

De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano

Oscar Orlando
Porras Rodríguez

Aldemar
Serrano Cuervo

Ana María
Núñez Henao

(Editores)



EDITORIAL ESDEG

Colección Seguridad y Defensa

De la doctrina al aula.
Educación militar en el siglo XXI, gestión
del conocimiento y ética profesional
en el contexto colombiano



De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano

OSCAR ORLANDO PORRAS RODRÍGUEZ

ALDEMAR SERRANO CUERVO

ANA MARÍA NÚÑEZ HENAO

(EDITORES)

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Bogotá D.C., 2026

Catalogación en la publicación – Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto” (ESDEG)

De la doctrina al aula: educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano / editores Osca Orlando Porras Rodríguez, Aldemar Serrano Cuervo y Ana María Núñez Henao. -- Bogotá D.C.: Sello Editorial ESDEG, 2026.

170 páginas: ilustraciones y tablas; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo

ISBN impreso: 978-628-7818-52-1

E- ISBN: 978-628-7818-57-6

(Colección Seguridad y Defensa)

1. Educación militar – Colombia - Siglo XXI 2. Seguridad – Estrategia - Colombia

3. Gestión del conocimiento – Colombia - Siglo XXI 4. Ética profesional – Colombia i. Caro Cancelado, Fabio Leonardo, Mayor General, (prefacio) ii. Porras Rodríguez, Oscar Orlando, (editor – autor) iii. Serrano Cuervo, Aldemar, (editor – autor) iv. Núñez Henao, Ana María, (editor – autor) v. Ruiz López, Juanita, (autora) vi. Zapata Rodríguez, Rafael Jesús, (autor) vii. Piñeros Suárez, Juan Carlos, (autor) viii. García Beltrán, Yenni, (autora) ix. Colombia Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto” (ESDEG).

SCLC U478D45 2026
SCDD 355.007086123

Registro Catalográfico SIBFuP 9914099343072311



Archivo descargable en formato MARC en: <https://tinyurl.com/esdeg991409934307231>

De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano

Primera edición, 2026

Editores:

Oscar Orlando Porras Rodríguez
Aldemar Serrano Cuervo
Ana María Núñez Henao

Cubierta:

Lina María Marcela Lozada con base en imágenes de Gemini IA.

Colección Seguridad y Defensa

ISBN impreso: 978-628-7818-52-1

ISBN digital: 978-628-7818-57-6

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576>

2026 Escuela Superior de Guerra

“General Rafael Reyes Prieto”

Vicedirección de Investigación

Sello Editorial ESDEG

Carrera 11 N°. 102-50 Bogotá D.C., Colombia

www.esdeglibros.edu.co

Libro electrónico publicado a través de la plataforma

Open Monograph Press.

Tiraje de 100 ejemplares

Impreso en Colombia

Libro resultado de investigación de la Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto”.

El contenido de este libro corresponde exclusivamente al pensamiento de los autores y es de su absoluta responsabilidad. Las posturas y aseveraciones aquí presentadas son resultado de un ejercicio académico e investigativo que no representa necesariamente la posición oficial ni institucional de las instituciones participantes, la Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto”, las Fuerzas Militares de Colombia y el Ministerio de Defensa Nacional.



Los libros publicados por el Sello Editorial ESDEG son de acceso abierto bajo una licencia Creative Commons: Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Mayor General
Fabio Leonardo Caro Cancelado
DIRECTOR

Brigadier General
Jaime Andrés Valencia Monsegny
SUBDIRECTOR

Coronel
Aldemar Serrano Cuervo
VICEDIRECTOR DE INVESTIGACIÓN



Coronel
Aldemar Serrano Cuervo
JEFE SELLO EDITORIAL ESDEG

Erika Ramírez Benítez
EDITORA LIBROS ESDEG

Jorge Hernando Aristizábal Gáfaró
CORRECTOR DE ESTILO

Lina Marcela Manrique Lozada
DIAGRAMADORA

Contenido

Prefacio 09-10
MG. Fabio Leonardo Caro Cancelado

Introducción 11-16
Ana María Núñez Henao
Oscar Orlando Porras Rodríguez

Capítulo 1
Integración del aula invertida y la inteligencia artificial en el aprendizaje jurídico del siglo XXI 17-42
Ana María Núñez Henao
Juanita Ruiz López

Capítulo 2
Construcción de un modelo de gestión del conocimiento en instituciones militares: caso Escuela Superior de Guerra 43-82
Oscar Orlando Porras Rodríguez
Ana María Núñez Henao

Capítulo 3
Dimensión ética de la inclusión dentro de la política de educación para la Fuerza Pública colombiana (2021-2026) 83-110
Rafael Jesús Zapata Rodríguez

Capítulo 4
Las competencias emocionales como una oportunidad para optimizar la formación militar 111-136
Juan Carlos Piñeros Suárez

Capítulo 5

Pedagogía socio-resiliente para poblaciones vulnerables del país: enfoques en contextos rurales y urbanos

Yenni García Beltrán

137-162

Reflexión final

Bases para una praxis educativa de alta calidad

163-168

Prefacio

Mayor General Fabio Leonardo Caro Cancelado

Director de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

La presente obra se fundamenta en la aplicación de los principios éticos y teóricos empleados en la *praxis* del espacio educativo; pensado en quienes promueven la construcción del conocimiento y el aprendizaje óptimo en las diversas áreas del saber. Surge como una respuesta a la necesidad de reflexionar sobre cómo llevar estos principios a la práctica de manera efectiva, orientándose a todos aquellos que entienden la educación no solo como un proceso teórico, sino como una experiencia viva que se construye día a día en escenarios reales.

Se reconoce que enseñar no es solo transmitir información, sino también formar habilidades, valores y capacidades que permitan a los individuos desenvolverse de manera adecuada en la sociedad, planteándose la importancia de comprender la educación desde múltiples dimensiones. Esto implica reconocer que los problemas actuales requieren soluciones que integren diferentes disciplinas y enfoques, evitando visiones fragmentadas del saber, articulando distintos campos del conocimiento para dar respuesta a las necesidades del entorno.

El libro se presenta entonces como un espacio de aprendizaje colaborativo que busca fortalecer la educación, especialmente en el ámbito de la educación militar. En este contexto, se integran elementos fundamentales como la enseñanza, el currículo, la evaluación y la pedagogía, los cuales son abordados desde una perspectiva práctica y contextualizada. Estos componentes no se analizan de manera aislada, sino en relación con situaciones reales que reflejan los desafíos actuales de la educación.

La articulación entre las Fuerzas Militares y la academia constituye uno de los pilares centrales de esta obra. Esta relación permite enriquecer los procesos educativos mediante el intercambio de conocimientos, experiencias y metodologías, generando un impacto positivo tanto en la formación de los militares como en la sociedad en general, con el propósito de mejorar la calidad de la educación, y contribuir al desarrollo social desde la academia.

Finalmente, este libro no solo presenta una serie de conceptos, sino que propone una manera distinta de entender la educación. La formación integral implica reconocer la importancia de los valores, la ética y la responsabilidad social como elementos esenciales en el ejercicio de su profesión, enfocándose en la necesidad de transformar el rol del estudiante dentro del proceso educativo.

Introducción

Ana María Núñez Henao

Oscar Orlando Porras Rodríguez

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

La formación castrense colombiana se encuentra ante una exigencia que ya no admite dilaciones: convertir una doctrina castrense precisa, consolidada a lo largo de décadas, en experiencias formativas capaces de producir juicio ético, efectividad estratégica y compromiso verificable con los derechos. No bastan manuales ni procesos replicados por inercia; el reto consiste en articular principios profesionales con decisiones pedagógicas que eleven la calidad del aprendizaje, reduzcan barreras y hagan de la integración un criterio de excelencia, no una concesión marginal. Este libro asume esa tarea con una premisa deliberada: el tránsito de la doctrina al aula demanda una arquitectura educativa que combine claridad normativa, diseño instruccional flexible y una moral profesional acorde con las responsabilidades públicas (ONU, 2006).

Ese tránsito no ocurre en el vacío. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad instituye obligaciones claras que interpelan a la formación superior y a las escuelas del Sector Defensa para garantizar, sin discriminación, el ejercicio efectivo de derechos y la adopción de ajustes razonables (ONU, 2006). En efecto, la evidencia comparada documenta mejores resultados cuando la integración se incorpora desde el diseño curricular y no como remedio tardío. Esta opción exige repensar procesos de admisión, apoyos y didácticas, de suerte que la diversidad pase a reconocerse como fuente de valor institucional (UNESCO, 2017). Por ende, el horizonte legal no admite relativismos, exigiendo una secuenciación clara y recursos sostenibles.

Hablar de integración como estándar obliga a traducir principios en decisiones pedagógicas. Aquí se priorizan las orientaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), útiles para planear experiencias con múltiples vías de acceso a la información sin rebajar la exigencia (CAST, 2018). En consecuencia, se definen apoyos y evidencias desde la planeación, documentando progresos en contextos realistas. Se opta por un diseño que institucionaliza la previsión y evita que los

apoyos dependan del azar; por lo tanto, se descartan aproximaciones que reducen la integración a una suma de ajustes *ex post*.

El puente entre doctrina y aula requiere, además, una traducción metódica del lenguaje doctrinal al lenguaje de competencias. La Doctrina Damasco reconfiguró el pensamiento del Ejército Nacional al proponer una visión de interoperabilidad y liderazgo en entornos inciertos (Centro de Doctrina del Ejército, 2020). Su impacto pedagógico, sin embargo, depende de la capacidad institucional para convertir nociones operacionales en resultados de aprendizaje observables. No obstante, se reconoce que la transferencia nunca es automática; requiere formación docente, tiempos protegidos para el codiseño y circuitos de mejora continua capaces de corregir desviaciones.

Una institución que aspire a sostener ese esfuerzo necesita aprender de manera sistémica. La noción de organización que aprende obliga a articular visión compartida y aprendizaje en equipo, de modo que la innovación no dependa de coyunturas favorables (Senge, 1990). En entornos de seguridad y defensa, donde el error puede acarrear consecuencias severas, la disciplina del aprendizaje organizacional es una condición de responsabilidad pública. Así, la gestión del conocimiento opera como palanca de ese aprendizaje mediante el modelo SECI —socialización, externalización, combinación e internalización— (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Ahora bien, el conocimiento solo agrega valor si encuentra cauces para su uso efectivo. Las organizaciones desarrollan mercados internos de saber allí donde confianza e incentivos determinan si una buena praxis se adopta (Davenport & Prusak, 1998). Por ello, se priorizan mecanismos que documentan contribuciones y transfieren materiales con licencias institucionales. Pese a la tensión estructural entre la lógica de seguridad y la de circulación de saberes, se plantean soluciones de gobernanza que resguardan información sensible sin obstaculizar la innovación.

El eje ético estructura y da coherencia al conjunto. La credibilidad de la profesión castrense descansa en la triada de competencia técnica, legalidad y prudencia; esta no se improvisa, se practica con disciplina (Huntington, 1957). En el ámbito de posgrado, se requiere entrenar la deliberación moral ante dilemas reales. Por ello, se priorizan dispositivos que hacen visible la toma de decisiones, de tal forma que el error se convierta en fuente de aprendizaje. La dimensión sociopolítica advierte que el *ethos* castrense ha de ser compatible con los valores constitucionales y la rendición de cuentas (Janowitz, 1960).

La integración de derechos humanos en la formación no puede limitarse a un cumplimiento formal. Se trata de un itinerario con etapas verificables: diseño

curricular, materiales adecuados y entrenadores formados (CICR, 2012). Por eso se propone un enfoque instruccional que documenta el paso del aprendizaje declarativo al desempeño situado. El aseguramiento de la calidad impone a las instituciones condiciones de oferta y autorregulación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019). Esta obra articula ese marco regulatorio con los lineamientos del CNA para evitar que la calidad quede confinada a auditorías episódicas (CNA, 2020).

La política pública de discapacidad completa el panorama de obligaciones. El CONPES 166 asigna responsabilidades para eliminar barreras y asegurar accesibilidad (CONPES 166, 2013). La Ley 1618 refuerza ese mandato al obligar a garantizar el ejercicio pleno de derechos con énfasis en formación y empleo (Congreso de la República, 2013). De ahí que se prioricen acciones de diseño instruccional, sabiendo que la integración robustece la equidad. En este marco, la Escuela Superior de Guerra sitúa su misión en la formación de líderes con visión estratégica y fundamento ético (ESDEG, s. f.).

El enfoque por competencias integra tres núcleos: la competencia analítica, donde el estudiante sintetiza evidencias con trazabilidad (CNA, 2020); la competencia moral, cultivada mediante simulaciones sobre uso de la fuerza (Walzer, 1977); y la competencia estratégica, ejercitada con *wargaming*¹ y análisis de escenarios inciertos (Centro de Doctrina del Ejército, 2020). Para sostener este perfil, el diseño DUA ofrece un método operativo con múltiples medios de representación y expresión (CAST, 2018).

La institucionalidad debe acompañar este diseño con repositorios interoperables que permitan rastrear decisiones curriculares (Davenport & Prusak, 1998). A la par, comunidades de práctica que integren docentes militares y civiles favorecen la cocreación de recursos (Senge, 1990). Finalmente, los ciclos de mejora —planear, hacer, verificar, actuar— requieren indicadores de aprendizaje articulados con los criterios regulatorios vigentes (MEN, 2019). La profesionalidad no se reduce a virtudes abstractas; se sostiene en resultados y en la capacidad de rendir cuentas (Huntington, 1957).

La interoperabilidad debe convertirse en propósito explícito de aprendizaje. Se proponen tareas en las que equipos mixtos ensayan operaciones conjuntas con protocolos compatibles (Centro de Doctrina del Ejército, 2020). En estas prácticas se prioriza la claridad de roles y la trazabilidad de decisiones. La integración se constata en procesos de admisión y accesibilidad digital, conforme a la Ley 1618

¹ El *wargaming* militar es un método de simulación de conflictos que utiliza modelos de fuerzas opuestas para analizar la toma de decisiones estratégicas (Perla, 1990).

(Congreso de la República, 2013). Este libro presenta opciones realistas: asesorías individualizadas y protocolos de evaluación flexibles que preserven la exigencia.

La articulación con el ecosistema científico es indispensable. A medida que se consolida la investigación aplicada, crece la capacidad de incidir en políticas estratégicas (CNA, 2020). Conviene precisar que el programa «De la doctrina al aula» busca alinear principios y prácticas (MEN, 2019). En el ámbito psicosocial, el abandono y maltrato infantil persisten como desafíos que generan profundas desigualdades (ICBF, 2022). Esta disparidad afecta la base de aspirantes de los centros de formación militar, quienes ingresan con trayectorias fragmentadas que la instrucción tradicional no siempre mitiga.

En este contexto, la integración enfrenta obstáculos como barreras arquitectónicas y prejuicios. Como señala Booth (2015), la integración implica participación. Bajo la perspectiva de Ainscow (2015), esto exige transformaciones en la cultura escolar. Para los centros castrenses, el reto es adaptar entornos para nivelar a alumnos de realidades excluidas. La escuela se convierte en espacio para reconstrucción de tejido social, donde la pedagogía social (Caride, 2014) articula acciones educativas con necesidades del entorno, promoviendo integración comunitaria (Meira, 2014).

Dentro de este marco, la pedagogía socio-resiliente combina principios de pedagogía social con formación para la resiliencia (Ungar, 2012). Este libro aborda el problema central de la desatención a la salud mental y la falta de protocolos de acompañamiento socio-resiliente en centros de formación militar. Se subraya la necesidad de políticas inclusivas (Torres, 2019) que reconozcan el trauma previo, evitando la revictimización. Así, se busca que la formación técnica sea proporcional al equilibrio humano.

Nada de lo anterior pretende clausurar el debate. Se espera que el diálogo entre docentes y mandos precise los dispositivos de una organización que aprende (Senge, 1990). Quien se adentre en estas páginas aprenderá a decodificar la doctrina como una herramienta de enseñanza y a gestionar el aula como un entorno de alto desempeño ético. El lector ganará metodologías para aplicar el DUA en contextos de seguridad, criterios para evaluar competencias bajo presión y una hoja de ruta para institucionalizar la resiliencia. Este camino, respaldado por la teoría de sistemas y la pedagogía social, ofrece las herramientas para que la doctrina viva en el aula y el aula refine la doctrina (CNA, 2020).

En suma, este texto invita a repensar la formación militar desde una perspectiva integradora, donde la ética, la inclusión y la calidad se convierten en pilares

fundamentales. El propósito es aportar herramientas prácticas y reflexivas para enfrentar los desafíos actuales, fortaleciendo el compromiso con la sociedad y el desarrollo profesional en contextos de seguridad. Así, se ofrece una visión renovada que articula doctrina, pedagogía y resiliencia, orientada a la construcción de instituciones capaces de responder con responsabilidad y humanidad a las demandas del siglo XXI.

Referencias

- CAST. (2018). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>
- Centro de Doctrina Castrense del Ejército Nacional. (2020). *Doctrina castrense Damasco (documento institucional)*. CEDOE. https://www.cedoe.mil.co/enio/recurso_user/doc_contenido_pagina_web/800130633_4/486070/experticia_9_febrero_2020_compressed_2.pdf
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2012). *Integrating the law*. <https://www.icrc.org/sites/default/files/external/doc/en/assets/files/other/icrc-002-0900.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad*. CNA. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
- Decreto 1330 de 2019. Por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Julio 25 de 2019. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". (s. f.). *Misión y visión*. <https://esde-gue.edu.co/es/mision-y-vision>
- Huntington, S. P. (1957). *The soldier and the state: The theory and politics of civil-military relations*. Harvard University Press.
- Janowitz, M. (1960). *The professional soldier: A social and political portrait*. The Free Press.
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Febrero 27 de 2013. DO. N.º 48.717. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Walzer, M. (1977). *Just and unjust wars: A moral argument with historical illustrations*. Basic Books.

Capítulo 1

Integración del aula invertida y la inteligencia artificial en el aprendizaje jurídico del siglo XXI*

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576.01>

Ana María Núñez Henao

Universidad de La Salle, Colombia

Juanita Ruiz López

Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Resumen: Este capítulo analiza la interrelación entre aula invertida, aprendizaje automatizado e integración de la inteligencia artificial en la formación jurídica, con el fin de identificar las oportunidades y desafíos asociados a la implementación de estos enfoques pedagógicos. Se utilizó el método de revisión de literatura para recopilar datos sobre la implementación y efectividad de la IA en entornos educativos. Los resultados revelan que si bien la IA ofrece personalización del aprendizaje y recursos innovadores, también presenta problemas como la resistencia al cambio por parte de los educadores y desigualdades en el acceso a tecnología. Se concluye que para maximizar los beneficios de la IA, es crucial capacitar a los docentes, actualizar los currículos y establecer un marco ético y regulatorio sólido. Esto permitirá que la formación jurídica evolucione hacia prácticas más inclusivas y efectivas, preparando a los estudiantes para los retos del futuro legal.

Palabras clave: aprendizaje automatizado; aula invertida; innovación; inteligencia artificial; instrucción jurídica; tecnología.

* Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación "Desafíos contemporáneos en la investigación para la formación y doctrina en seguridad y defensa de la Escuela Superior de Guerra: Reingeniería VINVE Fase I", del grupo de investigación Centro de Gravedad, de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto", categorizado A1 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) y registrado con el código COL2025109461-15. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes

Ana María Núñez Henao

Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Colombia. Magíster en Dirección y Gestión Pública Local, Unión Iberoamericana de Municipalistas, España. Especialista en Derecho Penal y Ciencias Forenses. Abogada. <https://orcid.org/0000-0002-7838-9779>
Contacto: anunez83@unisalle.edu.co

Juanita Ruiz López

Abogada. Investigadora en Derecho Comercial, Educación Jurídica y la articulación entre tecnologías de la información y procesos educativos. <https://orcid.org/0000-0001-8243-7684>
Contacto: jruiz189@areandina.edu.co

Citación APA: Núñez Henao, A. M., & Ruiz López, J. (2026). Integración del aula invertida y la inteligencia artificial en el aprendizaje jurídico del siglo XXI. En O. O. Porras Rodríguez, A. Serrano Cuervo, & A. M. Núñez Henao (Eds.), *De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano* (pp. 17-42). Sello Editorial ESDEG. <https://doi.org/10.25062/9786287818576.01>

DE LA DOCTRINA AL AULA. EDUCACIÓN MILITAR EN EL SIGLO XXI, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ÉTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

ISBN impreso: 978-628-7818-52-1

ISBN digital: 978-628-7818-57-6

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576>

Colección Seguridad y Defensa

Sello Editorial ESDEG

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Bogotá D.C., Colombia

2026



Introducción

El avance de la digitalización y la implementación de tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial (IA) están generando cambios significativos en la instrucción del derecho. Tradicionalmente, este campo se ha abordado desde un enfoque único, pero hoy se transforma mediante métodos creativos que marcan un cambio de paradigma en la enseñanza. Este giro responde a la necesidad de formar profesionales que, más allá de la técnica normativa, posean capacidades críticas de análisis y argumentación. Resulta fundamental investigar cómo la IA abre posibilidades que garanticen el perfeccionamiento de estas competencias (Janowitz, 1960).

Asimismo, el aula invertida se plantea como un enfoque pedagógico que promueve la participación del docente, logrando una asimilación de conocimientos más significativa y autónoma. Esta estrategia permite a los estudiantes revisar el material teórico —vídeos y recursos diversos— de forma previa, para luego dedicar el tiempo presencial al trabajo colaborativo, debates y aplicación de conceptos. De este modo, el aula deviene en un espacio dinámico donde la interacción potencia el disfrute y la satisfacción académica (López et al., 2023). El desarrollo de esta metodología en la formación jurídica ofrece una experiencia adaptada a una realidad profesional cada vez más demandante, preparando a los futuros juristas para desafíos prácticos de alta complejidad.

Por otro lado, la incorporación de la IA en la formación legal presenta desafíos inéditos. Estas herramientas facilitan la instrucción personalizada y la tutoría en tiempo real, permitiendo que el estudiantado avance a su propio ritmo con apoyos específicos (Naik et al., 2023). No obstante, su implementación plantea interrogantes éticas y legales profundas. Por ejemplo, el uso de algoritmos en la evaluación académica puede derivar en sesgos no intencionados e inequidad dentro del sistema educativo (Meçaj, 2022). Por lo tanto, es imperativo abordar estas preocupaciones antes de profundizar en la integración tecnológica del campo jurídico.

También conviene explorar cómo la digitalización interviene en la configuración de modalidades formativas más flexibles y accesibles. La metodología de jornadas de formación emerge en este contexto como una respuesta a la necesidad de aprender en diversos entornos y momentos, lo cual modifica el rol tradicional de las instituciones (Dasanayaka, 2024). En esta dimensión, la tecnología no debe verse solo como un recurso técnico, sino como un vehículo para garantizar que la formación sea moral y justa. Sin embargo, persisten obstáculos como la resistencia docente al cambio metodológico, a menudo fundamentada en la carencia de capacitación técnica (Xatamova & Ashurov, 2024).

En conclusión, la transición hacia un entorno educativo automatizado abre un espectro prometedor para el derecho. No obstante, este avance debe estar guiado por un marco ético que asegure tanto la eficiencia como la equidad. Incorporar metodologías activas y herramientas de IA puede mejorar notablemente los resultados académicos, formando profesionales preparados para los retos del mañana. El propósito de este trabajo es revisar dichas dinámicas, analizando las evidencias empíricas y reflexiones críticas que emergen en este contexto de transformación (Davenport & Prusak, 1998).

Problemas emergentes de la IA: contextos global y nacional

La fuerza que tiene la inteligencia artificial en el mundo de hoy es innegable y su implementación en distintos espacios de la vida social, la economía, la política, etc., genera problemáticas complejas que requieren un examen crítico. Según UNESCO (2023), está demostrado que el 50 % de los puestos de trabajo actuales tienen probabilidades de ser realizados mediante la IA, lo que supone un reto para la economía mundial (UNESCO, 2023), poniendo en riesgo no solo la estabilidad del trabajo, sino también originando problemas acerca de la formación y la adaptación de la fuerza laboral en un entorno en amplia transformación.

En el contexto latinoamericano, la situación reviste particular complejidad. El Banco Mundial (2023) destaca el hecho de que más del 60 % de los 200 millones de trabajadores de la región se halla en ocupaciones que podrían potencialmente ser robotizadas en la próxima década, lo que enfatiza la gran necesidad de generar políticas educativas y de empleo que expongan maneras de resiliencia y adaptación a grandes cambios tecnológicos. Aunque se presentan peligros asociados

a la IA, también se pueden presentar grandes oportunidades vinculadas a dichas tecnologías para crear una mejora en la formación y para generar nuevas oportunidades donde antes no las había.

Colombia, en particular, tiene dificultades concretas para obtener lo anteriormente descrito. La penetración tecnológica del país tuvo un impulso, con un crecimiento del 20 % en la utilización de internet y del 15 % en la extensión de teléfonos inteligentes en el establecimiento desde 2020. Sin embargo, persiste una brecha relevante en el acceso a establecer, sobre todo en regiones rurales (DANE, 2023). La desigualdad en el acceso a la tecnología de punta puede limitar las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo profesional y, de esta manera, favorecer la perpetuación e intensificación de las desigualdades económicas preexistentes.

Desde el punto de vista del derecho, la demanda de una adecuada regulación de la IA ha cobrado fuerza tanto a nivel global como nacional. Hoy en día, el país no cuenta con un marco legal que decida sobre los muchos problemas éticos y jurídicos que surgen a medida que se desarrollan sistemas de IA, tales como la utilización de datos personales y la protección de la privacidad o la responsabilidad jurídica cuando un sistema autónomo comete un error (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2024). Carecer de normativas concretas puede facilitar que florezcan sistemas de IA que desatiendan derechos humanos, afectando de manera notable no solo el ámbito educativo sino también el ejercicio del derecho.

De igual manera, una cultura de resistencia al uso de tecnologías emergentes constituye un aspecto claro que obstaculiza la instalación de la inteligencia artificial en formación y derecho. Varios educadores y expertos en derecho consideran la IA una amenaza al ejercicio profesional y a la destreza pericial que ellos mismos ostentan. Esta resistencia, unida a la falta de formación en competencias digitales, limita su forma de adaptación a un contexto que exige de conocimientos y uso de herramientas tecnológicas para asegurar una competitividad efectiva en un mercado laboral actual (García et al., 2024).

Las estadísticas reflejan que apenas el 20 % del profesorado del país ha obtenido una formación formal referida a la integración de herramientas digitales y nuevas tecnologías (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023), el cual hace evidente una falta de capacitación que implica una gran desigualdad en términos de formación digital, limitando la capacidad de los educadores para integrar la IA en sus prácticas. Un bajo nivel de capacitación puede dar lugar en los docentes a una inseguridad para poner en ejercicio metodologías pedagógicas que incluyan herramientas tecnológicas para abarcar dicha tecnología, con el consiguiente efecto negativo sobre la calidad educativa.

El contexto jurídico indica que la dificultad se incrementa debido al auge de las empresas emergentes de tecnología legal, así como a la adopción de la inteligencia artificial en los procesos de toma de decisiones. A pesar de que estas tecnologías previenen un incremento de la eficiencia y el acceso a los servicios jurídicos emitidos, también plantean problemas de moral y responsabilidad. La independencia de la IA en el medio jurídico puede dar lugar a decisiones sesgadas si no se lleva a cabo una adecuada vigilancia y control, lo que afectaría de forma negativa a la justicia y a la equidad conforme a los criterios del sistema jurídico (Mojica, 2023). La capacidad de la IA para, por un lado, transformar el derecho es alta; no obstante, si no existen raíces de una moral adecuada, los peligros también están al mismo alto nivel.

Los temores respecto del sesgo algorítmico son pertinentes en este caso. Los sistemas de inteligencia artificial aprenden a partir de datos históricos que pueden recoger sesgos y desigualdades sociales. En 2021, más de un 80 % de los sistemas de IA utilizados en procesos judiciales mostró sesgos que podrían dar lugar a decisiones injustas (Vera, 2024). Así, se torna indispensable poner en marcha mecanismos que enfrenten este sesgo y aseguren la transparencia en el uso de la IA en el ámbito del derecho.

Finalmente, la cuestión de cómo incluir la IA en el área del estudio del derecho se desarrolla en un plano más amplio que concierne a la resolución de problemas tecnológicos, sociales, legislativos y culturales. En el contexto de la globalización, América Latina y el país han de ser partícipes de un procedimiento activo de adaptación a los cambios, en el que el progreso de la tecnología se aplique para la igualdad de oportunidades, la legalidad y la garantía de los derechos humanos. Se han de afrontar estos problemas, no solo para garantizar estudios del derecho de altísima calidad, sino también para propiciar la equidad y la justicia social en un período de mutación (UNESCO, 2017).

Metodología del aula invertida en la formación jurídica

La adopción de la inteligencia artificial en la formación jurídica hace patente las diferencias de acceso a la tecnología del país. Este hecho guarda relación con el aula invertida, metodología que permite un aprendizaje más personalizado y autogestionado. En este sentido, la modalidad didáctica aula invertida cristaliza como una herramienta innovadora que dispensa las limitaciones que posee la metodología tradicional de docencia en el campo jurídico (CNA, 2020).

Este modelo destaca la importancia de que los estudiantes se preparen previamente en casa, utilizando recursos audiovisuales y materiales interactivos. Esta

dinámica posibilita reorganizar el tiempo en el aula, enfocándolo en la aplicación y discusión de los conocimientos adquiridos, tal como lo plantean Navarrete et al. (2022). Por ejemplo, en una clase de derecho procesal, los estudiantes pueden acceder a videos de cortes que explican instrucciones fundamentales antes de asistir a la sesión académica. Durante el encuentro presencial, se promueven debates y se analizan esas instrucciones, permitiendo a los estudiantes compartir sus comprensiones y plantear dudas en un espacio colectivo. De este modo, en vez de recibir información de manera pasiva, los estudiantes asumen un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Este procedimiento permite, a la vez, que los estudiantes se expongan a situaciones reales y también en casos prácticos, algo fundamental a la hora de conseguir competencias jurídicas útiles. Así, por ejemplo, en una sesión de derecho penal, tras realizar el estudio de la normativa doméstica, los alumnos pueden analizar jurisprudencia reciente llevando a cabo el debate de los casos a favor o en contra de los procesados. Esto no solo refuerza el sentido teórico de la materia, sino que también favorece el aprendizaje de competencias argumentativas y críticas (Pizarro-Osorio et al., 2024). El análisis de los casos reales por parte de los alumnos les ayudará a poner en ejercicio las competencias en el ámbito de la evaluación y la resolución de problemas, habilidades muy significativas, tanto para el estudio como para el ejercicio jurídico.

Asimismo, la flexibilidad que otorga el aula invertida constituye un elemento fundamental para el éxito de este modelo. La disposición inmediata de los recursos pedagógicos favorece una personalización del aprendizaje y su adaptación a sus propias circunstancias. Al efecto, un alto número entre las universidades ha implementado plataformas de aprendizaje virtual que permiten a los estudiantes acceder a los materiales en cualquier momento. Por ejemplo, universidades como la Universidad de Stanford ofrecen temas de cursos para poderse elaborar a la velocidad del alumno (Quinto-Maita & Herrera-López, 2014). Este tipo de aprendizaje adaptado toma una particular importancia en el campo del derecho, donde las diferencias en los antecedentes y estilos de aprendizaje pueden ser marcados, y donde cada estudiante puede beneficiarse de la personalización.

No obstante, la implementación de esta forma de llevar a cabo la metodología no carece de problemáticas. Uno de los principales problemas es que ciertos académicos se resisten a que se lleven a cabo cambios, ya que pueden sentirse incapaces para incorporar las tecnologías emergentes o las metodologías emergentes a las que se les insta a utilizar dentro de su pedagogía (Castro et al., 2021), lo cual puede producirse debido a la falta de formación adecuada para que los

docentes puedan acostumbrarse a la tecnología digital y a las prácticas de instrucción que son emergentes. Tanto para reestructurar la programación como para implementar la logística que demandaría una gestión de aula invertida, se requiere un esfuerzo y recursos significativos por parte de las instituciones educativas (Zambrano et al., 2021). En consecuencia, en el caso de no contar con un soporte adecuado, tanto en términos administrativos como en formación, la probabilidad de que acabe el procedimiento de implementación en fracaso o en un resultado menos satisfactorio es muy alta y se materializaría en experiencias heterogéneas para los estudiantes.

Un aspecto fundamental del aula invertida es su capacidad para contribuir a generar interacción continua entre estudiantes y docentes, la cual permite a los docentes llevar a cabo su ejercicio docente de acuerdo con el rendimiento y a las necesidades del alumnado (García, 2023). Por ejemplo, un docente, tras recibir evaluaciones sobre un análisis crítico de un fallo anterior, puede cambiar su ejercicio docente en función de los conceptos que han resultado ser difíciles para el alumno en la sesión anterior. La continuidad de la adaptación del ejercicio docente contribuye a fortalecer la relación entre estudiantes y docentes y fomenta un clima de aprendizaje positivo, donde todos los interlocutores se ven representados y sienten que sus opiniones se encuentran tomadas en consideración durante el procedimiento educativo.

En definitiva, la capacidad del aula invertida para transformar la formación de la abogacía radica en la posibilidad de adaptarse a las exigencias del mundo contemporáneo. Por la rápida transformación del ejercicio del derecho que viene asociado al avance tecnológico, los proveedores de servicios jurídicos y las plataformas digitales son protagonistas. Los juristas del futuro necesitarán no solo conocimientos teóricos, sino también competencias prácticas que les permitan integrarse a un medio profesional en transformación continua (Grinspun, 2021). En este entorno, el aula invertida no solo promueve el aprendizaje de conocimientos, sino que también propone el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la comunicación competente. Este modelo de aula centrada en el estudiante permite a los futuros juristas estar en condiciones de enfrentar los retos que plantea el ejercicio del derecho en la actualidad.

Revisión sistemática de las categorías de análisis y sus tensiones

En el ámbito de la formación jurídica, el examen sistemático de las categorías de análisis propuestas en la metodología del aula invertida demuestra tensiones que requieren ser analizadas. En primer lugar, se ha creado un debate sobre la eficacia

de esta metodología al ser puesta en ejercicio en diferentes contextos y estilos de aprendizaje. Por ejemplo, aunque se ha evidenciado que la incorporación del aula invertida mejora el rendimiento general del alumnado, su eficacia puede cambiar de acuerdo con variables individuales tales como la motivación y la autogestión (Quinto & Herrera, 2024). Esto conlleva tensiones entre la estructura del curso y las competencias del alumno, las cuales demuestran que no todas las respuestas del alumno coinciden con la utilización de esta metodología.

Por otro lado, el procedimiento de evaluación del aprendizaje se convierte también en un reto pues el propio carácter dinámico del aula invertida requiere que los docentes pongan en marcha procesos de evaluación adaptados a los objetivos de aprendizaje preestablecidos. La transición de las evaluaciones más tradicionales a evaluaciones más dinámicas, como las autoevaluaciones o las evaluaciones entre pares, es un cambio que muchos docentes consideran difícil de llevar a cabo de manera eficaz (Castro et al., 2021).

Asimismo, las tensiones radican en la necesidad de poner en marcha un nuevo enfoque para la evaluación que no solo evalúe los contenidos aprendidos, sino también el procedimiento de aprendizaje.

También hay que tener en consideración el riesgo de exclusión que puede resultar de la adopción del aula invertida. El acceso a la tecnología y a los recursos digitales, así como el desarrollo de competencias digitales, genera un abanico de oportunidades entre los alumnos; sin embargo, esta diversidad también puede traducirse en desigualdades. Aquellas personas que no cuentan con dispositivos adecuados o una conexión estable a internet pueden ver limitado su proceso de aprendizaje, lo que puede provocar brechas educativas y contribuir a la perpetuación de diferencias socioeconómicas dentro del aula. Este fenómeno ha sido ampliamente discutido en la literatura sobre innovación educativa como un desafío central de la digitalización, pues la equidad en el acceso es imprescindible para que los modelos pedagógicos modernos sean verdaderamente inclusivos y efectivos (UNESCO, 2020).

Por lo tanto, las instituciones educativas deben implementar estrategias que garanticen el acceso universal, como la provisión de equipos tecnológicos, la habilitación de espacios de conectividad y la formación en competencias digitales, asegurando que ninguna persona quede rezagada por motivos estructurales. La inclusión digital no solo responde a una necesidad técnica, sino que es un compromiso ético que debe orientar la transformación educativa, especialmente cuando se adoptan metodologías innovadoras como el aula invertida.

En este sentido, el riesgo de exclusión opera como un contraargumento relevante frente a los beneficios del aula invertida, pues pone de relieve la importancia de diseñar políticas y prácticas educativas que respondan a la diversidad de condiciones del estudiantado y promuevan una educación equitativa y accesible para todas las personas.

Por añadidura, la resistencia a modificar las prácticas pedagógicas de los educadores y la falta de formación pertinente ocasiona tensiones en la adopción del aula invertida. La transformación de la cultura educativa exige tiempo, formación y una transformación de la mentalidad de los educadores y de los educandos (García, 2023). De hecho, en aquellos educadores que practican un enfoque esceptico respecto a la innovación del método, la falta de compromiso puede tener un efecto negativo sobre la metodología. Esta tensión pone de relieve la importancia de formar a los educadores y de dar soporte institucional a los mismos a fin de poder eliminar los obstáculos existentes que limitan la puesta en marcha de prácticas pedagógicas innovadoras.

Dicho todo lo anterior, se pone de manifiesto la tensión que se da entre el contenido curricular y la forma de enseñar en las aulas; mientras una parte del profesorado entiende que el aula invertida nos llevará a alcanzar más en profundidad el aprendizaje, otra parte va en la línea de que el tiempo de clase se reduce, dado que tendremos que dedicar un esfuerzo a debatir y poner en ejercicio lo que la teoría haya llevado implícito (Grinspun, 2021). Esta inquietud genera interrogantes sobre la forma de conciliar la carga curricular con la flexibilidad que otorga el aula invertida, planteando la necesidad de priorizar aquellos contenidos que realmente nos van a ofrecer un valor añadido en el aprendizaje significativo del alumnado.

En síntesis, el análisis de las tensiones intercategoriales permite evidenciar que para el contexto de la formación jurídica surgen complejidades a la hora de articular la IA en el procedimiento de instrucción-aprendizaje, frente a lo cual, el aula inversa como herramienta metodológica presenta enormes posibilidades para el aprendizaje activo y la colaboración, pero también presenta retos que requieren análisis y reflexión. En el caso específico del aula invertida, las tensiones deben ser gestionadas con planeación anticipada por parte de los docentes y las instituciones para que se logren maximizar las oportunidades que el aula invertida brinda y que aseguren una experiencia educativa equitativa y óptima para toda la clase (Senge, 1990).

Integración de la IA en el aprendizaje jurídico

Cuando se observa el uso de herramientas pedagógicas que incluyen el uso de la inteligencia artificial en el campo del derecho, es relevante reflexionar sobre cómo estas herramientas tecnológicas ayudan a mejorar el aprendizaje. No solo se debe incorporar la IA a las metodologías como el aula invertida, sino que debe ser considerada una solución prometedora a los problemas contemporáneos asociados a la instrucción del derecho. La IA es capaz de modificar de manera más que positiva el acceso que los alumnos tienen a la información y la forma en la que la procesan, lo que posibilita una mejor adaptación al aprendizaje de cada alumno. Por esto, el desarrollo y la adopción de un modelo pedagógico innovador junto con la tecnología educativa deberían ayudar a llevar la instrucción del derecho a nuevos horizontes (Huntington, 1957).

Una de las partes más llamativas sobre el uso de la IA en el aprendizaje del derecho es la posibilidad que esta tiene de crear un material didáctico específico para cada alumno pues la IA tiene la capacidad de analizar datos de rendimiento e identificar patrones de aprendizaje y, a partir de estos, ofrece recursos de aprendizaje personalizados a los estudiantes en función de sus requisitos específicos. Por ejemplo, existen plataformas como Legal Robot, modelos que sirven para ayudar a los estudiantes universitarios a comprender la forma o el lenguaje de textos jurídicos complicados (Kronivets et al., 2024). Por ende, esta forma de particularización contribuye no solo a fortalecer la comprensión, sino que también promueve un mayor grado de compromiso y motivación por parte de los aprendices, lo que se traduce en cambios profundos en la experiencia de instrucción-aprendizaje.

Ahora bien, la emergencia de tecnologías como la IA trae consigo una serie de problemas no solo éticos sino también legales cuyo abordaje y regulación requieren atención directa. De igual manera, el manejo de la información privada, así como de los sistemas algorítmicos existentes, necesitan ser abordados de forma urgente. Es vital que la IA implementada en la formación cumpla con las regulaciones de privacidad de datos y que se evite cualquier forma de discriminación. Es decir, las instituciones deberán adoptar políticas y códigos de conducta que regulen el uso de tecnologías de IA dentro de los marcos pedagógicos, asegurando entornos libres de vigilancia de datos y equidad para todos los actores educativos (Kronivets et al., 2024).

A su vez, el papel del docente en el uso de la IA en los procesos de aprendizaje legal no puede ser ignorado. Los educadores necesitan ser capacitados no solo en

la implementación de estas tecnologías, sino también en cómo entrelazar su uso en su pedagogía. En este sentido, Xudaybergenov (2023) sostiene que resulta indispensable adoptar un enfoque proactivo, posicionándose como facilitadores de aprendizajes que aprovechen las posibilidades que les brinda la IA para enriquecer el ámbito de la formación. El desafío radica en encontrar el equilibrio donde la tecnología ayude y, al mismo tiempo, las relaciones humanas dentro del contexto académico sean centrales, sobre todo para desarrollar las competencias críticas en los alumnos.

La inteligencia artificial, a pesar de la problemática que pueda plantear, permite reflexionar sobre la evaluación del procedimiento de aprendizaje. Las herramientas de IA pueden ofrecer a sus estudiantes, de manera objetiva, retroalimentación que les permite conocer sus fortalezas y debilidades a identificar. Cuando el tiempo es escaso, tal postura puede resultar sumamente ventajosa para los educadores, pero también pueden ayudar a mejorar la experiencia de aprendizaje al proporcionar información valiosa que permite a los alumnos estar listos para superarse (Ahn et al., 2023).

De igual forma, la capacidad de la inteligencia artificial para facilitar la colaboración entre sus estudiantes constituye otra gran dimensión en la incorporación de la IA en el contexto educativo jurídico. La implementación de herramientas de IA para facilitar la colaboración, por medio de plataformas de gestión de proyectos y foros de discusión *online*, puede hacer posible que sus estudiantes colaboren en proyectos y casos prácticos a distancia (Mania, 2022). Esta metodología propicia un aprendizaje activo y cooperativo que es fundamental en la formación de futuros juristas al preparar a los alumnos para trabajar en situación de colaboración en el mundo real.

No obstante, la incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito de la formación jurídica no es una solución integral a los problemas en cuestión y requiere una implementación crítica y reflexiva. Esto implica evaluar continuamente la efectividad de la integración de la IA y su impacto en el procedimiento de aprendizaje. Las instituciones, a su vez, deben estar listas para adaptar sus metodologías de instrucción y herramientas en relación con la evaluación de los estudiantes y su entorno tecnológico contextual. En este sentido, evaluar los resultados y el impacto de la investigación sobre la implementación de la IA en los procesos de instrucción y aprendizaje puede proporcionar información útil para una formación jurídica sostenible (Sriperumbuduri et al., 2019).

Hay una necesidad de prestar atención a las inequidades que pueden surgir con el uso de la IA dentro del marco educativo. Si bien la tecnología puede agilizar y personalizar la experiencia de aprendizaje a un nivel granular, podría exacerbar

las desigualdades ya existentes para los estudiantes que no tienen acceso a la tecnología. Por consiguiente, es fundamental que las instituciones adopten políticas inclusivas que garanticen que todos los estudiantes, independientemente de su estatus socioeconómico, puedan utilizar herramientas de IA (Reddy, 2023). El uso de la inteligencia artificial debe, por lo tanto, estar guiado por principios de equidad y justicia social.

Es indispensable abordar las desigualdades que pueden producirse con la implantación de la IA en el marco escolar. Si bien la tecnología puede ser capaz de individualizar el aprendizaje, no debe olvidarse que también tiene la posibilidad de agrandar las desigualdades de un alumno con acceso a la tecnología y un alumno sin recursos tecnológicos. Por lo tanto, las instituciones deben establecer políticas educativas que permitan a cualquier persona alumna, sin importar su condición social y económica, obtener ventajas de los instrumentos de IA (Reddy, 2023). La incorporación de la IA tiene que guiarse también por principios de justicia y equidad.

Finalmente, la interacción entre inteligencia artificial y formación jurídica debe considerarse como un procedimiento en continuo cambio. Una relación que va más allá de los métodos de instrucción-aprendizaje del derecho y que evidentemente arrastra también consecuencias en el ejercicio profesional del derecho; la IA se va estableciendo como un elemento central en el campo del derecho. En este sentido, la formación debe también acomodarse a estas transformaciones para formar a los futuros juristas que van a desenvolverse en un contexto laboral donde la IA tiene un papel muy relevante en la toma de decisiones y en la provisión de servicios jurídicos (Weber-Lewerenz, 2021). En este contexto, el porvenir de la formación jurídica está inextricablemente vinculado al avance y la integración de la IA, lo que abre un panorama estimulante de oportunidades.

Relaciones entre aula invertida, aprendizaje automatizado e integración de la IA (Janowitz, 1960)

Con todo ello, primeramente, hay que tener claro que la metodología del aula invertida se basa en el aprendizaje activo, ya que el alumno debe aprender el material antes de llegar al aula. La pedagogía puede utilizar herramientas de IA que permiten personalizar recursos, avanzando a los alumnos hasta donde puedan avanzar y a las áreas que requieran más concentración y dedicación (López et al., 2023).

En otros aspectos, la IA ofrece un grado de personalización al ejercicio del aula invertida que hasta la fecha no se había producido. Por ejemplo, con el control docente, el avance del alumno/a y sus necesidades particulares a través de contenido recomendado, les son brindados de forma específica a sus necesidades

(Cando et al., 2025). Esta forma de aprendizaje, diseñado para ser más flexible con los alumnos, no solo permite el ajuste de la experiencia de aprendizaje, sino también un incremento en la motivación y el compromiso por parte del estudiante. Las plataformas con IA que trabajan bajo el modelo del aula invertida pueden realizar actividades de juego que ayuden a aumentar la implicación cognitiva y afectiva de los alumnos/as, permitiendo así que se logre un nivel más profundo y duradero del aprendizaje (López et al., 2023).

Sin embargo, la implementación de estos métodos no es sencilla. Enseñar el uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje mixto puede representar un extenso desafío de formación para los tutores. Muchos docentes pueden sentirse aprehensivos respecto a su capacidad para manejar tecnologías de IA; tal aprehensión podría impactar su capacidad causal y ajuste del modelo, lo que resalta la necesidad indiscutible de capacitación y desarrollo profesional para asegurar que los educadores posean no solo un conocimiento profundo, sino también la facilidad de implementación de las herramientas (Espinosa, 2022).

Otro desafío adicional está relacionado con la infraestructura requerida para integrar la IA en el marco del aprendizaje mixto. Las organizaciones educativas deben tener un acceso confiable a tecnologías avanzadas para asegurar su funcionamiento adecuado. En situaciones con escasos recursos, esto puede crear una marcada división en términos de quién tiene acceso a oportunidades educativas, lo que subraya la necesidad de políticas educativas que aborden estas disparidades mediante el acceso tecnológico equitativo, especialmente a herramientas de IA diseñadas para fines educativos (Ramírez, 2018). En efecto, la interacción del aprendizaje mixto y el aprendizaje automático plantea problemas de preocupación en cuanto a la equidad en la formación.

Desde este punto de vista, la IA (IA) presenta una oportunidad para personalizar la formación, pero también arriesga agravar el desequilibrio en el acceso a oportunidades de aprendizaje. Esta consideración es particularmente relevante en contextos con alta heterogeneidad cultural y socioeconómica, donde no todos los estudiantes tienen igual acceso a la tecnología disponible. Así, surge la necesidad de ser inclusivos al proponer el uso de IA en el llamado aula invertida (Vélez et al., 2024).

Además, la justificación pedagógica para el uso de IA en el aula invertida debe seguir siendo central. Si bien la IA puede proporcionar información y recursos personalizados, no debe reemplazar la pedagogía relacional que es fundamental para la instrucción. Los educadores deben actuar como guías durante los procesos de adquisición de conocimientos y facilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo (Andrade, 2025). La ausencia de interacción humana puede

obstaculizar la efectividad del modelo de aprendizaje invertido, lo que resalta la necesidad de abordar el equilibrio entre el enfoque pedagógico y la tecnología.

En este sentido, Castillo et al. (2020) argumentan que los *chatbots* y otros sistemas similares pueden servir para proporcionar un apoyo adicional, permitiendo a los estudiantes resolver dudas que pueden surgir al realizar sus tareas, facilitando así la personalización de la experiencia de aprendizaje. La capacidad de acceder a una fase de aprendizaje autónomo previa a la clase puede alterar significativamente la dinámica del aula invertida, haciendo que las interacciones de los estudiantes sean más comprometidas y personalizadas. Por lo tanto, incorporar estas estrategias tiene el potencial de mejorar el procedimiento educativo y permite que los docentes dediquen más tiempo a interacciones significativas dentro de la escuela.

La escasa investigación existente sobre la eficacia del aula invertida y la IA evidencia la necesidad de más estudios que detallen cómo estos métodos pueden transformar la universidad y, más concretamente, el ámbito jurídico (Lampou, 2023). Esta situación también muestra la necesidad de una mayor y mejor colaboración entre investigadores y docentes con el propósito de encontrar las prácticas más adecuadas sobre la manera de integrar estas metodologías que se basan en evidencias que se pueden replicar.

La metodología utilizada para el diseño y la ejecución de los programas de inteligencia artificial en un aula invertida podría, finalmente, ser la que determine la efectividad y la sostenibilidad de las iniciativas educativas. La utilización de la tecnología por parte de los docentes y los alumnos también viene de la mano de un marco que claramente no solo establece expectativas, sino que también puede proporcionar recursos óptimos para la formación y el desarrollo continuo. La creación de comunidades de ejercicio en torno a la IA y el aprendizaje invertido podría permitir una interacción sobre ideas y estrategias que pueden resultar beneficiosas para todas las partes interesadas (Naik et al., 2023).

En conclusión, la interrelación entre el aula invertida, el aprendizaje automatizado y la interrelación de la IA conllevan al mismo tiempo oportunidades y riesgos. Dado el avance del contexto educativo, es relevante que las instituciones de formación superior den respuesta ante estos retos, de modo que la implementación de la innovación tecnológica o metodológica no solo sea efectiva, sino que, además, favorezca la igualdad y la integración del procedimiento de aprendizaje de los estudiantes (Davenport & Prusak, 1998).

Implicaciones jurídicas y éticas de la IA en la formación colombiana

El uso de IA en la formación colombiana implica la adopción de un marco jurídico y ético que demanda análisis crítico. En este contexto, el país tiene importantes desafíos en la gobernanza de tecnologías emergentes, sobre todo dentro del ámbito educativo, el cual está en constante cambio. Es indispensable que las leyes actuales se transformen para atender las particularidades que la IA presenta, de tal manera que su uso en la formación jurídica facilite el aprendizaje y, al mismo tiempo, proteja los derechos y la privacidad de los alumnos. La legislación colombiana en materia de formación y tecnologías contemporáneas no solo requiere ajustes, sino que una reflexión crítica debe anticipar su evolución futura, que fomente la protección de los estudiantes en el contexto del uso de la IA (Rodríguez & Rodríguez, 2023).

El acceso a la formación y la información figuran entre los derechos fundamentales de la Constitución colombiana, derechos que deben ser defendidos ante el temor que la IA pueda suscitar respecto al control de los datos y su utilización. Por consiguiente, al adoptar herramientas de inteligencia artificial en universidades e instituciones educativas, se vuelve crítico que definan explícitamente políticas respecto de la recopilación y el uso de datos relacionados con los estudiantes. La falta de definición en estos procesos puede generar violaciones a la privacidad y a la confianza en el sistema (conjunto) educativo como tal, lo cual erosiona la experiencia de aprendizaje (Echeverría et al., 2024).

A su vez, la regulación del uso de la IA debe acompañar el desarrollo de competencias digitales en docentes y alumnos. En este sentido, la capacitación pedagógica en el uso ético y responsable de la IA resulta imprescindible para garantizar que estas herramientas se utilicen en la formación de modo que favorezcan la igualdad y no la perpetúen. Las instituciones de formación superior del país deben responsabilizarse de la formación que brindan a los educadores sobre el uso de la IA en sus prácticas pedagógicas, promoviendo un sentido crítico sobre el impacto que estas tecnologías pueden tener en la realidad del aula (Pérez & González, 2014). Por lo tanto, resulta urgente atender de manera sistemática la incorporación de programas de capacitación en IA para educadores.

Asimismo, el marco regulatorio debe incorporar riesgos asociados a la IA, como posibles sesgos algorítmicos y disminución de la interacción social en un contexto educativo. A pesar de que la IA puede facilitar tareas, automatizar procesos y crear un ambiente de aprendizaje adaptativo, se corre el riesgo de generar resultados negativos en los estudiantes si no es regulada apropiadamente. Para

superar estos retos existe la necesidad de que educadores, legisladores y la sociedad en general colaboren en el desarrollo de una ley que contemple la moral y sociología que busca una regulación adecuada del uso de la IA sustentada en la protección y equidad en el aprovechamiento de su potencial en el sistema (conjunto) educativo (UNESCO, 2017).

En adición a ello, el caso nacional es un contexto específico que presenta problemas particulares que necesitan ser tratados dentro del marco legal y ético. Estas desigualdades en el acceso a la tecnología, información y recursos educativos, sumadas a la diversidad sociocultural, ponen en urgente perspectiva la necesidad de que estas regulaciones aborden dicha realidad. A partir de este enfoque, el país puede construir normas y políticas que regulen el uso de la IA, pero diferenciando cada región que fomente la equidad como principio de estas oportunidades educativas. Este enfoque integral es fundamental para evitar la aparición de nuevas formas de desigualdad educativa (MEN, 2019).

En estas circunstancias, la moral es parte esencial en la elaboración de un marco legal pertinente. De ahí que la IA debe ser tratada de manera diferente a otras tecnologías porque plantea preguntas éticas respecto del control, la autonomía y el respeto hacia los estudiantes. Además, las instituciones educativas deben adherirse a las guías éticas relacionadas con el diseño y el ejercicio de la IA para que tales tecnologías apoyen valores democráticos y socialmente equitativos. Por lo tanto, esto crea una oportunidad para fomentar un sistema (conjunto) educativo centrado en el aprendiz donde el bienestar del estudiante sea priorizado sobre la mera eficiencia operativa (CNA, 2020).

En el país, el desarrollo de una legislación fuerte y específica que incorpore la IA en el sector de la formación dependerá de un diálogo constructivo continuo entre múltiples partes interesadas involucradas en el sistema (conjunto) educativo, incluidos legisladores, instituciones educativas, académicos y estudiantes. Por lo tanto, se hacen necesarias iniciativas de investigación que sirvan como base para decisiones políticas y formulen políticas que sean inclusivas y adaptadas a las realidades del contexto del país (Bernal, 2019). Este marco colaborativo puede promover la construcción de un sistema que no solo implemente eficazmente la IA, sino que lo haga con responsabilidad social.

En conclusión, el marco legal y ético para el uso de la IA en la formación legal del país debe ser flexible y estar basado en conceptos de equidad, justicia y transparencia. A la luz de la rápida transformación tecnológica en evolución, es indispensable que la legislación y los enfoques educativos estén continuamente alineados de una manera que cree un ambiente donde la IA se utilice para mejorar

la experiencia de aprendizaje, proteger los derechos de los estudiantes y fomentar un desarrollo profesional ético y responsable (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Desafíos en la implementación de la IA en la formación jurídica

A medida que la inteligencia artificial se empieza a usar en el marco del aprendizaje del ejercicio del derecho, aparecen varios retos que deben ser tomados con un cuidado intenso para que sean eficaces y éticos. Empezando por lo más evidente, uno de los retos más palpables contemporáneos es la resistencia al cambio que existe por parte de las y los docentes, así como de las direcciones de las organizaciones docentes. Muchos de los docentes han usado tradicionalismos durante décadas e inmediatamente se convierten en escépticos respecto a la nueva tecnología. Esto se puede explicar como una respuesta a la falta de formación en tecnología digital, lo que produce una ansiedad perfectamente comprensible en el contexto de implementar nuevas metodologías pedagógicas (Ramírez & González, 2023). Por esto, se sostiene la necesidad de que la formación hacia los docentes y el soporte les permita transformarse a herramientas emergentes.

En segunda instancia, la infraestructura tecnológica se define como un componente fundamental para la activación de la IA, ya que la falta de oportunidades para beneficiarse de los recursos tecnológicos puede suponer una dificultad relevante, especialmente en países en vías de desarrollo o en zonas rurales, donde el hecho de disponer de un buen equipo o de una buena conexión a internet puede limitar el acceso de los estudiantes a plataformas educativas que usan IA, ya que esta carencia no solamente tiene implicaciones sobre la equidad escolar, sino que puede exacerbar la disparidad de conocimientos de un estudiante a otro proveniente de diferentes entornos familiares (Martínez, 2023); de aquí que la institución educativa juegue un papel fundamental en garantizar el acceso universal a la tecnología necesaria.

Además, el currículo necesita una relevante adaptación para que la inteligencia artificial se integre de forma eficaz. Muchos currículos de derecho están contruidos para seguir métodos pedagógicos tradicionales, lo cual puede dificultar la utilización de las tecnologías emergentes. Así, la adaptación y la revisión del currículo para adecuarlo con las potencialidades que la IA presentaría a ser un nuevo reto (Torres, 2023). Este procedimiento no se limitará a incluir módulos extra sobre IA, sino a revisar el conjunto de la pedagogía del derecho, equilibrando teoría y ejercicio para dar la respuesta necesaria a las nuevas exigencias del campo del derecho.

Del mismo modo, la creación e implementación de evaluaciones dentro del ámbito de la IA constituye un reto relevante. Las evaluaciones tradicionales

pueden no ser suficientes para poder cuantificar la extensión de los aprendizajes en un ámbito en el que se emplea IA. Como muestra, las evaluaciones estandarizadas pueden no ser capaces de reflejar la forma en la que se pueden alcanzar determinadas competencias a través de plataformas interactivas que son capaces de personalizar la instrucción. Este reto lleva a tener que recurrir a nuevas formas de evaluar los aprendizajes y, por ende, las competencias que se van desarrollando (Hernández & Alarcón, 2023). Sin embargo, la puesta en marcha de estas nuevas evaluaciones exige unos tiempos y unos esfuerzos que bien podrían ser una traba para su implementación.

La problemática moral también se traduce en un desafío relevante en la ejecución de la IA. El aumento de la preocupación por la privacidad de los datos exige que las organizaciones educativas pongan en marcha políticas explícitas para la recogida y uso de información de los alumnos. La utilización de la información con fines de la personalización de la experiencia educativa debe quedar equilibrada con la necesidad de preservar la privacidad y los derechos de los alumnos (Bermúdez & Díaz, 2023). La creación de un sólido marco ético es fundamental para garantizar que los estudiantes vayan a confiar en las tecnologías puestas en marcha y perciban que su información está protegida y es objeto de gestión responsable.

Un reto más es la potencial habilidad de los profesionales de la formación para comprobar e interpretar los resultados de las plataformas de la inteligencia artificial. A pesar de que la IA es capaz de generar datos relevantes sobre el rendimiento del alumno, no todos los maestros y educadoras cuentan con la formación necesaria para comprobar esas explicaciones críticas. Esto indica la necesidad de un programa de formación que incluya no solo cuestiones técnicas, sino también habilidades analíticas que permitan a los profesionales de la formación aprovechar precisamente esos resultados y cómo adaptar su ejercicio pedagógico en consecuencia (Quintero, 2024). De no tener este tipo de formación, se puede perder la posibilidad de concretar estas situaciones del aprendizaje.

Una consideración adicional será el sesgo algorítmico, el cual puede proporcionar discriminaciones y desigualdades en el contexto educativo. Los algoritmos de IA son creados por individuos, los cuales, como seres humanos, pueden sobrevenir sesgos en el propio procedimiento, incluso inconscientes, en la formación del estudiantado. Aquellos sesgos que no se evidencian y no se evitan pueden reproducir e incluso agrandar las desigualdades que ya existen en la formación de la formación jurídica (González & Martínez, 2023). Por ello, sería recomendable que las organizaciones hicieran revisión sistemática de los algoritmos de IA para evitar la reproducción de este tipo de desigualdades.

La falta de estudios y evidencia empírica sobre la eficacia de la inteligencia artificial en el aprendizaje del derecho representa un obstáculo que no debemos minimizar. Si bien contamos con investigaciones que indican la posibilidad de llevar a cabo la IA en el ámbito educativo, la mayoría de las investigaciones que existen en esta razón son preliminares y todavía giran más en torno a la teoría que a la ejecución. Se incrementa relevante la investigación que analiza la relación existente entre la IA como potencial recuperación de la experiencia del aprendizaje y el rendimiento estudiantil en contextos jurídicos concretos. La falta de datos empíricos no solo bloquea de por sí la argumentación de la implementación de la IA dentro del ámbito educativo, sino que puede actuar también como desincentivador a su implementación en el aula (Salazar, 2024).

Un aspecto que merece atención especial es aquí donde hace referencia a la necesidad de cooperación entre distintas disciplinas y sectores para que la IA realmente pueda implementarse de manera pertinente. La formación jurídica no puede entenderse con un enfoque cerrado; la aparición de expertos en el ámbito de la informática y la integración de la formación jurídica con otros campos del conocimiento resultan fundamentales para poder plantear soluciones integrales y eficaces que vayan más allá del aprendizaje y que den respuesta a las exigencias legales y éticas que deben ser atendidas (Mejía & Bracho, 2023). La colaboración multidisciplinaria se hace necesaria para hacer frente a la complejidad de la IA en el ámbito de la formación y para poder proporcionar resultados positivos para los alumnos.

Por último, los obstáculos en el camino hacia la incorporación completa de la inteligencia artificial en la formación legal están integrados con obstáculos insuperables. En este sentido, es indispensable que las instituciones universitarias persigan activamente la creación de espacios para la reflexión crítica y el debate sobre cómo se puede utilizar la IA como un medio para empoderar tanto a los estudiantes como a los educadores. Abrazar estos desafíos con audacia y compromiso tiene el potencial de garantizar el uso adecuado de la IA en la formación de los futuros profesionales del derecho, mientras se sostiene la formación legal como un faro de innovación y cambio (Walzer, 1977).

Asimismo, resulta pertinente señalar que la creación de *prompts* o indicaciones específicas para herramientas de IA se ha convertido en una competencia cada vez más relevante. El dominio de estas técnicas permite a docentes y estudiantes generar y adaptar materiales educativos personalizados, optimizando el proceso de aprendizaje y facilitando la integración eficaz de la tecnología en el aula. Incluir la formación en el diseño y uso de *prompts* puede potenciar la autonomía y creatividad en la elaboración de recursos didácticos innovadores.

Conclusiones

La integración de la inteligencia artificial en la formación legal está iniciando un nuevo modelo de formación para los abogados en un contexto moderno. A lo largo del estudio, hemos compartido una diversidad de temas que giran en torno a cómo presentar la IA en un contexto educativo, aportando una comprensión perspicaz de sus posibilidades, pero también de los desafíos que presenta. No hay duda de que la herramienta de la IA puede enriquecer la formación legal al permitir a los estudiantes modular su aprendizaje y aumentar sus competencias para resolver problemas relacionados con cuestiones legales en la vida real. Sin embargo, esta transformación no está exenta de cargas que deben ser tratadas de manera reflexiva y crítica (Huntington, 1957).

Una de las cuestiones fundamentales de este debate ha sido que la resistencia al cambio de los docentes y las instituciones constituye un gran obstáculo para el uso adecuado de la IA aplicada a la formación jurídica. La falta de capacitación y de formación en el uso de nuevas tecnologías puede constreñir las capacidades de estos mismos docentes en la implementación de estos cambios en sus métodos docentes. Por lo tanto, es muy relevante que las instituciones educativas se comprometan a ofrecer formación continua a los docentes para obtener las capacidades necesarias para poder usar correctamente la IA en las prácticas en el aula (Ramírez & González, 2023).

La problemática del acceso inequitativo a la tecnología sigue siendo una de las cuestiones centrales en América Latina y del país. A pesar de que en los últimos años se han dado muchos avances en el uso de las tecnologías, persiste una gran desigualdad respecto al acceso a los recursos adecuados, especialmente en las regiones más vulnerables. Esto ha puesto de relevancia la necesidad de desarrollar políticas públicas que aseguren el acceso equitativo a las herramientas tecnológicas, de forma que todos los alumnos tengan la posibilidad de hacer uso de las ventajas de la IA en su procedimiento de aprendizaje (DANE, 2023). Dicha equidad en el acceso al aprendizaje digital no es un propósito, sino una exigencia en aras de la justicia social.

Los aspectos éticos relacionados con la IA también son abordados como un asunto fundamental en la medida en que resulta evidente que garantizar la privacidad de los datos de los estudiantes y la transparencia del uso de los algoritmos son necesarios para generar confianza en el uso de esta tecnología en el ámbito educativo (Bermúdez & Díaz, 2023). Ante el riesgo de sesgos algorítmicos que pondrían en peligro la imparcialidad en el contexto educativo, la intervención del

derecho en la creación y utilización de la IA en las aulas jurídicas es necesariamente precedida por los marcos regulatorios.

Un reto relevante que se ha encontrado en este estudio es la necesidad de un ajuste de la curricular que concilie la sustantividad del mercado laboral en el presente con la propuesta de instrucción. Los currículos de las facultades de derecho tienen que adaptarse para incluir de manera suficiente la IA, las habilidades digitales y las competencias críticas que son básicas para poder ejercer la profesión de abogado (Torres, 2023). La formación del abogado deberá cambiar a la hora de formar a los futuros licenciados en derecho para un contexto laboral donde la IA será un elemento principal y básico para realizar el propio trabajo.

Para terminar, el futuro de la formación jurídica dentro del contexto de la inteligencia artificial es optimista, aunque plantea determinados desafíos que requieren una atención conjunta y multidisciplinar. Es indispensable que las instituciones académicas, la administración pública y la sociedad civil trabajen unidas para atender toda la problemática que conlleva la introducción de la IA en el ámbito pedagógico. Únicamente de la mano de un compromiso colectivo podremos asegurar que las oportunidades que ofrece la IA están presentes para todo el alumno y para mejorar la preparación de juristas competentes y éticos (Janowitz, 1960).

En última instancia, se debe señalar que la investigación de la introducción de la IA en la formación jurídica sigue exigiendo el aporte de datos empíricos que posibiliten políticas o prácticas futuras. La vigilancia y monitoreo de los avances tecnológicos, junto a la crítica y reflexión sobre su integración, consiguieron la edificación de un sistema (conjunto) educativo que sobresaliera no solo por su desarrollo tecnológico, sino por su justicia y moral. La formación jurídica en la era de la IA debería ser la construcción de un procedimiento vivo que fuera capaz de promover el avance, la innovación y, sobre todo, la aportación al bienestar del sistema (conjunto) educativo y de la sociedad en su conjunto (Davenport & Prusak, 1998).

Referencias

- Ahn, J. S., Sook, K. M., & Kim, T. H. (2023). Artificial intelligence in breast cancer diagnosis and personalized medicine. *Journal of Breast Cancer*, 26(5), 405–420. <https://doi.org/10.4048/jbc.2023.26.e45>
- Andrade, R. (2025). El aula de formación superior desde el paradigma de la complejidad: ecosistema rizomático. *Actas IDI-UNICyT*, 456–460. <https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2024-62>
- Arianto, A. (2024). Preparación del sistema (conjunto) de formación jurídica en Indonesia para afrontar la era de la inteligencia artificial. *Revista Internacional de Salud Social*, 3(2). <https://doi.org/10.58860/ijsh.v3i2.163>
- Banco Mundial. (2023). *Impacto de la inteligencia artificial en el mercado laboral en América Latina*. <https://www.bancomundial.org/publicaciones/ai-labor-market-latam>
- Bermúdez, S., & Díaz, M. (2023). Privacidad de datos en la formación impulsada por la IA: una perspectiva legal. *Revista Legal de Tecnología Educativa*, 18(1), 66–78. <https://doi.org/10.12345/rte.v18i1.45>
- Bernal, J. (2019). El derecho educativo y la justicia social: hacia un nuevo marco legal. *Revista Colombiana de Formación Jurídica*, 34(2), 113–129.
- Betancourth Zambrano, S., Tabares Díaz, Y., & Martínez Daza, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 14(2), 373–400. <https://doi.org/10.15332/25005421.6645>
- Cando, D., Mancero, L., Masache, D., & Moscoso, F. (2025). El modelo de aula invertida en la formación superior. *Reincisol*, 4(7), 440–462. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(7\)440-462](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(7)440-462)
- Novoa, P., Cancino, R., Uribe, Y., Garro, L., & Méndez, G. (2020). El aprendizaje ubicuo en el procedimiento de instrucción-aprendizaje. *Revista Multi-Ensayos*, 2-8. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9331>
- Castro, I., Vázquez, M., & Zavala, M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), Artículo e1392. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- Dasanayaka, C. (2024). The role of a future lawyer in an artificial intelligence environment. *Tập San Khoa Học Và Kỹ Thuật Trường Đại Học Bình Dương*, 6(3). <https://doi.org/10.56097/binhduonguniversityjournalofscienceandtechnology.v6i3.175>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2023). *Estadísticas de uso de tecnología en el país*. <https://www.dane.gov.co/publicaciones/uso-tecnologia>
- Espinosa, É. (2022). El aula invertida en la mejora de la calidad del aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, Artículo e04. <https://doi.org/10.2420/re-die.2022.24.e04.3855>

- García, J. (2023). La retraducción como ejercicio arqueológico. *Babel. Revue Internationale de la Traduction*, 69(6), 766–796. <https://doi.org/10.1075/babel.00349.ort>
- González, M., & Martínez, A. (2023). Desafíos éticos del sesgo algorítmico en la formación. *Revista de Derecho y Tecnología*, 12(4), 21–35.
- Grinspun, D. (2021). Transformando la enfermería a través del conocimiento. *MedUNAB*, 24(2), 239–254. <https://doi.org/10.29375/01237047.3977>
- Hernández, L., & Alarcón, M. (2023). Nuevas estrategias de evaluación para contextos educativos con IA. *Revista Evaluar*, 29(1), 77–94.
- Kronivets, T., Yakovenko, O., Tymoshenko, Y., Illytskyi, M., Iasechko, S., & Iasechko, M. (2023). Legal and ethical dimensions of AI in education. *Revista de Inteligencia Artificial en Formación*, 4(00), e0021. <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.21>
- Kronivets, T., Yakovenko, O., Tymoshenko, Y., Illytskyi, M. (2024). Dimensions of legal and moral use of artificial intelligence in education. *Revista de Inteligencia Artificial en Formación*, 5, Artículo e025. <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v5i00.25>
- Lampou, R. (2023). The integration of artificial intelligence in education: Opportunities and challenges. *Revista de Inteligencia Artificial en Formación*, 4(00), Artículo e015. <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.15>
- Arrona, G., Hernández, C., Córdova, L., & Quinteros, J. (2023). Flipped classroom in higher education. *Medwave*, 23(S1), Artículo eUTA184. <https://doi.org/10.5867/medwave.2023.s1.uta184>
- Mania, K. (2022). Legal technology: Assessment of the legal tech industry's potential. *Journal of the Knowledge Economy*, 14(2), 595–619. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00924-z>
- Martínez, J. (2023). Infraestructura digital en la formación rural colombiana. *Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(3), 87–102.
- Meçaj, S. (2022). Artificial intelligence and legal challenges. *Revista Opinião Jurídica*, 20(34), 180–196. <https://doi.org/10.12662/2447-6641oj.v20i34.p180-196.2022>
- Mejía, C., & Bracho, F. (2023). La interdisciplinariedad como enfoque para implementar la IA educativa. *Revista Formación y Futuro*, 18(1), 57–74.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2024). *Propuesta de marco regulatorio para la inteligencia artificial en el ámbito legal del país*. <https://www.minjusticia.gov.co/regulacion-ia>
- Mojica, M. (2023). Moral y tecnología en el derecho nacional: Un análisis crítico. *Revista de Derecho y Tecnología*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.12345/derecho-tecnologia>
- Naik, V., Patel, P., & Kanna, R. (2023). Legal entity extraction: An experimental study of NER approach. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 14(3). <https://doi.org/10.14569/ijacsa.2023.0140389>
- Navarrete, V., Urquiza, S., Quiroga, L., & Puente, V. (2022). Introducción de animales domésticos exóticos. *Estudios Atacameños*, 68, Artículo e5816. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2022-0032>

- Pérez, L., & González, H. (2024). Formación docente sobre el uso de IA en la formación. *Revista Colombiana de Formación*, 37(1), 34–52.
- Pizarro-Osorio, G., Mendoza-Zuñiga, M., Pizarro-Osorio, B., Larico-Uchamaco, G., Mamani-Roque, M., Mamani-Roque, M., Aguilar-Velasquez, R., Huamani-Calloapaza, T., & Pachacutec-Quispicho, R. (2024). Self-efficacy and academic procrastination. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, Artículo 1057. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241057>
- Quintero, A. (2024). Interpretación docente de analíticas de IA. *Revista de Innovación Educativa*, 19(2), 88–101.
- Quinto-Maita, E., & Herrera-López, J. (2024). Relación de carga académica con la vida cotidiana. *Mqrinvestigar*, 8(1), 1241–1254. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.1.2024.1241-1254>
- Rajendra, M., & Thuraisingam, K. (2022). Inteligencia artificial y su impacto jurídico. *UUM Journal of Legal Studies*. <https://doi.org/10.32890/uumjls2022.13.2.6>
- Ramírez, B. (2018). Modelo de aula invertida en agronomía. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 189. <https://doi.org/10.36829/63chs.v4i2.564>
- Ramírez, J., & González, T. (2023). Resistencia a la tecnología educativa. *Estudios de Formación Internacional*, 16(4), 12–25. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n4p12>
- Reddy, S. (2023). Navigating the AI revolution in education. *Journal of Medical Internet Research*, 25, Artículo e49989. <https://doi.org/10.2196/49989>
- Rodríguez, M., & Rodríguez, C. (2023). IA en el derecho educativo nacional. *Revista Jurídica Educativa*, 11(3), 44–59.
- Salazar, R. (2024). Efectos de la IA en el aprendizaje jurídico. *Revista Colombiana de Pedagogía Crítica*, 27(2), 121–136.
- Sriperumbuduri, S., Dent, R., Malcolm, J., Hiremath, S., Klein, R., White, C., Brown, P., & Akbari, A. (2019). Accurate GFR in obesity. *Systematic Reviews*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1052-2>
- Torres, R. (2023). Desafíos curriculares en formación jurídica. *Journal of Legal Education (Revista de Formación Jurídica)*, 62(2), 45–66. <https://doi.org/10.1016/j.jle.2023.04.001>
- UNESCO. (2023). *Inteligencia artificial: Un cambio para la formación en el mundo*. <https://www.unesco.org/publicaciones/iai-education>
- Alvarado, J., Mejía, E., Becerra, L., & Bonifaz, E. (2024). Inteligencia artificial en el aula de derecho: potencial y retos para docentes universitarios. *Código Científico*, 5(2), 1098–1114. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/614>
- Vera, M. (2024). Algoritmos y justicia. *Revista de Derecho Procesal*, 31(1), 66–82.
- Weber-Lewerenz, B. (2021). Corporate digital responsibility. *SN Applied Sciences*, 3(10). <https://doi.org/10.1007/s42452-021-04776-1>
- Wu, Y., & Yu, H. (2023). Do AI chatbots improve student learning outcomes? *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13334>

- Xatamova, N., & Ashurov, J. (2024). The future of legal English learning. *S Reports*, 1(7).
<https://doi.org/10.69848/sreports.v1i7.5081>
- Xudaybergenov, A. (2023). Legal recognition of AI. *Irshad Journal of Law and Policy*, 1(4).
<https://doi.org/10.59022/ijlp.55>

Capítulo 2

Construcción de un modelo de gestión del conocimiento en instituciones militares: caso Escuela Superior de Guerra*

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576.02>

Oscar Orlando Porras Rodríguez

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Ana María Núñez Henao

Universidad de La Salle, Colombia

Resumen: Este capítulo propone un modelo de gestión del conocimiento ajustado a la naturaleza híbrida (castrense-universitaria) de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto", con el fin de fortalecer el currículo, la investigación y la proyección institucional. El estudio analiza la limitación estructural derivada de la ausencia de un esquema formal que integre los saberes generados por la comunidad académica, operativa y administrativa, lo cual impide el aprovechamiento estratégico de experiencias acumuladas en los procesos educativos, doctrinales e investigativos. Se empleó una metodología cualitativa bajo el enfoque de estudio de caso (Stake, 1999), sustentada en el modelo SECI de Nonaka y Takeuchi (1995). Los resultados del diagnóstico evidenciaron fortalezas, actores fundamentales y vacíos en la gestión del saber. Se concluye la necesidad de establecer una política institucional, plataformas tecnológicas y redes de gestores. Esta estrategia permitirá transformar el conocimiento tácito en un activo institucional, impactando la calidad educativa y la misión estratégica de la ESDEG.

Palabras clave: conocimiento; currículo; defensa; estrategia; formación superior; instituciones militares.

* Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación "Desafíos contemporáneos en la investigación para la formación y doctrina en seguridad y defensa de la Escuela Superior de Guerra: Reingeniería VINVE Fase I", del grupo de investigación Centro de Gravedad, de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto", categorizado A1 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) y registrado con el código COL2025109461-15. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

Oscar Orlando Porras Rodríguez

Mayor (R) del Ejército Nacional de Colombia. Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Colombia. Magíster en Seguridad y Defensa. Magíster en Docencia Universitaria.

<https://orcid.org/0000-0002-6039-8108> - Contacto: oscar.porrasr@esdeg.edu.co

Ana María Núñez Henao

Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Colombia. Magíster en Dirección y Gestión Pública Local, Unión Iberoamericana de Municipalistas, España.

Especialista en Derecho Penal y Ciencias Forenses. Abogada.

<https://orcid.org/0000-0002-7838-9779> - Contacto: anunez83@unisalle.edu.co

Citación APA: Porras Rodríguez, O. O. & Núñez Henao, A. M. (2026). Construcción de un modelo de gestión del conocimiento en instituciones militares: caso Escuela Superior de Guerra. En O. O. Porras Rodríguez, A. Serrano Cuervo, & A. M. Núñez Henao (Eds.), *De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano* (pp. 43-82). Sello Editorial ESDEG.
<https://doi.org/10.25062/9786287818576.02>

DE LA DOCTRINA AL AULA. EDUCACIÓN MILITAR EN EL SIGLO XXI, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ÉTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

ISBN impreso: 978-628-7818-52-1

ISBN digital: 978-628-7818-57-6

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576>

Colección Seguridad y Defensa

Sello Editorial ESDEG

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Bogotá D.C., Colombia

2026



Introducción

La administración del conocimiento se manifiesta históricamente como una validación de este capital como recurso y producto clave en el marco de la economía del saber dentro de la sociedad de la información. Aunque la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto" (ESDEG) dispone de una comunidad académica y operativa de alta cualificación, conformada por personal castrense y civil con experiencias significativas en diversas esferas del conocimiento estratégico, la entidad aún enfrenta retos significativos en relación con la sistematización, transferencia y aprovechamiento efectivo de dicho conocimiento. En la actualidad, no se cuenta con una política institucional clara ni de instrumentos formalizados para recolectar, estructurar y reutilizar el conocimiento acumulado por los diversos participantes de la organización (MEN, 2019).

Esto conlleva una posible pérdida de conocimientos valiosos cuando los funcionarios cambian de posición o se retiran de la unidad, lo que impacta la continuidad formativa y la memoria organizacional. Además, la ausencia de protocolos estructurados restringe la interrelación entre la docencia, la investigación y la experiencia operativa, lo cual obstaculiza la consolidación de una cultura institucional enfocada en el aprendizaje organizacional. Por consiguiente, se requiere la formulación de un modelo de administración del conocimiento que facilite la superación de la dispersión contemporánea, la formalización de los mecanismos de transferencia y la construcción de habilidades organizacionales perdurables (CNA, 2020).

En efecto, cabe resaltar que el uso del término se inició en la década de 1970, siendo Peter Drucker quien lo empleó por primera vez a partir del concepto de trabajador de conocimiento. Desde ese momento, se comenzó a escribir acerca de la importancia de las experiencias y conocimientos individuales en las organizaciones, que trascienden incluso sus competencias físicas, dado que se sustentan

en el conocimiento (Drucker, 1973). A lo largo de la década de 1980, en las entidades productivas se instauraron programas con el propósito de incrementar la productividad mediante iniciativas de calidad, incluyendo la Gestión de Calidad Total (TQM), la Reingeniería de Procesos (*Business Process Reengineering* [BPR]) y la metodología Six Sigma. Estas tácticas tomaron en cuenta el conocimiento y la experiencia de los empleados como elementos fundamentales para producir efectos positivos en la productividad y la eficiencia operativa (Minakata, 2009).

En este contexto, el conocimiento organizacional puede transformarse en una fuente de ventaja competitiva sostenible mediante la implementación de una estrategia eficaz de administración del saber. La propuesta de estrategia debe fundamentarse en el examen de las capacidades institucionales y las habilidades individuales, y dirigirse hacia la creación de acciones innovadoras que optimicen productos, servicios, procesos y sistemas de gestión (Nagles, 2007).

Es fundamental destacar que la ESDEG posee una naturaleza dual, al fungir como entidad militar y académica. Su oferta formativa incluye programas de formación castrense y educación superior. Esta institución cuenta con estudiantes militares altamente comprometidos y personal civil con amplia experiencia en áreas como seguridad, defensa, geopolítica, estrategia, derecho internacional de los conflictos armados, ciberseguridad, ciberdefensa y operaciones terrestres, aéreas y navales. Tanto en cargos directivos, docentes como de ejecución, estos profesionales han consolidado prácticas exitosas que representan valiosas oportunidades para el desarrollo de una estrategia institucional de gestión del conocimiento (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Por lo tanto, es imperativo que la ESDEG, desde su comunidad académica e investigadora, proponga estrategias que integren la administración del conocimiento en programas como el Curso de Estado Mayor, el Curso de Información Castrense, el Curso de Altos Estudios Militares, así como en las maestrías en Seguridad y Defensa, Estrategia y Geopolítica, Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados, Ciberdefensa y Ciberseguridad, así como en el Doctorado en Estudios Estratégicos en Seguridad y Defensa (Senge, 1990).

En la actualidad, numerosas instituciones de formación superior han decidido integrar la gestión del conocimiento como un instrumento para incrementar su competitividad y optimizar sus resultados en aspectos de calidad, certificación y acreditación. Este procedimiento ha sido complementado por la utilización intensiva de la tecnología y la sistematización de prácticas institucionales óptimas, lo que ha facilitado la optimización de recursos, la mejora de servicios y el fortalecimiento de la eficiencia organizacional (Walzer, 1977).

En este contexto, es fundamental que las instituciones de educación superior consideren los avances tecnológicos actuales. Herramientas como la inteligencia artificial y las redes de información abiertas pueden representar desafíos para la gestión del conocimiento; sin embargo, también ofrecen oportunidades relevantes cuando se incorporan desde la planificación curricular. Desde una perspectiva macro y mesocurricular, es posible establecer protocolos que integren buenas prácticas y principios éticos en el uso de estas tecnologías, mientras que a nivel microcurricular se pueden diseñar experiencias prácticas mediante simulaciones o el desarrollo de entornos tecnológicos en el ámbito educativo (Huntington, 1957).

La eficacia en la administración del conocimiento se sustenta igualmente en la capacitación profesional e investigativa de los educadores. Tanto los efectivos militares como civiles poseen experiencias operativas, doctrinales, tácticas, estratégicas y administrativas que pueden aportar de manera significativa al diseño de los currículos. Además, a través de los procesos de investigación se podría alcanzar una sinergia entre la pedagogía y la implementación de tecnologías emergentes, tales como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aplicaciones especializadas y la inteligencia artificial. Estos instrumentos deben ser incorporados de forma coherente con los avances académicos y científicos, en consonancia con las líneas de investigación dirigidas hacia las sociedades del conocimiento (Tejada, 2003).

Desde la formación castrense, también se han observado transformaciones notables en los entornos educativos. Las disciplinas militares y los conocimientos estratégicos se imparten en la actualidad a través de metodologías activas que emulan situaciones reales tales como catástrofes naturales, conflictos sociales o contextos operativos. Estos enfoques facilitan la evaluación de competencias, la evaluación de pericia y la toma de decisiones en campos como las operaciones militares, los entornos urbanos y los procesos administrativos o logísticos. Dichas prácticas constituyen un método eficaz para administrar el conocimiento institucional, fundamentado en la experiencia pedagógica y el dominio temático (Janowitz, 1960).

Este caso ejemplifica la manera en que el conocimiento puede ser utilizado para producir efectos beneficiosos en la Escuela Superior de Guerra. Por consiguiente, resulta esencial diseñar mecanismos que faciliten el acceso al conocimiento distribuido dentro de la organización. Una estrategia de administración del conocimiento debería incorporar cinco acciones fundamentales: 1) la comprensión de las necesidades y oportunidades del conocimiento; 2) la generación de conocimientos pertinentes para la misión institucional; 3) la organización y

distribución del conocimiento acumulado; 4) la creación de condiciones para su implementación; y 5) la utilización de dicho conocimiento para la toma de decisiones y la innovación organizativa (Nagles, 2007).

En resumen, la administración del conocimiento en entornos educativos militares, como el de la ESDEG, emerge no solo como una demanda institucional, sino también como una oportunidad estratégica para consolidar procesos de innovación, mejora de la calidad educativa y consolidación de la doctrina castrense. La instauración de un modelo articulado que capitalice la experiencia acumulada, incorpore tecnologías emergentes y se oriente hacia la formación de líderes militares y civiles altamente capacitados, contribuirá de manera significativa a la transformación de la formación superior en el campo de la defensa y la seguridad nacional (Davenport & Prusak, 1998).

Gestión de conocimiento desde la formación y la investigación

En el contexto de la transformación institucional y los desafíos que enfrentan las organizaciones educativas contemporáneas, la gestión del conocimiento se consolida como un eje estratégico esencial. Su función va más allá de preservar el saber acumulado; busca articular la docencia, la investigación y la proyección social en una dinámica de mejora continua e innovación. En instituciones de carácter castrense como la ESDEG, esta tarea adquiere un valor singular, dado el acervo operativo y estratégico que posee su comunidad académica, compuesto por personal castrense y civil altamente calificado (UNESCO, 2017).

En primer lugar, de acuerdo con la literatura especializada, en la sociedad del conocimiento el aprendizaje es un proceso cada vez más valorado, entendido no solo como una experiencia individual, sino como una construcción colectiva que puede generarse en diversos espacios, tiempos y formatos. En este sentido, Minakata (2009) señala que “se reconocen los aprendizajes que se realizan en ámbitos, espacios y organizaciones alternativas a la escuela, con modalidades y tiempos que confrontan la estructura y la identidad ‘transmisora’ y formadora de las escuelas” (p. 55). Esta perspectiva resalta la importancia de visibilizar y validar los aprendizajes que ocurren fuera del marco escolar tradicional, reconociendo la riqueza de experiencias formativas que surgen en contextos informales, comunitarios, laborales o virtuales. Así, se desafía la visión convencional de la escuela

como único espacio legítimo para la construcción del conocimiento, abriéndose a la pluralidad de escenarios y modalidades que enriquecen el proceso educativo.

Por otro lado, el mismo autor advierte que este enfoque obliga a las instituciones educativas a evolucionar: deben dejar de concebirse únicamente como organizaciones que enseñan para transformarse en organizaciones que aprenden, tanto desde como con el entorno (Minakata, 2009). Es decir, la escuela y otras entidades educativas deben adoptar una actitud reflexiva y adaptable, promoviendo el aprendizaje organizacional y el diálogo permanente con su contexto social, cultural y tecnológico. De este modo, la institución educativa no solo transmite conocimientos, sino que también construye, reconstruye y se transforma continuamente junto a su comunidad y entorno, fortaleciendo así su capacidad de respuesta ante los retos y cambios de la sociedad actual.

En este contexto, la administración del conocimiento exige la instalación de una comunicación organizacional clara, eficiente y participativa. Como indican Fontalvo et al. (2011), esto debería implicar la participación de todos los integrantes de la institución, fomentando relaciones, compromisos y una cultura de corresponsabilidad centrada en los objetivos institucionales, los procesos de innovación y los sistemas de gestión institucional.

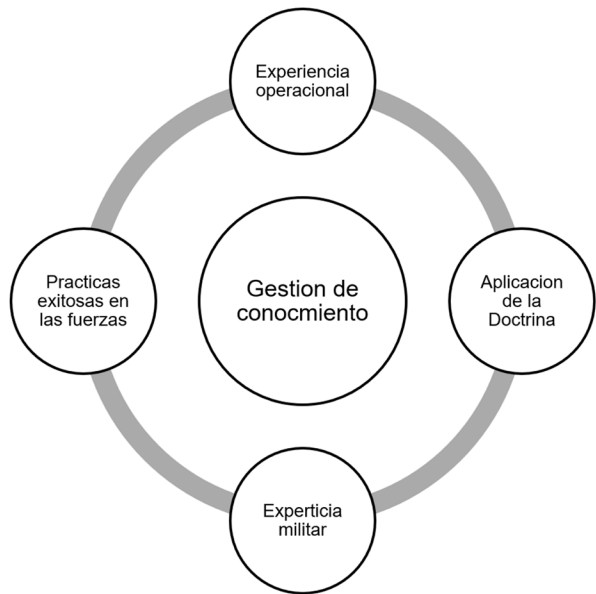
Además, es imperativo que las instituciones de formación superior trasciendan el enfoque convencional basado en la transmisión de contenidos y transiten hacia una formación holística que fomente la reflexión crítica, la toma de decisiones, la colaboración interdisciplinaria y el compromiso social. La formación debe conceptualizar al alumno como un sujeto activo y participante social, con la capacidad de abordar diversos escenarios desde una perspectiva colectiva, crítica y transformadora (MEN, 2019).

Por otro lado, desde una perspectiva particular, en la ESDEG se sugiere la formulación e implementación de un modelo de administración del conocimiento que capitalice las experiencias, conocimientos y experticias de su personal castrense y civil, tanto en servicio activo como en retiro. Este modelo debe tener una conexión con los procesos educativos formales, en programas como los cursos de Estado Mayor y de Altos Estudios Militares, así como con la provisión de programas de posgrado en disciplinas como Seguridad y Defensa, Estrategia y Geopolítica, Derechos Humanos y Ciberseguridad, entre otras. El propósito se centrará en la compilación, sistematización y transferencia de conocimiento institucional pertinente, con repercusiones en la actualización doctrinal, la innovación curricular y la proyección académica (CNA, 2020).

Además, la generación de conocimientos en las organizaciones contribuye a la consolidación de una curva de aprendizaje institucional, facilitando la comprensión de las dinámicas internas, la optimización de procesos y la capacidad de prever escenarios de transformación. De acuerdo con Nagles (2007), esta lógica promueve la sostenibilidad y la adaptabilidad de las entidades educativas, investigativas y estratégicas. En última instancia, un currículo dinámico, elaborado mediante la implicación de estudiantes, graduados, docentes, directivos y actores sociales, debería reflejar esta perspectiva integradora. Las innovaciones en el currículo exigen tiempo, apoyo institucional y una administración colaborativa para propiciar transformaciones de relevancia significativa.

Según Minakata (2009), las modificaciones en el plan de estudios, particularmente aquellas que implican innovación, implican incertidumbre, reconfiguración de prácticas y nuevos significados que deben madurar con el apoyo de una comunidad educativa dedicada. Los elementos fundamentales de la administración del conocimiento en contextos militares enfatizan la experiencia operativa, la implementación de la doctrina castrense, la experticia institucional y las prácticas exitosas en la fuerza (Figura 1).

Figura 1. Gestión del conocimiento institucional de la ESDEG, desde la experiencia castrense y doctrinal



Fuente: elaboración propia con base en Nonaka y Takeuchi (1995) y Senge (1990).

La Figura 1 condensa de manera visual los componentes estructurales de la administración del conocimiento en la ESDEG, subrayando la interrelación entre la experiencia operativa, la doctrinaria y la institucional como pilares estratégicos. Esta integración facilita la transformación del conocimiento tácito en un conocimiento aplicado, transferible y sostenible. Por lo tanto, la Escuela no solo robustece sus procesos educativos y de investigación, sino que reafirma su función como entidad que fomenta el aprendizaje, la innovación y contribuye de manera activa a la seguridad y defensa nacional. La implementación de un modelo de administración del conocimiento constituye una ruta factible hacia la excelencia académica, la actualización doctrinal y el liderazgo institucional (Walzer, 1977).

Para el caso de la ESDEG, la integración de un modelo de gestión del conocimiento, sólidamente fundamentado en el currículo y en las directrices de investigación, puede propiciar cambios positivos y significativos. En este contexto, la experiencia acumulada por el personal castrense se presenta como un aporte relevante para la actualización doctrinal, especialmente al considerar las dinámicas cambiantes del contexto geoestratégico y los escenarios de conflicto contemporáneos, como las zonas grises (Kilcullen, 2013), las guerras por poder delegado o *proxy wars* (Rauta, 2020), la guerra híbrida (Hoffman, 2007) y la guerra irrestricta (Liang & Xiangsui, 1999). Además, dicho modelo tiene el potencial de fortalecer las competencias militares mediante la concepción de proyectos de investigación orientados a reducir la vulnerabilidad del personal operativo; optimizar las prácticas logísticas e instruccionales, y consolidar una formación castrense pertinente, innovadora y adaptable a las exigencias del contexto.

Es imperativo que la ESDEG conceptualice el currículo no como un mero compendio de contenidos, sino como un instrumento estratégico para implementar la gestión del conocimiento. Por lo tanto, se sugiere que el currículo incorpore explícitamente la administración del conocimiento, fundamentándose en las etapas sugeridas por Nonaka & Takeuchi (1995) para la utilización estructurada del conocimiento organizacional. Si este procedimiento se lleva a cabo desde un enfoque crítico y reflexivo, en consonancia con el contexto actual, será factible la formación de militares con aprendizajes más significativos y conocimientos prácticos, aptos para responder eficazmente a los retos del país (Minakata, 2009).

Además, este enfoque facilita el fortalecimiento de una cultura de aprendizaje organizacional que promueve la sostenibilidad institucional (Nagles, 2007). Durante la etapa de socialización, es fundamental fomentar espacios que faciliten la recolección de experiencias personales e institucionales, la sistematización

de lecciones aprendidas, la consolidación de diagnósticos y la integración de las perspectivas de otras fuerzas armadas. Estas medidas deben proyectarse hacia los escenarios potenciales que enfrentará el personal castrense. En consecuencia, se requiere promover la participación de docentes, instructores militares, miembros de los Estados Mayores, graduados y estudiantes, tanto en instituciones educativas como en batallones de instrucción (Fontalvo et al., 2011).

La etapa de externalización puede ser promovida a través de comités curriculares o mesas de trabajo dirigidas por inspectores de estudios, en las que se favorecen actividades técnicas y académicas con la participación de personal civil y expertos externos. Mediante el análisis crítico, será factible establecer nuevas trayectorias pedagógicas que potencien las habilidades de los estudiantes militares (Tejada, 2003).

En relación con la etapa de combinación, se exhorta a las instituciones a fomentar actividades de integración durante el diseño curricular, con la finalidad de establecer un plan de acción explícito que capacite a los sujetos con conocimientos contemporáneos. Estos saberes resultarán beneficiosos no solo dentro de la institución, sino también en su función como constructores de sociedad y garantías de la protección ciudadana. Este propósito puede alcanzarse a través de la consolidación de los comités curriculares, incorporando a todos los actores relevantes, quienes desde sus variadas perspectivas pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de un currículo más pertinente y transformador (Morin, 1999). Además, esta implicación activa fortalece la noción de corresponsabilidad en la innovación curricular (Minakata, 2009).

Una vez aprobado y publicado, el currículo podrá ser evaluado desde la fase de interiorización, con el fin de determinar si ha cumplido con las expectativas y necesidades formativas de los alumnos y estudiantes militares. Este análisis deberá considerar si se están alcanzando los aprendizajes esperados a través de las prácticas educativas y docentes; si el uso de estrategias didácticas y pedagógicas ha sido pertinente; y, finalmente, si el profesor o instructor castrense asume su rol como un sujeto activo en la formación integral del uniformado. Esta formación debe promover una identidad profesional sustentada en principios éticos y morales, con un compromiso claro hacia el respeto por la ley, la defensa de la soberanía nacional, y la protección de la seguridad e integridad de los individuos, los activos estratégicos y el territorio nacional (Huntington, 1957).

A partir de lo anterior, la pregunta problema que orienta el presente artículo es: ¿Cómo se podría diseñar un modelo de gestión del conocimiento que incorpore la

formación y la investigación en la ESDEG? Actualmente, la institución no cuenta con un modelo formalizado en esta materia, a pesar del valioso caudal de experiencias, experticias y saberes que circulan en los escenarios educativos y de investigación. Este capital intelectual podría ser sistematizado y aplicado tanto en los cursos militares como en los programas de posgrado, contribuyendo al fortalecimiento curricular, al desarrollo de capacidades estratégicas y a la generación de proyectos con alto impacto institucional y social (Janowitz, 1960).

En coherencia con lo anterior, el propósito general de esta investigación es proponer un modelo de gestión del conocimiento para la ESDEG que articule la formación castrense, la formación superior y la investigación, fortaleciendo así el currículo institucional y los procesos de investigación formal y formativa. Como objetivos específicos, se plantea: 1) identificar los aspectos relevantes en materia educativa y de investigación que sirvan de base para la gestión; 2) diseñar una propuesta de modelo que integre estos dos ámbitos, y 3) evaluar dicho modelo a partir de los posibles impactos que pueda generar en el currículo y en los procesos investigativos de la institución (Davenport & Prusak, 1998).

En conclusión, la exigencia de configurar un modelo de administración del conocimiento en la ESDEG se encuentra en la necesidad imperante de integrar la formación, la investigación y la experiencia operativa en una propuesta holística que robustezca el currículo y potencie los procesos educativos. Se expone a continuación la metodología utilizada para la concepción y validación de dicho modelo (ONU, 2006).

Método

A través de un análisis de caso, adoptando la metodología sugerida por Stake (1999), este estudio tiene como propósito examinar un modelo de administración del conocimiento en el ámbito empresarial con el fin de adaptarlo a la realidad de la ESDEG. El objetivo es integrar dicho esquema en los servicios educativos y de investigación de la institución. Es relevante destacar que la ESDEG es una entidad de formación superior de naturaleza castrense, subordinada al Comando General de las Fuerzas Militares - Ministerio de Defensa Nacional. Su función primordial radica en la capacitación de oficiales del grado de Mayor y Capitán de Corbeta para su ascenso a Teniente Coronel y Capitán de Fragata, además de Coroneles y Capitanes de Navío que aspiran a los grados de Brigadier General y Contralmirante.

El estudio de caso facilita la obtención de información exhaustiva de un fenómeno particular, que en este contexto se manifiesta como la falta de un

procedimiento formal de administración del conocimiento. Esta táctica metodológica permite la recopilación de datos detallados y minuciosos, ofreciendo una interpretación holística y situada del fenómeno (Stake, 1999). Además, facilita la evaluación del contexto en el que se desarrolla, un aspecto crucial para comprender la interacción entre diversos elementos institucionales, incluyendo a docentes, estudiantes, directivos, la doctrina castrense, las operaciones y las habilidades militares. Asimismo, los estudios de caso se revelan especialmente valiosos cuando se abordan fenómenos singulares o poco frecuentes (Aguirre, 2024).

Selección del caso en cuestión (UNESCO, 2017)

Stake (1995) postula que los casos deben ser escogidos en función de su singularidad o representatividad frente a un fenómeno particular. Esta elección debería estar vinculada a su relevancia intrínseca y a su potencial para producir conocimiento situado. Además, resulta esencial delinear con precisión los límites del estudio, definiendo con exactitud lo que se incluye y lo que se excluye del análisis (Aguirre, 2024). Este trabajo se centra en la ausencia de una política institucional o documento formal en la ESDEG que regule la administración del saber. Esta deficiencia obstaculiza la articulación coherente de los conocimientos, datos, especializaciones, experticias y experiencias institucionales que podrían robustecer procesos educativos, curriculares, investigativos, doctrinales y organizativos (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Compendio de datos y recolección de información

Para progresar en la elaboración del estudio, se recurrió a una variedad de fuentes informativas que facilitaron una comprensión holística del fenómeno bajo estudio. Stake (1995) sugiere la instauración de protocolos explícitos para la recopilación de datos, lo cual favorece la preservación del enfoque metodológico y asegura la pertinencia de la información recogida.

De esta manera, se realizaron consultas a documentos institucionales tales como el Proyecto Educativo Institucional, el Estatuto Docente, el Estatuto Estudiantil y el Estatuto de Investigación. Sin embargo, la evaluación de los textos reveló la falta de disposiciones expresas dirigidas a la administración del conocimiento, así como la ausencia de mecanismos institucionalizados para incorporar la figura del mentor o experto en campos estratégicos como el castrense, doctrinal, operacional, estratégico o investigativo (Aguilar, 2014).

Además, Nonaka y Takeuchi (1995) postulan que la administración del saber se articula a través de cuatro etapas fundamentales: la socialización, que facilita

el intercambio de conocimiento tácito entre individuos; la externalización, que transforma dicho saber en explícito; la combinación, que fusiona el conocimiento explícito mediante mecanismos organizativos y tecnológicos; y la interiorización, que permite la reconfiguración del conocimiento explícito en tácito a través del procedimiento de aprendizaje. Congruentemente, Minakata (2009) subraya la importancia de estas fases para la sistematización y transferencia de la experiencia operativa y doctrinal en contextos educativos.

Análisis de datos

Durante esta fase, el análisis se llevó a cabo adoptando un enfoque inductivo, tal como lo propone Stake (1995), lo cual facilitó la identificación directa de patrones emergentes a partir de los datos. En vez de recurrir a códigos preestablecidos, se optó por el uso de códigos abiertos, generados a partir de la información recabada. En consecuencia, esta estrategia permitió una interpretación más detallada y matizada del fenómeno bajo estudio (Aguirre, 2024). Además, se buscó entender la complejidad institucional y los elementos que inciden en la falta de una política estructurada de gestión, considerando factores como el contexto, la estructura y la cultura organizacional (Morin, 1999).

Procedimiento de elaboración del informe

En última instancia, los hallazgos fueron estructurados en una narrativa interpretativa destinada a evidenciar la complejidad del caso y sugerir una solución factible. Stake (1995) enfatiza la relevancia de respaldar cada postulación con pruebas directas y verificables. Además, se aconseja corroborar la veracidad de las interpretaciones con los actores participantes. Asimismo, se resalta la función de la reflexividad, definida como la conciencia del investigador respecto a su impacto en el procedimiento de investigación y en la generación de conocimiento (Aguilar, 2024).

Para concluir, la implementación del estudio de caso posibilitó no solamente una comprensión específica del fenómeno, sino también la elaboración de una propuesta metodológica rigurosa, ajustada a las especificidades de la ESDEG. Mediante una recopilación y examen meticuloso de datos, se detectaron deficiencias estructurales en la administración del saber y se argumentó la necesidad de instalar un modelo que se alinee con los procesos educativos y de investigación. Lo anterior establece los fundamentos para exponer, en la sección siguiente, los hallazgos adquiridos y la propuesta de resolución al problema identificado (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Resultados

Esta sección presenta los descubrimientos resultantes de la sistematización de la información recolectada, junto con la propuesta estructural del modelo, subrayando su aplicabilidad en los procesos educativos, investigativos y doctrinales de la institución (Senge, 1990).

Selección del caso en cuestión

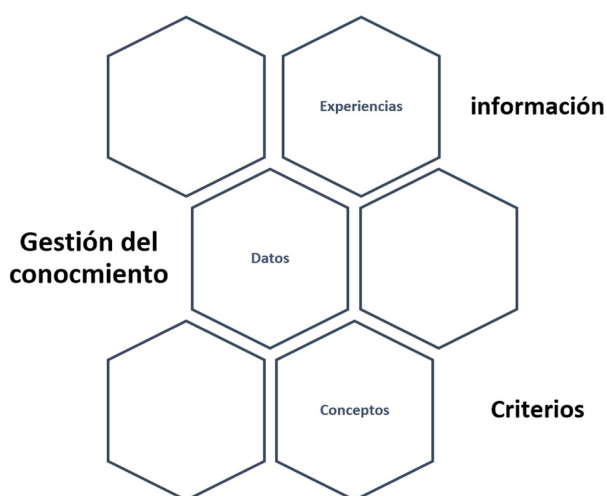
Con base en la obra de Annie Brooking (1996), *Intellectual Capital*, una de las etapas iniciales que toda entidad debe ejecutar es la realización de un diagnóstico exhaustivo que facilite la identificación de sus habilidades internas, las destrezas del personal, las fortalezas institucionales y las experiencias exitosas tanto en la provisión de servicios como en los procesos operativos (Brooking, 1996). Para la realización de dicho diagnóstico, se sugiere una metodología que amalgama diversas estrategias, entre las que se incluyen:

- **Cuestionarios:** destinados a examinar la administración del factor humano, el apoyo tecnológico, los procesos de captura, almacenamiento, distribución y circulación del conocimiento, además de las condiciones organizacionales que promueven su intercambio (Brooking, 1996).
- **Discusiones:** entrevistas y grupos de trabajo focalizados, con el propósito de identificar el valor atribuido al conocimiento y las percepciones institucionales respecto a la implementación de la gestión (Peluffo & Catalán, 2002).
- **Evaluación de datos:** análisis de documentos, bases de datos y cualquier otra información codificada que permita determinar el estado presente del sistema organizacional (Peluffo & Catalán, 2002).
- **Tabulación:** síntesis de los componentes recolectados en las fases previas (Peluffo & Catalán, 2002).

En el contexto particular de la ESDEG, se plantea iniciar este procedimiento a través de la creación de un equipo multidisciplinario compuesto por profesionales con formación en ingeniería, ciencias sociales y otras disciplinas vinculadas a los programas académicos de pregrado y posgrado (Brooking, 1996). Además, se deben incorporar a los encargados de los procesos misioneros vinculados con las tecnologías de la información, el capital humano, la formación, la investigación, la doctrina castrense y la planificación (Peluffo & Catalán, 2002). Este conjunto será responsable de elaborar un cuestionario destinado a discernir el valor atribuido al conocimiento y a los intereses estratégicos institucionales (Brooking, 1996).

Por lo tanto, la integración del personal de los centros de pensamiento y unidades de investigación es fundamental para identificar los elementos cruciales vinculados a la misión constitucional de las Fuerzas Militares, sus responsabilidades institucionales, los contextos territoriales, las amenazas emergentes y las modalidades de interpretación del conflicto, incorporando tanto perspectivas técnicas como conceptuales (Peluffo & Catalán, 2002). La Figura 2 presenta los componentes estructurales del modelo propuesto para la gestión del conocimiento en la ESDEG y destaca la interacción entre actores, procesos y escenarios institucionales.

Figura 2. *Circulación del conocimiento a partir de actores y la ESDEG (Huntington, 1957)*



Fuente: elaboración propia con base en Brooking (1996) y Peluffo y Catalán (2002).

La Figura 2 representa los elementos fundamentales del saber organizacional, construido de manera colectiva en la ESDEG. Este modelo reconoce la importancia de los actores institucionales, incluyendo a los estudiantes militares (uniformados que participan en programas de ascenso y posgrados), a los estudiantes civiles (personal no uniformado en posgrados), a los educadores (militares en servicio activo, en uso de buen retiro y civiles) y a los directivos en la generación, organización y transmisión del conocimiento (Janowitz, 1960).

Desde diversas etapas de formación, tales como los programas de pregrado y posgrado, los procesos de actualización mediante diplomados, cursos y seminarios, y la acumulación de experiencia a partir de la realización de sus funciones, estos actores contribuyen a la construcción de conocimiento institucional. Este

procedimiento surge de tres componentes esenciales: los datos, las experiencias y los conceptos. Los datos representan recursos organizacionales que, tras su procesamiento, contextualización y vinculación con prácticas vivenciales (experiencias) y marcos teóricos (conceptos), pueden transformarse en conocimiento estructurado. Una vez organizado, caracterizado y validado, este saber puede integrarse en la administración institucional como un componente de un sistema formal de gestión (Davenport & Prusak, 1998).

Etapas de selección de factores y características (ONU, 2006)

Los factores funcionales se distinguen de los operativos por su vínculo con la misión institucional y la naturaleza de la organización. En el caso de la ESDEG, es indispensable considerar que el personal que cursa los programas de ascenso y posgrado está compuesto por oficiales activos de las Fuerzas Militares, con formación doctrinal sólida y experiencia acumulada en el territorio, tanto en contextos estratégicos como operacionales (UNESCO, 2017).

Asimismo, participan oficiales en uso de buen retiro y profesionales civiles con trayectoria en docencia, investigación y doctrina castrense, quienes aportan significativamente al fortalecimiento del currículo, la planificación académica, la actualización doctrinal y la creación de entornos de aprendizaje más efectivos, basados en tecnologías emergentes e inteligencia artificial. Estos actores, desde sus distintas perspectivas, representan factores fundamentales para la generación de conocimiento institucional (Figura 3) (MEN, 2019).

Figura 3. Factores de generación de conocimiento (CNA, 2020)



Fuente: elaboración propia con base en Nonaka y Takeuchi (1995 citados por ESDEG).

Es fundamental tener en cuenta el tipo de población que se desea caracterizar, ya que esto facilita la elaboración adecuada de los instrumentos metodológicos, como los cuestionarios y los grupos focales (*focus groups*). Dentro de las recomendaciones fundamentales, se destaca la importancia de identificar con precisión el perfil del sujeto al que se dirige el procedimiento de recolección de información, así como de trazar líneas de análisis e impacto a partir del conocimiento

previo y las experiencias acumuladas por los participantes. Finalmente, debe evaluarse la viabilidad de aplicar estos instrumentos dentro de procesos educativos e investigativos, garantizando su pertinencia y funcionalidad dentro del entorno institucional (Senge, 1990).

Tabla 1. Actores vs. factores de estudio (Walzer, 1977)

	Operaciones	Cursos militares	Doctrina	Estrategia	Investigación	Docencia
Estudiante militares activos	• Operaciones militares • Operaciones interagencia-les • ADAC	• Según la fuerza • Especiali-dades	• Según la fuerza	• Táctica • Operativa • Militar operativa	• Formativa • Formal • Aplicada • Científica	• Militar
Estudiante Personal Civil	• Coordinacio-nes civiles-militares • Acción interagencial	• Omitido	• Omitido	• Nacional	• Formativa • Formal • Aplicada • Científica	• Experien-cia docente universita-ria
Docentes militares en uso de retiro (Huntington, 1957)	• Operaciones militares • Operaciones interagencia-les • ADAC	• Según la especia-lidad y la fuerza (Janowitz, 1960) • Formación comple-mentaria	• Según la fuerza • Tareas investi-gativas doctri-nales	• Táctica • Operativa • Militar operativa • Nacional	• Formativa • Formal • Aplicada • Científica	• Militar • Experien-cia docente universita-ria
Docentes civiles	• Experiencia según la especialidad desde la investigación (Davenport & Prusak, 1998).	• Omitido	• Omitido	• Nacional	• Formativa • Formal • Aplicada • Científica	• Experien-cia docente universita-ria

Fuente: elaboración propia con base en la ONU (2006).

La Tabla 1 ofrece una descripción funcional de cuatro categorías de partici-pantes en la ESDEG: estudiantes militares en activo, estudiantes civiles, docentes militares en uso de buen retiro y docentes civiles. Esta matriz ilustra sus contribu-ciones diferenciadas en seis ejes esenciales: operaciones, cursos militares, doctri-na castrense, estrategia, investigación y docencia (UNESCO, 2017).

Inicialmente, los alumnos militares comprometidos exhiben una participa-ción notable en operaciones militares, interagenciales y de apoyo al desarrollo (ADAC), lo que señala su integración directa en contextos tácticos y operativos. La

formación doctrinal de estos individuos está condicionada por la fuerza a la que se afilian (Ejército, Armada o Fuerza Aérea), lo que también determina la especialidad cursada. Además, se evidencia una orientación estratégica desde perspectivas tácticas-operativas y una participación emergente en procesos de investigación aplicada y científica. Su función pedagógica se circunscribe al aprendizaje desde un enfoque castrense (formación en línea de mando) (MEN, 2019).

Además, los estudiantes civiles, a pesar de una participación reducida en aspectos doctrinales y operativos, se distinguen en la coordinación civil-castrense y en actividades interagenciales. Su aportación estratégica se ubica en el ámbito nacional y académico, estableciendo vínculos con actividades de investigación formales, aplicadas y científicas. En el campo de la docencia, su experiencia suele circunscribirse al contexto universitario, contribuyendo desde una perspectiva civil (CNA, 2020).

Los educadores militares en retiro constituyen un elemento intermediario entre la experiencia operativa y el ámbito académico. Participan de manera activa en el diseño y evaluación de operaciones, en la elaboración de doctrinas basadas en la fuerza y en tareas de investigación doctrinal aplicada. Adicionalmente, poseen habilidades en los niveles táctico, operativo y estratégico, lo que les facilita el fortalecimiento de la formación profesional a través de la experiencia. En la pedagogía, contribuyen tanto en la formación castrense como en el contexto universitario, propiciando una conexión significativa entre el conocimiento práctico y el teórico (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En última instancia, los educadores civiles orientan su contribución hacia la investigación formal, aplicada y científica, relacionada con sus campos de especialización. La implicación en actividades operativas o doctrinales es restringida, aunque relevante cuando se abordan estudios interdisciplinarios o cuestiones de geopolítica, derechos humanos, derecho internacional o tecnología. Su experiencia pedagógica a nivel universitario desempeña un papel fundamental en la formulación de currículos y en los procesos de mejora de la calidad académica (Senge, 1990).

En síntesis, esta matriz pone de manifiesto la imperiosa necesidad de desarrollar un modelo de administración del conocimiento que, más allá de sistematizar los saberes diferenciados de cada actor, promueva su integración estratégica. La heterogeneidad de trayectorias y experiencias representa un beneficio para el robustecimiento institucional, siempre que se consiga articular en torno a un propósito formativo compartido (Walzer, 1977).

Desde otra perspectiva, el procedimiento de innovación y la gestión del conocimiento presentan una correlación alta, cercana a uno, dado que el conocimiento constituye tanto una entrada fundamental para la innovación como una salida de

esta. Es decir, los resultados innovadores —sean productos o procesos— son aplicaciones derivadas de la generación de nuevo conocimiento (Fontalvo et al., 2011).

La relevancia radica en el tipo de saber que puede ser recolectado: datos, información, experiencias, experticias, especialidades o buenas prácticas que existen en el personal objeto de estudio. Igualmente, importa la dirección que toma ese flujo dentro del funcionamiento de la ESDEG, teniendo en cuenta su doble naturaleza como escuela castrense y como institución universitaria con oferta de programas de posgrado (Huntington, 1957).

En esta línea, la gestión de la información se entiende como el procedimiento de buscar y administrar datos provenientes de la realidad, mientras que la gestión del conocimiento implica organizar, contextualizar y aplicar ese saber con sentido crítico y propósito social. Este último procedimiento busca alcanzar el saber superior, entendido como la implementación del conocimiento al servicio del bienestar personal y colectivo. Por lo tanto, es indispensable diferenciar con claridad cuándo se hace referencia a gestión de información y cuándo a gestión del conocimiento, evitando confundir dos prácticas que, aunque complementarias, responden a finalidades distintas (Tobón & Núñez, 2006).

Desde una perspectiva comparada, resulta útil establecer un paralelo entre la implementación de modelos de gestión en entornos empresariales y su posible adaptación al contexto educativo e investigativo. Para ello, la Tabla 2 presenta una comparación entre el modelo empresarial de la CEPAL y su posible implementación en la ESDEG, destacando puntos de convergencia y adaptación institucional (Janowitz, 1960).

Tabla 2. Comparación de la implementación del modelo de gestión del conocimiento entre el sector empresarial y la ESDEG, con base en el modelo CEPAL (Davenport & Prusak, 1998)

	Empresa	ESDEG	Productos y actividades
Servicio o producto	Según la naturaleza de la empresa (ONU, 2006).	Educación Investigación Extensión y proyección	Modelo de Gestión de conocimiento según servicios o productos, planta operativa y organización (UNESCO, 2017).
Clientes	Población en general o población definida según el tipo de servicio o producto (MEN, 2019)	• Estudiantes • Personal militar en actividad • Egresados	• Experiencias doctrinales • Experiencias operacionales • Lecciones aprendidas • Investigaciones • Conceptos técnicos • Encuestas de satisfacción • Encuestas de impacto • Gestión de competencias por talentos (CNA, 2020).

Empresa		ESDEG	Productos y actividades
Planta operativa	• Empleados o trabajadores • Directivos	• Profesores • Investigadores • Administrativos	• Experiencias en la institución desde la doctrina castrense, la investigación, la docencia y en el entorno por experiencias académicas, universitarias y en el contexto (Nonaka & Takeuchi, 1995) • Gestión de competencias por talentos (Senge, 1990)
Áreas de responsabilidad (a partir de servicios, productos y organización funcional) (Walzer, 1977).	Según la organización de la empresa (Huntington, 1957).	• Educación Militar • Doctrina • Educación superior • Investigación formal, formativa y aplicada (Janowitz, 1960) • Publicaciones • Administrativa y planes	• Líneas de acción de apropiación social de conocimiento. (Davenport & Prusak, 1998) • Instrumentos de recolección de datos para la gestión de conocimiento desde la doctrina castrense, formación e investigación (ONU, 2006). • Rutas de conexión desde la doctrina castrense, la formación y la investigación (UNESCO, 2017). • Gestión de competencias por talentos (MEN, 2019). • Infraestructura de gestión • Canales de comunicación • Líneas y medios de transferencia (CNA, 2020).
Población impacto	• Sociedad civil • Clientes internacionales	• Contexto nacional • FF. MM. • Sociedad civil • Egresados	• Reestructuración curricular • Proyectos de investigación • Procesos de actualización docente, estudiantil e investigativa (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Fuente: Peluffo & Catalán (2002).

La Tabla 2 traza un paralelismo entre los elementos esenciales de un modelo de administración del conocimiento en una entidad corporativa y su potencial adaptación en el ámbito académico y castrense de la ESDEG. Este ejercicio pone de manifiesto la factibilidad de implementar metodologías empresariales para robustecer procesos institucionales en formación, investigación y proyección social, sin obviar el carácter misional y doctrinal de la institución (Senge, 1990).

Servicio o producto

Mientras que en una organización los productos o servicios se caracterizan por su carácter comercial o funcional, en la ESDEG estos se vinculan a actividades misionales tales como la formación castrense y superior, la investigación en sus diversas formas (formativa, aplicada y formal), y la proyección institucional mediante

procesos de extensión. La instauración de un modelo de administración del saber se alinea con las particularidades de cada servicio, articulando sus recursos humanos, organizativos y tecnológicos (Walzer, 1977).

Clientes

Dentro del contexto corporativo, los clientes tienden a ser caracterizados por segmentos de mercado. Por el contrario, la ESDEG orienta su intervención hacia una población específica: estudiantes en activo, graduados, personal castrense en servicio activo y, en determinadas circunstancias, la sociedad civil. Esta audiencia se transforma en una fuente activa de conocimiento mediante la utilización de insumos como lecciones aprendidas, experiencias operativas y doctrinales, conceptos técnicos y mecanismos de retroalimentación como encuestas de satisfacción e impacto, lo que contribuye a la consolidación del sistema de gestión (Huntington, 1957).

Planta operativa

Las organizaciones disponen de empleados y directivos como fundamento operativo. En la ESDEG, esta función es ejercida por docentes, investigadores y personal administrativo, quienes no solo desempeñan roles académicos o de gestión, sino que también contribuyen con experiencias contextualizadas en los dominios doctrinal, operativo y académico. Esta comprensión implícita, si se logra una sistematización adecuada, puede transformarse en una ventaja estratégica mediante la administración de competencias por talentos (Janowitz, 1960).

Áreas de responsabilidad

Dentro de la organización corporativa, las divisiones se refieren a la estructura funcional del negocio. En la ESDEG, las áreas fundamentales comprenden la formación castrense, la formación superior, la doctrina, la investigación, las publicaciones y la gestión administrativa y estratégica. A partir de estas áreas, se instaurarán herramientas para la recolección de datos, rutas de conexión entre funciones, canales de comunicación, mecanismos de transferencia de conocimientos y una infraestructura organizativa que promueve la apropiación social del saber producido (Davenport & Prusak, 1998).

Población impacto (ONU, 2006)

A diferencia de la empresa convencional, que tiene como propósito influir en el mercado y en determinadas circunstancias en la sociedad civil, la ESDEG orienta su acción hacia el ámbito nacional, incorporando las Fuerzas Militares, la sociedad

civil y sus propios graduados. Esta proyección se concreta en reconfiguraciones curriculares, iniciativas de investigación y procesos de formación docente, estudiantil e institucional, culminando el ciclo de gestión con aplicaciones tangibles y de relevancia social. En síntesis, la tabla evidencia que los elementos de un modelo empresarial pueden ser adaptados de manera estratégica a instituciones académicas de naturaleza castrense, como la ESDEG. Esto facilita el robustecimiento de sus procesos misionales a través de la integración eficaz de datos, conocimientos, actores e impactos (UNESCO, 2017).

Para concluir, la comparativa entre el modelo empresarial y su adaptación a la ESDEG pone de manifiesto la relevancia de configurar un sistema institucional que integre actores, procesos y áreas de influencia en función de los objetivos educativos, investigativos y doctrinales. Esta perspectiva comparativa facilita la identificación de que el conocimiento producido en los ámbitos castrense y académico posee un valor estratégico significativo cuando es adecuadamente identificado, administrado y transferido. Con base en este análisis estructural, se requiere un estudio más detallado de las manifestaciones de dicho saber, distinguiendo entre sus dimensiones tácitas, explícitas, individuales y organizativas (MEN, 2019).

Conocimiento tácito, explícito, individual y organizativo (CNA, 2020)

El conocimiento tácito es aquel que una persona, comunidad, organización o nación posee de manera internalizada, ya sea en su mente, en sus prácticas culturales o en su experiencia colectiva, y cuya transmisión resulta difícil de formalizar o expresar verbalmente. Este tipo de conocimiento puede estar compuesto por (Nonaka & Takeuchi, 1995):

- **Elementos socio-culturales y personales:** ideas, experiencias, destrezas, habilidades, costumbres, valores, creencias e historia (Senge, 1990).
- **Conocimiento contextual o ecológico:** como la comprensión de la geografía, las normas no escritas o las condiciones físicas del entorno (Walzer, 1977).
- **Patrones de comportamiento:** referidos tanto a individuos como a objetos (Huntington, 1957).
- **Capacidades cognitivas complejas:** tales como la comprensión lectora, la resolución de problemas, la escritura, la visualización de ideas, el análisis y la síntesis, las cuales permiten acceder a saberes más complejos o resolver situaciones novedosas (Janowitz, 1960).

Por su parte, el conocimiento explícito se refiere al saber propositivo y racional que puede ser formulado, registrado y compartido mediante palabras, números, símbolos, fórmulas o modelos sistemáticos. Es el conocimiento que se puede documentar y transmitir con facilidad en manuales, informes, bases de datos o rutinas estandarizadas (Peluffo & Catalán, 2002).

En el caso de las Fuerzas Militares, se cuenta con medios y recursos institucionales que permiten generar y consolidar conocimiento tácito. Un ejemplo relevante son las lecciones aprendidas, documentos estructurados a partir de experiencias operacionales que surgen del análisis del uso adecuado o no de la doctrina castrense, y que producen aprendizajes desde una perspectiva tanto táctica como experiencial. Otro ejemplo significativo son los documentos de memoria histórica, en los cuales se recopilan vivencias de miembros del personal castrense que han sido víctimas del conflicto armado del país. Estos relatos muestran cómo, a través de procesos de resiliencia y compromiso institucional, han logrado sobreponerse a las huellas físicas y emocionales dejadas por los grupos armados ilegales (Davenport & Prusak, 1998).

De acuerdo con Barroso, citado por Nonaka y Takeuchi (1995), durante el procedimiento de diagnóstico organizacional es indispensable clasificar el conocimiento tácito presente en los diferentes actores, a través de un ciclo de transformación que combina fases entre conocimiento tácito y explícito. Este procedimiento se puede descomponer en cuatro etapas fundamentales:

- **Tácito–tácito (socialización):** los individuos comparten experiencias, vivencias y prácticas personales; (ONU, 2006)
- **Tácito–explícito (articulación/externalización):** el conocimiento se plasma en sistemas formales de la organización; (UNESCO, 2017)
- **Explícito–explícito (combinación):** se integran los conocimientos explícitos existentes para su análisis y sistematización; y (MEN, 2019)
- **Explícito–tácito (internalización):** el nuevo conocimiento es asimilado e interiorizado por el individuo como parte de su repertorio cognitivo (Peluffo & Catalán, 2002).

Esta secuencia de transformación del conocimiento se encuentra representada en la Figura 4, la cual permite visualizar el ciclo de conversión propuesto en el modelo SECI (CNA, 2020).

Figura 4. Modelo de generación y conversión del conocimiento (SECI) (Nonaka & Takeuchi, 1995)



Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995, citados por Peluffo & Catalán, 2002).

La Figura 4 representa el modelo SECI de creación del conocimiento, desarrollado por Nonaka y Takeuchi, el cual plantea que el saber organizacional no es estático, sino que se construye de manera dinámica a través de cuatro fases interrelacionadas. Este esquema se fundamenta en la interacción entre el conocimiento tácito (intuitivo, no articulado) y el explícito (formal, sistematizado). Las fases son: (Senge, 1990)

1. **Socialización:** implica compartir conocimientos tácitos mediante experiencias comunes, observación directa y trabajo conjunto; (Walzer, 1977)
2. **Exteriorización:** donde ese conocimiento se convierte en explícito a través de narrativas, modelos, documentos o conceptualizaciones; (Huntington, 1957)
3. **Combinación:** permite integrar diferentes saberes explícitos, organizándolos mediante clasificaciones, bases de datos o manuales; y (Janowitz, 1960)
4. **Interiorización:** en la que el conocimiento explícito es asimilado por los individuos y transformado nuevamente en tácito, mediante el ejercicio o la reflexión (Davenport y Prusak, 1998).

Este ciclo continuo favorece la generación, transferencia e implementación del saber dentro de las organizaciones, permitiendo la innovación constante y el aprendizaje institucional (ONU, 2006).

En el contexto de las Fuerzas Militares, este modelo cobra especial relevancia. Por ejemplo, el conocimiento tácito se manifiesta en prácticas como las lecciones aprendidas, que son documentos contruidos con base en experiencias operacionales, particularmente en el análisis del uso adecuado o inadecuado de la doctrina. Estas lecciones proporcionan un aprendizaje contextualizado desde una perspectiva tanto castrense como experiencial. Asimismo, los documentos de memoria histórica, que recogen testimonios de militares víctimas del conflicto armado, permiten comprender procesos de resiliencia institucional frente a la adversidad (UNESCO, 2017).

En cuanto al conocimiento explícito, se destacan instrumentos como las rendiciones de cuentas, que evidencian la eficiencia organizacional y administrativa, y permiten detectar y responder a retos que emergen en la gestión. De igual manera, la doctrina castrense representa un cuerpo explícito de saber, sustentado en análisis científicos, estadísticos y metodológicos, que orienta la efectividad operativa (MEN, 2019).

Complementariamente, el conocimiento individual se define como el conjunto de saberes, habilidades y competencias personales que permiten actuar de manera efectiva frente a diversas situaciones (Peluffo & Catalán, 2002). Por su parte, el conocimiento organizacional se refiere al modo en que la institución transforma sus recursos y experiencias para crear valor colectivo, fortaleciendo su misión (Pizarro & Fernández, 2000). Cada miembro de la ESDEG —castrense o civil— representa una fuente significativa de saber. Por ello, al implementar un modelo institucional de gestión, la ESDEG tiene el potencial de proyectar impactos más allá del ámbito educativo, generando iniciativas investigativas y estratégicas con repercusiones reales en el campo de la seguridad, la defensa y la transformación institucional.

Aplicabilidad en el escenario curricular (CNA, 2020)

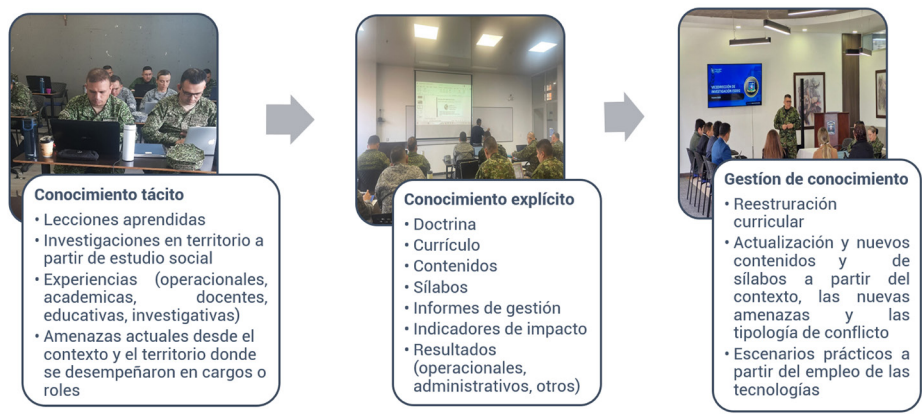
Teniendo en cuenta que el servicio principal de la ESDEG es la formación, resulta fundamental diseñar estrategias de gestión del conocimiento que permitan sistematizar y aprovechar experiencias, datos, especializaciones, criterios técnicos y resultados de investigación. Estos insumos deben servir como base para fortalecer y construir el currículo institucional. En este sentido, es esencial que las instituciones educativas mantengan una actitud abierta y receptiva hacia la voz de los estudiantes, quienes desde su procedimiento formativo pueden aportar observaciones valiosas sobre los contenidos, la labor docente y las dinámicas académicas. Igualmente, los egresados constituyen una fuente estratégica

de retroalimentación: desde sus roles profesionales pueden evaluar si la formación recibida corresponde con los desafíos reales del contexto laboral (Nonaka & Takeuchi, 1995).

La formación es un procedimiento dinámico. Por ello, los currículos deben ser objeto de revisión y actualización permanentes, no solo en términos de contenidos, sino también en competencias, objetivos y resultados de aprendizaje. Es imperativo reconocer que el contexto nacional e internacional está en constante transformación, y que las amenazas a la seguridad evolucionan en función de los intereses de los actores armados. En este marco, la participación del estudiante, del docente y del egresado debe ser un eje central en los procesos de evaluación curricular. Así se evitará que el currículo se diseñe de manera descontextualizada, sin corresponder a las realidades sociales, políticas y operativas del país (Senge, 1990).

Este enfoque se ilustra en la Figura 5, la cual presenta el procedimiento de gestión desde los componentes educativos, evidenciando cómo la experiencia, la formación y la investigación pueden integrarse al currículo para hacerlo más pertinente (Walzer, 1977).

Figura 5. Procedimiento de gestión del conocimiento desde los procesos educativos (Huntington, 1957)



Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 representa la transición del conocimiento tácito al explícito y su integración en los procesos de gestión de la ESDEG. En la primera etapa, el conocimiento tácito se construye a partir de lecciones aprendidas, investigaciones en territorio y experiencias operacionales. Este saber, aunque difícil de formalizar, contiene un valor estratégico al estar fundamentado en el ejercicio real (Janowitz, 1960).

En una segunda etapa, ese saber se transforma en explícito mediante su sistematización en documentos institucionales como la doctrina, planes de estudio y syllabus. Esta formalización permite que los conocimientos se articulen al currículo, se evalúen y puedan ser replicados (Davenport & Prusak, 1998).

La última etapa corresponde a la gestión propiamente dicha, entendida como un procedimiento estructurado que permite aplicar lo aprendido a la reestructuración curricular y la actualización de contenidos, generando procesos de formación adaptados al contexto (ONU, 2006).

En este marco, las entrevistas y demás instrumentos de recolección deben dirigirse estratégicamente a estudiantes, docentes y egresados. Con los estudiantes se recomienda aplicar estos instrumentos durante el desarrollo de los programas, ya que sus experiencias recientes ofrecen una visión crítica del entorno operacional. Es indispensable considerar que las amenazas varían según las dinámicas del territorio y la forma en que los grupos armados interactúan con la población (UNESCO, 2017).

Contar con esta información permite retroalimentar el currículo institucional con datos actualizados, ajustando los contenidos académicos a las necesidades de las Fuerzas Militares. Así, el conocimiento adquirido no solo cumple una función pedagógica, sino también estratégica. En resumen, la administración del conocimiento en la ESDEG debería dirigirse hacia la transformación de experiencias individuales en herramientas estratégicas para la mejora continua del currículo. La interrelación entre ejercicio, teoría y contexto facilita una respuesta apropiada a los retos operativos, educativos y sociales que enfrenta la nación (MEN, 2019).

Análisis de datos

La elaboración de un modelo de gestión del conocimiento facilita la conversión de la información recopilada en insumos valiosos para la toma de decisiones. Este análisis pretende evidenciar cómo el saber producido por estudiantes, docentes y egresados puede ser utilizado estratégicamente para fortalecer el currículo y guiar los procesos de mejora institucional (CNA, 2020).

Modelo de gestión del conocimiento (Nonaka & Takeuchi, 1995)

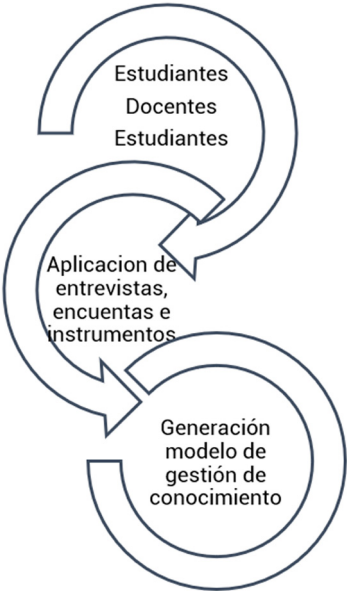
El diseño de un modelo en la ESDEG debe partir de un diagnóstico estructurado que permita organizar los saberes institucionales. Este diagnóstico requiere instrumentos que consideren tanto fuentes internas como externas (unidades militares, informes operacionales), lo cual favorece una visión sistémica (Peluffo &

Catalán, 2002). El personal castrense activo es un actor fundamental, ya que su experiencia operativa puede convertirse en conocimiento estratégico si es sistematizada adecuadamente (Senge, 1990).

Sin embargo, uno de los desafíos comunes en las instituciones de formación superior es garantizar una articulación real entre el conocimiento generado y las necesidades del entorno. Como afirma Herrera (2019), “no puede existir una sociedad del conocimiento en la que haya un divorcio entre la universidad, la sociedad, la empresa privada y el sector público” (p. 392). Esta brecha ha sido señalada también por Castro Capitillo, Jaramillo y García (2019), quienes advierten que muchas universidades aún presentan limitaciones para difundir y transferir el conocimiento producido en sus espacios internos hacia actores externos relevantes.

Por esta razón, resulta indispensable que la Escuela Superior de Guerra fortalezca su capacidad diagnóstica para identificar oportunidades y brechas en la gestión del conocimiento, a fin de consolidar un modelo que integre saberes operacionales, académicos y doctrinales. Esta visión integradora se plasma en la Figura 6, donde se representan las fases del procedimiento de gestión del conocimiento, desde la identificación de fuentes y la organización de datos hasta su incorporación en las prácticas educativas e investigativas de la institución (Walzer, 1977).

Figura 6. Procedimiento de gestión del conocimiento desde el diagnóstico institucional (Huntington, 1957)



Fuente: elaboración propia.

La Figura 6 representa un ciclo continuo de gestión del conocimiento dividido en tres fases principales: establecimiento de objetivos, producción y difusión. Este modelo visual ilustra que la gestión del conocimiento no es una acción aislada ni lineal, sino un procedimiento dinámico que exige planificación estratégica, implementación activa y retroalimentación continua (Janowitz, 1960).

- **Definición de objetivos:** la parte superior del ciclo resalta la importancia de establecer con claridad los fines de la gestión del conocimiento, orientados a recolectar experiencias, experticias, buenas prácticas y resultados relevantes que impacten los servicios educativos, investigativos, logísticos y doctrinales (Davenport y Prusak, 1998).
- **Producción:** en la segunda etapa, se enfatiza la generación estructurada de conocimiento mediante estrategias para la recolección de datos, la sistematización de saberes y su incorporación en currículos, proyectos de investigación y acciones institucionales de alto valor agregado (ONU, 2006).
- **Circulación y medición:** finalmente, el ciclo desemboca en la necesidad de almacenar, compartir, aplicar y evaluar el conocimiento generado, asegurando que esté disponible para los actores institucionales y genere impactos tangibles en los procesos educativos y en el entorno social y castrense (UNESCO, 2017).

Este ciclo se integra adecuadamente con el texto, que enfatiza que la gestión del conocimiento en instituciones universitarias como la Escuela Superior de Guerra es tanto una necesidad como un desafío complejo, debido a su naturaleza burocrática y a la diversidad de perfiles humanos (Castro et al., 2019). El diagnóstico institucional permite identificar con exactitud las áreas de intervención, los actores fundamentales y los posibles roles de mentores o gestores del conocimiento.

En este contexto, la recopilación de información a través de entrevistas o encuestas no solo facilita la identificación de capacidades internas, sino que también permite proyectar transformaciones estructurales mediante la implementación del conocimiento en el rediseño curricular, la innovación educativa y la mejora continua (Enríquez, 2019).

Asimismo, la figura enfatiza la relevancia de concebir el almacenamiento y la circulación del conocimiento no como actividades pasivas, sino como procesos estratégicos que facilitan la utilización efectiva de los saberes generados por los miembros de la institución, tal como se indica en el texto al subrayar la necesidad

de prevenir que el conocimiento se limite a repositorios sin repercusión operativa o social (MEN, 2019).

La Figura 6 ilustra que el conocimiento debe ser evaluado no solo mediante indicadores cuantitativos, sino también por su efecto en la resolución de problemas reales (Nonaka & Takeuchi, 1995). Esto refuerza la afirmación de que las universidades deben implementar una cultura organizacional en la cual el conocimiento se considere un eje fundamental de la actividad académica, formativa y social (Mata & Pesca, 2011).

En resumen, la gestión del conocimiento en instituciones como la Escuela Superior de Guerra exige un enfoque estratégico, dinámico y contextualizado, donde la definición precisa de objetivos, la producción sistemática de conocimientos y su circulación efectiva son pilares esenciales. Este procedimiento debe estar respaldado por una cultura organizacional que aprecie la experiencia, fomente la colaboración y asegure la implementación efectiva del conocimiento para reforzar la misión educativa y social de la institución. Con base en estos insumos, se elabora el informe que sistematiza los hallazgos y propone un modelo adaptado a las necesidades de la Escuela (CNA, 2020).

Elaboración de informe

La redacción del informe representa la etapa culminante del procedimiento investigativo, en la cual se integran, organizan y exponen de manera coherente los resultados obtenidos. Este documento no solo organiza los hallazgos significativos, sino que también sugiere directrices específicas para la implementación del modelo de gestión del conocimiento en la Escuela Superior de Guerra (ESDEG); esto permite visualizar las áreas de responsabilidad, los actores fundamentales y los productos de conocimiento que deben tenerse en cuenta en el diseño del modelo institucional (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En continuidad con los apartados anteriores y fundamentado en el diagnóstico efectuado, se exponen a continuación la configuración de un modelo preliminar de gestión del conocimiento para la Escuela Superior de Guerra, resaltando la relevancia de optimizar los procesos educativos, investigativos y operativos a través del aprovechamiento sistemático del conocimiento institucional. A través de una visión coherente, se establece el propósito, los métodos de actuación y los efectos anticipados del modelo, como se resume en la Tabla 7 (Senge, 1990).

Tabla 3. *Propuesta de modelo de gestión del conocimiento para la ESDEG: justificación, objetivos, estrategias e impactos esperados (Walzer, 1977)*

Elemento	Descripción
Necesidad institucional	Crear un modelo de gestión del conocimiento que impacte positivamente los procesos de investigación, formación superior y formación castrense en la ESDEG (Huntington, 1957).
Por qué	Porque permite fortalecer la institución a través de una gestión efectiva del conocimiento, generando mejoras en los procesos curriculares, educativos y de acreditación. Además, promueve el desarrollo de proyectos de investigación con impacto castrense, institucional y social (Janowitz, 1960).
Para qué	• Reestructurar y fortalecer los currículos académicos. • Potenciar la investigación formal y aplicada. • Implementar procesos de certificación en gestión y apropiación social del conocimiento. • Establecer directrices institucionales para la administración del conocimiento. • Diseñar proyectos estratégicos basados en experiencia y experticia en defensa, seguridad y ciencias militares (Davenport & Prusak, 1998).
Cómo	• Diseñar instrumentos para la recolección de datos (entrevistas, encuestas, grupos focales). • Seleccionar poblaciones fundamental: docentes (militares y civiles), estudiantes (civiles y militares), egresados, administrativos. • Conformar un comité interdisciplinario para evaluar el conocimiento recolectado. • Vincular expertos en temas operacionales: amenazas híbridas, guerras proxy, zona gris, guerra multidominio. • Establecer mecanismos para la producción, transferencia, almacenamiento y circulación del conocimiento. • Formular una política institucional de gestión del conocimiento (ONU, 2006).
Impactos esperados	• Mayor visibilidad nacional e internacional de la ESDEG. • Fortalecimiento de la proyección social e institucional. • Currículos actualizados según el contexto operativo y estratégico. • Internacionalización del conocimiento castrense y académico. • Aprovechamiento sistemático de la experiencia operacional del personal castrense. • Mejora en procesos administrativos, logísticos y jurídicos (UNESCO, 2017).

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 muestra una propuesta organizada que surge de una necesidad institucional definida: establecer un modelo de gestión del conocimiento que reforce tanto los programas de formación castrense como los de formación superior en la Escuela Superior de Guerra. Esta propuesta no solo aborda la lógica interna de fortalecimiento académico y operativo, sino que también se alinea con lo expuesto por Enríquez (2019), quien argumenta que una agenda de investigación efectiva debe conectarse con actores gubernamentales, sociales y académicos, y desarrollarse desde las fortalezas institucionales y las condiciones del entorno.

En este contexto, los elementos delineados en la Tabla 3, tales como la identificación de actores estratégicos, el diseño de instrumentos para la recopilación de saberes y la definición de mecanismos para la producción, transferencia y circulación del conocimiento, reflejan una perspectiva sistémica que considera al conocimiento como el eje central entre la experiencia operativa y la creación de valor social. La integración de especialistas en amenazas contemporáneas, como la guerra híbrida o el conflicto multidominio, facilita la creación de centros de investigación relevantes y con elevada capacidad de respuesta institucional (MEN, 2019).

Asimismo, el impacto anticipado en cuanto a visibilidad internacional, actualización curricular, optimización de procesos y aprovechamiento de experiencias operativas, evidencia la intención de crear entornos favorables para la generación e implementación del conocimiento, como lo indica Enríquez (2019). Esto requiere robustecer las interfaces entre los diversos estamentos institucionales —académicos, administrativos y operacionales— a través de redes de colaboración, dispositivos intermedios y mecanismos de comunicación con el entorno, garantizando así la apropiación social del conocimiento producido.

En resumen, la propuesta resumida en la Tabla 3 representa no solo un enfoque técnico para la gestión del conocimiento, sino también un exhorto a establecer un modelo organizacional que aprecie la interacción entre conocimientos formales y prácticos, fomentando la innovación educativa, la toma de decisiones y el desarrollo institucional con un enfoque misional (CNA, 2020).

Discusión

Los resultados de esta investigación indican que la ESDEG no posee un modelo institucional formal de gestión del conocimiento, a pesar de contar con un capital humano altamente calificado y una considerable producción de conocimientos derivados de sus procesos de formación castrense, formación superior, doctrina castrense e investigación. La ausencia de este esquema significa una oportunidad estratégica para desarrollar un modelo adaptado a sus condiciones organizacionales, con potencial para potenciar la toma de decisiones, fortalecer la misión educativa y responder con mayor eficacia a los desafíos de la seguridad y defensa nacional (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Según el enfoque teórico de Nonaka y Takeuchi (1995), la gestión del conocimiento es un procedimiento dinámico de conversión entre el conocimiento tácito y explícito, a través de mecanismos como la socialización, externalización,

combinación e internalización. En este contexto, el conocimiento no solo se genera de manera individual, sino que se edifica colectivamente y se convierte en un recurso estratégico cuando se administra de manera adecuada. En el contexto de la ESDEG, este modelo adquiere particular importancia por la existencia de personal castrense con experiencia operativa, doctrinal, académica y administrativa, que constituye una fuente inagotable de conocimiento tácito capaz de sistematización y aprovechamiento institucional.

No obstante, como señala Brooking (1996), la gestión del conocimiento no debe limitarse a utilizar el saber para el beneficio exclusivo de la organización; debe funcionar en una doble dirección: potenciar los procesos internos y, simultáneamente, atender las demandas del entorno. En el contexto de una institución como la ESDEG, este principio implica la imperiosa necesidad de alinear sus competencias formativas e investigativas con los retos sociales, operativos y estratégicos del país, en consonancia con su función como entidad de formación superior de carácter castrense.

Por otro lado, Enríquez (2019) sostiene que las universidades deben desempeñar un papel central en la producción, transferencia y apropiación social del conocimiento, dada su estructura académica, la variedad de actores involucrados en sus dinámicas internas y su capacidad para generar impactos significativos en el contexto. En el caso de la ESDEG, esta función se agudiza, ya que sirve de nexo entre el saber académico y la experiencia ejercida en contextos reales de seguridad y defensa. Por lo tanto, su modelo de gestión del conocimiento debe integrar principios de corresponsabilidad, diálogo interinstitucional, transferencia efectiva e implementación contextualizada.

La integración de este modelo con el currículo representa un elemento fundamental. Autores como Posner (1982) sugieren estructurar los planes de estudio según directrices que integren los conocimientos organizacionales, promoviendo así una formación relevante. Sacristán (2007) enfatiza la función transformadora del educador como agente que reconfigura el currículo basado en su experiencia pedagógica y profesional. Bajo el concepto de currículo como espacio de investigación, se analizan prácticas, contenidos y necesidades emergentes del entorno. Estos planteamientos indican que el currículo no debe concebirse como una estructura estática, sino como un ámbito dinámico en continua construcción y retroalimentación.

En este contexto, la gestión del conocimiento en la ESDEG no puede separarse del currículo formal, dado que este representa el medio a través del cual se articulan, sistematizan y proyectan los saberes institucionales. La integración del conocimiento operativo, doctrinal, estratégico y académico en los contenidos

curriculares requiere reconocer la experiencia de los actores como un insumo valioso, establecer mecanismos de actualización continua y crear espacios de investigación aplicada que aborden problemáticas reales en los ámbitos castrense y social (Senge, 1990).

Desde una perspectiva metodológica, el estudio de caso sugerido por Stake (1999) facilitó una exploración exhaustiva de las particularidades del contexto institucional de la ESDEG. Esta metodología cualitativa demuestra que, a pesar del considerable caudal de información y experiencia acumulada, se carece de mecanismos sistemáticos para su recolección, organización, almacenamiento y transferencia. La comparación con modelos empresariales, en los cuales la gestión del conocimiento ha evidenciado la capacidad de generar ventajas competitivas sostenibles, proporcionó una fundamentación para sugerir un modelo adaptado a las especificidades de una institución universitaria con estructura castrense. En este ejercicio, se identificaron elementos fundamentales como la necesidad de implementar mecanismos formales para la captura de conocimiento (entrevistas, grupos focales, encuestas), seleccionar actores estratégicos (docentes, egresados, estudiantes, investigadores), definir procesos de circulación y establecer indicadores de impacto.

En el mismo sentido, la experiencia operativa del personal castrense, tanto en servicio activo como en retiro, constituye un recurso valioso para el desarrollo del conocimiento institucional. La sistematización de estas experiencias a través de lecciones aprendidas, análisis doctrinales, estudios de casos e informes de campo, facilitaría no solo la mejora de los contenidos académicos, sino también la generación de líneas de investigación alineadas con la misión de la ESDEG. Este enfoque facilitaría la consolidación de un sistema (conjunto) de gestión del conocimiento que sustenta el diseño curricular, la innovación pedagógica y la producción científica (Walzer, 1977).

Asimismo, es fundamental reconocer que el conocimiento institucional no se limita a los individuos, sino que también abarca procesos, documentos, bases de datos, redes colaborativas y relaciones interinstitucionales. En este contexto, el modelo sugerido debe integrar dimensiones tecnológicas, culturales y organizativas que optimicen el almacenamiento, la recuperación, la actualización y el intercambio del conocimiento. Se sugiere implementar una política institucional de gestión del conocimiento que estipule responsabilidades, recursos, mecanismos de evaluación y estrategias de sostenibilidad (Huntington, 1957).

Es fundamental destacar que la instauración de un modelo de gestión del conocimiento en la ESDEG no constituye un propósito en sí mismo, sino una

estrategia para consolidar su función como institución dedicada a la formación de líderes militares, generadora de pensamiento estratégico y promotora de soluciones adecuadas a los desafíos de defensa y seguridad del país. Esta iniciativa exige el compromiso institucional, la participación de la comunidad académica y el desarrollo de una cultura organizacional enfocada en el aprendizaje, la innovación y la transformación continua (Janowitz, 1960).

En conclusión, la discusión planteada demuestra que la gestión del conocimiento, entendida desde una perspectiva holística y crítica, puede transformarse en un recurso de gran valor estratégico para la ESDEG. Su implementación no solo optimizaría los procesos internos, sino que también fortalecería el impacto académico, investigativo y social de la institución, consolidando su papel en el contexto de las Fuerzas Militares y la formación superior del país (Davenport & Prusak, 1998).

Conclusiones

La investigación permitió el análisis de la situación actual de la Escuela Superior de Guerra (ESDEG) en relación con la gestión del conocimiento, evidenciando la falta de mecanismos estructurados para sistematizar, administrar y capitalizar los saberes generados por su comunidad académica y operativa. Esta deficiencia constituye una vulnerabilidad institucional, pero también la oportunidad estratégica para establecer un modelo que reforme los procesos educativos, investigativos y doctrinales (ONU, 2006).

Basado en el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995) y la metodología del estudio de caso de Stake (1999), se identificó una acumulación significativa de conocimientos tácitos entre el personal castrense, docentes civiles, egresados y estudiantes, que no han sido adecuadamente integrados al currículo ni a las líneas de investigación. Esta integración es fundamental para mantener la memoria organizacional y optimizar la toma de decisiones estratégicas.

Sin embargo, el conocimiento institucional no se limita a documentos o plataformas tecnológicas, sino que también abarca prácticas, valores, experiencias y relaciones interpersonales, elementos clave para la doctrina castrense y la seguridad nacional (UNESCO, 2017).

La ESDEG necesita un modelo de gestión del conocimiento que se ajuste a su naturaleza híbrida (castrense y académica), su misión estratégica y la variedad de actores que la componen. Este modelo debe incorporar acciones para capturar, almacenar, transferir y aplicar el conocimiento, así como establecer una política

institucional explícita con roles definidos, recursos asignados, mecanismos de evaluación y estrategias de sostenibilidad (MEN, 2019).

De igual forma, el currículo, en este contexto, debe considerarse una herramienta dinámica para la gestión del conocimiento, integrando experiencias prácticas, investigaciones, contribuciones docentes y exigencias del entorno. Su continua actualización es fundamental para garantizar la relevancia de los programas de formación castrense y de posgrado (CNA, 2020).

Por lo tanto, el análisis comparativo de modelos empresariales y académicos demostró que la gestión del conocimiento puede potenciar la calidad educativa, la eficiencia organizacional, la visibilidad institucional y la innovación. Se reconocerá la necesidad de disponer de infraestructura tecnológica, promover el trabajo en red, consolidar repositorios accesibles y establecer indicadores de impacto (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Por ende, la implementación del modelo debe concebirse no como una acción aislada, sino como un procedimiento constante que fortalece el liderazgo institucional de la ESDEG. Integrar la gestión del conocimiento como eje estratégico facilitará el desarrollo de una institución más reflexiva, innovadora y comprometida con el fomento de la seguridad nacional y el desarrollo a través de la formación y la investigación (Senge, 1990).

Recomendaciones

- Elaborar una política institucional para la gestión del conocimiento: establecer un marco regulatorio que defina los principios, objetivos, responsabilidades, recursos y mecanismos de evaluación del modelo (Walzer, 1977).
- Desarrollar un sistema (conjunto) total para la captura y sistematización del conocimiento: desarrollar e implementar instrumentos como entrevistas, grupos focales, bancos de lecciones aprendidas y repositorios institucionales que optimicen la recolección, organización y acceso al conocimiento (Huntington, 1957).
- Fortalecer la infraestructura tecnológica: integrar plataformas digitales seguras y eficaces que faciliten el almacenamiento, consulta y transferencia de conocimientos, con criterios de usabilidad y acceso equitativo (Janowitz, 1960).
- Integrar la gestión del conocimiento en el currículo: incluir los conocimientos adquiridos en contextos operacionales, doctrinales y académicos en

los planes de estudio, a través de comités curriculares interdisciplinarios y procesos de evaluación continua (Davenport & Prusak, 1998).

- Establecer una red de administradores del conocimiento: incorporar actores estratégicos (educadores, investigadores, graduados, personal castrense activo y retirado) como facilitadores del conocimiento, fomentando espacios de diálogo y reflexión institucional (ONU, 2006).
- Promover proyectos de investigación aplicada: estimular líneas de investigación dirigidas a abordar problemas concretos del ámbito castrense, institucional y social, integrando la experiencia operativa con la rigurosidad académica (UNESCO, 2017).
- Establecer indicadores de impacto: crear métricas que faciliten la evaluación de la efectividad de la gestión del conocimiento en los procesos educativos, investigativos y de toma de decisiones (MEN, 2019).
- Fomentar la cultura organizacional centrada en el aprendizaje: fomentar la formación continua, el reconocimiento de prácticas ejemplares, la cooperación interdepartamental y el compromiso con la innovación institucional (CNA, 2020).

Referencias

- Aguilar Santos, J. (13 de enero de 2024). Claves del estudio de casos, según Stake. *Proyecto Académico*. <https://proyectoacademico.com/claves-sobre-estudio-de-casos-segun-stake/>
- Aguilar Santos, J. (2024). *Diseños cualitativos aplicados a la investigación educativa*. Editorial Académica Española.
- Amaya Ocampo, W., & Pérez, J. (2003). Gestión del conocimiento y universidad como institución generadora de conocimiento. *Revista de Ingeniería Universidad Distrital*, 64–70.
- Brooking, A. (1996). *Intellectual capital*. International Thomson Business Press.
- Castro Capitillo, J. J., Castellanos Santiago, E. R., Fonseca Rodríguez, L. M., & Lugo Barrios, J. (2019). Gestión del conocimiento en universidades públicas. *Revista Scientific*, 4(14), 182–204. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.9.182-204>
- Centro de Doctrina Castrense del Ejército. (2016). *Manual MFE 1.0 El Ejército*. Imprenta del Ejército.
- Decreto 1330 de 2019. Por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Julio 25 de 2019.
- Drucker, P. F. (1973). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. Harper & Row.
- Enríquez, Á. (2019). Gestión de conocimiento y universidad: Visión prospectiva a partir de sus expertos. *Revista CS*, (29), 273–297. <https://doi.org/10.18046/recs.i29.3204>
- Fontalvo Herrera, T. J., De La Hoz Granadillo, E., & Vergara Schmalbach, J. C. (2011). Comunicación organizacional y su impacto en la gestión del conocimiento. *Revista Dimensión Empresarial*, 9(1), 25–38. <https://doi.org/10.15665/rde.v9i1.52>
- Fontalvo Herrera, T. J., Quejada, R., & Puello Payares, J. G. (2011). La gestión del conocimiento y los procesos de mejoramiento. *Dimensión Empresarial*, 9(1), 80–87.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Herrera, Z. (2019). La gestión del conocimiento en las universidades experimentales de Venezuela. *Revista Scientific*, 4(11), 380–395. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.20.380-395>
- Hoffman, F. G. (2007). *Conflict in the 21st century: The rise of hybrid wars*. Potomac Institute for Policy Studies. https://www.potomac institute.org/images/stories/publications/potomac_hybridwar_0108.pdf
- Kilcullen, D. (2013). *Out of the mountains: The coming age of the urban guerrilla*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199737505.001.0001>
- Larrea Abásolo, M. A. (2018). La gestión de conocimiento y la universidad. *Revista FACES*, 17(1), 21–34.
- Liang, Q., & Xiangsui, W. (1999). *Unrestricted warfare*. PLA Literature and Arts Publishing House. <https://www.c4i.org/unrestricted.pdf>

- Mata Ordaz de B, Y., & Pesca de Acosta, C. (2011). La gestión del conocimiento en las universidades como baluarte organizacional. *Revista Intersedes*, 12(23), 56–73.
- Minakata Arceo, A. (2009a). Gestión del conocimiento en formación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Revista Electrónica Sinéctica*, (32), 1–21.
- Minakata Arceo, A. (2009b). *Sociedad del conocimiento y universidad: escenarios y desafíos*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udg.mx/publicaciones/sociedad-conocimiento>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
- Nagles, G. (2007). *Gestión del conocimiento en las organizaciones*. Alfaomega Grupo Editor.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- OCDE. (2008). *Compendio de ejemplos y lecciones aprendidas de las experiencias con el uso de la metodología para la evaluación de los sistemas nacionales de adquisiciones públicas*. OCDE.
- Peluffo A, M. B., & Catalán Contreras, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su implementación al sector público*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social - ILPES.
- Pizarro Moreno, R., & Fernández Souza, G. (2000). *El emprendedor como motor de creación del conocimiento*. Universidad Pablo Olavide.
- Posner, G. (1982). A cognitive science conception of curriculum and instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 343–351. <https://doi.org/10.1080/0022027820140404>
- Rauta, V. (2020). Proxy warfare and the future of conflict: Take two. *The RUSI Journal*, 165(2), 10–18. <https://doi.org/10.1080/03071847.2020.1763815>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985388>
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículo y el arte del profesor. *Investigación en la Escuela*, (15), 9–15.
- Tejada Zabaleta, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones: Gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. *Psicología desde el Caribe*, (12), 115–133.
- Tobón, S., & Núñez Rojas, A. C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (58), 27–39.

Capítulo 3

Dimensión ética de la inclusión dentro de la política de educación para la Fuerza Pública colombiana (2021-2026)*

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576.03>

Rafael Jesús Zapata Rodríguez

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Resumen: Este capítulo analiza los principios y valores constitucionales que permiten garantizar los fines esenciales del Estado por parte de los miembros de la Fuerza Pública, configurando un universo temático que exige una educación integral y sólida del militar del siglo XXI. El estudio parte del reconocimiento del carácter humano de la integración como una categoría fundamental para el ejercicio pleno de los derechos humanos en toda su dimensión. Mediante un análisis del valor práctico de este marco axiológico, la investigación establece la relevancia de la categoría moral y su relación con la integración en el contexto de la Política de Educación para la Fuerza Pública (PEFuP) 2021-2026. Se concluye que esta política refleja el compromiso de las Fuerzas Armadas con la mejora continua, desde una realización individual, colectiva e institucional, orientada al cumplimiento de la misión estratégica en materia de seguridad y defensa nacional.

Palabras clave: defensa; derechos humanos; educación superior; formación ciudadana; integración social; moral profesional.

* Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación "Desafíos contemporáneos en la investigación para la formación y doctrina en seguridad y defensa de la Escuela Superior de Guerra: Reingeniería VINVE Fase I", del grupo de investigación Centro de Gravedad, de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto", categorizado A1 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) y registrado con el código COL2025109461-15. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

Rafael Jesús Zapata Rodríguez

Coronel (R) del Ejército Nacional de Colombia. Magíster en Historia Militar. Especialista en Alta Gerencia y Docencia Universitaria. Profesional en Ciencias Militares. Docente, Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto" y Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Contacto: rafael.zapatar@esdeg.edu.co

Citación APA: Zapata Rodríguez, R. J. (2026). Dimensión ética de la inclusión dentro de la política de educación para la Fuerza Pública colombiana (2021-2026). En O. O. Porras Rodríguez, A. Serrano Cuervo, & A. M. Núñez Henao (Eds.), *De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano* (pp. 83-110). Sello Editorial ESDEG.
<https://doi.org/10.25062/9786287818576.03>

DE LA DOCTRINA AL AULA. EDUCACIÓN MILITAR EN EL SIGLO XXI, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ÉTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

ISBN impreso: 978-628-7818-52-1

ISBN digital: 978-628-7818-57-6

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576>

Colección Seguridad y Defensa

Sello Editorial ESDEG

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Bogotá D.C., Colombia

2026



Introducción

Este capítulo se deriva de un ejercicio investigativo orientado a generar una reflexión crítica sobre el invaluable aporte del componente ético en el marco de la integración, entendida como eje fundamental de la Política de Educación para la Fuerza Pública (PEFuP). En este contexto, y considerando la calidad educativa como el segundo pilar esencial del procedimiento instrucción-aprendizaje en las Fuerzas Armadas, se presentan diversos antecedentes históricos que, en una primera instancia, vinculan la política pública inclusiva con el orden constitucional (Ramírez et al., 2019), para posteriormente puntualizar las disposiciones normativas que sustentan la evaluación de la integración, a partir de realidades derivadas de experiencias personales, institucionales y sociales (Congreso de la República, 1994, 1997).

Desde un enfoque metodológico cualitativo, esta investigación se orienta a establecer el papel del fenómeno ético en la promoción y el fortalecimiento de la integración en los procesos de educación castrense. En consecuencia, se formulan tres preguntas orientadoras: ¿qué fuentes normativas estructuran actualmente el marco axiológico de la educación en la Fuerza Pública? (García, 2005); ¿cuál ha sido la evolución histórica del concepto de integración dentro del sector Defensa? (Beltrán & López, 2015); ¿qué escenarios contemporáneos ofrecen evidencia sobre la efectividad de la integración en el fortalecimiento de la moral social? (Contreras & Gutiérrez, 2002).

En una integración temática de diversos contextos, este capítulo responde a dichos interrogantes a través de una estructura dividida en cinco secciones, que parten del análisis de los principios y valores consagrados en el preámbulo de la Constitución Política de 1991 (Constitución Política de Colombia, 1991). Se establece, además, una distinción fundamental entre el Estado de derecho de 1886 y el Estado social de derecho proclamado en 1991, como marco referencial para

comprender los apartados siguientes que abordan, respectivamente, la profesión castrense y su relación con el enfoque inclusivo (Daza & Rodríguez, 2012).

Los tres apartados restantes describen hitos históricos que, desde los principios y valores articulados en el proyecto educativo de la Fuerza Pública, permiten evidenciar su utilidad en la construcción de entornos inclusivos. En la parte final, se examina cómo estos principios y valores contribuyen a consolidar una política educativa inclusiva y de calidad en los procesos formativos de las Fuerzas Armadas colombianas (Huntington, 1957).

La integración, Por lo tanto, no solamente implica la adopción de criterios técnicos y normativos, sino que demanda una profunda reflexión sobre la dimensión ética de la educación castrense. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad social y la promoción de valores inclusivos se convierten en pilares fundamentales para la consolidación de una Fuerza Pública que responda con sensibilidad y responsabilidad a los retos contemporáneos. Así, la ética actúa como brújula que orienta la toma de decisiones y el comportamiento profesional, asegurando que la integración sea un proceso genuino de respeto y construcción colectiva.

Aproximación contextual al fenómeno ético

En el contexto de la formación integral de los miembros de la Fuerza Pública, el análisis del fenómeno ético resulta fundamental para comprender los valores que orientan su conducta, tanto en lo individual como en lo colectivo. La moral, entendida no solo como marco legal sino como fundamento axiológico, atraviesa la formación profesional y ciudadana en escenarios donde confluyen el deber, la conciencia y el servicio público. Este apartado se propone explorar, desde una perspectiva filosófica y pedagógica, los orígenes y las implicaciones del pensamiento ético en la formación castrense (Davenport & Prusak, 1998).

Para comprender a profundidad el fenómeno ético en la formación castrense, es indispensable considerar la influencia de la ética profesional en la toma de decisiones diarias y en la consolidación de una cultura institucional basada en la integridad. La reflexión sobre los valores fundamentales que guían el comportamiento de los miembros de la Fuerza Pública contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso con la misión institucional. Al integrar el pensamiento ético en cada etapa del proceso formativo, se fomenta un ambiente propicio para el desarrollo de liderazgos responsables y para la promoción de prácticas que respetan la diversidad y la equidad social.

Agudelo (1989), en su obra *Moral profesional de la educación*, plantea que en su experiencia como sacerdote y docente de filosofía social y moral profesional en la Universidad Pedagógica Nacional, siempre evidenció que resulta inviable abordar un procedimiento formativo sin considerar la premisa de que “la base de las grandes cosas es la moral” y que “sin la verdad, la moral no existe” (p. 15). Desde esta perspectiva, el autor precisa la diferencia entre los conceptos de ética y moral, y subraya su relevancia en la formación del ser humano.

En términos etimológicos, el concepto *moral* proviene del griego *ethos*. Cuando lleva acento agudo (*èthos*), significa “costumbre”; con acento circunflejo (*êthos*), alude al “modo de ser” o “carácter”, es decir, a una segunda naturaleza adquirida. Su equivalente en latín es *mos–moris*, traducido como “costumbre” o “regla adquirida por hábito”. Tanto *ethos* como *mos–moris* enfatizan que la conducta moral no es innata, sino construida social y culturalmente. Precisamente, esta cualidad adquirida es la que en la antigüedad confería al ser humano su dimensión moral (Agudelo, 1989).

Desde un enfoque más amplio, la moral puede entenderse como el conjunto de normas codificadas que regulan la conducta individual y colectiva dentro de una comunidad. Esta regulación no solo define lo acostumbrado y lo normal, sino también lo debido, lo obligatorio. Así, la moralidad se atribuye a aquellas prácticas que se ejecutan con convicción y en coherencia con normas colectivamente aceptadas. Aunque en términos semánticos las palabras *ethos* y *mores* contienen implícita esta carga normativa, en el vocablo *costumbres* del castellano dicha connotación se ha atenuado (Agudelo, 1989, p. 15).

Por su parte, Fernández y Rodríguez (1992) exponen el concepto de ética a partir de la definición de Adolfo Sánchez, quien señala que “la ética es la ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad; es la ciencia de una forma específica de conducta humana” (p. 27). A partir de esta definición, los autores desarrollan una visión histórica de la moral, señalando que el comportamiento moral emergió cuando el ser humano se organizó socialmente, por ejemplo, con el desarrollo de la agricultura y los primeros asentamientos. Este procedimiento histórico fue dando lugar a diversos sistemas éticos, entendidos como conjuntos estructurados de principios y valores que guían la conducta humana en sociedad.

Entre los aspectos fundamentales abordados en esta reflexión se encuentran: la responsabilidad moral, las condiciones que hacen posible atribuir responsabilidad a una persona por sus actos, el determinismo, la influencia de los modelos sociales, la valoración y atribución moral de las acciones, así como la obligatoriedad

inherente a las normas morales. También se destacan las distintas escuelas del pensamiento ético, que han contribuido al análisis y comprensión del comportamiento moral a lo largo del tiempo (Fernández & Rodríguez, 1992).

En suma, comprender la moral como fundamento de la acción humana permite visualizar su papel estructural dentro del procedimiento educativo de la Fuerza Pública. Su articulación con la integración y los DD. HH. posibilita una formación más consciente, coherente y comprometida con la dignidad humana y el cumplimiento del deber en escenarios institucionales complejos. Este marco teórico resulta imprescindible para valorar las prácticas éticas como ejes transversales en la formación de servidores públicos encargados de garantizar el orden, la seguridad y la convivencia democrática (ONU, 2006).

El hecho moral en el quehacer castrense

El ejercicio de la función castrense no puede reducirse a la implementación de la fuerza o al cumplimiento de órdenes; se encuentra profundamente ligado a principios éticos que orientan su actuar en contextos complejos, cambiantes y, muchas veces, de alta tensión social. Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar el hecho moral como un componente esencial en la configuración del quehacer castrense y en la legitimidad de la Fuerza Pública ante la sociedad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019).

Davenport y Stockdale (1989) sostienen que, históricamente, la profesión castrense ha sido reconocida como una labor esencial para el sostenimiento de la sociedad. En este sentido, su ejercicio debe regirse por un conjunto de criterios éticos mínimos que orienten las responsabilidades inherentes al servicio. Los autores subrayan que el carácter vocacional de la actividad castrense ha sido equiparado, desde la civilización occidental del siglo XVII y en registros asiáticos desde el año 2500 a. C., con otras profesiones de alta responsabilidad como la medicina, la jurisprudencia y el sacerdocio. De ahí que se proponga y respete un código de moral profesional que le otorgue legitimidad moral a su función institucional (Davenport & Stockdale, 1989).

Así, el valioso recurso humano sobre el que descansa la defensa del Estado debe actuar conforme a una sólida formación moral y ciudadana, que proyecte confianza y respaldo social desde un enfoque basado en los DD. HH. Esta orientación moral debe estar presente tanto en la planificación como en la ejecución de los procesos, e incluso en la evaluación de sus resultados, revelando la coherencia entre principios y acciones (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2020).

Por su parte, Contreras y Gutiérrez (2002) abordan la configuración de “una sociedad en crisis” (p. 21), identificando entre sus síntomas principales la “crisis moral del hombre actual” (p. 22). Esta crisis se manifiesta en múltiples dimensiones: relaciones familiares frágiles y desestructuradas, deficiencias en los procesos educativos para transmitir valores, y fracturas en el componente ético de las instituciones armadas. Según los autores, esta degradación moral afecta no solo a los individuos, sino que se extiende al plano social y, en consecuencia, compromete la legitimidad del aparato de defensa estatal y su entorno de actuación.

En definitiva, el hecho moral en el contexto castrense no puede disociarse de la misión institucional ni del entorno en el que se despliega. Reconocer y fortalecer el componente ético en la formación y el actuar del personal castrense constituye un imperativo para garantizar el respeto a los derechos fundamentales, preservar la cohesión social y consolidar una Fuerza Pública que actúe con responsabilidad, sentido del deber y compromiso con el bien común (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Las Fuerzas Armadas en la garantía del orden constitucional (Senge, 1990)

El papel de las Fuerzas Armadas en la preservación del orden constitucional nacional no solo responde a su función institucional, sino que debe comprenderse desde su fundamento ético, jurídico y axiológico. En este marco, resulta pertinente examinar los valores y principios consagrados en la Constitución Política de 1991, como guía para el actuar castrense y fundamento para la educación con enfoque inclusivo (Walzer, 1977).

Rodríguez et al. (2019) señalan que el preámbulo de la Constitución de 1991 establece dos grupos de valores fundamentales: el primero garantiza a los integrantes de la nación la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz; el segundo establece un marco jurídico para asegurar un orden político, económico y social justo. Estos principios deben orientar el ordenamiento jurídico y el ejercicio de la autoridad, a fin de garantizar los deberes sociales y la gobernabilidad.

De acuerdo con estos autores, la naturaleza axiológica de la carta se expresa en al menos diez artículos del Título I. Entre ellos, se destacan:

Artículo 1.º: define a Colombia como un Estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista, fundado en el respeto por la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad y la prevalencia del interés general; a su vez, el Artículo 2.º: establece como fines esenciales de las autoridades proteger la vida, honra, bienes, creencias y libertades de los ciudadanos, así como asegurar el

cumplimiento de los deberes sociales; también, Artículo 4.º: consagra la supremacía de la Constitución; finalmente, los Artículos 5.º a 10.º: profundizan en derechos, deberes y principios como la primacía de los derechos, la responsabilidad jurídica, la diversidad étnica y cultural, la protección del patrimonio cultural, y la soberanía nacional, entre otros. (Rodríguez et al., 2019, p. 6)

Este marco constitucional fundamenta la importancia del bloque de constitucionalidad como concepto jurídico y ético central en los procesos educativos de las Fuerzas Militares. Al respecto, García (2005), en su ensayo sobre el bloque de constitucionalidad, cita la Sentencia C-578 de 1995 de la Corte Constitucional, la cual establece que:

Siempre que se habla de bloque de constitucionalidad, se hace porque en la Constitución, una regulación suya así lo ordena y exige su integración, de suerte que la violación de cualquier regulación que lo conforma se resuelve, en últimas, en una violación del Estatuto Superior. (Janowitz, 1960, p. 15)

Desde una visión más castrense, Landazábal (1992), en el prólogo de la obra *Moral castrense: principios fundamentales*, subraya la necesidad de cimentar el actuar castrense sobre un fundamento moral sólido:

Todos estos temas, en mi concepto, dada la situación que vive el país, merecen una profunda atención que permita dejar en la mente de los miembros de las Fuerzas Armadas no solo la convicción de sus creencias, sino la plena confianza en sus acciones cuando estas se rigen, en el campo profesional, por la regulación irrevocable de mantener de acuerdo el deber con la consciencia y el honor. (Davenport & Prusak, 1998, p. 2)

En este marco ético-constitucional se inscribe también la pertinencia de la Política de Educación para la Fuerza Pública (PEFuP) 2021–2026, la cual tiene por objeto establecer lineamientos para una educación diferencial y de calidad. Esta política articula las disposiciones de la Ley 361 de 1997 —por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad— con la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, que incorpora la etnoeducación como parte de su enfoque formativo (Congreso de la República, 1994, 1997).

En relación con la calidad, la PEFuP retoma lo dispuesto en el Decreto 1330 de 2019, que define la calidad educativa como: (ONU, 2006): “El conjunto de atributos articulados, independientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica, que respondan a las demandas sociales, culturales y ambientales” (MEN, 2019, p. 4).

Este enfoque diferencial también reconoce la presencia significativa de comunidades étnicas dentro de la Fuerza Pública. La Ley General de Educación destaca la etnoeducación como política orientada a grupos que poseen una lengua, cultura y tradiciones propias: (UNESCO, 2017)

“Se entiende por educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Congreso de la República, 1994, p. 14).

En este contexto, resulta imprescindible tener en cuenta los riesgos del etnocentrismo, entendido como una visión que eleva una cultura o grupo social por encima de otros, subvalorando la diversidad. Como advierte Berumen (2001), esta perspectiva excluyente debe evitarse especialmente en un Estado pluriétnico y multicultural como el colombiano.

En conclusión, el orden constitucional no solo estructura la legalidad del ejercicio castrense, sino que define un horizonte ético inclusivo que debe ser integrado en los procesos de educación. La PEFuP, al articular normativas de integración, calidad y etnoeducación, proyecta una Fuerza Pública más coherente con los principios constitucionales y los desafíos sociales contemporáneos (MEN, 2019).

Ética inclusiva dentro de la formación castrense y policial. La educación inclusiva en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX

La integración en la formación castrense y policial de Colombia ha experimentado una transformación significativa desde mediados del siglo XX, influida por los marcos normativos nacionales e internacionales y por una creciente conciencia sobre la diversidad y los DD. HH. Este apartado explora los antecedentes históricos, normativos y pedagógicos que han fundamentado el enfoque inclusivo, con especial énfasis en su proyección hacia la educación castrense (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Beltrán et al. (2012), en el marco del proyecto “Diplomado de Educación Inclusiva para población en contextos adversos” (código 8241), ejecutado por la Universidad Industrial de Santander (UIS) en convenio con el MEN, abordaron la integración en la educación superior, con implicaciones directas para la formación en las Fuerzas Armadas de Colombia. En su estudio, los autores señalan que en los años cincuenta se promovía un consenso internacional para superar las prácticas educativas segregacionistas que clasificaban a los estudiantes como “normales” o “anormales”, lo que dio lugar al modelo de educación especial (EE),

orientado a personas consideradas “excepcionales” por razones genéticas, psicológicas u orgánicas.

En ese contexto, las Fuerzas Militares y la Policía Nacional aplicaban criterios de rotación de personal por razones físicas o médicas, asignando a quienes no podían cumplir funciones de combate a labores administrativas o técnicas. Sin embargo, no existe una política de integración educativa estructurada, a pesar del contexto favorable de desarrollo nacional durante los gobiernos de Gustavo Rojas Pinilla (1953–1957) y la Junta Militar (1957–1958), en el que muchos veteranos con discapacidad producto de conflictos armados internos o internacionales (como la guerra colombo-peruana y la de Corea) podrían haber sido incorporados a procesos educativos formales.

Según Aguilar et al. (2010, como se citó en Beltrán et al., 2012), en los años setenta surgió el paradigma de Necesidades Educativas Especiales (NEE), reforzado por el informe Warnock (1978), que introdujo el principio de “normalización”. Parra (2010, como se citó en Beltrán et al., 2012) destaca que este modelo promueve el reconocimiento de las diferencias individuales y el derecho de todas las personas a recibir una educación que les permita desarrollar sus capacidades, desde la formación básica hasta la superior (Beltrán, 2015).

En la década de 1990, la integración se empieza a reflejar en la normativa nacional con la Ley 30 de 1992, que, si bien no menciona expresamente el término, en su artículo 7 reconoce campos diversos como las humanidades, el arte y la filosofía. El artículo 133 establece los Comités Regionales de Educación Superior (CRES), promoviendo una visión descentralizada y multicultural del sistema educativo nacional (Congreso de la República, 1992).

Posteriormente, la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) consolidó el concepto de NEE y promovió la escolarización en escuelas ordinarias, excepto en casos excepcionales. Ese mismo año, Colombia adoptó esos principios a través de la Ley 115 de 1994, que introdujo el concepto de integración académica y social para personas con limitaciones o talentos excepcionales. El concepto de educación inclusiva fue formalizado en 2006 por el MEN, como “la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes” (p. 1). Dicha definición guarda coherencia con el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, que reconoce la educación como derecho fundamental, bajo principios de disponibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y accesibilidad.

Finalmente, Beltrán (2015) enfatiza que la integración no debe limitarse al aula, sino implicar un procedimiento de sensibilización social que permita reconfigurar

la percepción de las “limitaciones”, reconociendo la existencia de inteligencias múltiples y el valor de la diversidad. Solo a través de este enfoque es posible garantizar la igualdad de derechos y deberes para toda la población, sin distinción de condiciones físicas, cognitivas, culturales o relacionales.

En síntesis, el desarrollo de la educación inclusiva en Colombia y su progresiva articulación con los procesos formativos de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional, evidencian un giro hacia una educación con sentido ético, centrada en la equidad, el reconocimiento de la diferencia y la justicia social (Senge, 1990).

Equidad de género en la formación de las Fuerzas Armadas

La incorporación de la perspectiva de género en las Fuerzas Armadas representa un avance fundamental en la construcción de instituciones más inclusivas, justas y representativas. Este procedimiento ha permitido visibilizar la participación histórica de las mujeres en escenarios tradicionalmente masculinizados, así como identificar los retos estructurales que aún persisten (Huntington, 1957).

Policía Nacional

La Resolución 3135 del 26 de octubre de 1953 materializó la integración de la mujer en la Policía Nacional (García, 2014), mediante la creación de la Policía Femenina con un grupo inicial de 46 mujeres incorporadas en distintas regiones del país para realizar el curso de oficial. La primera en ingresar fue María Eugenia Rojas Correa, a quien se le otorgó el grado de teniente honoraria. Con este cargo asumió la dirección del cuerpo femenino, ascendiendo posteriormente al grado de capitán. La formación académica de las mujeres policías en esa época se orientaba principalmente a la dirección de programas de educación escolar y al apoyo de las esposas de los policías, de acuerdo con las directrices de la religiosa María de San Luis, quien, junto con el director de la Policía, coronel Francisco Rojas Escarpeta, contribuyó a la creación de la Dirección de Bienestar Social de la institución (El Tiempo, 2016).

Entre 1977 y 1979, se dio un segundo momento de incorporación femenina con un curso compuesto por 12 mujeres profesionales. A partir de 1978, mediante la Resolución n.º 020, se aprobó la incorporación directa de hombres y mujeres en calidad de suboficiales y agentes. Así, en 1979 ingresaron 110 mujeres para adelantar programas académicos en la Escuela de Suboficiales “Gonzalo Jiménez de Quesada”. En 1980, ingresaron a la Escuela de Policía “General Santander” las primeras 14 mujeres al curso de oficial de vigilancia, quedando así vinculadas las

mujeres a todos los niveles de la organización: agentes, suboficiales y oficiales (Fernández, 2014).

En síntesis, la evolución de la participación femenina en la Policía Nacional refleja una transformación progresiva hacia una institución más inclusiva y equitativa. Este avance ha permitido ampliar las oportunidades de educación y liderazgo para las mujeres dentro de la estructura policial, sentando las bases para una cultura organizacional comprometida con la equidad de género y el respeto por los DD. HH. (Janowitz, 1960).

Fuerza Aeroespacial Colombiana

El proceso de integración de la mujer en roles operativos de la aviación militar ha sido una transición progresiva que transformó estructuras históricamente masculinas. Este camino inició formalmente su etapa más significativa al despuntar el nuevo milenio; en el año 2000, se graduaron las primeras oficiales piloto, marcando un precedente en la educación aeronáutica. Solo dos años después, en 2002, se alcanzó un hito de destreza técnica cuando la primera mujer piloto de combate logró su calificación en el equipo Tucano T-27, demostrando la capacidad femenina en escenarios de alta exigencia táctica (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2023).

Posteriormente, la apertura institucional se diversificó hacia áreas estratégicas de la Fuerza. Para el año 2010, se incorporaron las primeras seis mujeres en la especialidad de Seguridad y Defensa, un campo que demanda una preparación física y táctica rigurosa en tierra. Esta diversificación de roles evidenció que la participación femenina no se limitaba exclusivamente al pilotaje, sino que era fundamental en la protección de la infraestructura y la soberanía (Ministerio de Defensa Nacional, 2021).

A medida que avanzaba la década, los logros se trasladaron a la complejidad de las operaciones de ala rotatoria y transporte pesado. En 2016, se consolidó la primera tripulación íntegramente femenina de un helicóptero Black Hawk UH-60, un avance crítico dada la naturaleza multifuncional de esta aeronave en misiones de rescate y combate. Esta tendencia de especialización continuó en 2020, año en el que se destacó la labor de tripulantes femeninas en aeronaves de carga y se alcanzó un logro histórico con la graduación de la primera mujer piloto del avión Hércules C-130, una de las plataformas de transporte más emblemáticas a nivel global.

Finalmente, el impacto de la mujer militar trascendió las fronteras nacionales para posicionarse en el ámbito de la diplomacia y la cooperación internacional. En 2021, una oficial fue designada para integrar la Misión Multidimensional Integrada de las Naciones Unidas para la Estabilización en la República Centroafricana

(MINUSCA). Esta participación no solo reafirma el compromiso con la paz global, sino que valida la competencia de las oficiales para desempeñarse en entornos de alta volatilidad bajo estándares internacionales (Naciones Unidas, 2021).

Actualmente, es común encontrar mujeres paracaidistas, rescatistas y en diversas misiones operativas dentro de la Fuerza Aérea. La integración femenina en estos espacios operacionales, en articulación con un sistema educativo diferencial, representa un avance estratégico que fortalece el liderazgo inclusivo y la capacidad de mando en las operaciones militares (Fuerza Aeroespacial Colombiana, 2021).

Armada Nacional

La Armada Nacional inició la incorporación de mujeres en 1984, con el ingreso de aspirantes a oficiales del cuerpo administrativo. Posteriormente, el 10 de enero de 1997, ingresaron 27 cadetes a la Infantería de Marina y 107 al contingente naval, para formarse como tenientes de corbeta del cuerpo logístico. Este cambio implicó adecuaciones físicas y logísticas, aunque los programas académicos permanecieron sin modificaciones. Ese mismo año, 14 mujeres se incorporaron a la Escuela Naval de Suboficiales ARC Barranquilla, donde han desempeñado funciones en unidades operativas y estratégicas (El Tiempo, 2023).

En el ámbito de la aviación naval, un hito fundamental ocurrió en 2012, cuando la Armada Nacional graduó a la primera mujer piloto de ala fija como parte del curso número 21 de esta especialidad (Armada de Colombia, 2012). Este avance sentó las bases para una mayor representatividad en los mandos superiores. Posteriormente, en 2022, la institución alcanzó una cima histórica al ascender, de forma simultánea, a sus primeras dos mujeres al grado de contralmirante: la hoy almirante Beatriz Elena García Restrepo (abogada) y la almirante Carolina Gómez del Castillo (ingeniera civil). Su gestión ha sido determinante en el desarrollo regional, logrando un impacto directo en poblaciones étnicas mediante la garantía de los DD. HH. y la ejecución de proyectos de infraestructura pública en zonas de difícil acceso (Presidencia de la República, 2022).

Ejército Nacional

El Ejército Nacional ha consolidado una trayectoria de incorporación femenina en distintos niveles y especialidades. De acuerdo con Martínez (2012), este procedimiento se remonta al 7 de octubre de 1976, cuando, mediante el Decreto 2129, ingresaron las primeras mujeres como oficiales del cuerpo administrativo. Posteriormente, el 1.º de julio de 1983, se incorporaron suboficiales femeninas, y en 1993 se habilitó el servicio castrense voluntario para mujeres. En 2009 se

conformó el primer curso de oficiales mujeres en las armas, quienes recibieron formación integral en instrucción, entrenamiento y reentrenamiento castrense.

A partir de entonces, se han registrado avances notables: en 2012 se ascendió a la primera mujer al grado de brigadier general y a otra al grado de sargento mayor. En 2014, una segunda mujer ascendió al grado de brigadier general. En 2016, se creó la Oficina de Género del Ejército Nacional, con el propósito de alinear la política institucional con la equidad de género y la prevención de violencias basadas en género. Ese mismo año ascendieron las primeras oficiales de las armas de Caballería y Artillería. En 2017, una mujer alcanzó el grado de mayor general, y se incorporó el primer curso femenino como oficiales de las armas. También se incluyó personal femenino en el mecanismo de monitoreo del Acuerdo de Paz con las FARC (Davenport & Prusak, 1998).

En 2018, se nombró a la primera alférez del arma de Infantería y se llamó a dos mujeres al curso de sargento mayor de comando. También se graduaron la primera mujer dragoneante del arma de Infantería, la primera mujer piloto de ala rotatoria (UH-60 Black Hawk) y la primera mujer mayor en llegar a la Corte Suprema de Justicia (Revista Ejército, 2018).

En conjunto, estos hitos reflejan un cambio cultural profundo dentro de las Fuerzas Militares, que no solo reconoce las capacidades de las mujeres, sino que también se traduce en oportunidades reales de educación, ascenso y participación en los más altos niveles del mando y la toma de decisiones (ONU, 2006).

Competencia moral inclusiva del sector Defensa en entornos de enculturación

La educación inclusiva en el sector Defensa representa una herramienta fundamental para fortalecer el liderazgo ético y humanista de quienes integran las Fuerzas Militares y la Policía Nacional. Esta visión se fundamenta en principios constitucionales, normativas nacionales e internacionales, y en el reconocimiento de la diversidad sociocultural que caracteriza al Estado colombiano. A continuación, se presenta un análisis legal, conceptual y pedagógico que evidencia la relevancia de la moral inclusiva en entornos de enculturación castrense, destacando su papel en la formación de liderazgos con perspectiva diferencial.

Entre las disposiciones de la Ley 30 de 1992, “por la cual se organiza el servicio público de la educación superior”, se establece la necesidad de implementar, desde la autonomía universitaria, mecanismos que garanticen la calidad del servicio educativo y la rigurosidad en el procedimiento de evaluación (art. 32). Este enfoque

busca dignificar el procedimiento de instrucción-aprendizaje, la investigación y la docencia, con el propósito de asegurar “la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” (literal c), así como el adecuado cubrimiento del servicio de educación superior (literal d) (CNA, 2020).

El orden legal en educación superior orientado por la Ley 30 de 1992 también tiene implementación en las instituciones educativas del sector Defensa, integrando un componente ético e inclusivo en su estructura. Este marco legal permite normalizar la educación integral desde las competencias distintivas de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional, facilitando además la extensión educativa mediante cursos, seminarios y otros programas de difusión del conocimiento (art. 120). Tales programas buscan atender las necesidades de la sociedad mediante la socialización de experiencias educativas. Según el artículo 137, las instituciones educativas del sector Defensa deben adaptar sus proyectos académicos al rol constitucional del ministerio correspondiente: (Nonaka & Takeuchi, 1995)

La Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), el Instituto Tecnológico de Electrónica y Comunicaciones (ITEC), el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Militar Nueva Granada, las escuelas de formación de las Fuerzas Militares y de la Policía Nacional que adelanten programas de educación superior y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), continuarán adscritas a las entidades respectivas. Funcionan de acuerdo con su naturaleza jurídica y su régimen académico lo ajustarán conforme a lo dispuesto en la presente ley. (Congreso de la República, 1992, p. 25)

Este marco ha permitido fortalecer las competencias sociales de los miembros de la Fuerza Pública, fomentando la tolerancia, la escucha activa y el liderazgo participativo regional. A través de una educación integral e inclusiva, los principios y valores individuales se integran con aquellos presentes en los entornos humanos, regulando de manera diferencial la vida en sociedad (Senge, 1990).

Es relevante subrayar la importancia de la diversidad cultural en los ámbitos civil-militar y educativo. De acuerdo con el Ejército Nacional (2019), resulta esencial evaluar el impacto de los procesos educativos más allá del entorno castrense, reconociendo que la interacción intercultural, aunque presente, suele estar limitada por disposiciones institucionales.

Por otra parte, Bernabé (2012), en un artículo publicado en la *Revista Educativa Hekademos* de la Universidad de Valencia, expone la trascendencia de la diversidad cultural a partir del desarrollo conceptual de cultura. Inicialmente asociada al trabajo agrícola, la noción de cultura se ha redefinido para abarcar el desarrollo de

las capacidades humanas, posicionando a las personas *cultivadas* como reflejo de su sociedad. Asimismo, la autora diferencia entre pluriculturalidad (presencia de distintos grupos culturales con diversas ideologías en un Estado), multiculturalidad (coexistencia de múltiples culturas sin interacción) e interculturalidad (relación comunicativa y activa entre culturas). En consecuencia, esta última dimensión se considera central para fomentar el enriquecimiento recíproco y alcanzar metas compartidas mediante la valoración de las diferencias.

En este contexto, la moral inclusiva se posiciona como eje estructural de la Política de Educación para la Fuerza Pública (PEFuP). Esta moral contribuye a acortar las distancias culturales entre los miembros de las Fuerzas Armadas y los colectivos minoritarios del país (indígenas, comunidades afrodescendientes, raizales y gitanos), promoviendo la garantía del orden público. Según el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR, 2019), los miembros de la Fuerza Pública, en su condición de funcionarios encargados de hacer cumplir la ley (FEHCL), deben actuar conforme a los principios de legalidad, necesidad, proporcionalidad y responsabilidad, equilibrando continuamente los derechos e intereses de todos los sectores poblacionales.

En coherencia con esta perspectiva, el perfil del egresado del Curso de Estado Mayor de la Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto” destaca que el miembro de la Fuerza Pública debe estar “fortalecido en sus competencias profesionales para ser un líder integral, comandante, humanista, administrador con visión conjunta, para ser forjador de victoria en zonas de operaciones” (ESDEG, 2023).

En síntesis, la incorporación de la moral inclusiva en los procesos formativos del sector Defensa constituye un paso fundamental hacia la construcción de una cultura institucional comprometida con los DD. HH., la diversidad y el respeto por la diferencia. Esta perspectiva potencia la capacidad de mando y liderazgo de los servidores públicos armados, en coherencia con los fines esenciales del Estado social de derecho (Walzer, 1977).

Marco axiológico de la integración en el aseguramiento de la calidad de la educación en la Fuerza Pública

La calidad en la educación de la Fuerza Pública colombiana exige un enfoque ético e inclusivo que articule la formación académica con el respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales. Este apartado explora la dimensión axiológica de la integración en el marco legal y formativo del sector Defensa, subrayando cómo los principios constitucionales y normativos se proyectan sobre la estructura educativa de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional (Janowitz, 1960).

Desde el artículo 67, la Constitución Política de Colombia (1991) establece que la educación es un derecho y un *servicio público* con función social. Esta se desarrolla en torno al conocimiento, la ciencia y la técnica como bienes y valores culturales, formando al ciudadano en el ejercicio de los DD. HH., la paz y la democracia. El Ministerio de Educación Nacional (2022) define la educación en Colombia como un procedimiento formativo constante, individual, cultural y colectivo, fundamentado en la integralidad del ser humano, su dignidad, derechos y deberes. En ese sentido, el sistema educativo nacional está compuesto por los niveles de educación inicial, preescolar, básica (primaria y secundaria), media y superior.

Sobre esa base, la Política de Educación para la Fuerza Pública (PEFuP) 2021–2026 define la educación castrense y policial como “procesos diferenciales” de formación, capacitación, instrucción, reentrenamiento e investigación. Su finalidad es formar personas respetuosas de la condición humana y de los principios democráticos, promoviendo una educación como proyección institucional (Davenport & Prusak, 1998).

La estructura educativa de la Fuerza Pública, según la PEFuP (2021), contempla seis elementos: 1) las capacidades específicas de cada Fuerza; 2) la normatividad general; 3) el aseguramiento de la calidad (Decreto 1330 de 2019); 4) las funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social); 5) las instituciones educativas, y 6) los pilares doctrinales. Estos componentes fortalecen las competencias integrales de los miembros de la Fuerza Pública y armonizan su formación con el trabajo conjunto, coordinado e interagencial (CCI). Tal procedimiento requiere de una sólida formación moral, como lo señalan Ardila et al. (2021):

Son los valores castrenses los que deben primar, y son la carta de presentación de cada unidad que va a combate como muestra de moral castrense, sin que el poder armamentístico constituya el fundamento de la actuación, sino que la estrategia y la suficiente instrucción deben primar en la conducción de la guerra. (ONU, 2006, p. 43)

Desde esta perspectiva, la calidad educativa se vincula intrínsecamente con el marco axiológico de la formación integral. Al respecto, Majón (1996), retomando los planteamientos de Lalande (1967), define la axiología como la ciencia dedicada al estudio de los valores morales, lógicos y estéticos. Bajo este enfoque, la dimensión axiológica resulta esencial en el ámbito castrense y académico, pues orienta la construcción de criterios y principios éticos que fundamentan el actuar profesional (Ruiz, 2009).

Este sustento teórico encuentra su correlato normativo en el sistema educativo colombiano a través de la Ley 30 de 1992. En su artículo 3, la norma establece la obligación del Estado de velar por la calidad del servicio educativo, garantizando su prestación bajo estándares de excelencia. Asimismo, el artículo 6 (literal c) define como propósito fundamental de la educación superior el servicio a la comunidad mediante una calidad integral, la cual articula los resultados académicos con los medios, procesos, infraestructura y condiciones institucionales (Congreso de la República, 1992).

Complementando lo anterior, el componente moral se hace explícito en el literal d del mismo artículo, donde se reconoce a la educación como un motor de desarrollo científico, cultural, económico y, fundamentalmente, ético. Esta visión multidimensional coincide con los marcos internacionales que promueven una educación superior centrada en la responsabilidad social y el desarrollo humano sostenible (UNESCO, 2017).

Además, la normativa vigente crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) bajo el artículo 34, otorgándole la responsabilidad de coordinar y evaluar la calidad académica del país. En coherencia con este mandato, el artículo 53 establece el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), cuyo propósito fundamental es “garantizar a la sociedad que las instituciones que forman parte del sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Ley 30 de 1992, art. 53).

Bajo este marco, la acreditación es definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como un testimonio de fe pública que el Estado otorga sobre la calidad de una institución o programa académico. Este proceso se consolida tras un riguroso procedimiento de autoevaluación y evaluación externa en el que participan la propia institución, los pares académicos y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Según el documento rector del sistema, la acreditación es:

El reconocimiento de la alta calidad que hace el Estado de los programas académicos y de las instituciones [...] es un instrumento para el fomento de la calidad de la educación superior y un incentivo para la rendición de cuentas. (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 12)

De igual manera, la política educativa de la Fuerza Pública (PEFuP) se alinea con estos estándares al promover una cultura de calidad fundamentada en el conocimiento significativo y en acciones de mejora tanto moral como institucional. Este compromiso se articula hoy con los nuevos lineamientos del Acuerdo 01 de

2025 del CESU, el cual refuerza la autoevaluación permanente y la ética pública como pilares de la alta calidad educativa. La relevancia de este enfoque ético en la educación militar es subrayada por Contreras & Gutiérrez (2020), quienes advierten: “La institución armada no podría estar exenta de la crisis moral, porque su materia prima son hombres, ciudadanos concretos y situados, que viven en sociedad, combaten el delito y enfrentan la tentación de la corrupción” (p. 29).

En este sentido, el nuevo modelo de acreditación trasciende lo procedimental para enfocarse en el impacto social y la integridad académica, exigiendo que las instituciones de educación superior militares demuestren una coherencia total entre su misión institucional y el comportamiento ético de sus integrantes (Consejo Nacional de Educación Superior, 2025).

En suma, la integración como valor axiológico en la formación castrense y policial fortalece el compromiso con la equidad, los DD. HH. y la calidad del servicio público. La moral institucional se convierte así en un pilar transversal que orienta el actuar de la Fuerza Pública, proyectando la misión del Estado desde la transparencia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Identidad educativa institucional y principios de integración en la Fuerza Pública

La formación castrense y policial de Colombia se fundamenta en una estructura diferenciada que articula procesos de formación académica, moral y operativa. En este apartado se reflexiona sobre el vínculo entre la identidad institucional y el principio de integración, a partir del marco legal vigente y la Política de Educación para la Fuerza Pública (PEFuP) 2021–2026.

El Ministerio de Defensa Nacional (2019) define la educación castrense como el conjunto de procesos diferenciales de la Fuerza Pública en sus dinámicas de instrucción-aprendizaje: formación, capacitación, instrucción, entrenamiento, re-entrenamiento e investigación. Estas acciones tienen como propósito la formación de personas íntegras, con sentido ético fundamentado en los DD. HH. y el derecho internacional humanitario (DIH).

Desde esta perspectiva, la PEFuP 2021–2026 adquiere un enfoque axiológico claro, en el que la integración se establece como una categoría fundamental dentro del procedimiento educativo de la Fuerza Pública. Según el Ministerio de Defensa Nacional (2021), los principios y valores que orientan a las instituciones armadas se enfocan en el desarrollo de competencias para cumplir con su misión constitucional de seguridad y defensa, observando los estándares de DD. HH., DIH y el uso de la fuerza en contextos no armados.

En este marco, la identidad institucional se configura como un elemento fundamental en la instrucción de los valores. Esta se encuentra respaldada en los artículos 217 y 218 de la Constitución Política de Colombia (1991), donde se establece que la finalidad del Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea es garantizar la defensa, soberanía e independencia nacionales, mientras que la Policía Nacional debe garantizar el ejercicio de los derechos y libertades públicas en un entorno de paz.

La PEFuP recoge estas directrices del Ministerio de Defensa Nacional y las articula con otros instrumentos normativos orientados a la integración, tales como el Decreto 1421 de 2017, que establece lineamientos para la atención educativa de la población con discapacidad (MEN, 2017), y la Política Institucional Académica de Integración de la ESDEG (2022), que reconoce la diversidad a través de la docencia, la investigación y la proyección social.

Otro componente relevante es el Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES), que, conforme a los lineamientos de la UNESCO, busca garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad con enfoque en la diversidad (UNESCO, 2022). El INES se desarrolla sobre tres ejes fundamentales: políticas, cultura y prácticas. Esta estructura favorece el enfoque diferencial y la mejora moral de las instituciones, reconociendo que: "Al ser inclusiva, la educación no se plantea en términos de necesidades, sino de oportunidades de cambio que giran en torno a unas características que tienen como base los DD. HH." (MEN, 2006, p. 8)

En conclusión, la identidad educativa de las instituciones de la Fuerza Pública no solo responde a su misión constitucional, sino que también se enriquece mediante el principio de integración, promoviendo una cultura institucional sensible a la diversidad, moral en su actuar y comprometida con la formación de líderes al servicio de la paz y la democracia (Huntington, 1957).

Conclusiones

La consolidación de una educación moral e inclusiva en el sector Defensa de Colombia responde a un compromiso institucional con los principios constitucionales y los valores democráticos que orientan la misión de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional. En este contexto, el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural del Estado se traduce en estrategias pedagógicas diferenciadas que promueven el respeto por los DD. HH. y la dignidad de todos los ciudadanos, incluyendo minorías étnicas, personas en situación de discapacidad y mujeres (Janowitz, 1960).

De igual manera, la promoción de espacios de diálogo intercultural y el fortalecimiento de competencias blandas son elementos esenciales para consolidar una educación que trascienda los aspectos técnicos y operativos. Es fundamental que las instituciones castrenses y policiales fomenten ambientes de aprendizaje colaborativo, donde se valore la experiencia de vida y la diversidad de perspectivas, lo que enriquece la toma de decisiones y el sentido de pertenencia institucional.

En este sentido, los avances en la participación femenina dentro de las Fuerzas Armadas han evidenciado una transformación estructural que va más allá de la igualdad formal, consolidando un liderazgo ético y técnico que fortalece la legitimidad institucional. Estos procesos, alineados con políticas de integración y equidad, contribuyen a la formación de servidores públicos comprometidos con el bienestar colectivo y con una visión estratégica del servicio a la nación (Davenport & Prusak, 1998).

Asimismo, es necesario subrayar el papel de la formación continua y la actualización profesional en el fortalecimiento de los valores democráticos y la ética institucional. La capacitación constante permite que los miembros de la Fuerza Pública se adapten de manera efectiva a los cambios sociales y tecnológicos, manteniendo vigente el compromiso con la protección de los derechos fundamentales y la promoción de una convivencia pacífica. Esta dinámica no solo favorece la excelencia operativa, sino que también refuerza el sentido de responsabilidad social y el respeto por la pluralidad cultural que caracteriza al Estado.

Sin embargo, la actual crisis moral que atraviesa la sociedad también plantea desafíos significativos para la educación castrense. La legitimidad del accionar castrense no puede entenderse solo desde el plano operativo, sino que debe sustentarse en la coherencia moral de sus integrantes y en la eficacia pedagógica de sus procesos de educación. En este sentido, la evaluación permanente, el fortalecimiento de los valores institucionales y la implementación de metodologías didácticas que favorezcan el trabajo de campo y la interacción con las comunidades resultan indispensables (ONU, 2006).

La integración de la dimensión moral en los procesos educativos de la Fuerza Pública no puede ser vista como un mero apéndice, sino como una columna vertebral que orienta todas las acciones institucionales. En este sentido, la moral profesional debe ser transversal al currículo y articularse con los principios de igualdad, dignidad y no discriminación consagrados en la Constitución y en los tratados internacionales. La Organización de las Naciones Unidas ha señalado que las fuerzas de seguridad deben promover una cultura de DD. HH. mediante programas de formación continua que incluyan estudios de caso, debates y escenarios simulados

(ONU, 2006; UNESCO, 2017). Así, cada miembro de la Fuerza Pública interioriza la responsabilidad de proteger los derechos de todos los ciudadanos, reconociendo la diversidad cultural y social del país y evitando prácticas discriminatorias.

Para lograr este propósito, es necesario adoptar metodologías de enseñanza que articulen teoría y práctica en torno a la ética del servicio público. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco para flexibilizar la instrucción y atender diversas necesidades, facilitando la participación de personas en situación de discapacidad y promoviendo la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2017; MEN, 2019). Al incorporar el DUA en la educación castrense, se fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo en el que los estudiantes pueden explorar dilemas éticos y reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones. Este enfoque también facilita la adaptación de contenidos para diferentes contextos operativos, reforzando la pertinencia de la ética en escenarios reales y complejos.

Otro aspecto fundamental es la educación en competencias socioemocionales que permitan a los servidores públicos ejercer un liderazgo humanista. La literatura académica enfatiza que el desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos fortalece la legitimidad de las instituciones de seguridad y defensa (Senge, 1990; Nonaka & Takeuchi, 1995). El modelo de organización que aprende invita a construir equipos que compartan experiencias y lecciones aprendidas, lo que resulta indispensable para consolidar una cultura institucional basada en la confianza y el aprendizaje continuo. Al reconocer que la moral se alimenta de relaciones interpersonales sanas y colaborativas, se mejora la capacidad de respuesta ante desafíos éticos y se previene la normalización de conductas inapropiadas.

Desde la perspectiva normativa, la Política de Educación para la Fuerza Pública 2021–2026 (PEFuP) destaca la integración como eje articulador de los procesos educativos para militares y policías. Esta política exige que los programas curriculares incorporen módulos de DD. HH., derecho internacional humanitario y enfoque de género, de manera que se garantice la preparación integral de los agentes de la Fuerza Pública (CNA, 2020; MEN, 2019). Las instituciones castrenses y policiales deben realizar un seguimiento constante de los resultados de aprendizaje, mediante evaluaciones formativas y herramientas de retroalimentación que permitan ajustar la práctica pedagógica y fortalecer la toma de decisiones con criterios morales. Además, la PEFuP subraya la importancia de la transparencia y la rendición de cuentas, lo que implica capacitar a los estudiantes en la gestión documental y en la correcta comunicación de sus acciones ante las comunidades a las que sirven.

La dimensión moral de la integración también exige atender las realidades de género, orientación sexual, origen étnico y otras diversidades presentes en la sociedad. Numerosos estudios demuestran que la inclusión efectiva de mujeres, personas LGBTQ+, grupos étnicos y personas en situación de discapacidad en las fuerzas de seguridad contribuye a mejorar el desempeño organizacional y la percepción de legitimidad (ONU, 2006; UNESCO, 2017). La educación castrense debe cuestionar estereotipos y prejuicios que limitan la participación plena de estos colectivos, promoviendo políticas de reclutamiento y ascenso basadas en el mérito y la igualdad de oportunidades. El trabajo con facilitadores comunitarios y organizaciones de la sociedad civil puede enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre las necesidades y expectativas de las poblaciones que protegen, consolidando la confianza en las instituciones públicas.

Igualmente importante es el análisis de los casos históricos que ilustran cómo la falta de moral y de integración ha conducido a crisis institucionales y violaciones de derechos. Examinar situaciones en las que la Fuerza Pública ha enfrentado acusaciones de abuso o de corrupción permite evidenciar los efectos devastadores de la falta de formación ética (Walzer, 1977; Huntington, 1957). Estas reflexiones sirven como advertencia y motivación para mejorar la calidad de los programas educativos, fortalecer los mecanismos de control interno y promover una cultura organizacional en la que la integridad no sea negociable. Integrar estudios comparados con fuerzas armadas de otros países también aporta lecciones sobre buenas prácticas y desafíos comunes en la profesionalización ética.

Consolidar una cultura moral sólida requiere que las escuelas de formación castrense integren a sus docentes y directivos en procesos de actualización permanente. Los instructores deben familiarizarse con las nuevas tendencias en pedagogía ética, tecnología educativa y gestión del conocimiento para guiar a los estudiantes a través de experiencias relevantes. Además, la creación de comunidades de práctica entre diferentes escuelas e instituciones de seguridad puede favorecer la circulación de conocimientos y la innovación (Davenport & Prusak, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995). El intercambio de recursos, materiales y metodologías ayuda a evitar la duplicidad de esfuerzos y a potenciar el impacto de las iniciativas formativas.

Finalmente, es clave reconocer que la moral y la integración se fortalecen cuando los miembros de la Fuerza Pública mantienen un vínculo cercano con las comunidades a las que sirven. Programas de servicio social, proyectos comunitarios y espacios de diálogo ciudadano permiten que los estudiantes apliquen los principios aprendidos y reciban retroalimentación directa sobre su desempeño.

Este contacto contribuye a derribar barreras de desconfianza y a construir una percepción positiva del rol de la Fuerza Pública en la sociedad. La implementación de mecanismos de participación ciudadana en la evaluación y diseño de políticas de educación puede, a su vez, enriquecer el contenido curricular y asegurar que responda a las expectativas y necesidades del entorno (MEN, 2019; CNA, 2020). El compromiso con la moral y la integración no culmina con la graduación, sino que se extiende a lo largo de toda la carrera profesional y se manifiesta en cada acto de servicio.

La evaluación de la implementación de la moral y la integración en los programas de educación requiere criterios y metodologías claras. El establecimiento de indicadores cualitativos y cuantitativos permite medir el grado de apropiación de principios éticos y la eficacia de los espacios inclusivos. De acuerdo con los estándares del Centro Nacional de Acreditación, las instituciones deben documentar las competencias alcanzadas por sus estudiantes mediante portafolios, rúbricas y evaluaciones integrales que incluyan la perspectiva moral y social (CNA, 2020; MEN, 2019). Además, la evaluación debe ser participativa y contemplar la voz de los docentes, los estudiantes y la comunidad. La retroalimentación obtenida puede traducirse en ajustes en el currículo, en la mejora de las actividades de aprendizaje y en el fortalecimiento de la relación con los actores externos. Este enfoque integral de la evaluación asegura que la moral y la integración no sean conceptos abstractos, sino componentes medibles y verificables del proceso educativo.

Finalmente, la integración de la moral en la educación castrense debe adaptarse a los desafíos contemporáneos, incluyendo el rápido avance de la tecnología y la transformación digital. El uso de simuladores, plataformas virtuales y algoritmos de inteligencia artificial puede enriquecer el proceso de aprendizaje, siempre que se respeten los límites éticos y la privacidad de las personas (Meçaj, 2022; López et al., 2023). La inclusión de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo pedagógico requiere desarrollar marcos regulatorios que aseguren la transparencia y la equidad en su aplicación, evitando sesgos que puedan reproducir discriminaciones. Asimismo, la digitalización de los procesos formativos ofrece oportunidades para ampliar el acceso a la formación, reducir tiempos y costos de desplazamiento y generar estadísticas de uso útiles para la toma de decisiones. No obstante, la tecnología debe complementar y no sustituir el componente humanista del currículo, pues la moral se cultiva principalmente en la interacción entre personas, en la reflexión sobre la experiencia y en la deliberación con otros. La preparación de la Fuerza Pública para el futuro implica equilibrar la innovación tecnológica con la esencia humanista de su misión.

La articulación con instituciones académicas, ONG y organismos internacionales aporta valor a la formación moral y a la integración. La cooperación facilita la actualización de contenidos, la incorporación de buenas prácticas y la comparación con estándares. De esta manera, la Fuerza Pública puede beneficiarse de investigaciones, programas de intercambio y evaluaciones que refuercen la calidad de su educación (UNESCO, 2017; ONU, 2006). La construcción de alianzas estratégicas permite compartir recursos y avanzar hacia un sistema de educación más adaptativo. En suma, la visión interdisciplinaria es esencial para consolidar una Fuerza Pública ética, inclusiva y humanista.

Finalmente, la moral, la integración y la legitimidad deben constituir ejes transversales en la construcción de una Fuerza Pública moderna, humanista y democrática. Solo mediante una educación integral, adaptada a los retos contemporáneos y cimentada en el respeto por la diversidad, será posible avanzar hacia una defensa nacional que promueva la paz, la justicia y el desarrollo sostenible desde todos los territorios del país (UNESCO, 2017).

Referencias

- Ardila-Castro, C. A., Sierra-Zamora, P. A., & Whetham, D. (Eds.). (2021). *Ética militar y fundamentación profesional: Evolución, conceptos y principios*. Sello Editorial ESMIC. <https://doi.org/10.21830/9789585377127>
- Beltrán Villamizar, Y. I., & López, Y. L. (2015). El concepto de educación inclusiva en el país. *Educación y Educadores*, 18(2), 297–315. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000200007
- Bernabé, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: Conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: Revista Educativa*, (11), 67–76.
- Berumen, N. M., & García, S. (2001). *Ética del ejercicio profesional*. CECSA.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2019). *Servir y proteger: Derecho de los derechos humanos y derecho humanitario para las fuerzas de policía y de seguridad*. CICR. <https://www.icrc.org/es/documento/servir-y-protger>
- Diario El País. (14 de noviembre de 2022). La historia de las primeras almirantes de la Armada Nacional. *El País*. <https://www.elpais.com.co/judicial/la-historia-de-las-primeras-almirantes-de-la-armada-nacional.html>
- Diario El Tiempo. (20 de noviembre de 2016). Historia de las mujeres en la Policía del país. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/justicia/cortes/historia-de-las-mujeres-en-la-policia-de-el-pais-33444>
- Ejército Nacional de Colombia. (2019). *Manual de relaciones civiles militares*. Ministerio de Defensa Nacional.
- Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". (14 de marzo de 2022). *Política institucional académica de inclusión*. [https://esdegue.edu.co/sites/default/files/Pol%C3%ADticas%20Institucionales/10-POLITICA-INSTITUCIONAL-ACADEMICA-DE%20INCLUSION\(14-MAR-22\).pdf](https://esdegue.edu.co/sites/default/files/Pol%C3%ADticas%20Institucionales/10-POLITICA-INSTITUCIONAL-ACADEMICA-DE%20INCLUSION(14-MAR-22).pdf)
- Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". (30 de marzo de 2023). *Curso de Estado Mayor CEM*. <https://esdegue.edu.co/es/curso-de-estado-mayor-cem>
- Fernández, C. (21 de febrero de 2014). Inclusión de la mujer en la Policía. *Momentos de Historia de la Policía Nacional*. <https://historiapolicianacionaldecolombia.blogspot.com/2014/02/inclusion-de-la-mujer-en-la-policia.html>
- Fuerza Aeroespacial Colombiana. (2021). *Mujeres en la FAC*. <https://www.fac.mil.co/mujeres>
- Jorge, C. S., & Ariel, G. M. (2002). *Manual de ética para las Fuerzas Militares y de Policía*. Digiprint Editores E.U.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diciembre 28 de 1992. DO. N.º 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=19078>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO. N.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17469>

- Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación. Febrero 7 de 1997. DO. N.º 42.978. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=30822>
- Ministerio de Defensa Nacional. (2021). *Política de educación para la Fuerza Pública (PE-FuP) 2021–2026*. MDN.
- Ministerio de Defensa Nacional. (2022). *Informe de resultados en inclusión y equidad*. MDN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Índice de inclusión para educación superior (INES)*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Consejo Nacional de Acreditación (CNA)*. <https://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/article-186365.html>
- Ramírez, D. A., Rojas, A. S., & Serrano, J. F. (2019). *Principios y valores constitucionales como marco de comprensión para la formación en competencias ciudadanas del país*. Editorial ESMIC.
- Revista Ejército. (12 de octubre de 2018). Mujer castrense: Cuatro décadas construyendo historia. *Revista Ejército*. https://www.publicacionesejercito.mil.co/recurso_user/revista_ejercito/Revista_197/mujer-castrense-cuatro-decadas-construyendo-historia-en-el-ejercito-de-el-pais.html
- Ruiz, J. M. (2009). *La axiología y su relación con la educación*. Bubok Publishing.

Capítulo 4

Las competencias emocionales como una oportunidad para optimizar la formación militar*

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576.04>

Juan Carlos Piñeros Suárez

Secretaría de Educación de Bogotá D. C., Colombia

Resumen: Este capítulo analiza cómo la sociedad actual presenta altos niveles de tensión y manifestaciones inadecuadas de las emociones, producto de una gestión insuficiente de las situaciones vivenciadas en la cotidianidad. El estudio examina la limitación estructural en las facultades de formación, donde los aspectos emocionales suelen estar desarticulados de los currículos y planes de estudio. A través de una investigación de corte documental, se realiza un recorrido histórico sobre la redimensión de la inteligencia, desde los enfoques basados en la craneología y la psicometría, hasta las tendencias neurobiológicas de la competencia emocional. Con base en los planteamientos de Rafael Bisquerra, se propone un conjunto de competencias para ser fortalecidas en las escuelas militares como parte de los procesos de educación integral de los futuros egresados. Se concluye que la integración de estas habilidades en la instrucción castrense es fundamental para potenciar el desempeño profesional y el bienestar institucional.

Palabras clave: aprendizaje; currículo; emociones; inteligencia; instrucción; pedagogía.

* Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación "Estrategia, identidad y cultura militar, impacto en la institucionalidad colombiana", del grupo de investigación Masa Crítica, reconocido y categorizado B por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) y registrado con el código COL0123247, adscrito a la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

Juan Carlos Piñeros Suárez

Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Colombia. Magíster en Pedagogía.
<https://orcid.org/0000-0001-9905-9317> - Contacto: jcpineros@educacionbogota.edu.co

Citación APA: Piñeros Suárez, J. C. (2026). Las competencias emocionales como una oportunidad para optimizar la formación militar. En O. O. Porras Rodríguez, A. Serrano Cuervo, & A. M. Núñez Henao (Eds.), *De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano* (pp. 111-136) Sello Editorial ESDEG. <https://doi.org/10.25062/9786287818576.04>

DE LA DOCTRINA AL AULA. EDUCACIÓN MILITAR EN EL SIGLO XXI, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ÉTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

ISBN impreso: 978-628-7818-52-1

ISBN digital: 978-628-7818-57-6

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576>

Colección Seguridad y Defensa

Sello Editorial ESDEG

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Bogotá D.C., Colombia

2026



Introducción

La labor del personal militar del país está intrínsecamente ligada a dinámicas operacionales que generan altos niveles de estrés, privación del sueño y jornadas laborales extensas. Según Delgado et al. (2018), la exposición recurrente a eventos traumáticos y el agotamiento físico persistente incrementan significativamente el riesgo de desarrollar patologías psíquicas y cuadros postraumáticos que afectan la estabilidad del uniformado (p. 28). Esta realidad no es aislada; Medina et al. (2024) sostienen que la salud mental en el contexto castrense latinoamericano es una problemática crítica, caracterizada por una alta prevalencia de ansiedad y depresión derivada de las condiciones hostiles del combate y la limitada red de apoyo social.

Sumado a las tensiones individuales, el entorno familiar del militar sufre erosiones profundas debido a la inestabilidad geográfica y los despliegues prolongados. Al respecto, Álvarez et al. (2021) explican que las misiones internacionales y los constantes traslados territoriales generan una vulnerabilidad emocional que puede derivar en rupturas vinculares y conflictos domésticos, como el divorcio. Esta angustia se traslada al ámbito profesional, pues la preocupación por la adaptación familiar se convierte en un estresor adicional que afecta el rendimiento y el bienestar psicológico a largo plazo.

Estas particularidades exigen una transformación profunda en los modelos pedagógicos y las estructuras curriculares de las escuelas de formación. No obstante, se observa una persistencia de enfoques tradicionales que limitan la innovación educativa. Como señala Cortés (2013), el modelo instruccional sigue predominando en la instrucción militar, en gran medida porque los manuales y estatutos fueron diseñados bajo paradigmas de capacitación básica que hoy resultan insuficientes para abordar la complejidad del ser castrense moderno (p. 5).

Por estas razones, tratar de comprender el origen de los modelos instruccionales desde los principales teóricos que han hablado de la inteligencia y la amplia necesidad de brindar respuesta a las particularidades de tipo emocional que pueden emerger en las distintas profesiones, puede aportar a la reflexión en torno a los currículos formativos en el campo de la formación castrense. Del mismo modo, identificar las distintas perspectivas que se pueden presentar desde un enfoque de competencias a nivel emocional en los distintos niveles de la formación, las principales competencias a nivel intrapersonal e interpersonal que se describen desde las voces de los principales investigadores en el campo de la formación, la neuropsicología, la neurobiología de la mente y la pedagogía, puede ampliar la perspectiva de la instrucción, el saber y el aprendizaje en las prácticas tradicionales a nivel educativo (Davenport & Prusak, 1998).

Por ello, al analizar las transformaciones curriculares y la integración de las competencias emocionales en los procesos de formación castrense, resulta fundamental considerar no solo el marco teórico, sino también las necesidades reales y actuales de los futuros egresados (Bisquerra, 2009). Incorporar estos aspectos en la estructura curricular implica repensar los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación, de modo que se promueva un aprendizaje integral donde se desarrollen habilidades para gestionar las emociones propias y comprender las de los demás (Goleman, 1996). Así, se favorece una formación más humana y pertinente, capaz de responder a los desafíos contemporáneos y a las particularidades del contexto castrense (Delgado et al., 2018), facilitando la construcción de sujetos resilientes y preparados para afrontar situaciones de alta exigencia emocional y social (Medina et al., 2024).

En definitiva, la integración de los aspectos emocionales en la estructura curricular de la formación castrense representa un paso imprescindible hacia el fortalecimiento del desarrollo integral y la resiliencia en este grupo. Integrar competencias emocionales no solo atiende las demandas actuales, sino que constituye una vía para formar profesionales capaces de gestionar sus emociones y comprender las de quienes les rodean, contribuyendo así a su bienestar personal y profesional en los diversos escenarios donde se desempeñen (ONU, 2006).

Con el propósito de delimitar los aspectos emocionales que deben integrar la estructura curricular en escenarios formativos, se propone una revisión documental de artículos científicos en revistas arbitradas y obras fundamentales de autores de referencia. Este análisis se sustenta en tres pilares teóricos: primero, la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de monitorear y regular los

sentimientos propios y ajenos (Salovey & Mayer, 1990); segundo, la teoría de las inteligencias múltiples, que reconoce la dimensión intrapersonal e interpersonal como facultades cognitivas autónomas (Gardner, 1983); y finalmente, la neuroeducación, que aporta evidencia sobre cómo las emociones influyen directamente en los procesos de consolidación del aprendizaje (Mora, 2013).

Por ende, se incluyen textos en una ventana de observación del año 2019 al año 2025, a excepción de los teóricos que se consideran históricos en el campo de la formación. Se toman artículos de bases de datos como Google Scholar, Dialnet y algunos repositorios de universidades acreditadas. Los criterios de integración se delimitan en tres aspectos: libros que han abordado el término inteligencia, inteligencia emocional, competencias emocionales y emociones en la formación castrense. Respecto a los criterios de exclusión, se eliminaron artículos que correspondían a casos particulares. Se identifican 220 registros generales, de los cuales, al ser evaluados por los diferentes criterios previos, se depuran veinte textos que cumplen con las características de las categorías planteadas (UNESCO, 2017).

Evolución histórica de la inteligencia

La comprensión de la evolución histórica de la inteligencia resulta esencial para analizar cómo los enfoques sobre el desarrollo humano han influido en los procesos educativos, especialmente en el ámbito castrense. A través de la revisión de los principales modelos y teorías, es posible identificar los hitos conceptuales que han marcado la transición desde una mirada tradicional y restringida hacia una perspectiva más amplia e integradora, que reconoce la complejidad y diversidad de las capacidades humanas. Esta introducción permitirá contextualizar los aportes más relevantes en el estudio de la inteligencia y su impacto en la formación y el bienestar de quienes se desempeñan en contextos de alta exigencia emocional y social (CNA, 2020).

Cuando Gardner (1993) propone su teoría de las inteligencias múltiples, hace un recorrido significativo sobre las concepciones históricas que han dado sentido a las nociones escolares de inteligencia, desde los enfoques tradicionales hasta las nuevas perspectivas que incluyen la capacidad neurobiológica como escenario de transformación. El autor inicia con un recorrido teórico que cita la craneología como un postulado que comprendía la inteligencia asociada al tamaño del cráneo. Posteriormente, se adentra en los aspectos del cerebro que han sido asociados a daños específicos por patologías y que representan modificaciones en áreas

como el lenguaje. Esta mirada, que ha brindado mayores luces sobre el funcionamiento cerebral y las afectaciones a la inteligencia desde los daños que se pueden presentar, ha generado grandes impactos en la concepción del cerebro y la división del mismo respecto a sus funciones.

Del mismo modo, Gardner (1993) acude a los distintos autores que han clasificado la inteligencia desde el ámbito psicométrico como una cualidad que puede ser medida y que describe las potencialidades del cerebro con base en los resultados de unas pruebas que tienen su cimiento en el lenguaje y las matemáticas, las cuales son delimitadas como pruebas de coeficiente intelectual (CI). Esta postura histórica es redimensionada por la visión que manifiesta que las habilidades de los individuos se relacionan con su historia de vida en correlación con la necesidad de aplicar los diferentes conocimientos, lo cual potencia áreas específicas del cerebro que son identificadas y caracterizadas neurobiológicamente. En esta línea de pensamiento se estructura la mirada de la inteligencia de Gardner (1993), quien expone que la competencia intelectual en los individuos depende del desarrollo de diversas habilidades para resolver problemas, lo que les permite afrontar retos reales y encontrar soluciones eficaces. Asimismo, implica la capacidad de identificar o formular nuevos problemas, facilitando así el aprendizaje de nuevos conocimientos (p. 96) (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En este sentido, es relevante reconocer que el desarrollo de la inteligencia, y en particular su evolución conceptual, ha estado influenciado por los avances en la comprensión de la mente humana, la interacción social y la influencia de factores culturales y contextuales. Estas transformaciones han permitido que los modelos educativos, incluido el castrense, se adapten progresivamente a las demandas contemporáneas, valorando no solo las capacidades cognitivas, sino también las habilidades emocionales y sociales como parte fundamental del procedimiento formativo. La integración de estos enfoques favorece una visión más holística del aprendizaje, donde el conocimiento y la gestión emocional se convierten en herramientas fundamentales para el desempeño eficaz en entornos de alta exigencia (Senge, 1990).

Desde esta perspectiva, se gesta una propuesta con siete posibilidades generalizadas para abordar los talentos o habilidades que pueden potenciarse en diferentes contextos del mundo. En esta gama de particularidades, la inteligencia personal se consolida como una de las habilidades que se mencionan en la teoría del autor, quien concibe la inteligencia personal como la capacidad de mirar hacia las habilidades internas como herramientas que aporten en las relaciones de

carácter social. En esta primera aproximación a las competencias de carácter intrapersonal e interpersonal, la delimitación del campo de estudio se asume desde una postura simbólica que varía según las realidades contextuales y las formas de relacionamiento en cada cultura (Walzer, 1977).

En consecuencia, la revisión de literatura seleccionada permite identificar tendencias actuales en la conceptualización de las competencias emocionales, así como su aplicabilidad en contextos educativos exigentes como el castrense. Este análisis facilita reconocer cuáles aspectos emocionales poseen mayor relevancia para ser incluidos en la estructura curricular, garantizando que la formación responda a los retos contemporáneos y a las particularidades de quienes integran estos escenarios. Así, la investigación no solo contribuye al avance académico, sino que también orienta la toma de decisiones para el diseño de propuestas pedagógicas más integrales y contextualizadas (Huntington, 1957).

En suma, el fortalecimiento de las competencias emocionales en la formación castrense no solo responde a las necesidades actuales, sino que también sustenta la adaptación a escenarios complejos y diversos (Janowitz, 1960).

De la inteligencia personal a la inteligencia emocional

En el procedimiento de comprender la transición de la inteligencia personal a la inteligencia emocional, resulta imprescindible analizar cómo se han integrado los avances teóricos y científicos en la estructuración curricular de escenarios formativos. Este apartado busca ofrecer una visión panorámica sobre la evolución conceptual de ambos tipos de inteligencia y su relevancia en el desarrollo de competencias emocionales, especialmente en contextos educativos de alta exigencia. Al considerar los aportes de autores como Gardner y Goleman, se establece un marco para reflexionar sobre la importancia de reconocer y potenciar las habilidades emocionales como parte fundamental de la formación integral (ONU, 2006).

Desde la perspectiva de Gardner (2012), "la inteligencia intrapersonal se refiere a la comprensión de uno mismo y la inteligencia interpersonal se refiere a entender a otras personas" (p. 104). Sin embargo, la distorsión de los términos ha llegado a asociar estas definiciones con aspectos que no se encuentran especificados dentro de las posibilidades de la teoría propuesta por el autor. En ese sentido, para asumir una mirada neurobiológica de la inteligencia personal, se hace

indispensable delimitar aspectos inherentes a la particularidad que caracteriza a la persona desde su individualidad y desde la coexistencia con los otros.

De esta forma, los rasgos personales están vinculados a la historia de vida y la interacción simbólica con el entorno (Blumer, 1982). El comportamiento humano surge de la interacción social, más allá de expresar emociones (Goffman, 1959). Cada persona ajusta sus conductas según los demás (Bandura, 1977) y toma decisiones considerando influencias externas (Heider, 1958). Por eso, es fundamental coordinar nuestras acciones, ya que pueden depender de las actitudes de otros (Festinger, 1954).

En consecuencia, es fundamental reconocer que la inteligencia personal, comprendida desde las dimensiones intrapersonal e interpersonal, actúa como base para el desarrollo de la inteligencia emocional. Este tránsito teórico y práctico se ve reflejado en la manera en que las experiencias cotidianas moldean tanto el carácter como la percepción de la realidad, influyendo directamente en la capacidad de coexistir con el entorno. Así, el procedimiento de interacción con otras personas y consigo mismo se convierte en un elemento esencial para la formación integral, ya que contribuye a la construcción de hábitos emocionales y sociales que repercuten en la vida diaria y en la manera en que las personas enfrentan los desafíos (UNESCO, 2017).

En este sentido, las interacciones que se producen en la cotidianidad hacen parte de la formación personal e inciden en la manera en que se comprende la realidad, se forma el carácter y se coexiste con el medio. Estas relaciones que formamos desde las primeras etapas de vida se estructuran en andamiajes cerebrales que guían la vivencia personal y al “llegar a comprender la interacción de las diferentes estructuras cerebrales que gobiernan nuestras iras y nuestros temores —o nuestras pasiones y nuestras alegrías— puede enseñarnos mucho sobre la forma en que aprendemos los hábitos emocionales que socavan nuestras mejores intenciones” (Goleman, 1996, p. 9).

Así, comprender la manera en que la inteligencia personal y las experiencias cotidianas moldean los hábitos y competencias emocionales permite profundizar en la relevancia de integrar estos aprendizajes en los programas formativos. En su libro *Inteligencia emocional* (Goleman, 1996), el autor amplió la visión histórica que se tiene sobre las habilidades cerebrales, distanciándose de la inteligencia asociada al coeficiente intelectual y desplazando la tendencia en cuanto al conocimiento de los aspectos biológicos primarios que forman las reacciones de la persona frente a la soledad, la tristeza, el miedo o la alegría.

En su libro *Inteligencia emocional* (Goleman, 1996), el autor amplía la visión histórica que se tiene sobre las habilidades cerebrales, distanciándose de la inteligencia asociada al coeficiente intelectual y desplazando la tendencia en cuanto al conocimiento de los aspectos biológicos primarios que forman las reacciones de la persona frente a la soledad, la tristeza, el miedo o la alegría. Posteriormente, en 2012, Goleman plantea su estructura de la inteligencia emocional desde el ámbito cerebral, donde caracteriza cuatro componentes que son indispensables en una postura integral del manejo de la emoción; estas habilidades son: autoconciencia, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones.

El autor delimita estos aspectos desde cada uno de los componentes cerebrales que posibilitan su funcionamiento a nivel fisiológico. Se describen los componentes de la siguiente manera: el hemisferio derecho con su córtex somatosensorial-insular, la circunvolución del cíngulo anterior, el córtex orbitofrontal-ventromedial y la amígdala derecha (Goleman, 2012).

En este marco, es evidente que el enfoque contemporáneo en competencias emocionales deriva tanto de los desarrollos teóricos sobre inteligencia personal como de su integración en los programas formativos. De este modo, la evolución conceptual y la incorporación de perspectivas como las de Gardner y Goleman permiten ampliar el espectro de habilidades trabajadas en la formación integral, sentando las bases para la alfabetización emocional. Así, la comprensión profunda de los procesos emocionales, sostenida por aportes neurobiológicos y pedagógicos, facilita la adaptación a los desafíos propios de contextos educativos exigentes (MEN, 2019).

Con los aportes realizados por el autor, las categorías intrapersonal e interpersonal se amplían y así posibilitan un sentido a las emociones desde el plano cerebral, que abre el espectro de integración de estas en competencias que pueden ser estimuladas en las distintas etapas del desarrollo de las personas que aprenden y, por ende, con la planeación adecuada en los distintos procesos de formación. En el texto de Bisquerra (2009) se acude al término de inteligencia emocional; sin embargo, se genera una crítica respecto a la evaluación de la emoción y la imposibilidad de realizar medidas fiables desde los *test* propuestos por variados autores. Por otro lado, el autor manifiesta que es ideal que los diferentes hallazgos presentados desde las diferentes corrientes de pensamiento se unifiquen para aproximarse a los contenidos que puedan ser abordados en el aula con el fin de iniciar un camino hacia la alfabetización emocional.

La emoción y sus características principales (CNA, 2020)

Las emociones, lejos de ser simples reacciones pasajeras, constituyen un eje fundamental en el desarrollo integral de las personas y en la manera en que se relacionan consigo mismas y con su entorno. Comprender sus características y funciones permite no solo identificar cómo influyen en los procesos de aprendizaje, sino también reconocer su papel en la formación del carácter y en la adaptación a contextos cambiantes. Por ello, explorar en profundidad la naturaleza de la emoción resulta fundamental para orientar procesos educativos que favorezcan una convivencia armónica y el crecimiento personal (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En este marco, resulta pertinente analizar la emoción como un procedimiento inherente a la estructuración de la integralidad en la persona que aprende, lo cual exige delimitar las principales corrientes de pensamiento que han profundizado en su estudio. Así, desde la mirada evolucionista planteada por Charles Darwin, pasando por la perspectiva psicofisiológica inicial de William James, hasta enfoques neurológicos, psicodinámicos, conductistas, cognitivistas y construccionistas (Bisquerra, 2009), se evidencia una evolución conceptual que permite comprender la complejidad del fenómeno emocional.

Finalmente, estas aproximaciones se consolidan en dos grandes corrientes teóricas: las corrientes periféricas, que enfatizan los procesos fisiológicos derivados de estímulos externos, y las corrientes centrales, que se centran en las características neuronales del sistema nervioso central. Como señala Bisquerra (2009): "La "situación" que vive el sujeto es la que origina la reacción emocional. Ahora bien, una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes individuos. Incluso para una misma persona, una misma situación puede provocar emociones distintas en momentos diferentes" (p. 58).

En consecuencia, el análisis realizado sobre la inteligencia emocional y sus competencias evidencia la importancia de integrar enfoques multidisciplinarios en la formación, donde los aportes neurobiológicos y pedagógicos permiten una comprensión más profunda de las emociones y su influencia en el desarrollo humano. En este sentido, resulta esencial que los programas formativos no solo se limiten a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también fomenten el desarrollo de habilidades emocionales, promoviendo ambientes de aprendizaje que valoren la reflexión, la empatía y la resiliencia. Este enfoque contribuirá a una formación más holística, capaz de preparar a las personas para enfrentar los retos de una sociedad cambiante y cada vez más exigente (Senge, 1990).

Desde la perspectiva de Bisquerra (2009), las emociones cumplen un papel determinante en la adaptabilidad a nuevos ambientes, pero también presentan gran relevancia en las posibilidades de interacción con los otros. Por lo cual, el autor refiere la necesidad de clasificar las emociones acudiendo a la especificidad, la intensidad y la temporalidad. La especificidad nos permite caracterizar con un nombre a la emoción que se siente: alegría, tristeza, amor. Por otro lado, la intensidad se asocia al nivel de fuerza con el que identificamos la emoción, ya sea una profunda melancolía o una inmensa alegría. Y la temporalidad se refiere al tiempo que puede mantenerse una emoción en un estadio determinado.

Estos aspectos mencionados por el autor revisten gran importancia, teniendo en cuenta que en los distintos procesos formativos identificar y caracterizar las emociones que pueden ser potenciadas desde un planteamiento educativo puede facilitar la intervención por parte de investigadores y educadores. Del mismo modo, delimitar las ausencias que se tienen en la población según el contexto permite proponer una hoja de ruta para permear las estructuras curriculares y así ofertar una propuesta educativa pertinente (Walzer, 1977).

Competencias emocionales y sus características

En el contexto educativo actual, el desarrollo de competencias emocionales se ha consolidado como un pilar fundamental para la formación integral de los individuos. La creciente atención a la dimensión emocional representa una respuesta a las demandas de una sociedad en constante cambio, donde la capacidad para comprender, gestionar y aplicar las emociones resulta indispensable tanto en el ámbito personal como en el social. Este apartado aborda la naturaleza y relevancia de las competencias emocionales, así como las principales características que las definen, con el fin de resaltar su impacto en los procesos de aprendizaje y en la construcción de relaciones interpersonales sólidas y saludables (Janowitz, 1960).

Se concibe una competencia como la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones de la vivencia cotidiana con solvencia y precisión. En este sentido, a pesar de las grandes diferencias que se presentan en las propuestas que los distintos autores tienen respecto al aprendizaje de las competencias emocionales, se denota una coincidencia en las distintas miradas y esta se relaciona con la alfabetización emocional. En palabras de Bisquerra (2009):

Las competencias emocionales son un aspecto relevante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (p. 147)

El modelo que presenta Bisquerra (2009) delimita cinco componentes necesarios desde la investigación para una visión de competencias (Figura 1). En este sentido, se considera fundamental que la formación incorpore estrategias que promuevan no solo el desarrollo intelectual, sino también la capacidad de autorregulación emocional y la empatía en las personas que aprenden. De esta manera, se fomenta la formación de individuos íntegros, preparados para afrontar los desafíos cotidianos desde una perspectiva reflexiva y consciente tanto de sus propias emociones como de las ajenas. Este enfoque integral no solo enriquece el procedimiento de aprendizaje, sino que además fortalece los lazos de convivencia y respeto dentro de la comunidad educativa.

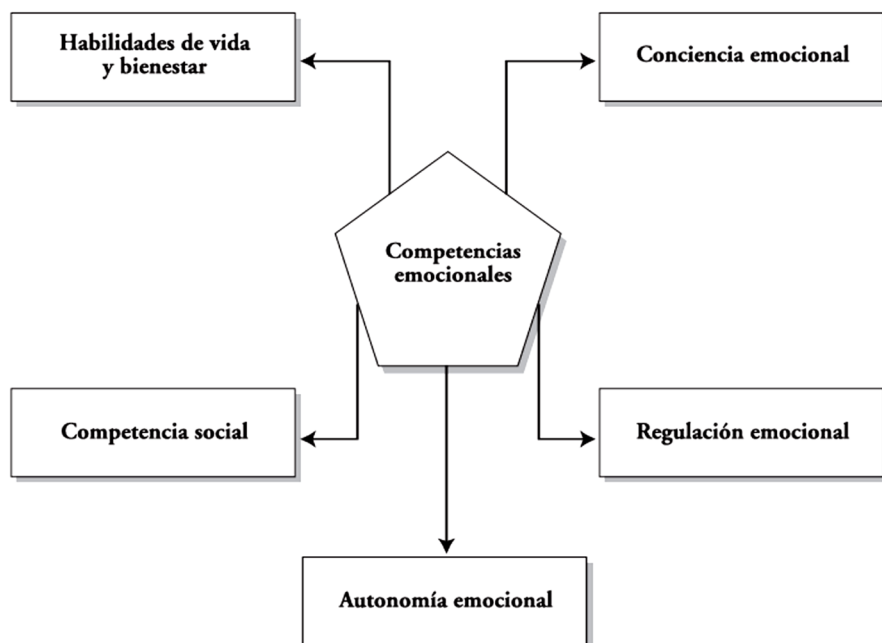
En virtud de lo expuesto, es imprescindible que las instituciones educativas conciban y ejecuten planes de estudio que integren de manera explícita la instrucción de competencias emocionales, mediante la articulación de actividades y metodologías orientadas a la identificación, expresión y gestión adecuada de las emociones en las personas que aprenden. Este tipo de intervención educativa no solo contribuye a la mejora del clima escolar y a la promoción de la convivencia armoniosa, sino que también potencia el rendimiento académico y el desarrollo personal, al favorecer el cultivo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía (ONU, 2006).

Asimismo, la participación de toda la comunidad educativa —incluyendo docentes, familias y estudiantes— resulta fundamental para consolidar una cultura emocionalmente inteligente, capaz de transformar los procesos de aprendizaje y aportar de manera sustantiva a la formación de personas íntegras y comprometidas con su entorno (UNESCO, 2017).

Desde la teoría del autor, la conciencia emocional está asociada a la capacidad de comprender las propias emociones y las emociones de los otros en una realidad particular. Entre los principales aspectos que caracterizan a la conciencia emocional según Bisquerra (2009) se delimitan: la toma de conciencia de las emociones propias, nombrar las propias emociones, comprender las emociones de los

demás y la toma de conciencia de la interacción entre comportamiento, emoción y cognición. En segundo lugar, se delimita la regulación emocional como esa capacidad para tomar la actitud adecuada frente a la emoción que se presenta. Según el autor, las microcompetencias que caracterizan este campo son: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

Figura 1. *Modelo pentagonal de competencias emocionales*



Fuente: Bisquerra (2009).

Desde la teoría del autor, la conciencia emocional está asociada a la capacidad de comprender las propias emociones y las emociones de los otros en una realidad particular. Entre los principales aspectos que caracterizan a la conciencia emocional según Bisquerra (2009) se delimitan: la toma de conciencia de las emociones propias, nombrar las propias emociones, comprender las emociones de los demás y la toma de conciencia de la interacción entre comportamiento, emoción y cognición. En segundo lugar, se delimita la regulación emocional como esa capacidad para tomar la actitud adecuada frente a la emoción que se presenta. Según el autor, las microcompetencias que caracterizan este campo son:

expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

En tercer lugar tenemos la autonomía emocional, la cual está referida desde el planteamiento del autor como una capacidad para autogestionar las emociones personales. En este sentido, como microcompetencias la componen: el autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia. En cuarto lugar, el autor presenta la competencia social como la capacidad para interactuar de forma correcta con las personas que los rodean. Entre las microcompetencias se definen: dominar las habilidades sociales básicas como pedir permiso o agradecer un favor, el respeto por los demás, el ejercicio de la comunicación receptiva, la práctica de la comunicación expresiva, el compartir emociones, el comportamiento prosocial y cooperación, la asertividad, la prevención y solución de conflictos, y la capacidad para gestionar o reconducir situaciones emocionales (CNA, 2020).

La última competencia emocional que propone Bisquerra (2009) se refiere a la vida y el bienestar, donde se plantea toda una organización cotidiana que permita llevar la vida de una forma sana y productiva para nuestra salud. Entre las principales microcompetencias en este aspecto se tiene: el fijar objetivos adaptativos, la toma de decisiones, el buscar ayuda y recursos, la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, el bienestar emocional y el fluir.

Los procesos educativos y la implementación de las emociones en contextos de aprendizaje (Nonaka & Takeuchi, 1995)

En el ámbito educativo contemporáneo, resulta imprescindible comprender el papel que juegan las emociones en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. La integración de las competencias emocionales en los procesos formativos responde a la necesidad de preparar personas capaces de adaptarse a los retos de una sociedad dinámica y plural. Este apartado explora cómo la formación emocional, fundamentada en teorías y modelos actuales, contribuye significativamente a la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos y efectivos, impulsando el crecimiento integral de los alumnos (Senge, 1990).

En este sentido, la relación entre las competencias emocionales y el desarrollo cognitivo evidencia la necesidad de una integración profunda entre ambas

dimensiones en el entorno escolar. Esta articulación permite comprender cómo la formación emocional incide directamente en la adquisición de conocimientos y en la capacidad de adaptación de los estudiantes, generando un impacto positivo en todos los niveles educativos (Walzer, 1977).

Por otro lado, resulta evidente que la interacción entre factores emocionales y cognitivos dentro del entorno educativo exige una mirada holística para comprender el impacto integral en el desarrollo de los estudiantes. Esta perspectiva permite identificar oportunidades para fortalecer tanto el aprendizaje académico como el bienestar personal de los alumnos (Huntington, 1957).

Autores como Mora (2022); Bueno y Forés (2021); Gardner (2000); Mora (2013); Kandel (2019), y Alzina y Escoda (2007) han planteado desde sus distintas perspectivas la necesidad urgente de considerar la emoción como un eje central dentro de los procesos de instrucción, saber y aprendizaje. Desde la perspectiva de Mora (2013):

Empieza a no haber duda de la importancia de la necesidad de construir en las nuevas generaciones un pensamiento crítico y creativo que aleje las brumas del pensamiento mágico que durante miles de años ha ensombrecido la historia de la humanidad. Es decir, un cambio en la formación que reciben los niños en colegios. Y es que todo el mundo reconoce hoy que el conocimiento científico de cómo se desarrolla el cerebro humano tras el nacimiento y de cómo ese cerebro aprende de todo cuanto le rodea [...] va a producir un profundo impacto en la formación, en particular en los colegios. Y así en cada paso del procedimiento educativo, desde el colegio hasta alcanzar una buena formación profesional o docente-investigadora en la universidad. (Janowitz, 1960, p. 18)

Y es que la emoción como parte de la estructura del complejo neuronal que forma a la persona que aprende requiere en todas las etapas de vida unos estímulos que pueden ser provocados de forma externa por progenitores, cuidadores y maestros. En este sentido, "los primeros años son fundamentales en la vida de las personas. Hay suficientes investigaciones en los campos de la neurociencia, la psicología y la formación que lo ratifican y dan información fundamental a las personas involucradas en la formación" (Bueno & Forés, 2021, p. 19).

A partir de estos planteamientos, se observa que la integración de las emociones en el procedimiento educativo no solo aporta al desarrollo intelectual, sino que también constituye un pilar fundamental para la formación integral de la persona. Los docentes, Por lo tanto, deben ser capaces de identificar y gestionar las

emociones presentes en el aula, creando ambientes de aprendizaje que favorezcan la expresión emocional y el diálogo abierto. Este enfoque promueve el desarrollo de competencias que preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos tanto académicos como personales, y facilita una mayor participación y compromiso en su propio procedimiento formativo (Davenport & Prusak, 1998).

Por otra parte, la formación emocional no solo favorece el desarrollo de habilidades interpersonales, sino que también potencia la capacidad de los estudiantes para afrontar situaciones complejas con mayor resiliencia y adaptabilidad. Es fundamental que las instituciones educativas promuevan espacios de reflexión y diálogo donde los alumnos se sientan seguros para expresar sus sentimientos, permitiendo así una construcción colectiva del saber a partir de la diversidad emocional presente en el aula. Además, el trabajo coordinado entre docentes, familias y comunidad fortalece el apoyo socioemocional y contribuye a la formación de ciudadanos íntegros y comprometidos con su entorno (ONU, 2006).

Considerando el punto de vista de los autores en el panel Delphi, citados por Bueno & Forés (2021), hay seis posibilidades a nivel universal que deberían considerarse dentro de un procedimiento educativo que pretenda ser exitoso. Como primer momento, la singularidad del cerebro o la particularidad en la aproximación a los saberes puede facilitar por parte de los educadores amplios estímulos que atiendan a la diversidad en el aula de clase. Por otro lado, las posibilidades de aprendizaje están asociadas a las potencialidades que tienen los niños y que varían con relación a su vivencia contextual.

En consecuencia, resulta esencial que el diseño curricular contemple metodologías activas y participativas que permitan a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre sus propias emociones. La incorporación de actividades como el trabajo en equipo, la resolución colaborativa de problemas y el aprendizaje basado en proyectos facilita la integración de la dimensión emocional con los objetivos académicos, potenciando así el desarrollo global del alumnado (UNESCO, 2017).

Esto lleva a considerar los andamiajes o memorias previas que tienen las personas que aprenden, lo cual les puede permitir anclar nuevos conocimientos a partir de las experiencias que han sido significativas para los participantes. Experiencias que modifican las redes neuronales con base en los nuevos aprendizajes potenciando asociaciones en áreas relacionadas con la arquitectura cerebral y generando modificaciones en la forma en que se comprende la realidad. Aspectos que fortalecen la plasticidad cerebral o maleabilidad del cerebro como entramado neuronal vivo que puede transformarse durante la existencia (MEN, 2019).

Asimismo, es fundamental reconocer que la integración de la formación emocional en el aula debe ser acompañada por una formación continua del profesorado, que les permita adquirir herramientas actualizadas para la gestión y el acompañamiento emocional de los estudiantes. La capacitación docente en inteligencia emocional contribuye no solo al bienestar de los alumnos, sino también al propio equilibrio emocional del profesorado, generando así una cultura escolar más saludable y receptiva a las necesidades individuales y colectivas (CNA, 2020). Esta propiedad del cerebro finalmente contribuye al fortalecimiento de los sistemas de atención, memoria y aprendizaje que, como lo expresan Bueno & Forés (2021), son aspectos que:

Se pueden entrenar desde la infancia, pero es limitado, complejo e involucra múltiples áreas del cerebro como la frontal, parietal, los lóbulos frontales y hasta la reticular en el cuello del tronco cerebral para poder estar alerta. Su relación con la memoria es directa. No podemos recordar algo a lo que no le prestamos atención, así sea de manera inconsciente. (p. 28) (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Desde la propuesta de Gardner (2000) en la formación de mente y el conocimiento de las disciplinas se plantea la dificultad que se presenta al integrar el aspecto emocional desde una línea cognitiva, por las aristas motivacionales que mueven la participación de los aprendices. Sin embargo, el autor manifiesta la relevancia que tiene pensar la formación desde la posibilidad de anclar competencias intrapersonales e interpersonales en los procesos educativos teniendo en cuenta que: "las emociones actúan como un dispositivo inicial de señalización que indica los temas y las experiencias que los estudiantes encuentran agradables y los que pueden causarles problemas, desconcierto o desaliento" (Gardner, 2000, p. 89).

A la luz de los argumentos expuestos, es evidente que la formación emocional debe ser considerada un eje transversal en todos los niveles formativos, no solo por su influencia en el desarrollo cognitivo, sino también por su capacidad de transformar las dinámicas sociales y profesionales. En particular, en el contexto castrense, el fortalecimiento de competencias emocionales resulta vital para afrontar situaciones de alta exigencia y presión, donde la gestión adecuada de las emociones puede marcar la diferencia entre una respuesta efectiva y una reacción desbordada. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre la necesidad de rediseñar los modelos pedagógicos tradicionales, apostando por programas más integradores y adaptados a los desafíos contemporáneos, en los que la inteligencia

emocional se configure como una herramienta esencial para el éxito personal y colectivo (Senge, 1990).

Es decir que los planteamientos curriculares, las estructuras de aprendizaje y las orientaciones pedagógicas en las diferentes facultades de formación deben propender por fortalecer cada componente del acto educativo desde los tres aspectos que estructuran la pedagogía, como son la educabilidad, la enseñabilidad y la aprendibilidad, anclados a procesos neurobiológicos que interrelacionen la emoción y las competencias emocionales como aspecto relevante en la formación cognitiva (Walzer, 1977).

Por otro lado, es relevante señalar que el desarrollo de competencias emocionales debe ir acompañado de una evaluación continua que permita identificar los avances y áreas de mejora en los estudiantes. Esto implica diseñar instrumentos y estrategias de seguimiento que valoren no solo el conocimiento adquirido, sino también el crecimiento personal y social derivado de la formación emocional. Además, la implicación de las familias y la comunidad en este procedimiento puede enriquecer significativamente el entorno educativo, creando redes de apoyo que favorezcan la integración de la dimensión afectiva en la vida escolar (Huntington, 1957).

Por lo tanto, es imprescindible que las instituciones educativas desarrollen propuestas pedagógicas innovadoras que integren la dimensión emocional en el currículo, promoviendo una formación integral que contemple tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional de los estudiantes. La evidencia científica demuestra que una adecuada gestión emocional no solo mejora el rendimiento académico, sino que también favorece la adaptación social y la salud mental a lo largo de la vida. Así, el reto de la formación actual es formar personas capaces de comprender y regular sus emociones, contribuyendo al bienestar personal y colectivo (Janowitz, 1960).

Las competencias emocionales y las posibilidades de implementación en la formación castrense

La vida en contextos militares requiere de unas características socioemocionales que permitan al participante fortalecer su carácter e incrementar los niveles de bienestar en cada una de las etapas que se vivencian en su formación y posterior implementación a situaciones reales de la labor pública. En estudios realizados

por Sánchez & Riba (2025), se encuentra que incorporar procesos relacionados con competencias emocionales como la resiliencia, el liderazgo, la autovaloración y la empatía puede fortalecer en los militares las habilidades blandas para desarrollar con mayor impacto su labor. En la misma línea, Carrillo & Arévalo (2024) plantean que:

La inteligencia emocional, el liderazgo y su interacción en lo social son elementos indispensables en el desarrollo integral de las personas. Al ser un tema amplio, por todos los elementos que en él convergen, es relevante resaltar que llegar a ejercer un liderazgo emocional, en el procedimiento de la adquisición del mando, es una de las gestiones integradoras que todo castrense debería tener y ejercer. No se trata de romanticismo; se trata de humanizar, de gestionar, de escuchar, de proponer, de establecer, de planificar objetivos alcanzables, dentro del cumplimiento de una misión, donde las capacidades y habilidades de las personas hacen que los individuos se comprometan y logren un sentido de pertenencia por la institución. (p. 71) (ONU, 2006)

Considerar la inteligencia emocional en la carrera castrense como un componente que se estructura desde los ámbitos relevantes del cerebro y que permite llegar a una mirada científica del uso de estas competencias en diferentes roles en la sociedad brinda la oportunidad para reestructurar modelos educativos que han basado su pertinencia en metodologías tradicionales que intervienen de manera conductista en la formación del carácter, pero que poco aportan en la toma de decisiones que son de vital importancia en momentos en que se requiere dar solución a problemáticas en contextos reales. Desde esta perspectiva es inherente que “al reconocer las emociones, la orientación profesional permite a los militares un desarrollo personal y social que, a su vez, posibilita la adquisición de conocimiento, experiencias y competencias para afrontar las situaciones del diario vivir” (Carrillo & Arévalo, 2024, p. 10).

Es notable que en la carrera castrense emociones como el miedo, la ansiedad, la ira, la tristeza, la incertidumbre y la desesperanza se manifiesten en cada una de las etapas de los procesos formativos y en la posterior incorporación a la labor con las comunidades. “El miedo, ansiedad y estrés constituyen un grupo de emociones que afectan a muchas personas y son una de las causas principales de malestar” (Bisquerra, 2011, p. 90). Por lo tanto, plantear competencias que permitan abordar estas emociones recurrentes y generar contenidos desde los planteamientos curriculares en las instituciones educativas a nivel castrense puede

preparar a la persona que aprende en escenarios que posteriormente requieran de esta formación.

Considerando los planteamientos antes expuestos, es ideal proponer una serie de competencias que puedan ser potenciadas en un contexto castrense desde la planeación, las estructuras curriculares, la misión y la visión en las instituciones formadoras de futuros militares. Las competencias emocionales sugeridas por autores como Bisquerra (2009) evidencian que la asertividad, el trabajo en equipo, la resiliencia, la empatía, la autogestión de las emociones, la perseverancia, la tolerancia a la frustración, el liderazgo, la automotivación, el autocontrol, el respeto por los demás y la conciencia sobre el bienestar pueden hacer parte de aquellos saberes desde la inteligencia emocional que pueden ser abordados curricularmente en instituciones educativas de distintos niveles, incluida la formación de carácter castrense.

En este contexto, resulta relevante destacar que la formación en competencias emocionales no solo responde a una necesidad individual, sino que también fortalece la cultura institucional y el sentido de comunidad dentro de las Fuerzas Armadas. La promoción de ambientes donde se valore la expresión emocional y el apoyo mutuo puede contribuir a reducir el impacto negativo de factores como el aislamiento, el desgaste emocional y el estrés acumulado, facilitando una adaptación más saludable a las demandas propias de la carrera castrense (UNESCO, 2017).

Conclusiones

Es pertinente redimensionar las estructuras curriculares de los diferentes procesos formativos en el nivel básico, medio y universitario en las carreras militares, permeando cada componente con aspectos emocionales que apoyen el acto educativo y faciliten la continuidad de los educandos en el procedimiento (MEN, 2019).

En este sentido, resulta fundamental reconocer que la formación castrense implica retos emocionales particulares que requieren de estrategias pedagógicas especializadas. Por ello, la integración de talleres y actividades que promuevan la reflexión sobre las propias emociones, el desarrollo de habilidades sociales y la capacidad de afrontar situaciones adversas debe ser parte integral de los programas de estudio. El diseño curricular orientado al fortalecimiento de las competencias emocionales no solo prepara a los futuros militares para enfrentar los desafíos de su profesión, sino que les brinda herramientas para el crecimiento personal y profesional, favoreciendo un entorno más humano y resiliente dentro de las Fuerzas Armadas (CNA, 2020).

Las apuestas pedagógicas y didácticas desde el planteamiento de las instituciones formadoras deben considerar los últimos hallazgos neurocientíficos sobre la integralidad de la persona que aprende, las competencias emocionales y la maleabilidad del cerebro en aspectos como la percepción, la atención y la memoria. Por otro lado, considerar como insumo a las principales patologías que se presentan en el ámbito castrense puede ayudar a proponer diferentes herramientas desde la medicina y psicología preventiva que ayuden a mejorar el bienestar y la salud de los participantes en estas profesiones (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Asimismo, la formación castrense debe contemplar espacios en los que se promueva el autoconocimiento y la regulación emocional como parte esencial de la preparación profesional. Es fundamental que los instructores reciban capacitación en competencias emocionales para poder guiar a los alumnos en el procedimiento de identificar, comprender y manejar sus emociones, así como en el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de la resiliencia ante situaciones adversas. Esta visión integral permite que el procedimiento educativo castrense sea más efectivo y humanizado, contribuyendo al bienestar y al éxito tanto individual como colectivo dentro de las Fuerzas Armadas (Senge, 1990).

Delimitar las principales competencias intrapersonales e interpersonales en el ámbito educativo castrense desde una mirada neurobiológica puede proveer desde los argumentos cognitivos mayores desempeños en cada uno de los roles que se cumplen al interior de las Fuerzas Militares, considerando que al profundizar en el autoconcepto, la autogestión de las emociones, la empatía y el trabajo en equipo, en correlación con los procesos de instrucción, saber y aprendizaje, las rutas para acceder a las competencias socioemocionales pueden generar un mayor impacto (Walzer, 1977).

Además, es fundamental que la formación en competencias emocionales se articule con los valores institucionales y el sentido de servicio que caracteriza a la labor castrense. La integración de estos saberes en los planes de estudio promueve un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes pueden desarrollar una conciencia moral y social, indispensable para el ejercicio responsable del mando y la interacción respetuosa con las comunidades. De esta manera, se favorece la construcción de líderes íntegros, capaces de adaptarse a los cambios y de responder con sensibilidad y eficacia ante los retos propios de la profesión (Huntington, 1957).

En la profesión castrense, la cual está caracterizada por desafíos físicos y psicológicos extremos, la inteligencia emocional contribuye significativamente a la

capacidad de recuperación ante la adversidad, la gestión del estrés y la construcción de relaciones interpersonales sólidas. Incorporar programas de formación emocional en el currículo castrense no solo favorece el rendimiento profesional, sino que también mejora la salud mental y la estabilidad emocional de los soldados a lo largo de su carrera (Janowitz, 1960).

En consecuencia, resulta imprescindible que las instituciones encargadas de la formación castrense incorporen mecanismos de evaluación y seguimiento del desarrollo emocional de sus estudiantes. Estas acciones permitirán identificar oportunamente dificultades o necesidades particulares, facilitando intervenciones adaptadas que promuevan el bienestar integral y el crecimiento continuo. Además, la puesta en marcha de espacios colaborativos y redes de apoyo emocional entre pares puede fortalecer el sentido de pertenencia y motivar el compromiso con la misión institucional (Davenport & Prusak, 1998).

El desarrollo de competencias emocionales en la formación castrense mejora el desempeño y la toma de decisiones bajo presión. La capacidad de reconocer, regular y expresar emociones de manera efectiva permite a los futuros miembros del personal castrense enfrentar situaciones de alta tensión con mayor control y claridad. Esto no solo impacta su bienestar individual, sino que también fortalece la cohesión y eficacia de los equipos en entornos operacionales exigentes (ONU, 2006).

En este marco, es crucial que la implementación de programas de formación emocional esté acompañada por el desarrollo de protocolos de intervención y apoyo psicológico específicos para el contexto castrense. Estos protocolos deben contemplar tanto el abordaje preventivo como el manejo de situaciones críticas, garantizando que cada miembro cuente con herramientas y acompañamiento profesional ante eventos de alto impacto emocional. Además, la creación de grupos de discusión y espacios de acompañamiento entre pares puede enriquecer el procedimiento formativo, promoviendo la confianza y la expresión abierta de emociones en ambientes seguros (UNESCO, 2017).

Adicionalmente, es relevante que los programas de formación incluyan evaluaciones periódicas que permitan medir el avance en el desarrollo de estas competencias, así como espacios de retroalimentación constructiva entre instructores y estudiantes. Estas estrategias no solo facilitan la identificación de fortalezas y áreas de mejora, sino que también refuerzan la cultura de aprendizaje continuo dentro del ámbito castrense (MEN, 2019).

Las competencias emocionales fortalecen la capacidad de liderazgo y la inteligencia social en el personal castrense. Según Bisquerra (2009), la competencia

social es fundamental para establecer relaciones interpersonales efectivas. En el contexto castrense, desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la gestión de conflictos permite a los líderes militares tomar decisiones más estratégicas y fomentar la cohesión dentro de sus equipos.

Por lo tanto, la incorporación de competencias emocionales en el currículo castrense debe ir acompañada de procesos pedagógicos innovadores que incluyan metodologías activas y participativas, así como el acompañamiento constante de profesionales en psicología y pedagogía. De igual manera, es relevante fomentar ambientes de confianza donde los estudiantes puedan expresar libremente sus sentimientos y aprender estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles. Esta apuesta contribuye no solo al fortalecimiento de la formación académica, sino también a la consolidación de valores y actitudes esenciales para el ejercicio responsable y ético dentro de la institución castrense (CNA, 2020).

Es indispensable generar conciencia sobre los aspectos de la inteligencia que se quieren potenciar en la perspectiva curricular a nivel de formación en las escuelas militares. Aunque el enfoque tradicional potencia algunas competencias emocionales de forma intuitiva, el hacer visible la importancia de otras herramientas inherentes a la formación integral, que responden a funciones cerebrales en áreas como el hipocampo o el córtex prefrontal, puede ser relevante en la toma correcta de decisiones en momentos específicos de la labor castrense (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En este sentido, el fortalecimiento de las competencias emocionales debe ir acompañado de la promoción de la autoeficacia y la motivación intrínseca, aspectos fundamentales para el desarrollo personal y profesional del castrense. El aprendizaje significativo se potencia cuando el estudiante se siente capaz de enfrentar retos y se percibe como protagonista de su procedimiento formativo, lo que favorece la adquisición de destrezas útiles tanto en el ámbito académico como en situaciones reales del ejercicio castrense. Así, una formación integral no solo prepara para el éxito operacional, sino que también contribuye a la construcción de una identidad profesional sólida y comprometida con los valores institucionales (Senge, 1990).

La empatía, la resiliencia, el trabajo en equipo, el comportamiento asertivo, la gestión de las emociones, el liderazgo y la tolerancia a la frustración son competencias indispensables al pensar un plan de aula para una carrera universitaria, considerando que las situaciones externas a la realidad académica en el campo laboral exigen nuevos desempeños que van más allá del coeficiente intelectual (Walzer, 1977).

Por otra parte, la implementación de ejercicios prácticos y simulaciones de situaciones reales dentro de la formación castrense constituye una estrategia eficaz para fortalecer las competencias emocionales, permitiendo que los estudiantes enfrenten y gestionen escenarios de presión de manera controlada. Este método favorece la transferencia de habilidades socioemocionales al entorno operativo, preparando a los futuros miembros del personal castrense para responder con mayor inteligencia emocional ante los desafíos inherentes a su profesión. Asimismo, la incorporación de recursos tecnológicos y herramientas digitales en las actividades formativas enriquece la experiencia de aprendizaje y facilita el seguimiento individualizado del progreso de cada integrante, promoviendo así una formación integral y ajustada a las necesidades contemporáneas del ámbito castrense (Huntington, 1957).

Para lograr una formación verdaderamente efectiva en competencias emocionales dentro del ámbito castrense, es fundamental que los instructores reciban capacitación específica en inteligencia emocional y neuroeducación. El desarrollo profesional de quienes lideran procesos formativos garantiza que las estrategias implementadas sean pertinentes y estén alineadas con las últimas investigaciones en psicopedagogía y neurociencia. Así, se promueve un entorno de aprendizaje en el que el acompañamiento y la orientación responden a las necesidades reales de los estudiantes y aportan a la consolidación de equipos cohesionados y resilientes (Janowitz, 1960).

Referencias

- Álvarez, P., Alfonso, M., & León, M. (2021). Influencia del liderazgo auténtico en el estado emocional de militares desplegados en operaciones en el exterior: Estudio de la moral como variable mediadora. *Sanidad Castrense*, 77(2), 73–80. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1887-85712021000200073
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familias*. Desclee de Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.
- Bueno, D., & Forés, A. (2021). *La práctica educativa con mirada neurocientífica*. Horsori Editorial.
- Carrillo, J. F., & Arévalo, A. Y. (2024). *Ética y competencias psicosociales en el liderazgo en las fuerzas militares del país*. Sello Editorial ESMIC. <https://doi.org/10.21830/9786289620306>
- Cortés, Á. M. (2013). *Una mirada crítica a la educación en el ejército*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Delgado, J. E., Manzano, T. D., Sandoval, J. P., Hidalgo, M. I., & Palate, L. P. (2018). El estrés en las fuerzas armadas: La situación de estrés en los aspirantes a soldados en la ESFORSE, promoción 2015-2017. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 3(3), 27–37. <https://doi.org/10.24133/rcsd.V3N3.2018.05>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Espasa.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- Kandel, E. (2019). *La nueva biología de la mente*. Paidós.
- Medina, M. Á., Martín, K. A., García, M. E., Carrillo, J. A., & Chinchilla, J. C. (2024). Análisis documental de los rasgos de salud mental en personal castrense latinoamericano. *Brújula Semilleros de Investigación*, 12(23), 74–85. <https://doi.org/10.21830/23460628.160>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2022). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza Editorial.

Sánchez, O. G., & Riba, S. S. (2025). Validación y adaptación del Inventario Breve de Inteligencia Emocional para Personal Castrense del Ejército de Tierra español (EQ-i-JG15). *Retos*, 63, 1084–1100. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.109945>

Capítulo 5

Pedagogía socio-resiliente para poblaciones vulnerables del país: enfoques en contextos rurales y urbanos*

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576.05>

Yenni García Beltrán

Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, D. C., Colombia

Resumen: Este capítulo analiza la pedagogía socio-resiliente como un enfoque educativo integral que busca fortalecer las capacidades adaptativas de los estudiantes en contextos rurales y urbanos vulnerables del país. Estas poblaciones han enfrentado múltiples problemáticas como la violencia armada, la desigualdad social, el abandono, la negligencia y el maltrato infantil, factores que generan profundas afectaciones en su desarrollo personal y académico. El estudio revisa el desarrollo histórico de la pedagogía social en América Latina y en el contexto nacional, destacando su papel como herramienta para la transformación social y educativa desde una perspectiva territorial. Asimismo, se examina el concepto de resiliencia educativa, sus características y su impacto en escenarios escolares adversos, donde la adversidad se convierte en el punto de partida para la potenciación de los recursos institucionales. La discusión plantea estrategias para la implementación de prácticas socio-resilientes que promuevan la integración, el bienestar emocional y la equidad.

Palabras clave: abandono escolar; brechas educativas; desigualdad social; pedagogía social; resiliencia educativa; violencia escolar.

* Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación "Estrategia, identidad y cultura militar, impacto en la institucionalidad colombiana", del grupo de investigación Masa Crítica, reconocido y categorizado B por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) y registrado con el código COL0123247, adscrito a la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

Yenni García Beltrán

Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás, Colombia. Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Especialista en Gerencia Educativa.

<https://orcid.org/0000-0001-5408-1094>

Citación APA: García Beltrán, Y. (2026). Pedagogía socio-resiliente para poblaciones vulnerables del país: enfoques en contextos rurales y urbanos. En O. O. Porras Rodríguez, A. Serrano Cuervo, & A. M. Núñez Henao (Eds.), *De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano* (pp. 137-162) Sello Editorial ESDEG. <https://doi.org/10.25062/9786287818576.05>

DE LA DOCTRINA AL AULA. EDUCACIÓN MILITAR EN EL SIGLO XXI, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ÉTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

ISBN impreso: 978-628-7818-52-1

ISBN digital: 978-628-7818-57-6

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818576>

Colección Seguridad y Defensa

Sello Editorial ESDEG

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Bogotá D.C., Colombia

2026



Introducción

La realidad social y educativa del país presenta profundas desigualdades estructurales que afectan de forma más intensa a las poblaciones rurales y urbanas en condición de vulnerabilidad. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023), más del 39 % de la población vive en situación de pobreza monetaria, con mayores índices en zonas rurales, donde la falta de acceso a servicios básicos, conectividad y una educación de calidad perpetúa ciclos de exclusión social. A esto se suma el impacto histórico de la violencia armada y el conflicto interno, que ha desplazado forzosamente a más de ocho millones de personas (Unidad para las Víctimas, 2024), muchas de las cuales son niños, niñas y adolescentes en edad escolar, cuyas trayectorias educativas se ven interrumpidas o fragmentadas.

En el ámbito psicosocial, el abandono, la negligencia y el maltrato infantil persisten como desafíos significativos. De acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2022), anualmente se registran más de 50 000 casos relacionados con la vulneración de derechos por violencia intrafamiliar, abuso y negligencia. Estas problemáticas, junto a las brechas existentes entre la educación pública y la privada, evidencian profundas desigualdades: mientras las instituciones privadas muestran mejores resultados en evaluaciones estandarizadas y acceso a tecnologías (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023), numerosas escuelas públicas en zonas apartadas enfrentan carencias críticas en infraestructura. Esta disparidad afecta directamente la base de aspirantes de los centros de formación militar, quienes a menudo ingresan con trayectorias educativas fragmentadas y escuelas de vulnerabilidad que la instrucción tradicional no siempre alcanza a mitigar.

En este contexto, la integración educativa enfrenta obstáculos complejos. Las barreras arquitectónicas impiden la movilidad de estudiantes con discapacidad, mientras que la escasez de apoyos pedagógicos y currículos adaptados limita el

aprendizaje. Los prejuicios y estigmas sociales dificultan la integración; simultáneamente, la inestabilidad socioeconómica provoca ausentismo o deserción. Como señala Booth (2015), la integración no se reduce a la mera presencia física del estudiante en el aula, sino que implica garantizar la participación y el aprendizaje significativo. Bajo la perspectiva de Ainscow (2015), esto exige transformaciones profundas en la cultura escolar y las políticas públicas. Para los centros de formación castrense, el reto es doble: deben cumplir con la exigencia de la doctrina militar mientras adaptan sus entornos para acoger y nivelar a alumnos que provienen de estas realidades de exclusión.

En este escenario, la escuela se convierte en un espacio crucial para la reconstrucción del tejido social, ofreciendo no solo formación académica, sino apoyo emocional y contención afectiva. La pedagogía social, entendida como campo de educación que aborda problemáticas sociales (Caride, 2014), resulta esencial para articular acciones educativas con las necesidades del entorno. Esta perspectiva, que promueve procesos de integración comunitaria (Meira, 2014), reconoce que la educación es un acto de justicia social. En la educación militar, este enfoque permite transmutar la disciplina en un factor de resiliencia, donde el instructor actúa como referente de protección y el aula como laboratorio de estabilidad emocional.

Dentro de este marco, la pedagogía socio-resiliente surge como un enfoque integral que combina principios de la pedagogía social con la formación para la resiliencia, capacidad que permite a los individuos adaptarse ante la adversidad (Ungar, 2012). Este artículo explora la definición e impacto de esta pedagogía frente al problema central de la desatención a la salud mental y la falta de protocolos de acompañamiento socio-resiliente en los centros de formación militar. Se subraya la necesidad de políticas inclusivas (Torres, 2019) que reconozcan el trauma previo del alumno, evitando que la exigencia del servicio se convierta en un factor de revictimización. De este modo, se busca fortalecer la integridad del futuro oficial, asegurando que su formación técnica sea proporcional a su equilibrio humano y su capacidad de liderar en contextos de alta complejidad social.

Marco teórico

Definición de pedagogía social

La pedagogía social es una disciplina de las ciencias de la educación orientada a diseñar, implementar y evaluar procesos formativos que promuevan el desarrollo integral, la cohesión social y la participación ciudadana, especialmente en

contextos de vulnerabilidad (Caride & Meira, 2001; Petrus, 1997). Su ámbito de acción trasciende el aula escolar e incluye espacios comunitarios, institucionales y no formales, en los que se fomenta la construcción de entornos protectores y la garantía de derechos.

En este sentido, la pedagogía social puede comprenderse como un campo interdisciplinario que estudia y promueve procesos educativos dirigidos a la transformación social y a la integración de individuos en situación de vulnerabilidad (Caride & Meira, 2001; Petrus, 1997). Más allá de la instrucción formal, este enfoque incorpora el acompañamiento psicosocial, la participación comunitaria y la promoción de derechos, posibilitando una respuesta integral a las problemáticas que afectan el desarrollo individual y colectivo de quienes conforman la comunidad educativa. Así, la educación se concibe como un procedimiento contextualizado —donde la cultura, el entorno y las relaciones humanas juegan un papel fundamental— y orientado a formar ciudadanos críticos, sensibles y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa (Caride & Meira, 2014).

Es relevante resaltar que el abordaje de la pedagogía social en el país demanda una mirada crítica que reconozca tanto los desafíos estructurales como las posibilidades de transformación desde las comunidades mismas. Al integrar prácticas participativas y enfoques resilientes, se fortalece el rol de la escuela como agente de cambio, capaz de incidir en la reconstrucción del tejido social y en la promoción de una ciudadanía activa y solidaria. Esta perspectiva invita a repensar las políticas educativas para que respondan de manera efectiva a la diversidad y complejidad de los contextos locales (CNA, 2020).

Según Hämäläinen (2015), la pedagogía social articula la teoría pedagógica con la intervención social, favoreciendo la integración de personas y grupos en riesgo de exclusión a través de metodologías participativas y un enfoque de justicia social. Su carácter interdisciplinario permite abordar de manera simultánea dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, reconociendo la diversidad cultural y las particularidades del territorio.

En América Latina, el desarrollo de la pedagogía social ha estado estrechamente vinculado a los movimientos de educación popular y pedagogía crítica, inspirados en Paulo Freire (1970), quien planteó la necesidad de una educación liberadora capaz de cuestionar y transformar las estructuras que generan opresión. Este enfoque propicia un aprendizaje dialógico, en el que los sujetos son protagonistas activos de su procedimiento formativo. En el contexto nacional, la pedagogía social ha sido aplicada en programas de atención a víctimas del conflicto armado, procesos de reintegración social de excombatientes y formación

comunitaria en zonas rurales y urbanas vulnerables (Torres, 2019; MEN, 2023). Su implementación en entornos escolares implica la integración de contenidos académicos con acompañamiento psicosocial, reconociendo las historias de vida y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

La relevancia de la pedagogía social radica en su capacidad para responder a problemáticas complejas, tales como el abandono escolar, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas y la desigualdad educativa. Al trascender la instrucción académica convencional, este enfoque fomenta procesos de resiliencia, empoderamiento y la construcción de proyectos de vida dignos¹ (Úcar, 2016). Bajo esta perspectiva, la intervención se centra en las potencialidades del individuo y no únicamente en sus carencias. Esta visión contribuye de manera directa a cerrar brechas sociales, fortaleciendo el capital humano y el tejido social de las comunidades, lo cual resulta estratégico en contextos de alta exigencia y vulnerabilidad.

Resiliencia educativa: concepto y características

La resiliencia educativa se define como un proceso dinámico y relacional que faculta a estudiantes, docentes y comunidades para adaptarse y transformarse positivamente ante entornos de adversidad, tales como la violencia o la exclusión social (Henderson & Milstein, 2003). Desde esta perspectiva, la resiliencia trasciende la capacidad individual para entenderse como el resultado de la interacción entre las fortalezas personales y los recursos de apoyo disponibles en el ecosistema escolar (Bronfenbrenner, 1987).

Bajo este enfoque sistémico que resuena con la importancia que Senge (1990) otorga al aprendizaje continuo en las organizaciones, las instituciones educativas no solo actúan como centros de instrucción, sino como redes de protección que preservan el bienestar emocional y la participación social del individuo frente a las crisis.

Desde la perspectiva de la ecología social, la investigación contemporánea ha demostrado que la resiliencia no es un fenómeno extraordinario, sino que emerge de procesos ordinarios vinculados a los sistemas adaptativos humanos. Estos involucran tanto capacidades individuales como la regulación emocional y las habilidades cognitivas, así como la provisión estratégica de recursos por parte de la familia, la escuela y la comunidad. Al respecto, Ann Masten (2001) introdujo el concepto de *ordinary magic* (magia ordinaria)² para subrayar que la resiliencia

¹ Para una revisión profunda sobre la capacidad de la pedagogía social en la transformación de realidades complejas y la construcción de proyectos de vida, véase Úcar (2016), quien define la disciplina como un dinamizador de la autonomía y el bienestar social en entornos de vulnerabilidad.

² El concepto de Magia Ordinaria (Ordinary Magic) de Ann Masten sugiere que la resiliencia no requiere de cualidades heroicas o excepcionales. Por el contrario, es el resultado de la operación de sistemas de adaptación

emana de funciones humanas normales que pueden ser potenciadas mediante políticas públicas y prácticas educativas dirigidas.

Complementando esta visión, autores como Michael Ungar (2011) han enfatizado que la resiliencia tiene una carga profundamente contextual. En su enfoque, la disponibilidad, la accesibilidad y, especialmente, la adecuación cultural de los recursos externos son los factores que determinan si los individuos pueden hacer un uso efectivo de ellos para su recuperación y desarrollo (Ungar, 2011). Por lo tanto, la resiliencia debe entenderse como una responsabilidad compartida entre el sujeto y su entorno social, y no como una carga exclusivamente individual.

En esta línea, comprender la resiliencia educativa desde la ecología social implica reconocer que el bienestar y la capacidad de adaptación no dependen únicamente de atributos individuales, sino que son fruto de la interacción constante entre los sujetos y sus entornos. Así, el fortalecimiento de la resiliencia escolar requiere estrategias que integren tanto el desarrollo de competencias personales como la creación de contextos seguros, inclusivos y culturalmente pertinentes. Al articular el aporte de la familia, la escuela y la comunidad en la provisión de apoyos y oportunidades, se promueve una respuesta integral que potencia la participación y el sentido de pertenencia de cada miembro. De este modo, la pedagogía social y la resiliencia educativa convergen en la construcción de entornos protectores y en el impulso de procesos formativos capaces de transformar la adversidad en oportunidades de crecimiento colectivo (Huntington, 1957).

Desde la perspectiva de la ecología social, la investigación ha mostrado que la resiliencia emerge de procesos ordinarios —no sobrenaturales— que involucran sistemas adaptativos humanos (por ejemplo, regulación emocional, habilidades cognitivas) y la provisión de recursos por parte de la familia, la escuela y la comunidad (servidores sociales, políticas y servicios) (Masten, 2014). Ann Masten acuñó la idea de la *ordinary magic* para subrayar que la resiliencia proviene de funciones humanas normales que pueden fortalecerse mediante políticas y prácticas educativas (Masten, 2014). Michael Ungar y otros han enfatizado que la disponibilidad, accesibilidad y adecuación cultural de esos recursos determinan si los individuos pueden hacer uso efectivo de ellos (Ungar, 2018).

En esta línea, comprender la resiliencia educativa desde la ecología social implica reconocer que el bienestar y la capacidad de adaptación no dependen únicamente de atributos individuales, sino que son fruto de la interacción constante

básicos y comunes (como el apego, la inteligencia y la autorregulación) cuando estos encuentran un entorno de soporte adecuado. Su tesis principal es que, si estos sistemas normales están protegidos y estimulados, la mayoría de los individuos mostrarán resiliencia ante la adversidad.

entre los sujetos y sus entornos (Bronfenbrenner, 1979). Así, el fortalecimiento de la resiliencia escolar requiere estrategias que integren tanto el desarrollo de competencias personales como la creación de contextos seguros, inclusivos y culturalmente pertinentes (Masten, 2014). Al articular el aporte de la familia, la escuela y la comunidad en la provisión de apoyos y oportunidades, se promueve una respuesta integral que potencia la participación y el sentido de pertenencia de cada miembro (Ungar, 2018). De este modo, la pedagogía social y la resiliencia educativa convergen en la construcción de entornos protectores y en el impulso de procesos formativos capaces de transformar la adversidad en oportunidades de crecimiento colectivo (Caride & Meira, 2014).

Según la ecología social, la resiliencia surge de procesos humanos adaptativos ordinarios y del acceso a recursos familiares, escolares y comunitarios (Masten, 2014). Ann Masten habla de la *ordinary magic*, resaltando que la resiliencia proviene de funciones normales que pueden fortalecerse con buenas políticas educativas. Michael Ungar destaca que para que los individuos aprovechen estos recursos, deben estar disponibles, accesibles y ser culturalmente adecuados (Ungar, 2018).

Comprender la resiliencia educativa desde la ecología social significa ver el bienestar y la adaptación como resultado de la interacción entre individuos y su entorno (Bronfenbrenner, 1979). Para fortalecerla, se requieren estrategias que combinen habilidades personales y contextos seguros e inclusivos (Masten, 2014). La colaboración entre familia, escuela y comunidad facilita apoyos integrales, promoviendo participación y pertenencia (Ungar, 2018). Así, pedagogía social y resiliencia educativa ayudan a crear ambientes protectores y procesos formativos que convierten la adversidad en crecimiento colectivo (Caride & Meira, 2014).

En este punto, resulta fundamental explorar el vínculo entre la pedagogía social y la resiliencia educativa, ya que ambas comparten el propósito de fortalecer capacidades individuales y colectivas frente a la adversidad y la exclusión social. El diálogo entre estos enfoques permite comprender cómo los procesos formativos y las redes de apoyo pueden potenciar la adaptación positiva y la transformación social en contextos educativos diversos (Janowitz, 1960).

La resiliencia educativa es mucho más que una estrategia académica; es la historia viva de estudiantes, docentes y familias que, frente a la adversidad, se sostienen y se reinventan juntos. Este procedimiento se arraiga en la capacidad colectiva de mirar de frente los retos —como la violencia, el desplazamiento o la pobreza— y hallar, paso a paso, caminos para recuperar el bienestar y la participación en comunidad. Lejos de ser un rasgo individual aislado, la resiliencia surge cuando los individuos encuentran apoyo en quienes les rodean y en los recursos

disponibles en su entorno, transformando lo cotidiano en oportunidades de aprendizaje y esperanza (Davenport & Prusak, 1998).

Es en esos vínculos —entre compañeras, docentes, madres, padres y agentes comunitarios— donde la magia ordinaria de la resiliencia se manifiesta. Políticas y prácticas educativas bien diseñadas pueden fortalecer estos lazos, ayudando a que la escuela sea un espacio seguro y protector, donde cada integrante se siente valorado y capaz de avanzar. Así, la resiliencia educativa no solo permite recuperarse ante una crisis, sino también crecer y construir juntos horizontes más justos e inclusivos (ONU, 2006).

Dimensiones y criterios de la resiliencia educativa

La resiliencia educativa no debe entenderse como un atributo estático, sino como un constructo multidimensional que articula capacidades individuales con recursos sistémicos. A continuación, se explican las dimensiones centrales que estructuran este fenómeno:

- **Dimensión de adaptación positiva y transformación:** esta dimensión constituye el núcleo operativo de la resiliencia. Se manifiesta cuando los actores educativos (estudiantes, docentes y familias) logran sostener o recuperar su bienestar académico y socioemocional tras enfrentar eventos disruptivos. Según Masten (2014), la adaptación no es una simple resistencia pasiva, sino una capacidad de reinversión colectiva que permite transformar los retos —como el desplazamiento o la violencia— en oportunidades de crecimiento. El criterio de éxito aquí no es solo la supervivencia, sino la recuperación de la trayectoria de desarrollo del individuo.
- **Dimensión multinivel y sistémica:** la resiliencia se construye de manera relacional, rechazando la idea del esfuerzo individual aislado. Bajo este criterio, el bienestar del estudiante es el resultado de redes interconectadas que abarcan la familia, la escuela y el sistema educativo en su conjunto. Ungar (2018) sostiene que las intervenciones más eficaces son aquellas que actúan en múltiples niveles simultáneamente, reconociendo que la colaboración y el apoyo mutuo son los que permiten que el sujeto se sienta valorado y con agencia para avanzar.
- **Dimensión de factores protectores y apoyo psicosocial:** esta dimensión identifica los mecanismos que amortiguan el impacto de la adversidad. En el ámbito educativo, estos factores incluyen la autorregulación emocional, la autoestima y, fundamentalmente, la formación de vínculos de apego seguro con pares y docentes. Como indica Masten (2014), la presencia de estos

soportes pedagógicos y psicosociales es lo que posibilita la reconstrucción del sentido de propósito y la esperanza en la vida cotidiana de la institución.

- **Dimensión de pertinencia y contextualización cultural:** el criterio de contextualización establece que la resiliencia no es universal en su forma; su expresión depende de los valores, redes y prácticas específicas de cada territorio. Ungar (2018) enfatiza que las estrategias educativas carecen de efectividad si no se adaptan a la riqueza cultural de la comunidad. Por lo tanto, la resiliencia educativa exige reconocer la diversidad de voces y experiencias territoriales para dar un sentido real a la formación académica.
- **Dimensión de capacidades y resultados procesuales:** finalmente, esta dimensión equilibra la importancia de los resultados medibles (como la permanencia escolar) con los procesos internos de bienestar. Una política educativa resiliente prioriza el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la protección de los integrantes de la comunidad. Siguiendo a Masten (2014), el enfoque se desplaza de la carencia hacia la capacidad, apostando por la construcción de proyectos de vida dignos que trasciendan la emergencia inmediata.

En el ámbito escolar, el fortalecimiento de la resiliencia se operacionaliza a través de prácticas integrales que articulan el aprendizaje socioemocional (SEL) con sistemas de apoyo psicosocial (MHPSS/PSS). Estas intervenciones incluyen la formación docente para la atención de necesidades complejas, la creación de rutas de derivación institucional y la consolidación de redes de soporte comunitario mediante espacios seguros y proyectos culturales (INEE, 2010).

En el contexto colombiano, el MEN (2019) ha integrado estas estrategias en sus lineamientos de convivencia escolar, promoviendo una articulación entre la escuela y el hogar para mitigar conductas disruptivas. La evidencia técnica indica que estas acciones no solo mejoran el clima institucional, sino que impactan positivamente en la permanencia estudiantil y en los indicadores de aprendizaje, siempre que se vinculen con procesos de calidad pedagógica y un enfoque de bienestar integral (UNESCO, 2020).

En este sentido, la convergencia entre la perspectiva de ecología social y el marco normativo colombiano permite que la resiliencia en los centros de formación militar trascienda la respuesta ante la crisis para consolidarse como un eje de calidad institucional. Al integrar las Rutas de Atención Integral (RAI) establecidas por la Ley 1620 de 2013 con las capacidades de aprendizaje organizacional y los procesos de acreditación del Acuerdo 01 de 2025, se garantiza una formación que

no solo cumple con estándares técnicos de excelencia, sino que protege la integridad del ser humano detrás del uniforme (Congreso de la República de Colombia, 2013). Esta sinergia asegura que las competencias socioemocionales y la ética pública actúen como factores protectores dentro del currículo, transformando la disciplina en una herramienta de bienestar y adaptabilidad ante los complejos desafíos del entorno operacional (Consejo Nacional de Educación Superior, 2025).

Además, la consolidación de estas prácticas requiere un acompañamiento sistemático y la articulación con políticas públicas que garanticen su sostenibilidad en el tiempo. Cuando la institución educativa asume un rol de eje coordinador entre los estudiantes, sus familias y la comunidad, se potencian las capacidades colectivas para afrontar la adversidad y transformar los entornos de aprendizaje (Masten, 2014). Según Bronfenbrenner (1987), esta sinergia entre los diferentes sistemas —microsistema familiar y mesosistema escolar— es lo que realmente favorece la permanencia y el éxito académico en contextos vulnerables.

Así, el fortalecimiento de la resiliencia no solo genera impactos inmediatos en el clima escolar y el bienestar socioemocional, sino que también contribuye a la construcción de proyectos educativos inclusivos y sensibles a la realidad de cada territorio. Este enfoque de pertinencia territorial coincide con los nuevos lineamientos de acreditación en Colombia, los cuales establecen que la alta calidad de una institución se mide por su capacidad de impactar positivamente en su entorno y promover el desarrollo humano integral de sus integrantes (Consejo Nacional de Educación Superior, 2025).

La consolidación de estas prácticas formativas requiere de un acompañamiento sistemático y de una articulación robusta con políticas públicas que garanticen su sostenibilidad en el tiempo. Cuando la institución educativa asume un rol de eje coordinador entre los estudiantes, sus familias y la comunidad, se potencian las capacidades colectivas necesarias para afrontar la adversidad y transformar los entornos de aprendizaje (Masten, 2014). Al respecto, la teoría ecológica sostiene que la sinergia entre los diferentes sistemas —específicamente el microsistema familiar y el mesosistema escolar— es el factor que realmente favorece la permanencia y el éxito académico en contextos de alta vulnerabilidad (Bronfenbrenner, 1987).

Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la resiliencia no solo genera impactos inmediatos en el clima escolar y el bienestar socioemocional, sino que también contribuye a la construcción de proyectos educativos inclusivos y sensibles a la realidad de cada territorio. Este enfoque de pertinencia territorial guarda una estrecha coherencia con los nuevos lineamientos de acreditación en Colombia, los cuales establecen que la alta calidad de una institución se mide por su capacidad

de impactar positivamente en su entorno y por promover el desarrollo humano integral de todos sus integrantes (Consejo Nacional de Educación Superior, 2025). De esta manera, el modelo educativo trasciende la instrucción técnica para convertirse en un motor de transformación social y estabilidad institucional.

La experiencia colombiana demuestra que el fortalecimiento de la resiliencia educativa está estrechamente ligado a la integración de políticas públicas, el respaldo técnico y la participación de las comunidades. Las transformaciones más profundas no surgen de la atención inmediata, sino de aquellas acciones que impulsan redes de apoyo persistentes, la formación continua de los equipos escolares y la valorización de los saberes locales en los procesos pedagógicos. De este modo, se promueve la creación de ambientes protectores y el desarrollo de capacidades socioemocionales, elementos fundamentales para afrontar la complejidad de los territorios y avanzar hacia una formación transformadora (MEN, 2019).

En cuanto a las implicaciones para una pedagogía socio-resiliente, la integración de este enfoque requiere de una estrategia sistémica. En primer lugar, es necesario diagnosticar los recursos y brechas locales desde una mirada participativa. Seguidamente, se deben diseñar acciones escolares que combinen el aprendizaje socioemocional (SEL) con apoyos psicosociales y prácticas pedagógicas contextualizadas. Asimismo, resulta imperativo formar y proteger el bienestar del personal docente, articular la escuela con servicios de protección y consolidar sistemas de monitoreo que vinculen los indicadores de aprendizaje con el bienestar y la protección integral. Como indican las guías técnicas internacionales, la eficacia de estas prácticas depende de su adecuada contextualización cultural y de su sostenibilidad institucional (UNESCO, 2020).

Por otra parte, la implementación efectiva de una pedagogía socio-resiliente demanda un enfoque especial en fortalecer la participación de familias y actores comunitarios, además de la creación de espacios que valoren los saberes locales y fomenten prácticas de autocuidado colectivo. Es imprescindible que los equipos escolares dispongan de acompañamiento técnico y recursos suficientes para innovar en sus propuestas pedagógicas, generando ambientes de confianza que faciliten el diálogo abierto y la resolución colaborativa de los desafíos diarios. Asimismo, es relevante promover procesos de formación continua para docentes y líderes comunitarios, integrando herramientas para la gestión emocional y la intervención oportuna ante situaciones de riesgo. Solo de esta manera, la pedagogía socio-resiliente podrá transformarse en un motor educativo capaz de responder a la complejidad de los territorios y de cultivar comunidades escolares más cohesionadas, creativas y esperanzadas (Janowitz, 1960).

Impacto de la pedagogía socio-resiliente en contextos rurales y urbanos vulnerables

En contextos rurales del país, la pedagogía socio-resiliente se ha orientado a enfrentar problemáticas estructurales tales como la dispersión geográfica de las comunidades, la precariedad en la infraestructura educativa, la escasez de materiales pedagógicos y las limitadas oportunidades de formación continua para el profesorado (MEN, 2020). Estas condiciones estructurales suelen agravarse por factores sociohistóricos persistentes, entre los que destacan el desplazamiento forzado, el abandono estatal y la erosión de las prácticas culturales autóctonas.

Ante este panorama, resulta imperativa la implementación de estrategias educativas contextualizadas que trasciendan la simple transmisión de contenidos académicos. Bajo el legado de la pedagogía crítica, se busca fortalecer las capacidades emocionales y sociales de estudiantes y familias, promoviendo una educación que actúe como práctica de la libertad y motor de transformación en territorios históricamente vulnerados (Freire, 1997). En coherencia con esta visión, la educación rural debe constituirse como un espacio de resistencia y construcción de paz, donde se reconozcan y pongan en valor los saberes locales frente a las dinámicas de exclusión (Torres, 2018).

En las zonas urbanas vulnerables, las problemáticas adquieren matices distintos: la violencia urbana, el microtráfico, la desintegración familiar, el trabajo infantil y la falta de espacios seguros para la infancia y adolescencia son factores que afectan la permanencia escolar y el rendimiento académico (González & López, 2021). En estos entornos, la pedagogía socio-resiliente ha demostrado ser una herramienta eficaz para generar entornos protectores y significativos, en los que el aprendizaje se vincula con la realidad inmediata del estudiante, favoreciendo la construcción de proyectos de vida alejados de la violencia.

En ambos escenarios, el impacto de la pedagogía socio-resiliente se refleja en indicadores como la mejora de la permanencia escolar, la reducción de la deserción y el fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia la institución educativa (MEN, 2021).

Estrategias fundamentales de la pedagogía socio-resiliente

Las prácticas más efectivas de la pedagogía socio-resiliente en contextos de vulnerabilidad privilegian enfoques que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo. Esta perspectiva favorece el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la capacidad de agencia ante la adversidad (MEN, 2021). Para consolidar este flujo temático, se identifican dimensiones clave que articulan el saber académico con la realidad territorial.

En primer lugar, se implementan pedagogías participativas que otorgan protagonismo al estudiante en la construcción de su aprendizaje. Inspirada en las teorías socio-constructivistas, esta mirada reconoce la interacción social y el contexto como mediadores esenciales del desarrollo cognitivo y humano (Vygotsky, 1979). Complementariamente, la educación emocional se establece como un pilar fundamental orientado a la regulación y expresión constructiva de los sentimientos. A través de programas de educación emocional, se fortalecen la autoconciencia y la empatía, dotando al alumnado de herramientas para el manejo saludable de sus realidades cotidianas (Bisquerra, 2011).

En segundo lugar, la resiliencia se fortalece mediante la articulación con el entorno y el desarrollo de proyectos comunitarios. Esta vinculación con líderes y organizaciones locales permite ampliar las redes de apoyo y crear espacios seguros que trasciendan los muros de la escuela (Torres, 2018). Asimismo, la integración de saberes locales y ancestrales en el currículo refuerza la identidad cultural y el arraigo territorial. Este enfoque es fundamental para la construcción de proyectos de vida dignos, permitiendo que la educación sea un proceso de cuidado tanto del individuo como de su ecosistema social (Boff, 2015).

En definitiva, la pedagogía socio-resiliente representa una apuesta moral para la educación en contextos de vulnerabilidad. La evidencia sugiere que estas estrategias, cuando se implementan de manera sostenida, generan un círculo virtuoso donde la escuela se convierte en un núcleo de reconstrucción del tejido social, especialmente en territorios impactados por la pobreza y el conflicto (CEPAL, 2020). Avanzar en este camino implica un compromiso permanente de todos los actores para que la educación sea un proceso inclusivo, justo y capaz de generar oportunidades reales.

La implementación de una pedagogía socio-resiliente en los centros de formación de la Fuerza Pública no representa solo una innovación educativa, sino un imperativo estratégico para la seguridad humana y la integridad institucional. En estos escenarios, donde el personal se enfrenta de manera directa a la complejidad de los conflictos territoriales y a factores de estrés ocupacional extremos, la resiliencia deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una competencia operativa fundamental. Al integrar el aprendizaje socioemocional, el respeto por los saberes locales y los mecanismos de apoyo psicosocial en el currículo militar, se garantiza que el futuro uniformado no solo reciba instrucción técnica y táctica, sino que desarrolle una estructura ética y emocional sólida. Esta formación integral permite que el personal actúe como un agente de reconstrucción del tejido social en los territorios más vulnerables, asegurando que la disciplina militar sea el soporte de una cultura de paz, legitimidad y protección de los derechos fundamentales del país.

Factores psicosociales que afectan el aprendizaje

En contextos de vulnerabilidad social, los factores psicosociales inciden de manera directa y significativa en el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Entre los más relevantes en el contexto nacional se encuentran (Huntington, 1957):

- **Desplazamiento forzado y migración interna:** la situación de desplazamiento, frecuente en zonas afectadas por el conflicto armado interno y la violencia sociopolítica, provoca rupturas en los vínculos comunitarios, desarraigo cultural y discontinuidad escolar (ACNUR, 2023). Los niños y adolescentes que viven este fenómeno enfrentan altos niveles de estrés postraumático, ansiedad y sentimientos de inseguridad, que interfieren en sus procesos de aprendizaje (González & Molina, 2021).
- **Violencia intrafamiliar y maltrato infantil:** la exposición constante a ambientes familiares conflictivos, caracterizados por agresiones físicas, verbales o psicológicas, impacta negativamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales, disminuye la autoestima y deteriora la capacidad de concentración (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). Además, se asocia con mayores tasas de ausentismo escolar y comportamientos disruptivos en el aula.
- **Abandono y negligencia parental:** la ausencia de cuidados básicos, supervisión y acompañamiento escolar limita las oportunidades de aprendizaje autónomo y provoca sentimientos de desamparo y baja motivación. Este fenómeno es más frecuente en familias con precariedad económica, donde los padres deben priorizar la subsistencia sobre la atención educativa de sus hijos (Cepal, 2021).
- **Desigualdad social y brechas educativas:** las diferencias entre la educación pública y privada, junto con la falta de acceso a recursos tecnológicos, bibliográficos y espacios de aprendizaje adecuados, amplían la exclusión y perpetúan el ciclo de pobreza (PNUD, 2022). Esta desigualdad no solo es material, sino también simbólica, ya que las expectativas sociales y académicas suelen ser más bajas para estudiantes de sectores marginados.
- **Impacto emocional y cognitivo de la pobreza:** vivir en condiciones de pobreza prolongada genera un estado de estrés crónico que afecta funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la autorregulación y la toma de decisiones (Evans & Schamberg, 2009). Esto dificulta la adquisición de conocimientos y habilidades, aun en entornos educativos de calidad.

Ante estas realidades, la pedagogía socio-resiliente emerge como un enfoque integral que busca transformar las escuelas en entornos protectores, inclusivos y culturalmente pertinentes, donde los estudiantes puedan desarrollar competencias cognitivas y socioemocionales a pesar de las adversidades. Entre sus estrategias se destacan (Janowitz, 1960):

La operacionalización de este enfoque requiere acciones concretas que trasciendan la teoría. En primer lugar, es imperativa la incorporación de programas de educación emocional diseñados para fortalecer la autoconfianza y la regulación afectiva, elementos que constituyen la base del capital intelectual y humano en las organizaciones educativas (Davenport & Prusak, 1998). En segundo lugar, se debe fomentar la articulación con redes comunitarias y servicios sociales, garantizando una respuesta integral a las necesidades psicológicas y básicas de los estudiantes en consonancia con los marcos internacionales de protección de derechos (ONU, 2006).

Asimismo, la integración de saberes y prácticas locales en el currículo permite reforzar la identidad cultural y el sentido de pertenencia, factores que la UNESCO (2017) considera críticos para la sostenibilidad de los proyectos educativos en territorios diversos. Finalmente, el uso de metodologías participativas y flexibles asegura que el proceso formativo se adapte a los distintos ritmos de aprendizaje y a las particularidades del contexto, tal como lo sugieren los lineamientos nacionales de convivencia y calidad (MEN, 2019).

En suma, comprender los factores psicosociales que afectan el aprendizaje no solo implica atender síntomas como el bajo rendimiento, sino transformar estructuralmente el entorno educativo. La relación entre la pedagogía social y la resiliencia educativa no es accidental: la primera provee el marco ético y metodológico para intervenir en contextos de exclusión (Caride & Meira, 2001), mientras que la segunda orienta las prácticas hacia la potenciación de capacidades protectoras (Ungar, 2012). Juntas conforman la pedagogía socio-resiliente, un enfoque inspirado en la educación liberadora que desplaza la atención del déficit hacia la valorización de los recursos personales e institucionales (Freire, 1970).

Esta perspectiva adquiere una relevancia singular en los centros de formación de la Fuerza Pública. En estos escenarios, la resiliencia no es solo una capacidad de recuperación personal, sino una competencia operativa que permite al personal militar gestionar el estrés del entorno operacional y actuar como un agente de cohesión social. Al profesionalizar la dimensión emocional y comunitaria, la institución no solo cumple con los estándares de alta calidad del Acuerdo 01 de 2025 del CESU, sino que fortalece su legitimidad y su compromiso con la protección integral de la sociedad.

Desde el currículo: integrar saberes, emociones y contextos

La operacionalización de una pedagogía social efectiva requiere de un currículo contextualizado y pertinente que trascienda la estandarización. Este enfoque exige que el diseño curricular incorpore saberes locales, históricos y culturales —tales como la agroecología, los saberes ancestrales y la memoria del territorio— para garantizar que el aprendizaje sea significativo y responda a las realidades del entorno. Mientras que en contextos rurales esto se traduce en proyectos de gestión ambiental y producción local, en los entornos urbanos se orienta hacia la convivencia ciudadana y la economía familiar, consolidando la escuela como una “organización que aprende” de su propia comunidad (Senge, 1990).

Asimismo, es imperativo establecer el aprendizaje socioemocional (SEL) como un eje curricular transversal y no como un componente esporádico. La resiliencia educativa demanda espacios sistemáticos para la instrucción y el ejercicio de habilidades como la regulación emocional, la resolución de conflictos y la construcción de un sentido de propósito. Al integrar estas competencias en las horas pedagógicas de manera explícita, se dota al estudiante de herramientas protectoras fundamentales para afrontar la adversidad y participar activamente en la sociedad (Bisquerra, 2011).

Para sustentar esta estructura, se deben privilegiar metodologías activas y evaluaciones formativas que valoren los procesos de participación, colaboración y autocuidado. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la evaluación auténtica permiten itinerarios flexibles, fundamentales para estudiantes cuyas trayectorias han sido fragmentadas por el desplazamiento o la vulneración social. Esta flexibilidad curricular asegura que la evaluación no sea un mecanismo de exclusión, sino una ruta de recuperación y promoción formativa adaptada a las necesidades individuales (UNESCO, 2017).

Finalmente, la atención a la diversidad curricular se consolida mediante adaptaciones materiales, didáctica accesible y modalidades que reconozcan la heterogeneidad del aula. En territorios de alta dispersión geográfica, el uso de modelos pedagógicos flexibles y materiales diseñados para el contexto rural es imprescindible para garantizar la equidad. Estas acciones aseguran que el currículo funcione como un puente de inclusión, permitiendo que la oferta educativa sea pertinente y de alta calidad, independientemente de las condiciones sociohistóricas del territorio (MEN, 2020).

Institucionalización de la respuesta socio-resiliente desde el PEI

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) constituye la hoja de ruta de la escuela; Por lo tanto, para que la pedagogía socio-resiliente sea sostenible, debe plasmarse en

este documento mediante componentes operativos que trasciendan la teoría. Este proceso de institucionalización del conocimiento permite que la escuela gestione sus recursos de manera inteligente y estratégica (Davenport & Prusak, 1998). En este marco, el fortalecimiento institucional inicia con un diagnóstico participativo de vulnerabilidades y recursos, procedimiento que permite identificar de manera colectiva las fortalezas y necesidades reales de la comunidad escolar. Al integrar las voces de familias, docentes y aliados locales, la integración deja de ser una declaración formal para convertirse en una práctica cotidiana donde la diversidad es reconocida como motor de cohesión social (ONU, 2006).

Para que este diagnóstico se traduzca en cambios profundos, la misión y visión institucional deben fundamentarse en el respeto por los derechos y la resiliencia. Al posicionar estos principios como ejes vertebradores, la escuela se orienta hacia la creación de espacios seguros y democráticos donde cada estudiante es protegido frente a la exclusión. Esta visión se refleja en políticas escolares que garantizan la equidad y el desarrollo integral, transformando los enunciados abstractos en motores que fortalecen el sentido de pertenencia y la capacidad de respuesta ante la adversidad (UNESCO, 2017).

En consecuencia, la implementación transversal de estas políticas faculta a la institución para transitar de una respuesta reactiva hacia la construcción anticipada de entornos protectores y adaptativos. Este enfoque, respaldado por los lineamientos de convivencia nacional, promueve la permanencia escolar al brindar herramientas concretas para afrontar la crisis (MEN, 2019). Para asegurar su efectividad, es imperativo consolidar un plan de formación docente continuo basado en pedagogías informadas por el trauma. Este proceso debe incorporar espacios de apoyo psicosocial que refuercen el bienestar del profesorado, permitiéndoles identificar señales de sufrimiento emocional y actuar como mediadores resilientes en el aula.

Esta capacidad interna se potencia mediante la articulación intersectorial con servicios de salud y redes comunitarias, lo que facilita la derivación oportuna y el acceso a apoyos integrales. La gestión del conocimiento derivado de estas redes permite que la institución aprenda de su entorno y evolucione constantemente (Nonaka & Takeuchi, 1995). Finalmente, el monitoreo sistemático y la evaluación continua integrados en el PEI facilitan una cultura de mejora permanente basada en la evidencia. Al adoptar esta estructura, la escuela se posiciona como un agente transformador capaz de garantizar trayectorias educativas justas (Senge, 1990), alcanzando los altos estándares de calidad y el impacto medible exigidos por los marcos de acreditación (CNA, 2020).

En los centros de formación militar, la institucionalización de la resiliencia en el PEI adquiere una dimensión estratégica fundamental. La incorporación de estos

componentes operativos permite que la instrucción castrense no solo cumpla con la excelencia técnica y táctica, sino que se convierta en un modelo de profesionalización humana. Al integrar diagnósticos participativos y educación emocional en el currículo militar, se prepara a los futuros oficiales y suboficiales para gestionar la complejidad de los entornos operativos con inteligencia emocional y sensibilidad territorial. De este modo, la institución refuerza su legitimidad y asegura que sus integrantes sean capaces de liderar con resiliencia, protegiendo tanto su propio bienestar como el tejido social de las comunidades a las que sirven, cumpliendo así con la misión de ser referentes de alta calidad educativa y compromiso ético ante el país.

Diferencias y respuestas en la educación rural y urbana

La implementación de estrategias socio-resilientes exige un reconocimiento profundo de las particularidades territoriales, dado que las brechas de vulnerabilidad se manifiestan de formas distintas según el entorno. En el contexto rural, los retos principales se concentran en la dispersión geográfica, la prevalencia de modelos multigrado y las limitaciones de infraestructura, factores que se entrelazan con la riqueza cultural de poblaciones indígenas y afrodescendientes. Ante esta realidad, las respuestas pedagógicas deben orientarse hacia la consolidación de escuelas comunitarias con currículos bilingües e interculturales, donde el cuerpo docente cuente con formación específica en pedagogía comunitaria. Estrategias como las rutas educativas móviles y los proyectos productivos escolares —vinculados directamente con la economía local— refuerzan el sentido de pertenencia y la permanencia estudiantil, permitiendo que la educación sea un motor de desarrollo sostenible en el territorio (MEN, 2020).

Por otro lado, en el contexto urbano vulnerable, los desafíos se desplazan hacia problemáticas como la violencia barrial, el desplazamiento interno, el trabajo infantil y el hacinamiento. En estos escenarios, la respuesta institucional debe posicionar a las escuelas como refugios seguros con horarios ampliados y programas de mediación para la prevención de la violencia. La efectividad de estas intervenciones depende de la capacidad de la escuela para tejer alianzas con organizaciones juveniles y centros comunitarios, implementando estrategias de detección temprana de riesgo y un acompañamiento psicosocial robusto que mitigue los impactos de la itinerancia laboral de las familias.

Aunque las problemáticas se manifiestan de manera diversa, las respuestas en ambos contextos comparten principios fundamentales de participación comunitaria, adaptación cultural y multinivelidad, integrando al individuo, la familia y la escuela en un mismo ecosistema adaptativo (Ungar, 2012). En este proceso, la

resiliencia escolar depende de manera crítica del capital humano; el docente trasciende el rol de transmisor de contenidos para convertirse en un mediador capaz de identificar señales de trauma y gestionar estrategias de aprendizaje socioemocional. En consecuencia, la sostenibilidad de cualquier enfoque socio-resiliente requiere de políticas que protejan el bienestar docente mediante ritmos laborales justos y apoyo psicosocial permanente, garantizando que el profesional de la educación cuente con los recursos necesarios para gestionar el conocimiento en entornos de alta complejidad (Davenport & Prusak, 1998).

Esta visión integradora resulta esencial para los centros de formación militar que operan en zonas de influencia rural y urbana. Al comprender estas dinámicas, la institución no solo mejora sus procesos de captación y formación de alumnos provenientes de dichos contextos, sino que prepara a sus futuros líderes para interactuar con la población civil de manera empática y estratégica. Así, el fortalecimiento de la resiliencia desde el currículo militar se alinea con los estándares de alta calidad y responsabilidad social, permitiendo que el egresado sea un agente de estabilidad y protección integral en cualquier escenario del territorio nacional.

Integración, monitoreo y articulación intersectorial

La construcción de una cultura institucional inclusiva exige transitar de la simple tolerancia a una participación efectiva de todos los actores. Este proceso implica identificar y desmontar barreras comunes como los estigmas, los prejuicios y las prácticas evaluativas excluyentes, mediante procesos participativos de sensibilización y la implementación de ajustes razonables en materiales y accesibilidad física. En este marco, la resiliencia educativa actúa como un catalizador para la formación de redes protectoras que sostienen al estudiante más allá del espacio del aula (UNESCO, 2017). Para que estas transformaciones culturales sean sostenibles, es indispensable que las acciones orientadas a eliminar dichas barreras se articulen con sistemas efectivos de monitoreo y evaluación que permitan ajustar las estrategias según las realidades detectadas en el territorio (MEN, 2019).

En consecuencia, un enfoque socio-resiliente requiere de sistemas de información robustos que midan de manera equilibrada tanto los resultados académicos como los indicadores de bienestar. Esto incluye el seguimiento a las tasas de asistencia y permanencia, la aplicación de escalas de aprendizaje socioemocional (SEL) validadas y la medición de la percepción de seguridad institucional. Los datos obtenidos no deben considerarse cifras estáticas, sino evidencia crítica que alimente los ajustes necesarios en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este modelo de gestión basado en la evidencia es coherente con los lineamientos de

acreditación nacional, los cuales exigen que las instituciones demuestren un impacto social verificable y una capacidad de mejora continua en sus procesos de formación integral (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2020).

Finalmente, la información recabada constituye la base para diseñar políticas y propuestas operativas que respondan a los desafíos identificados. La capacidad de traducir las necesidades del entorno en acciones concretas fortalece la autonomía escolar y permite avanzar hacia una educación más resiliente y adaptada a la diversidad (Nonaka & Takeuchi, 1995). No obstante, para que estas implicaciones tengan un impacto real en territorios complejos, es fundamental promover la articulación intersectorial entre salud, bienestar social, justicia y protección infantil. Esta cooperación interinstitucional facilita el acceso a servicios complementarios y una respuesta rápida ante situaciones de vulneración. Solo mediante marcos normativos claros y un compromiso coordinado de diferentes actores es posible transformar la escuela en una "organización inteligente", capaz de generar oportunidades significativas para todo el alumnado (Senge, 1990).

Esta visión de articulación y monitoreo resulta vital para los centros de formación de la Fuerza Pública. La integración de indicadores de bienestar psicosocial en el seguimiento de los alumnos permite prevenir la deserción y fortalecer la salud mental de los futuros oficiales y suboficiales. Al coordinarse con entidades externas de protección y salud, la institución no solo optimiza sus recursos, sino que consolida un modelo de educación superior de alta calidad que responde a los estándares de responsabilidad social y excelencia humana que el país demanda.

Propuestas operativas para la institucionalización de la resiliencia

La transformación de los entornos educativos en espacios de alta calidad y resiliencia requiere, en primera instancia, la incorporación del aprendizaje socioemocional (SEL) y la educación para la paz como ejes transversales del currículo. Esta integración no debe limitarse a contenidos teóricos, sino que debe traducirse en horas y objetivos claros que promuevan la resolución pacífica de conflictos y la convivencia democrática. Para los centros de formación militar, esta propuesta es de vital importancia, ya que permite que el futuro oficial o suboficial desarrolle una gestión emocional robusta, esencial para el liderazgo en escenarios de crisis (Janowitz, 1960). Al garantizar la formación sistemática del profesorado en estas competencias, el aprendizaje trasciende lo académico y se convierte en una herramienta operativa que potencia la resiliencia individual y colectiva dentro de la institución castrense.

En estrecha relación con lo anterior, resulta imperativo revisar y actualizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para que incluya diagnósticos de riesgo, protocolos de actuación y planes de formación docente en pedagogía socio-resiliente.

Esta actualización debe concebirse como un ejercicio de gestión del conocimiento que asegure que las rutas de atención intersectoriales y los mecanismos de vigilancia temprana sean plenamente operativos (Davenport & Prusak, 1998). En el ámbito militar, esto implica adaptar las evaluaciones formativas a las trayectorias de los alumnos, reconociendo que muchos de ellos provienen de territorios con experiencias de vulnerabilidad o educación fragmentada. De este modo, la flexibilidad y la equidad se consolidan como principios que enriquecen la propuesta pedagógica y dotan a la institución de una mayor capacidad de respuesta ante la diversidad de su alumnado.

Asimismo, la arquitectura de esta educación debe sustentarse en el diseño de rutas de atención intersectoriales que faciliten la intervención coordinada entre la escuela, las autoridades locales y los servicios de protección social (ONU, 2006). La integración de estos mecanismos permite detectar riesgos de manera eficiente y promover la participación comunitaria mediante el reconocimiento de saberes locales en los contenidos escolares. En los centros de formación militar, este vínculo con el territorio no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que fortalece la identidad institucional y el arraigo cultural. Al implementar evaluaciones formativas y trayectorias flexibles, se asegura una visión completa del desarrollo del estudiante, permitiendo que la educación responda eficazmente a las necesidades de comunidades heterogéneas (UNESCO, 2017).

Finalmente, la sostenibilidad de este modelo depende de la creación de sistemas de monitoreo que combinen indicadores académicos y de bienestar. La recopilación sistemática de datos sobre el rendimiento escolar, el estado emocional y el grado de cohesión social permite identificar áreas de mejora y anticipar situaciones de riesgo antes de que se conviertan en deserciones (MEN, 2019). Este enfoque, alineado con los estándares de alta calidad, promueve una cultura institucional que valora la diversidad y garantiza el acceso a oportunidades de desarrollo integral (CNA, 2020). Al consolidar el uso de tecnologías para la comunicación entre los actores implicados, la institución se posiciona como un motor de protección. En definitiva, la colaboración sostenida y la innovación pedagógica permiten que la escuela militar forme líderes capaces de reconstruir el tejido social (Nonaka & Takeuchi, 1995), consolidando organizaciones inteligentes que abren nuevas oportunidades para el desarrollo del país (Senge, 1990).

Conclusiones

La pedagogía social constituye un pilar para la reconstrucción del tejido social en contextos vulnerables, pues la escuela, en zonas rurales y urbanas afectadas por la desigualdad estructural, la violencia armada y la precariedad socioeconómica, no puede limitarse a la transmisión de contenidos académicos. Debe asumir un rol activo como espacio de protección, integración y desarrollo integral. La pedagogía social, al priorizar la intervención educativa en contextos de riesgo y exclusión, ofrece herramientas para acompañar a los estudiantes en su desarrollo personal y comunitario, generando entornos de confianza y fortaleciendo la cohesión social (Bisquerra, 2011).

Para avanzar hacia una escuela resiliente, es indispensable crear mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan ajustar las estrategias implementadas en función de los resultados y las necesidades emergentes. La integración de herramientas tecnológicas puede facilitar la recopilación de datos relevantes, así como la comunicación entre los diferentes agentes implicados. Igualmente, resulta esencial fomentar una cultura institucional que valore la diversidad y promueva la equidad, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan acceso a oportunidades de desarrollo integral (ONU, 2006). En la educación militar, este pilar es fundamental para que los centros educativos castrenses actúen como ejes de legitimidad y protección de los derechos humanos en territorios críticos.

La resiliencia educativa debe integrarse como eje transversal en el currículo y en el PEI, entendiendo que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la gestión de la adversidad y la capacidad de recuperación ante eventos traumáticos no pueden quedar como actividades extracurriculares o esporádicas. Deben incorporarse explícitamente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los planes de estudio, con objetivos claros, metodologías activas y evaluación formativa (Davenport & Prusak, 1998). Esto es particularmente urgente en comunidades escolares que han vivido desplazamiento, pobreza extrema, discriminación o violencia. Para lograr este propósito, resulta imprescindible fortalecer la colaboración entre los diferentes sectores sociales, incluidos salud, protección infantil y servicios comunitarios, garantizando una respuesta integral ante los retos que enfrenta la escuela.

Además, se deben establecer canales de comunicación permanentes entre equipos docentes, familias y actores institucionales, lo que permitirá anticipar problemas y responder oportunamente a las necesidades emergentes. El desarrollo de capacidades en gestión emocional y resolución de conflictos, tanto en estudiantes como en el personal educativo, será fundamental para afianzar entornos

escolares seguros y resilientes (UNESCO, 2017). Para el personal militar en formación, esta resiliencia es una competencia operativa que les permitirá liderar bajo presión y gestionar el estrés del entorno operacional con inteligencia emocional.

Existen brechas significativas entre la educación rural y urbana que condicionan la implementación de la pedagogía social, pues mientras en zonas urbanas es más factible el acceso a programas de apoyo psicológico y capacitación docente, en zonas rurales las carencias de infraestructura y la escasez de educación continua dificultan estas estrategias (MEN, 2019). Esto obliga a diseñar políticas diferenciadas, con planes de acción contextualizados y participación de la comunidad. Para abordar estas diferencias, es indispensable impulsar iniciativas que promuevan la equidad territorial, garantizando recursos adicionales y adaptando la educación docente a las particularidades de cada entorno. Resulta fundamental involucrar a las autoridades locales y a las organizaciones comunitarias en la identificación de necesidades y en la elaboración de propuestas que respondan a los retos específicos de cada comunidad, fomentando así la sostenibilidad y el arraigo de las intervenciones (Nonaka & Takeuchi, 1995). En este sentido, los centros de formación militar deben adaptar sus procesos de selección e instrucción para reconocer y potenciar el capital cultural de los alumnos provenientes de la ruralidad dispersa.

El currículo debe evolucionar hacia un modelo integral que vincule el aprendizaje académico con la educación socioemocional y ciudadana, reconociendo que la instrucción de competencias cognitivas no es suficiente para garantizar la integración ni el bienestar estudiantil. La incorporación de la pedagogía social implica revisar los contenidos para incluir proyectos de vida, resolución pacífica de conflictos y desarrollo de la empatía como componentes permanentes (Senge, 1990). Este modelo debe contemplar la transversalización de valores democráticos, el fomento del pensamiento crítico y la promoción de la participación del alumnado en la vida escolar y comunitaria. Asimismo, es indispensable que los proyectos pedagógicos incluyan actividades que conecten el aprendizaje con la realidad social del entorno, favoreciendo la solidaridad y el compromiso ciudadano desde edades tempranas (Ungar, 2012). En las escuelas militares, esta evolución asegura que los oficiales no solo sean expertos tácticos, sino líderes éticos con una profunda comprensión de la realidad social del país.

La participación de las familias y la comunidad es indispensable para consolidar procesos resilientes, ya que la resiliencia educativa no se desarrolla de manera aislada en el aula; requiere una alianza estrecha entre docentes, líderes comunitarios e instituciones estatales. Las estrategias pedagógicas deben contemplar espacios de educación y diálogo con padres de familia, así como actividades

comunitarias que fortalezcan redes de apoyo y promuevan un sentido de pertenencia (Davenport & Prusak, 1998). La implicación activa de las familias y los diferentes agentes comunitarios fortalece la creación de redes de apoyo que contribuyen al desarrollo integral del alumnado. Es fundamental promover espacios de encuentro y colaboración donde se compartan experiencias, se detecten problemáticas y se elaboren soluciones conjuntas, favoreciendo así la corresponsabilidad en el procedimiento educativo. De este modo, la comunidad educativa se convierte en un entorno protector y facilitador del bienestar y la resiliencia, capaz de responder de manera flexible y creativa ante las adversidades (ONU, 2006).

Es urgente fortalecer la educación docente en pedagogía social y resiliencia, pues la implementación de este enfoque exige que los educadores desarrollen competencias en intervención psicosocial, mediación de conflictos y acompañamiento emocional (UNESCO, 2017). Sin esta preparación, las políticas educativas y los lineamientos curriculares difícilmente tendrán un impacto real en las aulas. En este sentido, para que los docentes puedan responder de manera efectiva a los retos derivados de la exclusión, es fundamental implementar programas de educación continua que aborden el manejo de situaciones traumáticas y el desarrollo de competencias para facilitar ambientes seguros. Además, la actualización permanente permitirá a los educadores adaptarse a los cambios sociales y brindar respuestas pertinentes a las necesidades de sus estudiantes (CNA, 2020). Esta conclusión es de vital importancia para los centros de formación militar, donde el instructor debe estar capacitado para formar en la disciplina sin descuidar el bienestar psicosocial y la salud mental de los alumnos bajo su mando.

Referencias

- ACNUR. (2024, 25 de abril). *La IV Encuesta Nacional de Verificación 2023 sobre condiciones de vida y derechos de la población desplazada del país*. ACNUR.
- Bello, M. N. (2004). El desplazamiento forzado del país: Acumulación de capital y exclusión social. En M. N. Bello (Comp.), *Desplazamiento forzado: Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo* (pp. 19–34). Universidad Nacional del país / ACNUR.
- Caride, J. A., & Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Ariel.
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas.
- Evans, G. W., & Schamberg, M. A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6545–6549. <https://doi.org/10.1073/pnas.0811910106>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, L., & Molina, R. (2021). Efectos psicosociales del desplazamiento forzado en niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(1), 1–15. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.1>
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2022). *Informe anual de vulneración de derechos*. ICBF.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Educación rural en el país: Retos y perspectivas*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Informe de permanencia escolar*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Informe de gestión educativa en contextos de vulnerabilidad*. MEN.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Violencia contra los niños*. OMS.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Ariel.
- Torres, A. (2019). La pedagogía social como herramienta de inclusión en el país. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 45–68. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-7880>
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía social: Fundamentos y prácticas*. Editorial UOC.
- Ungar, M. (Ed.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.

Reflexión final

Bases para una praxis educativa de alta calidad

Ana María Núñez Henao

Oscar Orlando Porras Rodríguez

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto"

Al cerrar este recorrido, se impone una constatación que atraviesa capítulos, ejercicios y discusiones: cuando la formación castrense decide convertir su acervo doctrinal en experiencias formativas verificables, no solo incrementa la efectividad operativa, sino que también amplía su legitimidad democrática y su responsabilidad pública. Esa conversión no consiste en traducir palabra por palabra un manual a diapositivas, sino en reescribir la gramática del aprendizaje para que los principios se documenten en desempeños observables y para que los criterios sean comprensibles, exigibles y comparables a lo largo del tiempo. En esa operación, el aula deja de funcionar como un depósito de nociones y pasa a ser un dispositivo de juicio, un espacio de ensayo donde se toman decisiones con información incompleta, bajo presión y en entornos inciertos, del mismo modo en que deberán tomarse más tarde en escenarios reales. Si este tránsito se acompaña de un compromiso sostenido con la integración como estándar de calidad, la moral como eje y la gestión del conocimiento como política, la institución configura un itinerario capaz de aprender, corregir y mejorar sin perder el norte legal ni la orientación al servicio (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Desde esa perspectiva, conviene subrayar que la integración deja de ser una agenda periférica cuando se formula como principio de diseño. La diferencia es sustantiva. Si se planifican rutas múltiples de acceso a la información, se prevén apoyos con antelación y se explicitan criterios públicos de evaluación, la exigencia no se diluye, se hace exigible y alcanzable para la totalidad de la cohorte. Ese desplazamiento conceptual tiene efectos organizacionales que conviene asumir sin ambages: obliga a revisar admisiones, permanencia y graduación; exige ajustar infraestructura física y digital; y demanda protocolos de acompañamiento académico y tecnopedagógico con responsables, cronogramas e indicadores. Además,

altera las dinámicas de aula porque desplaza el centro de gravedad del profesor que acumula contenidos al profesor que diseña experiencias, curador de evidencias y mediador de conflicto cognitivo. Por esa vía, la diversidad del estudiantado —de trayectorias, capacidades, ritmos y lenguajes— deja de figurar como un desajuste y pasa a operar como fuente de innovación didáctica y de rigor evaluativo en el sentido más exacto del término (Senge, 1990).

Ahora bien, la afirmación de la integración como estándar no prospera si se la desconecta del eje ético. Ninguna profesionalidad castrense duradera se sostiene sin un régimen de autocontrol moral, deliberación razonada y revisión posterior de decisiones. En concreto, el aprendizaje sobre uso de la fuerza, trato a la población y protección de bienes especialmente protegidos no puede confinarse a módulos de cumplimiento, porque se reduce a una lista de chequeo; ha de integrarse en simulaciones, estudios de caso y ejercicios de planeación que obliguen a ponderar fines, medios y riesgos a la luz de límites normativos. La moral, entendida como una arquitectura institucional de integridad, reduce daño, previene excesos, sostiene legitimidad y refuerza la confianza ciudadana (Walzer, 1977). Donde se habilita la discrepancia razonada y se documentan razones, la autoridad gana espesor y el mando se legitima en la transparencia de sus decisiones; donde se clausura la discusión, aflora la rutina defensiva y se debilita el juicio crítico ante la misión.

Con todo, el puente entre doctrina castrense y aula solo se mantiene estable si la organización aprende con disciplina. Esa afirmación importa, porque sin ciclos explícitos de planeación, implementación, evaluación y ajuste, la mejora se diluye en buenas intenciones, y el tiempo termina por convertir las reformas en eslóganes. Cuando la institución conecta repositorios, comunidades de ejercicio, clústeres de investigación aplicada y retroalimentación de egresados, el conocimiento deja de ser patrimonio personal y se convierte en capital institucional, disponible para quienes lo necesiten en el momento preciso. Esa circulación no ocurre por generación espontánea; se diseña y se gobierna. Exige reglas editoriales, responsabilidades de custodia, estándares de metadatos y procesos de clasificación para resguardar información sensible. En suma, aprender requiere gobierno del conocimiento, no solo acumulación de documentos, y ese gobierno se comprueba en la capacidad de encontrar, reutilizar y mejorar lo que se ha producido, sin reinventar cada año la misma rueda (Huntington, 1957).

A partir de esa premisa, el tránsito de la doctrina castrense al aula demanda una gramática pedagógica precisa. No basta con convertir capítulos en láminas ni conceptos en glosarios; se necesita descomponer nociones operacionales en competencias observables, definir desempeños esperados, asociar evidencias y

construir rúbricas que permitan valorar progresos y brechas con consistencia interna. La evaluación no puede limitarse a lo declarativo, porque el trabajo profesional ocurre en contextos situados que exigen juicio, priorización y coordinación con otros. Cuando las rúbricas son públicas y comprensibles, los estudiantes asimilan qué significa actuar doctrinalmente correcto en entornos cambiantes; al mismo tiempo, el claustro calibra criterios, reduce arbitrariedades y mejora la comparabilidad de resultados a lo largo del tiempo. La consecuencia del ejercicio es nítida: lo que no se evalúa con pertinencia se deja al azar, y el azar no constituye una política responsable de formación (Janowitz, 1960).

Cabe añadir que la calidad, entendida como ejercicio y no como trámite, se verifica en la capacidad de hacer visibles los resultados de aprendizaje y su pertinencia para la misión. Si las asignaturas declaran propósitos estratégicos, las evaluaciones deben medir comportamientos estratégicos; si la misión institucional afirma el servicio público, los proyectos formativos deben mostrar contribuciones verificables a problemas del sector. En esa línea, la mejora continua se alimenta de indicadores útiles y de informes que no se limitan a describir, sino que permiten decidir. La calidad deja de ser un evento cuando los hallazgos movilizan ajustes curriculares, rediseños metodológicos, formación profesoral y reasignación de recursos, todo ello con registro y trazabilidad. Este circuito virtuoso instala una moral de la responsabilidad académica: cada decisión pedagógica se justifica con evidencia y se corrige cuando los datos no confirman los supuestos iniciales (Davenport & Prusak, 1998).

El análisis acumulado permite sostener que la interoperabilidad es un resultado educativo, no únicamente una propiedad deseable de la operación. Allí donde se incorporan ejercicios conjuntos y combinados como parte del currículo, los aprendizajes lingüísticos, metodológicos y culturales que requiere la cooperación multiactor pasan a integrar el repertorio profesional del egresado. En otras palabras, el aula se convierte en laboratorio de interoperabilidad: se ensaya el lenguaje común, se clarifican roles, se ensartan procesos y se modelan interacciones que después deberán ejecutarse sin margen para la improvisación. De esa práctica emergen competencias transversales de negociación, coordinación, manejo de información y evaluación de riesgos que elevan el estándar operativo y reducen la fricción interinstitucional. No hay atajos: quien no practica la interoperabilidad en el aula, la improvisará en el terreno, con los riesgos conocidos (ONU, 2006).

Entretanto, el examen de las condiciones materiales para que todo lo anterior ocurra conduce, de manera inevitable, al desarrollo profesoral. Sin formación, sin tiempos protegidos para el codiseño y sin trayectorias docentes claras, el discurso

de la innovación se agota en proclamas. La excelencia pedagógica no depende de iluminaciones individuales, sino de políticas de personal coherentes que incluyan inducción, mentoría, actualización didáctica, pasantías y evaluación entre pares con criterios públicos. El reconocimiento debe alinearse con lo que la institución declara valioso: si la docencia de calidad y la transferencia de conocimiento son centrales, los incentivos deben premiarlas de forma explícita, medible y previsible. De lo contrario, el mensaje práctico que reciben los profesores contradice el mensaje oficial, y la organización queda atrapada en un doble discurso que erosiona la confianza y desalienta iniciativas (UNESCO, 2017).

De forma paralela, la sostenibilidad de la integración como política requiere recursos concretos, no solo enunciados bienintencionados. Mantener accesibilidad, ajustes razonables y apoyos tecnopedagógicos sin presupuestos específicos conduce a frustraciones previsible. Esta es, quizá, una de las conclusiones más operativas: la integración como estándar de calidad tiene costos, pero los costos de su omisión son mayores y se pagan en deserción, pérdida de talento y deterioro reputacional. Por eso conviene instalar presupuestos plurianuales, programas de becas focalizadas y sistemas de alerta temprana que monitoreen trayectorias de riesgo y activen respuestas de acompañamiento antes de que el problema se vuelva irreversible. La integración, cuando se trata en serio, se gestiona con datos y con responsabilidad fiscal (MEN, 2019).

De igual modo, la investigación aplicada actúa como motor para dar coherencia al aula, la doctrina castrense y la política pública. Cuando los cursos formulan problemas reales —interoperabilidad, logística, coordinación con autoridades civiles, protección de derechos— y las y los estudiantes trabajan con datos, escenarios y restricciones verosímiles, la frontera entre aprender e incidir se adelgaza y se vuelve productiva. Ese tránsito produce dos efectos virtuosos: el aprendizaje gana densidad porque está situado, y la institución gana inteligencia porque recibe diagnósticos, prototipos y propuestas que pueden escalar o refinarse. Para que ese intercambio ocurra con fluidez, se necesitan oficinas de transferencia y protocolos de confidencialidad que protejan la información sin bloquear la circulación de hallazgos. La ciencia aplicada no es un lujo: funciona como engranaje que asegura pertinencia y mejora el retorno social de la formación avanzada (CNA, 2020).

No debe perderse de vista, además, que la formación castrense opera en tensión permanente con el tiempo. Frente a la inclinación de la coyuntura, la calidad solo se defiende si se protege el tiempo para pensar, diseñar, ensayar y revisar. Esto implica calendarios que no estrangulen el codiseño, cargas académicas compatibles con la preparación de materiales y marcos de evaluación que premien el

impacto medible sobre el aprendizaje y la operación. Esa forma de paciencia estratégica no ralentiza; evita el desperdicio de energía y reduce el costo de errores repetidos. Asimismo, emergen lecciones sobre la relación de la escuela con su ecosistema; las alianzas con universidades y tanques de pensamiento no pueden limitarse a eventos, deben traducirse en proyectos con objetivos compartidos que generen reputación y retroalimenten la calidad de la docencia (Senge, 1990).

La dimensión territorial exige, a su vez, una atención sostenida. La formación castrense se despliega en un país de contrastes socioculturales y geográficos; cualquier promesa de integración que ignore esas condiciones está destinada al incumplimiento. De ahí que se requieran estrategias locales que permitan adaptar materiales y apoyos a cada contexto. La formación híbrida aparece como oportunidad para combinar lo mejor de dos mundos: el encuentro sincrónico que profundiza y las secuencias asincrónicas que habilitan ritmos diversos. En relación con la evaluación, el uso de rúbricas y criterios públicos incrementa la calidad y utilidad de la retroalimentación, desincentivando arbitrariedades y favoreciendo la alineación docente. La consigna es clara: precisión antes que acumulación y mejora sostenida antes que perfeccionismo improductivo (Huntington, 1957).

No menor es la lección sobre comunicación institucional. Una escuela que innova e incluye debe narrar con datos lo que hace, por qué lo hace y qué resultados obtiene. La comunicación sin datos es propaganda; la comunicación con datos verificados es gobernanza. Por eso, invertir en datos limpios, interoperables y útiles es invertir en reputación. Llegados a este punto, tres pilares aseguran la irreversibilidad de estos cambios: comunidades de ejercicio docente que resguarden la memoria pedagógica, un lenguaje común sobre competencias que soporte la movilidad estudiantil y un repositorio confiable con gobernanza clara. Donde estos pilares están en pie, las derivas hacia soluciones improvisadas encuentran diques efectivos (Davenport & Prusak, 1998).

Al mismo tiempo, la experiencia confirma que los riesgos de captura burocrática requieren vigilancia. La estandarización no debe derivar en rigidez que inhiba la innovación, ni la documentación en un fin en sí mismo. La salida consiste en disciplinar el uso de herramientas: depurar formularios, eliminar redundancias y medir aquello que importa para el aprendizaje. Asimismo, la transformación educativa descansa en secuencias e hitos modestos cuya acumulación produce desplazamientos duraderos. Los pilotos bien diseñados y documentados permiten que el escalamiento encuentre legitimidad y apoyo político. Ese método, paciente y exigente, respeta la realidad del aula y reconoce la pericia de quienes enseñan (UNESCO, 2017).

A partir de lo anterior, la formación castrense debe cultivar un liderazgo pedagógico con tres rasgos: criterio para decidir en la incertidumbre, convicción moral para sostener límites y competencia técnica para leer contextos complejos. Ese liderazgo no se enseña con arengas, se ensaya en simulaciones y se calibra en ejercicios de retroalimentación donde el error se convierte en oportunidad. Por último, el aula no es un destino, es un dispositivo al servicio de fines más amplios. Se trata de construir entornos donde los estudiantes puedan equivocarse sin daño, reconocer las causas del error y volver a intentarlo con mayor precisión. Esa gimnasia intelectual asienta un *ethos* de prudencia activa, indispensable en un oficio que combina autoridad, riesgo y servicio público (CNA, 2020).

En consecuencia, estas reflexiones convocan a una agenda de continuidad: consolidar el diseño instruccional, profesionalizar la docencia, asegurar la gobernanza de repositorios y robustecer la evaluación auténtica. De seguir esa ruta, el tránsito de la doctrina castrense al aula dejará de ser aspiración para convertirse en trazo institucional medible. Al final, lo que está en juego es la capacidad de formar profesionales que tomen decisiones difíciles con juicio y responsabilidad pública. Ese es el propósito que ha de orientar la energía de profesores y directivos: construir una escuela que enseña a pensar con rigor, a actuar con prudencia y a aprender sin descanso para proteger el bien común (Senge, 1990).

En suma, la transformación de la formación castrense demanda una visión que trascienda el cumplimiento formal y abrace la innovación como parte de su identidad. Solo así podrá responder, con flexibilidad y sentido ético, a los desafíos cambiantes de la realidad nacional e internacional. Consolidar esta nueva cultura implica un compromiso colectivo por experimentar, ajustar y aprender en comunidad, donde cada logro y cada reto se asuman como oportunidades para fortalecer el servicio público y la legitimidad institucional a largo plazo.



De la doctrina al aula. Educación militar en el siglo XXI, gestión del conocimiento y ética profesional en el contexto colombiano

El libro articula la multidisciplinariedad y transdisciplinariedad de las ciencias, los saberes y las diversas áreas de conocimiento a partir de estudios posdoctorales en la educación y la educación militar, desde un enfoque investigativo y científico, aplicado a partir de la experiencia de las Fuerzas Militares como garantes de la seguridad.

Este libro se generó como un modelo colaborativo de aprendizajes que continuaron desde procesos posdoctorales, que tienen su objetivo en aportar al fortalecimiento de la educación en el ámbito militar en los espacios territoriales y sociales. Así mismo, integra las disciplinas de las ciencias de la educación como la didáctica, el *currículum*, la evaluación, la pedagogía y las áreas afines al conectivismo en escenarios reales y que pertenecen a contextos sociales.



ISBN 978-628-7818-52-1

