Jhoana. Entrevista sobre la transición y las transformaciones institucionales del Liceo Colombia Joven [entrevista personal]. Santiago de Cali, 2 de agosto de 2022.

CRUZ, Paola. Entrevista sobre las características institucionales, el modelo pedagógico y los propósitos académicos del Liceo Colombia Joven [entrevista personal]. Santiago de Cali, 2 de agosto de 2022.

IBARGUEN, Luis. Entrevista sobre su experiencia como egresado del Liceo Colombia Joven [entrevista personal]. Entrevista realizada por Alexis Yanten Salcedo. Santiago de Cali, noviembre de 2025. Audio y transcripción de la investigación.

LICEO COLOMBIA JOVEN. Archivo fotográfico de las instalaciones de la institución. Santiago de Cali, 2008-2023. Documento institucional no publicado.

LÓPEZ FRANCO, Leandro y YANTEN SALCEDO, Alexis. Encuesta aplicada a la comunidad educativa del Liceo Colombia Joven [base de datos]. Santiago de Cali, 24 al 26 de noviembre de 2025. Documento no publicado.

LÓPEZ FRANCO, Leandro y YANTEN SALCEDO, Alexis. Registro fotográfico de las visitas realizadas al Liceo Colombia Joven. Santiago de Cali, 2025-2026. Archivo de la investigación.

LÓPEZ FRANCO, Leandro y YANTEN SALCEDO, Alexis. Registros de las observaciones directas y de las conversaciones informales realizadas en el Liceo Colombia Joven. Santiago de Cali, primer semestre de 2025-julio de 2026. Notas generales de investigación. Documento no publicado.

VELIZ, Ronald. Entrevista sobre la transición del modelo pedagógico y los procesos de seguimiento académico del Liceo Colombia Joven [entrevista personal]. Santiago de Cali, 2026.

12. ANEXO, PERCEPCIÓN LICEO COLOMBIA JOVEN

PERCEPCIÓN- LICEO COLOMBIA JOVEN

Con el objetivo de continuar con el trabajo de grado de estudiantes de la Universidad del Valle, a través de este formulario se busca recopilar información sobre la percepción de docentes, egresados y estudiantes del **Liceo Colombia Joven**.

¿Hace cuánto pertenece o estudio en el Liceo Colombia Joven?

- ◯ 1- 3 años
- ◯ 4- 6 años
- ◯ 6- 9 años
- ◯ Mas de 9 años

¿Tiene clara la misión y visión del Liceo Colombia Joven?

- ◯ Sí
- ◯ No

¿Los métodos de enseñanza en el Liceo Colombia Joven los consideraría?

- ◯ Excelente: Los métodos de enseñanza son innovadores, claros y pertinentes; facilitan el aprendizaje, motivan a los estudiantes y permiten alcanzar de manera óptima los objetivos académicos.
- ◯ Bueno: Los métodos de enseñanza son adecuados y cumplen con lo esperado; favorecen el aprendizaje, aunque podrían incorporar más estrategias innovadoras o participativas.
- ◯ Regular: Los métodos de enseñanza presentan limitaciones; permiten avanzar en los contenidos, pero falta mayor claridad, acompañamiento o variedad de estrategias para mejorar el aprendizaje.
- ◯ Malo: Los métodos de enseñanza no son efectivos; generan dificultades en la comprensión, poca motivación y escasos avances en el proceso de aprendizaje.

Justifica tu respuesta

Tu respuesta

Si tuviera la posibilidad ¿Qué cambiaria del Liceo Colombia Joven?

- [ ] Administrativos: Calidad del servicio, atención a estudiantes y familias, eficiencia en procesos y trámites institucionales.
- [ ] Profesores: Metodologías de enseñanza, acompañamiento académico, comunicación con los estudiantes y estrategias pedagógicas.
- [ ] Modelo de enseñanza: Enfoque pedagógico, uso de métodos innovadores, organización curricular y pertinencia de las actividades de aprendizaje.
- [ ] Infraestructura: Mejora de salones, puestos, tableros, oficinas, zonas recreativas y otros espacios que favorecen el bienestar y el aprendizaje.
- [ ] Ubicación del colegio: Accesibilidad, seguridad y facilidad de transporte hacia la institución.

Justifica tu respuesta

Tu respuesta

¿Consideras que el contexto donde se ubica el Liceo Colombia Joven influye positivamente el aprendizaje de los estudiantes?

- ◯ Sí
- ◯ No

¿Usted considera que la cantidad de estudiantes y la infraestructura son las adecuadas?

- ◯ Sí
- ◯ No

¿En el Liceo Colombia Joven se habla de sus prácticas de enseñanza o modelo pedagógico?

- ◯ Si
- ◯ No
- ◯ Muy poco

¿Tiene conocimiento de qué es el modelo crítico social?

- ◯ Sí
- ◯ No

En cuanto a la enseñanza, ¿Qué considera que es lo más destacado del Liceo Colombia Joven?

Tu respuesta

Desde tu experiencia en el Liceo, ¿en qué aspectos consideras que se podría mejorar?

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario