REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Copyright © 2026: Los autores

9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 4, Octubre-Diciembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: https://www.omniscens.com, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2026.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4, 2026, octubre-diciembre

DOI: https://doi.org/10.71112/ve3y6k12

LOS SABERES PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO COMO LUGAR DE ENUNCIACIÓN: UN CURRÍCULO NO-PARAMETRAL

PEDAGOGICAL AND DIDACTIC KNOWLEDGE AS A LOCUS OF ENUNCIATION: A NON-PARAMETRAL CURRICULUM

Keisy Dallan Bautista Urueña

Colombia

DOI: https://doi.org/10.71112/ve3y6k12

Los saberes pedagógico y didáctico como lugar de Enunciación: un Currículo no-Parametral

Pedagogical and didactic knowledge as a locus of Enunciation: a Non-Parametral Curriculum

Keisy Dallan Bautista Urueña[a,*]

kdbautista@uniquindio.edu.com

https://orcid.org/0000-0001-6064-1975

[*]Autor de correspondencia: kdbautista@uniquindio.edu.com, [a]Universidad del Quindío, Colombia

RESUMEN

Este artículo comparte los hallazgos de una investigación doctoral que se preguntó cómo re-leer los saberes pedagógico y didáctico para construir una propuesta curricular no-parametral en el componente común de siete licenciaturas de una universidad pública colombiana. Para ello, desde el paradigma histórico-hermenéutico, se diseñó la Espiral Hermenéutica No-Parametral (EHNP), que reúne el círculo gadameriano, el arco de Ricoeur y un giro crítico-decolonial. Además, se combinó la revisión sistemática de 50 estudios, el análisis documental, entrevistas, círculos de reflexión y observación participante, validados colectivamente. Se encontró que los documentos institucionales presentan estos saberes como contenidos que se aprueban, con interés técnico-práctico; incluso, el proyecto educativo no define el saber pedagógico. En cambio, la re-lectura los entiende como un lugar desde el cual quien enseña se reconoce en su historia, territorio y subjetividad. Por tanto, lo no-parametral puede llevarse al diseño curricular institucional en el marco de una formación transformadora.

Palabras clave: formación inicial de docentes; desarrollo curricular; programas de formación docente; hermenéutica; teoría crítica.

ABSTRACT

This article shares the findings of doctoral research that asked how to re-read pedagogical and didactic knowledge to build a non-parametral curricular proposal in the common component of seven bachelor's degrees from a Colombian public university. For this, from the historical-hermeneutical paradigm, the Non-parametral Hermeneutic Spiral (EHNP) was designed, which brings together the Gadameran circle, the Ricoeur arch and a critical-decolonial twist. In addition, the systematic review of 50 studies was combined with documentary analysis, interviews, reflection circles and participant observation, collectively validated. It was found that the institutional documents present these saberes as content that is approved, with technical-practical interest; even, the educational project does not define pedagogical knowledge. Instead, the re-reading understands them as a place from which the one who teaches is recognized in its history, territory and subjectivity. Therefore, the non-parametral can be brought to institutional curriculum design in the framework of transformative training.

Keywords: initial teacher training; curriculum development; teacher education programs; hermeneutics; critical theory.

Recibido: 19 octubre 2026 | Aceptado: 3 noviembre 2026 | Publicado: 4 noviembre 2026

DOI: https://doi.org/10.71112/ve3y6k12

INTRODUCCIÓN

Formar maestros es una de las tareas más importantes en la sociedad. En Colombia y en América Latina, las facultades de educación siguen atravesadas por una pregunta abierta: qué significa formar a un licenciado en un tiempo de diversidad creciente, cambios acelerados y presiones por la estandarización. La respuesta institucional dominante ha sido la formación por competencias, que organiza el currículo como la compilación de contenidos y espacios académicos por cursar y aprobar. Con esto en mente, diversos estudios señalan que el proceso formativo parametriza el conocimiento, lo subordina a criterios de eficiencia y reduce al profesor a ejecutor de tareas (Parra-Muñoz et al., 2024). A ello se suma una brecha persistente entre lo que se planifica en el currículo y lo que ocurre en la práctica, que se expresa en aprendizajes superficiales y desconectados de la realidad (Márquez Peñaranda, 2023; Padierna Cardona et al., 2018; Quintar, 2021).

En este escenario, los saberes pedagógico y didáctico ocupan un lugar ambiguo. Suelen aparecer en las instituciones como contenidos que se enseñan (teorías por conocer, modelos por aplicar) y no como el espacio desde el cual el maestro se piensa, se lee y se constituye como sujeto. El caso estudiado lo ilustra con claridad. En la facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública colombiana, el proyecto educativo de facultad 2016-2025 (Universidad del Quindío, 2016a) definió el saber pedagógico como una actitud crítica que fundamenta el ejercicio docente, mientras que el proyecto educativo institucional 2026-2040 (Universidad del Quindío, 2025), aprobado en diciembre de 2025, no lo define de manera específica, aunque adopta un enfoque pedagógico transformador que convoca a repensar las formas de aprender, enseñar y evaluar. Esa ausencia, en una coyuntura de renovación curricular, abrió la necesidad de preguntarse por el lugar que ocupan estos saberes en la formación de licenciados.

Así las cosas, la investigación doctoral de la que deriva este artículo (Bautista-Urueña, 2026) se preguntó ¿cómo re-leer el lugar de los saberes pedagógico y didáctico para formular una apuesta curricular no-parametral para la formación de un licenciado-otro? Su objetivo general fue re-leer dicho lugar para formular esa apuesta, y sus objetivos específicos: examinar los fundamentos epistemológicos que definen estos saberes, proponer una apuesta curricular no-parametral a la luz de esa revisión, analizar sus alcances y esbozar proyecciones.

Ahora bien, dos expresiones clave atraviesan el estudio. Lo no-parametral, siguiendo a Quintar (2006), que designa una postura epistémica y didáctica que entiende la enseñanza como un proceso intencional de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, y que reconoce al sujeto concreto en su territorio, su historia y su subjetividad, frente a modelos rígidos y estandarizados. Y el licenciado-otro, por su parte, quien es el maestro que se reconoce, al igual que sus estudiantes, como sujeto histórico y sociocultural capaz de aprehender, que hace un uso crítico de la teoría y que lee realidades siempre en movimiento (Castillo Bustamante, 2023).

Esto lleva a que el propósito de este artículo sea presentar los resultados de esa investigación y argumentar que lo no-parametral, trabajado hasta ahora sobre todo en el plano de la didáctica y de experiencias de aula, puede traducirse a la arquitectura curricular de una facultad. De ahí que, a continuación, se presenta el marco de referencia, que reúne los antecedentes y las categorías teóricas; y, más adelante, la metodología, en la que se describe la EHNP; los resultados; la discusión, y las conclusiones.

En lo que respecta al marco de referencia se realizó una revisión sistemática exploratoria en Google Scholar, SciELO y ScienceDirect que, tras una primera fase en 2022 y una delimitación posterior, reunió 50 investigaciones publicadas entre 2012 y 2026, en su mayoría de artículos en español, organizados en tres categorías: formación, saber pedagógico y saber didáctico, con estudios sobre currículo integrados en las dos primeras categorías. En

esta revisión de antecedentes predominan los enfoques cualitativos de corte hermenéutico, con entrevistas semiestructuradas y diarios de campo como instrumentos frecuentes.

En la categoría de formación, los estudios coinciden en el agotamiento de los modelos por competencias. Parra-Muñoz et al. (2024) analizan las bases epistemológicas del modelo adoptado para la formación inicial docente en Chile y proponen la perspectiva no-parametral como alternativa para formar un profesorado crítico. Por su lado, Cuesta Moreno (2021) defiende una didáctica no-parametral que concibe el enseñar como incomodar y traza fronteras conceptuales entre pedagogía, didáctica, educación y enseñanza. Por otro lado, Padierna Cardona et al. (2018), en una revisión de 53 fuentes iberoamericanas, muestran que la formación del profesorado universitario sigue orientada por lógicas instrumentales. Entonces, el horizonte común es formar profesores que produzcan conocimiento y no solo reproduzcan el currículo.

En la categoría de saber pedagógico, las investigaciones lo sitúan como una construcción compleja, narrativa e históricamente sedimentada, tejida entre la práctica, la trayectoria biográfica y la reflexión sistemática del maestro. Barrera Quiroga (2020) lo rastrea en la historización y re-historización de las prácticas de una docente de licenciatura; Suckel Gajardo et al. (2020) lo vinculan con las trayectorias de vida y con la relación teoría-práctica en la formación inicial; mientras que Leal-Leal et al. (2022) encuentran una débil apropiación del modelo pedagógico institucional y escasa reflexión del maestro sobre su práctica entendida como praxis. En conjunto, estos trabajos evidencian el desplazamiento del docente de aplicador de teorías a sujeto de saber.

En la tercera categoría, la de saber didáctico, se advierte el tránsito de una didáctica del objeto a una didáctica del sujeto. En esta oportunidad Rivera Vicencio (2025) propone superar la configuración triádica clásica para comprender la enseñanza como práctica social y política; Grisales Serna y Zuluaga Robles (2018) muestran que la didactobiografía y los círculos de

reflexión permiten recuperar la historia de vida del estudiante y construir vínculos para aprender con sentido; y Cardona Colmenares (2021) articula la pedagogía de la potenciación, la didáctica no-parametral y la narratividad en la formación de subjetividades histórico-territoriales.

No obstante, en esta categoría dos hallazgos resultan relevantes para este estudio. El de Gaete Vergara (2015) quien observa que la formación reflexiva enseña a cuestionar la institución desde afuera, pero no ofrece herramientas para actuar de otro modo en la práctica, y el de Ramírez Bermúdez et al. (2014) quienes muestran que, entre el maestro de la verdad y el maestro del sentido, las instituciones suelen exigir y preferir al primero.

Con esto, la revisión permite identificar un vacío importante que tiene que ver con los escasos estudios que articulan explícitamente la formación, el saber pedagógico y el saber didáctico en una apuesta curricular situada en Colombia y en la formación de licenciados. Los antecedentes más cercanos trabajan la didáctica o la formación desde lo no-parametral, pero no lo traducen a una estructura curricular institucional y es este vacío el que este estudio busca atender.

Ahora bien, el estudio se sostiene en dos categorías conceptuales. La primera son las Ciencias de la Educación, entendidas como una disciplina multirreferencial cuyo objeto es el acto y el hecho educativo, y que está apoyada en cuatro pilares: formación, pedagogía, didáctica y educación (Zambrano Leal, 2013). En este sentido, la formación se asume como devenir y no solo como capacidad, ya que remite a cómo lo aprendido transforma el ser con el paso del tiempo, en una relación entre saber y transformación (Gadamer, 1960/2001), y a un retorno sobre sí que otro puede acompañar (Filloux, 1996). La pedagogía, por su lado, se comprende como espacio discursivo sobre el acto de educar, con dimensiones práctica, filosófica y política (Zambrano Leal, 2013), y en diálogo con la distinción entre la naturaleza del saber pedagógico y la del saber didáctico (Zambrano Leal, 2019). Finalmente, el pilar de didáctica se lee desde la propuesta no-parametral de Quintar (2006), que define el

conocimiento como construcción de sentidos y significados historizados y al sujeto como individuo sujetado a su territorialidad y a su subjetividad. Conviene mencionar que esta didáctica opera mediante dispositivos como el círculo de reflexión, la pregunta problematizadora y la resonancia didáctica, que permiten reconocer las afectaciones producidas por la ruptura de los sistemas de creencias.

La segunda categoría es el currículo, concebido desde los aportes teóricos de Grundy (1987/1991) como construcción social y praxis. Así, pensar el currículo es pensar cómo actúa e interactúa un grupo de personas en situaciones concretas, y no describir un elemento separado de la interacción humana. Grundy retoma los tres intereses cognitivos de Habermas para leer el currículo, los cuales también se tienen en cuenta en esta investigación. 1) El interés técnico, el cual se orienta al control del ambiente educativo para que el producto se ajuste a objetivos especificados con antelación; 2) el interés práctico, enmarcado en la comprensión y en la acción deliberada en la interacción; y 3) el interés emancipador, que se concentra en la autorreflexión y en la transformación de las condiciones que limitan a los sujetos. Estos referentes dialogan, sin duda, con la epistemología del presente y la potenciación del sujeto histórico-social planteado por Zemelman (2005, 2011), con la ecología de saberes y la justicia cognitiva que propone De Sousa Santos (2021) y con las pedagogías decoloniales abordadas por Walsh (2017). Desde este entramado, el saber pedagógico y el didáctico no se entienden como un contenido transmisible ni parametrizable, sino como un lugar de enunciación que debe leerse desde la historicidad de quien enseña.

DOI: https://doi.org/10.71112/ve3y6k12

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en el paradigma histórico-hermenéutico, por ello ontológicamente, asume una realidad educativa múltiple, construida intersubjetivamente e históricamente situada; mientras que epistemológicamente, genera una relación dialógica entre quien investiga y lo investigado, dado que la investigadora es docente del escenario estudiado desde 2016. Ahora bien, desde la perspectiva metodológica se tuvieron en cuenta procedimientos flexibles, emergentes y recursivos, y axiológicamente, un compromiso declarado con la transformación de la formación de maestros en clave emancipadora (Grundy, 1987/1991) y decolonial (De Sousa Santos, 2021; Walsh, 2017).

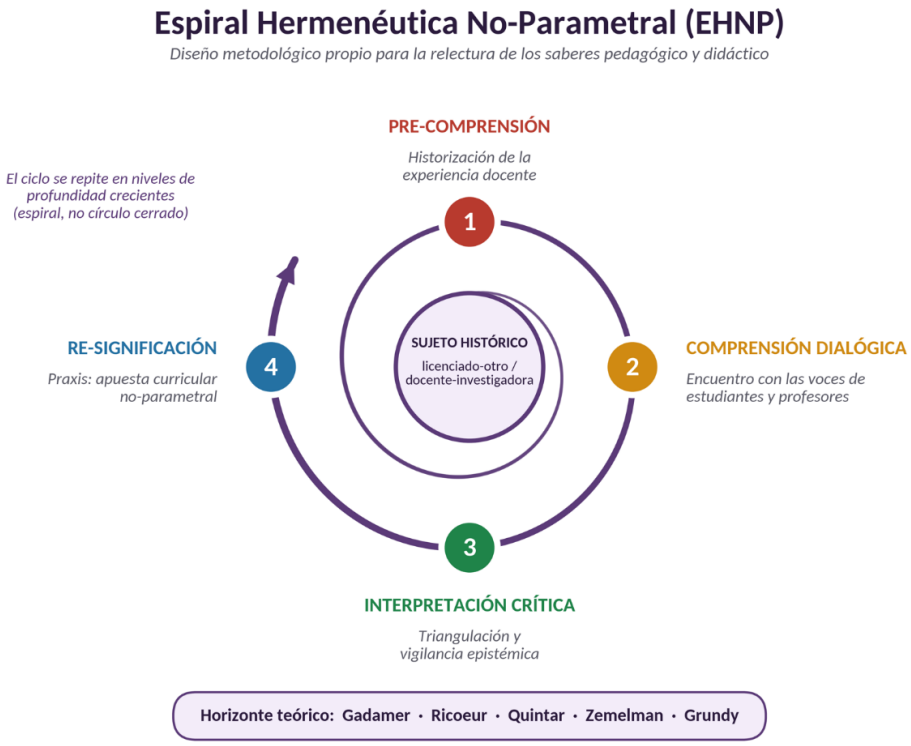
Vale la pena mencionar que siguiendo a Rodríguez Gómez et al. (1999), el diseño no se entiende como un armazón externo al objeto, sino como una decisión epistemológica que se deriva de lo que se quiere comprender: en este caso, sentidos y experiencias, no datos medibles. Por esta razón, se formula la Espiral Hermenéutica No-Parametral (EHNP), un aporte metodológico que retoma tres categorías gadamerianas, el círculo hermenéutico, la fusión de horizontes y la conciencia de la historia efectual (Gadamer, 1960/2001), así como el arco de Ricoeur (1986/2002), que articula una comprensión inicial, un momento de distanciación o explicación estructural y un momento de apropiación. A estos fundamentos se suma un giro crítico-decolonial, el cual incorpora la didáctica no-parametral (Quintar, 2006), la vigilancia epistémica (Zemelman, 2005) y la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2021).

Por eso, se elige la figura de espiral, y no de círculo cerrado, porque la espiral responde a dos razones: por un lado, cada vuelta interpretativa ocurre en un nivel de mayor profundidad y, por otro lado, un diseño que se declara no-parametral no puede sostenerse en una secuencia lineal y de una sola vía.

DOI: https://doi.org/10.71112/ve3y6k12

Figura 1

Espiral Hermenéutica No-Parametral (EHNP)



Nota. Elaboración propia a partir de Bautista-Urueña (2026).

La EHNP se despliega en cuatro momentos que se reactivan entre sí y que se articulan con los objetivos específicos, como se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1.

Momentos de la EHNP, técnicas y productos

Momento	Propósito	Técnicas y fuentes	Producto
1. Precompresión (historización)	Examinar los fundamentos epistemológicos de los saberes pedagógico y didáctico	Análisis documental del proyecto educativo de facultad y de la política académico curricular 2016-2025, del proyecto educativo institucional 2026-2040 y de sílabos; registro autobiográfico	Matriz de categorías iniciales

2. Comprensión dialógica	Proponer una primera versión de la apuesta curricular	Entrevistas a profesores; círculos de reflexión en seminarios de pedagogía y didáctica; observación participante	Informe de seminarios; primer esbozo de la apuesta
3. Interpretación crítica	Analizar los alcances de la propuesta	Análisis de contenido y del discurso; triangulación hermenéutica; validación colegiada	Versión revisada de la apuesta
4. Re-significación (praxis curricular)	Esbozar proyecciones	Re-diseño y presentación ante el consejo de facultad	Apuesta curricular consolidada, prospectiva 2026-2040

Nota. Elaboración propia a partir de Bautista-Urueña (2026).

Es relevante mencionar que el estudio se desarrolló en el componente de formación común a las siete licenciaturas de la facultad (Matemáticas, Literatura y Lengua Castellana, Lenguas Modernas, Biología y Educación Ambiental, Educación Infantil, Educación Física, Recreación y Deportes, y Ciencias Sociales, esta última en modalidad virtual), y en un laboratorio y observatorio de prácticas educativas de carácter itinerante. En el estudio participaron estudiantes que habían cursado los espacios académicos del componente, profesores que los orientan y el comité académico responsable del componente, que actuó como instancia de interpretación colegiada. Además, los criterios de selección combinaron la participación directa en los espacios estudiados, la diversidad disciplinar y la disposición voluntaria.

A esto se añade que se prefirió la expresión: generación de información en lugar de recolección, dado que el sentido no preexiste a la espera de ser extraído, sino que se construye en el encuentro entre la investigadora, los participantes y los documentos. De ahí que, el análisis siguió una lógica recursiva: 1) codificación abierta que respetó las categorías emergentes de los participantes; 2) lectura y relectura a la luz de los pilares de las Ciencias de la Educación y de los intereses técnico, práctico y emancipador; 3) triangulación entre técnicas,

voces, referentes teóricos y reflexividad de la investigadora, y 4) discusión colegiada de los hallazgos preliminares.

Asimismo, se tuvo presente el rigor de los criterios propios de la tradición interpretativa: a) credibilidad, mediante la devolución de hallazgos y la permanencia prolongada en el escenario; b) coherencia hermenéutica, mediante la trazabilidad de cada vuelta de la espiral; c) reflexividad, mediante una bitácora de historización docente; d) auditabilidad, mediante las actas de discusión colegiada, y he) transferibilidad, mediante la descripción densa del contexto institucional.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres movimientos que corresponden a las vueltas de la espiral: el lugar que los documentos institucionales asignan a los saberes pedagógico y didáctico, el desplazamiento que produjo la comprensión dialógica y la arquitectura curricular que concreta la re-lectura, es decir, la apuesta curricular no-parametral.

El lugar que los documentos institucionales asignan a los saberes pedagógico y didáctico: saberes como contenido

El análisis documental mostró que el proyecto educativo de facultad 2016-2025, orientado por el enfoque sociocultural, definió el saber pedagógico como una actitud crítica que interactúa entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende, para que este se apropie del primero y pueda usarlo en la solución de problemas. Esta definición reconoce una dimensión crítica, pero su finalidad es la apropiación de un objeto externo y su aplicación lo que la sitúa en la frontera entre el interés técnico y el práctico. Ahora, el enfoque didáctico en el mismo documento se expresa como un listado de presupuestos (sistema didáctico, selección de saberes y organización de contenidos, función de las estrategias), coherente con una didáctica centrada en el objeto.

Asimismo, el objetivo general del proyecto de facultad refuerza esta lectura: formar docentes-investigadores con competencias en investigación y en los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares, capaces de innovar, comprender y actuar en diversos contextos. Los saberes aparecen allí como objetos de competencia que el licenciado debe poseer, no como el lugar desde el cual se constituye.

Con lo anterior, la re-lectura propuso reformular ese objetivo para el componente común en los siguientes términos: formar maestros-investigadores que orienten procesos curriculares, pedagógicos y didácticos desde un modelo flexible, inclusivo y no-parametral que reconozca a los sujetos y sus subjetividades en contextos reales, desde un interés emancipador. Se destaca que el cambio no es de vocabulario, sino que desplaza el centro de la formación desde la posesión de competencias hacia el reconocimiento del sujeto que enseña.

A este análisis se suma el de la política académico curricular de ese periodo, 2016-2025 (Universidad del Quindío, 2016b), la cual afirma que el currículo es una praxis social llena de contradicciones, y el proyecto de facultad acoge la recomendación de pasar de currículos centrados en asignaturas a currículos organizados por problemas y proyectos. Sin embargo, en el componente común los saberes se vinculan dentro de cada espacio académico y no en función de la formación general del licenciado. Los syllabus revisados confirman esta distancia: los instrumentos de evaluación que se repiten son el parcial escrito, el informe, el taller y la exposición, con predominio de preguntas literales. El discurso institucional nombra la praxis, pero la práctica documentada se organiza para verificar el cumplimiento de objetivos establecidos, rasgo que Grundy (1987/1991) en esta investigación se asocia con el interés técnico.

Finalmente, el Proyecto Educativo Institucional 2026-2040 concibe el currículo como un mapa formativo macro, meso y microcurricular y adopta un enfoque pedagógico transformador con dimensiones crítica, cognitiva, sociocultural y dialógica, pero no define el saber

pedagógico. La tabla 2 sintetiza el contraste entre los documentos y la re-lectura que propone el estudio.

Tabla 2.

Lugar de los saberes pedagógico y didáctico en los documentos institucionales y en la re-lectura

Categoría	Proyecto de facultad 2016-2025	Proyecto institucional 2026-2040	Re-lectura no-parametral
Saber pedagógico	Actitud crítica que media entre objeto y sujeto para que este se apropie del objeto y resuelva problemas	No se define de manera específica	Reflexión crítica del profesor sobre su quehacer y relación de conocimiento en la que se entiende como producto y agente de un proceso histórico
Saber didáctico	Listado de presupuestos: sistema didáctico, selección de contenidos, estrategias	Proceso intencional y transformador que vincula saberes, sujetos y territorios	Postura que promueve la ruptura de sentidos y significados en el propio devenir (Quintar, 2006)
Currículo	Centrado en problemas que articulan áreas; en la práctica, organizado por espacios.	Mapa formativo macro, meso y microcurricular	Construcción social que armoniza lo planificado y lo vivido, en tránsito de lo técnico a lo emancipador
Enfoque	Sociocultural	Pedagógico transformador	Enfoque transformador leído desde lo no-parametral

Nota. Elaboración propia a partir de Bautista-Urueña (2026).

Comprensión dialógica: el desplazamiento del contenido al lugar de enunciación

En la comprensión dialógica, las voces de estudiantes y profesores tensionaron la pre-comprensión documental, ya que la triangulación de esas voces con los documentos y con los referentes teóricos permitió formular el hallazgo central del estudio: los saberes pedagógico y didáctico deben dejar de ocupar en el currículo el lugar de contenidos que se transmiten, se cursan y se aprueban para constituirse en un lugar de enunciación, en otras palabras, el

espacio desde el cual quien enseña se lee en su historicidad, su territorio y su subjetividad. Este desplazamiento no consiste en cambiar contenidos, sino en un movimiento epistémico, metodológico, pedagógico y didáctico que va del pensar analítico-explicativo al pensar crítico-hermenéutico e histórico.

Este desplazamiento se expresa en tres redefiniciones. El estudiante se asume como sujeto histórico y cocreador de conocimiento al tomar conciencia de su experiencia, porque genera historicidad; el profesor, se asume como maestro-investigador cuando se reconoce como primer campo de su propia investigación y rastrea cómo piensa, cómo piensan otros y cómo se mueve ese pensamiento; y la evaluación deja de ser solo verificación para convertirse en un proceso multiactor, en el que se tienen en cuenta las enseñanzas, las metodologías y el propio componente, y que se apoya en dispositivos como las cartografías de sentido, los círculos de reflexión y la escritura creativa, entre otros. Entonces, en términos de Grundy (1987/1991), el licenciado transita del interés técnico, en el que aprende a saber, al práctico, en el que sabe cómo hacer, y de este al emancipador, en el que comprende el currículo como praxis y construye su propia voz.

La concreción: una arquitectura curricular no-parametral

La re-significación se tradujo en una apuesta curricular para el componente común, en prospectiva 2026-2040, organizada en los tres ejes misionales de la universidad (Docencia, Investigación y Extensión) y articulada al Laboratorio y Observatorio de Prácticas Educativas LOPE. Este laboratorio funciona como escenario itinerante en el que se reconocen las experiencias pedagógicas y didácticas del componente, mediante la construcción de conocimiento a partir de la experiencia consciente, la actualización docente, los círculos de reflexión y la divulgación en un proyecto propio de circulación de voces. La tabla 3 presenta los dispositivos de la apuesta.

Tabla 3.

Dispositivos de la apuesta curricular no-parametral por eje misional

Eje	Dispositivo	Rasgos principales
Docencia	Cátedra Educar para pensar	Sin créditos y requisito de grado, ofertado durante los cuatro primeros semestres; metodología crítico-hermenéutica; diálogo con profesores nacionales e internacionales; ocho encuentros sincrónicos en la licenciatura virtual.
Docencia	Espacios comunes: Escuela Inclusiva y Contexto Sociocultural; Perspectivas Pedagógica y Curricular; Procesos Sociocognitivos del Aprendizaje	Tres créditos cada uno, entre los semestres 2 y 5; naturaleza teórico-práctica; ejercicio situado en los territorios y sus necesidades
Docencia y extensión	Dos electivas de aprendizaje permanente	Tres créditos cada una; abiertas a estudiantes de pregrado y posgrado, graduados y profesores de otras facultades; articuladas con los saberes disciplinares de cada licenciatura
Investigación	Grupo de investigación del componente	Líneas: saberes pedagógicos y didácticos, escuela inclusiva, perspectivas curriculares y procesos sociocognitivos; articulado con LOPE
Extensión	Seminario semestral de pedagogía y didáctica; encuentro anual de experiencias significativas; museo pedagógico	Proyectos sociales, solidarios y remunerados que surgen de lo observado en el laboratorio y de los trabajos de investigación

Nota. Elaboración propia a partir de Bautista-Urueña (2026).

La cátedra Educar para pensar condensa el sentido de la apuesta porque en ella se hacen explícitos los dos movimientos que atraviesan el componente. El movimiento epistémico y metodológico consiste en tensionar los esquemas conceptuales, referenciales y operativos heredados de la perspectiva analítica, que sigue permeando las instituciones formadoras de maestros, y en desplegar otros propios del pensar crítico-hermenéutico, centrado en el sujeto y en la lectura del presente (Zemelman, 2011). Con ello, la formación deja de ser

predominantemente explicativa y se vuelve comprensiva de los fenómenos emergentes en la realidad concreta. Por su parte, el movimiento pedagógico y didáctico lleva a que los saberes no se limiten a ofrecer soluciones para los problemas del aula, sino que acompañen el tránsito del pensar teórico al pensar histórico: darse cuenta, y dar cuenta, de los procesos sociopolíticos y culturales que sostienen las propias creencias. A su vez, los tres espacios comunes mantienen ese hilo conductor, pero con mayor énfasis en el ejercicio práctico en contextos concretos, y las electivas dan apertura al diálogo con los saberes disciplinares de cada licenciatura.

La apuesta, entonces, ancla la formación al territorio y a la región en la que se ubica la facultad, pues en esta el Paisaje Cultural Cafetero, declarado patrimonio de la humanidad por la Unesco, se asume como aula y como fuente de saberes campesinos y ancestrales, en coherencia con la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2021). La propuesta, también, incorpora tendencias como la inteligencia artificial, la salud mental, el ecosistema STEAM, el aprendizaje basado en el territorio y el aprendizaje a lo largo de la vida, no como contenidos que se suman, sino como fenómenos que el licenciado debe leer críticamente sin instrumentalizarse con ellos.

En cuanto a los alcances, la apuesta fue presentada ante el equipo interdisciplinar que construyó el Proyecto Educativo Institucional entre septiembre y noviembre de 2025, y varios de sus planteamientos coinciden con la formulación final de ese documento, en particular la invitación a transformar las formas de enseñar y evaluar y la integración de docencia, investigación y extensión como unidad formativa. Asimismo, la versión consolidada fue entregada al consejo de facultad como propuesta para el componente común.

DISCUSIÓN

El primer aporte del estudio es la traducción de lo no-parametral de la didáctica a la arquitectura curricular. Los antecedentes que asumen esta perspectiva la trabajan como postura docente, como experiencia de aula o como crítica a la formación por competencias (Cardona Colmenares, 2021; Cuesta Moreno, 2021; Grisales Serna y Zuluaga Robles, 2018; Parra-Muñoz et al., 2024). La apuesta aquí presentada da un paso adicional: la convierte en una estructura institucional con cátedra, espacios académicos, electivas, grupo de investigación, extensión, laboratorio y evaluación. Este paso responde al problema señalado por Gaete Vergara (2015), para quien la formación reflexiva enseña a cuestionar sin ofrecer herramientas para actuar de otro modo, y a la advertencia de Ramírez Bermúdez et al. (2014) sobre la preferencia institucional por el maestro de la verdad.

El segundo aporte es conceptual. Situar los saberes pedagógico y didáctico como lugar de enunciación dialoga con la tradición que concibe al maestro como sujeto de saber (Martínez Boom y Unda Bernal, 1995) y con los estudios que muestran el carácter narrativo, biográfico y situado del saber pedagógico (Barrera Quiroga, 2020; Suckel Gajardo et al., 2020). Lo que el estudio añade es la consecuencia curricular de esa premisa: si el saber pedagógico es lugar de enunciación, no puede organizarse como un contenido acumulable en créditos, sino como un recorrido de historización que atraviesa el plan de estudios. De ahí la figura del maestro-investigador que se asume como primer campo de su investigación, en consonancia con la vigilancia epistémica propuesta por Zemelman (2005).

El tercer aporte es metodológico. La Espiral Hermenéutica No-Parametral EHNP hace coincidir la forma de investigar con el principio que se defiende, algo poco frecuente en el campo, donde con cierta regularidad se proponen alternativas no lineales mediante diseños lineales. Al transformar el círculo hermenéutico en espiral y al integrar la distanciación ricoeuriana con un giro crítico-decolonial, la EHNP ofrece una ruta transferible a otras

investigaciones educativas de carácter comprensivo, sin pretensión de generalización estadística.

Es más, los resultados también permiten leer críticamente la relación entre la apuesta y el proyecto institucional. El enfoque pedagógico transformador adoptado por la universidad coincide con la apuesta en su orientación crítica, dialógica y territorial, y en la invitación a transformar las maneras de aprender, enseñar y evaluar. Sin embargo, al no definir el saber pedagógico, el proyecto institucional deja sin nombrar el lugar desde el cual el profesor habría de sostener esa transformación, con el riesgo de que el enfoque permanezca en el plano declarativo, como ocurrió con la noción de currículo como praxis en los documentos del periodo anterior. La apuesta aporta, precisamente, esa definición y los dispositivos para hacerla operar, lo que muestra que la distancia entre lo planificado y lo vivido, señalada en la literatura (Márquez Peñaranda, 2023; Padierna Cardona et al., 2018), no se cierra con mejores enunciados, sino con estructuras que obliguen a la institución a habitar sus propios principios.

En consecuencia, la discusión también debe reconocer tensiones. La primera es el riesgo de re-parametrización: una apuesta que nace para resistir la estandarización debe convivir con los requisitos de registro calificado y acreditación de alta calidad, que tienden a traducir la formación en resultados de aprendizaje verificables. Por ello, el estudio proyecta construir evidencias no-parametrales, como portafolios narrativos, cartografías y escritura creativa, y una tabla de correspondencia con esas exigencias. La segunda es la sostenibilidad de una cátedra sin créditos como requisito de grado, que depende de la voluntad institucional y del compromiso del profesorado. La tercera es la implicación de la investigadora en el escenario, asumida como condición hermenéutica legítima, pero que exigió la validación colegiada para evitar que la interpretación quedara reducida a una sola mirada.

CONCLUSIONES

El estudio permite concluir que la re-lectura del lugar de los saberes pedagógico y didáctico exige el desplazamiento de contenidos que se cursan y se aprueban a un lugar de enunciación desde el cual quien enseña se lee en su historicidad, su territorio y su subjetividad. En el caso analizado, los documentos institucionales vigentes hasta 2025 ubicaban estos saberes en la frontera entre el interés técnico y el práctico, y el nuevo proyecto institucional no define el saber pedagógico, lo que abre un espacio para esta contribución.

Ese desplazamiento puede concretarse en una arquitectura curricular que integre docencia, investigación y extensión como unidad formativa y que redefina al estudiante como sujeto histórico, al profesor como maestro-investigador y a la evaluación como proceso multiactor. La Espiral Hermenéutica No-Parametral EHNP, por su parte, se ofrece como ruta metodológica coherente con lo que se investiga.

Finalmente, se proyecta pilotear la cátedra y abrir una nueva vuelta de la espiral con estudiantes y profesores, realizar un seguimiento longitudinal de cohortes y graduados, estudiar el funcionamiento de la apuesta en la licenciatura virtual y en articulación con las escuelas normales superiores, y adelantar estudios comparados con otros países de la región. Más allá del caso, la invitación es a que las facultades de Ciencias de la Educación se pregunten no solo qué enseñan a quienes serán maestros, sino desde dónde, con quiénes y para qué lo hacen.

Declaración de conflicto de interés

La autora declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

La investigación doctoral realizada por la autora y de la que surge este artículo contó con el apoyo de Desarrollo Profesoral brindado por la Institución Educativa a la que está vinculada la investigadora.

El artículo fue construido por la autora, producto de su tesis doctoral. De ahí que Keisy D. Bautista-Urueña realizó: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, validación, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de contribución a la autoría

Keisy Dallan Bautista Urueña metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que utilizó la inteligencia artificial (Claude) como apoyo para este artículo en procesos de revisión y síntesis, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, la autora manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Barrera Quiroga, D. M. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (35), 199–220. https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10238

Bautista-Urueña, K. D. (2026). [Título de la tesis doctoral omitido para evaluación anónima] [Tesis doctoral, Universidad del Quindío].

Cardona Colmenares, C. F. (2021). Pedagogía de la potenciación, didáctica noparametral y narratividad: reflexiones a partir de una experiencia en la formación de subjetividades histórico-territoriales. Noria Investigación Educativa, 1(15), 30–45. ISSN-e: 2590 5791

Castillo Bustamante, A. (2023). Metalectura de un proceso de formación: ¿cómo aprendemos a recolocarnos ante lo que nos resuena en el presente? IPECAL.

Cuesta Moreno, Ó. J. (2021). El enseñar como incomodar: una propuesta para la formación universitaria y de sujetos investigadores. En Ó. J. Cuesta Moreno (Ed.), Enseñanza universitaria: formación, evaluación y reflexión didáctica (pp. 61–73). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587816648

De Sousa Santos, B. (2021). Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO.

Filloux, J.-C. (1996). Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo. Ediciones Novedades Educativas.

Gadamer, H.-G. (2001). Verdad y método (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trads.; 9.ª ed., Vol. 1). Sígueme. (Obra original publicada en 1960)

Gaete Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. Revista Brasileira de Educação, 20(62), 595–617. https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206203

Grisales Serna, L. D. y Zuluaga Robles, D. P. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. Plumilla Educativa, 21(1), 11–28. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.21.2973.2018

Grundy, S. (1991). Producto o praxis del currículum (P. Manzano, Trad.). Morata. (Obra original publicada en 1987)

Leal-Leal, G. A., Leal-Leal, K. L. y Gamboa-Suárez, A. A. (2022). Reflexión docente sobre sus prácticas: una mirada praxeológica a su saber pedagógico. Saber, Ciencia y Libertad, 17(1), 378–397. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565

Márquez Peñaranda, C. G. (2023). Correspondencia entre prácticas pedagógicas y currículo: una revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 7518–7537. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7503

Martínez Boom, A. y Unda Bernal, M. del P. (1995). Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. Revista Colombiana de Educación, (31). https://doi.org/10.17227/01203916.5386

Padierna Cardona, J. C., Benjumea Pérez, M. y Urrego, L. (2018). La formación permanente del profesor universitario en Iberoamérica: una revisión crítica. Lúdica Pedagógica, 1(27), 59–72. https://doi.org/10.17227/ludica.num27-9446

Parra-Muñoz, H., Hidalgo-Kawada, F., Muñoz-Lara, M. y Fuster-Sánchez, N. (2024). Cuestión de saberes: formación docente por competencias en Chile y una alternativa no-parametral. Estudios Pedagógicos, 50(2). https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200109

Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. Instituto Politécnico Nacional.

Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral: nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, (26), 79–94. https://doi.org/10.25074/pfr.v0i26.2149

Ramírez Bermúdez, D. M., Muñoz Arango, C. C. y García Gutiérrez, C. E. (2014). Maestro de la verdad y maestro del sentido: una mirada didáctica. VIREF Revista de Educación Física, 3(1), 117–138. https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/19104

Ricoeur, P. (2002). Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1986)

Rivera Vicencio, C. (2025). La didáctica más allá de su configuración triádica: corrientes y teorías críticas contemporáneas. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 23(33), 111–123. https://doi.org/10.25074/pfr.v23i33.2823

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2.ª ed.). Aljibe.

Suckel Gajardo, M., Rodríguez Molina, G., Sáez Núñez, G. y Campos Saavedra, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 1–23. https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121

Universidad del Quindío. (2016a). Proyecto educativo de facultad 2016-2025 [Documento institucional].

Universidad del Quindío. (2016b). Política académico curricular 2016-2025 [Documento institucional].

Universidad del Quindío. (2025). Proyecto educativo institucional 2026-2040 [Documento institucional].

Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala.

Zambrano Leal, A. (2013). Las ciencias de la educación en Francia: instituciones, movimientos y discursos. Magisterio.

Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. Pedagogía y Saberes, (50), 75–84. https://doi.org/10.17227/pys.num50-9500

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos.

Zemelman, H. (2011). Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.