

Análisis del institucionalismo discursivo de la conciencia crítica y la acción social transformadora en colegios privados de Medellín



Carolina Silva Vargas
Juan Sebastián Restrepo Pérez

Universidad Santo Tomas
 Decanatura de División de ciencias sociales y educación
 Facultad de Educación
 Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
 Envigado – Antioquia
 Noviembre - 2025

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. FORMULACIÓN DE PROBLEMA.....	5
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	6
4. JUSTIFICACIÓN.....	6
5. OBJETIVOS.....	8
5.1. Objetivo General:	8
5.2. Objetivos específicos:	9
6. MARCO REFERENCIAL	9
6.1 Antecedentes Investigativos	15
6.1.1.Transformación Social	15
6.1.2. Discursos dominantes	17
6.1.3 Pensamiento crítico y pedagogía crítica	18
6.1.4. Ausencias y vacíos	20
7. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	21
7.1. Enfoque Cualitativo.....	21
7.2. Aplicación del enfoque Cualitativo en este estudio	21
7.3. Selección y depuración del corpus de instituciones.....	21
7.4. Recolección y organización	23
7.5. Matriz de subcategorías interpretativas	23
7.6. Etapas del análisis documental.....	25
7.8. Técnicas e instrumentos de análisis	26
8. HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	26
8.1. Caracterización de las instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá: discursos, capitales y ecologías de saberes	26

8.2. Relación de las categorías del Pensamiento Crítico con categorías institucionales y el institucionalismo discursivo	39
8.3. Recomendaciones que permitan fortalecer el pensamiento crítico en las instituciones educativas privadas	46

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, este trabajo de grado surge de una inquietud central: ¿cómo se manifiesta la conciencia crítica social en los colegios privados del Área Metropolitana del Valle de Aburrá? Aunque en la educación superior colombiana proliferan discursos sobre el pensamiento crítico, las epistemologías del sur y las pedagogías decoloniales (como lo evidencia la creación de nuevos programas y normativas orientadas a reconocer la diversidad epistémica), en la educación básica y media persisten enfoques tradicionales que reproducen visiones hegemónicas del conocimiento y mantienen escasa conexión con los debates contemporáneos sobre justicia social, democracia y transformación educativa.

Desde este horizonte formativo, la maestría nos reta a interrogar cómo lo crítico social puede ser llevado a la práctica en instituciones que no necesariamente fueron diseñadas para ello, especialmente en contextos educativos donde prevalecen modelos instruccionales, meritocráticos o moralizantes. Como estudiantes del programa, reconocemos que la pedagogía crítica implica asumir una intencionalidad ética y política,

orientada a la emancipación y el cuestionamiento de las desigualdades (McLaren, 1997; Apple, 2006). Sin embargo, al observar los colegios privados del Valle de Aburrá, encontramos que no es evidente cómo esta perspectiva se articula con sus proyectos educativos ni cómo influye en la formación ciudadana de sus estudiantes. Incluso podría decirse que no existe una ruta clara para transferir los planteamientos de las pedagogías críticas a estos escenarios, lo que abre un campo de investigación necesario y urgente.

La elección de los colegios privados no es azarosa, la Ley General de Educación 115 de 1994 reconoce su autonomía para definir sus proyectos educativos institucionales (PEI), orientaciones pedagógicas y modelos de gestión. Esta independencia curricular, si bien posibilita la innovación, también favorece la consolidación de discursos que pueden reproducir la segmentación social y privilegiar epistemologías eurocéntricas, doctrinas religiosas o lógicas gerenciales, antes que enfoques orientados al pensamiento crítico y la justicia social. Por ello, estudiar este tipo de instituciones permite comprender cómo la normativa colombiana habilita, o limita, la presencia de lo crítico y lo decolonial en la educación básica y media, y cómo los colegios utilizan esta autonomía para reforzar ciertos modos de ser, saber y convivir.

En este sentido, buscamos rastrear en sus PEI si existe algún tipo de vinculación con las pedagogías críticas, con las epistemologías del sur o con perspectivas de formación política y ciudadana transformadora. Esta revisión no parte del supuesto de que los colegios privados carecen totalmente de conciencia crítica, por el contrario, reconocemos que pueden existir prácticas valiosas, aunque no sean nombradas explícitamente como críticas, y que una lectura rigurosa permite identificar tanto tensiones como posibilidades de transformación.

Asimismo, el estudio se inscribe en la preocupación por la segmentación educativa en Colombia: mientras en la educación superior avanzan apuestas interculturales, comunitarias y decoloniales, la educación básica y media permanece anclada a epistemologías tradicionales. Comprender este desfase nos permitirá proponer caminos para ampliar la presencia de las pedagogías críticas en diversos contextos educativos.

2. FORMULACIÓN DE PROBLEMA

La educación, en tanto práctica social, política y cultural, no se limita a la transmisión de contenidos ni a la adquisición de competencias instrumentales, sino que constituye un espacio privilegiado para la producción de sentidos, subjetividades y formas de relación con la realidad social. Desde esta perspectiva, los discursos que orientan los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) adquieren un papel central en la configuración del tipo de ser humano que las instituciones educativas buscan formar

En el contexto colombiano, los colegios privados ocupan un lugar estratégico dentro del sistema educativo. De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), las instituciones educativas no oficiales gozan de autonomía para definir su identidad pedagógica, filosófica y curricular. Esta autonomía, lejos de ser un elemento neutral, se traduce en la posibilidad de construir proyectos educativos con marcos discursivos propios, los cuales legitiman determinados valores, conocimientos y prácticas formativas.

Desde el enfoque del institucionalismo discursivo, los PEI pueden comprenderse como dispositivos normativos y simbólicos que articulan ideas, valores y prácticas, legitimando determinadas formas de entender la educación, la sociedad y el sujeto que se pretende formar (Schmidt, 2008; Carstensen & Schmidt, 2016). Así, el análisis de los discursos presentes en estos documentos permite indagar no solo qué se dice sobre el pensamiento crítico social, sino cómo se construye discursivamente, qué significados se le atribuyen y qué lugar ocupa dentro del proyecto formativo institucional.

El problema de investigación se sitúa, entonces, en la necesidad de comprender cómo se refleja el institucionalismo discursivo del pensamiento crítico social en los Proyectos Educativos Institucionales de colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá, considerando que estas instituciones forman a sujetos que, en muchos casos, ocuparán posiciones de influencia social, económica y política. La ausencia, debilidad o ambigüedad

del pensamiento crítico social en los discursos institucionales podría contribuir a la reproducción de visiones adaptativas, acríticas o despolitizadas de la realidad social.

Desde la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, este problema adquiere una relevancia particular, en tanto interpela el alcance de las pedagogías críticas más allá de los escenarios tradicionales de educación pública o popular, y plantea el desafío de analizar cómo estas perspectivas pueden, o no, permear los discursos y proyectos educativos de instituciones privadas con amplios márgenes de autonomía.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se refleja el institucionalismo discursivo del pensamiento crítico social en los proyectos educativos institucionales de colegios privados de del área metropolitana del vallé de Aburrá?

4. JUSTIFICACIÓN

“No es simplemente transformar lo educativo para que sirva a un proyecto liberador sino, digámoslo, cómo un proyecto liberador se construye hoy en estas nuevas condiciones.” (Mejía et al., 2023. p.35)

La presente investigación se justifica por la necesidad académica, pedagógica y social de comprender cómo se construye y legitima el pensamiento crítico social en los discursos institucionales que orientan la educación privada en del área metropolitana del vallé de Aburrá Desde las pedagogías críticas, la educación es entendida como una práctica profundamente política, en la que no solo se transmiten saberes, sino que se producen subjetividades, se naturalizan determinadas visiones de mundo y se configuran formas específicas de relación con la realidad social (Freire, 1970; Giroux, 2004). En este sentido, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) constituyen textos privilegiados para el análisis, en tanto condensan las apuestas formativas, los valores normativos y los marcos interpretativos desde los cuales las instituciones definen qué tipo de ser humano buscan formar.

En el contexto colombiano, los colegios privados ocupan un lugar estratégico dentro del sistema educativo, no solo por la proporción significativa de estudiantes que atienden, sino por su papel en la formación de sujetos que, en muchos casos, accederán a posiciones de liderazgo social, económico, político y cultural. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reconoce la autonomía de las instituciones educativas no oficiales para definir su identidad pedagógica y curricular; sin embargo, esta autonomía se ejerce dentro de un marco normativo que concibe la educación como un derecho fundamental y un bien público orientado a la formación integral, la participación democrática, la convivencia pacífica y la justicia social. En este marco, resulta pertinente analizar cómo los colegios privados hacen uso de dicha autonomía y de qué manera incorporan, o limitan, el pensamiento crítico social en sus discursos institucionales.

En muchos casos, el pensamiento crítico aparece en los PEI como un enunciado deseable, pero ambiguo, que no necesariamente se traduce en una apuesta explícita por la problematización de las desigualdades, las relaciones de poder o las condiciones históricas que configuran el contexto colombiano. Esta investigación se justifica, entonces, en la necesidad de indagar no solo la presencia del pensamiento crítico social en los PEI, sino el modo en que este es discursivamente construido, significado y legitimado.

El enfoque del institucionalismo discursivo ofrece un marco analítico pertinente para este propósito, al concebir las ideas y los discursos como elementos centrales en la configuración y reproducción de las instituciones (Schmidt, 2008; Carstensen & Schmidt, 2016). Desde esta perspectiva, los PEI no son documentos neutros ni meramente administrativos, sino dispositivos discursivos que articulan ideas normativas: valores, principios, fines educativos, e ideas cognitivas: diagnósticos, metodologías, formas de intervención, las cuales orientan las prácticas educativas y delimitan el horizonte de lo pensable y lo posible dentro de la institución. Analizar el institucionalismo discursivo del pensamiento crítico social permite, por tanto, ver cómo ciertas concepciones de lo crítico se naturalizan, se instrumentalizan o se diluyen en discursos más amplios.

La investigación se justifica también desde la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, en tanto responde a uno de sus desafíos centrales: ampliar el campo de análisis y de intervención de las pedagogías críticas hacia contextos educativos que tradicionalmente han quedado al margen de este tipo de reflexiones. Históricamente, la pedagogía crítica ha sido asociada a procesos de educación popular, a contextos de exclusión o a instituciones públicas, sin embargo, limitar su alcance a estos escenarios implica dejar intactos los espacios donde se concentra gran parte del capital cultural y simbólico que reproduce las desigualdades sociales. Analizar los discursos de los colegios privados desde una mirada crítica no supone deslegitimar su proyecto educativo, sino reconocer que también en estos contextos se juega la posibilidad de formar sujetos críticos, conscientes de su posición social y éticamente comprometidos con la transformación de la realidad.

La investigación no parte de una lógica evaluativa ni normativa que busque juzgar a los colegios privados por no adoptar explícitamente pedagogías críticas, pues ello no constituye una obligación legal ni institucional. Por el contrario, se justifica como un ejercicio analítico e interpretativo orientado a comprender las tensiones, ambigüedades y posibilidades que atraviesan los discursos institucionales en torno al pensamiento crítico social. Identificar cómo este se enuncia, se redefine o se limita en los PEI permite abrir un campo de reflexión pedagógica que contribuye a la construcción de proyectos educativos más conscientes de su impacto social.

En este sentido, la investigación no solo aporta al análisis crítico del discurso educativo, sino que abre posibilidades para repensar el lugar del pensamiento crítico social en proyectos educativos que, por su posición privilegiada dentro del campo educativo, tienen un impacto significativo en la configuración del futuro social.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General:

Analizar el institucionalismo discursivo de pensamiento crítico social en los proyectos educativos institucionales de colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá

5.2. Objetivos específicos:

Caracterizar los elementos distintivos de los Proyectos Educativos Institucionales de colegios privados del Área Metropolitana del Aburrá.

Identificar el modo en que se refleja el pensamiento crítico social en los Proyectos Educativos Institucionales de instituciones educativas privadas del Área Metropolitana.

Analizar el institucionalismo discursivo en la incorporación del pensamiento crítico social en los proyectos educativos institucionales de las instituciones seleccionadas.

6. MARCO REFERENCIAL

A continuación, abordaremos los conceptos básicos, los autores y los marcos generales que sirven de pilares a la investigación para el desarrollo de este proyecto, es importante explorar y adentrarse en lo que nos pueden aportar diferentes teorías sociológicas y pedagógicas que examinan las relaciones entre educación, poder y justicia social, con miras a aportar a la comprensión de los procesos de distribución y promoción del pensamiento crítico en los colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá

Uno de los acercamientos necesarios para abordar nuestra pregunta de investigación debe ser Pierre Bourdieu(1979) y su perspectiva crítica sobre cómo la educación contribuye a la reproducción de la estructura social. El concepto de Capital cultural que propone Bourdieu (1987) es primordial para comprender cómo los colegios privados favorecen la acumulación de recursos culturales que pueden perpetuar las desigualdades sociales, el cual se presenta o bien, se puede evidenciar, de tres formas:

Capital Cultural Incorporado, el cual consiste en las disposiciones y competencias adquiridas por los individuos a lo largo del tiempo, y que son internalizadas a través de la socialización familiar y educativa.

Capital Cultural Objetivado, que se refiere a la propiedad de bienes culturales, como libros, obras de arte y otras formas tangibles de cultura que tienen un valor simbólico y material.

Y Capital Cultural Institucionalizado, que se manifiesta a través de credenciales educativas formales, como los diplomas y los títulos que legitiman la posesión de conocimiento y competencias culturales.

En el contexto de los colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá, el acceso a recursos culturales de alto valor permite a los estudiantes acumular formas valiosas de capital cultural, lo que les da ventajas significativas en su trayectoria educativa y profesional, si bien, los colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá facilitan la adquisición de conocimientos, también refuerzan prácticas y hábitos que son altamente valorados en el campo social dominante, pero que no necesariamente lo son desde una perspectiva crítica, lo que contribuye a la reproducción de las desigualdades estructurales. De aquí que otros dos conceptos de Bourdieu (1979) sean también importantes: Habitus y Campo.

El habitus es el conjunto de disposiciones que se adquieren a través de la socialización y que guían las percepciones, acciones y respuestas de los individuos. En los colegios privados, es importante comprender cómo este influye en la manera en la que los estudiantes perciben y responden a las oportunidades, no obstante, es importante observar y entender cómo los entornos y discursos culturalmente ricos de las instituciones, ayudan a moldear un habitus que está alineado con las expectativas y normas de las élites sociales, pero que no necesariamente brinda las bases para entablar un diálogo de saberes, culturas y clases. Y el concepto de Campo describe los espacios sociales en los que los individuos o

agentes compiten por recursos y prestigios, en esta lógica, los colegios privados pueden leerse como campos donde se disputan y confrontan diversas formas de capital (económico, cultural y social) lo cual se presenta como una oportunidad para observar las dinámicas de poder que operan dentro de las instituciones, así como para leer cuáles son las prácticas discursivas que perpetúan las jerarquías de poder.

Por otro lado, Boaventura de Sousa Santos, nos permite abordar desde el pensamiento crítico el carácter totalitario y excluyente del paradigma científico, tal como lo afirma en un discurso sobre las ciencias (2009), en donde propone una superación de las dicotomías tradicionales de la ciencia moderna, a saber: la separación entre ciencias sociales y ciencias naturales; la dicotomía entre conocimiento local y conocimiento universal; la división entre el sujeto y el objeto de conocimiento.; la distinción entre conocimiento científico y sentido común. Boaventura dos Santos (2009) aboga por una “Epistemología del sur” que valore los saberes locales y ancestrales y que ofrezca una alternativa al eurocentrismo en la educación. Desde esta perspectiva se propone evaluar cómo los colegios privados integran y dan reconocimiento a diversas manifestaciones de los saberes, en especial a esas que desafían la hegemonía del conocimiento occidental. Reconocer y valorar múltiples formas de conocimiento, integrando saberes científicos y dominantes con saberes ancestrales no occidentales, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más completa y crítica del mundo, alentando, ojalá, una perspectiva decolonial que desafíe las narrativas dominantes desde posiciones de poder, y que revalorice los órdenes establecidos.

También, para encarar el reto del fomento del pensamiento crítico, autores como Paulo Freire, Michael Apple y Henry Giroux se consolidan como referentes fundamentales. Freire, en su *Pedagogía del oprimido* (1970), argumenta que la educación debe ir más allá de la transferencia de conocimiento. Esta debe capacitar a los estudiantes para ser capaces de cuestionar y transformar su realidad, desarrollando un pensamiento crítico que les permita desafiar las estructuras anquilosadas del poder. Es crucial, entonces para la investigación, preguntarse cómo se fomenta el pensamiento crítico en los colegios privados, puesto que

muchas veces se trabaja como un mero concepto vacío que carece de discusión y comprensión dentro de la comunidad educativa. Es fundamental preguntarnos cómo la educación prepara a los estudiantes para una participación activa y crítica en la sociedad. Esto implica que no aprendan solo sobre las injusticias sociales, sino el desarrollar las habilidades y el compromiso para actuar en contra de ellas. La mera enunciación del fenómeno no garantiza una comprensión ni mucho menos una invitación a la acción. Se hace importante, entonces, entender cómo la ideología dominante en los colegios privados (la derecha) influye en la configuración de las políticas educativas y la configuración de un horizonte de comprensión de la realidad social. Aquí es donde un autor como Michael Apple (2002), con su análisis sobre la educación y las políticas neoliberales nos sirve para identificar las tendencias dentro de esta ideología que impacta la educación.

Apple (2002) propone cuatro tendencias del sujeto dentro de la derecha que impactan en la educación: neoliberales, que promueven el mercado y la libertad de elección individual; neoconservadores, que exaltan el pasado y abogan por el regreso a la disciplina y el conocimiento tradicional; populistas autoritarios, que presionan por una vuelta a valores religiosos y conservadores; y cartógrafos, que incluyen a la nueva clase media de expertos y profesionales que apoyan la meritocracia.

Comprender el impacto de estas tendencias en la agencia educativa nos permitirá hacer una lectura de cómo los discursos y políticas dominantes influyen en la manera en la que los Colegios privados moldean la educación, muchas veces sin una mirada crítica, lo cual favorece enfoques que perpetúan las desigualdades y limitan la capacidad de los estudiantes para cuestionar y transformar su realidad.

La educación, como dice Henry Giroux, en su teoría de la resistencia (2004) tiene el potencial de ser un espacio de emancipación. Giroux nos permite entender la educación como este agente que permite que los estudiantes desarrollen una comprensión crítica de sí mismos y de su entorno, y esto les va a permitir resistir y luchar contra las desigualdades estructurales, por lo que es importante, analizar cómo se distribuyen los recursos y el poder

en los colegios privados, y cómo estas dinámicas dentro de las instituciones repercuten en la comprensión y acción sobre el mundo que habitan y las estructuras de poder de las que hacen parte. Giroux (2004) hace énfasis en la importancia de la agencia humana y la experiencia escolar como elementos que nos permiten entender la relación entre la educación y la sociedad dominante. Si bien, los colegios privados parecieran educar para perpetuar la dominación, es también este campo un lugar fundamental para diseminar la semilla de la resistencia y en consecuencia resistir desde adentro esas mismas formas incorporadas de habitar el mundo, y resignificar las posibilidades discursivas del poder.

El institucionalismo discursivo (ID) propone que las ideas y los discursos son elementos centrales para explicar la continuidad y el cambio en las instituciones. Según Schmidt, las ideas se organizan en distintos niveles: soluciones de política, programas y filosofía, y se dividen en ideas normativas y cognitivas. Las ideas normativas contienen valores y justifican el deber ser, mientras que las cognitivas definen lo que es y proveen la lógica de intervención. Además, el ID diferencia entre un discurso coordinativo (entre élites y formuladores de políticas) y un discurso comunicativo (dirigido a persuadir al público). Esta distinción es pertinente para analizar cómo los colegios privados elaboran discursos que legitiman sus proyectos educativos y cómo estos discursos son recibidos o contestados por la comunidad educativa.

El ID también introduce la noción de poder ideacional, entendida como la capacidad de influir en las creencias de otros mediante la persuasión, la coerción o la hegemonía interna de las ideas. En el contexto educativo, esto permite examinar de qué manera los discursos religiosos y gerenciales de las instituciones privadas se naturalizan y reproducen la hegemonía cultural, reduciendo la posibilidad de una educación crítica.

Desde los años noventa las políticas educativas en Colombia han incorporado principios neoliberales de descentralización, privatización y calidad, orientando la gestión escolar hacia la eficiencia y la competitividad. Giraldo y De la Cruz (2016) advierten que estas políticas fortalecen un “Estado mínimo” y desplazan la responsabilidad del Estado a

los individuos y las familias, exacerbando la segmentación social. Este giro neoliberal ha impactado a los colegios privados, donde se promueve la cultura del mérito y la competencia, y se reduce la educación a un servicio al cliente.

La clasificación del pensamiento crítico en instrumental, hermenéutico y emancipador se construyó a partir de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas(1972) y de los debates actuales entre pensamiento crítico y pedagogía crítica. Estas tres categorías permiten diferenciar entre formas de crítica orientadas al dominio técnico, a la comprensión interpretativa y a la liberación política de los sujetos. Habermas(1972) concibe la hermenéutica como un proceso interpretativo holístico en el que las experiencias individuales se comprenden a la luz de su contexto de vida y en el que el lenguaje media entre la interpretación y la realidad. En su teoría, las prácticas de hermenéutica se ocupan de expresiones lingüísticas, acciones y experiencias, y permiten cerrar la brecha entre intención y manifestación mediante el diálogo. Desde esta perspectiva, los intereses técnicos se orientan a controlar y manipular la realidad, los intereses prácticos (hermenéuticos) a la comprensión intersubjetiva y al consenso, y los intereses emancipatorios a la liberación de las formas de dominación.

El pensamiento de Habermas (1972) se apoya en la idea de que el conocimiento está siempre mediado por intereses humanos. El interés técnico o instrumental impulsa la búsqueda de medios eficaces para alcanzar fines determinados; el interés hermenéutico se centra en la comprensión de significados y tradiciones compartidas; y el interés emancipatorio aspira a revelar y superar las ideologías que sustentan la dominación (Habermas, 1972). La hermenéutica toma como objeto las expresiones lingüísticas, las acciones y las experiencias de modo que el intérprete adapta las intenciones individuales a las categorías del lenguaje y las sitúa en el contexto de vida. En este sentido, la hermenéutica constituye un proceso dialógico que posibilita la autocomprensión y el consenso.

En la discusión que proponemos se distingue entre pensamiento crítico, orientado al análisis riguroso de argumentos y a la evaluación de evidencia, y pedagogía crítica, que

otorga a ese análisis una dimensión ética y política. Ayuste y Trilla (2024) afirman que el pensamiento crítico se ha preocupado por conceptualizar habilidades y procedimientos, mientras que la pedagogía crítica se ocupa del sentido y la finalidad de la crítica en la educación. De esta comparación surge una triada: un pensamiento instrumental centrado en el qué y el cómo de la crítica, un pensamiento hermenéutico enfocado en la comprensión situada de las prácticas y los valores, y una crítica emancipadora que se orienta al para qué de la educación, es decir, a la transformación social.

6.1 Antecedentes Investigativos

La educación privada desempeña un papel central en la formación de los ciudadanos, no obstante, existe una tensión entre la reproducción de privilegios y la posibilidad de promover ciudadanía crítica. Los colegios privados forman a los futuros líderes del área metropolitana del valle de Aburrá y señala la necesidad de examinar cómo dichas instituciones, a través de sus prácticas y discursos, pueden perpetuar o desafiar las desigualdades sociales (Mejía et al., 2023).

A partir del marco de referencia para el estado de la cuestión se revisaron 20 artículos en Scielo, Redalyc, Google Scholar, y Scopus, Entre los años 2012 y 2024. Los artículos fueron agrupados por temas (transformación social, ecologías de saberes, discursos dominantes, pensamiento crítico, pedagogía crítica, justicia social y capital cultural) que permitieron valorar la pertinencia de las investigaciones existentes respecto a nuestra pregunta. La matriz de artículos sirve como guía para identificar los aportes y limitaciones de cada texto. A continuación, se presenta un análisis detallado de la literatura revisada agrupada en sus ejes comunes.

6.1.1. Transformación Social

La producción académica reciente sobre transformación social y pedagogías decoloniales ofrece un panorama que conjuga resistencia docente, crítica al neoliberalismo y construcción de alternativas educativas. Un primer aporte viene del autoestudio de

incidentes críticos desde la perspectiva de la justicia curricular que describe cómo las contrarreformas neoliberales en Brasil afectan la justicia curricular y cómo la práctica reflexiva de los docentes permite visibilizar las tensiones entre educación física y política educativa (Moura Barreto et al., 2025).

Las pedagogías decoloniales se articulan con estas reflexiones. Ortiz Castiblanco y García (2025) presentan en su artículo: Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina, una metodología decolonial que combina decolonialidad, interculturalidad crítica e interseccionalidad, proponiendo acciones pedagógicas como nombrar, visibilizar, imaginar y crear para desarrollar conciencia crítica. Esta secuencia didáctica se concibe como una apuesta insumisa que rompe con las prácticas hegemónicas y se presta a ser adaptada por colegios privados que deseen fomentar subjetividades críticas. En la misma línea, en La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana, Almonacid Fierro (2012) cuestiona la visión tecnocrática de la educación física y reclama recuperar la dimensión subjetiva y social del cuerpo, señalando que la motricidad educativa puede constituir un espacio de transformación humana. Esta crítica es relevante para instituciones privadas donde los logros deportivos suelen utilizarse como indicadores de éxito, recordando que la educación física también puede ser un escenario de emancipación.

Por otra parte, la literatura muestra cómo las crisis sociales inciden en la práctica curricular. El estudio chileno Entre el estallido y la pandemia. Prácticas de contextualización curricular en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales (Almendras Chacana & Jara Pérez, 2024) documenta la manera en que los docentes de Historia y Ciencias Sociales contextualizaron el currículo durante la docencia remota de emergencia, incorporando problemas sociales y transformando la vida cotidiana en recurso educativo, además de evidenciar prácticas intencionadas de contextualización, el trabajo advierte la persistencia de prácticas no intencionadas ligadas a la organización disciplinar del conocimiento. Este

caso, aunque situado en Chile, subraya la necesidad de que las instituciones educativas, incluidas las privadas de del área metropolitana del vallé de Aburrá, adapten sus currículos a realidades sociopolíticas cambiantes para fomentar el pensamiento histórico-social. Finalmente, la investigación *Subjetividades, reconciliación y educación rural en la construcción de paz del municipio de Fundación-Magdalena*, (Herrera-Prada, 2024) nos recuerda que la promoción de subjetividades comprometidas con la reconciliación y el cuidado colectivo también es una forma de transformación social y que la educación rural genera subjetividades comprometidas con el relacionamiento pacífico y la memoria de las víctimas, aunque se trata de un contexto rural, su enfoque en la emocionalidad y la memoria es aplicable a colegios privados que busquen fortalecer la conciencia crítica y la acción transformadora.

6.1.2. Discursos dominantes

Las investigaciones que analizan los discursos dominantes en la educación revelan cómo la lógica neoliberal y los dispositivos de control moldean la experiencia escolar. Guzmán y Langer (2021) en *La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias* advierten que, en escuelas secundarias ubicadas en contextos de pobreza, las redes de escolarización no segmentadas reproducen la precariedad y asignan saberes según las necesidades del sector productivo. Esta orientación utilitarista, vinculada al neoliberalismo educativo, subordina la formación al mercado laboral y perpetúa desigualdades.

La crítica se amplía en el análisis de López Pastor (2012) *Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social*. Aquí, el autor revisa cómo metodologías cooperativas, educación en valores e inclusión pueden convertirse en herramientas para transformar la educación física en un espacio de igualdad y convivencia. Estas propuestas sugieren que las metodologías participativas pueden contrarrestar la lógica competitiva impuesta por los discursos hegemónicos.

La reflexión foucaultiana aporta otra dimensión a la comprensión de los discursos escolares. Pulido Cortés y Espinel Bernal (2024) en Foucault y el capital humano como estrategia hegemónica. Reflexiones para una crítica de la dimensión educativo-formativa del neoliberalismo, examinan cómo el concepto de capital humano se ha convertido en una estrategia hegemónica que orienta la formación de subjetividades en todos los niveles educativos. Su lectura arqueológica-genealógica revela que el discurso neoliberal legitima prácticas centradas en la productividad y la adaptabilidad al mercado laboral, convirtiendo a los estudiantes en “recursos humanos”. Complementariamente, Bravo Reinoso (2012) en Los muros de la sociedad de control: por una emancipación del saber desde los saberes problematiza la sociedad de control y propone la ecología de saberes como resistencia epistémica; el autor señala que el conocimiento opera como forma de poder y que las escuelas pueden reproducir estrategias de subordinación, por lo que urge reconocer la pluralidad de saberes para construir alternativas al orden hegemónico.

La literatura también muestra cómo los discursos oficiales pueden ser cuestionados desde la práctica docente. El estudio de Almendras Chacana & Jara Pérez, (2024) sobre contextualización curricular en tiempos de crisis analizado en la sección anterior evidencia que la escuela puede reproducir o desafiar discursos oficiales dependiendo de cómo contextualiza el currículo Finalmente, las voces de los estudiantes tienen un papel central en la construcción de discursos alternativos: Perinés e Hidalgo (2018), en el texto La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo": un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social, muestran que en las escuelas comprometidas con la justicia social los estudiantes valoran la inclusión, la confianza de sus profesores y la participación de toda la comunidad educativa. Aunque este estudio se sitúa en España, subraya que la agencia estudiantil y el clima de confianza son esenciales para desafiar los discursos de exclusión y para promover la transformación social en cualquier contexto educativo.

6.1.3 Pensamiento crítico y pedagogía crítica

La reflexión sobre pensamiento crítico y pedagogía crítica se ha enriquecido con análisis conceptuales, comparaciones teóricas y relatos de experiencias. Amador Lesmes (2012) indaga sobre ello en *Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia*, articulando influencias de la escuela de Frankfurt, los planteamientos latinoamericanos y las opiniones de los participantes para identificar categorías emergentes y diseñar estrategias de enseñanza. Aunque su contexto es universitario, este estudio ofrece pistas sobre las habilidades y disposiciones que los jóvenes consideran fundamentales para el pensamiento crítico, lo que puede inspirar propuestas en colegios privados.

En el plano teórico, Sánchez Gómez, Sandoval Valero, Goyeneche, Gallego Quiceno y Aristizábal Muñoz (2018) en *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*, comparan las perspectivas de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren para destacar que la pedagogía crítica constituye un marco epistemológico orientado a la igualdad y la justicia social. Esta síntesis ayuda a evaluar si las prácticas escolares favorecen la emancipación o reproducen el statu quo. El debate se amplía con el análisis de Salinas-Atausinchi y Huaman-Lucana (2021) en *Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal*, quienes, frente a la mercantilización educativa promovida por el neoliberalismo, defienden la pedagogía crítica como alternativa emancipadora que fomenta el pensamiento crítico y la ciudadanía. Ambas aportaciones cuestionan la influencia de discursos neoliberales presentes en muchos colegios privados y sugieren procesos participativos para transformar la educación.

Las experiencias concretas de pedagogía crítica aportan ejemplos de cómo articular teoría y práctica. Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva, integra pedagogías críticas, pensamiento crítico latinoamericano y proyectos pedagógicos de aula en interacción con el territorio (Macías Tamayo, Peña Poveda & Bernal Romero, 2021). Este proyecto demuestra que la comunidad puede participar en la construcción curricular y que el territorio puede convertirse en un espacio de aprendizaje y

tejido social. En otra línea, la ponencia de Mejía (2008) pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo invita a recuperar troncos críticos latinoamericanos desde Simón Rodríguez hasta la educación popular, para construir alternativas frente a la globalización y el neoliberalismo. Por último, el estudio de Briceño Nuñez (2024) Impacto del capital cultural en el éxito académico de estudiantes universitarios evidencia cómo los conocimientos culturales, el capital educativo y las redes sociales inciden en el rendimiento, lo que sugiere que las instituciones educativas deberían reconocer la diversidad cultural de sus estudiantes para evitar reproducir desigualdades.

6.1.4. Ausencias y vacíos

El recorrido por la literatura permite identificar los siguientes vacíos en el conocimiento:

Escasez de estudios específicos sobre colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá. Ninguno de los artículos analizados aborda directamente cómo las prácticas y discursos institucionales en colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá influyen en la conciencia crítica. La mayoría de los textos se refieren a contextos internacionales o a escuelas públicas. Este vacío justifica la pertinencia de la investigación propuesta.

Enfoque predominantemente en educación pública y universitaria. Varios artículos relevantes se centran en universidades (ecología de saberes, percepción del pensamiento crítico, capital cultural) o en escuelas públicas de otros países (Chile, España, Brasil). Esto deja abierta la pregunta sobre cómo se reproducen o resisten los discursos hegemónicos en la educación privada colombiana.

Falta de estudios empíricos en contextos de élite. La mayoría de los textos críticos se orientan a contextos marginalizados o populares. Hay pocas investigaciones sobre pedagogías críticas dentro de instituciones privadas. La investigación sobre colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá puede contribuir a llenar este vacío.

7. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

7.1. Enfoque Cualitativo

El enfoque cualitativo se fundamenta en la hermenéutica y la fenomenología, centrándose en comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes. Según Monje , “los actores sociales no son únicamente objetos de estudio, sino que también significan, hablan, toman decisiones y tienen la capacidad de reflexionar sobre su situación” (2011, p. 12). Este enfoque permite examinar las experiencias, motivaciones y significados que subyacen a los procesos sociales, partiendo de la premisa de que los fenómenos sociales son construcciones dinámicas y contextuales.

El enfoque cualitativo utiliza datos descriptivos y narrativos que se obtienen a través de métodos como la observación, las entrevistas y el análisis de documentos. Estas herramientas permiten al investigador realizar interpretaciones profundas que favorecen una comprensión integral y contextualizada de los fenómenos estudiados. En lugar de buscar leyes generales o resultados numéricos, el enfoque cualitativo pone énfasis en las interacciones, las subjetividades y los significados que emergen en los entornos sociales, brindando una visión rica y detallada de las realidades humanas.

7.2. Aplicación del enfoque Cualitativo en este estudio

La investigación se desarrolla en el contexto educativo de colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá, que representan, según los datos recolectados en el SIMAT, un segmento aproximado del 17% de la educación formal de la ciudad. Estas instituciones se caracterizan por contar con recursos materiales y culturales que permiten explorar el impacto de sus prácticas y discursos en la formación de sus estudiantes.

7.3. Selección y depuración del corpus de instituciones.

Para la delimitación del corpus de análisis se partió del listado oficial de instituciones educativas privadas del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, el cual incluye establecimientos registrados ante las secretarías de educación municipales. A partir de este

universo inicial se aplicaron criterios de selección y depuración con el fin de garantizar la pertinencia del conjunto de casos frente al objetivo de investigación. El criterio rector consistió en seleccionar colegios con discursos institucionales formalizados y accesibles, de manera que fuera posible analizar de forma rigurosa los marcos ideológicos, pedagógicos y normativos que orientan su acción educativa.

En primer lugar, se excluyeron del listado todos los preescolares y centros de atención a la primera infancia, dado que el estudio se centra en los niveles de educación básica y media, donde se configuran con mayor claridad los discursos institucionales relacionados con la formación ciudadana, la conciencia crítica y la acción social transformadora.

En segundo lugar, se identificaron y agruparon las instituciones con múltiples sedes bajo un solo registro, conservando únicamente una sede representativa por institución. Esta decisión metodológica se fundamenta en que dichas instituciones comparten el mismo Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo cual implica un marco discursivo común. Este procedimiento permitió evitar duplicidades y asegurar la coherencia interna del análisis.

Un criterio adicional de selección consistió en incluir únicamente instituciones privadas que tuvieran disponible públicamente su PEI en línea, condición indispensable para desarrollar un análisis documental riguroso. En consecuencia, se excluyeron los colegios que, aun siendo privados, no contaban con documentación institucional accesible de forma pública. Esta decisión se alinea con la perspectiva crítica y ética de la investigación, según la cual solo se analizan discursos disponibles para cualquier ciudadano, sin solicitar documentos internos ni restringidos.

A partir de estos criterios, la muestra final quedó conformada por 22 colegios privados de Medellín, Envigado, Llanogrande y La Estrella cuyos PEI estaban disponibles en sus páginas web. La selección responde no solo a la accesibilidad de documentos, sino también a la diversidad de modelos educativos (religiosos, bilingües, gerenciales,

humanistas, mixtos), lo cual enriquece el análisis comparado de discursos institucionales y de distribución del capital cultural

7.4. Recolección y organización

El trabajo de recolección documental se desarrolló en tres fases. En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva de los documentos oficiales de cada colegio publicados en las páginas web. Recolectamos PEI que estaban disponibles en línea. Cada documento fue descargado y clasificado y se le asignó un código alfanumérico para garantizar su rastreo. En esta fase también se recopiló información contextual sobre cada colegio. A

La segunda fase consistió en la codificación y transcripción de fragmentos significativos. Para ello se diseñó una Matriz de análisis documental con campos para identificar el documento, registrar citas literales y resumir ideas clave relacionadas con las categorías de análisis. La matriz se alimentó con la lectura atenta de los textos, subrayando Misión, Visión, propósitos institucionales. Cada fragmento codificado se ingresó en la matriz de instituciones, principios y valores, pilares, y enfoque pedagógico y se propuso un análisis en relación con los objetivos del proyecto.

Para la codificación inicial revisamos de forma inductiva los documentos y asignamos etiquetas a frases o secciones. Luego construimos categorías y subcategorías de análisis que articularan los marcos teóricos con la información empírica.

Para nombrarlos dentro del estudio se le asignó el código IEP (Institución Educativa Privada) y un número de acuerdo con la matriz inicial.

7.5. Matriz de subcategorías interpretativas

La Tabla 2 sintetiza las categorías y subcategorías empleadas en el análisis del PEI y de los discursos institucionales

Tabla 2: Categorías de análisis, subcategorías y descripciones

Categoría	Subcategorías	Descripción breve
Enfoque pedagógico	Tradicional, Constructivista, Crítico	Identifica la orientación general del PEI: transmisión de saberes, aprendizaje activo o educación emancipadora.
Análisis en relación con el objetivo del proyecto	Reproductivo, Adaptativo, Transformador	Evalúa si las acciones institucionales reproducen el orden social, se adaptan al contexto o buscan transformarlo críticamente.
Transformación social	Moral individual, Asistencial, Emancipadora	Analiza si la formación se enfoca en la conducta personal, en la ayuda caritativa o en la transformación estructural de la realidad.
Pensamiento crítico	Instrumental, Moral-religioso, Emancipador	Distingue entre una crítica técnica o doctrinal y una crítica política orientada a la concientización y la acción social.
Discursos dominantes	Religioso-moralizante, Gerencial-neoliberal, Mixto, Crítico	Examina los lenguajes legitimadores del PEI: evangelización, eficiencia, mixtura o resistencia discursiva.
Capital cultural	Eurocéntrico, Tecnocrático, Híbrido, Local	Explora qué saberes se valoran: humanismo europeo, meritocracia tecnológica, mezcla o valorización de saberes territoriales.
Ecologías de saberes	Monocultural, Invisibilización subalterna, Diversa	Evalúa la presencia o ausencia de conocimientos no occidentales, ancestrales o comunitarios.

Justicia social	Caridad/Asistencialismo, Igualdad de oportunidades, Transformación estructural	Analiza cómo se concibe la justicia: ayuda paternalista, meritocracia neoliberal o equidad redistributiva.
Formación de mejores seres humanos	Desarrollo integral, Trascendencia espiritual, Ciudadanía crítica	Examina el ideal formativo: virtudes individuales, salvación espiritual o compromiso ético y político

7.6. Etapas del análisis documental

El análisis de la información se desarrolló en tres etapas, integrando la codificación tradicional y la perspectiva discursiva:

Lectura exploratoria y reconocimiento de discursos. Se realizó una primera lectura de los documentos para familiarizarse con su estructura y contenido. En esta fase se identificaron discursos dominantes (neoliberales, meritocráticos, religiosos) y se tomaron notas sobre las primeras impresiones. Desde el ID se reconocieron los marcos generales que orientan la identidad de los colegios y se detectaron las ideas que aparecían como incuestionables.

Codificación temática y discursiva. Se creó una lista de códigos basada en el marco teórico: justicia social, capital cultural, pensamiento crítico, ecología de saberes, ideología educativa y también marcos discursivos y tipos de argumentos. Cada fragmento se etiquetó con uno o varios códigos. Posteriormente se agruparon los códigos en subcategorías y se identificaron patrones recurrentes

Análisis crítico e interpretación. Finalmente se interpretaron los datos en diálogo con los referentes teóricos. Se analizaron las tensiones entre los discursos institucionales y las teorías de Bourdieu(1987,1998), Freire(1970), de Sousa Santos(2018) y el Institucionalismo discursivo (Schmidt y Carstensen.(2016).

7.8. Técnicas e instrumentos de análisis

Análisis documental. Revisión sistemática de PEI, reglamentos y otros textos. Se extrajeron citas, se identificaron términos clave y se contrastaron con los aportes teóricos.

Matriz de codificación. Instrumento para registrar las citas y asignarles códigos temáticos y discursivos. Las columnas se organizaron según las categorías de análisis y los tipos de argumentos (cognitivos, normativos).

Triangulación. Se compararon los discursos de los documentos con la literatura académica y con los hallazgos de la matriz, Categorías y subcategorías de análisis.

8. HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. Caracterización de las instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá: discursos, capitales y ecologías de saberes

La matriz muestra que la mayoría de las instituciones privadas analizadas no se definen por una diversidad pedagógica, sino por discursos que funcionan como marcadores simbólicos de identidad, tales como excelencia, espiritualidad o innovación. Esto se evidencia porque: en la columna Visión, varias instituciones proyectan su futuro en términos de “ser reconocidas por la excelencia académica, humana o formativa”. Algunos ejemplos: IEP1: “Para 2025 ser una institución reconocida por formación de calidad y excelencia.” IEP9: alude a la “excelencia académica y humanista” como horizonte. IEP7: resalta la “calidad y excelencia” como eje institucional. Este patrón se repite en gran parte de las visiones institucionales, reforzando una identidad basada en el mérito y el prestigio más que en enfoques pedagógicos diferenciados.

En la categoría Formación de mejores seres humanos y en las misiones se observa que varias instituciones fundamentan su identidad en discursos espirituales, religiosos o trascendentales, por ejemplo: IEP2, IEP3 , IEP4 , IEP6 , IEP13, entre otros: en sus misiones se declaran explícitamente como instituciones católicas, orientadas a la “evangelización”, a la “vivencia de valores cristianos”, a la “humanización y espiritualidad”.

En la subcategoría Formación de mejores seres humanos, aparecen con alta frecuencia palabras como: “espiritual”, “valores cristianos”, “trascendencia”, “vida interior”. Esto muestra que la distinción simbólica no solo opera por excelencia, sino también por adscripción espiritual.

Al revisar la matriz, ningún proyecto educativo nombra la transformación social, la justicia social o la incidencia comunitaria como propósito central.

En cambio, los términos recurrentes en misiones y visiones son: Bilingüismo, Liderazgo, Excelencia, Competencias, Valores.

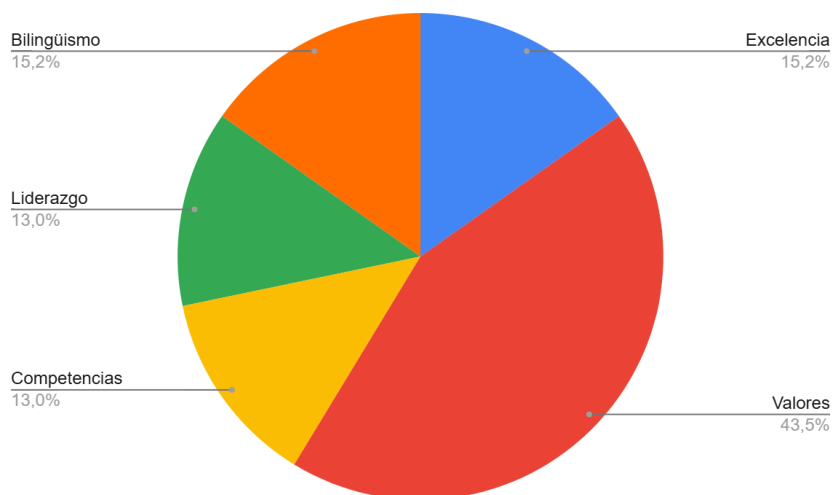


Figura 1
Distribución porcentual de los términos recurrentes en misiones y visiones institucionales

A partir de los datos de la matriz, se observa que el campo educativo privado del área metropolitana del vallé de Aburrá se organiza menos en torno a una diversidad de enfoques pedagógicos y más a partir de discursos que operan como mecanismos de diferenciación simbólica. La mayoría de las instituciones fundamenta su identidad en el lenguaje de la excelencia, visible en visiones que proyectan “formación de calidad y excelencia” o “excelencia académica y humanista”. Del mismo modo, una proporción significativa articula su misión y su formación de personas desde la espiritualidad, especialmente en instituciones católicas que enfatizan valores cristianos, evangelización y trascendencia.

Discursos dominantes

A partir del análisis cualitativo se identifican los principales discursos que configuran su identidad pedagógica: religioso–moralizante, gerencial–neoliberal, mixto y crítico. Se analizan las formas de capital cultural presentes: eurocéntrico, tecnocrático, híbrido y local, y las concepciones de justicia social y formación humana que emergen de los documentos institucionales.

A partir de los datos de esta matriz se identifican tres tipos de discursos, distribuidas como se evidencia en la Figura 2.

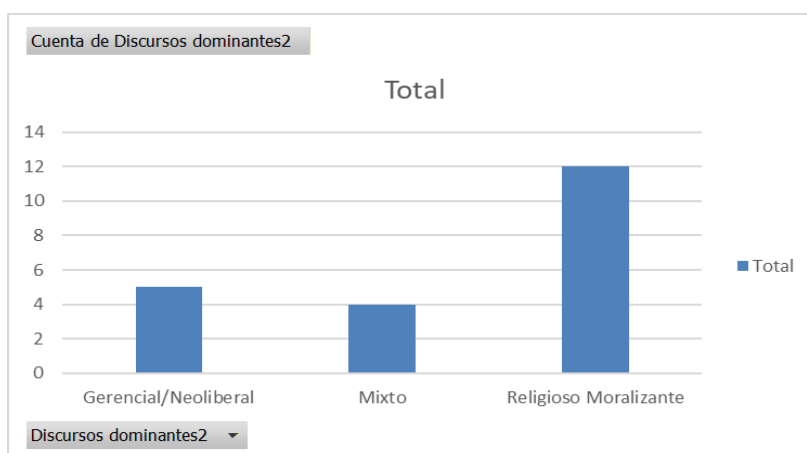


Figura 2
Discursos dominantes en los PEI

Discursos religiosos-moralizantes: Este tipo de discurso, característico de colegios de orientación confesional, enfatiza valores como la fe, la obediencia y la caridad. Las ideas normativas giran en torno a la “formación integral” y la “trascendencia espiritual”, mientras que las cognitivas justifican métodos de enseñanza centrados en la disciplina y la evangelización. Desde el Institucionalismo Discursivo, se destaca la interacción entre ideas y discurso en la política (Schmidt, 2008). Estas ideas configuran una hegemonía moral que legitima la estabilidad y la jerarquía, presentando la justicia social en clave asistencialista: ayudar a los necesitados sin cuestionar las causas estructurales de la desigualdad.

Este enfoque predomina en colegios católicos que conciben la transformación social como evangelización y moralización de la conducta. Por ejemplo, el IEP1 expresa en su misión el propósito de “formar al hombre nuevo mediante la personalización y la evangelización”, integrando fe, cultura y vida. Su PEI privilegia valores cristianos y la obediencia, reproduce una visión tradicional y define la justicia social como caridad. Otros colegios confesionales, como el IEP2 y el IEP3, combinan discursos de piedad con modelos constructivistas; no obstante, su comprensión de la justicia se mantiene dentro de los límites del asistencialismo y no evidencia cuestionamientos frente a las estructuras de poder. En estas instituciones, el capital cultural es predominantemente eurocéntrico, centrado en la herencia religiosa y la excelencia académica; las ecologías de saberes excluyen la diversidad epistemológica y se orientan al canon occidental. En términos bourdieuanos, la transmisión de un habitus moralizante legitima las jerarquías religiosas; y, en clave freireana, estos discursos reproducen la lógica de la educación bancaria, negando la praxis transformadora (Bourdieu & Passeron, 1998; Freire, 1970).

Discursos gerenciales-neoliberales: Este tipo de discurso se observa en instituciones que articulan la retórica de la competitividad, el liderazgo y la excelencia. Presente especialmente en colegios bilingües o con acreditaciones internacionales, promueve una noción de calidad educativa centrada en la eficiencia, la gestión por resultados y la certificación de competencias. Las ideas normativas exaltan la meritocracia y el esfuerzo

individual, mientras que las cognitivas se expresan en indicadores de desempeño, estándares de calidad y modelos de gestión institucional. En este marco, el estudiante se concibe como capital humano (Pulido & Espinel, 2024), orientado a la productividad y al éxito personal más que a la participación ciudadana o la transformación social. Como se citó a Apple, 2002, en Cortés & Arboleda, 2018, esta racionalidad mercantiliza la escuela y despolitiza el aprendizaje, reduciendo la formación a un proceso de adaptación al mercado.

Colegios bilingües como el IEP10, el IEP14 y el IEP21, enfatizan el dominio de idiomas, las competencias STEAM y las alianzas con organizaciones culturales o empresariales, configurando un capital cultural tecnocrático centrado en la certificación, el bilingüismo y la innovación tecnológica. En estos casos, la ecología de saberes es marginal o inexistente, y los saberes locales, comunitarios o ancestrales permanecen excluidos del currículo. Desde la lectura de Bourdieu (1987), este modelo refuerza el capital institucionalizado que define el éxito escolar en función de títulos y rankings, mientras que, en clave freireana (1970), representa una forma de educación al servicio del mercado que desconoce la historicidad de la opresión y debilita la conciencia crítica de los estudiantes.

Discursos mixtos: Un conjunto significativo de colegios combina la espiritualidad religiosa con el lenguaje de la gestión, articulando valores humanistas con la retórica de la innovación, la calidad y la excelencia. En estos casos, la misión institucional suele enunciar la aspiración de “formar líderes con valores cristianos que transformen el mundo”. Desde la perspectiva de Carstensen & Schmidt (2016), como se citó en Vieira & Salamanca (2024), esta convergencia entre ideas normativas: centradas en la moral y la evangelización, e ideas cognitivas: orientadas a la productividad y la gestión, responde a la búsqueda de legitimidad simultánea ante la tradición espiritual y las exigencias del mercado.

El IEP5 constituye un ejemplo representativo de esta tendencia: declara la formación de líderes con conciencia social, pero simultáneamente reproduce discursos neoliberales de competitividad y eficiencia. Aunque sus metodologías activas fomentan la investigación y el pensamiento crítico, el capital cultural que promueve se orienta a consolidar las élites

mediante el acceso privilegiado a recursos universitarios y la obtención de títulos internacionales. La justicia social se entiende como servicio y asistencia, sin cuestionar las desigualdades estructurales. Las instituciones de la red lasallista, como el IEP4, promueven la formación integral, la pastoral y la innovación educativa. En sus documentos institucionales, el servicio y la evangelización conviven con narrativas de calidad, excelencia y logro académico, lo cual configura un capital cultural que se orienta principalmente hacia la formación académica, tecnológica y gerencial. En este marco, la ausencia de referencias a saberes indígenas, afrodescendientes o populares no debe interpretarse como una falta o un deber incumplido, sino como un indicador de las tradiciones epistemológicas que estas instituciones priorizan en sus PEI.

De manera similar, el IEP6 implementa un modelo cognitivo-humanista y plantea como propósito la construcción de una sociedad justa; sin embargo, esta aspiración se enmarca en un relato centrado en el amor, la trascendencia y la formación moral desde la perspectiva cristiana tradicional. En este discurso, las perspectivas de género, las epistemologías críticas o los enfoques decoloniales no aparecen como ejes explícitos, lo cual refleja los límites y énfasis que la institución elige en su horizonte formativo.

Estas configuraciones híbridas muestran cómo la misión espiritual coexiste con prácticas de eficiencia educativa, consolidando un discurso ambivalente que combina la retórica del servicio y la fe con los imperativos del rendimiento, la gestión y la competitividad.

Capital cultural, ecologías de saberes y justicia social

Capital cultural: El análisis permitió identificar que la distribución del capital cultural en los Proyectos Educativos Institucionales de los colegios privados seleccionados refleja una orientación educativa centrada en la validación de saberes hegemónicos, en dónde la totalidad de las instituciones analizadas centraba su capital cultural en una tradición eurocéntrica, como se muestra en la gráfica:

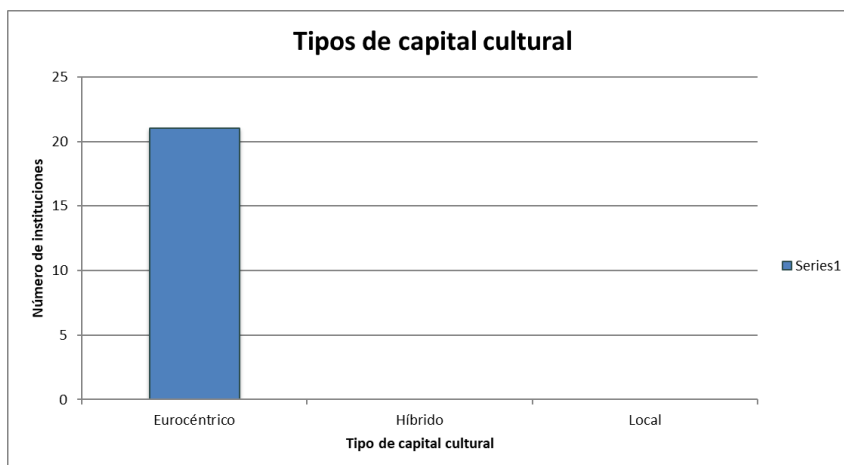


Figura 3

Tipos de capital cultural

El capital eurocéntrico se manifiesta en la preeminencia de referentes europeos, la enseñanza del inglés y el francés como segunda lengua dominante y la centralidad del canon occidental como modelo de conocimiento. Esta orientación no solo se observa en la selección de contenidos, sino también en la forma en que se estructuran los valores institucionales. Los valores occidentales a los que se hace referencia incluyen la racionalidad cristiano-católica (obediencia, disciplina, moral trascendente), la noción liberal de ciudadanía (responsabilidad individual, autonomía, liderazgo personal), y principios humanistas de tradición europea como la dignidad, la formación del carácter y el ideal del “buen ciudadano”. Estos elementos aparecen explícitamente en misiones y visiones de colegios como el IEP1 y el IEP3, donde la historia de la Iglesia, la moral cristiana y la cultura europea se presentan como ejes formativos centrales.

En este contexto, las prácticas pedagógicas tienden a centrarse en la eficiencia y la adaptación, restringiendo la comprensión crítica del entorno social y cultural del estudiante. En términos freireanos, el aprendizaje deja de ser un acto de creación colectiva y se convierte en un ejercicio de ajuste funcional a las exigencias del sistema (Freire, 1970). Así, el capital cultural promovido por los colegios privados del Valle de Aburrá contribuye a reproducir la

hegemonía epistémica y social, relegando la posibilidad de una formación verdaderamente crítica, intercultural y transformadora.

Ecologías de saberes: desde la mirada de Boaventura de Sousa Santos (2018), los hallazgos evidencian la persistencia de una monocultura del saber científico que subordina los conocimientos populares, ancestrales o espirituales a los marcos epistémicos occidentales. La mayoría de los PEI analizados no incorporan epistemologías del sur ni saberes indígenas o afrodescendientes; la matriz los clasifica como ausentes cuando el currículo se restringe a la doctrina católica o a la ciencia occidental, marginales cuando solo se mencionan actividades ambientales o de folclor, y híbridos en los pocos casos en que se articulan conocimientos científicos y saberes locales.

Esta ausencia de una ecología de saberes evidencia que no hay un despliegue de la propuesta de De Sousa Santos (2010), quien plantea que una verdadera ecología de saberes debe reconocer la pluralidad epistemológica y fomentar la interconexión entre conocimientos científicos y comunitarios. El autor advierte que el pensamiento abismal propio de la modernidad tiende a invisibilizar otros saberes y a producir formas de ignorancia estructural, fenómeno que se refleja en los resultados de la matriz: los colegios analizados permanecen anclados en paradigmas eurocéntricos que limitan la construcción de una justicia cognitiva y la posibilidad de avanzar hacia una educación verdaderamente decolonial y hacia la educación fundamentada en las epistemologías del sur

Justicia social: En las narrativas institucionales, la justicia social se entiende principalmente como asistencialismo. Los colegios católicos promueven la caridad y el servicio como virtudes cristianas; los colegios gerenciales hablan de “proyección social” o “responsabilidad social empresarial” sin cuestionar la estructura socioeconómica. Sólo algunos PEI vinculan la justicia con un enfoque de derechos. La educación popular y la interpelación de los privilegios de clase son temas ausentes. Esto muestra que la acción social transformadora se reduce a actividades filantrópicas y no a la lucha contra la desigualdad.

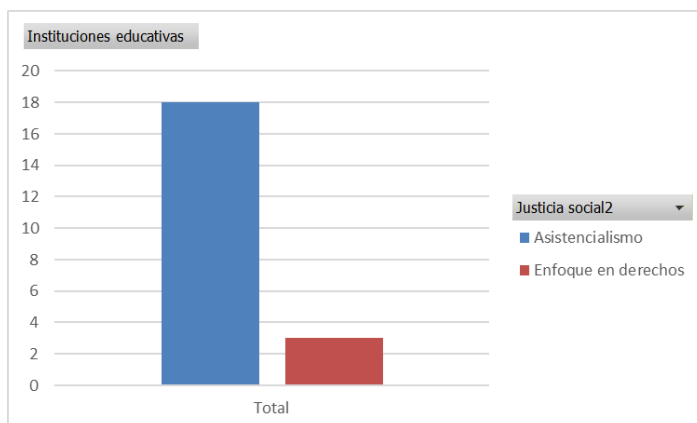


Figura 4
Enfoque de la justicia social

Modelos de formación:

Los PEI analizados utilizan expresiones como integral o espiritual para describir su modelo de formación. Muchos adoptan modelos constructivistas, aprendizaje basado en proyectos o pedagogías humanistas; pero su implementación se inscribe en marcos normativos que limitan la emancipación. Freire (1970) proponía que la pedagogía auténtica debe ser praxis (acción y reflexión) y que la concientización implica percibir las contradicciones e intervenir sobre ella. La ausencia de un compromiso con la praxis crítica en la mayoría de estos colegios indica que la formación integral se queda en el desarrollo individual y moral, sin constituir sujetos políticos.

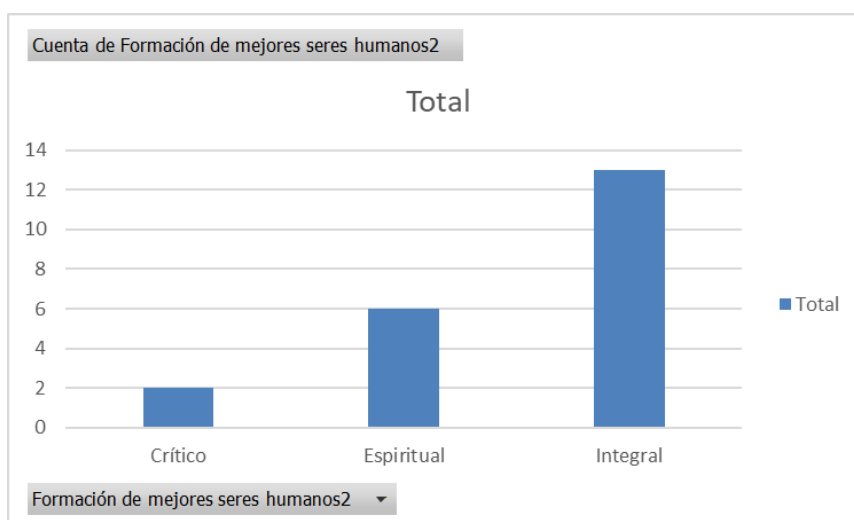


Figura 5
Modelos de formación

Ideas normativas vs ideas cognitivas

Para comprender cómo los PEI configuran la identidad institucional, es útil acudir al institucionalismo discursivo. Según Vivien Schmidt y Daniel Carstensen (2008, como se citó en Vieira & Salamanca, 2024), las ideas pueden clasificarse en cognitivas, orientadas a explicar “lo que es y lo que debe hacerse”, y normativas, orientadas a definir “lo que es bueno o deseable” y “lo que uno debería hacer”. Estas ideas operan en diferentes niveles: políticas, programas y filosofías institucionales, y se vehiculan a través de discursos y narrativas que las instituciones emplean para legitimarse.

En los discursos religioso-moralizantes presentes en varios PEI analizados, predominan las ideas normativas: la formación se orienta hacia valores espirituales, vida cristiana, misión pastoral y servicio entendido desde una lógica moral. En estos casos, las ideas cognitivas, como métodos pedagógicos o estrategias didácticas, aparecen en función de ese marco normativo. Por ejemplo, el IEP1 integra un discurso pedagógico constructivista, pero este se articula explícitamente con objetivos evangelizadores y de vida moral. Desde esta perspectiva, más que impedir el cuestionamiento, el predominio

normativo orienta la interpretación institucional de lo educativo y prioriza la continuidad de sus referentes éticos como forma de legitimidad.

En los discursos gerenciales-neoliberales, la dimensión cognitiva adquiere mayor visibilidad. La educación se concibe como gestión, mejoramiento continuo o preparación para escenarios globales, y se promueven prácticas como la innovación, el bilingüismo, el liderazgo o el emprendimiento. No obstante, estas ideas cognitivas no funcionan aisladas: suelen articularse con marcos normativos que valoran la excelencia, la eficiencia y el mérito. El caso del IEP5 es ilustrativo: los programas de liderazgo, formación ética y excelencia académica combinan argumentos técnicos (calidad, innovación, articulación universidad-colegio) con principios normativos (servicio, ética cristiana). En este sentido, más que suponer una relación automática entre cognición e innovación, es necesario reconocer que estos énfasis responden también a tendencias globales que vinculan desarrollo económico, habilidades del siglo XXI y pertinencia educativa.

Los discursos mixtos muestran una articulación simultánea de marcos religiosos y gerenciales. En instituciones como el IEP4, la pastoral, la fraternidad y el servicio conviven con la innovación, el uso de TIC y la gestión por calidad. Aquí, las ideas normativas y cognitivas no funcionan en oposición, sino como un ensamblaje que fortalece la narrativa institucional. Señalar que estas combinaciones podrían contribuir a reproducir determinadas ventajas no implica juzgarlas negativamente, sino reconocer que la legitimidad de las instituciones depende de equilibrar discursos éticos, espirituales y técnicos que respondan a las expectativas de las familias, así como a las demandas contemporáneas de pertinencia educativa.

Desde este análisis, el institucionalismo discursivo permite comprender que los PEI no son simples declaraciones, sino ensamblajes de ideas cognitivas y normativas que responden a múltiples racionalidades: éticas, espirituales, gerenciales, pedagógicas, económicas y comunitarias. Su articulación no implica necesariamente reproducir privilegios, pero sí configura formas particulares de legitimidad que, según su predominio,

pueden dar mayor o menor centralidad a la formación crítica, la justicia social o la transformación colectiva como finalidades educativas.

Habitus institucional y ecologías de saberes

El habitus institucional de los colegios privados se configura a partir de la articulación entre discursos dominantes, capitales culturales y ecologías de saberes. Los PEI del área metropolitana del vallé de Aburrá construyen un habitus que combina la obediencia religiosa, la meritocracia y la búsqueda de “excelencia”. Este habitus se traduce en prácticas cotidianas: ceremonias y ritos católicos, énfasis en la disciplina, rankings de desempeño, participación en concursos internacionales y normas de presentación personal. Los estudiantes aprenden a habitar su clase social, a distinguirse del sector público y a internalizar la idea de que su lugar en la sociedad se debe a su esfuerzo y talento.

Boaventura de Sousa Santos (2018) propone superar el pensamiento abismal y construir ecologías de saberes donde distintos conocimientos dialoguen en condiciones de igualdad. La revisión de los PEI muestra que los colegios privados rara vez incluyen saberes ancestrales, feministas o decoloniales. Al ignorar estas epistemologías, se limita la posibilidad de cuestionar la modernidad eurocéntrica y el proyecto civilizador hegemónico. Los discursos críticos que emergen en algunos colegios se quedan en la superficie porque no articulan una diversidad de saberes. Esta homogeneidad reproduce la ignorancia estructural señalada por de Sousa Santos (2018): al aprender un nuevo saber (el técnico o religioso), se olvidan otros que podrían alimentar la conciencia crítica.

Freire (1970) invitaba a pasar de una educación bancaria a una educación problematizadora, donde educadores y educandos reflexionan juntos y se comprometen en la transformación social. En el contexto del área metropolitana del vallé de Aburrá, la mayoría de los colegios privados retienen elementos de la educación bancaria; aun los programas de aprendizaje activo se enmarcan en la lógica del rendimiento y la competitividad. La concientización, definida como la capacidad de percibir las

contradicciones y actuar contra los elementos opresivos, se ve restringida por la normativa institucional. Por ejemplo, las prácticas de servicio social se diseñan como jornadas de caridad y evangelización, en vez de procesos de aprendizaje dialógico con comunidades populares. Las experiencias de investigación escolar se orientan a la innovación tecnológica, no a la denuncia de injusticias. Así, el habitus de los estudiantes se orienta al éxito personal y la filantropía, más que a la acción social transformadora.

Rasgos comunes y diferenciales de las instituciones privadas

En el conjunto de instituciones privadas analizadas se observa una convergencia en los marcos discursivos que estructuran sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Aunque cada colegio enfatiza dimensiones particulares (como evangelización, innovación pedagógica, liderazgo o bilingüismo), la mayoría articula su identidad desde categorías ampliamente consolidadas en el sector educativo privado, tales como excelencia, formación espiritual, gestión por calidad, competencias, liderazgo o proyección pastoral. Esta recurrencia no implica que todas las instituciones compartan un mismo proyecto ideológico, pero sí evidencia que sus discursos se inscriben dentro de racionalidades religiosas o gerenciales que han adquirido legitimidad histórica en el campo educativo privado, lo que produce una relativa homogeneidad en sus horizontes formativos.

En relación con la dimensión social, el análisis de los PEI y de la matriz elaborada muestra el predominio de enfoques de servicio y asistencia sobre perspectivas de justicia estructural. Esta afirmación se fundamenta exclusivamente en los datos consignados en la matriz, en particular en la categoría *asistencialismo*, así como en las formulaciones de misiones, visiones, valores y proyectos transversales de varias instituciones. Las acciones orientadas al impacto social suelen expresarse mediante términos como servicio, solidaridad, ayuda a los más necesitados, compromiso comunitario o proyección pastoral. Al no hacer referencia explícita a nociones de redistribución, equidad estructural, crítica social o superación de desigualdades sistémicas, estas iniciativas se enmarcan mayoritariamente en

prácticas de voluntariado o ayuda, antes que en enfoques de justicia social de carácter redistributivo o transformador.

Asimismo, el análisis evidencia la ausencia de ecologías de saberes y perspectivas decoloniales en los PEI examinados. En los documentos institucionales no se identifican referencias explícitas a epistemologías del sur, saberes indígenas, afrodescendientes, campesinos o comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento o como horizontes formativos. Las misiones, visiones y énfasis pedagógicos se estructuran predominantemente desde marcos occidentales, cristianos y tecnocráticos del saber, lo cual reproduce una noción restringida de conocimiento escolar. Esta ausencia no implica que las instituciones se opongan a estas perspectivas, sino que, según el análisis textual sistemático, estos enfoques no aparecen como componentes explícitos, lo que limita la posibilidad de construir proyectos educativos que dialoguen con la pluralidad epistémica propuesta por de Sousa Santos(2018) o las pedagogías decoloniales contemporáneas.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que, dentro del campo educativo privado analizado, las ideas relacionadas con la conciencia crítica, la transformación social y la pluralidad epistémica ocupan un lugar menos visible frente a discursos más consolidados (espirituales, gerenciales o de excelencia académica), que continúan organizando las formas de legitimidad y diferenciación institucional.

8.2. Relación de las categorías del Pensamiento Crítico con categorías institucionales y el institucionalismo discursivo

El proyecto de investigación pretende comprender cómo los discursos oficiales de los colegios privados del área metropolitana del valle de Aburrá, configuran la capacidad de los estudiantes para pensar de forma crítica. En la matriz elaborada se distinguieron tres categorías de pensamiento crítico: instrumental, hermenéutico y emancipador. La crítica instrumental alude al desarrollo de competencias y la eficiencia dentro del orden existente; la crítica hermenéutica se centra en la interpretación y comprensión de las prácticas y

valores; y la crítica emancipadora apunta al cuestionamiento político y a la transformación social.

Comprender cómo estas categorías se relacionan con las prácticas escolares exige considerar la estructura de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los discursos dominantes que articulan valores y objetivos, el tipo de capital cultural que se produce y reproduce, la manera en que se conceptualiza la transformación social y la justicia social, y la presencia o ausencia de ecologías de saberes. Estas dimensiones permiten analizar cómo las instituciones priorizan determinados modos de crítica, por ejemplo, la crítica instrumental ligada a la excelencia, la gestión y el bilingüismo, y cómo se limita o posibilita la emergencia de lecturas hermenéuticas y emancipadoras dentro del currículo formal y de la cultura escolar. En este sentido, los PEI funcionan como marcos de sentido que definen qué formas de pensamiento crítico se consideran legítimas, pertinentes o deseables en cada institución. Esta interpretación se apoya en un enfoque cualitativo y en el institucionalismo discursivo de Vivien A. Schmidt, que distingue entre ideas normativas (lo que es bueno o deseable) e ideas cognitivas (lo que es y lo que debe hacerse) (Schmidt, 2008). Este capítulo relaciona estas categorías y analiza las tensiones entre formas de crítica instrumental y emancipadora a partir de las trayectorias de los colegios privados del Valle de Aburrá.

El Pensamiento crítico / Categorías.

Desde la matriz podemos evidenciar tres categorías principales.

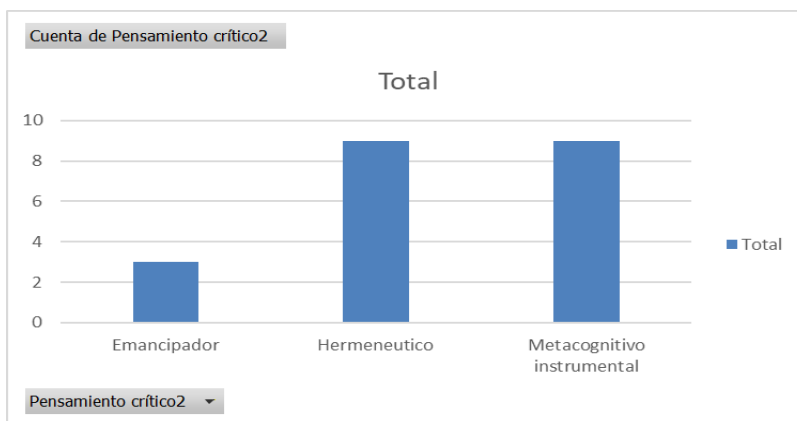


Figura 6
Categorías del pensamiento crítico

Metacognitivo Instrumental:

La categoría Metacognitiva instrumental de pensamiento crítico identifica concepciones que promueven la resolución de problemas dentro de los marcos existentes sin cuestionar sus fundamentos. En la matriz, estas aproximaciones se asocian con modelos constructivistas o tecnocráticos orientados a la adquisición de competencias y al rendimiento. Un ejemplo es el IEP16 cuyo PEI adopta un modelo pedagógico integral con métodos activos e investigación, orientado a la Formación técnica con énfasis católico; promoción de competencias laborales y espirituales; atención a la diversidad; pastoral evangelizadora. Aunque se fomenta el análisis y la reflexión, el discurso subyacente privilegia la excelencia académica y la formación para el trabajo. La crítica que surge de este modelo apunta a mejorar procesos, competir y adaptarse, pero no cuestiona la estructura socioeconómica ni la desigualdad en la distribución del capital cultural.

Otra muestra de la concepción de la crítica desde lo instrumental se encuentra en el proyecto del IEP19, que combina la pastoral cristiana con la formación bilingüe internacional. Fomenta el pensamiento crítico con enfoque bíblico y promueve el autoaprendizaje, aunque la categoría de verdad se define según la Biblia y no contempla la pluralidad de saberes ni la crítica a estructuras de poder. Su PEI promueve la investigación y el uso de TIC; la transformación social se asocia con el servicio y la caridad. La reflexión

crítica queda restringida a la eficiencia. En términos de Schmidt, las ideas cognitivas sobre metodologías innovadoras se subordinan a ideas normativas de excelencia y servicio. (Schmidt, 2008).

Hermeneútico:

La categoría hermenéutica se caracteriza por un enfoque interpretativo que busca comprender las prácticas educativas y sus sentidos desde dentro. Inspirada en el interés práctico de Habermas (1972), promueve la investigación, la creatividad y la metacognición para que los estudiantes comprendan problemas del contexto y elaboren argumentos propios. Por ejemplo, el IEP7 utiliza el aprendizaje basado en problemas para estimular la investigación y la creatividad; sus proyectos de servicio apostólico y responsabilidad ambiental fomentan la participación, pero subordinan la transformación social a la evangelización y al bienestar institucional. En el IEP9, el modelo pedagógico fomenta la metacognición, el análisis y la resolución de problemas en diálogo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible; no obstante, la justicia social se entiende como responsabilidad individual y sostenibilidad, sin abordar la inequidad estructural.

Otras instituciones como el IEP10 y el IEP6 promueven la reflexión y el autoanálisis mediante actividades culturales o procesos investigativos. Estos enfoques animan a los estudiantes a dialogar entre la fe y la realidad y a desarrollar su pensamiento crítico, pero se mantienen dentro de marcos doctrinales o de globalización; los saberes siguen siendo predominantemente occidentales y la justicia social se concibe como convivencia y solidaridad sin estrategias para redistribuir el poder. La crítica hermenéutica estimula la interpretación y el discernimiento, pero rara vez da el salto hacia un cuestionamiento estructural de las relaciones de poder. Así, el pensamiento crítico se convierte en un ejercicio de autoexamen y comprensión del entorno, más que en una praxis política.

Emancipador:

La categoría emancipadora tiene como meta la concientización y la acción social transformadora. Está inspirada en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire(1970), quien define la educación problematizadora como un proceso en el que educadores y educandos desvelan juntos la realidad y se comprometen en la transformación (Freire, 1970). En la matriz, esta categoría es poco frecuente, pero existen instituciones que enuncian un compromiso con la investigación social y la justicia estructural. No obstante, estas propuestas se ven tensionadas por el contexto; la retórica emancipadora puede diluirse cuando se subordina a la excelencia académica o se reduce a actividades puntuales de voluntariado.

La escasez de crítica emancipadora puede relacionarse con la ausencia de ecologías de saberes. La matriz de PEI muestra que ninguna de las instituciones incorpora epistemologías del sur. Al limitar el universo cognitivo, se clausura la posibilidad de analizar críticamente la colonialidad del poder y de imaginar alternativas. La crítica emancipadora sólo puede desplegarse plenamente cuando se articulan saberes diversos y se cuestionan las estructuras económicas, de género y étnicas que sostienen la desigualdad.

¿Ideas Normativas y Cognitivas en tensión?

El institucionalismo discursivo sostiene que las ideas normativas establecen “lo que es bueno” y “lo que se debe hacer”, mientras que las ideas cognitivas explican “lo que es” y “cómo proceder” (Schmidt, 2008), En los PEI de los colegios privados, ambas dimensiones interactúan de manera compleja.

Ideas Normativas

Los discursos dominantes utilizan ideas normativas para legitimar las prácticas. En las escuelas de corte gerencial, la excelencia, la innovación y el liderazgo se presentan como valores incuestionables. Este marco normativo naturaliza la competencia y la meritocracia; sólo se considera “bueno” aquello que mejora la posición en rankings y certificaciones. Por ejemplo, el PEI del IEP5 exalta el liderazgo ético y empresarial como modelo de servicio al

país. Las ideas normativas vinculan la excelencia con la formación moral cristiana, creando un ethos híbrido en el que la virtud se mide por el éxito académico.

En los colegios religiosos, las ideas normativas se centran en la espiritualidad. La evangelización y la salvación son fines supremos; la obediencia a la Iglesia y la familia se consideran virtudes fundamentales. Así, el IEP1 jerarquiza la fe y la familia como centros de autoridad. Estas narrativas morales justifican la exclusión de saberes alternativos y la subordinación de los intereses comunitarios a la misión religiosa. En ambos casos, las ideas normativas operan como marcos hegemónicos que definen qué tipo de pensamiento crítico es deseable: la crítica se permite siempre que no cuestione la autoridad institucional ni la estructura social.

Ideas cognitivas

Las ideas cognitivas se reflejan en las estrategias pedagógicas y en la selección de contenidos. En el discurso gerencial-tecnocrático, los métodos activos, el aprendizaje por proyectos y el uso de TIC son promovidos como herramientas para desarrollar competencias analíticas. Estas estrategias se consideran neutrales y científicas, pero Giroux (2020) advierte que la cultura del positivismo socava cualquier noción viable de conciencia histórica crítica. (p. 25). La orientación tecnocrática reduce la crítica a la eficiencia y el rendimiento.

En los colegios religiosos, las ideas cognitivas se orientan a la catequesis: se utilizan metodologías constructivistas pero el contenido se circunscribe a la doctrina. La reflexión crítica se limita a la interpretación de textos sagrados y a la internalización de valores. De este modo, las prácticas pedagógicas están al servicio de las ideas normativas. El escaso desarrollo de la crítica emancipadora se debe, en parte, a que las ideas cognitivas no incorporan la teoría social ni la historia de las opresiones.

La interacción entre ideas normativas y cognitivas genera tensiones. El discurso de excelencia exige eficiencia y resultados; sin embargo, la educación cristiana prioriza la formación integral. Las instituciones resuelven esta tensión mediante un lenguaje híbrido: se

habla de “calidad humana” y “servicio social” a la vez que se implementan estándares internacionales. La consecuencia es que la crítica instrumental y moral se refuerzan mutuamente: se promueve la reflexión sobre la responsabilidad individual y la mejora continua, mientras se evita el análisis de las causas estructurales de la desigualdad. La crítica emancipadora, que implicaría cuestionar las ideas normativas y proponer alternativas políticas, queda relegada.

¿Es posible la conciencia crítica en los colegios privados?

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres (Freire, 1970, p, 31).

En la pedagogía de Freire, el diálogo y la problematización son centrales: los educandos no reciben pasivamente conocimientos, sino que los crean en colaboración con sus educadores. En los PEI de los colegios privados del valle de aburrá, el pensamiento emancipador se manifiesta cuando se promueven proyectos comunitarios y se cuestiona la exclusión. Sin embargo, la mayoría de los colegios se limitan a metodologías participativas sin subvertir las relaciones de poder; la praxis se reduce a actividades asistencialistas. La concientización freireana requiere superar la visión moral de la caridad y reconocer la dimensión política de la educación.

Ausencia de pluralismos epistemológicos

Boaventura de Sousa Santos (2018), propone la ecología de saberes como una alternativa al pensamiento abismal que jerarquiza el conocimiento científico y occidental. Una educación que apueste por la transformación Social debe reconocer la pluralidad de saberes, incluidos los ancestrales, populares y feministas. Además, advierte que la producción de un nuevo saber implica olvidar o relegar otros; por eso, integrar

epistemologías del sur requiere revisar qué conocimientos se invisibilizan. La matriz de análisis muestra que se privilegian epistemologías y saberes monoculturales. La crítica moral y la instrumental se sustentan en este monismo epistemológico. Sólo una apertura hacia la diversidad cognitiva permitirá desarrollar un pensamiento emancipador que cuestione el eurocentrismo.

¿Hay coherencia entre el discurso y la realidad?

El análisis de los PEI revela una tensión entre el pensamiento crítico instrumental y el emancipador. La mayoría de las instituciones adoptan modelos pedagógicos activos y hablan de formación integral, lo que podría sugerir un compromiso con el pensamiento crítico. El resultado es una sinergia entre las formas del pensamiento crítico, Hermenéutico (que entiende apenas lo que está institucionalizado) e instrumental que reproduce el orden social. Giroux (1983) afirma que la hegemonía no se sostiene únicamente a través de la imposición ideológica, sino también mediante la incorporación y cooptación de las resistencias. (p. 284) las formas de crítica se canalizan hacia mejoras superficiales y la interiorización de valores dominantes. La crítica emancipadora, que es la que implicaría cuestionar la privatización, la colonialidad y la desigualdad, es marginal y carece de apoyo estructural. Para que los colegios privados puedan convertirse en espacios de concientización y acción transformadora, es necesario desplazar la lógica de la excelencia y la evangelización hacia un compromiso con la justicia social y la diversidad de saberes.

8.3. Recomendaciones que permitan fortalecer el pensamiento crítico en las instituciones educativas privadas

Del diagnóstico a la acción

Este capítulo formula recomendaciones pedagógicas, institucionales y políticas para fortalecer el pensamiento crítico con una perspectiva social en el sector privado, inspiradas en la pedagogía crítica, la ecología de saberes y el institucionalismo discursivo.

Reconocemos una oportunidad para una pedagogía emancipadora. El panorama descrito no impide que desde algunos sectores se impulsen cambios. Incorporar la ecología de saberes, reconocer las desigualdades socioeconómicas y promover proyectos de investigación-acción podrían fortalecer la consciencia crítica. Siguiendo a Freire (1970), es necesario transformar la educación en praxis que combine reflexión y acción, y construir habitus institucionales que valoren la diversidad epistemológica y la justicia social.

Recomendaciones

Incorporar saberes locales y plurales

La matriz de análisis reveló que la mayoría de los PEI de colegios privados no integran epistemologías del sur ni saberes comunitarios. Para descolonizar el currículo es necesario superar la monoculturalidad y valorar los saberes indígenas, afrodescendientes, campesinos y urbanos que configuran el territorio. El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) denuncia que la educación en derechos humanos en Colombia se construye desde marcos universalistas y eurocéntricos, con poca participación de comunidades locales. (Observatorio de Derechos Humanos de Colombia, 2021). Por ello, es importante que los colegios elaboren proyectos curriculares en diálogo con los pueblos ancestrales y organizaciones barriales; incluir contenidos sobre historia local, memorias de resistencia, cosmovisiones indígenas y afrocolombianas, y prácticas culturales contemporáneas para reconocer los saberes propios de las comunidades.

Vincular la etnoeducación y la educación ambiental

La Ley General de Educación reconoce la etnoeducación como educación para grupos étnicos, ligada al ambiente y a los procesos productivos y sociales, respetando creencias y tradiciones. (Congreso de la República de Colombia, 1994). Los colegios privados, aunque no sean étnicos, pueden adoptar principios de etnoeducación para promover el respeto a la diversidad y el cuidado del entorno. La ley también establece la enseñanza obligatoria de la protección del ambiente y la ecología. (Congreso de la República

de Colombia, 1994) Integrar proyectos de agroecología, cartografías participativas del territorio y prácticas de justicia ambiental amplía el marco de análisis y fortalece la conciencia crítica sobre la crisis socioambiental.

Diseñar planes de estudio interculturales

A partir de estas orientaciones, se recomienda elaborar planes de estudio interculturales que incluyan:

- Ejes transversales de diversidad cultural y decolonialidad, para cuestionar el eurocentrismo y el racismo estructural.
- Módulos de historia y política local, donde se estudien las desigualdades urbanas, los procesos de resistencia social y las culturas populares del área metropolitana del vallé de Aburrá.
- Espacios de investigación-acción con comunidades, que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos al servicio de la justicia social y aprender de saberes locales.

El diseño curricular debe estar acompañado de la creación de comités curriculares participativos, en los que estudiantes, docentes, familias y representantes de comunidades discutan contenidos y metodologías. Esta democratización curricular se relaciona con el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS 10, (ONU, 2015^a) que insta a distribuir equitativamente los recursos, invertir en educación y luchar contra la discriminación.

Reconfigurar los discursos normativos

De la excelencia individual a la excelencia colectiva: el institucionalismo discursivo enfatiza que los discursos no son simples reflejos de estructuras, sino herramientas estratégicas que legitiman prácticas. En los colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá, los discursos de excelencia y liderazgo suelen asociarse con la competitividad y la meritocracia. Siguiendo a Michael Apple (citado en Hudson, 1999), quien advierte que

las reformas educativas neoliberales trasladan la responsabilidad de la crisis económica a las escuelas y reproducen el individualismo, proponemos resignificar estos términos:

Excelencia colectiva: entender la excelencia como la capacidad del colectivo para transformar la realidad social. Los indicadores no deberían ser únicamente los resultados en pruebas estandarizadas, sino también la participación en proyectos comunitarios, la reducción de la discriminación y el impacto en la justicia social.

Liderazgo democrático: pasar del liderazgo carismático y empresarial al liderazgo colaborativo. Formación de líderes comunitarios que faciliten procesos de diálogo, promuevan la inclusión y gestionen conflictos. Este enfoque se alinea con el ODS 10, (ONU, 2015^a) que destaca la necesidad de distribuir equitativamente los recursos y apoyar a los grupos marginados.

Narrativas de justicia y solidaridad

Las instituciones pueden reconfigurar sus marcos normativos promoviendo narrativas de justicia social. Ello implica: incluir en los documentos institucionales referencias explícitas a la equidad, la inclusión y los derechos humanos. Revisar los valores institucionales para sustituir conceptos como “competitividad” o “obediencia” por “solidaridad”, “dignidad” y “pensamiento crítico”. Visibilizar y celebrar experiencias de resistencia y lucha por la justicia, tanto locales como globales, para inspirar a la comunidad educativa.

El ODS 4 convoca a garantizar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos (ONU, 2015); incorporar esta meta en la misión de los colegios ayuda a orientar las decisiones pedagógicas y administrativas hacia la justicia social.

Las recomendaciones planteadas buscan transformar la cultura escolar de los colegios privados del área metropolitana del vallé de Aburrá para que dejen de ser enclaves

de reproducción de privilegios y se conviertan en espacios de emancipación y justicia. Integrar saberes locales, reflexionar críticamente sobre las prácticas docentes, adoptar pedagogías dialógicas y cooperativas, redefinir las nociones de excelencia y liderazgo y democratizar la gestión curricular son acciones interrelacionadas que potencian el pensamiento crítico emancipador. La ruta institucional propuesta ofrece un marco para articular estas acciones con las exigencias de los ODS 4 y 10, la Ley 115/94 y el PLANEDH. En última instancia, fortalecer el pensamiento crítico social en la educación privada es una condición para avanzar hacia una sociedad más equitativa y plural, donde la educación sea un derecho y un bien común.

El análisis realizado muestra que las instituciones de educación básica y media estudiadas se sostienen mayoritariamente sobre postulados tradicionales y conservadores, acordes con sus orígenes históricos, sus identidades institucionales y los marcos normativos que regulan su quehacer. Este anclaje en modelos pedagógicos instruccionales, discursos moral-religiosos o enfoques gerenciales no constituye en sí mismo un problema, pues estas instituciones no están obligadas a asumir las perspectivas de la pedagogía crítica, la decolonialidad o la interculturalidad. Sus proyectos educativos responden a misiones, visiones y tradiciones que son legítimas y coherentes con sus comunidades educativas.

Sin embargo, los hallazgos permiten ver que, en un contexto social y cultural tan complejo como el contemporáneo, sería altamente pertinente ampliar la dimensión formativa de estas instituciones hacia perspectivas que integren la pluralidad epistemológica, el diálogo intercultural y una mirada decolonial del conocimiento. Tales horizontes no buscan reemplazar sus fundamentos identitarios, sino enriquecerlos, permitiendo que la formación escolar dé cabida a la diversidad de saberes, experiencias y mundos que coexisten en una sociedad plural como la colombiana.

La ausencia de estas apuestas en los discursos fundantes de los PEI no implica una falla institucional, sino más bien la persistencia de un paradigma educativo que prioriza la transmisión cultural, la disciplina, la excelencia académica o la formación espiritual, sin

problematizar sus propias condiciones de producción del conocimiento. Incorporar perspectivas críticas y decoloniales abriría nuevas posibilidades pedagógicas: fortalecer la capacidad de los estudiantes para comprender su realidad, reconocer las desigualdades históricas y participar activamente en la transformación social desde una conciencia más amplia, plural y situada.

En suma, este análisis no pretende cuestionar la legitimidad de los enfoques tradicionales presentes en los colegios privados, sino invitar a reconocer la pertinencia de ampliar sus marcos formativos para integrar otras formas de saber y otras maneras de comprender el mundo. En un siglo XXI marcado por la interculturalidad, la desigualdad persistente y la necesidad de pensar colectivamente proyectos de convivencia y justicia social, la incorporación de pluralidad epistemológica y pedagogías críticas, aunque no obligatoria, resulta profundamente valiosa para enriquecer la experiencia educativa y fortalecer la formación de sujetos reflexivos, éticos y socialmente comprometidos.

9. Referencias Bibliográficas

Ayuste González, A., & Trilla Bernet, J. (2024). Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica: coincidencias y complementariedades. *Revista de Educación*, 406, 329–351.

Almendras Chacana, R. A., & Jara Pérez, K. P. (2024). Entre el estallido y la pandemia: Prácticas de contextualización curricular en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 117-138.

- Almonacid Fierro, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: Perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, 177-190.
- Amador Lesmes, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, 10(1), 69-79.
- Apple, M. (2002). *Educación y poder*. Morata.
- Apple, M. W. (2002). *Educar “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge.
- Ayuste González, A., & Trilla Bernet, J. (2024). Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica: coincidencias y complementariedades. *Revista de Educación*, 406, 329–351.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu, P. (1987). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Taurus.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3.^a ed.). Fontamara. (Trabajo original publicado en 1970).
- Briceño Nuñez, C. E. (2024). Impacto del capital cultural en el éxito académico de estudiantes universitarios. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 135-143.
- Bravo Reinoso, P. (2012). Los muros de la sociedad de control: Por una emancipación del saber desde los saberes. *Sophia*, 13, 153-175.
- Casado Aparicio, E., Ruiz, L., & López Carrasco, C. (2015). Ecologías de saberes dentro de la universidad: Propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado*, 19(2), 25-40.
- Carstensen, Martin B. y Vivien A. Schmidt. 2016. Poder a través, sobre y en las ideas: Conceptualización del poder ideacional en el institucionalismo discursivo. *Journal of European Public Policy* 23: 318–37.
- Cortés, N. C., & Arboleda, A. M. (2018). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la gerencia y la mercantilización. *Revista Entramado*, 14(2), 188–203.
- de Sousa Santos, B. (2007, 29 junio). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. Eurozine. <https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>

de Sousa Santos, B. (2009). Un discurso sobre las ciencias. UNAM.

de Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

de Sousa Santos, B. (2018). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. Akal.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición (6.^a ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Giroux, H. A. (2011). On Critical Pedagogy. Bloomsbury Academic.

Guzmán, M., & Langer, E. D. (2021). La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias. *Pedagogía y Saberes*, 55, 121-135.

Habermas, J. (1972). Knowledge and Human Interests. Beacon Press.

Herrera-Prada, D. S. (2024). Subjetividades, reconciliación y educación rural en la construcción de paz. *Prospectiva*, 37, e21013199.

Hudson, M. (1999). Education for change: Henry Giroux and transformative critical pedagogy. *Against the Current*, (83). <https://againstthecurrent.org/atc083/p1734/>

Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y., & Bernal Romero, D. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. *Territorios*, 44-Especial, 1-24.

- Mejía, R. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. En *Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias* (pp. 1-10). Aletheia.
- Mejía-Rodríguez, D. L. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz. *Perfiles educativos*, 46(184), 162-175.
- Mignolo, W. (2007). Desconexión: La retórica de la modernidad, la colonialidad y la gramática de la decolonialidad. *Estudios Culturales*, 21(2-3), 449-514.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En R. Walsh & W. Mignolo (Eds.), *El giro decolonial*. Siglo del Hombre.
- Mignolo, W. (2007). Epistemic disobedience and the decolonial option. *Historia Crítica*, 3(1), 1-18.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Moura Barreto, S., Nascimento Corsino, L., & Lazaretti da Conceição, W. (2025). Autoestudio de incidentes críticos. *Alteridad*, 20(1), 50-60.
- Ortiz Castiblanco, C. C., & García Suárez, C. I. (2025). Caminar la enseñanza decolonial. *Praxis Educativa*, 29(1), 317-335.
- Perinés, H., & Hidalgo, N. (2018). “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 19-38.

- Pulido Cortés, Ó., & Espinel Bernal, Ó. (2024). Foucault y el capital humano como estrategia hegemónica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(42), 179-196.
- Salinas-Atausinchi, Y., & Huaman-Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: Una alternativa emancipadora. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146-161.
- Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche O., R. L., Gallego Quiceno, D. E., & Aristizábal Muñoz, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde Freire, Giroux y McLaren. *Revista Espacios*, 39(10), 41.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303-326.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Explorando la naturaleza de las preguntas de investigación en métodos mixtos. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 207-211.
- United Nations. (s. f.). Objetivo de Desarrollo Sostenible 10: Reducir las desigualdades. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- Vieira, C., & Salamanca, R. (2024). El institucionalismo discursivo como enfoque para el análisis de políticas públicas. *Revista de Estudios de Políticas Públicas*, 10(1), 67–85.

