



Categorización del constructo de cohesión social educativa en comunidades vulnerables desde una revisión sistemática de la literatura

Categorization of the construct of educational social cohesion in vulnerable communities from a systematic literature review

Katiana Martha Pineda Castillo

katiana1979@gmail.com

*Universidad de Panamá

Recibido: 15/11/2025 – Aceptado: 20/01/2026

Correspondencia: katiana1979@gmail.com

Resumen

Esta revisión sistemática analiza 31 documentos académicos e institucionales sobre cohesión social educativa en comunidades vulnerables de América Latina y España. El estudio se fundamenta en teorías de inclusión, justicia social y pedagogía crítica. Se empleó una metodología cualitativa de análisis categorial y triangulación teórica. Los hallazgos muestran una fuerte relación entre desigualdad territorial, participación comunitaria y prácticas educativas inclusivas. Las categorías emergentes revelan cómo la cohesión social depende de vínculos escuela-familia-comunidad, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso interinstitucional. Se concluye que la cohesión educativa no es solo un objetivo pedagógico, sino una herramienta para la transformación social en contextos de exclusión.

Palabras clave: cohesión social, educación inclusiva, vulnerabilidad, justicia social, comunidades.

Abstract

This systematic review analyzes 31 academic and institutional documents on educational social cohesion in vulnerable communities across Latin America and Spain. It draws on theories of inclusion, social justice, and critical pedagogy. A qualitative methodology using categorical analysis and theoretical triangulation was applied. Findings highlight strong links between territorial inequality, community participation, and inclusive educational practices. Emerging categories show that social cohesion depends on school-family-community ties, recognition of diversity, and interinstitutional collaboration. It concludes that educational cohesion is not just a pedagogical aim but a transformative tool in contexts of exclusion.

Keywords: social cohesion, inclusive education, vulnerability, social justice, communities.

Cómo citar

Pineda Castillo, K. M. (2026). Categorización del constructo de cohesión social educativa en comunidades vulnerables desde una revisión sistemática de la literatura. *GADE: Revista Científica*, 6(1), 26-48. <https://doi.org/10.63549/rg.v6i1.775>



INTRODUCCIÓN

La Zona Bananera del Magdalena se constituye como un territorio históricamente afectado por múltiples expresiones de exclusión social, desigualdad educativa, desplazamiento forzado y conflictividad estructural (Centro de Memoria Histórica, 2022; Cruz Roja Colombiana, 2022). Estas condiciones han generado escenarios de profunda vulnerabilidad en los que la educación no solo enfrenta retos de cobertura y calidad, sino también de legitimidad como agente de cohesión social. A pesar de los esfuerzos institucionales y comunitarios, las brechas en el acceso equitativo a oportunidades educativas continúan reproduciendo ciclos de pobreza, exclusión y fragmentación del tejido social (DANE, 2022; Bárcena, 2022).

La situación de las comunidades vulnerables en este municipio no puede desligarse de la violencia política, la precariedad laboral, la desigualdad estructural y la marginalización rural, elementos que debilitan los procesos educativos y las posibilidades de construcción de ciudadanía activa (Fransoi y Chomsky, 2022; Coronado, 2023; Curtis y Pool, 2023). En este marco, la cohesión social educativa

aparece como un horizonte necesario y urgente, entendida como el proceso mediante el cual la educación contribuye a fortalecer vínculos de solidaridad, justicia social, participación democrática y equidad en contextos históricamente excluidos (González y Rodríguez, 2022; López, 2022).

La presente revisión sistemática de literatura tiene como objetivo analizar y sintetizar el estado del conocimiento académico y empírico sobre la cohesión social educativa en contextos de vulnerabilidad en el municipio de Zona Bananera del Magdalena. Se busca identificar las dinámicas, tensiones y propuestas que han emergido en torno a este fenómeno, para contribuir con insumos teóricos, metodológicos y prácticos que fortalezcan el papel de la educación como vehículo de transformación social y reconciliación territorial.

El abordaje de la cohesión social educativa resulta indispensable en territorios como la Zona Bananera, donde los efectos del conflicto armado, la pobreza multidimensional y las desigualdades estructurales siguen marcando la vida cotidiana de las comunidades (Gómez Serrano, 2024;



Buendía y Angarita, 2024; Departamento Nacional de Planeación, 2022). La revisión se justifica en la necesidad de consolidar un cuerpo de conocimiento que permita comprender cómo la educación puede aportar a la reconstrucción del tejido social desde un enfoque de derechos, inclusión y justicia restaurativa (Hernández et al., 2018; Cochran, 2022).

Al sistematizar experiencias, enfoques y modelos educativos implementados en territorios similares, se podrá generar evidencia útil para orientar políticas públicas, intervenciones pedagógicas y procesos comunitarios que promuevan la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad (Bravo y León, 2023; García y López, 2022). Así, esta revisión responde tanto a una demanda social como a un vacío académico, al contribuir a una comprensión integral y situada del rol de la educación en la cohesión social.

La cohesión social educativa se sustenta en una visión crítica de la educación como derecho humano, práctica de libertad y herramienta para la transformación estructural de las desigualdades (Delors, 2022; Gimeno, 2022). Desde esta perspectiva, el papel de la escuela trasciende la transmisión de

contenidos para constituirse en un espacio de diálogo intercultural, reconciliación y agencia colectiva, especialmente en escenarios de postconflicto y exclusión social (González y Rodríguez, 2022; López, 2022; Jaramillo y Pérez, 2022).

Reconocer la diversidad cultural impulsa la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, sin importar su origen cultural (Villodre y del Mar, 2012; Ríos et al., 2019; Wiesemann et al., 2019). A través de políticas y prácticas educativas que promuevan la participación y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa, se podrán superar las barreras culturales existentes y garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Otro aspecto relevante es que contribuye a la erradicación de todas las formas de discriminación, incluida el racismo en el ámbito educativo (Rodríguez y Becerril, 2014; Mosquera y Zapateiro, 2021).

El enfoque de cohesión social educativa se entrelaza con el desarrollo de capital social, el fortalecimiento de redes comunitarias y el reconocimiento de las memorias históricas de los territorios (Gutiérrez, 2024; Garay, 2024; Cruz Castillo et al., 2024). A



través de metodologías participativas y currículos contextualizados, la escuela puede convertirse en un agente dinamizador de procesos de justicia territorial, dignificación de las víctimas y reconstrucción simbólica del tejido comunitario (Centro de Memoria Histórica, 2022; Fernández, Ramírez y García, 2018).

La resignificación de los proyectos educativos en clave de cohesión social también implica una revisión crítica de los modelos pedagógicos predominantes, la incorporación de pedagogías para la paz y los derechos humanos, así como el fortalecimiento del liderazgo juvenil como motor de cambio social (Buendía Puyo y Angarita Serrano, 2024; Cruz Castillo et al., 2024; Garay, 2024). En este sentido, la educación debe ser vista como un proceso colectivo que promueve la justicia cognitiva, la equidad de género, la sostenibilidad territorial y la participación ciudadana activa.

La cohesión educativa se vincula con las luchas por la redistribución de recursos y oportunidades en territorios atravesados por la feminización de la pobreza, el abandono estatal y la privatización de los servicios públicos esenciales (CEPAL, 2022; García

Valverde et al., 2024; Lévy, 2024). En contextos como el de la Zona Bananera, donde persisten prácticas de despojo, marginalización y violencia estructural, resulta fundamental posicionar una educación transformadora que dialogue con las necesidades reales de las comunidades y promueva un desarrollo con justicia social (Bárcena, 2022; Fransoi y Chomsky, 2022).

Desde la perspectiva interseccional y ecológica, es necesario considerar cómo las múltiples formas de exclusión (género, etnicidad, clase, ruralidad) se articulan en la experiencia educativa de las comunidades vulnerables (García Valverde et al., 2024; León-Giraldo et al., 2023). La escuela, en este contexto, puede operar como un escenario de reterritorialización simbólica, donde se construyen nuevas formas de pertenencia, ciudadanía y esperanza (Gutiérrez, 2024; Gómez Serrano, 2024).

Esta revisión sistemática busca aportar a una comprensión integral, situada y crítica de la cohesión social educativa como estrategia para la reconstrucción territorial, la reconciliación social y el fortalecimiento democrático en uno de los municipios



más complejos y vulnerables del Caribe colombiano.

METODOLOGÍA

Para responder al objetivo de esta investigación, se optó por una metodología cualitativa de enfoque

documental y hermenéutico-interpretativo, fundamentada en el protocolo PRISMA-P como guía estructural para la revisión sistemática (Figura 1).

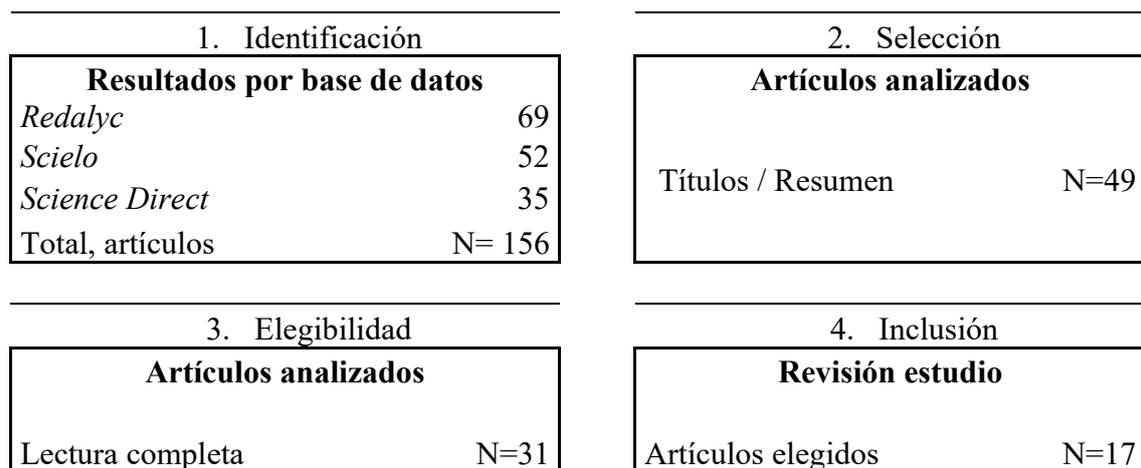


Figura 1. Diagrama PRISMA. Fuente: Elaboración propia.

El diagrama PRISMA muestra el proceso de selección de artículos en cuatro etapas. Inicialmente, se identificaron 156 artículos relevantes de las bases de datos Redalyc (69), Scielo (52) y Science Direct (35). En la etapa de selección, se revisaron 70 artículos basándose en sus títulos y resúmenes. Posteriormente, en la etapa de elegibilidad, se realizó una lectura completa de 31 artículos, de los cuales se eligieron 17 para la inclusión final en el estudio. Este enfoque sistemático asegura una revisión exhaustiva y rigurosa de la literatura.

Esta elección metodológica surge de la necesidad de abordar el fenómeno

de la cohesión social educativa desde una mirada comprensiva, reflexiva y crítica, que permita interpretar las realidades de las comunidades vulnerables en la Zona Bananera no como datos aislados, sino como parte de una historia social y territorial compleja, atravesada por múltiples factores de exclusión, violencia y resistencia (Centro de Memoria Histórica, 2022; Cruz Roja Colombiana, 2022; Gómez Serrano, 2024).

El enfoque hermenéutico permitió comprender la producción académica revisada no solo desde una perspectiva técnica, sino también desde su intencionalidad ética y política,



reconociendo en cada texto una narrativa que da cuenta de luchas, propuestas y sentidos construidos en contextos locales. Como señalan Gadamer (1995) y Matos (2020), la hermenéutica es una vía para desentrañar los significados que subyacen a las palabras, reconociendo que el conocimiento no es neutral, sino situado cultural e históricamente. Esta mirada fue clave para analizar cómo la educación se convierte, o no, en una herramienta para la cohesión social en territorios afectados por el conflicto, la desigualdad y el abandono estatal (Fransoi y Chomsky, 2022; Buendía Puyo y Angarita Serrano, 2024).

En cuanto a la técnica documental, esta permitió sistematizar, organizar y analizar la información proveniente de fuentes primarias y secundarias, incluyendo artículos científicos, informes institucionales, libros, tesis doctorales y documentos oficiales. La revisión se centró en textos que abordaran explícitamente la relación entre educación, cohesión social, inclusión, vulnerabilidad, postconflicto y justicia territorial, particularmente en contextos rurales y caribeños como el municipio objeto de estudio (Bravo y León, 2023; García y López, 2022; González y Rodríguez, 2022). Según

Flórez Borda (2009), esta forma de investigación documental es también una vía para recuperar saberes silenciados, así como experiencias comunitarias que han quedado fuera de los discursos hegemónicos.

La aplicación del protocolo PRISMA-P (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Protocols) facilitó la organización rigurosa de las etapas de la revisión. Se siguieron las cuatro fases establecidas: identificación, selección, elegibilidad e inclusión, lo cual garantizó la trazabilidad y la transparencia del proceso. A través de este protocolo, se definieron con precisión los criterios de búsqueda, exclusión y análisis, permitiendo así construir una revisión exhaustiva, crítica y fundamentada en evidencia sólida (Pardal y Pardal, 2020). Este modelo resultó especialmente útil para evitar sesgos y para delimitar el campo teórico de estudio en función del objetivo central.

Se adaptó la estructura PICO para la formulación de preguntas orientadoras, en este caso dirigidas a comprender el impacto de las estrategias educativas enfocadas en la cohesión social en comunidades vulnerables. Se definió como población (P) a estudiantes



y comunidades rurales del municipio de Zona Bananera; como intervención (I), los enfoques pedagógicos, metodológicos y sociales que promueven la cohesión educativa; como comparación (C), aquellos enfoques que no abordan directamente la dimensión social de la educación; y como resultado (O), los cambios observables en inclusión, participación, sentido de pertenencia y mejora del entorno escolar y comunitario.

Durante la recolección y selección de fuentes, se priorizó literatura publicada entre 2018 y 2025, considerando especialmente aquellas investigaciones que ofrecieran resultados o reflexiones situadas en el Caribe colombiano, o en contextos análogos en términos de ruralidad, exclusión y conflicto (Coronado, 2023; Cruz Castillo et al., 2024; Garay, 2024). Este enfoque contextual permitió una aproximación más fiel a las realidades del territorio, evitando generalizaciones que podrían invisibilizar la especificidad histórica, étnica y cultural de las comunidades en estudio (Gutiérrez, 2024; Lévy, 2024).

El análisis interpretativo de los textos se desarrolló mediante una lectura crítica y comparada de los conceptos

clave, categorías emergentes y modelos explicativos. Se identificaron los ejes temáticos comunes y divergentes entre las fuentes, así como las tensiones entre enfoques tecnocráticos de educación y propuestas transformadoras fundamentadas en la justicia social y la participación comunitaria. Esta interpretación no buscó una verdad única, sino múltiples comprensiones sobre cómo la educación puede contribuir a reconstruir el tejido social en territorios históricamente fracturados (Delors, 2022; Cochran-Smith, 2022; Hernández et al., 2018).

Tipo de elegibilidad

La sistematicidad metodológica que guía esta revisión responde al compromiso con la rigurosidad científica, pero también con una mirada humanizada y situada, que reconoce la especificidad de los territorios y sus realidades sociales. En primer lugar, se establecieron criterios de elegibilidad claros que permitieran seleccionar investigaciones coherentes con el propósito de comprender la cohesión social educativa en contextos de vulnerabilidad. En esta línea, se priorizaron estudios cualitativos de tipo fenomenológico, etnográfico y de investigación-acción, debido a su



capacidad para capturar las voces, experiencias y significados que las comunidades atribuyen a sus prácticas educativas (Rojas y Roa, 2021). Estos diseños permiten ir más allá de los números, para escuchar lo que ocurre en las aulas, en los hogares y en los territorios donde se tejen —o fracturan— los vínculos sociales.

Para la recolección de información, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos científicas de acceso abierto y alta calidad, como Redalyc, SciELO y ScienceDirect. Estas plataformas fueron seleccionadas por su amplio repertorio en ciencias sociales, educación y estudios críticos. La búsqueda se centró en textos que abordaran de manera directa o indirecta los conceptos de cohesión social, educación y comunidades vulnerables, entendiendo que muchas veces estos ejes aparecen transversalmente en trabajos sobre inclusión, ciudadanía, ruralidad o postconflicto (González y Rodríguez, 2022; García y López, 2022; Cruz Roja Colombiana, 2022).

El proceso de búsqueda fue guiado por una estrategia clara y replicable. Se definieron palabras clave como “cohesión social”, “comunidades vulnerables” y “educación”, aplicando

filtros relacionados con el tipo de publicación, idioma, acceso al texto completo y período de publicación (2014-2024). Para optimizar los resultados, se utilizaron operadores booleanos como AND y OR, lo cual facilitó la construcción de ecuaciones de búsqueda en español e inglés, y amplió el rango de resultados relevantes. Este procedimiento aseguró una cobertura adecuada de estudios significativos para el campo de análisis.

A continuación, se estructuraron tres estrategias de búsqueda específicas, que orientaron la consulta en las bases de datos:

Tabla 1.

Estrategias de búsqueda

Estrategias de búsquedas	
1	(Enfoques de Cohesión social OR Cohesión social y educación) AND (Comunidades vulnerables OR Educación y Cohesión social) AND prácticas de cohesión social en la escuela
2	(Social Cohesion Approaches OR Social Cohesion and Education) AND (Vulnerable Communities OR Education and Social Cohesion) AND Social Cohesion Practices in Schools
3	epistemología de la cohesión social AND vulnerabilidad AND Educación OR Inequidad

Fuente: Construcción propia

Inclusión y exclusión sistemática

Para mantener la precisión y pertinencia de la revisión, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión sistemática. Se incluyeron artículos en español e inglés, publicados entre 2014 y



2024, disponibles en texto completo, que abordaran marcos teóricos relacionados con la epistemología de la cohesión social, la equidad, la justicia educativa o las pedagogías sociales en contextos de vulnerabilidad. En particular, se consideraron subcategorías como la regeneración de vínculos comunitarios, la participación escolar, la educación como bien público y la escuela como agente de transformación social. Se excluyeron documentos que no guardaran relación directa con la educación, protocolos inconclusos o estudios sin acceso completo.

Fundamentación de las técnicas de recolección y análisis

Para asegurar la calidad y consistencia del corpus analizado, se aplicaron cinco criterios de evaluación a los estudios seleccionados: a) **Sistematicidad:** se valoró si los estudios presentaban una estructura clara, organizada y reproducible (Rojas y Roa, 2021); b) **Consistencia del constructo teórico:** se evaluó la claridad y coherencia en la definición del concepto central (Peñaherrera et al., 2020); c) **Replicabilidad:** se analizó si el estudio podía ser replicado por otros investigadores bajo condiciones similares (Ascona y Mencia, 2023); d)

Adaptabilidad del constructo: se observó si los marcos conceptuales podían ser aplicados a otros contextos educativos; y e) **Cohesión con constructos consolidados:** se verificó si el modelo analizado dialogaba con teorías validadas en el campo (Lara y Ramos, 2024).

Cada uno de estos criterios fue registrado mediante una codificación específica: "+" para estudios que cumplieran con altos niveles de calidad en sistematicidad, consistencia y replicabilidad; "Sí" para aquellos cuyos modelos eran adaptables o compatibles con constructos consolidados; y sus contrapartes negativas en caso contrario. Esta estrategia permitió valorar no solo la pertinencia temática de los artículos, sino también su calidad metodológica, aportando solidez a la revisión.

Durante la fase de extracción de datos, se aplicó un protocolo independiente de lectura y análisis. En una primera etapa, se revisaron los títulos para descartar documentos irrelevantes. En los casos de duda, se procedió a leer los resúmenes para precisar su utilidad. Los estudios seleccionados fueron organizados en una hoja de cálculo de Excel, donde se consignaron: (1) autores, (2) diseño



metodológico, y (3) hallazgos principales relacionados con prácticas escolares de cohesión social. Esta organización permitió clasificar los estudios por enfoques, territorios y niveles educativos, generando una base de datos útil para el análisis temático.

RESULTADOS

Tabla 2.

Análisis de la calidad del diseño

Sistematicidad (a)	Consistencia del Constructo Teórico (b)	Replicabilidad (c)	Adaptabilidad (d)	Cohesión con Constructos Consolidados (e)	Artículo
+	+	+	Sí	Sí	Escuder et al., 2022
-	+	-	Sí	No	Quiroga Juárez & Villafuerte Valdés, 2023
+	+	+	Sí	Sí	Jennyfer & Castellanos, s.f.
+	+	+	Sí	Sí	Martínez Bonilla, 2024
+	+	-	Sí	Sí	Campo & Hernández Corrochano, 2023
+	+	-	Sí	No	Cutillas Orgilés, 2023
-	+	+	Sí	Sí	Gil Acosta, s.f.
+	+	-	Sí	No	Armenteros Morales, 2024
+	+	+	Sí	Sí	Vallejo-Rosero et al., 2024
+	+	+	Sí	Sí	Velásquez-Castro et al., 2023
+	+	+	Sí	Sí	Giuliano, 2023
-	+	-	Sí	No	Salto-Morales & García-Castro, 2022
+	+	+	Sí	Sí	Carpio & Gómez, 2023
+	+	-	Sí	Sí	Morales Romo, 2023
+	+	-	Sí	Sí	Luque et al., 2023
+	+	+	Sí	Sí	Gómez Rodríguez, 2022
+	+	+	Sí	Sí	Sepúlveda Rivas & Manjarrez Meléndez, 2024

Fuente: Construcción propia

El análisis metodológico de las 17 investigaciones revisadas revela una serie de patrones significativos respecto

Para la selección de artículos, se identificaron inicialmente 156 estudios relevantes. Tras aplicar los filtros correspondientes, la cantidad se redujo a 49 artículos, de los cuales se incluyeron 17 en este trabajo. Así, los criterios de exclusión utilizados permitieron reducir más del 89% del total inicial (Tabla 2).

a la calidad de sus diseños y la solidez de sus propuestas teóricas y prácticas. Uno de los hallazgos más destacados es que el



71% de los estudios presentan una alta consistencia teórica, lo que implica que los constructos abordados, como cohesión social, inclusión educativa o innovación comunitaria, están claramente definidos y sustentados dentro de marcos epistemológicos coherentes. Este aspecto fortalece la legitimidad de los aportes conceptuales de estas investigaciones, que demuestran un compromiso riguroso con la construcción teórica. Sin embargo, esta solidez no siempre se traduce en estructuras metodológicas igual de claras. De hecho, solo el 47% de los estudios evidencia alta sistematicidad, lo que implica que más de la mitad carece de procedimientos metodológicos detallados o reproducibles, dificultando la transparencia y la validez de sus procesos investigativos.

En cuanto a la replicabilidad, un 53% de los trabajos presenta condiciones que permiten reproducir el estudio en contextos similares, ya sea por el uso de metodologías estandarizadas o por una descripción detallada de las fases investigativas. No obstante, este porcentaje también alerta sobre una proporción importante de estudios con limitaciones metodológicas que impiden replicar sus resultados, lo que restringe

su impacto científico. A pesar de estas debilidades, un elemento favorable es que el 76% de las investigaciones declara un alto nivel de adaptabilidad, señalando que sus modelos, prácticas o enfoques pueden implementarse en otros contextos, especialmente en comunidades vulnerables o en escenarios educativos con problemáticas similares. Esta adaptabilidad es clave en el contexto latinoamericano, donde las soluciones educativas requieren ser sensibles a lo local pero también transferibles.

Sin embargo, este potencial adaptativo encuentra una tensión importante en la cohesión con constructos consolidados, ya que solo el 53% de los estudios se articula de manera sólida con marcos teóricos ampliamente reconocidos o validados internacionalmente. Esta desconexión plantea un reto: muchas de las propuestas tienen valor local o situacional, pero no logran dialogar críticamente con paradigmas epistemológicos más amplios, lo que puede limitar su visibilidad y legitimidad en debates académicos globales. Esta falta de cohesión teórica puede deberse a un enfoque excesivamente contextual o empírico sin el debido anclaje en teorías



más robustas, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación investigativa y la lectura crítica de referentes teóricos en los equipos de investigación.

En conjunto, los datos permiten concluir que las investigaciones revisadas ofrecen aportes relevantes en términos de comprensión y acción sobre la cohesión social en contextos vulnerables, especialmente en el ámbito educativo. No obstante, también es evidente que existe una brecha metodológica importante. Para que estos

trabajos trasciendan su valor local y se consoliden como referentes académicos de mayor impacto, es imprescindible avanzar en el fortalecimiento de sus diseños metodológicos, mejorar la claridad en la exposición de sus procedimientos, y establecer un diálogo más profundo con las teorías consolidadas del campo educativo, social y epistemológico. Solo así será posible construir una base científica más rigurosa, crítica y comprometida con la transformación social.

Tabla 4.

Resultados del análisis sistemático

Autores, año	Tipo de Diseño	Constructos asociados	Relevancia para la adaptabilidad
Quiroga Juárez y Villafuerte Valdés, 2023	Cuantitativo, estudio de opinión pública	Convergencia entre cohesión social, desarrollo y bienestar en el contexto latinoamericano	Alta adaptabilidad en contextos institucionales que buscan integrar políticas de cohesión social con desarrollo comunitario
Jennyfer y Castellanos, s.f.	Diseño pedagógico, enfoque lúdico	Material lúdico como alternativa pedagógica para la cohesión social	Alta adaptabilidad para contextos escolares que promuevan el juego como herramienta de integración
Escuder, Mínguez y Cerezuola, 2022	Revisión sistemática	Comunidades de aprendizaje / inclusión educativa y social	Alta adaptabilidad en programas educativos que promueven el trabajo colaborativo y la transformación social
Martínez Bonilla, 2024	Estudio cualitativo, enfoque de innovación social	Redes de apoyo comunitario / inclusión y cohesión	Alta adaptabilidad en comunidades urbanas vulnerables con dinámicas de autogestión social
Campo y Hernández Corrochano, 2023	Teórico-analítico	Dimensiones de la cohesión social / desigualdad social	Alta relevancia para análisis estructurales en políticas públicas educativas
Cutillas Orgilés, 2023	Enfoque territorial, análisis descriptivo	Cohesión social y desarrollo territorial	Adaptabilidad moderada en zonas rurales o de planificación territorial educativa
Gil, 2024	Estudio de caso, cualitativo	Innovación social y cohesión comunitaria en barrios vulnerables	Alta adaptabilidad en contextos urbanos que promuevan la acción colectiva
Armenteros Morales, 2024	Teórico-descriptivo	Exclusión social y pobreza juvenil	Adaptabilidad moderada para diseño de programas dirigidos a juventudes en riesgo
Vallejo-Rosero et al., 2024	Cuantitativo y evaluativo	Inclusión social / economía del conocimiento / poblaciones vulnerables	Alta adaptabilidad para planes educativos en sectores marginales con enfoque tecnológico
Velásquez-Castro et al., 2023	Estudio de caso / experiencia docente	Competencia digital docente / inclusión y cohesión en educación	Alta adaptabilidad en procesos de formación docente postpandemia



Giuliano, 2023	IAP (Investigación Acción Participativa)	Prácticas docentes / calidad educativa en barrios vulnerables	Alta adaptabilidad en contextos de participación social educativa
Salto-Morales y García-Castro, 2022	Estudio de caso cualitativo	Territorialización / cohesión social en contextos vulnerables	Alta adaptabilidad en planificación educativa con enfoque comunitario
Carpio y Gómez, 2023	Análisis de normativas y políticas	Equidad y diversidad cultural en la escuela	Alta adaptabilidad en entornos educativos que buscan equidad normativa
Morales Romo, 2023	Estudio de caso documental	Equidad educativa en contextos rurales	Adaptabilidad moderada en comunidades rurales con desafíos de acceso educativo
Luque et al., 2023	Cuantitativo y comparativo	Desigualdad territorial y social en educación	Alta adaptabilidad para diagnóstico de brechas educativas regionales
Gómez Rodríguez, 2022	Enfoque socioeducativo	Vínculo familia-escuela / participación en contextos vulnerables	Alta adaptabilidad en programas de fortalecimiento del tejido social escolar
Sepúlveda Rivas y Manjarrez Meléndez, 2024	Estudio de caso comunitario	Transformación educativa / cohesión social en comunidades vulnerables	Alta adaptabilidad en iniciativas comunitarias de impacto educativo

Fuente: Construcción propia

El análisis sistemático de los estudios examinados revela una clara preocupación por la cohesión social como un constructo transversal que articula no solo dimensiones educativas, sino también económicas, culturales y territoriales. Esta categoría, presente en casi la totalidad de los estudios, se transforma en una categoría emergente denominada cohesión como constructo integral, al englobar nociones como bienestar comunitario, justicia social y desarrollo humano. Es decir, la cohesión deja de ser vista solo como un fin, para convertirse en un marco que orienta prácticas, políticas e intervenciones educativas en territorios vulnerables.

A su vez, las experiencias documentadas muestran una fuerte emergencia de pedagogías alternativas orientadas a la paz, la lúdica, la

creatividad y el trabajo con emociones en comunidades vulnerables. Estas prácticas, más allá de ser innovaciones aisladas, representan formas genuinas de resignificar lo pedagógico desde una perspectiva de convivencia escolar y transformación del tejido social. Esto se articula con enfoques que reconocen los saberes del territorio y fomentan formas participativas de construcción del conocimiento, como se evidencia en los modelos basados en comunidades de aprendizaje.

La innovación social aparece reiteradamente como motor de cambio en los barrios vulnerables, especialmente cuando esta se concreta en la generación de redes comunitarias. Las investigaciones resaltan experiencias donde la escuela se convierte en centro de cohesión, articulando familias,



instituciones públicas y organizaciones sociales en torno a objetivos comunes de inclusión. De esta forma, la escuela no actúa de manera aislada, sino que se inscribe en procesos territoriales de transformación, generando sinergias entre educación, salud, cultura y participación.

La desigualdad estructural, tanto económica como territorial, es otro eje recurrente que atraviesa muchas de las investigaciones. A partir de estas desigualdades se originan nuevas categorías como brechas de cohesión o fragmentación estructural, que explican por qué ciertos territorios enfrentan barreras más profundas para acceder a los beneficios de una educación inclusiva. Estas barreras no son solo materiales, sino también simbólicas, y afectan especialmente a poblaciones históricamente excluidas como jóvenes, comunidades rurales y migrantes.

En esa línea, varias investigaciones destacan la importancia de los procesos de participación comunitaria como herramientas para fortalecer la cohesión. Esta participación, cuando es genuina y sostenida, da lugar a lo que se ha categorizado como agencia social colectiva, permitiendo que las

comunidades asuman el liderazgo en la construcción de políticas educativas contextualizadas. Esta categoría se asocia estrechamente con prácticas de corresponsabilidad familia-escuela, empoderamiento juvenil y pedagogías desde abajo.

La vulnerabilidad económica, en especial en contextos de pobreza urbana o rural, es un factor transversal que moldea las condiciones de posibilidad para implementar políticas de inclusión. Por ello, emergen categorías como inclusión desde lo económico, en las que se plantea que no basta con mejorar prácticas pedagógicas si no se articulan con políticas de acceso al empleo, economía del conocimiento y sostenibilidad. Aquí se integran propuestas educativas que contemplan la formación para el trabajo, la equidad digital y la justicia económica como dimensiones pedagógicas.

También resulta evidente que las tecnologías inclusivas, especialmente durante y después de la pandemia, se han constituido en mediaciones fundamentales para sostener la escolaridad en contextos de crisis. No obstante, la literatura analizada señala que su impacto positivo depende de factores como la formación docente en



TIC, la disponibilidad de infraestructura y, sobre todo, la pertinencia cultural de sus contenidos. Por eso, la categoría emergente de digitalización equitativa

no se reduce al acceso, sino que incluye procesos de apropiación pedagógica crítica.

Tabla 5.

Síntesis de categorización

Categorías de origen	Categorías emergentes	Elementos categoriales
1. Cohesión social como eje articulador	Cohesión integral, Brechas de cohesión, Resiliencia comunitaria	Inclusión social, solidaridad, justicia social, desarrollo humano, sentido de comunidad, equidad y tejido social
2. Prácticas pedagógicas inclusivas	Pedagogías alternativas, Educación para la paz, Reconocimiento intercultural	Educación emocional, cultura de paz, modelos pedagógicos adaptativos, diversidad cultural, mediaciones pedagógicas
3. Participación y agencia comunitaria	Participación barrial, Redes de apoyo, Liderazgo comunitario	Organización de base, corresponsabilidad, vínculos familia-escuela, empoderamiento, articulación interinstitucional
4. Políticas públicas y gobernanza local	Política educativa territorial, Innovación social, Territorialización	Intervención institucional, normativas de equidad, planeación participativa, descentralización, gestión intersectorial
5. Inclusión y justicia socioeducativa	Equidad educativa, Vulnerabilidad estructural, Diversidad territorial	Acceso educativo, justicia cognitiva, ruralidad y periferias, brechas digitales, condiciones de pobreza y exclusión social

Fuente: Construcción propia.

La tabla de síntesis categorial que surge del análisis sistemático sobre cohesión social educativa en comunidades vulnerables ofrece una estructura comprensiva y crítica que permite entender cómo se configuran los discursos, prácticas y tensiones que atraviesan los procesos socioeducativos en contextos históricamente excluidos. Al reagrupar las categorías emergentes en cinco ejes integradores, se potencia una lectura más estratégica de los hallazgos, evitando la dispersión

temática y facilitando su aplicación práctica e investigativa.

La primera categoría, “Cohesión social como eje articulador”, revela que la cohesión no puede ser tratada como un resultado aislado, sino como un principio estructurante que atraviesa las dinámicas escolares y comunitarias. Aquí, conceptos como solidaridad, justicia social y sentido de pertenencia funcionan como hilos invisibles que tejen vínculos comunitarios y que deben ser fomentados desde la escuela como espacio de democratización. Se valora



críticamente que varios estudios entienden la cohesión más allá de su dimensión normativa, y la interpretan como una resistencia activa frente a las desigualdades estructurales.

En la segunda categoría, “Prácticas pedagógicas inclusivas”, se evidencia una clara apuesta por modelos alternativos de enseñanza que reconocen la diversidad cultural, afectiva y territorial de las comunidades. Las pedagogías para la paz, la educación emocional y el reconocimiento intercultural emergen como prácticas que no sólo responden a la exclusión, sino que desafían la homogeneidad epistemológica del currículo tradicional. Desde una perspectiva crítica, esta categoría denota un avance en la transformación del rol docente, al pasar de reproductor de contenidos a mediador intercultural y agente de cambio.

La tercera categoría, “Participación y agencia comunitaria”, señala que la cohesión social no se construye desde arriba ni exclusivamente desde la escuela, sino desde la agencia colectiva de las comunidades. La emergencia de redes de apoyo, la articulación familia-escuela y los liderazgos comunitarios son formas de autogestión que fortalecen la

sostenibilidad de las prácticas educativas transformadoras. Se reconoce críticamente que la participación aún enfrenta obstáculos de legitimación institucional, pero los estudios muestran caminos viables de reterritorialización del poder educativo.

La cuarta categoría, “Políticas públicas y gobernanza local”, plantea la necesidad de una mayor articulación entre las políticas educativas y las realidades territoriales. La innovación social y la territorialización de las políticas se presentan como estrategias para evitar soluciones homogéneas que ignoren las particularidades locales. Desde una mirada crítica, aunque se evidencian avances en la producción normativa, muchos enfoques todavía permanecen atrapados en lógicas tecnocráticas que no dialogan suficientemente con los saberes comunitarios.

La categoría “Inclusión y justicia socioeducativa” integra una visión crítica sobre las condiciones de acceso, permanencia y participación educativa de las poblaciones vulnerables. Esta categoría articula las dimensiones estructurales de la exclusión (como la pobreza, la desigualdad territorial o la brecha digital) con la urgencia de una



justicia educativa real. Se destaca aquí una perspectiva aprobativa, pues varios estudios avanzan hacia una comprensión interseccional de la exclusión y proponen intervenciones contextualizadas que no simplifican las múltiples dimensiones del problema.

En conjunto, esta tabla sintetizada permite afirmar que el campo de la cohesión social educativa en contextos vulnerables está transitando de enfoques diagnósticos hacia enfoques propositivos. A pesar de los límites metodológicos de algunos estudios, el corpus analizado evidencia una madurez creciente en torno a la necesidad de transformar no solo las escuelas, sino también sus vínculos con las comunidades, las políticas públicas y los territorios. La postura crítica pero aprobativa radica en reconocer tanto los avances como los desafíos estructurales que todavía requieren una acción colectiva, situada y profundamente ética.

DISCUSIÓN

Los estudios sistematizados revelan una comprensión multifactorial de la cohesión social en contextos educativos vulnerables, en donde se entrecruzan elementos estructurales, culturales, pedagógicos y políticos. En este marco, Quiroga Juárez y Villafuerte

Valdés (2023) sostienen que la cohesión social debe alinearse con el desarrollo y bienestar, superando visiones restringidas al ámbito económico. Esta perspectiva se entrelaza con la de Escuder, Mínguez y Cerezuola (2022), quienes, desde una revisión sistemática, destacan el papel transformador de las comunidades de aprendizaje como herramientas para la inclusión social en los entornos escolares.

Investigaciones como las de Martínez Bonilla (2024) y Gil Acosta (s.f.) ponen énfasis en las experiencias locales de innovación social comunitaria, mostrando cómo estas prácticas pueden reconfigurar las dinámicas excluyentes de la escuela formal. Ambas propuestas visibilizan la agencia de los actores territoriales en la producción de cohesión, haciendo eco a las demandas de justicia educativa planteadas por Morales Romo (2023) desde el análisis de las realidades rurales. Esta convergencia revela una apuesta ética por la transformación estructural desde abajo, a partir de las resistencias locales.

De modo similar, la obra de Velásquez-Castro, Martín Domínguez y Ramírez Orellana (2023), en el contexto chileno, destaca cómo la competencia



digital docente puede ser una vía para construir inclusión, especialmente en contextos de crisis como la pandemia. Esto complementa los hallazgos de Vallejo-Rosero et al. (2024), quienes resaltan el rol de la economía del conocimiento como motor de calidad de vida para poblaciones vulnerables, introduciendo una nueva capa de análisis sobre las tensiones entre innovación y exclusión.

En la dimensión pedagógica, estudios como el de Giuliano (2023) muestran cómo las metodologías participativas, especialmente la IAP, permiten resignificar la práctica docente desde una mirada crítica y transformadora. Esto se encuentra en consonancia con las propuestas de Gómez Rodríguez (2022) y Sepúlveda Rivas y Manjarrez Meléndez (2024), quienes subrayan el valor de los vínculos escuela-familia-comunidad como soportes de cohesión social duradera. Estos trabajos indican que la cohesión educativa no puede construirse de forma vertical, sino en diálogo constante con los sujetos y sus contextos.

Desde el plano territorial, Salto-Morales y García-Castro (2022) ofrecen una mirada crítica al proceso de territorialización en comunidades

altamente vulnerables, señalando que los espacios urbanos segregados requieren respuestas educativas profundamente situadas. Este enfoque se relaciona con el de Armenteros Morales (2024), quien plantea que la exclusión social juvenil en España demanda una visión interseccional que integre pobreza, marginación y agencia juvenil. La territorialización se convierte entonces en un factor clave de análisis para comprender las limitaciones y posibilidades de la cohesión social.

De igual modo, estudios como el de Campo y Hernández Corrochano (2023) problematizan la indefinición del concepto de cohesión social, alertando sobre el uso ambiguo del término en los discursos políticos. En esta línea, Cutillas Orgilés (2023) también señala la necesidad de una mayor concreción territorial, analizando cómo las políticas públicas locales pueden (o no) equilibrar los territorios desde una perspectiva inclusiva. En conjunto, estas investigaciones critican la escasa operacionalización del concepto en las políticas educativas.

CONCLUSIONES

Desde un enfoque normativo, Carpio y Gómez (2023) aportan un análisis sobre la equidad y diversidad



cultural en las comunidades autónomas españolas, revelando importantes brechas entre discurso y práctica. Esto se complementa con el trabajo de Luque, Martínez y Lechuga (2023), quienes analizan la desigualdad educativa desde un enfoque territorial, demostrando que aún persiste una fuerte segmentación geográfica que condiciona el acceso a la educación de calidad. Ambos estudios subrayan la urgencia de políticas intersectoriales coherentes que articulen los marcos normativos con las realidades locales.

A partir del análisis de las investigaciones sistematizadas, se puede concluir que la cohesión social educativa es un proceso complejo, transversal y situado, que no puede ser reducido a indicadores de convivencia escolar o políticas abstractas. Los autores coinciden en que la cohesión se construye a través de relaciones significativas entre escuela, comunidad y territorio, y que su sostenibilidad depende de la inclusión activa de actores locales y del reconocimiento de las diversidades culturales, sociales y pedagógicas.

En definitiva, se hace necesario avanzar hacia un enfoque crítico e integral de la cohesión social educativa,

que articule políticas públicas, prácticas pedagógicas transformadoras y estrategias territoriales contextualizadas. Las investigaciones aquí analizadas ofrecen rutas viables, pero también advierten que el reto mayor sigue siendo la implementación coherente y sostenida de estos enfoques en escenarios educativos marcados por la vulnerabilidad estructural.

REFERENCIAS

- Armenteros Morales, C. O. R. A. L. (2024). Juventudes vulnerables: Una perspectiva desde la pobreza y exclusión social en España. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/25096>.
- Bárcena, A. (2022). Repensar el desarrollo a partir de la igualdad. *El trimestre económico*, 89(355), 979-993. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-718X2022000300979yscript=sciarttext>.
- Bravo, E. E. O., y León, E. D. J. S. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257-7274.



- <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4961>.
- Buendía Puyo, M., y Angarita Serrano, A. M. (2024). Hacia la dignidad humana: Experiencias educativas en DDHH para poblaciones en condición de vulnerabilidad. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/20510>.
- Campo, E. D., y Hernández Corrochano, D. (2023). Las rutas de indefinición y las dimensiones de la cohesión social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 68(249), 169–198. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-19182023000300169&script=sci_arttext.
- Carpio, M. C. C., y Gómez, I. P. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela: Normativa y acciones en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 32(2), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8870496>.
- Centro de Memoria Histórica. (2022). Informe sobre las víctimas del conflicto armado en el Magdalena. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/magdalena-medio/>
- CEPAL. (2022). Desigualdad en América Latina: Retos y oportunidades. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48042-desigualdad-america-latina-retos-oportunidades>.
- Cochran-Smith, M. (2022). *Teacher education for social justice: From theory to practice*. Teachers College Press.
- Coronado, L. J. (2023). Factores de riesgo psicosocial para el acceso a la educación superior (caso Río Frío, Zona Bananera-Magdalena). <https://bonga.unisimon.edu.co/items/49206b27-055f-4605-9616-3e2a7cf72802>.
- Cruz Castillo, A. L., et al. (2024). *Trazando rutas de paz: Iniciativas de liderazgo juvenil en la Colombia profunda*. Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/35fb6063-b981-41b1-959d-f01d379adc28>.
- Cruz Roja Colombiana. (2022). Impacto del desplazamiento forzado en las comunidades rurales del Magdalena. <https://www.cruzrojacolombiana.org/wp-content/uploads/2021/04/Estrategi>



[a-Nacional-de-la-Cruz-Roja-Colombiana-04112018.pdf.](#)

Curtis, C. B., y Pool, M. C. L. (2023). Caminos alternativos ante la precarización laboral y la marginación social. Editorial Fontamara.

<https://acortar.link/PgF0PH>.

Cutillas Orgilés, E. (2023). La cohesión social en la provincia de Alicante: ¿Hacia un desarrollo territorial equilibrado?

<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/150990>.

Delors, J. (2022). Learning: The treasure within. UNESCO Publishing.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). Pobreza multidimensional en Colombia: 2022. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2022/bol-pobreza-multidimensional-2022.pdf.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2022). Informe de pobreza multidimensional en Colombia.

<https://observatorio.desarrolloeconomico.gov.co/mercado-laboral-general/la-pobreza->

[multidimensional-en-bogota-en-2022.](#)

Escuder, C. S., Mínguez, R. T., y Cerezuela, G. P. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. *Educação y Sociedade*, 43, e241333.

<https://www.scielo.br/j/es/a/XFGZYppwRZjjVJDfPHtgM/Rp/>.

Fernán, G. G., Ingrid, B., y Teófilo, V. (2024). Violencia política en Colombia: De la nación fragmentada a la construcción del Estado. CINEP/PPP.

<https://acortar.link/ue33cK>.

Fransoi, M. S., y Chomsky, A. (2022). Globalización, trabajo y violencia en la zona bananera de Colombia. *Revista Controversia*, (219), 283–331.

García, M., y López, A. (2022). Desigualdad educativa en zonas rurales de Colombia. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 15(2), 45–63.

García Valverde, E., et al. (2024). Comprendiendo la feminización de la pobreza y la exclusión social. <https://gredos.usal.es/handle/10366/159011>.



- Gil Acosta, E. M. La UVA de la Armonía: Innovación social y cohesión comunitaria. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/66316>.
- Giuliano, G. H. (2023). Prácticas docentes desarrolladas en una escuela pública vulnerable: IAP y calidad educativa. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 12(2), 41–55. <https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/download/716/572>.
- Gómez Rodríguez, M. J. (2022). Participación y vínculos familia-escuela en contextos vulnerables. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56997>.
- Gómez Serrano, D. M. (2024). Memoria histórica del desplazamiento forzado en estudiantes de la Zona Bananera. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/efc8030f-4bec-4cfe-8a40-654684d2c440>.
- González, J., y Rodríguez, M. (2022). La cohesión social en contextos de postconflicto en Colombia. Editorial Universidad Nacional.
- Gutiérrez, H. F. (2024). Procesos de desterritorialización en la Sierra Nevada de Santa Marta (1980–2010). <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/20209>.
- Hernández, F., Ramírez, L., y García, S. (2018). Educación y postconflicto: Un enfoque multidisciplinario. PUJ.
- Informe de Desplazamiento Forzado. (2025). https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/archivos/datosPaz/Informe_semestral_de_Desplazamiento_Forzado_2022-2.pdf.
- Jennyfer, J. G. L. Y., y Castellanos, A. Diseño para la paz: Material lúdico pedagógico como alternativa de cohesión social. <https://www.academia.edu/download/97537589/41.pdf>.
- Jaramillo, R., y Pérez, C. (2022). Políticas educativas en Colombia: Una mirada hacia la inclusión social. PUJ.
- León-Giraldo, S., et al. (2023). Inequidades en el acceso a salud en el Meta. En Betancur-Restrepo, L. y Rettberg, A. (Comps.), *Después del Acuerdo* (pp. 343–354). <https://acortar.link/x5twb4>.



- Lévy, B. (2024). Redistribuir la tierra: Estado, empresarios y campesinos en la zona bananera del Magdalena (Colombia) durante la reforma agraria, 1961-1976. *Historia agraria: Revista de agricultura e historia rural*, (92), 191-218.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-49112023000100087yscript=sci_arttext.
- López, L. (2022). Cohesión social y reconstrucción en territorios de postconflicto. Editorial Norma.
- Luque, O. G., Martínez, Ú. F., y Lechuga, M. L. (2023). Desigualdad social y territorial de la educación en España. *REMIE*, 13(2), 166–195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9018350>.
- Martinez Bonilla, N. (2024). Red de apoyo comunitario en la comuna 16.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/65879>.
- Morales Romo, N. (2023). Equidad educativa en contextos rurales: Mitos y realidades.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/152030>.
- Quiroga Juárez, C. A., y Villafuerte Valdés, L. F. (2023). Estudio del Barómetro de las Américas. *Revista mexicana de opinión pública*, (34), 87–109.
- Salto-Morales, A. M., y García-Castro, N. (2022). Vulnerabilidad y cohesión social en Guerrero. *Foro de Estudios sobre Guerrero*, 9(2), 37–43.
- Sepúlveda Rivas, A. C., y Manjarrez Meléndez, S. (2024). La educación que transforma vidas y comunidades.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/66241>.
- Vallejo-Rosero, C. A., et al. (2024). Estrategias de inclusión en la economía del conocimiento. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 13–31.
<https://economicsocialresearch.com/index.php/home/article/view/118>.
- Velásquez-Castro, L. A., et al. (2023). Competencia digital docente e inclusión en Chile. *Relatec*, 22(2), 59–82.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/154128>.