

La transmodernidad como alternativa en la educación

Transmodernity as an alternative in education

fecha de envío: 24 de enero del 2025

fecha de aceptado: 18 de Junio del 2025

fecha de publicado: 1 septiembre del 2025

Forma de citar: J. P. Mora García, L. M. Cárdenas Oliveros y J. E. Urbina Cárdenas, "La transmodernidad como alternativa en la educación: Estudios en contexto en instituciones urbanas de Piedecuesta, Santander", Mundo Fesc, vol. 15, no. 33, pp. 132-150, sep. 2025, doi: 10.61799/2216-0388.1815.

José Pascual Mora García



Doctor en Historia Económica y Social,

jose.mora@ufps.edu.co,

<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>,

Grupo de Investigación Problemas Socioeconómicos Regionales y Fronterizos (GIPSERF), Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Luz Marina Cárdenas Oliveros



Magíster en E-Learning,

luzmarinaco@ufps.edu.co,

<https://orcid.org/0009-0000-9494-6072>,

Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (GIESPPAZ), Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas



Doctor en Ciencias Sociales,

jesusurbina@ufps.edu.co,

<https://orcid.org/0000-0002-5262-9527>,

Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (GIESPPAZ), Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

***Autor para correspondencia:**

E-mail: luzmarinaco@ufps.edu.co



La transmodernidad como alternativa en la educación

Resumen

La transmodernidad como paradigma educativo puede dar respuesta a las limitaciones existentes de la modernidad como de la postmodernidad, en lo educativo, desde la revisión teórico-reflexiva para replantear la relación entre educador y educando, obteniendo una pedagogía apofática, biocéntrica, eropedagogía y la interculturalidad. Es una pedagogía contrahegemónica que invierte el modo tradicional de enseñar: Desacelera los ritmos impuestos por la modernidad, resignifica la cotidianidad como espacio formativo y promueve una conciencia crítica frente al consumo desmedido, apostando por formas de vida más sencillas, conscientes y sostenibles. El objetivo es las aportaciones de la transmodernidad en el avance del sistema educativo, atendiendo al análisis con base en los principios epistemológicos, repercusiones pedagógicas y competencias emergentes en maestros y estudiantes. El método empleado corresponde al análisis bibliométrico para hacer una revisión de la productividad en el campo de la Educación y Historia de la Educación de artículos científicos especialmente en la temática propuesta. Para indicar el nivel de impacto de dichas publicaciones y el horizonte de implicaciones con tasa de retorno social en comunidades. La investigación que se hizo tuvo un carácter fundamental dentro de la visión de la arqueología del saber. La Transmodernidad se reflejan en cuatro categorías en el ámbito educativo: la pedagogía de la desaceleración, pedagogía apofática, el giro Biocéntrico y Eropedagogía, centradas en la interculturalidad y propuestas de currículo que combinan pensamiento complejo y saberes. Además, se revalida el papel que ejerce el docente como mediador hermenéutico y el estudiante un agente activo en el proceso de aprendizaje. afirmando que la transmodernidad es una propuesta pedagógica válida y demandada, particular en situaciones límites de exclusión, desigualdad y donde se requiere educación más humana, para el desarrollo de transmodernidad se requiere la institución comprometida, proceso formativo pedagógico holístico y políticas que reconozcan la diversidad epistémica y cultural existente.

Palabras clave: Educación, enfoque biocéntrico, eropedagogía, pedagogía apofática, transmodernidad.

Transmodernity as an alternative in education

Abstract

Transmodernity as an educational paradigm can address the existing limitations of both modernity and postmodernity in education, through theoretical-reflective review to rethink the relationship between educator and learner, achieving apophatic pedagogy, biocentric pedagogy, eropedagogy, and interculturality. It is a counter-hegemonic pedagogy that inverts the traditional way of teaching: It slows down the rhythms imposed by modernity, redefines everyday life as a formative space, and promotes a critical awareness of excessive consumption, betting on simpler, more conscious, and sustainable ways of life. The objective is the contributions of transmodernity to the advancement of the educational system, focusing on the analysis based on epistemological principles, pedagogical repercussions, and emerging competencies in teachers and students. The method employed corresponds to bibliometric analysis to review productivity in the field of Education and History of Education of scientific articles, especially on the proposed topic. To indicate the level of impact of these publications and the horizon of implications with the rate of social return in communities. The research conducted had a fundamental character within the vision of the archaeology of knowledge. Transmodernity is reflected in four categories in the educational field: the pedagogy of deceleration, apophatic pedagogy, the biocentric turn, and Eropedagogy, focused on interculturality and curriculum proposals that combine complex thinking and knowledge. Moreover, the role of the teacher as a hermeneutic mediator and the student as an active agent in the learning process is reaffirmed, affirming that transmodernity is a valid and demanded pedagogical proposal, particularly in extreme situations of exclusion, inequality, and where more humane education is required, for the development of transmodernity a committed institution, a holistic pedagogical training process, and policies that recognize the existing epistemic and cultural diversity are needed.

Keywords: Education, biocentric approach, eropedagogy, apophatic pedagogy, transmodernity.

Introducción

La transmodernidad, constituye un nuevo auge teórico en la educación que pone en tensión los márgenes impuestos por el eurocentrismo y abre espacios para saberes periféricos, plurales [1] y [2], para una pedagogía que procure integrar diversidad cultural, justicia social y prácticas sistémicas [3] y [4], y que busca salir del liberalismo propio de la modernidad, como así también del relativismo, propio de la postmodernidad.

En el estudio de la transmodernidad e interculturalidad, Dussel sostiene que la educación debe fundamentarse en la hermenéutica del otro, es decir, que los estudiantes puedan concebirse como sujetos múltiples y diversos [1] y [5]. Este planteamiento, remitió a aquel de pedagogías críticas que, lejos de aceptar la relación jerárquica docente-estudiante por el contrario reivindicaban el hacer del propio espacio co-construcción del conocimiento [5] y [6]

Está bajo un giro transmoderno y constituye un referente para distintos autores, otros investigadores, instituciones como también red como por ejemplo es la red Rudecombia, permite estudiar desde los procesos educativos, investigativo, educativos en otras temáticas y [7]. Pero, el giro transmoderno, estudia el cambio de una paz estable y duradera, pues al mismo tiempo, crucial sobre el impacto de los contextos de la pedagogía, paz y resiliencia en las comunidades. Por tanto, el giro transmoderno en la educación se alimenta de la pedagogía, desaceleración y apofática [8].

Entre los resultados fundamentales en el contexto colombiano, se presentan los siguientes resultados. En primer lugar, la construcción del documento maestro del doctorado en Ciencias de la educación de la Universidad de Cundinamarca. El cual obtuvo registro calificado del Ministerio de Educación de Colombia en el año 2021. Este documento maestro fue elaborado y estuvo bajo la dirección del doctor José Pascual Mora García, que hizo parte de la construcción de la línea de investigación de pedagogía paz y poblaciones resilientes del doctorado. Esta investigación fue la consolidación para que el programa de doctorado obtuviera el énfasis en transmodernidad, puesto que se hizo tomando como referencia el modelo educativo digital transmoderno que había sido incorporado como filosofía institucional de la Universidad de Cundinamarca por el rector Adriano Muñoz Barrera. El doctor Adriano Muñoz Barrera diseñó entonces en la Universidad de Cundinamarca el modelo educativo digital transmoderno que sirvió para después ser ampliado de manera metodológica para la construcción de este doctorado en Ciencias de la Educación. Encontramos allí una experiencia en contexto colombiano de un doctorado con aplicación del giro transmoderno.

El ámbito de las competencias educativas para los transmodernos, especialmente en los educadores, es la exigencia de desarrollar competencias para la interculturalidad, el pensamiento crítico y la creatividad para dar respuesta a los desafíos contemporáneos, sea la globalización, la desigualdad o la crisis ambiental [6] y [9]. Ellas exigen de una educación que no sólo articule el conocimiento académico con aquellos con experiencias de vida, sino donde los diferentes contextos socioculturales también articulen a unas estrategias que devienen o son las plataformas que se traducen en las competencias.

Adicionalmente, desde la interculturalidad se hace hincapié en la necesidad del proceso de desconstrucción del currículum y de propiciar la participación de saberes diversos con el fin de

consolidar la representatividad y la legitimidad de los procesos de evaluación en Colombia, en la esfera de la educación transmoderna. [10]. En virtud de todo ello, esta mirada transmoderna propicia verdaderamente un auténtico diálogo intercultural, un diálogo opuesto y rupturista con un monólogo eurocéntrico, facilitando la decolonización del currículo y la promoción de una ética de la Liberación de la vida y de la justicia social [11]. En este sentido, la educación transmoderna contempla la pluralidad epistemológica como motor de la pedagogía y de la transformación social.

Así, la educación transmoderna cambia el rol docente como mediador y el estudiante como un sujeto activo, por lo que la relación del docente, estudiante y el conocimiento es horizontal y se comparten saberes locales, éticos y emancipadores, por la atención de la justicia social y el reconocimiento cultural que plantea la acción educativa desde una pedagogía transmoderna [3].

Por otra parte, resulta ser una oportunidad para institutos, investigadores, y se fundamenta en la experiencia por instituciones educativas colombianas u otros países, es decir, la transmodernidad implica en una visión educativa que supera las dicotomías legadas por la modernidad y por la postmodernidad, tal como nos invita, además, a reconocer la riqueza de saberes ancestrales, locales y comunitarios como parte de nuestro cuerpo vital. [12]

Una pedagogía transmoderna [13] que sea capaz de responder a los aprendizajes biocéntricos y que nos permita cultivar los valores vitales de la tolerancia, a la vez que el Sumak Kawsay, o “Buen Vivir”, donde se origina el concepto de los pueblos indígenas andinos y que ha evolucionado, a modo de filosofía de vida y modelo de desarrollo alternativo. En el foco de la armonía entre el ser humano, la naturaleza y la comunidad, a una vida plena y equilibrada, en contraposición al enfoque individualista y materialista del desarrollo occidental. [14]. También, el Sumak, nos habla del ideal de lo bello, el Kalos Agathos, hace referencia a los valores de lo hermoso y el kawsay nos enseña la vida digna, en armonía y equilibrio con la Pachamama.

Al articular este paradigma con el modelo biocéntrico, la escuela deja de ser una mera estructura humana para adoptar la forma del ecosistema del aprendizaje, en el cual cada ser humano sería fuente de una lección sobre la interdependencia y el cuidado mutuos. De esta manera, el acto de enseñar ya no se reduce a “dar contenidos”, sino que necesariamente busca despertar un sentido de la ecología que posibilite la identificación de los límites del antropocentrismo y el aprecio de la vida en cualquiera de los matices. Así, la educación transmoderna es biocéntrica ya que no sólo forma individuos críticos y creativos, sino ciudadanos que son capaces de escuchar las enseñanzas del murmullo de la tierra y contestar a ésta con decisiones que generen un futuro de una justicia ambiental y un bienestar compartidos. También el enfoque biocéntrico en la educación entiende que la defensa, la promoción y la celebración de la vida es el horizonte de sentido del acto educativo. Este enfoque propone redefinir las prácticas escolares, las prácticas pedagógicas, de manera que sean coherentes con la unidad y la responsabilidad ante la vida, contribuyendo así sobre la formación integral y sobre el sostenimiento del planeta [15].

En el caso de la pedagogía biocéntrica, es importante destacar el trabajo realizado en la especialización en práctica pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander, en la conferencia titulada, La pedagogía biocéntrica en la Especialización en Práctica Pedagógica, realizada en la sede principal de la institución en la Ciudad de Cúcuta en el año 2023. Y, una publicación realizada y titulada, La Pedagogía biocéntrica y la construcción del campo concep-

tual de la educación, práctica pedagógica y currículum transmoderno en la Especialización en práctica pedagógica de la UFPS, en *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, en el año 2025 [16]. Igualmente, existe un trabajo de investigación en la especialización en Práctica Pedagógica, titulado *Enfoque biocéntrico y práctica pedagógica: Una propuesta para fomentar la acción ambiental en la Institución Educativa San Ángel*, y dirigida por José Pascual Mora García en el año 2023, es decir, existen investigación y publicación en la temática.

Además, esta investigación de la pedagogía biocéntrica realizada en una institución educativa en la ciudad de Cúcuta, es muy relevante, porque permitió no sólo observar la importancia de estimular las variables de la pedagogía biocéntrica para hacer aplicadas en el contexto de Norte Santander en Cúcuta, sino que además se articularon alianzas de las redes académicas en universidades colombianas y en particular en la Universidad de Cundinamarca con la alianza de la Universidad de México, donde se precisó hacer una pasantía de investigación en el año 2024 en ese sentido para generar la internacionalización del currículo y de esta manera se logró presentar la investigación en el contexto mexicano, lo cual le mereció reconocimientos por esta actividad. Este es un ejemplo que evidenciar la importancia de realizar investigaciones en contexto, pero también relacionarlas con experiencias internacionales. Esta investigación logra comprobar el nivel de impacto de lo que significa la investigación de la pedagogía transmoderna que va liderando las voces de nuevos egresados en el contexto internacional.

Una Escuela y una sociedad que entregue profesionales con capacidad de adaptación y con criterio propio. Al mismo tiempo que conjuga un pensamiento disruptivo con la capacidad de resiliencia, dos ejes fundamentales en el éxito del mundo de hoy. Experto en anticipar el cambio, un líder en condiciones de comprender el comportamiento caótico y con capacidad de controlar experiencias disonantes [17].

Se requiere de una educación humanizada con principios que protejan los derechos humanos y fortalezcan la formación ambiental que garanticen acciones sostenibles para el cambio climático. Colombia ratifica el acuerdo de Escazú ante las Naciones Unidas. Evidencia del aporte gubernamental de la Pedagogía Transmoderna. Desde las políticas de Estado, en el año 2022, el presidente Duque lo firma y lo ratifica el actual presidente Petro.

El giro Biocéntrico y la construcción de la Ontología Anfibia y la Sumapazología en Fusagasugá, Cundinamarca, en el Encuentro Regional de Investigación sobre Ordenamiento Territorial alrededor del agua, organizado por la Escuela Superior de Administración Pública – ESAP, y los grupos de investigación CONATUS e Innovación y Gobernanza, realizada el día 7 de junio de 2024 en Fusagasugá, Cundinamarca [16].

Formación biocéntrica, transmodernidad y defensa del Páramo de Santurbán

En un mundo marcado por la crisis ecológica y el colapso de modelos de desarrollo extractivistas, surge la necesidad urgente de repensar la educación desde una perspectiva biocéntrica. Esta visión, que sitúa la vida —toda forma de vida— en el centro de las decisiones humanas, se vuelve indispensable ante desafíos como la amenaza minera que enfrenta el Páramo de Santurbán en Bucaramanga. En este contexto, la educación no puede seguir formando sujetos adaptados a una modernidad tecnocrática y depredadora, sino ciudadanos conscientes, críticos y protectores de la vida, en sintonía con el paradigma emergente de la transmodernidad.

La transmodernidad, según [18], es un proyecto filosófico que va más allá de la modernidad

y la posmodernidad, buscando una reconfiguración ética, intercultural y ecológica del pensamiento. En esta visión, el desarrollo no se mide únicamente por el crecimiento económico, sino por el respeto a los ecosistemas, los saberes ancestrales y la justicia ambiental. Así, formar estudiantes en una ética biocéntrica implica enseñarles a reconocer que “la naturaleza no es un recurso, sino un sujeto de derechos y un bien común” [19] El caso del Páramo de Santurbán es paradigmático. Esta región, fuente vital de agua para más de dos millones de personas en el nororiente colombiano, está en constante amenaza por proyectos mineros de grandes corporaciones que buscan explotar oro y otros minerales, poniendo en riesgo los frágiles equilibrios ecológicos del páramo. Diversos estudios científicos han demostrado que las actividades mineras en ecosistemas de páramo generan impactos irreversibles, como la contaminación por mercurio y cianuro, la alteración de las fuentes hídricas y la pérdida de biodiversidad [20].

En este contexto, la educación debe ser una herramienta de transformación social y ambiental. No basta con enseñar ciencias o ciudadanía desde una visión fragmentada. Es necesario integrar enfoques pedagógicos que promuevan el sentipensar, el cuidado de la vida y la construcción de una conciencia crítica que cuestione el modelo extractivista. Como afirma [21], “no hay futuro para la humanidad si no aprendemos a vivir con la Tierra y no contra ella”. Formar biocéntricamente significa educar desde el amor, la empatía y la conexión con la Madre Tierra, no desde el dominio y la explotación.

Además, al incluir la problemática de Santurbán en el aula, se vincula el conocimiento con la realidad local, se empodera a los estudiantes como actores políticos y se les brinda la posibilidad de ser defensores de su territorio. La educación ambiental crítica, como lo plantea [22], no busca solo informar, sino transformar, despertar conciencia y movilizar la acción ciudadana. Así mismo, Ofrecer a los estudiantes una formación biocéntrica en clave transmoderna es una respuesta ética, pedagógica y urgente ante los desafíos que enfrenta el planeta, y en particular, el territorio del Páramo de Santurbán. La educación debe ser el primer frente de defensa de la vida, y los educadores, sembradores de conciencia y esperanza.

En la ciudad de Piedecuesta, Santander se lleva a cabo un Centro de Interés en investigación ambiental “BIODEFENSORES FRANCISCANOS Semillero de Investigación en Ciencias y Medio Ambiente. SICMA” en la Institución Educativa San Francisco liderado por los estudiantes, docentes y padres de familia de las 7 veredas en las que se ubica cada una de las sedes del Establecimiento Educativo con el acompañamiento de la maestra del Programa de Tutorías para la Formación Integral PTAFI 3.0, la magister Luz Marina Cárdenas Oliveros; esta iniciativa corresponde a una estrategia de la resignificación del tiempo escolar alineada al desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el marco de una educación humanista que promueva el pensamiento científico mediante la observación, experimentación y análisis de fenómenos, fomentando el trabajo colaborativo, resiliencia, y la integración interdisciplinaria. Permite el desarrollo habilidades de resolución de problemas, adaptación al cambio, pensamiento disruptivo, criterio propio y responsabilidad ambiental, contribuyendo a una formación biocéntrica que dialoga con el perfil de una generación que avanza hacia la transmodernidad.



Figura 1. Proporcionada por los maestros investigadores del CI (Centro de Interés)

La implementación del Centro de Interés como semillero de investigación en el contexto de un colegio de modalidad ambiental surge como una respuesta integral a las necesidades educativas actuales, que demandan la formación de estudiantes con competencias científicas, habilidades de pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Esta iniciativa permite que los estudiantes desarrollen su curiosidad innata mediante la observación, la experimentación y el análisis de fenómenos naturales y sociales, contribuyendo así al fortalecimiento de sus habilidades investigativas desde una temprana edad. Este proyecto se sustenta en la necesidad de formar ciudadanos comprometidos con el cuidado del medio ambiente y preparados para enfrentar los desafíos ecológicos del siglo XXI. El Centro de Interés se alinea con el Plan Nacional de Desarrollo y las políticas educativas nacionales que promueven la innovación pedagógica, la sostenibilidad ambiental y el fortalecimiento del pensamiento científico en las instituciones educativas. Además, se relaciona con los objetivos del Documento CONPES 3918, que resalta la importancia de fortalecer la educación ambiental y la investigación como herramientas para la sostenibilidad y el desarrollo sostenible. Desde una perspectiva normativa, el proyecto responde a los lineamientos del Decreto 1860 de 1994, que establece la importancia de los proyectos pedagógicos transversales en la educación básica y media, así como a la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, que promueve la formación integral de los estudiantes mediante estrategias que fomenten la comprensión del mundo natural y social.

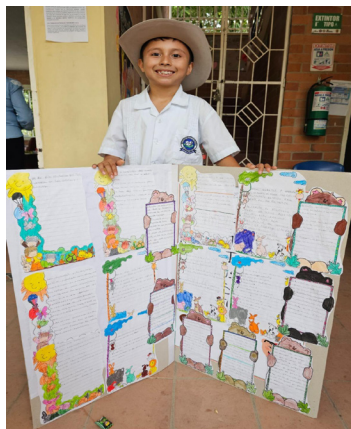


Figura 2. Proporcionada por los maestros investigadores del Centro de Interés.

El Centro de Interés en investigación ambiental también contribuye al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 13 (Acción por el clima), al involucrar a los estudiantes en proyectos que analicen y propongan soluciones a problemas ambientales locales. El carácter transversal de la propuesta ha permitido la integración de distintas asignaturas como ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales y tecnología, favoreciendo un enfoque interdisciplinario que enriquezca la experiencia educativa y promueva el desarrollo del perfil profesional hacia la transmodernidad; un cambio civilizatorio hacia una sociedad de sostenibilidad y responsabilidad ecológica, potenciando el rol como agentes que anticipan el cambio para construir un país más equitativa y justo.

En el contexto de las crisis civilizatorias contemporáneas, la pedagogía se ve interpelada a repensarse desde lugares epistémicos que desborden la razón instrumental moderna. En este sentido, la eropedagogía emerge como una propuesta que recupera el lugar de la afectividad y la sensibilidad como dimensiones constitutivas del proceso educativo, elementos históricamente marginados por la racionalidad eurocéntrica, patriarcal y colonial. Esta propuesta dialoga profundamente con el pensamiento transmoderno, tal como lo plantea [18], quien propone un giro afectivo y epistemológico que supere las lógicas de exclusión de la modernidad y abrace otras formas de conocer, sentir y vivir.

La pedagogía propuesta por Jesús Urbina que se atreve a transgredir lo establecido, una pedagogía de la novedad radical que, desde una postura ética y sensible, se denomina “Eropedagogía”. Esta propuesta educativa busca confrontar críticamente los mitos, las creencias rígidas, los dogmas y los discursos repetidos que suelen dominar los espacios escolares. Una eropedagogía que no se quede en el plano de lo simbólico o ideal, sino que tenga repercusiones reales y transformadoras en la vida cotidiana de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En este horizonte, se aspira a que el proceso educativo despierte en el estudiantado un deseo genuino por conocer, una atracción vital por el saber —como si el “Cupido Epistemológico” tocara su piel y su corazón—. Esta propuesta contrasta con la lógica tradicional que reduce la educación a la memorización mecánica y a la repetición acrítica de contenidos, es decir, a una pedagogía que apaga el deseo, reprime el asombro y silencia las pasiones.

Así, la transmodernidad en las instituciones educativas promueve la Eropedagogía o el arte de enseñar y aprender con pasión, a partir de lo que sostiene [23], puesto que la investigación como acción de carácter creativo permite transformaciones en los procesos educativos. Además, plantea los siguientes hallazgos: la conversación y la experiencia como dispositivos de provocación por el saber; la pregunta como excusa para trabajar en el desarrollo del curso; la producción académica creativa y transformadora [24].

Desde esta mirada, la eropedagogía se convierte en una praxis transmoderna, pues rompe con los esquemas hegemónicos y propone una descolonización del cuerpo y del deseo, en consonancia con lo que [25] llama el “giro decolonial”. Es decir, si la modernidad impuso una manera única de conocer -la razón logocéntrica, universal y neutral-, la eropedagogía nos invita a abrirnos a otras formas de saber, a otras gramáticas del sentir y del existir, enraizadas en la experiencia, el deseo y el cuerpo.

Además, la eropedagogía también recupera la dimensión estética y ética del acto educativo, lo que la vincula con el proyecto de una educación para la vida. [26] ha señalado que el conocimiento válido no es solo el que produce verdades verificables, sino también el que promueve la dignidad, el cuidado y la justicia. En este horizonte, la eropedagogía propone una pedagogía del cuidado, del encuentro afectivo, de la construcción de vínculos éticos con los otros y con el entorno natural.

Así, la educación se convierte en un espacio de resistencia, de erotización de la existencia, de desobediencia epistémica, como diría [23], en tanto posibilita romper con los mandatos de la racionalidad neoliberal que instrumentaliza los cuerpos y los afectos. La eropedagogía, en tanto apuesta transmoderna, nos recuerda que educar es también aprender a amar, a cuidar, a gozar y a crear mundos posibles desde la sensibilidad compartida.

Es decir, la relación entre eropedagogía y transmodernidad es fecunda y urgente. Ambas apuestas invitan a descentrar el conocimiento, a descolonizar los sentidos y a reencantar la educación desde el cuerpo, el deseo y la vida. Frente a la crisis de sentido y al vaciamiento afectivo que produce la lógica tecnocrática y utilitarista de la educación contemporánea, la eropedagogía transmoderna se erige como una pedagogía para el buen vivir, para el florecimiento del ser y para la construcción de subjetividades plenas y relacionales.

Enfoque metodológico: Articulación entre bibliometría y arqueología del saber

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo-documental con apoyo en técnicas de análisis bibliométrico, orientado por una lógica crítica y epistémica transmoderna. La bibliometría fue empleada no solo como una herramienta técnica para el rastreo y sistematización de la producción académica sobre la transmodernidad en el campo educativo, sino también como un medio para problematizar los marcos discursivos que estructuran dicho campo.

Esta estrategia metodológica se fundamentó en los principios de la arqueología del saber [28], la cual permite analizar históricamente las condiciones de posibilidad que dan lugar a la emergencia, circulación, legitimación o exclusión de determinados saberes. En este sentido, la bibliometría se integró a una mirada arqueológica que no se limita a describir frecuencias o coocurrencias, sino que interroga críticamente los sistemas de pensamiento y las lógicas de poder-saber que configuran los discursos educativos [29].

El procedimiento consistió en la recolección sistemática de fuentes académicas indexadas en bases de datos como Scopus, Redalyc, Scielo y Dialnet, empleando como palabras clave “transmodernidad”, “educación transmoderna”, “decolonialidad” y “pedagogía crítica”. Posteriormente, se aplicó un análisis cuantitativo de frecuencia de aparición, redes de coautoría y tendencias temáticas, el cual fue interpretado desde una perspectiva arqueológica que permitió evidenciar las rupturas epistémicas, los vacíos discursivos y las resistencias emergentes frente al modelo educativo moderno y eurocentrado.

Este enfoque metodológico mixto permitió así una doble lectura del campo: por un lado, una lectura estructural de los datos bibliométricos, y por otro, una lectura crítica del archivo educativo como espacio de disputa epistémica. [29]. La arqueología del saber orientó la comprensión del conocimiento no como una acumulación lineal de teorías, sino como una construcción histórica atravesada por relaciones de poder, silenciamientos y resistencias. En esa medida,

se evidenció que la transmodernidad constituye un discurso en expansión, aún marginal en términos cuantitativos, pero con una carga crítica y transformadora significativa frente a los paradigmas educativos dominantes [30] y [31], lo que permitió identificar los procesos interpretativos y los argumentativos afines a la transmodernidad educativa, sin acudir a la formulación de hipótesis empíricas o la recolección de datos primarios. Los criterios de inclusión se circunscribieron a la publicación de artículos relevantes de los temas de transmodernidad, priorizando autores [6] y [9]

Para llevar a cabo el análisis se realizó una lectura y revisión documental exhaustiva, [32] y [33], en la cual se clasificarían los hallazgos en categorías: la pedagogía de la desaceleración, pedagogía apofática, el giro Biocéntrico y la Eropedagogía centradas en la interculturalidad, permitiendo desarrollar competencias emergentes para docentes y alumnado en general [34] y [35]. A continuación, para poder realizar una investigación rigurosa, se optó por los criterios de validez cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad [30] y [31]. Las fuentes se validaron para la interpretación de la información [34]. En otras palabras, la revisión de literatura está orientada a una reconstrucción histórica, a la identificación de epistémicas y a la problematización de vacíos teóricos [36].

Resultados y discusión

Entre silencios epistémicos y posibilidades emergentes: rastros de la transmodernidad en la educación

Los resultados de esta investigación, obtenidos a través del análisis bibliométrico articulado con una lectura arqueológica del saber, permiten visibilizar una tendencia aún incipiente pero profundamente significativa: la transmodernidad comienza a configurarse como un horizonte crítico y transformador dentro de la producción académica en educación, aunque todavía se encuentra en los márgenes del discurso hegemónico. [29]

El análisis cuantitativo reveló que la noción de transmodernidad aparece con baja frecuencia en los repertorios bibliográficos analizados, en comparación con términos consolidados como “educación crítica” o “posmodernidad educativa”. No obstante, los textos que la abordan tienden a contener una alta densidad teórica y una fuerte carga ética y política. Este hallazgo, más que señalar una ausencia, invita a pensar en una emergencia epistémica: como lo plantean [18] y [25], los saberes transmodernos no buscan ocupar el centro, sino reconfigurar los bordes, alterar el orden, disputar el sentido.

Asimismo, el análisis cualitativo de los contenidos evidenció una constante: las propuestas educativas inspiradas en la transmodernidad tienden a cuestionar el carácter excluyente, monocultural y racionalista de la educación moderna, proponiendo en su lugar una pedagogía de lo diverso, lo relacional, lo afectivo y lo situado. Se trata de una educación que se aleja del canon eurocéntrico para abrirse a la pluralidad de saberes, territorios y cuerpos, en sintonía con lo que [27] denomina “prácticas pedagógicas insurgentes”.

Estos discursos coinciden en señalar que la transmodernidad no implica un simple rechazo de la modernidad, sino un giro ético-epistémico que recupera lo que fue negado: el saber ancestral, la espiritualidad, el cuerpo, el cuidado, el vínculo comunitario. En ese sentido, los textos

analizados no solo invitan a una relectura del acto educativo, sino que colocan en el centro del debate la necesidad de una educación para la vida, profundamente conectada con las luchas sociales, con la justicia cognitiva y con el derecho a imaginar futuros otros.

Un hallazgo especialmente significativo es la emergencia de enfoques que integran la transmodernidad con propuestas como la eropedaogía, la pedagogía del cuidado, la pedagogía decolonial, entre otras. Estas apuestas comparten un lenguaje común: el deseo de despatriarcalizar, descolonizar y desmercantilizar la educación. En este contexto, la transmodernidad aparece no como un concepto abstracto, sino como una práctica viva, situada, tejida desde los márgenes, desde las resistencias, desde los cuerpos que educan y aprenden a contracorriente.

Se observa que la transmodernidad como alternativa en educación se expresa tanto en el plano teórico como en prácticas pedagógicas concretas: experiencias escolares rurales, proyectos comunitarios, propuestas interculturales e iniciativas que colocan el cuidado, el diálogo de saberes y la afectividad en el corazón del acto pedagógico.

Además, la transmodernidad también favorece el desarrollo de la conciencia crítica y reflexiva en los estudiantes, a partir de espacios dialógicos y hermenéuticos. El rol del docente da un giro y se convierte en mediador de un proceso interpretativo, en lugar de ser el transmisor de información de carácter uniforme [37], y, en la medida en que la transmodagogía, tal y como sugiere [38] articula el pensamiento complejo con pedagogías emancipatorias y busca construir currículos no fragmentarios ni lineales; es decir la horizontalidad curricular y favorecer la integración de saberes plurales.

Además, los hallazgos también sugieren que los estudiantes y maestros transmodernos desarrollan competencias interculturales y éticas [239] e imprescindibles para hacer frente a los retos globales a los que se exponen las personas como la desigualdad y la crisis medioambiental. Estas competencias traspasan lo técnico y poseen un sentido integrador de la formación y contextualizada. La labor del docente mediador hermenéutico [37] implica romper con ciertos modelos tradicionales; el cambio de rol, positivamente, implica la necesidad de apostar por una alfabetización interpretativa y por la forma de guiar la reflexión.

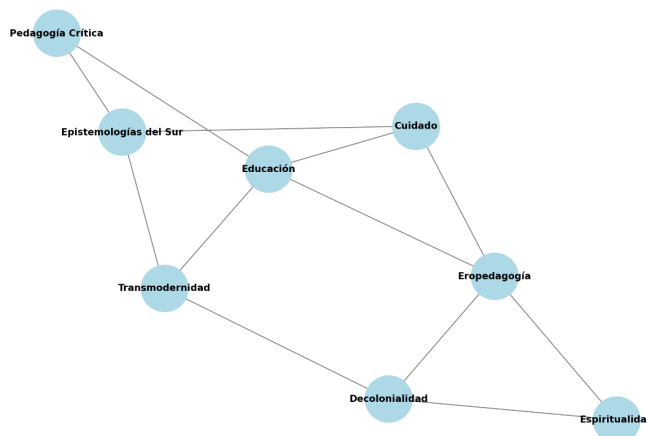


Figura 3. Discursos emergentes en torno a la transmodernidad educativa

El mapa conceptual presentado evidencia la naturaleza relacional y compleja de la transmodernidad en el campo educativo. A partir del análisis de discursos emergentes y enfoques alternativos, se identifican conexiones profundas entre la transmodernidad y otras categorías críticas como la decolonialidad, el cuidado, la espiritualidad, la eropedaogía y las epistemologías del Sur.

En el centro de la red se sitúa la transmodernidad como eje articulador, que no se impone como un nuevo paradigma hegemónico, sino que teje puentes entre saberes invisibilizados, prácticas educativas contrahegemónicas y propuestas ético-políticas situadas. Su vínculo con la educación da lugar a nuevas formas de pensar el acto pedagógico, no como transmisión de contenidos, sino como experiencia transformadora.

El nexos con la decolonialidad muestra una clara intención de romper con la matriz moderna/colonial del saber, cuestionando los regímenes epistémicos que han sostenido la exclusión de otras formas de conocimiento. En esta misma línea, aparecen la eropedaogía y la espiritualidad como dimensiones del cuerpo, el deseo y la vida que la educación moderna ha suprimido y que hoy resurgen como apuestas por una pedagogía integral y liberadora.

El cuidado emerge como categoría transversal: atraviesa la eropedaogía, las epistemologías del Sur y la práctica educativa en su dimensión ética. Como afirma [26], pensar desde el Sur implica no solo un giro epistémico, sino también una pedagogía del cuidado, de la vida, del reconocimiento del otro como legítimo otro.

Este mapa conceptual no solo visibiliza relaciones temáticas, sino que revela una constelación de sentidos que, en conjunto, constituyen una respuesta crítica y creativa al modelo educativo moderno, mostrando que la transmodernidad no es un concepto aislado, sino parte de un tejido amplio de resistencias, saberes y afectos que reclaman su lugar en la transformación educativa.

Además, la pedagogía de la desaceleración nos invita a interrumpir el ritmo vertiginoso de la escuela productivista, proponiendo una educación que respete los tiempos del cuerpo, del territorio, del asombro y del aprendizaje profundo. Esta pedagogía —como práctica de resistencia— se enmarca en una mirada transmoderna que privilegia la experiencia sobre la eficiencia, y el vínculo sobre la competencia. Tal como advierte [40], recuperar el tiempo es también recuperar la posibilidad de resonancia con el mundo.

Igualmente, las culturas transmodernas “asumen los desafíos de la Modernidad y de la Posmodernidad (...) pero se enfrentan desde otro lugar, desde otras culturas”. De este modo, la educación transmoderna articula currículo y metodologías que integran saberes científicos con saberes indígenas, campesinos y populares, ni eurocéntricos ni relativistas vacíos [41].

Igualmente, en esta investigación desde una orientación cualitativa-documental, y basada en las técnicas de análisis bibliométrico, regida por una lógica crítica y epistémica transmoderna. Permite como técnica rastrear, recuperar y sistematizar la producción académica en relación con la transmodernidad en el ámbito educativo y, por el otro, es una forma de articular en la temática [42].

Conclusiones

Hacia una educación transmoderna: Pedagogías para el cuidado, el sentido y la vida

Los hallazgos de esta investigación nos conducen a una afirmación clara y urgente: la transmodernidad representa no solo una categoría teórica, sino una posibilidad ética, epistemológica y pedagógica para transformar la educación desde los márgenes. En ella convergen propuestas que cuestionan las lógicas del rendimiento, el extractivismo epistémico, el antropocentrismo moderno y la colonización del deseo.

Por su parte, la pedagogía apofática sugiere una educación abierta al misterio, al silencio y a lo que no puede ser completamente dicho ni capturado por el discurso racional. Inspirada en tradiciones espirituales y filosóficas no occidentales, esta pedagogía reconoce que educar no es solo transmitir certezas, sino también cultivar el asombro y la humildad frente al saber. Desde la transmodernidad, esto supone un giro hacia el reconocimiento de lo sagrado, lo intangible y lo invisible en el acto pedagógico.

El giro biocéntrico, en tanto, desplaza el eje antropocéntrico de la educación moderna y coloca la vida como principio ético y centro organizador de la acción educativa. Se trata de una pedagogía profundamente conectada con la tierra, con los ciclos vitales y con las formas de conocimiento originarias que ven en la naturaleza no un recurso, sino una maestra. Este giro dialoga directamente con las epistemologías del Sur y con el pensamiento decolonial, proponiendo un reencantamiento de la educación desde el respeto a toda forma de existencia.

Finalmente, la eropedagogía, en el sentido que propone Jesús Urbina Cárdenas, resignifica el cuerpo, el deseo, el placer y la afectividad como dimensiones esenciales del aprendizaje. Frente a una escuela que ha reprimido el eros bajo la lógica del control y la moral disciplinaria, la eropedagogía propone una educación que toque la piel, el corazón y la imaginación. En clave transmoderna, esto implica descolonizar el deseo y despatriarcalizar el acto educativo, reconociendo al cuerpo como territorio de saber y como espacio de resistencia.

Estas cuatro pedagogías, leídas desde una interculturalidad crítica, configuran un corpus transmoderno que desafía las estructuras hegemónicas de la educación moderna. No se trata de un simple eclecticismo metodológico, sino de una articulación viva y coherente entre saberes que emergen desde contextos históricamente excluidos: pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, epistemologías ancestrales, prácticas feministas, territorios rurales y urbanos del Sur global.

En conjunto, estas propuestas encarnan un llamado a repensar la educación como un proceso de cuidado, creación, escucha y reciprocidad. La transmodernidad educativa no busca imponer una nueva norma, sino abrir caminos plurales, desobedientes y afectivos hacia una escuela que abraza la vida en todas sus formas.

La transmodernidad se establece como un nuevo paradigma educativo que va más allá de la modernidad racionalista y del propio posmodernismo. Se significa la reconfiguración de los sistemas educativos en virtud de la integridad, la ética y la pluralidad, en función del reconocimiento del otro y de la equidad social. La instauración no significa únicamente renunciar radi-

calmente a lo anterior, sino que precisa llevar a cabo una revisión que facilite la recuperación de lo apreciable de las tradiciones anteriores desde una perspectiva emancipadora.

La educación transmoderna se erige como una propuesta pedagógica que busca trascender las limitaciones de la Modernidad y las críticas fragmentarias de la Posmodernidad, ofreciendo un marco integrador, pluriversal y ético. Sus características fundamentales se sostienen sobre una mirada crítica, relacional y transformadora, que pone en el centro no sólo el conocimiento científico, sino también los saberes subalternos y el cuidado de la vida y el valor de la afectividad en los procesos educativos. Igualmente, hay 5 aspectos fundamentales para analizar desde la educación transmoderna, que aportan en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y son los siguientes:

1. Integración crítica de saberes. La educación transmoderna toma en consideración tanto los avances que la ciencia y la racionalidad mismas realizaron en el plano de la modernidad, como se añan a las historias de las culturas que han sido dejadas fuera de esta.

2. Pluriversidad y diálogo intercultural. Lejos de constituir un monólogo educativo, la transmodernidad, en definitiva, exige una “real e indiscutible dialéctica intercultural” donde cada tradición epistémica aporte en pie de igualdad. En este sentido, su práctica concreta se traduce en realizar espacios de aprendizaje colaborativos donde concurren posturas diversas en la forma de debate de las distintas cosmologías indígenas frente a las teorías académicas, un proceso que también permitirá a la vez la descolonización del currículo y la reivindicación del valor de las múltiples formas de comprender el mundo.

3. Ética del cuidado y biocentrismo. Una pedagogía transmoderna resulta de manera estrecha la óptica con relación a la vida en todas sus expresiones (vida, corporalidad, naturaleza, lo humano) que la pedagógica en cuestión postula. En este caso, inspirada en la Ética de la Liberación de Dussel, postula que la educación hay que orientarla formalmente hacia la justicia social y ecológica y promover así la responsabilidad gestionada con la naturaleza y las comunidades humanas. Así se vale en relación a esta política como puede ser la vinculación con proyectos de conservación local, la de saberes ancestrales de cuidado de la Tierra, etc. Todo ello quebranta la visión dominante de la pedagogía de lo humano en el sentido estricto.

4. Holismo y formación integral. Abandonando la fragmentación disciplinar, el enfoque transmoderno defiende la integralidad del sujeto: cuerpo, emociones, intelecto y relaciones sociales enredados en el proceso educativo. Este enfoque permite aprendizajes experienciales —por ejemplo, talleres artísticos en entornos naturales— que contribuyan tanto al desarrollo de competencias técnicas como a la adquisición de valores solidarios y críticos.

5. Transformación personal y comunitaria. Más que transmitir contenidos, la educación transmoderna invita a procesos de auto-conocimiento y empoderamiento del sujeto educativo. Desde proyectos colaborativos hasta prácticas de la investigación-acción, las y los estudiantes pasan a ser actores y actrices de cambio, aplicando lo que han aprendido para responder ante las problemáticas locales (pobreza, desigualdades, crisis ambiental) y generar redes de solidaridad.

En otras palabras, la educación transmoderna invita a articular un modelo pedagógico integrador, pluriversal, ético y holístico, orientado hacia la emancipación de personas y comunidades.

Su logro consiste en constituir posibles maneras de aprender que reconozcan la diversidad de saberes, educar hacia un ejercicio del cuidado de la vida y empoderar a las personas participantes como agentes de transformación social.

Los descubrimientos del estudio dan muestra de la transmodernidad como fenómeno de forma singular: a raíz de las prácticas comunitarias, a raíz de las transformaciones institucionales y a raíz de la instauración de nuevas pedagogías. Desde aquí se inicia una práctica docente que da lugar a una relación equitativa entre docente y alumno, que se fundamenta en el diálogo, en la co-elaboración de saberes y en el respeto de la diversidad cultural y epistemológica.

Además, se ha determinado que el rol del docente transmoderno va más allá de ser un simple emisor de contenidos como una función de mediador hermenéutico, de crítico facilitador y de co-aprendiz, lo cual implica una profunda reflexión del modelo de formación pedagógica y del currículo que es necesario dotar de lógicas más complejas, modificables e interculturales, y que presenta un conjunto de competencias que incluyen competencias éticas, interpretativas, colaborativas e interculturales. La integración en educación necesita más que una simple voluntad institucional: se requieren políticas públicas que apunten a la transformación estructural, al desarrollo profesional continuo de los docentes y a la participación activa del alumnado como sujetos políticos en el proceso educativo.

Finalmente, se ha evidenciado que la transmodernidad no configura una simple teoría, sino que supone una alternativa posible e imprescindible para la formación educativa en contextos marcados por la desigualdad, la exclusión y la cultura única, y que la aplicación ha de seguir siendo parte de los proyectos de investigación, en especial mediante investigaciones empíricas que den fe de los efectos e implicaciones en el ámbito educativo.

Referencias

[1] E. Dussel, "Transmodernismo e interculturalidad: interpretación desde la filosofía de la liberación", *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, vol. 5, no. 1, 2003. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611355>

[2] R. Grosfoguel, "Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality," *Transmodernity*, vol. 1, no. 1, 2011. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.5070/T411000004>

[3] E. Dussel, "Transmodernity and interculturality: An interpretation from the perspective of philosophy of liberation," *Transmodernity*, vol. 2, no. 1, 2012. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.5070/T413012881>

[4] R. M. Rodríguez Magda, *La sonrisa de Saturno: Hacia una teoría transmoderna*. (1 ed.). Barcelona: Anthropos, 1989.

[5] M. E. Córdoba y C. Vélez-De La Calle, "La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel," *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, no. 2, pp. 1001–1015, 2016. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.11600/1692715X.14208160615>

- [6] C. Erazo Cruz y G. López Noreña, “Pedagogías críticas y transmodernidad dusseliana: una revisión bibliográfica en Latinoamérica y Colombia,” *Ciencia y Educación*, vol. 8, no. 2, pp. 59–73, 2024. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3090>
- [7] J.P. Mora García, *Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno*, (1 ed.), Universidad de Cundinamarca. [En línea]. Disponible en: <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8/>
- [8] J.P. Mora García, “La pedagogía de la desaceleración transmoderna (una mirada desde América Latina)”, en *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*, (1 ed.), México: AM Editores, 2023, pp. 105-122. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=932592>
- [9] M. W. Hemais, R. T. Quintão y D. F. Barros, “Education by the Escola Nacional Florestan Fernandes as transmodernization from capitalist consumerism,” *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 28, no. 2, e230270, 2024. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2024230270.en>
- [10] C.A., Rodríguez Echeverry, “Políticas Educativas, Educación Inclusiva y Currículo Escolar: Fortalecimiento de las Redes Latinoamericanas”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 26, no. 43, p.293, 2024.
- [11] Dussel, E. 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. (1 ed.). La Paz: Plural Editores, 1992.
- [12] L. M. Cárdenas Oliveros and J. P. Mora García, “Comparative study from traditional evaluation to transmodern assessment in rural educational institutions of Piedecuesta”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 26, no. 44, 2024. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17572>
- [13] J. P. Mora-García, “La pedagogía en tiempos de pandemia de COVID-19: emergencia de la pedagogía transmoderna”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 25, no. 25, pp. 176-199, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6435>
- [14] V. Bretón, D. Cortez, y F. García, “En busca del sumak Kawsay”, *Íconos*, n.º 48, pp. 9–24, 2014. [En línea]. Disponible en: <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/1206>
- [15] J.P. Mora García, et al., “Políticas Educativas, Educación Inclusiva y Currículo Escolar: Fortalecimiento de las Redes Latinoamericanas”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 26, no. 43, 2024. [En línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382024000200293
- [16] J. P. Mora García, “La pedagogía biocéntrica y la construcción del campo conceptual de la educación, práctica pedagógica y currículum transmoderno en la Especialización en práctica pedagógica de la UFPS,” *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, no. 24, 2025.

- [17] J. P. Mora García, “La pedagogía en tiempos de pandemia COVID-19: emergencia de la pedagogía transmoderna,” *Plumilla Educativa*, vol. 27, no. 1, pp. 129–145, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.30554/pe.1.4213.2021>
- [18] E. Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998
- [19] E. Gudynas, “Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo,” *América Latina en Movimiento*, no. 462, pp. 1-20, 2011. [En línea]. Disponible en: <https://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>
- [20] T. Van der Hammen, *Los ecosistemas de páramo: Características, vulnerabilidad y conservación*. Bogotá, Colombia: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt, 2006.
- [21] L. Boff, *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta, 2002.
- [22] L. Sauvé, “Una cartografía de las corrientes de educación ambiental,” *Revista de Educación Ambiental*, vol. 5, no. 3, pp. 11–30, 2004.
- [23] J.E. Urbina Cárdenas, M.B. Bayona Sanabria, D.L. Urbina García, “Eropedagogía o la pasión de conocer: La investigación acción creative y transformadora”, *Revista Mundo Fesc*, Vol. 1, no. S6, pp. 344-355, 2021
- [24] J. E. Urbina Cárdenas, “The art of learning with passion. How college students learn when they study with passion/El arte de aprender con pasión. Cómo aprenden los estudiantes universitarios cuando estudian con pasión,” *Encuentros*, vol. 14, no. 1, 2016. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.666>
- [25] W. Mignolo, “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura,” en *El giro decolonial: re lecciones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, Eds. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 25–46.
- [26] J. Ortega Reyna, “Boaventura de Sousa Santos. *Epistemología del sur*,” *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 72, no. 1, pp. 177–179, 2010. [En línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032010000100006
- [27] C. Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural,” en *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: re lecciones latinoamericanas*, Quito: UASB, 2009, pp. 15–40.
- [28]. M. Foucault, *La arqueología del saber*, A. Garzón del Camino, trad. México: Siglo XXI Editores, 1970.
- [29] I. Zupic y T. Čater, “Bibliometric methods in management and organization,” *Organizational Research Methods*, vol. 18, no. 3, pp. 429–472, 2015. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

- [30] S. D. Stanley and W. B. Robertson, "Qualitative research in science education: a literature review of current publications," *European Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 12, no. 1, pp. 175–199, 2024. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.30935/scimath/14293>
- [31] U. Flick, *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2015.
- [32] C. Hart, *Doing a literature review: Releasing the research imagination*, 2ª ed. London: SAGE, 2018.
- [33] G. Gibbs, *Analysing qualitative data*. London: SAGE Publications, 2007.
- [34] C. Grant and A. Osanloo, "Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: creating the blueprint for your 'house'," *Administrative Issues Journal*, vol. 4, no. 2, pp. 12–26, 2014. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.5929/2014.4.2.9>
- [35] A. Strauss and J. Corbin, "Grounded theory methodology: an overview," en *Handbook of qualitative research*, N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, Eds. London: SAGE, 1994, pp. 273–285.
- [36] T. S. Rocco and M. S. Plakhotnik, "Literature reviews, conceptual frameworks, and theoretical frameworks: terms, functions, and distinctions," *Human Resource Development Review*, vol. 8, no. 1, pp. 120–130, 2009.
- [37] J. C. Arboleda, "Transmodernidad, hermenéutica y educación," *Revista Boletín Redipe*, vol. 10, no. 10, pp. 22–37, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1462>
- [38] C. E. Carvajal, *Transmodagogía: Una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel (1992–2022)* [Tesis doctoral, Universidad Santiago de Cali], 2024. [En línea]. Disponible en: <https://repositorio.usc.edu.co/handle/20.500.12421/5453>
- [39] W. R. Daros, "¿Nuevas competencias para la educación en la transmodernidad?," *Revista Signos de Educación a Distancia*, año XXXIII, no. 49, pp. 1–24, 2013.
- [40] F. Tula Molina, "Hartmut Rosa (2016), *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*, Buenos Aires, Katz, 192 pp. [Reseña]," 2018. [En línea]. Disponible en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RIDAA_970437f-c973e4370344758eb7b096aa9
- [41] E. Dussel, *Postmodernidad, transmodernidad y pensamiento de la Liberación*. (1 ed.). Madrid: Nueva Utopía, 1999.
- [42] L. A. Montero y J. Moreno, "La bibliometría como herramienta para el análisis del conocimiento científico: una revisión de literatura," *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 41, no. 2, pp. 187–200, 2018. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v41n2a07>