

RELEVANCIA DEL USO DEL CONOCIMIENTO TERRITORIAL PARA UNA GESTIÓN INNOVADORA DEL CURRÍCULO

Relevance of the use of territorial knowledge for innovative curriculum management

Relevância da utilização do conhecimento territorial para a gestão curricular inovadora

María Denis Vanegas Vasco

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

maria.vanegas@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9674-0163>

Walter F. Castro Gordillo

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

walter.castro@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7890-681X>

Laura Katherine Valencia Sepúlveda

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

lkatherine.valencia@udea.edu.co

<https://orcid.org/0009-0004-2674-0768>

Natalia Ramírez Agudelo

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

natalia.ramirez2@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6301-5187>

RESUMEN

Investigaciones reportan falta de articulación entre planes de área y lineamientos del Ministerio de Educación, lo que limita ajustar procesos educativos a particularidades contextuales. El artículo indaga sobre la relevancia del uso del conocimiento territorial para la gestión innovadora y flexible del currículo en algunas instituciones educativas de Antioquia, Colombia, ubicadas en las subregiones Nordeste, Bajo Cauca, Magdalena Medio y Urabá. Participaron 36 instituciones educativas y 298 personas docentes y directivas. La investigación es fenomenológica, se trabaja in situ y se recogen datos a partir de talleres, diplomados y entrevistas a las personas participantes. Los hallazgos indican que el profesorado y las directivas docentes reconocen la importancia del conocimiento territorial para la gestión y transformación curricular, así como las dificultades para lograrla. Hay diversas posturas sobre el currículo y su

RECIBIDO 05 MARZO 2026 • CORREGIDO 30 MAYO 2026 • ACEPTADO 25 JUNIO 2026



ARTÍCULO POR REVISTA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN. SE DISTRIBUYE BAJO UNA LICENCIA CREATIVE COMMONS RECONOCIMIENTO-NOComercial-SINObraDerivada 4.0 INTERNACIONAL

flexibilización, coinciden en que representan un intercambio de saberes en beneficio de la comunidad. En la gestión educativa, existen desafíos para lograr flexibilización curricular coherente con el Proyecto Educativo Institucional, la realidad regional y las prácticas de aula; por lo tanto, es importante que las directivas docentes generen condiciones institucionales -en términos de tiempo, espacios y orientación- que favorezcan el diálogo y el trabajo colaborativo docente.

PALABRAS CLAVE: GESTIÓN EDUCACIONAL; CONOCIMIENTO TRADICIONAL; IDENTIDAD CULTURAL; INNOVACIÓN EDUCACIONAL; RELACIÓN ESCUELA COMUNIDAD

ABSTRACT

Research reports a lack of alignment between area plans and Ministry of Education guidelines, which limits the ability to adapt educational processes to specific contexts. The article explores the relevance of using territorial knowledge for innovative and flexible curriculum management in certain educational institutions in Antioquia, Colombia, located in the Northeast, Bajo Cauca, Magdalena Medio, and Urabá subregions. Thirty-six educational institutions and 298 teachers and school administrators participated. The research is phenomenological; it is carried out on-site, and data are collected from workshops, diplomas, and interviews with participants. The findings indicate that teachers and school administrators recognize the importance of territorial knowledge for curriculum management and transformation, as well as the difficulties in achieving it. There are diverse perspectives on the curriculum and its flexibility, but they agree that these represent an exchange of knowledge for the benefit of the community. In educational management, achieving curricular flexibility that aligns with the Institutional Educational Project, regional realities, and classroom practices poses challenges; therefore, it is important for school administrators to create institutional conditions -time, space, and guidance- that foster dialogue and collaborative work among teachers.

KEYWORDS: EDUCATIONAL MANAGEMENT; TRADITIONAL KNOWLEDGE; CULTURAL IDENTITY; EDUCATIONAL INNOVATION; SCHOOL-COMMUNITY RELATIONSHIP

RESUMO

A pesquisa aponta para uma falta de coordenação entre os planos regionais e as diretrizes do Ministério da Educação, o que limita a capacidade de adaptar os processos educacionais a contextos específicos. O artigo investiga a relevância do uso do conhecimento territorial para a gestão inovadora e flexível do currículo em algumas instituições de ensino de Antioquia, na Colômbia, localizadas nas sub-regiões Nordeste, Bajo Cauca, Magdalena Medio e Urabá. Participaram 36 instituições de ensino e 298 professores e dirigentes escolares. A pesquisa é fenomenológica; é realizada in loco e os dados são coletados por meio de oficinas, diplomas e entrevistas com os participantes. Os resultados indicam que os professores e as diretoras reconhecem a importância do conhecimento territorial para a gestão e a transformação curricular, bem como as dificuldades para alcançá-la. Existem diversas posições sobre o currículo e sua flexibilização, mas há consenso de que representam uma troca de conhecimentos em benefício da comunidade. Na gestão educacional, há desafios para alcançar uma flexibilização curricular coherente com o Projeto Educativo Institucional, a realidade regional e as práticas em sala de aula; portanto, é importante que os gestores educacionais criem condições institucionais -em termos de tempo, espaços e orientação- que favoreçam o diálogo e o trabalho colaborativo entre os professores.

PALAVRAS-CHAVE: GESTÃO EDUCACIONAL; CONHECIMENTO TRADICIONAL; IDENTIDADE CULTURAL; INOVAÇÃO EDUCACIONAL; RELAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994) otorgaron a las instituciones educativas potestad para

organizar propuestas curriculares coherentes con necesidades contextuales. Algunas investigaciones (Agudelo-Valderrama, 2006; Castillo, 2014; Bulla et al., 2016) han reportado falta de articulación entre formulaciones en planes de área y lineamientos del MEN, lo que limita ajustar acciones administrativas y procesos educativos a particularidades del contexto.

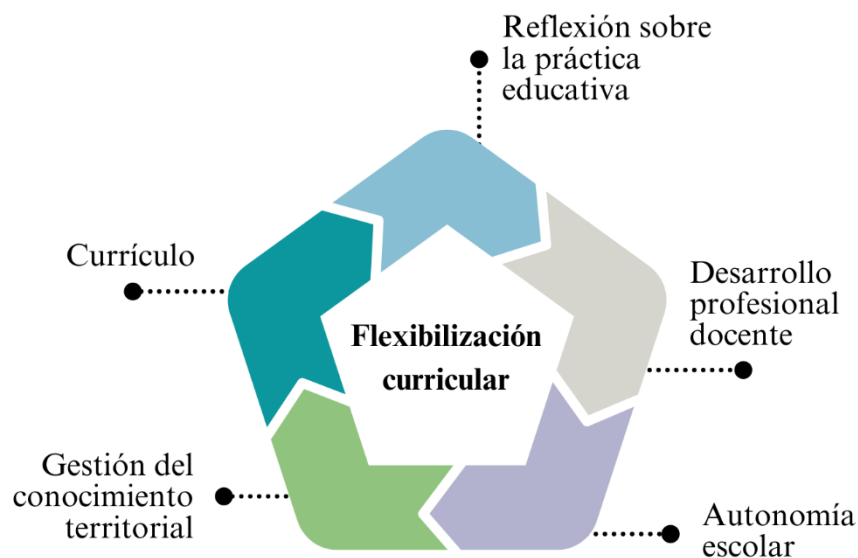
Un currículo que ignora las características del territorio puede afectar la formación de las personas estudiantes, en tanto que aborda fenómenos ajenos a su cultura y desatiende oportunidades significativas de aprendizaje (Reid, 1992). Esta desconexión supone consecuencias negativas a corto, mediano y largo plazo. Imbernón (2021) resalta la contextualización como un “elemento imprescindible en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza” (p. 60).

El uso del conocimiento territorial impulsa gestiones innovadoras, emprendimientos y procesos de desarrollo social, cultural y económico. Si la educación no responde a estas necesidades, el acceso a niveles de formación técnica y profesional puede verse limitado. Por el contrario, brindar oportunidades de acceso al conocimiento promueve la formación de ciudadanos innovadores, capaces de transformar su entorno personal y profesional.

El concepto de capital humano (Becker, 1975) y el valor de la educación como factor de mejora de las condiciones de vida individuales y colectivas se evidencian, por ejemplo, en un incremento estimado del 10 % del salario anual por cada año de escolarización (Economía Aplicada, 2025). Asimismo, el informe *Educación 2030* (UNESCO, 2016) plantea profundizar la comprensión del currículo como herramienta para aumentar oportunidades de aprendizaje, disminuir brechas entre personas y grupos, y dotar de mayor relevancia a la educación.

La investigación se enmarca en el proyecto¹ *Diseño de estrategias para la gestión de conocimiento territorial*. Este aborda dos aspectos: las concepciones y propuestas de docentes y directivas para la flexibilización curricular; y las estrategias mediante las cuales proponen adaptar el currículo a partir del conocimiento territorial. Para que la flexibilización responda a los retos del contexto e integre a docentes y directivas, se requiere la articulación de conceptos, experiencias y acciones.

La Figura 1 muestra los conceptos usados en el Proyecto, organizados a partir de reuniones, talleres, entrevistas con docentes, sus propuestas y estrategias para concretar una práctica curricular contextualizada y flexible.

Figura 1.*Conceptos que influyen en la flexibilización del currículo**Fuente:* Elaboración propia.**Currículo**

Diversas perspectivas (Alcaraz, 2014; Amadio et al., 2014; Coll, 2013; Coll & Engel, 2014; Martínez et al., 2019) definen el currículo como un plan que establece objetivos educativos, contenidos, métodos de enseñanza y criterios de evaluación de un sistema educativo o institución, además de organizar y guiar el aprendizaje, integrar dimensiones académicas, sociales y emocionales. No obstante, el currículo varía según el nivel educativo y las necesidades específicas de las personas estudiantes.

Por otro lado, existen concepciones que trascienden la visión estructural y lo asumen como un producto histórico y social mutable, que resalta la relación entre teoría y práctica, así como entre educación y sociedad (Kemmis, 1986). Sacristán (1991) advierte que el currículo no solo debe ser concebido como una construcción histórica, sino también como una construcción cultural, centrada en la relación teoría-práctica. En esta perspectiva, es una herramienta para integrar problemas escolares, fortalecer comunidades educativas y potenciar la gestión del conocimiento territorial, por lo cual su implementación requiere analizar interacciones, valores y visiones docentes (Slattery, 1995).

En la actualidad, las discusiones sobre el currículo se orientan hacia la identificación de retos para su adaptación y transformación. Bolaño et al. (2024) resaltan que comprender la autonomía curricular en relación con la territorialidad permite configurar un currículo que responda al establecimiento de “una dirección histórica, social y cultural propia, configurando así la identidad educativa como elemento catalizador de la multiculturalidad” (p. 149).

Yepes-Cardona y Giraldo-Gil (2024) reconocen las dinámicas y relaciones sociales en las escuelas, donde muchas refuerzan la discriminación y la exclusión. Para las autoras, el currículo inclusivo es un “texto de interseccionalidad que se actualiza en las relaciones escolares entre el género, la clase social, el desplazamiento forzado, la etnia, la edad y el origen geográfico” (p. 4).

Campos et al. (2024) aluden a los desafíos que persisten en la transformación de los contenidos curriculares; afirman que, “a pesar de los avances en la legislación y las directrices educativas que fomentan las prácticas docentes integradoras, muchas instituciones siguen teniendo dificultades para aplicar cambios efectivos en los planes de estudios” (p. 14). Entre los retos identificados, están fortalecer la formación docente y la gestión educativa, superar la resistencia al cambio y hacer inversiones que mitiguen la escasez de recursos.

Flexibilización Curricular

En Colombia, las instituciones educativas gozan de autonomía escolar, lo cual permite diseñar e implementar el currículo conforme a sus particularidades respecto a orientaciones curriculares, tales como la Ley General de Educación (1994), los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares Básicos de Competencias (2006) y la segunda versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016).

Se observa evolución en la autonomía escolar en tanto promueve que las personas docentes definan, cuestionen y desarrollen el Proyecto Educativo Institucional (PEI)², el Plan de Estudios, los métodos pedagógicos y la organización del trabajo escolar. Asimismo, se fomenta la implementación de Modelos Educativos Flexibles³, cuyo propósito es “garantizar la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto diverso de nuestro país” (MEN, 2008, p. 14).

En la literatura especializada, se identifican dos enfoques sobre flexibilización curricular: uno orientado a la creación de entornos educativos accesibles, y otro enfocado en la flexibilidad logística y pedagógica. La flexibilización considera intereses, estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje y condiciones sociales, culturales, políticas y económicas. De igual forma, se concreta mediante el

fortalecimiento de habilidades individuales, transformación de modelos curriculares tradicionales, eliminación de barreras de acceso al aprendizaje, validación de saberes no escolares, integración de prácticas familiares y reconocimiento de su influencia en la configuración curricular (Delgado-García y Rodríguez, 2020; Fallas-Rodríguez y Guido-Granados, 2021; Upegui, 2008).

Gestión del Conocimiento Territorial

La gestión del conocimiento (GC) es un método que abarca múltiples actividades y componentes orientados a la creación, la adquisición, la captura, el intercambio y el uso del saber. Toda política, proceso o práctica que promueva estas acciones favorece la identificación del conocimiento territorial y su incorporación a las dinámicas institucionales (García y Gómez, 2015; Olmos, 2012). En el contexto colombiano, las instituciones públicas deben incluir la gestión del conocimiento en sus actividades, de conformidad con el Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG), compuesto por 19 Políticas de Gestión y Desempeño Institucional (MEN, 2020).

Aunado a lo anterior, se define el conocimiento territorial como “proceso político, técnico y social fundamental para la planeación, el ordenamiento del territorio y el desarrollo sostenible, que implica entender las dinámicas sociales, económicas y ambientales de cada región con la participación de las comunidades”. Sin embargo, en la investigación reportada aquí, se refiere al “conocimiento técnico, geográfico, social, cultural, de retos, de tradiciones, de la historia del lugar que aloja a la escuela, y que puede ser usado para modificar el currículo escolar”.

En este marco, la escuela ocupa un lugar central en la gestión social del conocimiento no solo por su función educadora, sino por su necesidad de apoyarse en el conocimiento local para transformarse en función de las demandas del entorno. Como señala Minakata (2009), las escuelas “o se transforman en organizaciones que aprenden, abiertas y relacionadas con contextos, problemas, escenarios sociales y productivos; o bien, se aniquilan como instituciones obsoletas y dislocadas de las dinámicas de la sociedad del conocimiento” (p. 3).

Diversas autorías (Jiménez et al., 2018; Minakata, 2000; Minakata, 2009) coinciden en que la escuela se construye y se transforma a partir de la interacción con el entorno. En este caso, se convierte en una “escuela que aprende” cuando su gestión se compromete con el aprendizaje colectivo, para enfrentar desafíos sociales. Esta transformación exige reconocer, interpretar y adaptar el conocimiento territorial a las condiciones escolares, a la normativa vigente y a la cultura local, con el fin de generar oportunidades de educación contextualizada.

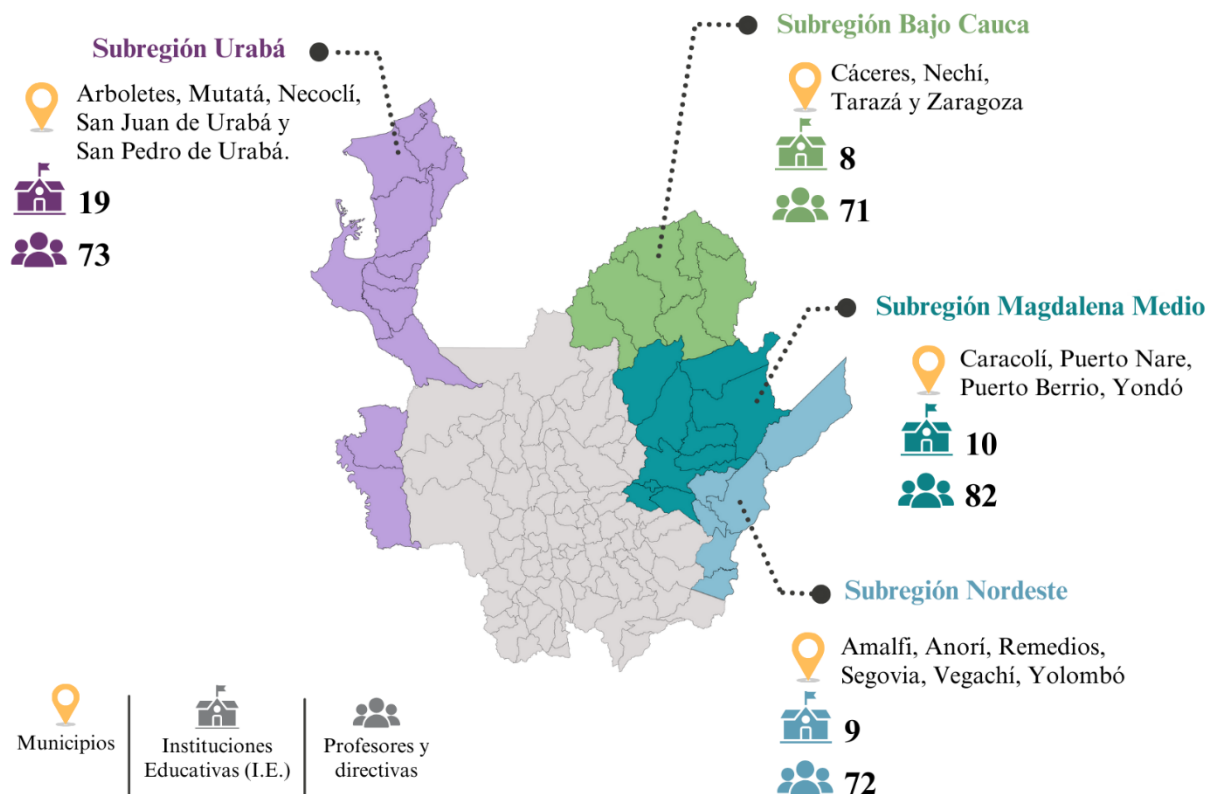
En esta perspectiva, *las escuelas que aprenden* se definen como “sistemas abiertos y flexibles,

conformados por partes interdependientes, donde los intercambios con el ambiente son vitales, respondiendo de forma defensiva (adaptándose al entorno) y ofensiva (transformando el entorno)” (Jiménez et al., 2018, p. 31), en un modelo dinámico de gestión educativa.

En consecuencia, la gestión del conocimiento emerge como estrategia para flexibilizar el currículo, que se informa en las necesidades educativas específicas de las subregiones⁴. Esta estrategia requiere que las personas docentes reconozcan los territorios como sistemas multidimensionales, con particularidades económicas, sociales y culturales cambiantes; y que las directivas se involucren en lo administrativo, académico y pedagógico en apoyo a los proyectos de flexibilización más allá de dificultades históricas, como pobreza, falta de inversión social o conflicto armado, debido a que los territorios tienen riqueza cultural, memoria e identidad. Por ello, deben ser considerados como oportunidades para significar el saber escolar, integrar el conocimiento local y transformar el currículo educativo.

MÉTODO

El método es fenomenológico (Vagle, 2018), dado que el interés central radica en comprender las experiencias de docentes y directivas docentes sobre el conocimiento territorial, la flexibilización curricular y las formas en que el conocimiento puede integrarse al currículo escolar. El objetivo es captar la esencia de estas experiencias, junto con los significados y las interpretaciones que los sujetos construyen en un contexto social y cultural determinado. La Figura 2 presenta municipios participantes, así como el número de instituciones y personas vinculadas.

Figura 2.*Instituciones y número de docentes participantes*

Fuente: Elaboración propia.

Para la recolección de registros (Camargo, 2021), se emplearon tres instrumentos: talleres, diplomados y entrevistas, aplicados entre los años 2023 y 2024. Los conocimientos técnicos, geográficos, sociales, culturales, retos, tradiciones, históricos se recogen durante los talleres y los diplomados, en registros que incluyeron fotografías, descripciones de trabajos prácticos, escritos docentes y transcripciones de entrevistas realizadas a directivas, bitácoras e informes elaborados por talleristas y docentes a cargo de orientar las sesiones.

La validación de la información se hizo por juicio entre pares en cada una de las actividades. El conjunto de registros fue sometido a interpretación y depuración a través de una matriz de análisis construida en Excel, organizada por categorías y unidades de análisis, validada por el grupo de investigadores. Estas unidades atienden a la búsqueda de elementos comunes, ideas y percepciones clasificadas de acuerdo con el currículo, la flexibilización curricular y la gestión del

conocimiento territorial.

Las instituciones de las subregiones fueron invitadas, y se trabajó con aquellas que aceptaron y promovieron la participación de los 128 docentes y de las 170 docentes. En los talleres, se discutieron asuntos relacionados con las experiencias de las personas participantes, gestión del conocimiento, gestión administrativa y análisis del currículo institucional en perspectiva territorial. Cada taller se desarrolló en tres momentos —Conectar, Idear y Trascender— alineados con los objetivos del Proyecto, para fomentar la reflexión sobre autonomía escolar, currículo, conocimiento territorial, posibles modificaciones curriculares y gestión educativa. La Tabla 1 presenta los temas y objetivos abordados.

Tabla 1.

Temas y objetivos abordados

#	Año	Tema	Objetivo
1	2023	Conocimiento territorial	Contribuir al reconocimiento del conocimiento territorial y sus relaciones con la educación.
2	2023	El lugar de la escuela en el territorio	Identificar los significantes de la escuela en el territorio para priorizar desafíos educativos.
3	2023	Análisis curricular	Identificar elementos propios de los modelos pedagógicos tradicionales para analizar el modelo educativo institucional.
4	2024	Análisis de desafíos institucionales	Proponer alternativas para abordar desafíos a partir del reconocimiento de hechos relevantes.
5	2024	La educación: un viaje en el tiempo	Analizar el desarrollo histórico de trayectorias educativas, para inspirar a los y las docentes en el desarrollo de prácticas contextualizadas.
6	2024	Trabajo en red para transformar mi escuela	Fomentar creación y consolidación de Redes Pedagógicas de cuatro subregiones de Antioquia, a partir de la participación y experiencias para promover intercambio de co-nocimientos y desarrollo profesional docente.

Fuente: Elaboración propia.

El diplomado “Contextualización y flexibilización curricular a partir de la gestión del conocimiento territorial” es una estrategia formativa, de 144 horas, modalidad presencial con apoyo virtual y recursos disponibles en la plataforma Moodle, gestionada por la Universidad de Antioquia. La información del diplomado se recolectó a través de bitácoras e informes elaborados por los formadores, en sesiones presenciales, seguimiento virtual en la plataforma de Moodle y asesorías personalizadas. Tanto en los talleres como en el diplomado, se discutieron desafíos territoriales donde se ubican las instituciones educativas, lo que favoreció identificar percepciones sobre la gestión del conocimiento territorial y su potencial para flexibilizar y transformar el currículo.

La entrevista permitió conocer vivencias y reflexiones; esta técnica “constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (Fernández, 2013, p. 15). También, fue útil para conocer concepciones sobre flexibilización curricular, transformaciones curriculares implementadas, dificultades enfrentadas; y para el vínculo entre el PEI y modelos educativos flexibles. Las entrevistas fueron semiestructuradas sobre los temas mencionados y registradas con el consentimiento informado.

Tanto el personal docente como las directivas participaron de manera voluntaria y firmaron el consentimiento informado; se garantizó el anonimato de las instituciones y personas involucradas. Para identificar las bitácoras, se utilizó una codificación que incluye el municipio, la letra “B” de bitácora, seguida de una “T” si corresponde a talleres o de una “D” si corresponde al diplomado, además de la fecha del registro, por ejemplo: *Amalfi_BT1_05.05.2024*. La numeración de las entrevistas sigue el mismo criterio: *Amalfi_E8_21.08.2024*.

RESULTADOS

Los resultados se agrupan en cuatro categorías: transformación curricular; flexibilización curricular; currículo y territorio; y concepciones de currículo. En las siguientes tablas, se presentan algunos segmentos correspondientes a las percepciones relacionadas con dichas categorías. La Tabla 2 expone concepciones de docentes y directivas de la subregión Bajo Cauca. Las que tienen la referencia de identificación (ej. *Nechí_E4_20.08.2024*), son literales.

Tabla 2.*Unidades de análisis, subregión Bajo Cauca*

Transformación curricular	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores
Incluir el conocimiento sobre emociones, de acuerdo con las necesidades. Adaptar el currículo de acuerdo con necesidades específicas, por ejemplo, la prevención del embarazo a temprana edad. Se describe el contexto, pero no se presenta relación entre el territorio y el modelo pedagógico. Una de las fuentes de transformación curricular es el trabajo articulado con Hospital Municipal, SENA y Casa de la Cultura.	La transversalización de áreas donde se trabajan temáticas asociadas con prácticas económicas del contexto, como la minería, lo que posibilita abordar asuntos ambientales, sociales, económicos y culturales. Adecuar el currículo, para rescatar valores, motivación por el estudio y fomentar permanencia escolar. Esta iniciativa es un desafío de acuerdo con el contexto sociocultural de la subregión: “recomponer tejido social, creer en nosotros mismos y en el otro. No se ha logrado lo que se esperaba que los chicos respondan a esa modificación cultural”. (Nechí_E4_20.08.2024) Implementar jornadas escolares extensas para ofertar cursos que complementen la formación estudiantil, coherente con sus intereses y habilidades. “Fuimos escogidos para participar en el proyecto Sonidos para la Construcción de Paz [...]. Lo que permite trabajar en cuatro áreas fundamentales música, arte, tecnología y deporte”. (Nechí_E4_20.08.2024) Hay condiciones institucionales desfavorables: grupos numerosos, múltiples funciones docentes; lo que reduce el tiempo para flexibilizar y transformar el currículo. El ausentismo estudiantil, que obstaculiza procesos educativos que impactan su formación: “con frecuencia los estudiantes se ausentan 15 o 20 días [...] esto porque tienen que ir a raspar coca, meterse en las minas”. (Nechí_E4_20.08.2024) Los profesores y las profesoras no están familiarizados con los Modelos Educativos Flexibles lo que dificulta adecuar los Modelos al PEI. Hay resistencia docente para adecuar el currículo. “No se reconoce que el problema puede ser de enseñanza y por ende de aprendizaje”. (Nechí_E3_03.09.2024) Algunos agentes externos que posibilitan la transformación curricular son el SENA, y Escuelas para la Vida de la Gobernación de Antioquia.
Flexibilización curricular	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores
Conocer los Planes Educativos Municipales (PEM), trabajar colaborativamente para lograr flexibilización curricular. Se puede transformar el currículo “a través de proyectos transversales basados en las relaciones interculturales”. (Zaragoza_BT1_15.09.2023)	La flexibilización curricular asociada con Modelos Educativos Flexibles, que no están incorporados al PEI, por lo que se debe trabajar para realizar adecuaciones de acuerdo con el contexto y con las orientaciones ministeriales.

Currículo y territorio	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores
Considerar el potencial turístico y los recursos del mar para flexibilizar el currículo.	Vincular el currículo con el territorio, mediante buenas prácticas socioambientales para regular la explotación minera y los monocultivos. Promover el turismo para generar alternativas laborales.

Fuente: Elaboración propia.

En la subregión Bajo Cauca (Tabla 2), las manifestaciones de docentes y directivas evidencian preocupación sobre la prevención del embarazo a temprana edad, la permanencia escolar y la minería. Estas preocupaciones han generado articulación con entidades como el Hospital Municipal, el SENA y la Casa de la Cultura, alineados con la concepción de currículo como expresión formal y material de proyectos educativos institucionales, que integran saberes sociales y se vinculan con actividades fuera de aula (Sacristán, 1995). También, identifican condiciones desfavorables para la transformación curricular, esto coincide con Sklar (2018) cuando indica que “la implementación de cambios curriculares puede ser difícil porque, además de la resistencia intrínsecamente humana al cambio, existen otras barreras sustanciales” (p. 1419).

La Tabla 3 presenta concepciones de docentes y directivas de la subregión Nordeste.

Tabla 3.

Unidades de análisis, subregión Nordeste

Transformación curricular	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
Para lograr transversalización y hacer cambios institucionales, se requiere disposición y articulación entre profesores y profesoras, de acuerdo con sus competencias profesionales. Las estrategias que vinculan el territorio posibilitan la reflexión curricular. “Existen estrategias y posibilidades metodológicas para reconocer dinámicas territoriales que promuevan aprendizajes”. (Anorí_BT1_14.06.2023) Poco tiempo para transformar el currículo, dificultades para trabajar en equipo y falta de apoyo administrativo.	Articular procesos pedagógicos, y curriculares por asignaturas. Flexibilidad curricular en la evaluación, en unidades didácticas y en guías de aprendizaje. La motivación docente es clave para lograr transformaciones curriculares en las aulas. “A ellos les incomoda la rutina, les gusta participar”. (Remedios_E9_21.08.2024) La transformación y la reflexión sobre las prácticas educativas convoca acciones institucionales como la formación y el trabajo colaborativo entre docentes y directivas. “Mi rol es sensibilizar, motivar y fortalecer el equipo académico”. (Yolombó_E10_20.08.2024) Algunas dificultades para la transformación curricular: temor a comprometerse, a trabajar colaborativamente; asignación inequitativa de responsabilidades; falta de continuidad en procesos, muchas actividades en poco tiempo; falta de motivación para reflexionar y aprender, “yo veo resistencia personal e institucional”. (Yolombó_E10_20.08.2024)

Flexibilización curricular	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
Reconocen los Modelos Educativos Flexibles, incluidos en el PEI, pero no saben cómo incorporarlos en prácticas educativas. En los contextos rurales, se sigue el Modelo Educativo Flexible Escuela Nueva, según orientaciones oficiales. Estrategias para adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes, en términos de inclusión educativa “adaptar planes de estudio y metodología”. (Anorí_B4D1_11.06.2024)	Posibilidad de analizar el plan de estudios y la malla curricular con los documentos ministeriales. Lineamientos, DBA y Estándares; y la posibilidad de reflexionar y de contextualizar el currículo, atendiendo a las particularidades y características comunitarias. “La flexibilización curricular, más que actividades en el aula, refiere a movilizar el pensamiento de los estudiantes”. (Yolombó_E10_20.08.2024)
Currículo y territorio	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
Vincular el currículo con el territorio, reflexionar sobre contenidos y estrategias, para lograr participación estudiantil; “realizar prácticas pedagógicas con sentido real y funcional”. (Amalfi_BT1_09.06.2023) “Es menester la creación de espacios reflexivos y académicos para que los profesores construyan conocimiento a partir de sus prácticas docentes en relación con las dinámicas municipales”. (Remedios y Segovia_BT1_14.07.2023)	Diseñar ambientes de aprendizaje, en los que confluyan contenidos e intereses estudiantiles. Esto se concreta en estrategias de formación, como la Media Técnica.

Fuente: Elaboración propia.

En Nordeste (Tabla 3), las personas participantes conciben la flexibilización curricular como una oportunidad para repensar los contenidos y las estrategias pedagógicas, en cuanto a su adaptación a las necesidades estudiantiles. Esta perspectiva coincide con los reportes de Delgado-García y Rodríguez (2020), Fallas-Rodríguez y Guido-Granados (2021) y Upegui (2008), quienes consideran la flexibilización curricular como un proceso continuo, reflexivo y contextualizado que busca proponer prácticas educativas ajustadas a las necesidades de la comunidad, la diversidad cognitiva, social, cultural, política y económica de los sujetos educativos.

La Tabla 4 muestra percepciones de docentes y directivas docentes de Magdalena Medio.

Tabla 4.*Unidades de análisis, subregión Magdalena Medio*

Transformación curricular	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
La escuela es un espacio de interacción y relevancia social donde los estudiantes son introducidos a la cultura, y esta se transforma, con nuevas dinámicas para las comunidades. Las alianzas con diferentes organizaciones contribuyen a enfrentar desafíos regionales que afectan a las escuelas. Conocer los fundamentos pedagógicos institucionales y fortalecer la aplicación en las aulas. Buscar coherencia entre modelos pedagógicos descritos en el PEI y la ejecución institucional. Una fuente para transformar el currículo refiere a los retos regionales; por ejemplo, los problemas de salud relacionados con la alimentación.	“Actualización del Sistema de Evaluación; trabajo en equipo con enfoque interdisciplinar. Se nota respuesta estudiantil: en relación con la permanencia escolar, están menos estresados/as porque se sienten escuchados/as y participan activamente en su proceso educativo”. (Yondó_E6_24.08.2024) Una dificultad para la transformación curricular es la postura docente frente al cambio, cuando tienen muchos años de experiencia y “están acostumbrados a hacer las cosas a su manera”. (Yondó_E6_24.08.2024) Personal docente en periodo de prueba, con muchas tareas, lo que dificulta la transformación curricular. “El mayor desafío para la flexibilización curricular es la comunicación entre docentes y directivos, y no se asume el trabajo colaborativo. Muchos vienen del sector privado y algunos trabajan en docencia por primera vez”. (PuertoNare_E5_29.08.2024).
Flexibilización curricular	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
Cada institución tiene sus características y, por lo tanto, formas específicas de organizar el currículo para abordar desafíos contextuales. Analizar situaciones regionales en perspectiva crítica. Para flexibilizar el currículo, es necesario que los y las estudiantes reconozcan las características del territorio. Realizar proyectos de investigación y desarrollo tecnológico para aprender, hacer y aplicar conocimientos en la solución de problemáticas contextuales.	“Proyectos para flexibilizar el currículo, a través de la transversalización de las áreas, de acuerdo con el contexto”. (PuertoNare_E5_29.08.2024) La flexibilización curricular es la adaptación de lo que se enseña y supera la memorización “Se trata de enseñar saberes que sirvan a los estudiantes en su contexto, es interacción entre el profesor, el estudiante y la comunidad, donde la emoción y el sentido de pertenencia son importantes”. (PuertoNare_E5_29.08.2024)
Currículo y territorio	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
Identificar la relación entre políticas públicas y las necesidades del territorio para incluirlas en el diseño curricular. Formación de líderes y lideresas que aporten a la toma de decisiones sobre problemáticas territoriales. Resaltar el rol de las instituciones educativas en la preservación de las tradiciones de la región, como espacios de afirmación de características regionales.	“El Proyecto actual invita a pensar en un trabajo en función de las necesidades estudiantiles, por ejemplo, se abordan temas de reparación, reconciliación y reconocimiento de las víctimas del conflicto armado”. (Yondó_E6_24.08.2024)

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4, se destaca la gestión del conocimiento en la escuela, en coherencia con el Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG). Las percepciones de las personas participantes se alinean con la identificación de Minakata (2009) en cuanto a que la escuela debe transformarse en

una organización abierta y contextualizada; por el contrario, tendería a una institución obsoleta y dislocada frente a una sociedad del conocimiento. Si bien es necesario reconocer las políticas públicas para lograr la innovación curricular, “no basta con publicar un nuevo currículo o estándares de evaluación” (Rogan, 2007, p. 19).

La Tabla 5 presenta percepciones de docentes y directivas de Urabá.

Tabla 5.

Unidades de análisis, subregión Urabá

Transformación curricular	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
Incluir los saberes culturales, políticos y sociales en el currículo. “Se incluyen tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y Modelos Flexibles. Descentralizar el conocimiento, valorar saberes previos y contextualizar el currículo. Innovación y evaluación formativa claves para lograr aprendizajes significativos y relevantes”. (San Pedro de Urabá_BT2_22.03.2024) La persona estudiante como centro de la educación, “la educación como un viaje hacia la comprensión, la empatía y la transformación”. (Necoclí_BT2_18.03.2024) “El currículo cambia, reflejando mayor conciencia de diversidad y justicia”. (Mutatá_BT2_14.03.2024) “El profesor, como mediador y orientador, busca establecer conexión efectiva entre conocimiento, contexto y estudiante”. (Mutatá_BT3_22.09.2023) “Diseño de estrategias que permitan a los y las estudiantes acceder a diversas maneras de construir saberes y desarrollar competencias y habilidades”. (Necoclí_BD1_10.06.2024) Hay resistencia docente a cambiar el currículo, y algunas limitaciones para desarrollar el trabajo colaborativo. Los cambios de personal (concurso docente) dificultan las transformaciones curriculares, por falta de continuidad, de conocimiento del territorio y de adaptación. Es complejo hablar de conceptos de currículo y Modelos Educativos Flexibles a profesionales que no son formados en educación.	Falta formación de acuerdo con las necesidades docentes. “Hay dificultades docentes para definir conceptos como currículo, desempeño, estándar, indicador y la coherencia entre ellos. Hay falencias en métodos específicos de las áreas, en la consolidación de las mallas curriculares y en comprensión lectora”. (Mutatá_E11_27.08.2024) En algunos casos, las personas estudiantes se desmotivan, las familias no consideran el estudio una oportunidad. “Algunos profesores resisten el cambio, por ejemplo, de metodología, muchos usan solo el tablero para sus clases”. (SanPedrodeUrabá_E13_28.08.2024)

Flexibilización curricular	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
En las sedes rurales, se reconocen los Modelos Educativos Flexibles. En los contextos urbanos, se identifica conocimiento teórico, no articulado con la práctica. El concepto de flexibilización del currículo está arraigado en los Modelos Educativos Flexibles o en la inclusión, no a las posibilidades docentes para atender la diversidad estudiantil. La estabilidad escolar está sujeta a variaciones del empleo de padres de familia, por lo que buscan estrategias flexibles para abordar cambios y garantizar continuidad educativa. Desarrollo de la autonomía, la integralidad y la participación en la resolución de problemas. Contextualizar el currículo, teniendo en cuenta conocimientos previos. Ajustar y renovar permanentemente el currículo para que sea pertinente.	Los profesores y las profesoras planean, a partir del Diseño Universal del Aprendizaje, de acuerdo con niveles de complejidad y según características estudiantiles. “Flexibilizar el currículo es mantener los objetivos para todos, pero diversificar las formas de acceder a ellos (según lo declara el MEN). Para flexibilizar el currículo, deben conversar docentes de distintas áreas y compartir experiencias”. (Mutatá_E11_27.08.2024) “Enfatizar en población indígena, eso es flexibilización curricular, dado que es mayoría en la institución”. (Mutatá_E11_27.08.2024) “Destacan la implementación de Modelos Educativos Flexibles, como de Escuela Nueva, y Microcentros, en los que forma a docentes y se planifica, de acuerdo con necesidades específicas estudiantiles”. (Necoclí_E12_20.08.2024)
Currículo y territorio	
Percepciones de docentes	Percepciones de rectores y rectoras
Hacer cambios en el currículo en función del contexto, por ejemplo, con énfasis en Educación Ambiental. El concepto de currículo está vinculado con orientaciones del MEN. “Reformular el PEI en función de las particularidades de la región, y que no solo responda a consideraciones teóricas. Por ejemplo, priorizar aspectos deportivos, del mar, y trabajo mancomunado con las familias”. (Necoclí_BT3_01.09.202)	“Se diseña un Proyecto Educativo Comunitario (PEC), que propone rescatar la cultura indígena a través de la escritura”. (Mutatá_E11_27.08.2024)

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

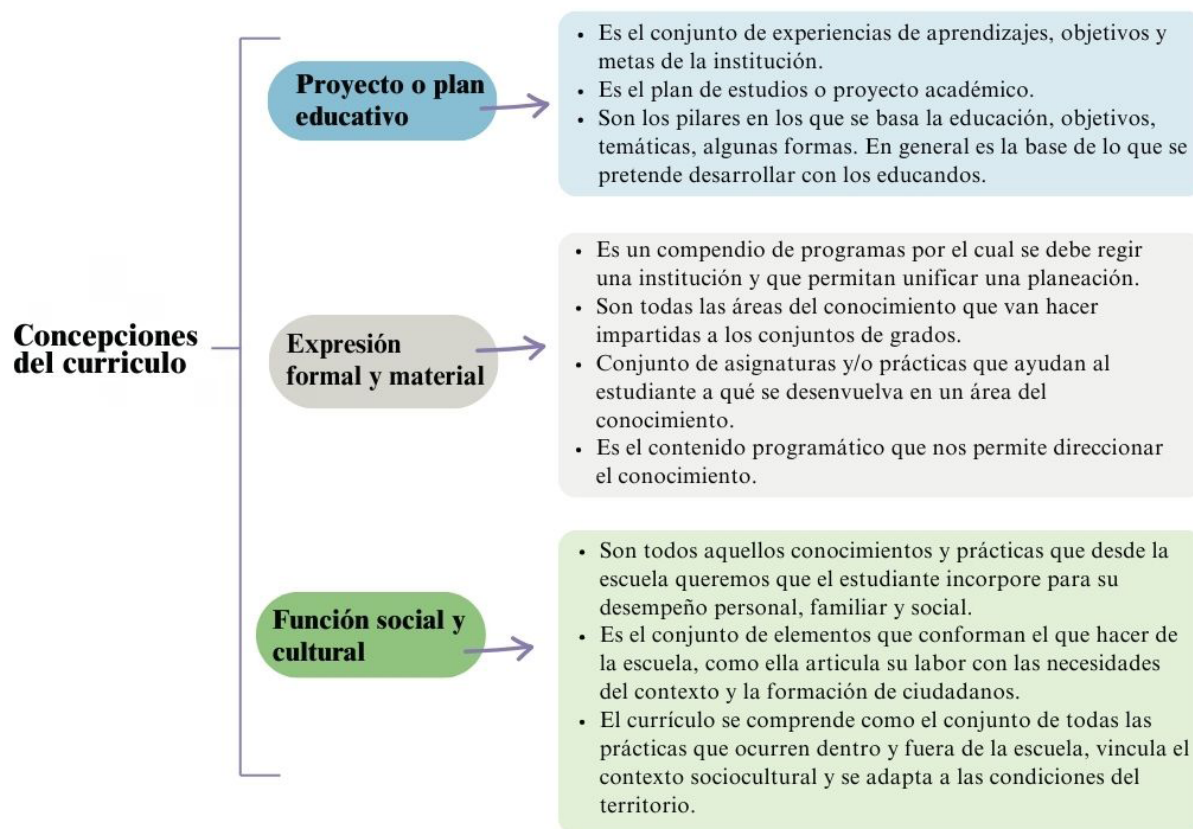
Los resultados permiten afirmar que, para Urabá (Tabla 5), personas docentes y directivas reconocen el currículo como un producto histórico y social, en permanente transformación, que activa la relación entre teoría y práctica, y entre educación y sociedad (Kemmis, 1986), como lo manifiesta una profesora (Necoclí_BT3_01.09.202). También, se destaca la valoración de los Modelos Educativos Flexibles como herramientas para “garantizar la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto diverso de nuestro país” (MEN, 2008, p. 14), tal como afirma un rector (Mutatá_E11_27.08.2024). De acuerdo con las categorías identificadas (Tablas, 2, 3, 4 y 5), se especifican algunos hallazgos para cada una. En la categoría *transformación curricular*, las personas docentes señalaron la necesidad de articular el modelo

pedagógico institucional con los saberes del territorio, al abordar aspectos culturales, políticos, sociales y económicos con enfoque transversal.

En la *flexibilización curricular*, las percepciones se agrupan en: adecuación del currículo a las necesidades territoriales; flexibilización del currículo a partir del contexto; y contextualización crítica del currículo. Aunque los términos “adecuar, flexibilizar y contextualizar” pueden parecer sinónimos, las personas participantes los diferenciaron según los énfasis del discurso pedagógico. Mientras “flexibilizar” se asoció con Modelos Educativos Flexibles, los otros dos conceptos se vincularon con la toma de conciencia respecto a la inclusión educativa y al diseño curricular sensible a la diversidad y a las necesidades estudiantiles. La Secretaría de Educación de Bogotá (2010) plantea que la flexibilización curricular es una estrategia que transforma las prácticas educativas. En este sentido, se requiere la modificación de los currículos comunes, para potenciar las habilidades estudiantiles, sus intereses, necesidades, estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje.

En cuanto a la relación entre *currículo y territorio*, personas docentes y directivas coincidieron en la importancia de reformular el PEI con base en las particularidades del entorno, de manera que los contenidos escolares no sean mera teoría, sino que dialoguen con las problemáticas de la región. Así lo expresa una participante: “la preocupación por la disminución de la población estudiantil en áreas rurales resalta la necesidad de abordar desafíos específicos, como la planificación familiar y la movilidad urbana, para garantizar sostenibilidad en la educación en estas comunidades” (Arboletes y San Juan_BT2_18.08.2023).

Sobre las *concepciones de currículo* (Figura 3), las personas participantes reconocieron la visión clásica del currículo como plan estructurado por asignaturas, periodos y niveles escolares (Sacristán, 1991). Asimismo, identifican la función social del currículo, como ‘condiciones del territorio’, ‘necesidades del contexto’, ‘desempeño personal y formación ciudadana’. Si bien estas últimas están asociadas con la relación entre escuela y territorio, lejos de excluirse, reflejan la diversidad de trayectorias formativas y experiencias profesionales docentes (Sacristán, 1991; Cuervo et al., 2016). El énfasis en las ideas clásicas responde a aspectos relacionados con la formación inicial y continua y con su experiencia profesional.

Figura 3.*Concepciones de Currículo*

Fuente: Elaboración propia.

Junto con las categorías analizadas, se señalaron dificultades para avanzar en transformación curricular, entre ellas: resistencia docente al cambio, “una dificultad para las transformaciones curriculares es la postura docente frente al cambio, cuando tienen muchos años de experiencia y están acostumbrados a hacer las cosas a su manera” (Yondó_E6_24.08.2024). En suma, la falta de formación específica para responder a las necesidades pedagógicas actuales (Tabla 5); la sobrecarga laboral para docentes en período de prueba; y escasa comunicación asertiva y colaboración entre equipos docentes y directivos. “El mayor desafío para la flexibilización curricular es la comunicación entre docentes y directivos, y no se asume el trabajo colaborativo. Muchos vienen del sector privado y algunos trabajan en docencia por primera vez” (PuertoNare_E5_29.08.2024).

No se resaltan diferencias entre percepciones del profesorado; sin embargo, se dio a dos investigadores segmentos de las participaciones docentes y se les pidió identificar características,

diferencias y matices de género. Los investigadores no reconocieron diferencias.

CONCLUSIONES

La participación docente en los talleres y en el diplomado promovió reflexión crítica sobre el entorno cultural y social de la escuela, lo cual permitió identificar características territoriales que pueden —y deben— ser incorporadas al currículo. Se observa que el personal docente toma distancia del conocimiento exclusivamente disciplinar para ampliar su mirada hacia la relación entre escuela y contexto, lo que sugiere una expansión de su rol profesional. Las personas docentes manifestaron “actualizar” y “adaptar” el currículo, al integrar “saberes identificados en el territorio y que lo caracterizan”; como respuesta a desafíos locales mediante transformación y flexibilización curricular. Además, manifestaron comprender las particularidades culturales, políticas, sociales y económicas regionales y el deseo de integrarlas en el diseño curricular, así como compartirlas o convertirlas en propuestas de aula.

Los temas identificados, aunque denominados de formas diversas, remiten a una noción común: la transformación curricular informada por el territorio, como respuesta tanto a la cultura como a los desafíos regionales. De manera implícita, las personas docentes reconocen que la escuela no puede permanecer al margen de estos retos, y es fundamental actuar sobre ellos con oportunidades educativas para el estudiantado y la comunidad. No obstante, se necesita determinar si las propuestas docentes —una vez incorporadas al currículo— logran gestionarse efectivamente para responder a los retos.

Asimismo, directivas y docentes admiten el papel transformador de la escuela, aunque advierten que está limitado por la escasa interacción con otros actores regionales, debido a diversas restricciones. Mientras que en contextos rurales se identifican avances significativos en el uso de Modelos Educativos Flexibles, en contextos urbanos predomina una comprensión teórica sin articulación con prácticas pedagógicas. Esto evidencia la necesidad de proponer oportunidades para que las personas docentes construyan, colaborativamente, conocimientos sobre prácticas de enseñanza, considerando las dinámicas propias municipales. En adición, valoran disponer de oportunidades de reflexión sobre la práctica docente en relación con características regionales, y reconocen la transversalización curricular para ofrecer experiencias formativas que orienten las decisiones estudiantiles. También, conciben el currículo como un documento estructurado que orienta y legitima acciones pedagógicas en función del territorio. Sin embargo, cabe señalar que

no siempre se aprovecha la autonomía escolar para promover flexibilización y transformación curricular.

Algunas contribuciones para la gestión y la administración educativa son: conocer concepciones sobre flexibilización curricular, gestión educativa y transformaciones curriculares implementadas; vínculo entre el PEI y los modelos educativos flexibles; importancia de reformular el PEI con base en particularidades contextuales, de manera que los contenidos disciplinares no sean teóricos, sino en diálogo con los desafíos o las problemáticas regionales. Se destacó la necesidad de establecer alianzas con hospitales municipales, el SENA y las Casas de la Cultura, que contribuyen a abordar desafíos regionales que afectan las escuelas e integrar saberes prácticos al currículo, como lo manifiestan algunos directivos (Cáceres y Tarazá_BT3_01.09.2023).

Las directivas y los directivos docentes deben generar condiciones — tiempo, oportunidades y orientación— que favorezcan el diálogo y el trabajo colaborativo. A pesar del reconocimiento del currículo como construcción colectiva, más allá del plan de estudios o de directrices ministeriales, representa un avance que debe concretarse en acciones. La construcción del currículo es una actuación individual, colectiva e intencionada, que surge de la reflexión sobre prácticas de aula y sobre el papel de la escuela en la transformación educativa, para generar impacto institucional sostenible y contextualizado.

AGRADECIMIENTOS

Al Sistema General de Regalías por la financiación del Proyecto *Diseño de estrategias para la gestión de conocimiento territorial en la contextualización y flexibilización curricular de Educación Básica Primaria y Secundaria en Instituciones Educativas Públicas de las subregiones de Magdalena Medio, Bajo Cauca, Nordeste y Urabá del Departamento de Antioquia*, correspondiente al código BPIN 2021000100311.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo-Valderrama, C. (2006). La creciente brecha entre las disposiciones educativas colombianas, las proclamaciones oficiales y las realidades del aula de clase: Las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas sobre el álgebra escolar y el propósito de su enseñanza. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4, 513–544. <https://doi.org/10.1007/s10763-005-9021-8>
- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículo y evaluación. *Aula de Encuentro*, 16(2), 55–86. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>
- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación (Documento de trabajo n.º 9). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229458_spa
- Becker, G. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/system/files/chapters/c3730/c3730.pdf>
- Bolaño, E. J., González, S. y Monsalvo, L. E. (2024). La realidad del currículo por competencia en Colombia. *Revista Dialogus*, (13), 132–150. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i13.1247>
- Bulla, A., Solano, S. y Gómez, P. (2016). *Plan de área de matemáticas de la Institución Educativa Compartir Suba*. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/32284>
- Camargo, L. (2021). *Estrategias cualitativas de investigación en educación matemática. Recursos para la captura de información y el análisis*. Editorial Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17880>
- Campos, É. R., Belém, B., de Moura, C., Malta, D., Oliveira, D., de Oliveira, E., Braga, N. y Gomes, W. T. (2024). Integração curricular na educação do século XXI: Desafios e soluções. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(5), 1-22. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-105>
- Castillo, L. (2014). *Una ecología en la introducción del concepto de fracción: un acercamiento desde la TAD* [Tesis de grado]. Universidad del Valle. <https://hdl.handle.net/10893/7679>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 31–36. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:169764692>
- Coll, C. & Engel, A. (2014). Introduction: Personal Learning Environments in the context of formal education. *Culture & Education*, 26(4), 617-630.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdfpdf

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Consejo Superior de la Judicatura. <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>

Cuervo, E., Uribe, J., Yepes, S., Gutiérrez, M., Ramírez, N., Gómez, J. y Hurtado, A. (2016). *Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la universidad*. Universidad de Antioquia.

Delgado-García, M. y Rodríguez, J. A. (2020). La flexibilidad curricular para la participación de las Familias en Educación Infantil. *Revista de Investigación en Educación*, 18(3), 259-276. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i3.3266>

Economía Aplicada. (2025). *Educación: indicadores y perspectivas*. <https://economiaaplicada.co/index.php/70-gobierno/1277-ss0174>

Fallas-Rodríguez, D. y Guido-Granados, I. (2021). Evaluación de dos cursos modulares en la Universidad de Costa Rica a partir de la Conceptualización de la flexibilidad curricular en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.13>

Fernández, R. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa. *Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>

García, M. y Gómez, M. (2015). Prácticas de gestión del conocimiento en los grupos de investigación: estudio de un caso. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(1), 13-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762015000100001&lng=en&tlng=es

Imbernón, F. (2021). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (43), 57-66. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7670>

Jiménez, A. F., Erazo, P. A. y Sánchez, D. C. (2018). *Gestión del conocimiento educativo: un campo necesario para comprender y transformar la escuela de hoy*. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3465>

Kemmis, S. (1986). *Curriculum Theorizing: Beyond Reproduction Theory*. Deakin University.

Martínez, J. E., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 10(18), 43-63. https://revistas.rediech.org/index.php/ie_rie_rediech/article/view/200

Minakata, A. (2000). El maestro que aprende: Educación para una nueva época. *Sinéctica: Revista*

Electrónica de Educación, (17), 14–23. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/383>

Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. *Sinética*, (32), 1-21. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n32/n32a8.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares*. <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-339975.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía No 34: Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-177745.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje DBA*. Colombia Aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *¿Qué son los modelos educativos flexibles?* <https://n9.cl/sfv35>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Guía de implementación de la política de Gestión del Conocimiento y la Innovación*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-398739_recurso_34.pdf

Olmos, A. E. (2012). Cuestionamientos para pensar la gestión del conocimiento en escuelas rurales. En H. A. Ferreyra (Ed.), *Pensar la educación para Iberoamérica Tomo I* (163–180). Universidad Católica de Córdoba. <https://cutt.ly/dQWpbzD>

Reid, W. (1992). The State of Curriculum Inquiry. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 165–178.

Rogan, J. M. (2007). How much curriculum change is appropriate? Defining a zone of feasible innovation. *Science Education*, 91(3), 439-460.

Sacristán, J. G. (1991). *Currículo. Una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.). Ediciones Morata.

Sacristán, J. G. (1995). *Currículo. Una reflexión sobre la práctica* (5ª ed.). Ediciones Morata.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje*. SED. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/08/orientaciones-pedagogicas-transtornos-aprendizaje.pdf>

Sklar, D. P. (2018). Implementing curriculum change: choosing strategies, overcoming resistance, and embracing values. *Academic Medicine*, 93(10), 1417-1419.

Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. Garland Publishing.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Upegui, M. M. (2008). *La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico*. Grupo interdisciplinario de investigación en currículo (GINIC). Universidad de Antioquia.

Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315173474>

Yepes-Cardona, S. Y Giraldo-Gil, É. (2024). El currículo como un espacio de acogida. *Cad. Pesqui.*, 54, 3-19. <https://doi.org/10.1590/1980531410442>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar:

Vanegas-Vasco, M. D., Castro-Gordillo, W. F., Valencia-Sepúlveda, L. K. y Ramírez-Agudelo, N. (2026). Relevancia del uso del conocimiento territorial para una gestión innovadora del currículo. *Revista Gestión de la Educación*, 12(2). <https://doi.org/10.15517/nk03r002>

Notas al final

1 Financiado por el Sistema General de Regalías de Colombia.

2 Documento con principios y fines institucionales, recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, estrategia pedagógica, reglamento docente y estudiantil y el sistema de gestión, para cumplir con las disposiciones de la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, Ley 115, 1994).

3 Propuestas pedagógicas, metodologías, logísticas y administrativas, diseñadas para la atención educativa de la población joven y adulta; enfatiza conocimiento previo, diálogo y participación activa, diversidad y aprendizaje en contexto. Algunos de estos son: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria, Telesecundaria.

4 Una subregión es una división territorial que conforman el departamento colombiano de Antioquia.