

EDUCACIÓN



Y CULTURA

PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE JUNIO DE 2024



LEY ESTATUTARIA POR EL DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

40 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

Teléfono móvil: 3155299515 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

En el Día Internacional

**de la No violencia
contra las**

Mujeres



**¡fecode de pie con
las mujeres palestinas!**



Revista Educación y Cultura

Mayo - Junio de 2024 No. 151

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



Impresión
Armatoste Publicidad SAS

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfono móvil: 3155299515
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Teléfax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co
Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Domingo José Ayala Espitia
Director Revista Educación y Cultura



Secretaria de Seguridad Social y Pensional
Georgina Arroyo Gutiérrez



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Hugo Cárdenas Vega



Primer Vicepresidente
Christian Rey Camacho



Secretario de Relaciones Internacionales
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya Cuero



Segundo Vicepresidente
Edgar Romero Macías



Secretario de Prensa
Miguel Ángel Pardo Romero



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Miguel Antonio Camacho Ramírez



Secretario General
Luis Edgardo Salazar Bolaños



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
Victoria Avendaño Pedrozo



Tesorero
Luis Alfredo Grimaldo Mejía



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Milberto Martínez Mosquera



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Jhon Willy Carmona Moreno



Fiscal
María Eugenia Londoño

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Carlos Alberto Quintero Cano
Doctor en Investigación Educativa de la Universidad de Sevilla. España. Magister en Educación de Adultos.



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica – CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Milberto Martínez Mosquera
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



Giovanni Rojas Morales
CEID



John Ávila Buitrago
Secretario Ejecutivo CEID Nacional



Víctor Manuel Cabrera Vásquez
Director CEID Nacional



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Katherine Tobón Vera
CEID



Claudia Benjumea Salcedo
Corrección de estilo



Marcela Albán López
Secretaría Revista



Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

Contenido

4 CARTA DEL DIRECTOR

5 EDITORIAL

6 AGENDA

TEMA CENTRAL

8 Entrevista al Doctor Jaime Araújo Rentería, Expresidente de la Corte Constitucional
Revista Educación y Cultura

10 Legitimidad y aseguramiento del derecho a la educación en el marco de la Ley Estatutaria
Víctor Manuel Cabrera Vásquez y Carlos Alberto Quintero Cano

18 La Ley Estatutaria de la educación: alcances y limitaciones
John Alexander Granados Rico

20 ¿Puntos positivos de la Reforma Estatutaria?
Danelly Camacho Ibañez

25 Educación incluyente y con las mismas oportunidades, desde la perspectiva de la Ley Estatutaria, la educación es un derecho del año 2023
Martha Isabel Escobar Cardona

28 ¿Qué relación hay entre lograr una Ley Estatutaria y la financiación adecuada de la educación pública?
Edgar Romero Macías

32 Hacia una visión ampliada de la educación y del derecho a la educación
Rosa María Torres del Castillo

INTERNACIONAL

42 Más allá de la protesta: Reflexiones sobre la crisis o transformación del movimiento estudiantil chileno en 12 años
Camila Ponce Lara

INVESTIGACIÓN

48 Escuelas seguras. ¿Para qué? ¿Para quiénes? A propósito de una declaración
María José Bermeo, Gloria María Naranjo, Andrés Restrepo, Hilda Mar Rodríguez

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

57 La crítica al colonialismo en el pensamiento de Aimé Césaire
Pedro Elías Rentería Rodríguez

67 Una mirada hacia la educación inicial: niñez y maestro
Karen Julieth Chacón y Leidy Yulieth Duarte

CULTURA

74 Cine y educación. Machuca
Catalina del Mar Bonilla Sanabria

77 HUMOR

78 QUÉ LEER

4 CARTA DEL DIRECTOR

FECODE es reconocido históricamente como un actor muy relevante en la búsqueda de una Ley estatutaria que eleve la educación al rango de derecho fundamental. Desde nuestra participación en los debates que dieron origen a la Ley de 115 de 1994, que contempló en su artículo noveno que el Derecho a la Educación se regiría por una Ley de carácter Estatutario, teníamos claro que garantizar la realización de la educación como derecho fundamental, es una acción política que cumple un papel protagónico en nuestras luchas por la defensa y el fortalecimiento de la educación pública.

No hemos sido inferiores a este reto histórico y por eso hemos participado en los debates y audiencias públicas que se han dado en el Congreso de la República llevando nuestra visión y aportes de lo que debe ser esta Ley Estatutaria por el Derecho Fundamental a la Educación. Las desigualdades e injusticias económicas, sociales, ambientales, y por supuesto educativas, que se viven en nuestro país, exigen que demos continuidad a este propósito de lograr que esta Ley se expida y que su contenido sea una norma capaz de hacer realidad la idea concreta de responder por la educación como derecho, hacerla exigible inmediatamente, propiciar mecanismos para su realización efectiva y contemplar herramientas que obliguen a las políticas educativas a ser garantistas en el cumplimiento y realización plena de este derecho.

El derecho a la educación no se limita a ser definido como matrícula y cobertura; una definición profunda del derecho a la educación es la que lo concibe como la creación de condiciones materiales, físicas, académicas, humanas, culturales, sociales, científicas y tecnológicas que permitan la formación integral, la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la libertad de cátedra y de la autonomía escolar; en fin, condiciones que estén al servicio de conquistar el acceso, el uso y la apropiación social del conocimiento, la ciencia, la tecnología y los bienes y valores de la cultura; así como el crecimiento, la formación y el desarrollo integral de la persona.

En últimas, se trata de crear una ley que sea capaz de revocar las políticas de desfinanciación de la educación que han imperado y garantizar un crecimiento progresivo de los recursos para financiar las necesidades educativas; crear apoyos para la provisión de la canasta educativa; incidir decididamente en el cierre de brechas y desigualdades educativas; impedir las prácticas de segregación, discriminación y exclusión; garantizar la gratuidad plena para las clases más desfavorecidas de nuestro país, desde el preescolar de tres grados hasta la universidad; transformar la infraestructura educativa, colocándola al servicio de las necesidades de aprendizaje; redefinir los parámetros educativos y las relaciones técnicas; incluir en la infraestructura la conectividad y el acceso a internet como un derecho básico.

Bajo esta perspectiva hemos hecho proposiciones encaminadas a lograr que la financiación de la educación y el presupuesto público administrado directamente por el Estado brinde los recursos económicos suficientes y necesarios para

atender todas las necesidades administrativas, de infraestructura, académicas, técnicas, tecnológicas y humanas de la educación en las regiones, sus especificidades y necesidades específicas en atención a las múltiples diversidades existentes en los territorios. Igualmente hemos planteado la importancia de profundizar en el preescolar de tres grados y tener una política pública para atender la educación de jóvenes y adultos; también hemos dado la pelea porque se establezca que en esta ley que se deben garantizar concursos periódicos para nombrar las plantas de personal docente, y al mismo tiempo, se establezcan normas para la formación integral y dignificación de la profesión docente. Sin una dignificación de la profesión docente y la elevación de su estatus profesional, académico e intelectual, no será posible que la educación sea considerada un derecho.

Solo faltan dos debates en el senado, y los enemigos de la educación pública están al acecho. En su táctica perversa van a intentar cambiar el sentido y el significado de lo que es el derecho. Van a pretender mantener el término derecho, pero buscan redefinirlo hasta desvirtuarlo y negarlo completamente. Sus pretensiones son incorporar la definición de “esencial” en lugar de “fundamental” y así impedir la protesta social; y precisamente ha sido la protesta social la que ha logrado que hoy la discusión sobre la noción de derecho esté en juego en el terreno de la política y se defienda su importancia. Esas fuerzas regresivas van a insistir en recuperar y el terreno de lo neoliberal pretendiendo reducir el concepto de derecho a condiciones instrumentales: distorsionar la gratuidad para ponerla al servicio del capitalismo cleptocrático, someter la educación al régimen de control y medición por evaluaciones estandarizadas empobreciendo las posibilidades pedagógicas para profundizar en contenidos, mercantilizar introduciendo en esta ley la reglamentación de los bonos escolares, regresar a la política paliativa y asistencialista de la primera infancia imposibilitando el preescolar de tres grados, y atacando la idea de bien común para entronizar la de bien particular y poner la ley al servicio de la privatización.

Sin tregua estaremos atentos a este debate y haremos la movilización necesaria para que no se desfigure la noción de derecho fundamental y no se desvirtúe el contenido del proyecto de ley. Haremos lo necesario para impedir que se utilice la palabra “derecho” con un sentido distinto al que realmente le corresponde, y en un contrasentido, esta palabra se utilice para posicionar normas que, en lugar de garantizar el derecho, en la práctica van a ser tácticas para impedirlo, para negarlo y mantener la discriminación y las desigualdades que históricamente tenemos que derrotar y contra las que hemos luchado infatigablemente y sin descanso. Seguiremos en pie de lucha hasta lograr que la educación sea un derecho fundamental en defensa de la educación pública.

Domingo Ayala Espitia
Director Revista Educación y Cultura

Proyecto de Ley Estatutaria por el derecho fundamental a la educación

Un mar de interrogantes en medio de una tormenta política

Después de un amplio proceso de consultas presenciales y virtuales, cursa en el Congreso el Proyecto de ley estatutaria por el derecho fundamental a la educación. La FECODE analizó el proyecto y, con la colaboración del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID, presentó recomendaciones y ajustes al articulado.

Con el paso del tiempo, este proyecto se ha convertido en un asunto complejo debido a la intervención de una gran variedad de intereses desde las más amplias perspectivas: partidos políticos, empresarios por la educación, la iglesia, las agencias internacionales OCDE y Banco Mundial, centrales obreras, administradores de empresas, ONGS, asociaciones privadas, la derecha, la izquierda, el centro, los ministerios de educación, de salud, el ICBF,...

Esta conjunción de intereses ha perdido de vista el propósito central de la Ley Estatutaria que es el establecer las garantías del derecho fundamental a la educación y fijar las condiciones y obligaciones necesarias para su efectiva protección y respeto a cargo del Estado, la sociedad y la familia. Se nota aquí la ausencia de una política pública en educación que sirva de norte al debate.

Se ha instalado un lenguaje ambiguo, contradictorio, confuso y redundante en sus artículos. Una mezcla de conceptos y enunciados que van desde el derecho fundamental, la universalidad, la autonomía, la exigencia de financiación, la transparencia y la integralidad, hasta las exigencias de eficiencia, calidad, aceptabilidad, vigilancia, capacidades, entidades mixtas, facultades especiales, formas alternativas de educación, régimen especial, educación postmedia, elementos esenciales y principios, así como algunos que ya están en la ley 115 del 94 y en la ley 30 del 92, una marcada contradicción entre principios democráticos para la educación como bien público y

orientaciones de la más colonialista política neoliberal. Ese lenguaje disfraza el pensamiento y conlleva al gatopardismo: cambiarlo todo para que todo quede igual.

Se resalta la insistencia de la calidad de la educación y su aseguramiento, sin que haya un debate profundo y fundamentado desde la academia y los investigadores educativos acerca del agotamiento de la evaluación por pruebas estandarizadas externas como único indicador de excelencia.

Avanza el proyecto en el Senado, en medio de un mar de interrogantes no resueltos y un temporal político que dificultará el debate alturado y prudente para cumplir el propósito y objeto de la ley estatutaria.

Ojalá los honorables senadores tengan la grandeza moral y la ética política para defender, con argumentos, el interés general de la nación y no sucumbir a las manipulaciones de los medios, ni al clientelismo de los partidos. En ello se juega el futuro del derecho a la educación de nuestros hijos y la identidad cultural de nuestro país.

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE, espera una mayor participación en el debate en el Congreso y seguirá atento a la defensa de la educación pública y en la lucha por la dignificación de la profesión docente, pero sobre todo, por lograr que la educación sea el derecho fundamental de todos los colombianos para cerrar las brechas de desigualdad, injusticia y exclusión vigentes en el sistema educativo actual.

Milberto Martínez Mosquera
Secretario de Asuntos Educativos,
Pedagógicos y Científicos de FECODE

Junta Nacional



6 de marzo

El pasado 6 de marzo de 2024 se llevó a cabo la Junta Nacional en la ciudad de Bogotá, de los 90 asistentes 77 contestaron a lista. Luego de los análisis de la situación por parte de los asambleístas, concluye la Junta Nacional:

- Convocar en el menor tiempo posible a la Junta Directiva Nacional, para retroalimentar y analizar la propuesta en construcción del modelo de salud del magisterio con los aportes desde las regiones, atendiendo las particularidades en los Antiguos Territorios Nacionales, zonas dispersas, albergues, casas de paso, reintegros, costo de acompañantes, la gobernanza con incidencia y decisión de los comités territoriales de prestaciones sociales y FECODE, los sistemas de control, inspección, vigilancia, supervisión, auditoría e interventoría, rediscutir el asunto de la territorialización, el principio de integralidad para que la prestación sea de salud y salud y seguridad social en el trabajo. La vigencia de los soportes estructurales de la Ley 91, los Acuerdos 09 y 05, de Fomag, terminar la intermediación y la integración vertical que limitan y no permiten las permanencias de lo ganado en el régimen especial para el magisterio. El estudio de suficiencia de la UPCM. La garantía permanente, continuidad, contigüidad y progresividad efectiva del derecho tanto a los afiliados como a los beneficiarios. Los planes de contingencia. La premisa es cambiar para mejorar.
- Exigir a los actuales operadores del servicio de salud el cumplimiento cabal de lo contratado, con una prestación efectiva sin barreras e impedimentos que se vienen acrecentando.
- Exigir el cumplimiento de los acuerdos pactados con el Gobierno Nacional. Intensificar la dinámica de las comisiones de trabajo para la materialización de los mismos, priorizando los puntos de: reforma constitucional del SGP, la Comisión Tripartita Estatuto de la Profesión Docente, salud y prestaciones, pasivos y normalización de aportes la situación de los compañeros docentes del 1278 y curso 8000, ascensos y reubicaciones, jornada única, docentes provisionales y aplicación de retén social, relaciones técnicas, primas territoriales, bonificación pedagógica, nivelación salarial y cancelación del incremento del 04%, modificación de normas, Decreto 1850, Decreto 3020, Ley 1620, Manual de funciones, permisos sindicales, seguridad y protección del magisterio, entre otros.

- Incidir y aportar en la Ley Estatutaria para que la educación sea reconocida como derecho fundamental.
- Rechazar los proyectos de ley que hacen tránsito en el Congreso de la República, como el de bonos escolares, Superintendencia de Educación y los que cercenan la protesta, la movilización social y abren las vías para la privatización.
- Resaltar los 65 años de lucha y resistencia de Fecode.
- Reivindicar los 42 años del Movimiento Pedagógico y los 40 de la revista Educación y Cultura.
- Avanzar en lo necesario para realizar el III Congreso Pedagógico Nacional.
- Rechazar los atropellos que se viene cometiendo en razón de la aplicación del Decreto 1345 en varias regiones del país.
- Exigir se resuelvan las dificultades para afiliación y pagos de los nuevos docentes que se incorporan a las plantas de personal en las ETC del país así como su afiliación al Fomag.
- Exigir se garantice la continuidad del derecho a la salud y la aplicación del retén social a docentes provisionales desvinculados.
- Intensificar una campaña nacional de afiliación a las filiales de la Federación.
- Exigir la operatividad de la plataforma humano que, por sus deficiencias, esta negando el derecho y pago oportuno de cesantías y prestaciones sociales.
- Ratificar la disposición al diálogo y la concertación con el Gobierno Nacional.
- Reafirma el respaldo a las reformas democráticas y progresistas lideradas por el Gobierno de las transformaciones y del cambio.
- Aprobar la declaración de solidaridad y apoyo al pueblo palestino.
- Aprobar la declaración política.

Eventos

XIII Conferencia Regional de la Internacional de la Educación América Latina



7, 8 y 9 abril.

San José de Costa Rica

Los días 7, 8 y 9 de abril del 2024, La Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) convocó a sus organizaciones afiliadas a la XIII Conferencia Regional de la IEAL, según lo indica el Reglamento de la Región de América Latina.

Este evento se llevó a cabo en San José Costa Rica. Las y los afiliados eligieron un nuevo Comité Regional. Participaron personas delegadas

de las organizaciones, representantes de la cooperación internacional y David Edwards, Secretario General de la Internacional de la Educación (IE). Además, la Conferencia fue precedida por una reunión del Comité Regional el 6 de abril.

Un nuevo Comité Regional

El primer día del evento se realizó la exposición magistral "La importancia de Centroamérica en la coyuntura global", a cargo del analista internacional Dr. Carlos Cascante Segura, doctor en Historia y docente de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Además, el presidente del Comité Regional actual, Hugo Yasky, presentó su informe y posteriormente las personas delegadas de las organizaciones afiliadas a la IEAL eligieron al nuevo Comité. El proceso de elección incluyó los cargos de Presidencia, Vicepresidencias e Integrantes del Comité Regional por las subregiones Andina, Cono Sur y Centroamérica/República Dominicana.

Las personas delegadas de las organizaciones afiliadas a la IEAL eligieron a la argentina Sonia Alesso, de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) como la nueva Presidenta del Comité Regional. Alesso será acompañada por Yorgina Alvarado, del Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC) de Costa Rica, como Vicepresidenta por la Subregión de Centroamérica, Panamá, República Dominicana y Curaçao. Isabel Olaya de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) asumirá el cargo de Vicepresidenta por la Subregión Andina, mientras que Roberto Leão de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE) fue ratificado como Vicepresidente por la Subregión del Cono Sur.

El segundo día, se realizó un panel en el que se analizó la situación de la educación en Finlandia, Estados Unidos y las tendencias regionales del comercio educativo en América Latina. En este caso, las personas expositoras fueron: Katja Järvinen del Sindicato de Educadores de Finlandia (OAJ), Noel Candelaria de la Asociación Nacional de Educación de Estados Unidos (NEA), y Gabriela Bonilla del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa de la IEAL (OLPE).

Durante esta jornada también se dio el espacio de análisis de coyuntura en que el que cada organización comparte información sobre la actualidad de su país y los retos en materia sindical.

Finalmente, el último día se realizó un intercambio entre las personas participantes que culminó en la construcción de recomendaciones de las líneas de acción para el nuevo Comité Regional (2024-2028).

Tras el cierre del evento, el nuevo Comité Regional y la RED de Trabajadoras de la Educación tuvieron sus respectivos espacios de reunión para dar inicio al nuevo ciclo de trabajo.

Mayor información:

<https://www.ei-ie-al.org/noticias>.

Los sindicatos educativos de América Latina reafirmaron en la declaración de la XIII Conferencia Regional su compromiso con la educación pública, laica, gratuita y de calidad, y la defensa del financiamiento estatal para esta. Descargar la declaración completa: <https://bit.ly/3Jew7Z1>

Fecode

Encuentro Nacional de Secretarios de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos CEID y Sindicatos Filiales



18 y 19 de abril

El Comité Ejecutivo y la Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, convocaron a los Secretarios y Director o Coordinador, al Encuentro Nacional, en la ciudad de Bogotá los días 18 y 19 de abril. La agenda desarrollo temas con lo relacionado a la realización del 3er Congreso Pedagógico Nacional, la conmemoración de los 40 años de la Ley General de Educación, los 40 años de la Revista Educación y Cultura y los 65 años de la fundación de FECODE.

Además, se socializó la segunda fase del proyecto Escuela Territorio de Paz y se dieron algunas orientaciones para la participación de FECODE en los Foros municipales, departamentales y nacionales sobre la Ley 115.

El seminario contó con la participación de las filiales, dando sus aportes al 3er Congreso Pedagógico Nacional, la importancia, sugerencias, la divulgación y distribución la Revista Educación y Cultura en cada región. También presentaron un informe acerca del plan de acción realizado por cada CEID filial.

Agéndate

Publicaciones de la IEAL sobre el comercio educativo y la privatización de la educación en los países de la región desde distintas perspectivas



En el marco de la XIII Conferencia Regional de la Internacional de la Educación América Latina, la Oficina Regional presentó una serie de publicaciones nuevas que analizan las tendencias del comercio educativo y la privatización de la educación en los países de la región desde distintas perspectivas.

El Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE) presentó cuatro investigaciones nuevas:

- Una mirada sindical y latinoamericana sobre las recomendaciones de la OCDE en educación.
- Las alianzas público-privadas en educación: instrumentos ideológicos para un continuum del control privado sobre lo público.

- Cinco reformas permanentes del neoliberalismo para dismantelar el sistema educativo y las condiciones de trabajo en la educación.
- Tendencias de Privatización Educativa en América Latina: condiciones de posibilidad y resistencias (2013-2023).

En el caso de las publicaciones sobre las recomendaciones OCDE y sobre Alianzas Público-Privadas se pueden encontrar también en inglés.

Por otro lado, la IEAL publicó dos investigaciones más sobre la situación de Paraguay y Colombia específicamente:

- Política y reforma educativa en Paraguay: privatización del Estado y burocratización neoliberal.
- Descentralización y privatización educativa en Colombia: facilitadores y tensiones.

En la sección de publicaciones del sitio web de la organización se encuentran estas y todas las publicaciones anteriores. El llamado es que las organizaciones las hagan propias y sean distribuidas entre sus afiliados.

Para descargar estas publicaciones, ingrese al siguiente link: <https://www.ei-ie-al.org/noticias/nuevas-publicaciones-analizan-tendencias-en-la-educacion-de-america-latina>

CLACSO. LASA 2024. Reacción y resistencia: Imaginar futuros posibles en las Américas



12 al 15 de junio | Bogotá, Colombia

En las Américas de nuestros tiempos, es evidente la existencia de tendencias contrapuestas de reacción y de resistencia. Varias tendencias reaccionarias están generando miedo y ansiedad: la disminución del apoyo a los valores e instituciones democráticas y el resurgimiento del autoritarismo; el ascenso de movimientos y partidos de extrema derecha; la desigualdad económica y la inseguridad agudizadas por la pandemia. Al mismo tiempo, los esfuerzos locales y comunitarios de exigir derechos, demandar la construcción de sistemas políticos y económicos más inclusivos, y retar los legados del colonialismo, sumado al retorno de gobiernos progresistas en muchos países de la región, hacen despertar la esperanza de que nuevos futuros son posibles. La exploración de estas tendencias contrapuestas será el foco del próximo Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, que tendrá lugar del 12 al 15 de junio de 2024 en Bogotá, Colombia. Se invita a los y las académicos, profesionales y activistas a participar con sus reflexiones y análisis sobre las fuerzas de reacción que están generando ansiedad sobre el futuro, y sobre las formas de resistencia colectiva y cambio social progresista que permite atrevernos a concebir futuros alternativos basados en la igualdad, la justicia y la inclusión.

Inscripción y más información acerca del evento <https://lasaweb.org/es/lasa2024/>

<https://www.clacso.org/actividad/lasa-2024-reaccion-y-resistencia-imaginar-futuros-posibles-en-las-americas/>

Participan Diversos Grupos de Trabajo de CLACSO

Feria Internacional del Libro de Bogotá (FILBO)



17 de abril al 2 de mayo

La Feria Internacional del Libro de Bogotá (FILBO) en su nueva edición fue un festín literario para los amantes de la lectura y la cultura. Esta vez se realizó del 17 de abril al 2 de mayo.

Con Brasil como país invitado de honor, el evento fue una celebración de la diversidad cultural y literaria, con la participación confirmada de destacados escritores y panelistas de más de 25 países de todo el mundo.

Además, se inauguró el Pabellón Colombia en Corferias donde propios y visitantes pudieron acudir al stand del Huila, que expuso la magia del centenario de La Vorágine y la riqueza cultural de este departamento que ofició como invitado, junto a Neiva, destino literario y Brasil, país invitado de honor.

En el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá 2024, la Revista Educación y Cultura, tuvo un espacio ubicado en el stand 349, pabellón 3, piso 1, en Corferias, donde se contó muchos asistentes.

Conmemoración

Día Internacional de la Mujer

8 de marzo



Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas

9 de abril



Preparación editorial de agenda: Katherine Tobón Vera



ENTREVISTA AL DOCTOR JAIME ARAÚJO RENTERÍA

Expresidente de la Corte Constitucional
Abogado Universidad Externado de Colombia
Especializado en Derecho Constitucional

Revista Educación y Cultura: ¿Por qué es importante una ley estatutaria?

Doctor Jaime Araújo: El gobierno está presentando, que la educación deje de ser un servicio público o además de ser un servicio público sea un derecho fundamental, ese cambio implica que los derechos fundamentales se regulan a través de leyes estatutarias.

Las leyes estatutarias son de un grado superior que las leyes ordinarias tanto la ley 115 sobre educación en el 94 como la ley 30 del 92 sobre la educación superior, son leyes ordinarias y, en una jerarquía de normas, la ley estatutaria es de mayor jerarquía que esas leyes ordinarias. Eso es importante porque al convertirla en derecho fundamental nuestra constitución

exige que la regulación de los derechos fundamentales se haga por medio de ley estatutaria esas leyes pues van a tener un poder mayor y tiene un procedimiento especial en la constitución porque exige unas mayorías y unos quorum superiores pero eso también da una estabilidad mayor en el tema de educación que se regule por ley estatutaria.

REC: ¿Cómo se relacionan la constitución nacional, la ley 115 del 94 y la ley 30 del 92 con la ley estatutaria?

DJA: Bueno en realidad eso tiene que ver con la jerarquía de normas. la máxima norma de un ordenamiento jurídico es la constitución, después siguen leyes especiales como las leyes estatutarias y la que regula derechos



fundamentales en este caso el derecho fundamental a la educación que ha propuesto el gobierno sería una ley estatutaria en cambio la ley 30 y la 115 son leyes ordinarias esto quiere decir que esas leyes no pueden ni más que la constitución ni más que la ley estatutaria del derecho a la educación si ,pasa el proyecto, estas leyes quedarían por debajo de la ley estatutaria. Por debajo de la constitución.

REC: ¿Qué efectos tendría si no hay asignación presupuestal para la materialización de la ley estatutaria?

DJA: La ley estatutaria en este caso sería una ley estatutaria que regularía un derecho fundamental, el derecho fundamental a la educación porque la educación estaba definida como servicio público ahora tiene una jerarquía mayor si se plasma en ese proyecto... pero se podría presentar una contradicción, lo que los lógicos llaman una *contraditio in adjecto* o contradicción en si misma, ya que cuando se regula el derecho a la educación ese derecho fundamental se universaliza.

Esto quiere decir que todo el mundo debería tener derecho a la educación no es posible decir: garantizo el dere-

cho fundamental a la vida y después decir Pedro Juan y María no tienen el derecho a la vida, porque es una contradicción. La definición de derecho fundamental implica necesariamente que es un derecho para todos y eso implicaría que tendría que darse el derecho a todos, no solo a un sector de la educación colombiana y hay un problema porque de acuerdo con el proyecto presentado por el gobierno si bien es cierto se amplía la cantidad de cupos y de personas que acceden a la educación sin embargo no todos los colombianos tendrían garantizado el derecho a la educación porque serían para los estratos 1- 2- 3 y el resto de los estratos sociales no tendrían el derecho a la educación lo que implica una contradicción porque por ser un derecho fundamental es un derecho del que deben disfrutar todos...ahora para ser un derecho fundamental se necesita un presupuesto que le permita a todos los colombianos acceder a la educación incluida la educación universitaria, no solo la educación primaria, la educación secundaria sino en todos los niveles de la educación inclusive la universidad.

Una manera de resolver el problema financiero para cumplir el derecho de todos a la educación sería con recursos de las regalías, pero estas están condicionadas por la riqueza en la explotación de hidrocarburos a los cuales el gobierno no está dispuesto a fomentar.

REC: ¿Cómo ve usted el proceso que se llevará a cabo en el Senado de la república? ¿Qué piensa que va a suceder con el articulado que hay?

DJA: Entonces en el senado es más difícil, por la sencilla razón de que las mayorías del gobierno son precarias y eso hay que tenerlo en cuenta, ojalá los senadores independientemente de su filiación política y de sus partidos, entiendan que la educación es la revolución pacífica de un país y que eso requiere un acuerdo de todos los sectores para darle la educación a todos los colombianos, para que de ver-

dad se convierta en un derecho fundamental. Ojalá en ese escenario del Senado de la república se demuestre la grandeza de los senadores y piensen en el interés general y no en sus intereses particulares. De todas maneras, el gobierno también tiene que oír y escuchar a quienes tengan ideas distintas, todo dentro del fin último que es hacer realidad el derecho fundamental a la educación para todas las personas en todos los niveles inicial, preescolar, básica media y universitaria en la que las personas que quieran llegar a los más altos niveles educativos puedan hacerlo. No podemos mirar el futuro de manera esperanzadora si no hacemos realidad el derecho a la educación, para poner un ejemplo: Corea del sur quedó devastada en la guerra interna y hoy en día es una potencia gracias a que hubo un gran acuerdo sobre la educación de sus ciudadanos y eso les permitió convertirse en una de las potencias mundiales que hoy existen, gracias a poner la educación al servicio de toda la comunidad y lógicamente al estado le toca hacer un mayor esfuerzo ya que la educación pública debe ser aquella que permita que todos los colombianos capaces no se queden por fuera del sistema educativo por un elemento exclusivamente económico, de tal manera que hay que ampliar ante la cobertura como dar mayor calidad a la educación a todos. El Senado de la república tiene que entender que este no es un proyecto de un partido ni de un gobierno, sino un proyecto de compromiso de las generaciones futuras de colombianos que benefician a todos, nosotros tenemos muchos mas recursos naturales que otros países, por ejemplo, el mismo Japón, nosotros tenemos petróleo, gas, una serie de recursos naturales que ese país no tiene pero ellos son potencia porque han logrado educar el recurso mas importante que tiene la sociedad que es el recurso humano, el día que nosotros logremos educar nuestros recursos humanos llegaremos a ser una potencia mundial.



Legitimidad y aseguramiento del derecho a la educación

en el marco de la Ley Estatutaria

En la mente humana existe un ordenamiento producido por los símbolos que se incorporan a través de la crianza, cultura, educación y la propia experiencia. Se decantan en sistemas de valores, en formas de enfocar y entender las cosas del mundo.

Luis Schnitman.



Víctor Manuel Cabrera Vásquez

Director CEID-Fecode.



Carlos Alberto Quintero Cano

Director CEID-Valle.

Resumen

El presente escrito surge como producto de investigación cuyo objetivo es analizar las múltiples dimensiones vinculadas a la Ley Estatutaria de Educación, con el propósito de contextualizarla en el gobierno del cambio año 2023.

En este contexto, se exploran las metas y objetivos en los análisis vinculados a la Ley Estatutaria de Educación. ¿Cómo se ajusta esta legislación a las aspiraciones educativas delineadas en la Carta Magna y la ley 115, entre otras?

¿Cuáles son las estrategias propuestas para asegurar su efectividad?

Asimismo, se investiga la viabilidad de redirección del proyecto educativo en el contexto del gobierno del cambio. ¿Existen propuestas para ajustar o mejorar la Ley Estatutaria de Educación? ¿Se ha considerado la perspectiva de la gobernanza y el informe de los sabios en este proceso?

Igualmente, se prestará atención a la prospectiva de la educación preescolar, básica, media y universitaria.



¿Cómo se anticipa el cumplimiento de derechos y garantías en estos niveles educativos? ¿Qué políticas públicas respaldan esta proyección y de qué manera se vinculan con el poder, la legitimidad y la democracia?

Con respecto a la protección de derechos y garantías en el ámbito educativo, ¿cómo se garantiza la equidad y la inclusividad en las políticas educativas? ¿Qué estrategias se implementan para empoderar a la comunidad educativa?

Posteriormente, se analizará el papel de la gobernanza en la configuración de políticas educativas y su relación con el ejercicio democrático. ¿Cómo se distribuye el poder en la toma de decisiones educativas? ¿La Ley Estatutaria de Educación refleja una gobernanza que promueve la participación y la legitimidad?

Finalmente, esta investigación busca proporcionar una visión integral y crítica de la Ley Estatutaria de Educación en el contexto del gobierno del cambio en 2023, considerando no solo sus dimensiones legales, sino también su implementación práctica y su impacto en la comunidad educativa.

En esta misma línea, se examina la participación de Actores Clave. La intervención activa de Fecode, el movimiento pedagógico, el CEID y la revista Educación y Cultura resulta

esencial para la comprensión de la dinámica de la implementación de la ley.

¿Cómo influyen estos actores en la regulación del derecho fundamental a la educación?

¿Se ha establecido una mesa sectorial en educación para canalización de sus aportes?

Palabras claves

Legitimidad, Derecho Fundamental, Políticas Públicas, Gobernanza, Mesa Sectorial.

Reforma Educativa

La presentación de la Ley Estatutaria por parte del gobierno del presidente Gustavo Petro este 20 de julio de 2023, a través del Ministerio de Educación liderado por la ministra Aurora Vergara Figueroa y el viceministro Óscar Sánchez Jaramillo, ha despertado expectativas en el ámbito educativo del país. No obstante, es relevante señalar que, para lograr un alcance más significativo y efectivo, se ha notado la ausencia de una participación activa de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) en los diálogos de consenso.

En este contexto, la participación activa de Fecode adquiere importancia, dado que esta ley tiene como objetivo regular los derechos humanos fundamentales para guiar su interpretación y aplicación, tanto en situaciones cotidianas como en la formulación de políticas públicas para la educación pública. Su propósito es intervenir en la dirección y contenido de las respuestas gubernamentales, especialmente en los procedimientos diseñados para preservar estos derechos en momentos de transformación en el ámbito educativo.

Por tanto, resulta preceptivo destacar que las leyes estatutarias son disposiciones legislativas incorporadas en la Constitución con el propósito específico de regular asuntos detallados por la propia Carta Magna. Estas leyes se consideran el núcleo esencial de la

democracia y los derechos fundamentales, ya que su función primordial consiste en garantizar y preservar los principios fundamentales establecidos en la Constitución. En esencia, las leyes estatutarias conforman un marco normativo esencial que fortalece y resguarda los cimientos de la democracia y los derechos fundamentales de los ciudadanos, principios defendidos tanto por la Fecode como por el Movimiento Pedagógico.

Al respecto, sus procedimientos son distintos a las leyes ordinarias. Se trata de leyes que enfrentan un proceso legislativo más riguroso, buscando una mayor protección, relevancia, consenso amplio y una deliberación más profunda. Además, tienen la particularidad de someterse a un control previo de constitucionalidad por parte de la Corte Constitucional. En la estructura del sistema jurídico colombiano.

Por consiguiente, las leyes estatutarias ocupan una posición de proximidad significativa a la Constitución. Esto implica que su relevancia y jerarquía en el sistema jurídico colombiano están estrechamente ligadas al orden constitucional. Al situarse en esta posición, estas leyes adquieren un *status especial* y una importancia particular, ya que se espera que respeten y refuercen los principios fundamentales consagrados en la Constitución. Esta cercanía refleja la trascendencia de las leyes estatutarias como instrumentos normativos que contribuyen a la consolidación y protección de los valores esenciales establecidos en la Carta Magna. Por lo tanto, siguen un trámite especial que implica presentarse dentro de un calendario establecido, lo que subraya aún más la importancia y singularidad de su proceso legislativo.

Es importante resaltar que, en el marco de sus metas y objetivos, se incluyen:

- *Establecer la educación como un derecho fundamental:* Esta meta busca consolidar la educación como un derecho fundamental, respaldado por el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Esto implica reconocer y garantizar el acceso universal a la educación como un pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad.

- *Evolucionar de un plan obligatorio a un plan de beneficios en educación pública:* Esta iniciativa apunta a transformar el enfoque educativo de ser obligatorio a ofrecer beneficios significativos. Se busca no solo cumplir con la obligatoriedad, sino también mejorar la calidad y los resultados educativos, adaptándose a las necesidades cambiantes de la sociedad.
- *Facilitar el acceso a los servicios de educación pública y garantizar su disponibilidad a nivel nacional:* La intención es eliminar barreras y facilitar el acceso a los servicios educativos, asegurando que estén disponibles de manera equitativa en todo el territorio nacional. Esto promueve la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.
- *Supervisar los costos de la educación en los ámbitos público y privado:* La supervisión de costos tiene como objetivo controlar y mantener la accesibilidad económica a la educación, tanto en instituciones públicas como privadas. Esto contribuye a prevenir posibles barreras financieras que podrían limitar el acceso a la educación.
- *Optimizar el proceso de integración de nuevas tecnologías en el ámbito educativo:* Buscando estar a la vanguardia, se pretende mejorar la educación mediante la incorporación eficiente de nuevas tecnologías. Esto implica aprovechar las herramientas digitales para enriquecer la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más tecnológico.
- *Proporcionar protección y atención especial a diversos sectores:* La ley se propone brindar atención especial a grupos vulnerables, como niños, niñas y adolescentes, población desplazada, víctima de la violencia y conflicto armado, adul-

tos, población con discapacidad y grupos étnicos. Esto garantiza que la educación sea inclusiva y tenga en cuenta las necesidades específicas de cada grupo, promoviendo la equidad educativa.

El Proyecto de Ley por medio del cual se regula el derecho fundamental a la educación

Esta iniciativa busca regular el derecho fundamental a la educación con el propósito de elevar la calidad y accesibilidad de la enseñanza para todos los ciudadanos. Responde a la imperante necesidad de abordar una deuda social pendiente en el ámbito educativo, aspirando a cerrar brechas y reducir desigualdades en el acceso a la educación. Es relevante resaltar que, con el propósito de alcanzar la meta establecida por la ley estatutaria, se busca avanzar en la configuración de la mesa sectorial en educación. Esta mesa está conformada por una diversidad de actores representativos, entre los cuales se incluyen federaciones y asociaciones de departamentos, municipios y capitales, contando también con la participación de Fecode (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación). Además, participan los Ministerios de Hacienda y Educación, en colaboración con el DNP (Departamento Nacional de Planeación). Todo este proceso cuenta con el acompañamiento de la Procuraduría General de la Nación.

Por tanto, el objetivo central de la mesa sectorial es afrontar y superar las brechas educativas que se presentan como desafíos críticos en el ámbito educativo. Estas brechas identificadas incluyen la Brecha de acceso, la Brecha de canasta educativa, la Brecha de jornada única, la Brecha de relaciones técnicas, la Brecha de infraestructura educativa y la Brecha urbano-rural. La meta principal es crear mayores oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo para niños, niñas y adolescentes.

En resumen, la mesa sectorial en educación se orienta hacia la creación de una colaboración interinstitucional con el objetivo de cerrar brechas educativas y asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes en Colombia. Este esfuerzo conjunto es esencial para garantizar que cada individuo tenga igualdad de oportunidades en su proceso educativo y para impulsar el desarrollo integral de la sociedad.

En este contexto, es relevante perfeccionar la redacción del proyecto de ley estatutaria que regula el derecho fundamental a la educación, incorporando elementos esenciales que aporten solidez y claridad al documento. Esto se debe realizar considerando los contextos institucionales e interinstitucionales, y anticipando la territorialidad de los sujetos y actores participantes en los escenarios y eventos de la educación pública y las políticas públicas.

...El objetivo central de la mesa sectorial es afrontar y superar las brechas educativas que se presentan como desafíos críticos en el ámbito educativo...

Sin embargo, para perfeccionar la redacción de esta propuesta y asegurar su efectividad, es esencial tener en cuenta lo siguiente: definir de manera clara sus objetivos, especialmente en el ámbito de territorialidad; fomentar la participación activa de la comunidad educativa; abordar de manera efectiva la equidad educativa; garantizar la asignación adecuada de recursos; evaluar su viabilidad y sostenibilidad; analizar su impacto en la comunidad educativa; y establecer mecanismos de evaluación continua, con la participación de entidades como Fecode, el Movimiento Pedagógico, la Revista Educación y Cultura, y otros actores sociales. Considerar estos elementos será fundamental para asegurar una educación más inclusiva y de calidad para todos.

El enfoque central debe dirigirse hacia la implementación práctica de los derechos fundamentales de la educación pública amparados por la carta magna, abarcando a toda la comunidad educativa. Aunque es primordial reconocer que esto puede generar un alto grado de incertidumbre para los actores involucrados, especialmente en términos de eficiencia y eficacia en la estrategia de implementación. Además, se debe tener presente que la competitividad territorial se impulsa mediante las capacidades del espacio geográfico, las cuales están estrechamente vinculadas a la comunidad educativa. No obstante, estas capacidades se ven limitadas por diversas barreras y exclusiones, como la falta de participación y una capacidad cognitiva débil o escasa.

En este sentido, únicamente a través de la participación activa y la colaboración efectiva con Fecode, el Movimiento Pedagógico, Los CEID y otros representantes de la comunidad educativa, será posible construir una legislación que fortalezca y mejore el sistema educativo. Este enfoque busca promover una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos los ciudadanos, al tiempo que contribuye a reducir los niveles de incertidumbre que se presentan en la realidad colombiana.



Al evocar el Informe de la Misión de Sabios, publicado en 1996 bajo el título “La proclama por un país al alcance de los niños”, se destaca su relevancia en el ámbito de la educación y el desarrollo social en Colombia. Este informe, elaborado por un grupo de expertos en diversas áreas del conocimiento, tenía como objetivo analizar la situación educativa del país y formular recomendaciones para su mejora.

Asimismo, aborda diversos aspectos relacionados con la educación en Colombia, desde la primera infancia hasta la educación superior. Se enfoca en la necesidad de fortalecer el acceso a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes del país, reconociendo que la educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado por el Estado.

En consecuencia, el análisis llevado a cabo resalta la significativa importancia de asignar recursos a la educación desde las primeras etapas de la vida. Este enfoque se propone fomentar el desarrollo integral de los niños, garantizando que adquieran las habilidades esenciales para afrontar los desafíos del futuro. Por tal razón adquiere una relevancia particular en un entorno caracterizado por la ubicui-

dad del aprendizaje, donde la presencia constante de la tecnología define los contextos educativos del siglo XXI (Cabrera & Quintero, 2023, p. 46)

Se enfatiza también la necesidad imperante de mejorar la calidad de la educación, asegurando que los docentes estén debidamente preparados y motivados, y que los recursos educativos sean apropiados y suficientes.

Además, trata la relevancia de fomentar la equidad en la educación, garantizando que todos los niños, sin importar su origen socioeconómico o ubicación geográfica, tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad.

Por otro lado, se subraya la importancia de fortalecer la educación superior en el país, fomentando la investigación y la innovación, y asegurando que los jóvenes tengan acceso a una formación académica de alta calidad.

En síntesis, el Informe de la Misión de Sabios “La proclama por un país al alcance de los niños” representa un llamado urgente a mejorar la educación en Colombia, reconociendo que la educación es el pilar fundamental para el desarrollo del país y que es responsabilidad de todos garantizar el acceso a una educación de calidad para las futuras generaciones.

Para lograr los objetivos establecidos por la ley estatutaria de la educación, resulta necesario mantener la distinción conceptual entre los *derechos* y sus *garantías*. En este contexto, se vuelve imperativo esclarecer la naturaleza de la conexión entre ambos elementos según la definición de derechos fundamentales proporcionada por Ferrajoli (1999, p. 59). Según él, los derechos fundamentales adquieren una definición precisa, y para comprender plenamente su alcance y función, es esencial entender la relación intrínseca que mantienen con sus garantías. En este contexto, Ferrajoli los describe de la siguiente manera:

Los derechos subjetivos como las expectativas positivas (o de prestaciones) o negativas (no lesiones) atribuidas a un sujeto por una norma jurídica a la que le corresponde una obligación. Y, al mismo tiempo, define a las garantías como los deberes o prohibiciones correspondientes a los derechos (garantías primarias), como también, a las obligaciones de aplicar sanciones o de declarar la nulidad de las violaciones a las garantías primarias (garantías secundarias).

Por lo tanto, Ferrajoli (2001, p.180) sostiene que la naturaleza del vínculo entre el derecho y su garantía no es óntico, sino *deóntico*. La presente afirmación implica que la particularidad del derecho no se encuentra en la esencia del derecho, sino en su deber ser. En otras palabras, el carácter -deber ser- el vínculo no se refiere a la existencia inherente del derecho, sino a lo que debería ser-. En este contexto, la definición que articula posee un carácter normativo, señalando que puede ser vulnerada o infringida, dado que establece la conducta de las partes involucradas, sin embargo, no necesariamente dicta su observancia incondicional.

Siguiendo este razonamiento, se podría afirmar que la creación de una norma jurídica que incluya los deberes o prohibiciones asociados a un derecho no se consideraría un requisito indispensable para la existencia de la prerrogativa que busca salvaguardar.

...La legitimidad del orden social se fundamenta en el concepto de poder dentro de su contexto político, haciendo referencia a la capacidad de competencia...

No obstante, es fundamental señalar que la presencia en el ordenamiento jurídico de garantías específicas resulta ser esencial para lograr la efectividad de los derechos subjetivos. Este concepto se refleja en las palabras de Ferrajoli cuando expresa:

(...) Las garantías no son otra cosa que las técnicas previstas por el ordenamiento para reducir la distancia estructural entre normatividad y efectividad, y, por tanto, para posibilitar la máxima eficacia de los derechos fundamentales en coherencia con su estipulación constitucional. (...) (Ferrajoli, 1999, p.25).

En este contexto, Ferrajoli subraya la importancia de estas garantías como instrumentos destinados a cerrar la brecha entre la normativa legal y la aplicación práctica, permitiendo así que los derechos fundamentales se desplieguen de manera óptima de acuerdo con su reconocimiento constitucional.

Quizás el aspecto definitivo en la protección de los derechos humanos fundamentales sea la reforma del proceso de admisión del recurso de amparo constitucional. Esta modificación está vinculada a una propuesta de reforma, y lo significativo radica en que estas alteraciones no solo son lógicas, sino que también se han vuelto imperiosas en nuestro sistema de garantías constitucionales.

La afirmación anterior destaca que los esfuerzos dirigidos a proteger los derechos constitucionales, como la formulación de la ley estatutaria de educación con relación a salvaguarda los

derechos humanos fundamentales, no solo funcionan como un respaldo objetivo para la Constitución, sino que también juegan un papel fundamental en la preservación de los derechos fundamentales de cada individuo. En términos generales, estos esfuerzos no se limitan simplemente a asegurar el cumplimiento de los principios constitucionales de manera general, sino que se centran en la protección activa de los derechos individuales

Así, la *legitimidad* del orden social se fundamenta en el concepto de poder dentro de su contexto político, haciendo referencia a la capacidad de competencia. Este poder político encuentra respaldo en el consenso popular, que a su vez se vincula con garantías y derechos fundamentales.

Por consiguiente, estos principios se basan en fundamentos esenciales de moralidad pública y en conexión con la dignidad humana, resaltando la *legitimidad* como una forma de dominación reconocida por las comunidades. En un régimen democrático, uno de los indicadores fundamentales de legitimidad puede encontrarse en el sufragio en todas sus modalidades, respaldando así a un gobierno que promueva la participación y fortalezca las garantías y derechos, particularmente a través de herramientas como la ley estatutaria de educación.

Esta afirmación resalta que autores como Tomás Hobbes, John Locke, Juan Jacobo Rousseau, Carlos Marx, Max Weber y Habermas, entre otros, han realizado contribuciones esencia-

les para examinar la legitimidad en el ejercicio del poder. dichas perspectivas ofrecen una base conceptual que facilita la comprensión de cómo se justifica y evalúa la autoridad en contextos políticos y sociales, especialmente con relación a las situaciones específicas presentadas a través de la ley estatutaria de educación. En otras palabras, han aportado de manera significativa al análisis crítico de la legitimidad del poder en diversos escenarios, incluyendo aquellos vinculados con la educación, según lo reflejado en la legislación correspondiente.

Por lo tanto, en este contexto de consideración de la legitimidad, podríamos destacar, por ejemplo, las ideas o expresiones de autores como:

Según Hobbes(2016, p.12), el poder se configura como una entidad tangible, producto del pacto entre cada individuo y los demás, quienes establecen normas mediante un consenso mutuo con el objetivo de alcanzar la seguridad y el orden.

Así, John Locke (1963, p.33) concibe el poder como un sistema de gobierno creado por la voluntad humana, al cual todos se someten con el fin de resguardar sus propiedades y bienes.

Para Rousseau (1836, p.23), el poder se entiende como un pacto o contrato social que establece y protege tanto a las personas como a sus bienes. Este pacto obtiene legitimidad a través del consenso de cada individuo que se somete a la voluntad general.

En esta perspectiva, Rousseau concibe el poder como un pacto o contrato social, cuyo objetivo es definir y proteger a las personas y sus propiedades. La legitimidad de este acuerdo se fundamenta en el consenso de cada individuo que, al someterse, contribuye a la formación de la voluntad general, estableciendo así la base de legitimidad para el ejercicio del poder. En resumen, para Rousseau, la autoridad política surge del consentimiento colectivo expresado en el pacto social, garantizando así derechos fundamentales humanos consenso de cada individuo que se somete a la voluntad general.

Por otra parte, Nicolás Maquiavelo (1998,p.28) concibe el poder como algo inherente al Estado, afirmando que la razón de ser de este último se fundamenta en el establecimiento y mantenimiento del orden y la seguridad a partir de la introducción de nuevas leyes. En este contexto, el poder se considera intrínseco al Estado, indicando que su existencia misma se basa en la institución y preservación del orden y la seguridad. es decir, el Estado es una entidad cuya razón fundamental de existir radica en garantizar la estabilidad y protección de sus ciudadanos.

Por otra parte, según Weber (1997, p. 170), la legitimidad racional encuentra su fundamentación en la creencia de que los procedimientos mediante los cuales se establecen las reglas para las relaciones entre gobernantes y gobernados son legales. En este enfoque, la legitimidad no se deriva simplemente de la tradición o la costumbre, sino que descansa en la percepción de que las normas y reglamentos que rigen la interacción entre quienes gobiernan y quienes son gobernados son conformes a un marco legal establecido.

En este sentido, J. Habermas (1990, p.71), en su conceptualización sobre la legitimidad, expone que el término se refiere al hecho de que un orden político merece reconocimiento. La

pretensión de legitimidad alude a la garantía, en el ámbito de la integración social, de una identidad social específica regida por normas. La legitimación sirve para hacer efectiva esa pretensión, es decir, para demostrar cómo y por qué las instituciones existentes para ejercer el poder político de manera que se logren realizar los valores constitutivos de la identidad.

por consiguiente, el término se refiere al reconocimiento que merece un orden político. La pretensión de legitimidad apunta a asegurar, en el ámbito de la integración social, una identidad social específica gobernada por normas. La legitimación actúa para materializar esta pretensión, es decir, para mostrar cómo y por qué las instituciones existentes son aptas para ejercer el poder político de manera que se logren realizar los valores fundamentales de la identidad social.

Por ende, al abordar el análisis desde la perspectiva de los derechos humanos fundamentales, bien común, legitimidad, garantías y poder en el contexto político, la evaluación de la autoridad surge como un componente esencial. La legitimidad, estrechamente ligada a la protección de los derechos humanos y a la búsqueda del bien común, adquiere una importancia significativa en una sociedad inmersa en procesos de modernización dirigidos



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

hacia la modernidad. En este marco, la evaluación de la autoridad no se limita exclusivamente al ejercicio del poder, sino que se enfoca en su alineación con los principios fundamentales que gobiernan la convivencia social, estableciendo pautas esenciales para el desarrollo político y social de la comunidad.

Por lo tanto, lo novedoso y trascendental en este enfoque es la aplicación de una ley estatutaria de educación que evite la repetición en el marco de la estrategia de transformación. La evaluación de la autoridad no solo se centra en el ejercicio del poder, sino en cómo este poder se alinea con los derechos fundamentales, el bien común y la legitimidad, junto con sus garantías para ejercer el derecho. La no repetición, en este contexto, se convierte en un principio fundamental que pretende evitar la reincidencia de acciones que puedan atentar contra los valores fundamentales en el proceso de modernización y búsqueda de la modernidad.

En resumen, la novedad y trascendencia se encuentran en la convergencia de derechos humanos, bien común, legitimidad y poder, bajo un marco normativo que previene la repetición de acciones contrarias a los principios fundamentales en el camino hacia la modernidad.

Con este propósito, el modelo de políticas públicas ha asumido un papel destacado como instrumento de ejecución estratégica, facultando al Estado para llevar a cabo la reestructuración y organización de sus operaciones internas como externas. Este enfoque se sustenta en el principio rector de satisfacer el objetivo primordial de la función social (Cabrera & Quintero, 2023, p. 37)

Modelo que se establece como un marco orientador para la realización de tareas ejecutivas de vital importancia en la formulación de políticas públicas y en la asignación de recursos. En esencia, implica la implementación de propuestas con el objetivo de alcanzar lo considerado necesario

en el contexto social, contribuyendo así a la resolución de problemáticas cotidianas apremiantes. Todo esto, enmarcado en el respeto y la promoción de los derechos humanos fundamentales, así como en la búsqueda de un bien común que actúe como salvaguarda para el desarrollo integral de la sociedad.

Conclusiones

La esencia de una ley estatutaria para ser considerada novedosa y trascendental reposa en su habilidad para abordar de manera eficaz los desafíos contemporáneos, salvaguardar los derechos fundamentales con firmeza y ajustarse de manera continua a las transformaciones en curso en la sociedad y la legalidad. Esta capacidad dinámica implica no solo anticipar y resolver problemáticas actuales, sino también establecer cimientos sólidos que permitan a la legislación evolucionar y adaptarse a medida que la realidad social y legal se transforma.

Así entonces, la legitimidad y las garantías basadas en los derechos humanos fundamentales deben ser el marco normativo y ético que guíe la formulación e implementación de políticas educativas, asegurando que estas se alineen con los principios esenciales de justicia, igualdad y respeto a la dignidad humana. Esto implica un compromiso continuo con la revisión y mejora de las políticas educativas para abordar desafíos emergentes y garantizar que se respeten y promuevan los derechos de todos los individuos, independientemente de su condición o contexto.

Por lo tanto, la articulación de los elementos esenciales, derechos, deberes y obligaciones, como la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, en el contexto de los derechos humanos fundamentales y el bien común, revela un enfoque profundamente integrador y contemporáneo. Este enfoque no solo busca abordar las demandas cambiantes de la sociedad, sino que también establece las bases para una legitimidad razonada en el contexto y entorno específico de una sociedad en constante evolución.

En esta misma línea, es considerado como un todo, estos elementos constituyen una respuesta coherente y holística a las dinámicas cambiantes de la sociedad. Al situar los derechos humanos fundamentales y el bien común en el epicentro de las políticas y acciones gubernamentales, se establece una legitimidad razonada. Esta legitimidad se forja al reconocer estos elementos como fundamentales para la construcción de una sociedad justa y equitativa, donde los derechos y deberes convergen para fomentar el bienestar general y la armonía social. En última instancia, esta perspectiva integral sienta las bases para una sociedad que valora y respeta la dignidad de cada individuo, promoviendo un entorno donde la justicia y la equidad son los cimientos sobre los cuales se construye el progreso colectivo.

El reconocimiento del derecho fundamental a la educación en sus diversos niveles marca un avance significativo en la garantía de un derecho esencial para el desarrollo integral de los indi-

...Implica la implementación de propuestas con el objetivo de alcanzar lo considerado necesario en el contexto social, contribuyendo así a la resolución de problemáticas cotidianas apremiantes...

viduos y el progreso de la sociedad. A pesar de este reconocimiento, la pertinencia de una ley estatutaria no recae en la repetición de lo establecido, sino que se vuelve relevante por diversas razones fundamentales, por ejemplo, Consolidación Normativa, Garantía de Derechos Específicos, Protección y Seguridad Jurídica, Adaptación a Cambios y Desafíos, Mejora en la Implementación y Supervisión. Por tal razón, lejos de ser repetitiva, reside en su capacidad para fortalecer y complementar el reconocimiento del derecho a la educación al proporcionar un marco legal más detallado, específico y adaptable. Además, contribuye a garantizar una implementación efectiva y a abordar desafíos emergentes, consolidando el compromiso de la sociedad con la educación como un derecho fundamental.

La gobernanza en la configuración de la cooperación y soluciones comunes impacta profundamente en el sistema educativo, abordando la equidad social y territorial y garantizando diversos derechos fundamentales a la educación. Destacando la necesidad de políticas inclusivas y adaptadas a diferentes contextos, la gobernanza efectiva se convierte en un elemento clave para asegurar recursos equitativos, programas específicos para comunidades particulares y acceso a la educación para diversos grupos demográficos. En resumen, la gobernanza es esencial para lograr una educación justa y accesible, cumpliendo con una amplia variedad de derechos fundamentales en entornos diversos.

La complejidad de la crisis política de los gobiernos anteriores bajo los marcos legislativos ha dejado una marcada huella en la formación integral en todos los niveles y modalidades educativas. Este impacto abarca áreas relevantes como la formación en ciencia, tecnología e innovación, las artes, las culturas y los saberes, así como la

formación ciudadana y para la paz. No obstante, la presión sobre la formación integral se ve intensificada por desafíos adicionales, tales como la crisis del pensamiento filosófico y de los saberes científicos, la ruptura del tejido social y la crisis en la profesionalización docente. La urgencia de una ley estatutaria se manifiesta como un imperativo para enfrentar estas complejidades y revitalizar la educación como un pilar esencial para el desarrollo integral de la sociedad.

finalmente, En contextos de sociedad y democracia marcados por la violencia y movimientos demográficos globales propiciados por la globalización, la consecución del bienestar integral y la dignificación de la labor docente y directiva se erigen como desafíos cruciales en el marco de la ley estatutaria. Esta afirmación se fundamenta en la complejidad de abordar los impactos de la violencia, tanto a nivel local como global, y en la necesidad de diseñar estrategias específicas que consideren las complejidades demográficas para mejorar la calidad y el reconocimiento de la labor educativa. En este contexto, la modernización se presenta como un proceso que demanda una atención especial a la transformación de la educación para impulsar el desarrollo humano integral en medio de estos desafíos.

Por consiguiente, el análisis de las diversas dimensiones asociadas a la Ley Estatutaria de Educación logra su cometido al contextualizarla dentro del marco del gobierno del cambio en 2023. Este referente no solo facilita la consolidación de la educación como un derecho fundamental, sino que también demanda la participación activa de actores fundamentales, como Fecode, el movimiento pedagógico, el CEID y la revista Educación y Cultura. Esto resulta relevante para obtención de una comprensión integral de la magnitud de su impacto y alcance.

Referencias

- Cabrera Vásquez, V. , Quintero Cano C. (2023). Políticas Publicas ,Movimiento Pedagógico y Participación Ciudadana. *Educación y Cultura.Políticas Públicas en Educación. No.147*, p. 37.
- Cabrera Vásquez, V. Quintero Cano, C. (2023). El don de la Ubicuidad del aprendizaje en contextos tecnológicos del SXXI. *Educación y Cultura. El trabajo docente tensiones y propuestas. No.148*, p. 46.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Art. 67 de conformidad con la constitución define y desarrolla la organización y la prestación del servicio*. Bogotá: Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Ferrajoli, L. (1999). *"I Diritti Fondamentali nella Teoria dei Diritti" en Teoría Política, XV/1, pp. 49-92, traducción castellana de Antonio de Cabo y Gerardo Pisarello: "Los derechos fundamentales en la teoría del derecho", en El fundamento de los derechos fundamentales*. Madrid: Trotta, 2001.
- Habermas, J. (1990). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Tauro.
- Hobbes,T. (2016). El Estado es necesario porque el hombre es un lobo para el hombre. En *Hobbes*. España: RBA Coleccionables, S.A .Unigraf.
- Ley General de la Educación o ley 115. (1994). *Art. 1 objeto de ley*. Bogotá. D.E: Congreso de la republica.
- Locke, J. (2005). Ensayo sobre el gobierno civil en PDF. México: GerniKa. Maquiavelo, N. (1998). *El Príncipe*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Proyecto de Ley Estatutaria. (2023). *Por medio del cual se regula el derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de la República .
- Rousseau, J.J. (1836). *El contrato Social*. Barcelona: Traducción: anónimo, Herederos de roca,. Weber, M. (1997). *Economía y Sociedad*. Bogotá: Traducción de: José Medina Echavarría y otros. Fondo de Cultura Económica.

La ley Estatutaria de la educación: alcances y limitaciones



John Alexander Granados Rico

Docente Tecnología e Informática. Delegado Asamblea ADE. Asesor CEID - FECODE

“La política educativa desarrollada por los gobiernos bipartidistas siempre ha estado sujeta a los planes, programas y medidas educativas impuestas por el imperialismo y las clases dominantes. Ha tenido como características principales la privatización de la educación, la eliminación de la democracia, el control cada vez mayor sobre los contenidos de la enseñanza, la autofinanciación y la imposición sin contenido científico y humanístico.” (La política educativa oficial y la posición de FECODE, Educar y Luchar por la liberación nacional – Conclusiones del XII Congreso Nacional de FECODE. Bucaramanga, 24 – 27 de agosto de 1982)

Con el párrafo anterior se inicia el capítulo dedicado a la política educativa de las conclusiones del XII Congreso de FECODE, en el cual se lanzó el Movimiento Pedagógico bajo la consigna de **“EDUCAR Y LUCHAR POR LA LIBERACIÓN NACIONAL”**. Este evento tuvo un alto significado

histórico para la educación colombiana porque impulsó un amplio debate a nivel nacional en torno a las características que debía tener la educación colombiana en cuanto a la financiación, currículo y papel del maestro para el desarrollo nacional y la formación integral del estudiantado. El resultado fue la movilización del magisterio para aumentar los recursos financieros para la educación, contra los programas y planes de estudio impuestos por el gobierno nacional, la lucha por los fines y objetivos de la educación, la libertad de cátedra y la autonomía escolar materializados en la Ley 60 de 1993 y Ley General de Educación.

Cuarenta y dos años después de este magno evento el párrafo inicial de las conclusiones de *“La política educativa oficial y la posición de FECODE”* cobra vigencia porque lo único diferente es que los *gobiernos bipartidistas* dieron paso a los *gobiernos neoliberales*. La derrota que sufrió el magisterio con el

Acto Legislativo 01 de 2001 durante la presidencia de Andrés Pastrana tuvo como consecuencia una contra reforma educativa que debilitó significativamente los avances alcanzados con la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994. El recorte a las transferencias de la Nación para educación con el Sistema General de Participaciones (SGP), la imposición del currículo por competencias y el debilitamiento de la autonomía escolar y del gobierno escolar, fueron un mandato del imperialismo a través del Fondo Monetario Internacional.

Desde 2001 la principal bandera de FECODE ha sido modificar los artículos 356 y 357 de la Constitución Nacional para aumentar los recursos financieros para la educación pública. En el año 2007 el magisterio enfrentó el acto legislativo 04 presentado por el presidente Álvaro Uribe con un paro nacional. Después, en el año 2017 tras 37 días de movilización, FECODE logró que el presidente Juan Manuel Santos reconociera que se debía realizar una reforma al SGP. En el marco de la negociación colectiva con los gobiernos de Iván Duque y Gustavo Petro se incluyó, en los planes nacionales de desarrollo un artículo con el compromiso de consensuar con la Federación un acto legislativo que modifique la Constitución para aumentar los recursos del SGP. La Federación de manera acertada ha dirigido la lucha del magisterio para enfrentar el principal problema, que es la desfinanciación de la educación oficial.

En ese orden de ideas cabe hacerse la pregunta, ¿a través de una ley estatutaria se podría modificar la Constitución para aumentar los recursos del SGP?

En nuestro país, en el Congreso de la República se tramitan cuatro tipos de leyes: actos legislativos, leyes estatutarias, leyes orgánicas y leyes ordinarias. Las primeras modifican la Constitución, las segundas se encargan de reglamentar los derechos y deberes de los ciudadanos y temas de carácter constitucional, y las últimas el funcionamiento del Estado u otros temas generales. Por lo tanto, una ley estatutaria desarrollaría el derecho

fundamental a la educación, pero por su naturaleza jurídica no tendría el alcance para modificar los artículos 356 y 357 de la constitución, que permitiría resolver la grave crisis financiera que vive el sistema educativo público por cuenta de la desfinanciación aumentando los recursos que la Nación transfiere a través del SGP.

A pesar de que una ley estatutaria no resuelve el principal problema de la educación colombiana, mediante este mecanismo sí se puede desarrollar lo expresado en la Constitución, en múltiples sentencias de la Corte Constitucional, el mandato del artículo 9 de la Ley General de Educación y las aspiraciones del magisterio, de desarrollar el *derecho fundamental a la educación* para garantizar a todos los colombianos el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura mediante una formación integral con conciencia de la soberanía nacional y de consolidación de la paz, la gratuidad en los establecimientos educativos oficiales desde el preescolar hasta los niveles superiores y que el Estado velará por el cumplimiento de sus fines por medio de sus funciones de inspección y vigilancia, creando políticas que eliminen barreras, con perspectiva de género, priorizando a la población vulnerable, víctima de la violencia, con necesidades educativas especiales, perteneciente a comunidades indígenas, negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, Rom y migrante, dignificando la profesión docente y profundizando el papel de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones de educación.

Con base en lo anterior, ¿cuáles son los alcances y limitaciones del proyecto de ley proyecto de ley estatutaria de educación?

El proyecto de ley estatutaria en efecto presenta avances para la educación colombiana en el reconocimiento del derecho fundamental a la educación a las poblaciones rurales, a jóvenes, adultos y personas mayores, a las víctimas del conflicto armado, a personas reincorporadas o en proceso de rein-

corporación, a las personas privadas de la libertad, a las comunidades indígenas, negras, afrocolombianas, raizales, palanqueras y Rom, a las personas con discapacidad, trastornos del aprendizaje y talentos excepcionales, con enfermedad y mujeres gestantes o lactantes.

Pero tiene como limitante para alcanzar sus propósitos la naturaleza de la ley, de no poder modificar los artículos 356 y 357 de la Constitución para inyectar recursos financieros frescos al SGP, ratifica el compromiso con la regla fiscal y la vinculación directa con las políticas del FMI, BM, BID y la OCDE. En consecuencia, en el articulado no compromete a la Nación a financiar la ampliación de la cobertura educativa para la educación inicial, sino que se alcanzará esta meta recurriendo a los escasos recursos de los entes territoriales y otras fuentes, la gratuidad no tiene metas claras para su cumplimiento, abre la posibilidad de financiar con recursos del Estado instituciones educativas de carácter privado y que en las zonas rurales el servicio educativo se preste de forma virtual.

Por otro lado, se debilitan los alcances de la Ley General de Educación porque limita la construcción curricular de los gobiernos escolares a las competencias básicas y socioemocionales impulsadas por los organismos de crédito internacionales en contra vía de los fines de la educación y la aéreas obligatorias y fundamentales. Todo esto restringe a los colombianos acceder a lo más avanzado del conocimiento y de la cultura universal.

Un análisis ponderado del proyecto de ley estatutaria en educación conduce a reconocer que hay un progreso limitado del derecho fundamental a la educación, no obstante, no resuelve el problema fundamental como es la desfinanciación de la educación pública y restringe la política educativa a los lineamientos del FMI, BM, BID y la OCDE, que distan de las necesidades del país para desarrollar la cultura nacional, la ciencia y la tecnología con el fin de mejorar las condiciones de vida de la población.



¿Puntos positivos de la Reforma Estatutaria?

Contra la rendición del tiempo, la restauración de los derechos de la memoria es un vehículo de liberación, es una de las más notables tareas del pensamiento.

Herbert Marcuse



Danelly Camacho Ibañez

Docente asesor CEID. Especialista en recreación ecológica y medio ambiente. Especialista en gerencia de instituciones educativas. Docente multifacética en todas las áreas y niveles con 30 años de experiencia. Biología y química, ciencias políticas, educación artística y TiCs. Labore en primaria, secundaria y media. Miembro de Organización sindical Simatol y organización social Juntanza defensora de los DHH y el medio ambiente.

La escuela hoy necesita reformar su legislación, para construir nuevos paradigmas, generar cambios en el entorno legal, social, económico, cultural y tecnológico que requiere la sociedad colombiana; es la forma de democratizar la educación.

Nos estancamos con una ley general 115/1994 que creímos llenaba la expectativa de una nueva educación, como una pieza central en la estructura y regulación del sistema. Nos sentamos a esperar resultados sin ser protagonistas del cambio. Fuimos felices en nuestro aparente confort, pero silenciosamente, se presentaron lenta y

certemente las contrarreformas, que en su letargo los maestros avizoramos, y enfrentamos con la movilización, la protesta, la oposición con resultados efímeros, llegaron y se han quedado.

La ley general en su artículo 67, numeral 9 dice: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” la reforma estatutaria busca



saldar una deuda histórica al cumplir con el mandato de fortalecer el desarrollo de la educación desde los diferentes ámbitos.

El acto legislativo 01 de 2001 que centraliza la estructura y el funcionamiento del gobierno y la sociedad reformando los artículos 356 y 357 de la constitución política, y con ellos crean el SGP para los municipios certificados, distritos y departamentos y luego esta reforma se expresa en la ley 715 de 2001, con ella se hacen las primeras intervenciones certeras del neoliberalismo.

La Ley 715 de 2001 Esta ley establece el régimen de transferencias de recursos del Estado a las entidades territoriales para financiar el servicio público de educación. A través de esta ley, se busca garantizar la calidad y la equidad en la educación en todo el territorio colombiano. Aún así tiene desigualdad en la distribución de los recursos para las regiones, se ha generado corrupción en la gestión de estos fondos, no hay posibilidad de incentivos ante avances positivos.

El Decreto 1278 de 2002 fue trascendental como reforma educativa en Colombia y ha tenido un impacto sig-

nificativo en la profesionalización de los docentes en el sistema educativo público. Partió en dos o tres la estabilidad del docente, aparecen diferentes formas de contratación o de violación de los derechos laborales del magisterio. (docentes 2277 antes y después del 1991, 1278 de 2001 .804 de 1995, provisionales definidos e indefinidos, por orden de prestación de servicios, por hora catedra, postconflicto, rural, urbano).

Los anteriores tipos de maestros debido a su condición laboral son discriminados, excluidos, lacerados, ejemplo: si es 2277(viejos, dinosaurios, desactualizados, estancados en el escalafón 14). Si son 1278(evaluaciones anuales y para ascender, concurso para ingresar, periodos de prueba, solo los medios impuestos por el MEN, determinan si sabe o no). Ahora si es etnoeducador 804 (rebaja al docente a dinamizador, desconociendo su formación, sin estabilidad laboral).

En la actualidad existen aproximadamente 117.296 maestros del decreto 2277 de 1979; 10.346 dinamizadores del decreto 804 de 1995 y 204.190 son docentes decreto del 1278 de 2002. Un total de 331.000 docentes en Colombia. Dato aproximado del MEN.

Los maestros siempre se han preocupado por formarse y hoy el 75% está en nivel de maestría y el 18% en proceso de doctorado. Podría haber más, pero los docentes nombrados según decreto 2277 de 1979 con escalafón máximo hasta 14, no avanzan más, entonces; buena parte de ellos, no están interesados en invertir en algo que no les

representa mejoría económica, más cuando el costo de la educación superior en Colombia es tan alto y las universidades extranjeras con costos más bajos no están convalidados.

Está claro que las condiciones laborales del magisterio en términos de equidad no fueron dadas en pro de la defensa de la educación pública, se han aplicado leyes y decretos que atentan con las condiciones laborales de los maestros, la formación integral de los estudiantes y el desarrollo socio-cultural de las comunidades; De manera que afecta el desarrollo social y político del país y con ello se culpa a los maestros de no cumplir con el pedido abrasivo de las mentes de la población.

La pérdida de la autonomía como forma de eliminación del pensamiento libre crítico, la evaluación sanción, la persecución sindical, los concursos abiertos, los maestros han sido señalados, amenazados, perseguidos y culpados de adoctrinadores, izquierdistas, enemigos del estado, asesinados y aun así FECODE, sigue en la lucha por la igualdad de condiciones laborales, la formación y capacitación de docentes en zonas apartadas, por la dignificación de los maestros y la verdadera educación en Colombia; de manera integral, inclusiva, laica y humana para nuestros niños y comunidades.

Con la creación de estos estatutos solo se ha conseguido establecer estándares más altos para los docentes, desde el sindicato de FECODE se promovió un movimiento de formación y capa-

...Esta ley establece el régimen de transferencias de recursos del Estado a las entidades territoriales para financiar el servicio público de educación...

citación, se prepararon los docentes para afrontar los desafíos de la estabilidad y el ascenso y lo han conseguido.

Algunos enemigos de lo público, hacen propuestas en el senado para trunchar la idea de la educación universal y presentan proyectos lesivos, excluyentes, que desvían los pocos recursos de la educación pública a la educación privada, dejando a niñas, niños, adolescentes y jóvenes sin alimento, con escuelas viejas, deterioradas sin dotación, sin vías de transporte y hasta sin docentes; desconociendo que es un país con el 90% de la población rural.

Otra situación es el maestro sentipensante, término que nace en la obra “La guagua aérea” de Luis Rafael Sánchez, palabra actual referida a una persona que no solo piensa de manera crítica y analítica, sino que también reconoce y valora las emociones y la empatía en su proceso de pensamiento y toma de decisiones. Este docente fue cohibido por 30 años, supeditado a reproducir e impartir los contenidos bajo las condiciones del MEN, donde como un “servidor” debe cumplir con los estándares, logros, indicadores, competencias, DBA, PTA, resultados PISA, ICFES, SABER, PRO, desconociendo el verdadero sentido, crítico, humano y

democrático de la educación, como lo propone Paulo Freire, Pestalozzi, Lev Vygotsky, y Amartya Sen entre otros.

De manera inconsciente el maestro ha sido reeditado, de forma seductora, adquirió términos y conceptos como calidad, Coaching o PTA, plan de mejoramiento, indicadores, logros, estándares, gerencia, empresa, servicio, y sigue la lista interminable, palabras de hoy que ingresaron al léxico de la educación siendo de origen empresarial.

Es absurdo el cambio cultural y estructural que sufrió la pedagogía, y la lucha del sindicalismo, se ha centrado en defender la estabilidad, salud, y prestaciones, y quedó al lado la esencia, Paulo Freire en su obra “Pedagogía del oprimido,” expone la idea de que un maestro auténtico es alguien que no solo transmite conocimientos, sino que también actúa como un facilitador de la conciencia crítica.

George S. Counts fue un educador y filósofo de la educación estadounidense del siglo XX. ¿En su obra “Dare the School Build a New Social Order?” (¿Se atreve la escuela a construir un nuevo orden social?) Argumenta que una sociedad sin educación efectiva puede enfrentar serias limitaciones en su crecimiento y bienestar.

Un estallido social producto de las injusticias, los delitos de los gobernantes de turno, el juego de intereses políticos, la corrupción en toda su extensión, y hasta la ignorancia de políticos que atacan la educación y a los maestros, nos deja perplejos.

Da pie a la sociedad colombiana de maestros, para retomar el sentido de educar, esto sacude, y pone movimiento, la lucha sindical por el cumplimiento del artículo 67 de la constitución política donde dice que la educación es gratuita, que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, garantiza la educación en igualdad de condiciones, la aprobación de la ley estatutaria de educación es imperante.

Porque este artículo también manifiesta que los recursos son proporcionales a los resultados calidad y eficiencia; un término medible; la obligatoriedad de 5 hasta los 15 años; se requiere que sea toda la vida, ya existen grandes brechas educativas producto de la aplicación de este artículo aplicado desde 2001 con la ley 715.

Es ahora, el momento de iniciar un cambio, Colombia se transforma, con un gobierno que presenta cinco reformas, con todo tipo de dilemas, conflictos, problemas, intereses. El gobierno de Petro y los sindicatos (FECODE) se encuentran más allá de los muros ideológicos, usan las calles, activan el movimiento social más grande visto en Colombia.

Ahora, como una gran apuesta, presenta para la educación en Colombia una ley estatutaria que representa la sanación de una deuda histórica, el cierre de brechas y apertura de espacios inclusivos diversos para la sociedad. No se dice que sea perfecta, pero se sabe que es necesaria, y esta en proceso de transformación, existen canales de discusión y propuestas para su ejecución.

La reforma se fundamenta en documentos internacionales, como la Carta de Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto sobre Derechos Económicos, So-



ciales y Culturales, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el Protocolo de San Salvador. Además, se adhiere a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, que busca garantizar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

FECODE-CEID reconoce que continúan las políticas con tinte neoliberal alienante, pero se sabe que el fondo es lo que atañe en el momento estratégico, para el cambio progresivo. Las políticas adversas deben ser vistas y contenidas como lo hizo Homero en sus dos epopeyas épicas hablando de troyanos.

Analizando la propuesta de ley estatutaria en sus dos borradores emitidos antes de la radicación se ha podido visualizar que, aunque la intención es buena, y es necesaria porque ofrece soluciones y salidas a temas vedados por décadas; también es cierto que algunos artículos se quedaron cortos y falta ser enfático en otros.

En la reforma estatutaria queda establecida claramente la educación como un derecho fundamental, ese es el deber ser de esta ley. Esta ley debe asegurar para su cumplimiento los recursos financieros, necesarios para el ahora y para el futuro proyectado y para ello debe reformar la constitución en su artículo 357 el Sistema General de Participaciones, o debe hallar otras formas que aseguren esa inversión importante, esencial y óptima.

La esencia de esta ley radica en proclamar la educación como un derecho fundamental para todos los colombianos, en todas sus formas, niveles y edades. Esta proclamación es crucial para asegurar que la educación sea accesible y garantizada para cada individuo, independientemente de su condición social, económica o geográfica. La educación se convierte así en un derecho inalienable que debe ser protegido y promovido por el Estado.

El proyecto de ley estatutaria, contiene el artículo quinto, dedicado a los principios; la universalidad, la democracia, la autonomía escolar, la equi-

dad y la inclusión, entre otros no permite ningún tipo de discriminación y rompe las brechas de desigualdad en los territorios.

La reforma expone “El camino hacia la calidad y la equidad”, establece una serie de metas y objetivos para mejorar la educación en el país; busca regular y precisar el alcance del derecho a la educación, que es una meta del Plan Decenal de Educación 2016-2026 en Colombia.

Este proyecto se fundamenta en cuatro ejes en su segundo capítulo art.6 al 10:

- El primero: la disponibilidad “se refiere a garantía en la infraestructura, así como los recursos financieros, administrativos y el talento humano, suficientes para satisfacer la necesidad educativa en todo el territorio nacional”.
- El segundo: la accesibilidad indica una educación de forma progresiva, con igualdad de oportunidades, defendiendo la dignidad humana.
- El tercero: La aceptabilidad, establece que el Estado debe tener control en los procesos que sean pertinentes y adecuados y en contexto; garantizando la protección de los sistemas educativos propios.
- El cuarto: la adaptabilidad referida a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Aquí la oportunidad de educar en contexto, partir de la necesidad, individual y colectiva, educar in situ regional y culturalmente.

Jean-Jacques Rousseau, en su obra “Emilio o De la educación,” defiende la idea que “la educación debe ser accesible para todas las personas, sin importar su origen social, y que la educación debería centrarse en el desarrollo pleno del potencial individual”. Esta noción refleja la importancia de la universalidad de la educación como un derecho fundamental y como un pensamiento que trasciende las diferencias sociales y culturales, promoviendo la igualdad de oportunidades en la educación.

La ley estatutaria plantea en el capítulo IV la equidad social y territorial, donde acoge a todas las formas y espacios donde la educación debe llegar para que se cumpla la universalidad. Atiende la población y la región campesina y rural, todas las personas sin importar la edad, a todas las víctimas y victimarios, no interesa la condición social, económica o de salud, además de fomentar el desarrollo de personas con talento excepcional.

Esta ley estatutaria reafirma la defensa para las personas privadas de la libertad ya contemplada en el artículo 31 de la ley 65 de 1993 y la ley 115 de 1994 artículo 35. Incluye y prioriza la formación para hombres y mujeres que llegan a la cárcel y sus bajos índices de educación los limitan mucho más para reintegrarse a la sociedad y al campo laboral.

Esta ley en su capítulo V se refiere a la formación integral y aquí asegura las formas, estrategias y características para atender la educación, menciona la posibilidad de las modalidades, la tecnología, la innovación, las artes, la cultura propia, la paz, la ciudadanía, y la recreación.

Howard Gardner En su libro “Arte, mente y cerebro”, explora cómo el arte estimula diferentes formas de inteligencia y promueve un desarrollo holístico en los estudiantes. Argumenta que el arte no solo se limita a las tradicionales disciplinas artísticas como la pintura o la música, sino que también engloba otras formas de expresión creativa, como la danza, la escritura y la actuación. Esta ley lo desarrolla para todos los niveles, territorios, modalidades y saberes.

Según Gardner, el arte en la educación fomenta habilidades como la creatividad, la imaginación, la expresión emocional, la resolución de problemas y la introspección. También destaca que el arte puede ser una herramienta poderosa para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, ya que estimula la capacidad de observación, el pensamiento crítico y la comprensión de conceptos abstractos,

Revista

Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandría Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad Externado de Colombia
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América
Cra 3 No 19-15 local 105
Centro Comercial Barichara,
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karin Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán

esta ley su articulado y la propuesta de ajustes razonables permite el proceso.

Esta ley con este capítulo nos acerca a desarrollar la diversidad cultural que proclamamos, nos conduce a una educación más integral y humanista, más territorial y en contexto, atendiendo la necesidad de la universalidad y equidad.

El estado asegura la existencia de programas educativos que incluyen la actividad física y el deporte como asignaturas obligatorias en todos los niveles educativos. Además, debe fomentar la creación de espacios y escuelas deportivas donde se brinde una formación especializada en diferentes disciplinas, permanezca la creatividad, la autonomía se promueva, la socialización y el trabajo en equipo.

En la actualidad, la ley estatutaria como lo ha sido milenariamente la paideia, se presenta como un ideal educativo relevante para Colombia, ya que aboga por una educación integral que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. En un contexto donde la formación ciudadana y el desarrollo de habilidades socioemocionales son cada vez más valorados, la paideia encuentra resonancia en los esfuerzos por fortalecer el sistema educativo colombiano. La promoción de valores éticos, la participación activa en la sociedad y el fomento de una comprensión profunda de la democracia son pilares fundamentales de la ley estatutaria que se reflejan en las iniciativas educativas actuales en Colombia. Aunque los desafíos persisten, como la falta de recursos y las desigualdades regionales, la influencia de esta ley se percibe en los esfuerzos por crear ciudadanos informados, responsables y comprometidos con el bienestar de la sociedad colombiana.

Referencias

<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

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

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872010000100005&script=sci_arttext

<https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/23344>

Célestin Freinet: pedagogía y emancipación

<https://journals.openedition.org/amerika/1442>

<https://issuu.com/ibero/docs/revistaibero12/22>

Paideia: los ideales de la cultura

EDUCACIÓN INCLUYENTE Y CON LAS MISMAS OPORTUNIDADES, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LEY ESTATUTARIA, LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO DEL AÑO 2023



Martha Isabel Escobar Cardona

Docente de básica primaria de la I.E Académico de Buga – Valle. Psicóloga, licenciada en ciencias religiosas y teología, especialista en administración de la informática educativa, magister en alta dirección de servicios educativos.

Resumen

El presente documento plantea algunas reflexiones en torno a La Ley estatutaria, la educación es un derecho, de septiembre 12 del año 2023¹, especialmente desde el interrogante: ¿Cómo garantizar en toda la población estudiantil de Colombia, una educación gratuita y de calidad?

En este año el Ministerio de Educación Nacional, nos da a conocer, a través de la Ley Estatutaria, la educación es un derecho, que debe ofrecer las mismas garantías, para toda la población colombiana; porque es una Ley, que pensó en todos los actores de país: los campesinos, los niños, jóvenes, adultos, personas mayores, las víctimas de conflicto, las personas privadas de la libertad, los pueblos étnicos, las personas con discapacidad, personas con talentos excepcionales, las personas con trastornos específicos del aprendizaje, con condición de enfermedad y esto es maravilloso, porque un país somos

todos, donde no debe excluirse a nadie, del sistema educativo, si no que día a día debemos fortalecer, adaptarnos a los cambios y tener una adaptabilidad con permanencia y adecuación; donde debemos buscar las necesidades de cada una de estas poblaciones y realizar planes de estudio con ajustes razonables, para fortalecer en los seres humanos, sus falencias y ayudar a que alcancen los desempeños necesarios para avanzar en su proceso educativo. Y esto se está logrando porque cada día son más los mandatarios que se están colocando en la tarea en pensar en la educación que se les dicta en las instituciones a toda la población estudiantil.

Palabras claves

Ley, educación, conocimientos, estrategias, capacidades, herramientas, multiculturalismo, adaptabilidad, oportunidades, derecho, equidad e inclusión.

Los desafíos de la educación

Colombia desde la Constitución Política de 1991, ha propuesto un modelo educativo, socio-político, en el que siempre se debe buscar que nuestros estudiantes se formen con disciplina, autonomía, ser libres democráticamente y con las competencias básicas para desempeñar roles importantes en la sociedad local, nacional e internacional

La Ley estatutaria, nos expresa en el artículo 2, sobre los fines y la naturaleza de la educación; que la educación es un derecho humano fundamental, un bien común y un deber de todas las personas que habitan en el territorio colombiano que busca garantizar la formación integral, inclusiva, pluralista, equitativa con calidad, promoviendo la capacidad de definir proyectos de vida, fomentando el pleno desarrollo de la personalidad, el respeto a los derechos humanos a las libertades fundamentales y a la naturaleza, la consolidación de la paz, el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología y a los demás bienes y valores culturales.²

La presente Ley, es importante, porque anhela, que toda la población que hay en nuestro país, adquiera una educación de calidad, por parte de las instituciones, públicas, y privadas donde se trabaje por la formación integral, porque es de vital importancia que los educandos se sientan emocionalmente motivados y cuando un estudiante está bien anímicamente desarrollará un proyecto de vida fundamental, con más visiones, más equitativos y respetando más los derechos del otro.

En el artículo 5, de la Ley, en el párrafo de *gratuidad*: expresa: “el estado garantizara de forma progresiva y con criterios de equidad la educación gratuita, en todos sus niveles”.³

Me parece muy importante que se brinde una educación de gratuidad; pero los padres de familia o cuidadores de los estudiantes se han tomado esto tan a pecho, que ya no se les puede exigir, ni lo básico para estudiar como por ejemplo, las herramientas para trabajar como un transportador,

un diccionario, porque expresan, que para eso el gobierno da unos recursos a las instituciones, para que ellos brinden lo necesario a sus hijos y creo, que están muy equivocados, porque un acierto es brindar una buena planta física, una excelente educación, un buen complemento alimentario y otras son los útiles escolares que todo padre de padre de familia le debe suplir a su hijos para un buen desempeño académico.

Otro punto muy relevante que lo vivo desde mi experiencia de docente, es como hoy en nuestro país la educación ha tomado un giro que según mi perspectiva, se ha convertido en facilista, en la que ya no se le puede exigir al educando, porque teniendo todas las capacidades, cognitivas, físicas, intelectuales y emocionales; hemos caído en una sociedad, que día a día nos muestra actividades o profesiones, las cuales no necesitas, muchos conocimientos o saberes, para conseguir fácilmente lo que se desea, como los influencers, los jugadores y los youtubers aunque estoy convencida que los docentes de todos los colegios de Colombia, siempre les brindamos las herramientas necesarias para que el niño o adolescente, vea nuevas expectativas, afiance sus conocimientos, se valore, valore a los demás y opte por carreras que les van a brindar muchas comodidades y oportunidades en la vida. Que sea cual sea la carrera que se escoja se debe tener responsabilidad, don de servicio, humildad, pasión por lo que se hace y muchas ganas de salir adelante a través de capacitaciones, relaciones sociales, compartir conocimientos, clubes de saberes, intercambios que te ayudan a adquirir saberes que nos hacen competentes, para afrontar los retos de la vida

Algo para destacar en esta Ley también, es lo que nos muestra en el artículo 5, en el párrafo, *enfoque de género*: “ la educación promoverá las relaciones de igualdad de género, visibilizando las necesidades específicas de las mujeres y los hombres para superar las relaciones de poder injustas y desiguales que se dan entre los géneros”⁴

Es importante este artículo porque hombres y mujeres tenemos las mismas condiciones y capacidades, todas podemos ocupar cargos importantes y a veces ser más eficientes que los hombres en el papel que nos desempeñemos, claro que a través de la historia de nuestro país y del mundo esta barrera se ha ido desvaneciendo, porque ya se pueden observar roles importantes de las mujeres en la sociedad

La ley estatutaria nos habla de inclusión donde importa las barreras que tenga el estudiante debe de promoverse una participación, promoción y desarrollo de los aprendizajes exitosos de todas las personas y de los miembros de la comunidad educativa independiente mente de su religión, grupo étnico, sexo, orientación sexual, genero, discapacidad, o talento excepcional.⁵

Pero no todo en la educación es tan nefasto, la educación de nuestro país ha abierto muchas brechas como el multiculturalismo, el cual nos ha enseñado a valorar el aprendizaje del otro aceptando sus diferencias.

Tiempos atrás muchas instituciones y docentes, rotulaban estudiantes por tener coeficientes intelectuales bajos o poseer capacidades excepcionales, pero gracias a las reformas que ha tenido nuestra educación, sale al servicio una ley de inclusión donde todos debemos incorporar estos niños a las aulas de clases regulares y este avance me parece sorprendente, porque ha sido un reto para muchos actores y estancias como le gobierno, la escuela, los docentes, las familias y los estudiantes.

Esta hazaña nos ha permitido buscar nuevos aprendizajes, metodologías, mecanismos, dinámicas, material didáctico, que nos instruyan para crear saberes que lleven a que nuestro trabajo de campo, en las aulas de clases y en todos los ambientes escolares, sea más fructífero y logremos encender esa luz que a veces unos la tiene apagada, otros avivársela, porque la tienen a medias y a otros mantenérsela encendida para hacer del conocimiento algo más fácil y duradero.

Es maravilloso trabajar con esos chicos, porque a diario te enseñan cosas valiosísimas, que hacen que se nos afloren más las ganas por buscar nuevas estrategias para traer todos los días a tus salones de clases. Saber que ahora que se finaliza el año tu puedes recoger los frutos que sembraste al empezar el año y se fueron abonando poco a poco durante el año escolar te llena de satisfacción y alegría por reproducir con tus colegas cual es la estrategia que más surgió, para que se continúe con el proceso.

Es nuestra labor como maestros afrontar esta educación con responsabilidad y estamos en la obligación primero de capacitarnos, segundo de tener pasión por lo que hacemos, tercero involucrar a los padres de familia, cuarto cambiar nuestras metodologías a veces obsoletas donde debemos:

- Desarrollar procesos de pensamiento
- Garantizar una comprensión básica del mundo
- Enseñar a leer comprensivamente
- Formar individuos e instituciones flexibles
- Formar individuos autónomos y libres
- Patrocinar el interés por el conocimiento
- Favorecer la solidaridad y la diferencia individual
- Desarrollar la inteligencia intra e inter personal
- Construir escuelas responsables consecuentemente individuos honestos⁶

En la educación todo es una constante lucha, porque siempre van haber obstáculos en donde tú quieras, pero es una labor como docentes trabajar con mucha disciplina, donde debemos de ser organizados cada año hacer un empalme de los grupos que

promocionamos para que la profesora o profesor siga con el legado y sacar los chicos adelante, debemos hacer monitoreos e integrar a las familias a esta hermosa labor de educar un niño y no dejar de lado la parte emocional, porque este es un eje fundamental para convivir y si tu estas bien emocionalmente se adquirirán más fácil los aprendizajes y todo se hará con más entusiasmo.

Retomando otro tema en la educación hablaré de la equidad que es otro tema que se aborda en la ley estatutaria, pero las políticas de este país, se puede ver una minoría entrando a realizar sus estudios universitarios, debido a que los estudiantes de, estratos socioeconómicos bajos, no muchos tienen la posibilidad de ingresar a la universidad por muchas razones: por no alcanzar unas altas pruebas saber, no contar con el dinero suficiente para ingresar y otros por no poseer con padrinos que les colaboren para poder llegar y es por eso que muchos se deben conformar con cursos, que ni ellos habían soñado en la vida pero es lo que se puede tomar.

Esta ley también habla de que se debe garantizar el derecho fundamental a la educación y garantizar una educación integral, inclusiva, pluralista, equitativa y con el pleno desarrollo de la personalidad, el respeto a los derechos humanos a las libertades fundamentales y a la naturaleza, la consolidación de la paz, el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología y a los demás bienes y valores culturales.⁷

Pero para que este artículo, se cumpla, primero se debe invertir mucho en educación; capacitando docentes, fortaleciendo las salas de sistemas, invirtiendo en material didáctico, en ciencia, en elementos que fortalezcan la cultura como los libros, los instrumentos musicales, los escenarios de teatro y enseñándole a nuestros es-

tudiantes a leer de manera crítica, que deduzcan, argumenten escriban y expresen lo que entendió y donde se trabaje en equipo y no solo el grupo de maestros sino con unas personas que nos apoyen y nos brinden herramientas para mejorar la calidad educativa. Donde afrontemos este reto de la educación que siempre será un libro abierto a grandes pensamientos, conocimientos e intercambios de saberes para lograr siempre dejar lo mejor en las aulas de clase, donde se viven experiencias maravillosas con nuestros chicos y de los cuales depende el futuro del país y del mundo.

Yo creo que la propuesta que tiene el Presidente de la república, con su gabinete y especialmente con su ministro de educación, con esta ley es asegurarle a todos los estudiantes que se encuentran en etapa escolar una educación gratuita y de calidad y creo que si se puede alcanzar esta visión, pero para esto necesitamos trabajar en equipo, interdisciplinariamente y con mucha honestidad y cambiar las metodologías, a veces antiguas de algunos docentes y cambiarlas por más lúdicas e interactivas, pero también para alcanzar la meta es recomendable llevar a las instituciones más recursos didácticos y tecnología para lograr con lo expresado en la ley.

Notas

- 1 2023. Ministerio de Educación Nacional, Ley estatutaria, la educación es un derecho, Bogotá D.C.
- 2 2023. Ministerio de Educación Nacional, Ley estatutaria, la educación es un derecho, Bogotá D.C.
- 3 2023. Ministerio de Educación Nacional, Ley estatutaria, la educación es un derecho, Bogotá D.C.
- 4 2023. Ministerio de Educación Nacional, Ley estatutaria, la educación es un derecho, Bogotá D.C.
- 5 2023. Ministerio de Educación Nacional, Ley estatutaria, la educación es un derecho, Bogotá D.C.
- 6 Muñoz Castrillón Luis Roberto. Responsabilidades en la convivencia escolar. Medellín, 2009. Página 50.
- 7 MEN, Ley estatutaria. La educación es un derecho. Bogotá D.C. 2023



¿Qué relación hay entre lograr una **Ley Estatutaria** y la financiación adecuada de la **educación pública**?



Edgar Romero Macías

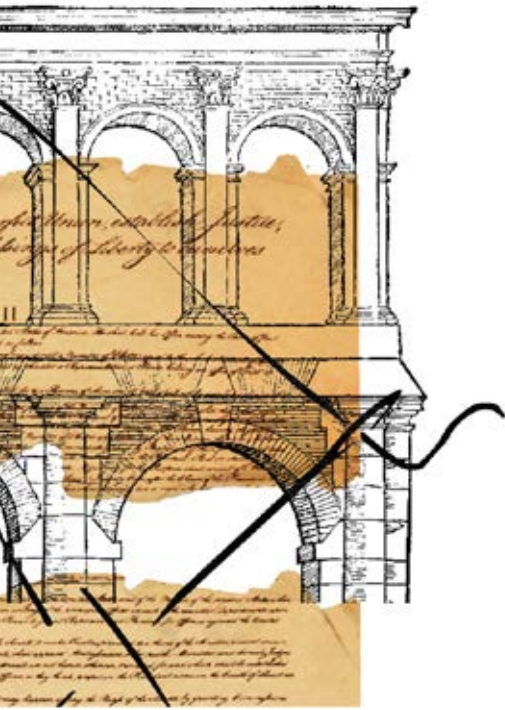
Segundo vicepresidente de FECODE

Sin lugar a dudas la posibilidad de aprobar una ley de carácter estatutaria que regule y garantice la concepción y concreción de la educación como derecho fundamental, constituye enorme posibilidad en el ejercicio de materializar la financiación de la educación pública, lo cual requiere garantizar recursos adicionales provenientes de diferentes y múltiples fuentes para subvencionarla en todos los niveles.

Según este proceder, tanto la reforma al sistema general de participaciones SGP, que cursaría en la próxima legislatura para incrementar real y progresivamente sus recursos, como la ley estatutaria, serán determinantes. Bajo esta premisa, es importante resaltar

que, a la hora de escribir este texto, en la última versión que se debate en la plenaria de la cámara de representantes, el marco regulatorio de la financiación está contenida en los principios de gratuidad, progresividad y sostenibilidad.

Niñas, niños y jóvenes del país deben tener la oportunidad de cursar todos los niveles educativos, es prioritario entonces que a través de la asignación a educación en el SGP y, de otras fuentes concurrentes, se financie una canasta educativa óptima, suficiente y de calidad, con énfasis en la ampliación de los primeros grados de preescolar, avanzar en la cobertura de educación media y superar el déficit originado en el sector pues los gastos crecen a ma-



por velocidad que los ingresos y se ha agotado la capacidad de resolución de la fórmula actual de sostenibilidad del sistema, incluidas las medidas transitorias hasta el 2016 establecidas en el acto legislativo 04 de 2007.

La concepción de derecho fundamental en las disposiciones de la ley estatutaria, de la financiación de la educación y las finanzas públicas, debe tener una significación distinta en el lenguaje, el enfoque y la implementación de la política, y un desmonte gradual de la contra reforma educativa de los últimos veinte años, con el propósito de distanciarse de la práctica mercantilista, caracterizada por la reducción del gasto, la regla fiscal, la precarización laboral y la profundización de la privatización, agenciada por la OCDE y las políticas neoliberales.

Se debe entonces garantizar un ideal de justicia en la política de estado para convertir la educación en el polo de desarrollo de la nación, asignando una mayor inversión e ingreso en el sistema educativo con fuertes com-

ponentes de inclusión, participación territorial, oportunidades y un bien común para toda la ciudadanía. En ese sentido se reconoce el estado como titular de la obligación con un rol fundamental para avanzar en la construcción de una sociedad justa.

Así las cosas, las finanzas públicas educativas con enfoque de derecho humano fundamental, guardan correspondencia con la ley estatutaria contemplándose en cuatro dimensiones de análisis:

- *Dimensión relacionada con los ingresos:* la cual plantea que los gobiernos deben establecer una estructura financiera y equitativa que permita sostener políticas y programas que aporten a la garantía de los derechos humanos.
- *Dimensión relacionada con el gasto:* establece que los presupuestos públicos deben dar prioridad a la infraestructura, alimentación y transporte escolar y a todos los bienes y servicios que la sociedad necesita para disfrutar de una educación de calidad.
- *Dimensión relacionada con la participación:* La definición de los presupuestos públicos deben contar con la participación social y ser transparentes en la definición de objetivos y prioridades, de tal manera que la ciudadanía conozca la estructura de financiación de las políticas públicas.

- *Dimensión relacionada con la distribución:* plantea que los presupuestos públicos deben enfocarse en superar las desigualdades sociales cerrando las brechas históricas de género, grupos étnicos, población campesina, víctimas del desplazamiento forzado, personas con discapacidad y privadas de la libertad. Esta dimensión garantiza el derecho fundamental a todos los miembros de la sociedad y va más allá de la regulación del servicio en el sistema escolar.

Igualmente, es importante señalar que en la justificación del proyecto de ley estatutaria se establecen aspectos generales de la financiación de la educación pública en Colombia, refiriendo varias fuentes presupuestales, en el caso de la educación preescolar, básica y media, estas fuentes se agrupan en 5 categorías centrales:

1. Las transferencias a los ETC (Entidades Territoriales Certificadas en Educación) del SGP.
2. Otras transferencias de la nación.
3. Los gastos de inversión del Ministerio de Educación Nacional.
4. La inversión que realizan otras entidades del sector central.
5. Los recursos propios de las ETC.

Por su parte, en la mesa sectorial de educación concertada entre Ministerio de Educación y FECODE, para el cumplimiento del compromiso de

...Se debe entonces garantizar un ideal de justicia en la política de estado para convertir la educación en el polo de desarrollo de la nación...



lograr la aprobación de un acto legislativo que modifique y amplie el sistema general de participaciones SGP, se establecen las anteriores categorías que representan el 75% (SGP) y 25% las otras fuentes de la inversión para educación y por lo tanto deben crecer real y progresivamente de acuerdo a las exigencias de la ley estatutaria de la educación.

FECODE, definió una comisión de política pública educativa, la cual viene adelantando el estudio y análisis de los temas relacionados con la ley estatutaria de la educación y la reforma al SGP, en el primer caso con el apoyo del enlace legislativo de la federación, se han desarrollado proposiciones articuladas para dar el sentido al derecho de la educación y la resignificación de lo público.

En el segundo caso, se definieron tres etapas para lograr la adecuada financiación, la primera tiene que ver con los componentes de la canasta edu-

cativa como son: estudiantes, recurso humano, ambientes de aprendizaje y administración del sistema, necesarios para una educación de pertinencia respetuosa de la dignidad humana.

En segundo lugar, una etapa de costeo de los componentes que logran una tasa de matriculación del ciento por ciento en todos los niveles del sistema educativo, mejoramiento de las condiciones de infraestructura, alimentación y transporte escolar entre otros.

En tercer lugar, y después de más de cuatro años de intensos debates se logra consensuar una fórmula de crecimiento, con todos los actores que integran la mesa sectorial de educación, constituyéndose este hecho en un avance significativo en la consolidación de un nuevo acto legislativo.

Se deben revisar y cambiar criterios de los artículos 356 y 357 de la Constitución Política de Colombia como: población atendida, población por atender, eficiencia administrativa y

de equidad, donde los recursos asignados tienen un carácter residual en la distribución de los mismos, ocasionando que la bolsa de los recursos haya disminuido en términos nominales en las últimas vigencias. Estos dos artículos constitucionales pretenden también ser modificados desde el punto de vista de la descentralización, la autonomía y la competencia con asignación de recursos, impulsadas con fuerza desde la misión de descentralización, de iniciativas legislativas y de los entes territoriales certificados.

La relación, derecho – financiación no debe eludir el principio esencial de la gratuidad educativa planteada en la ley estatutaria, por tal razón después de un análisis exhaustivo en esta materia, FECODE presentó a la mesa sectorial consideraciones y propuestas en materia de asignación y distribución con sentido amplio que deben aplicarse en todos los niveles del sistema educativo. La finanza pública de gratuidad se debe extender a otros sectores de la sociedad.

En suma, una verdadera relación de ley estatutaria que regula la educación como derecho y una financiación educativa, debe contribuir a la solución de las necesidades hoy existentes en el sector, a cerrar las brechas y las desigualdades que tienen en atraso la calidad educativa y a dos millones de niños por fuera del sistema escolar.

Esperamos que el Congreso de la República apruebe estas iniciativas banderas de lucha histórica del magisterio colombiano, el cual llamamos a estar pendiente del desarrollo de las mismas y de ser necesario a movilizarnos para hacer realidad este imperativo categórico de la educación pública y la dignificación docente.



SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES

\$125.000

Haga parte de nuestra comunidad
y reciba bimestralmente todo el contenido
que le interesa como docente



Atentamente comunicamos que los pagos a la Revista Educación y Cultura, tanto por parte de los sindicatos filiales como por suscripciones, hacerlos a la siguiente cuenta y NIT

Banco Agrario Cuenta Corriente: No. 000700614969

Fecode NIT: 860034093-1



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

Teléfono móvil: 3155299515 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

Hacia una visión ampliada de la educación y del derecho a la educación



Rosa María Torres del Castillo

Ecuatoriana. Educadora y lingüista. Asesora internacional en educación. ExMinistra de Educación y Culturas del Ecuador. Coordinadora del Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos. Autora de numerosos libros y artículos sobre educación y comunicación. Modera varias redes virtuales. Dirige el Instituto Fronesis <http://www.fronesis.org>

“Desde el comienzo de su actuación, los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser” (Comisión Delors, 1996).¹

Derecho no sólo a acceder a la escuela sino a la educación

El sistema escolar tiene un papel fundamental en la apropiación de la cultura y del conocimiento sistemático, pero no es el único sistema educativo. Muchos aprendizajes fundamentales en la vida de una persona se realizan no en la escuela sino en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios

de comunicación, de la participación social, en la vida diaria. El derecho a la educación debe por ello abarcar y realzar todos estos ámbitos de aprendizaje que entran en juego en la vida de las personas. El derecho a la educación incluye el derecho a la información, la comunicación y el conocimiento, y la posibilidad de acceder y aprovechar los diversos medios y tecnologías disponibles, tradicionales y modernos.

La *educación* - y por ende el *derecho a la educación* - suele entenderse como *educación escolar*, ignorándose o desestimándose la educación fuera de la escuela y, en general, el ancho - cada vez más ancho - mundo de aprendizajes informales y experienciales que complementan al saber escolar, y que se dan más acá y más allá de la escuela y de la “edad escolar”.²

El “derecho a la educación” se ha venido asociando tradicionalmente a la educación formal, y dentro de ella a la escolaridad primaria o a la franja de escolaridad considerada obligatoria en cada caso. Más aún, el énfasis se ha puesto en el *acceso* y la *matrícula* escolar de este nivel. El propio término Universalización de la Educación Primaria (UEP) ha sido históricamente acuñado por UNESCO para referirse a la universalización de la *matrícula* escolar, ignorando con ello la problemática de la deserción y el fracaso escolares, de gran magnitud en muchos de nuestros países.³ En tiempos recientes (Educación para Todos, Agenda del Milenio), se ha dado un avance en el sentido de ver más allá de la matrícula y preocuparse al menos con la completación de la enseñanza primaria o básica, aunque siempre dentro de los parámetros del sistema escolar.

La educación familiar, el desarrollo infantil, la educación de la primera infancia, la educación no-formal, la educación a distancia, abierta y otras modalidades educativas realizadas en contextos no escolares, el papel educativo de los medios de información y comunicación, siguen siendo dejados de lado en las políticas y en las estadísticas, a pesar de reconocerse reiteradamente su importancia.

Cabe recordar que una de las seis metas acordadas en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos - el uso de los medios masivos de información y comunicación para fines de educación de la población - nunca fue tenida en cuenta y luego fue definitivamente borrada en las seis metas acordadas en el año 2000 en el Foro Mundial de Educación. La idea

de incluir a los medios masivos dentro del “sector” y la “política” educativa, es inconcebible para las mentalidades sectoriales.

Un ejemplo claro es el Índice de Educación, parte del Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual se refiere únicamente a la educación formal. La propia noción de *conocimiento* -definido en el IDH y para los países en desarrollo como “exclusión del mundo de la lectura y las comunicaciones, medido por la tasa de analfabetismo adulto” - se reduce a dos indicadores: la tasa de alfabetización y la tasa combinada de matrícula en los diversos niveles del sistema escolar. Como es evidente, el nivel educativo y de conocimientos de una persona y de un país no se mide únicamente a partir de la educación formal, mucho menos a través de la tasa de matrícula y de alfabetización.⁴

Esta reducción de la *educación* a la *educación escolar* permanece en el corazón del ideario y de las políticas educativas. Ello, a pesar del viejo reconocimiento acerca del rol educativo fundamental de la familia, la comunidad, y los medios de comunicación, y a pesar de la moderna expansión de los espacios y herramientas de información, comunicación y aprendizaje por fuera del sistema escolar, incluyendo el ciberespacio. La asociación educación = escuela, va junto con la asociación educación = infancia y educación = “edad escolar”, ecuaciones todas ellas que dejan afuera a la población joven y adulta como sujeto pleno del derecho a educarse.

Como es sabido, los aprendizajes fundantes se realizan en los primeros años de vida y fundamentalmente en el hogar. Honrar esto significa diseñar y defender políticas integrales - además de específicamente educativas - dirigidas a la familia como un todo. La familia, la comunidad, los medios de comunicación, el trabajo, la participación social, la recreación, el deporte, el arte, son otros tantos sistemas educativos y de socialización que sostienen y complementan al sistema escolar. A estos ha venido a sumarse ahora el ciberespacio, con las posibilidades (y límites) que plantean las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Cada uno de ellos tiene su propio rol en asegurar a la población los aprendizajes y las herramientas esenciales para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, no solamente en la escuela y en la infancia.

Derecho no sólo a acceder a la educación sino a una buena educación

El derecho a la educación implica derecho a una *buena* educación, no a cualquier educación. Esto implica trabajar simultáneamente desde la oferta y la desde la demanda educativa, informando y calificando dicha demanda, especialmente entre los sectores más pobres de la sociedad, los que reciben la peor educación y los que menos calidad exigen.

Las declaraciones y normativas internacionales acerca del derecho a la educación se han centrado sobre todo

...La familia, la comunidad, los medios de comunicación, el trabajo, la participación social, la recreación, el deporte, el arte, son otros tantos sistemas educativos y de socialización que sostienen y complementan al sistema escolar...

en la *accesibilidad* y la *asequibilidad* de la educación, antes que en su *adaptabilidad* y *aceptabilidad*. En otras palabras, han primado los aspectos cuantitativos antes que los cualitativos, así como el punto de vista de la oferta por sobre el punto de vista de la demanda. El tema de la *calidad* de la educación no ha sido objeto de mayores elaboraciones en la conceptualización del derecho y aparece por lo general incorporado dentro de los objetivos y fines de la educación, pero sin indicadores claros.

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos especificaba que la educación “*tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz*”. No decía nada acerca de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para lograr esos objetivos.
- La Convención contra la Discriminación en la Educación (1960) in-

cluye el tema de la calidad al definir el término *educación* - “*se refiere a todos los tipos de educación y a todos los niveles educativos, e incluye el acceso, el nivel y la calidad de la educación y las condiciones en las que se da*”⁵ - y ubica la no-discriminación como un eje central de dicha calidad.

- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) dedica un artículo específico (artículo 29) a los objetivos que debe cumplir la educación y otro (artículo 30) a destacar el derecho a la propia cultura, lengua y religión. (ver el Recuadro 3).
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) dedica los artículos 13 y 14 al derecho a la educación. El artículo 13 es el más extenso del Pacto y el de alcance más amplio y exhaustivo sobre el derecho a la educación de toda la normativa internacional sobre los derechos humanos. Aquí se retoman y reiteran, para la educación, los objetivos fijados para ésta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La “Observación general sobre la aplicación del artículo 13 del Pacto”, fijada en 1999, desarrolla mucho más el pun-

to, estableciendo que la educación debe tener cuatro características interrelacionadas: (a) *disponibilidad*. (instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.); (b) *accesibilidad* (instituciones y programas deben ser accesibles a todos, asegurando: (i) no discriminación, (ii) accesibilidad material, y (iii) accesibilidad económica); (c) *aceptabilidad* (la forma y el fondo de la educación, incluyendo los programas de estudio y los métodos pedagógicos, que deben ser pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para los estudiantes), y (d) *adaptabilidad* (flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los alumnos, a contextos variados y a realidades cambiantes).

En la normativa y en la realidad, lo cierto es que el mundo de la educación sigue atrapado en los números y las cantidades, prestando poca atención a la calidad. Los “diagnósticos” educativos suelen resumirse en indicadores cuantitativos tales como el presupuesto destinado a la educación, la tasa de analfabetismo o alfabetización, la matrícula escolar, la retención, la repetición, el número de años de escolaridad, el número de alumnos por docente, etc. La propia noción de aprendizaje gira en torno a las cantidades antes que a las calidades: saber se confunde con acumular datos, prima la información sobre el conocimiento, importa más cuánto se aprende que qué, cómo y para qué se aprende. A pesar de la retórica sobre (el mejoramiento de) la calidad de la educación que ha acompañado las últimas décadas de reformas educativas, el énfasis ha continuado poniéndose sobre los indicadores cuantitativos clásicos.

Asimismo, la evaluación de la calidad de la educación sigue centrada en los resultados, desatendiendo los contextos, las condiciones, los contenidos,



las metodologías, las expectativas, los usos e impactos de lo aprendido. Además, en el medio escolar, los resultados se miden en el rendimiento académico, a través de pruebas estandarizadas aplicadas por lo general en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Son, entre otros, estas mismas pruebas las que vienen mostrando que no mejora la calidad de la oferta y de los resultados educativos en el sistema de enseñanza pública, y que más bien tiende a reproducirse la brecha de calidad entre el circuito en que se educan los ricos y el circuito en que se educan los pobres. La magnitud que viene cobrando el llamado *analfabetismo funcional* – leer sin comprender, escribir sin comunicar – es consecuencia entre otros de la mala escuela que enseña, sí, pero sin comprometerse con el aprendizaje.

Políticas y reformas educativas disocian *cantidad* y *calidad* y han seguido tradicionalmente la secuencia “primero la cantidad, luego la calidad”, “primero la infraestructura, luego la enseñanza”. A su vez, la última generación de reformas educativas dictó la secuencia “primero lo administrativo, luego lo curricular y lo pedagógico”. La reiterada historia de fallidas reformas escolares confirma que el cambio educativo requiere integralidad, que cantidad-calidad, lo administrativo-lo curricular-lo pedagógico, no pueden ni deben separarse. El acelerado crecimiento de la matrícula escolar que experimentó América Latina y el Caribe entre 1950 y 1980 se hizo a costa de la calidad; en otras palabras, la escuela que se democratizó es una escuela pobre para pobres. Los altos índices de repetición y deserción escolar, y los bajos niveles de aprendizaje que vienen caracterizando a la educación pública en esta región, son la otra cara de esa escuela que abrió sus puertas a los pobres pero sin ofrecerles condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje, ni desde la política educativa ni desde la política económica.

...Políticas y reformas educativas disocian **cantidad y calidad** y han seguido tradicionalmente la secuencia “primero la cantidad, luego la calidad”, “primero la infraestructura, luego la enseñanza”...

Ya sea en el sistema público o en el privado, la peor educación les toca por lo general a los pobres: pobre en recursos, en infraestructura, en equipamiento, en contenidos, en pedagogía, en expectativas, en capacitación y experiencia docente, etc. Las políticas y “programas compensatorios” (bonos, becas, incentivos, entrega de materiales a las escuelas, etc.) destinados a los pobres, que vienen acompañando a las reformas educativas en los últimos años, están lejos de poder *compensar* y asegurar efectivamente *equidad*, es decir, iguales oportunidades y condiciones de aprendizaje para todos. Hacerlo implicaría intervenciones integrales – no medidas remediales – de orden político, económico y social, y no meramente educativo.

La investigación disponible sobre “factores asociados” al rendimiento escolar viene mostrando hasta la saciedad que la calidad educativa en el medio escolar depende no sólo de la oferta educativa – educadores, contenidos, pedagogía, espacio, recursos y clima de enseñanza y aprendizaje – sino también, e incluso sobre todo, del entorno socio-económico de los alumnos, no sólo el de su respectiva familia y comunidad sino el del país en su conjunto.⁶ Los estudios comparativos entre resultados escolares de diferentes países, muestran que a mayor desigualdad económico-social dentro de un país, menor es la probabilidad de lograr buenos resultados educativos, dado que la mayoría de la población

no tiene resueltas sus necesidades básicas – alimentación, salud, vivienda, trabajo, ingreso –, base indispensable para acceder a la educación y aprovecharla. Por eso la necesidad de entender la política educativa no como política sectorial, sino articulada a la política social y la política económica.

Acosadas por los problemas económicos y sociales de su entorno, las instituciones educativas se han visto forzadas a asumir tareas de compensación social y a desviar así la atención de su misión central: la enseñanza y el aprendizaje, la transmisión y construcción de conocimiento, la dinamización cultural, contribuyendo, a través de ello, al desarrollo comunitario y al desarrollo local.

No existe una definición universal acerca de qué es una *buena* educación; se trata de un juicio de valor subjetivo, que varía entre países, culturas, grupos, y personas. No obstante, en términos generales podemos afirmar que la buena educación es una educación amigable y respetuosa de los saberes y necesidades de quienes aprenden, capaz de ayudarles a identificar y desarrollar sus talentos, a pensar bien y a comunicarse con propiedad, a colaborar con otros, a desarrollar la empatía y la generosidad, la honestidad, el propio esfuerzo, el valor y la dignidad del trabajo, a visualizar y construir un futuro diferente. La buena educación enseña a gustar del aprendizaje, fundamento del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Recuadro 3

El derecho a la educación en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29. Observación general sobre su aplicación

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Derecho no sólo a acceder a la educación sino al aprendizaje

El objetivo de la educación es el *aprendizaje*: aprender, aprender a aprender, y aprender a aprovechar y poner en práctica lo aprendido. La educación está llamada no sólo a satisfacer necesidades de aprendizaje de las personas, sino a generar y estimular nuevas necesidades de aprendizaje. Por eso, el derecho a la educación debe entenderse, esencialmente, como derecho al *aprendizaje*. El verdadero reto

es construir comunidades y sociedades que aprenden, en las que se satisfacen y expanden las necesidades básicas de aprendizaje de todos sus miembros.

Ni la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) ni instrumentos más recientes como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) mencionan el *aprendizaje*, razón de ser de la educación y cuestión nodal del derecho a la educación. La Convención – cuya redacción implicó un proceso laborioso que tomó diez años (1979-

1989)⁷ - elabora sobre los objetivos de la educación (Artículo 29) y, dentro del derecho a la educación (Artículo 28), advierte la necesidad de “*adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar*”, pero se queda allí, en la asistencia y la retención escolares, ninguna de las cuales asegura por sí misma aprendizaje.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) adoptó una meta específica (la meta 3) sobre el aprendizaje, refiriéndose a la necesidad de mejorarlo y evaluarlo, y de establecer ciertos parámetros para medir los avances en este campo. Diez años más tarde, el Foro Mundial de Educación, al evaluar la primera década de Educación para Todos (1990-2000) y ratificar las seis metas planteadas, eliminó la referencia al aprendizaje y volvió a hablar de calidad de manera genérica.

El ser humano nace equipado para aprender. Aprender es inherente a la condición humana. Aprendemos solos y con otros, de nosotros mismos y de los demás, haciendo, leyendo, escribiendo, conversando, reflexionando, observando, escuchando, preguntando, deliberando, participando, enseñando a otros. Mientras más sabemos y más aprendemos, más se afila nuestra capacidad para aprender. Toda persona puede aprender y toda edad es buena para continuar aprendiendo. Las necesidades, intereses, estrategias y estilos de aprendizaje varían de una persona a otra y de un grupo a otro, y cambian a lo largo del tiempo.

Tradicionalmente, la educación se ha centrado en el punto de vista de la *enseñanza* (y de quienes enseñan) y ha dado poca importancia al punto de vista del *aprendizaje* (y de quienes aprenden). De ahí la vieja reivindicación de una educación y una pedagogía “centradas en el alumno” y “centradas en el aprendizaje”.

Asimismo, en el medio escolar, *aprendizaje* se confunde con *rendimiento escolar*, es decir, con las calificaciones.

No obstante, la prueba y la calificación pueden medir información más que conocimiento, memoria más que comprensión. La prueba y las calificaciones pueden decir poco acerca de lo que realmente sabe y/o aprendió una persona, y acerca de la pertinencia y relevancia de eso que aprendió. Los sistemas de evaluación escolar miden el grado de asimilación de los alumnos respecto del currículo oficial, sin poner en duda la validez de dicho currículo, e insisten en averiguar qué no saben los alumnos, más que en indagar qué saben, qué desean aprender, qué están aprendiendo y cómo utilizan (si utilizan) eso que aprenden.⁸

Vale a este respecto recordar que:

- Aprendizaje implica comprensión⁹ y comprender implica preguntar, reflexionar, razonar, profundizar, relacionar, juntar teoría y práctica, aplicar el conocimiento a situaciones de la vida real. Todo esto requiere tiempo. No obstante, la educación – tanto escolar como extraescolar, la pública y la privada- es proclive al enciclopedismo, la memorización y la repetición, antes que a privilegiar la comprensión. Enseñar pasa a convertirse en una carrera tras planes y programas de estudio, siempre demasiado abultados para los requerimientos de un aprendizaje efectivo. En la pedagogía convencional, la pregunta es mal vista o tiene poco valor, y se establecen roles fijos entre quienes preguntan (y saben las respuestas) - los educadores - y quienes responden - los educandos.
- Aprendizaje implica construcción activa del conocimiento. El aprendizaje, en definitiva, es activo o no lo es. No obstante, la educación ha seguido privilegiando la transmisión y acumulación pasiva de información (la conocida “educación bancaria”) por sobre la producción activa de conocimiento.
- La misión de todo sistema educativo, de la institución escolar y del educador o educadora, no es enseñar sino lograr que todos los alumnos aprendan.

- A menudo, los llamados “problemas de aprendizaje” son en verdad “problemas de enseñanza” y, más allá de eso, “problemas de sistema” – un sistema educativo inadecuado para el aprendizaje – y “problemas de contexto” - condiciones inadecuadas para enseñar y para aprender.

Democratizar la educación es, esencialmente, *democratizar el aprendizaje*. Democratizar el aprendizaje implica no sólo asegurar una educación y una formación/capacitación de buena calidad para todos y todas, sino además asegurar condiciones básicas de vida que permitan a las personas aprovechar las oportunidades de aprendizaje y poner en práctica los conocimientos y competencias adquiridas, es decir, hacer efectivo su derecho a la educación.

Derecho no sólo al aprendizaje sino al aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje no se inicia el primer día de clases sino el primer día de vida, e incluso antes del nacimiento, dentro del útero materno. Tampoco termina el último día de clases, con la culminación o aprobación de un determinado nivel o la obtención de un certificado de estudios. El derecho a la educación implica hoy derecho a seguir aprendiendo *a lo largo de la vida*.

La noción de *aprendizaje a lo largo de la vida* (también llamado *aprendizaje permanente*) reconoce esencialmente dos dimensiones inter-relacionadas:

- a) que el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida (desde el nacimiento hasta la muerte, no sólo en la infancia o en un período determinado de la vida de una persona); y
- b) que el aprendizaje se realiza a lo ancho de la vida (no únicamente en el sistema escolar y a través de la educación sistemática, sino en todos los espacios y a través de diversos medios: en el hogar, en el juego, en la interacción con los demás, en el trabajo, en la participación social,

a través de los medios masivos de información y comunicación, en la experiencia diaria de vivir).

Implicito en el *aprendizaje a lo largo de la vida* está el reconocimiento de los límites del sistema escolar como único sistema educativo. Es imposible pedirle a la escuela, en sus diferentes niveles, que resuelva todas las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, entre otras cosas porque:

- hay mucho para aprender, cada vez más, y nunca acaba de aprenderse;
- el conocimiento avanza y cambia constante y rápidamente, y el sistema escolar tiene una capacidad muy lenta para incorporar y procesar dichos avances;
- la sociedad cambia y exige actualización constante de la información, los conocimientos y las habilidades;
- es imposible pretender que alguien -y los educadores específicamente- sepa todo y se mantenga actualizado en todos los campos;
- el tramo de vida escolar es muy corto en el conjunto de la vida de una persona, y cada vez más a medida que aumenta la esperanza de vida al nacer y se prolonga la vida efectiva de las personas en todo el mundo;
- hay cuestiones que corresponde aprender, o que se aprenden mejor, en espacios no escolarizados y en períodos de la vida que no son los de la “edad escolar” convencionalmente definida como tal hasta hoy.
- hay - y seguirá habiendo por mucho tiempo - millones de niños, jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar y/o que se ven forzados a abandonar en los primeros grados, sobre todo debido a la pobreza.

El *aprendizaje a lo largo de la vida* ha sido adoptado como principio rector de la sociedad del siglo XXI, la llamada “sociedad red”, “sociedad de la información”, “sociedad de la comunicación”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje”, en sus diversas acepciones.¹⁰ Estamos transitando una era de crecimiento

exponencial de la información y el conocimiento en todos los campos, y de diversificación sin precedentes de los espacios, medios y lenguajes para la producción, circulación y uso de la información y el conocimiento.

En el terreno educativo, estamos transitando de una comprensión de la educación entendida como *enseñanza*, a una comprensión de la educación entendida fundamentalmente como *aprendizaje*. Ese es el mismo recorrido que viene siguiendo el concepto de *educación a lo largo de la vida* (ELV) hacia el de *aprendizaje a lo largo de la vida* (ALV).

No se trata de conceptos nuevos y tampoco equivalentes, aunque a menudo se los trata como tales. Ambos tienen una larga trayectoria y han venido adquiriendo significados y usos específicos. Muchos coinciden en que la ELV fue realizada y visibilizada a nivel internacional a partir de la publicación del Informe “Aprender a Ser” (conocido como Informe Faure) en 1972. Ese mismo año, la Junta de Gobierno de la UNESCO aprobaba la ELV como la misión específica del Instituto de Educación de la UNESCO (UIE), en Hamburgo.¹¹ La decisión fue seguida por una serie de publicaciones, empezando con el clásico *Foundations of Lifelong Education* (Fundamentos de la Educación a lo largo de la Vida, 1976), cuyo autor fue Dave, entonces director del UIE (Medel-Año Nuevo *et al.*, 2001). Dos décadas más tarde, en los 1990s, el concepto de *aprendizaje a lo largo de la vida* (ALV) empezó a desplazar al de ELV, especialmente a partir del Informe de la Comisión Delors (1996), también comisionado por UNESCO.

1972 - Informe Faure: “Toda persona debe estar en condiciones de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. La idea de la *educación a lo largo de la vida* es la piedra angular de la sociedad de aprendizaje. El concepto de ‘*a lo largo de la vida*’ cubre todos los aspectos de la educación, abarca todo, y el conjunto es más importante que la suma de sus componentes. No existe un componente separado y ‘permanente’ de la educación que no sea para

toda la vida. En otras palabras, la educación a lo largo de la vida no es un sistema educacional sino el principio en el cual se basa toda la organización de un sistema y donde, por consiguiente, subyace el desarrollo de cada uno de sus componentes (...) Proponemos la *educación a lo largo de la vida* como el concepto fundamental para las políticas educativas en los años venideros tanto para los países desarrollados como para los países en desarrollo”. (pp. 181-182)

1976 - Fundamentos de la Educación a lo Largo de la Vida: “La educación a lo largo de la vida comprende patrones formales, no-formales e informales de aprendizaje a lo largo del ciclo vital de una persona, para el mejoramiento consciente y continuo de la calidad de vida, la de cada persona y la de la sociedad” (Dave, 1976).

1996 - Informe Delors: “Es necesario repensar y actualizar el concepto de *educación a lo largo de la vida* a fin de reconciliar tres fuerzas: la competencia, que provee incentivos; la cooperación, que da fuerza; y la solidaridad, que une (...) Clave para el siglo XXI, el *aprendizaje a lo largo de la vida* será esencial a fin de adaptar los requerimientos cambiantes del mercado de trabajo y controlar mejor los tiempos y ritmos cambiantes de la existencia individual” (p. 18).

Tanto el Informe Faure como el Informe Delors y la mayor parte de la literatura que incorpora el discurso de la ELV y el ALV, usan estos términos de manera indistinta, sin una clara conceptualización o delimitación.¹² No obstante, en la evolución de estos dos conceptos se marcan algunas diferencias claras. La ELV es un concepto precursor del ALV. En este último, se enfatiza la importancia y la ubicuidad del *aprendizaje*, con o sin presencia de enseñanza, es decir, de una intención educativa deliberada (aprender haciendo, leyendo, escribiendo, conversando, trabajando, etc.). Al mismo tiempo, la versión dominante del ALV que se extiende en el Norte y que cobra fuerza a partir de los 90s surge estrechamente vinculada a la necesidad de adaptarse a las nuevas necesidades del mercado de trabajo. Asimismo, hay quienes advierten en el moderno discurso del ALV el peligro de asumir

el aprendizaje como una responsabilidad individual de cada persona, deslindando la responsabilidad del Estado y debilitando con ello el propio reconocimiento de la educación como un derecho (Torres 2004).

Por otra parte, es preciso tomar conciencia de que estamos frente a una dualización de la agenda educativa a nivel global: mientras que el ALV está siendo incorporado por el Norte como el nuevo paradigma para sus sistemas educativos, ese mismo Norte viene prescribiendo para el Sur una agenda educativa cada vez más restringida - *educación básica* primero (Educación para Todos), *educación primaria* después (Agenda del Milenio)- con lo cual se profundiza, antes que cierra, la brecha Norte-Sur.

Evidentemente, no se trata de incorporar acríticamente el discurso del ALV sino de darle contenido transformador, contextualizarlo y aprovecharlo como marco para fortalecer y articular los diversos espacios, medios, relaciones y prácticas en los que aprenden las personas - el hogar, el sistema escolar, el trabajo, los medios de información y comunicación, el deporte y la recreación, la naturaleza, las bibliotecas, el mundo virtual, etc.- y propender hacia la construcción de “comunidades de aprendizaje” y de una sociedad que aprende. Más allá de sus diferencias y de las más de dos décadas que median entre el Informe Faure (1972) y del Informe Delors (1996), ambos se refieren de hecho a la “sociedad del aprendizaje” como norte de la educación.

El *aprendizaje a lo largo de la vida* supone un modelo inclusivo de educación y aprendizaje, en el cual tienen cabida todas las personas - niños, jóvenes y adultos, aprendiendo y enseñando - y en el cual tienen una responsabilidad todos los actores, con el Estado en una responsabilidad central si aceptamos que la educación es un derecho y que aquella y éste reclaman hoy ampliarse más allá de la escuela y de la educación para extenderse a lo largo de la vida misma.

Derecho no sólo al acceso sino a la participación¹³

No basta con acceder a la escuela, a la educación, al aprendizaje, al aprendizaje a lo largo de la vida. Derecho a educarse implica derecho a *participar*, en cada ámbito y nivel, en las decisiones y relaciones que rigen la vida escolar y otros escenarios de la educación. Estudiantes, educadores, padres de familia y ciudadanía en general tienen derecho a ser consultados en todos los aspectos que atañen a la educación - fines y objetivos, contenidos y métodos, organización y gestión, presupuesto y fuentes de financiamiento, cooperación internacional - así como a exigir información y rendición de cuentas a los responsables en cada caso. El derecho a la educación, extendido a la participación, obliga a repensar el contrato social clásico entre *oferta* y *demandas* educativas.

La educación se ha fijado usualmente en el punto de vista de la *oferta*, desestimando el punto de vista de la *demandas*, es decir, el de los sujetos individuales y colectivos a quienes está llamada a servir la educación: los educandos, las familias, la comunidad local, la ciudadanía en general.

Las políticas - la educativa entre ellas - se entienden usualmente como tarea técnica y experta a diseñarse “arriba” y a ejecutarse “abajo”, sin que medien procesos de consulta o siquiera de información a la población. Asimismo, la política educativa - por lo general entendida como política escolar - se ocupa esencialmente de la oferta y de proveer *insumos* para la labor educativa: infraestructura, educadores, programa de estudio, metodologías de enseñanza, materiales, medios y tecnologías instruccionales, base legal, financiera, administrativa, de evaluación, etc. La calidad de la educación se asocia en buena medida a la cantidad - más que a la calidad, adecuación y oportunidad - de dichos insumos.

No obstante, la calidad de la demanda, de la participación y de la exigibilidad de los usuarios del sistema

educativo tiene un papel fundamental sobre la calidad de la oferta y sobre la calidad y viabilidad de la propia política educativa. Un sistema educativo fuerte requiere apoyarse en información, comunicación, consulta y participación social permanente y sustantiva a todos los niveles: desde el nivel micro hasta el macro, desde el aula de clase hasta la gran política nacional e internacional. Aquí también, no sólo se trata de la cantidad de participación, sino además y sobre todo de la calidad de dicha participación. Una buena gestión educativa, por ello, asume la participación ciudadana como un insumo más a asegurar y calificar.

El derecho a la participación no está contemplado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En la Convención sobre los Derechos del Niño (especialmente en el Artículo 12) el derecho de niños y niñas a participar gira fundamentalmente en torno al respeto a su opinión y su voz; no hay referencias específicas a su participación en el ámbito escolar y en relación a los aspectos que definen su educación.

Convención sobre los Derechos del Niño - Artículo 12

1. *Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.*
2. *Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.*

La retórica de la *participación* está hoy extendida y ha sido apropiada por los organismos financieros internacionales, con claras connotaciones finan-

cieras.¹⁴ Continúa predominando una comprensión y una práctica estrecha de la participación en educación, centrada en aspectos formales e instrumentales. Así:

- La participación de los *sujetos de aprendizaje* – niños, jóvenes, adultos – se ubica como última prioridad y se restringe por lo general al ámbito escolar y más específicamente al aula (asistir a clases, prestar atención, mantener la disciplina, levantar la mano, contestar preguntas, hacer las tareas, etc.) o a la institución educativa (consejos estudiantiles, concursos, periódicos, etc.), pero resguardando celosamente los aspectos curriculares y pedagógicos. Los estudiantes no son informados ni consultados sobre decisiones que afectan al sistema escolar, mucho menos a la política educativa. Esto es así no sólo en los niveles inferiores del sistema, sino también en la educación media y hasta la superior. En el campo de la alfabetización/educación/capacitación de jóvenes y adultos, su participación puede limitarse a definir de común acuerdo el horario de clases. Qué y cómo se aprende y evalúa no se considera materia de consulta, siquiera de explicación, entre quienes aprenden. La alienación curricular y pedagógica de los alumnos está naturalizada en el sistema y en la política educativa.¹⁵ Las decisiones presupuestarias, e incluso la información acerca del uso de los recursos en cada plantel, son consideradas ajenas a la capacidad de los alumnos de cualquier edad.¹⁶
- La participación de los *padres de familia* suele ser entendida de manera utilitaria, y se expresa típicamente como: (a) apoyo a la institución (aporte monetario o en especie, asistencia a reuniones) y (b) apoyo a los hijos que estudian (tareas en casa, motivación, seguimiento y vigilancia, sistema familiar de premios y castigos coherente con la normativa escolar, etc.).

Padres y madres tienen acceso y a veces voz en torno a los aspectos organizativo-administrativos pero no a los curriculares y pedagógicos, considerados “técnicos”, y a menudo expresamente protegidos a través de normativas legales. Padres y madres reciben los resultados escolares, pero ignoran cómo estos se construyen y evalúan; pueden opinar, pero rara vez incidir sobre las decisiones; son expuestos a información selectiva, que no incluye el uso de los fondos y la rendición de cuentas; pueden acceder al ámbito escolar y local, pero no al de la política educativa.

- La participación de los *educadores* está confinada al aula y a la institución escolar, y tiene poco peso para incidir en cambios institucionales. Pese a su valoración formal, la innovación sigue yendo contracorriente en la cultura escolar. La tarea docente permanece como una tarea demandante y solitaria, con escaso intercambio entre pares, y cada vez más una tarea vigilada y bajo escrutinio social. El acceso a las instancias que toman decisiones y diseñan la política educativa se hace a través de mecanismos de representación que delegan la tarea a dirigentes sindicales; para el grueso del magisterio, la política educativa permanece como algo ajeno y distante.
- La participación de la *ciudadanía* en general en la cuestión educativa es aún muy pobre y restringida. Las consultas que han acompañado a varios procesos de reforma educativa en los últimos tiempos, han resultado ser más bien mecanismos formales y no incluyen cuestiones claves como el financiamiento, el endeudamiento externo, o la asignación presupuestaria; no se han incorporado como un mecanismo permanente y genuinamente democrático, que llegue a todos; y han perdido credibilidad dada su reiteración y su falta de incorporación de lecciones aprendidas. “In-

cidir en la política educativa” viene siendo objetivo expreso planteado desde organismos de la sociedad civil, pero con escasos resultados e impactos reales y difícil sostenibilidad en el tiempo.

La participación, en educación, no es un agregado o una opción; es condición indispensable del hecho educativo (el aprendizaje es activo y participativo, o no es tal) y de la propia eficacia de la política educativa (tanto el diseño como la ejecución de la política requieren la comprensión, la colaboración y el concurso de todos los sectores involucrados). No entender esto lleva una y otra vez al no-aprendizaje, a la falta de adecuación de políticas y programas a la realidad, a la incompreensión y resistencia frente a las propuestas de cambio, a movilizaciones sociales cada vez más prolongadas, abarcartivas e integrales que reclaman ya no sólo mejores salarios, mejor infraestructura y reivindicaciones corporativas sino cambios estructurales en el sistema educativo y en los modos de hacer política y reforma educativa.¹⁷

La participación es conquista desde abajo pero también responsabilidad democrática desde arriba, a cada nivel. Todo buen educador entiende que la misión de la educación es contribuir a formar ciudadanos plenos, pensantes y críticos, proactivos y constructivos, conscientes de sus deberes y de sus derechos, y capaces de ejercerlos dentro y fuera de las aulas. Todo Estado democrático y toda reforma educativa seria sabe que es indispensable trabajar simultáneamente desde la oferta y desde la demanda educativa, y orientar esfuerzos específicos a fin de contribuir a *calificar* esta última, informando y calificando la participación ciudadana en educación, especialmente entre los sectores populares, los más empobrecidos y peor servidos de la sociedad, entre otras cosas porque son los que menos demandan su derecho a una educación de calidad.¹⁸

Bibliografía de referencia

AMBROSI, Alain; Peugeot, Valérie; Pimienta, Daniel (coord.), *Palabras en juego, Enfoques culturales sobre las sociedades de la información*, C&F Editions, Caen, Francia, 2005.

http://www.vecam.org/article.php?id_article=697&nemo=edm

BELANGER, Paul; Gelpi, Ettore (eds.), *Lifelong Education = Education Permanente, Learning*, UNESCO-UIE, Hamburg, 1995

CEPAL/UNESCO-OREALC. 2005. *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/invertir_mejor_para_invertir_mas.pdf

CORAGGIO, José Luis; Torres, Rosa María, *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila/CEM, Buenos Aires, 1997; 2ª. ed., Madrid, México, Buenos Aires, 1999.

DAUDET, Yves; Singh, Kishore, *The Right to Education: An Analysis of UNESCO's Standard- Setting Instruments*, UNESCO, Paris, 2001, p. 13.

DAVE, R.H. (dir.), *Foundations of Lifelong Education*, UIE, Hamburg, 1976.

DELORS, Jacques (coord.), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana/Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

FAURE, Edgar, *Learning to Be*, International Commission on the Development of Education, UNESCO, Paris, 1972.

GADOTTI, Moacir, *Orçamento Participativo Criança: Exercitando a cidadania a partir da infância*, Centro Studi Giovanni Calendoli – Teatro per Ragazzi, Albano Terme (Padova – Itália) - É vietato uccidere la mente dei bambini, III Convegno Internazionale, 8-9 sept. 2005. http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Orcamento_Participativo_Crianca_2005.pdf

La educación no-formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate, Fundación Santillana, Madrid, 1991. <http://www.undp.org/spanish/mdgsp/>

Notas

1 Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana/Ediciones UNESCO, Madrid, 1996, p. 96. Sobre la Comisión y el Informe ver <http://www.unesco.org/delors/>

2 Cabe notar que las cuatro As - *Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad* - propuestas en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y retomadas más tarde por Katarina Tomasevsky como indicadores y verificadores del cumplimiento del derecho a la educación, están referidas exclusivamente al sistema escolar. Ver. K. Tomasevsky, *El asalto a la educación*, Intermón-Oxfam, Barcelona, 2004.

3 Es con este lente enfocado en la matrícula escolar que América Latina y el Caribe ha ganado notoriedad internacional como región escolarmente avanzada entre las regiones del Sur. No obstante, las altas tasas de matrícula van junto con las también altas tasas de repetición y deserción escolar, entre las más altas del mundo (en promedio, 3 de cada 10 alumnos que inician la educación primaria no llegan a terminarla).

4 Sobre el Índice de Desarrollo Humano ver PNUD <http://hdr.undp.org/hd/>

5 El original en inglés "*Convention against Discrimination in Education*" fue traducido como "Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza". Hacemos aquí nuestra propia traducción y conservamos el término original *educación*.

6 Ver al respecto por ejemplo las pruebas y los resultados de LLECE, PISA y TIMSS. LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación <http://llece.unesco.cl/> PISA- Programme for International Student Assessment <http://www.pisa.oecd.org/>. TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Studies <http://www.timss.org/>

7 En: Luis M. Naya Garmendia (coord.), *La educación y los derechos humanos*, Espacio Universitario- Erein, Donostia, 2005.

8 Hay que destacar que la prueba internacional PISA mide no sólo conocimientos sino *desempeño*, es decir, mide no sólo la capacidad para responder preguntas sobre el papel sino la capacidad para usar el conocimiento en situaciones reales.

9 La llamada "Pedagogía de la Comprensión" o "Educación para la Comprensión" recoge el sentido y el propósito mismo de la educación, debería considerarse un enunciado tautológico.

10 Ver al respecto la obra colectiva coordinada por Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta, *Palabras en juego, Enfoques culturales sobre las*

sociedades de la información, C&F Editions, Caen, Francia, 2005. http://www.vecam.org/article.php?id_article=697&nemo=edm

11 En el 2006 el UIE fue rebautizado como Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (*Institute for Lifelong Learning* - UIL). <http://www.unesco.org/education/ui/>

12 Los problemas de traducción complican adicionalmente el asunto para los lectores en español. El propio título del Informe Delors es revelador de la tradicional dificultad para distinguir entre *educación* y *aprendizaje*: "Learning, The Treasure Within" fue traducido como "La educación encierra un tesoro" (!).

13 Algunos de los puntos incluidos aquí han sido desarrollados más ampliamente en: Rosa María Torres, "Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina", OEA, Washington, 2002. Ver <http://www.oas.org/udse/documentos/socivil.html>

14 Entre las recomendaciones del Banco Mundial para la reforma escolar en el Sur destacan la "participación de los padres de familia" o la "participación de la comunidad" (entendidas como aporte monetario y/o como control de la escuela y en particular de los maestros) y la "participación de la empresa privada".

15 La Declaración y el Marco de Acción de la Educación para Todos (Jomtien, 1990) destacaban la necesidad de consultas y estrategias participativas para identificar las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. No obstante, las reformas de los 1990s fueron reformas "de expertos", que remozaron antes que revisaron el esquema vertical y tecnocrático de diseño de la política educativa.

16 En este sentido cabe destacar las experiencias de *Orçamento Participativo Criança* (Presupuesto Participativo Infancia) desarrolladas en escuelas de varios estados y municipios de Brasil, en particular el la experiencia desarrollada por el gobierno del PT en la Secretaría Municipal de Sao Paulo con la coordinación pedagógica del Instituto Paulo Freire Ver: http://www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Escola_Cidada/Projetos_Concluidos/Orcamento_Participativo_Crianca/op.htm http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Orcamento_Participativo_Crianca_2005.pdf

17 Una lección en este sentido fue la masiva movilización de los estudiantes secundarios chilenos, en mayo-junio 2006, que tomó por sorpresa a todo Chile y puso en jaque el proceso de reforma educativa, asumido hasta entonces por muchos como modelo a seguir en la región. Ver: <http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/> y el blog <http://movimientoestudianteschile.blogspot.com/>

18 La Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño" (Ecuador 1988-89) adoptó como eje temático la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se trataba no sólo de enseñar a leer y escribir, sino de informar y educar a toda la población en los derechos humanos y en su exigibilidad. Ver: http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm



Más allá de la protesta:

Reflexiones sobre la crisis o transformación del movimiento estudiantil chileno en 12 años



Camila Ponce Lara

PhD en la Escuela de altos estudios en ciencias sociales en París. Investigadora Chilena sobre los movimientos sociales. Pasantías en las Universidades de Lovaina y Marburgo.

Resumen

El movimiento estudiantil chileno de la post-pandemia, surgido tras el auge feminista en mayo y las masivas movilizaciones del “estallido social”, se enfrenta a la tarea de crear lazos de solidaridad y mayor participación entre el estudiantado. A pesar de los desafíos que enfrentan, como abordar el desencanto y desinterés juvenil, además de múltiples demandas de justicia social y política en un entorno de tensiones políticas persistentes, el movimiento estudiantil actual persevera en su búsqueda por una educación equitativa y de calidad. Esta investigación revisa los movimientos precedentes para comprender las mutaciones del movimien-

to desde 2011 hasta el 2023, mediante una investigación cualitativa que se apoya en fuentes secundarias.

Introducción

El movimiento estudiantil chileno que surgió en la post-pandemia después del auge feminista en mayo y las movilizaciones masivas del “estallido social” en 2019 han heredado un contexto de profunda agitación social y demandas de cambio estructural. Este movimiento estudiantil contemporáneo se enfrenta a la tarea de incorporar y amplificar los liderazgos y las demandas que surgieron durante estos eventos trascendentales en la historia reciente del país.



A pesar de este legado y la energía que caracterizó a los movimientos previos, el movimiento estudiantil actual enfrenta desafíos complejos. Si bien continúan luchando por la educación equitativa y de calidad, se encuentran en un entorno donde las demandas de justicia social y política son múltiples y diversas. La necesidad de abordar cuestiones de género, medio ambiente, desigualdad económica y derechos humanos se suma a la complejidad de sus agendas. Además, las tensiones políticas persistentes con el actual gobierno que proviene justamente de un movimiento estudiantil, pueden obstaculizar los esfuerzos de organización y movilización de los estudiantes, todo esto sumado a la baja participación de los estudiantes.

En este contexto, el movimiento estudiantil actual enfrenta el desafío de mantener vivo este legado mientras buscan nuevas formas de acción colectiva y participación. Si bien pueden no tener el mismo impacto inmediato que los movimientos anteriores, su perseverancia y flexibilidad frente a los cambios son fundamentales para seguir avanzando hacia una sociedad más justa y equitativa.

El presente artículo se fundamenta en una metodología cualitativa que se apoya en fuentes secundarias, como artículos académicos, libros, investigaciones previas y revisión de medios de prensa. Esta aproximación permite una comprensión de los eventos y dinámicas del movimiento estudiantil en Chile, así como de sus desafíos y oportunidades en el contexto actual.

Las movilizaciones de 2011 y los cambios por una educación gratuita, sin lucro y de calidad

El movimiento estudiantil de 2011 marcó un punto de inflexión fundamental en la historia política de Chile desde el retorno a la democracia. Tal como señala Silva (2012), se destacó de manera innegable como el movimiento más extenso y visible en términos de participación ciudadana y protesta social hasta ese momento. Su impacto se materializó en la inclusión de las demandas -de gratuidad, calidad, fin al lucro y al endeudamiento- en la agenda gubernamental. La magnitud de su fuerza se reflejó en convocatorias masivas que congregaron a más de 400 mil personas en las calles y en la paralización de la mayoría de las universidades del país, así como en la ocupación de más de 100 liceos por parte de los estudiantes (Ponce y Miranda, 2016).

El movimiento se transversalizó reflejando así una ciudadanía más empoderada y exigente (Fernández, 2013). Además de la crisis de legitimidad de las instituciones estatales, cuestio-

nando principalmente la autoridad del Estado (Garcés, 2013). Esta coyuntura se entrelaza con la expansión de la clase media, impulsada por el acceso creciente a la educación superior, lo que efectivamente configura la generación con mayor representación en estas instituciones (Fleet, 2011). Así lo constatan otros investigadores, destacando que la apertura a la educación superior en los últimos años en Chile ha alcanzado a segmentos previamente excluidos, generando un cambio en la composición estudiantil (Castillo y Cabezas, 2010).

Este movimiento estudiantil no solo desafiaba las estructuras educativas, sino que también innovaba en sus estrategias de acción colectiva. Este período marcó el surgimiento de una nueva modalidad de protesta, donde el *flash mob* se destacó como una herramienta ingeniosa y creativa para atraer miradas de los medios de comunicación, el gobierno y por supuesto, la ciudadanía (Ponce, 2017). A través de acciones espontáneas el baile “thriller por la educación” las “1800 hrs por la educación” con corridas alrededor del Palacio de La Moneda, y las instalaciones frente al Ministerio de Educación o en la Plaza de Armas, los estudiantes instalaron en la agenda gubernamental sus demandas e iniciaron el diálogo con el gobierno.

Estas acciones prometedoras sembraron un atisbo de ruptura con el modelo neoliberal (Mayol, 2012), aunque el alcance completo de esta transformación aún estaba en desarrollo en ese momento. El año 2011, marcó el inicio de un proceso dinámico y complejo

...El movimiento estudiantil de 2011 marcó un punto de inflexión fundamental en la historia política de Chile desde el retorno a la democracia...

en la historia política chilena, en la cual los estudiantes desencadenaron transformaciones sociales profundas, pero cuyo desenlace definitivo aún estaba por revelarse.

El contexto en el que se gestó el movimiento estudiantil de 2011 adquiere una relevancia crucial, coincidiendo con el primer mandato presidencial de Sebastián Piñera, quien era el primer presidente de un partido de derecha en dirigir el país en la post-dictadura. Su ministro de Educación, Joaquín Lavín, era una figura emblemática de la derecha perteneciente al partido Unión Demócrata Independiente (UDI), también parte del Opus Dei y quien mantenía vínculos con sociedades anónimas relacionadas con la Universidad del Desarrollo, una institución de carácter privado.

Los estudiantes se organizaban mediante la CONFECH (Confederación de Estudiantes de Chile), entidad que aglutinaba a las Federaciones de las Universidades tradicionales, dando lugar a la emergencia de una serie de líderes relevantes. Entre ellos, figuras como Camila Vallejo de la Juventud del Partido Comunista y Giorgio Jackson de la agrupación NAU (Nueva Acción Universitaria) presidían la organización y quienes más tarde serían ministros de Estado. Mientras que el presidente de la República Gabriel Boric, asumiría la presidencia de la FECH (Federación de la Universidad de Chile) al año siguiente, superando en las elecciones a Camila Vallejo, consolidándose así como una de las figuras prominentes de ese momento. Este período también da cuenta de la inclusión de universidades privadas en la dinámica del movimiento, particularmente aquellas afectadas por el lucro en el sistema educativo, como la Universidad Central (Crouchet, 2015), y posteriormente la Universidad del Mar.

Después de una serie de movilizaciones que pusieron seriamente en entredicho la autoridad del gobierno de Sebastián Piñera y recibieron un considerable respaldo ciudadano, el

ímpetu del movimiento estudiantil comenzó gradualmente a declinar debido a diversos factores locales y al desgaste propio de movilizaciones prolongadas. Para el año 2012, su papel en la escena nacional había perdido cierto grado de relevancia y visibilidad.

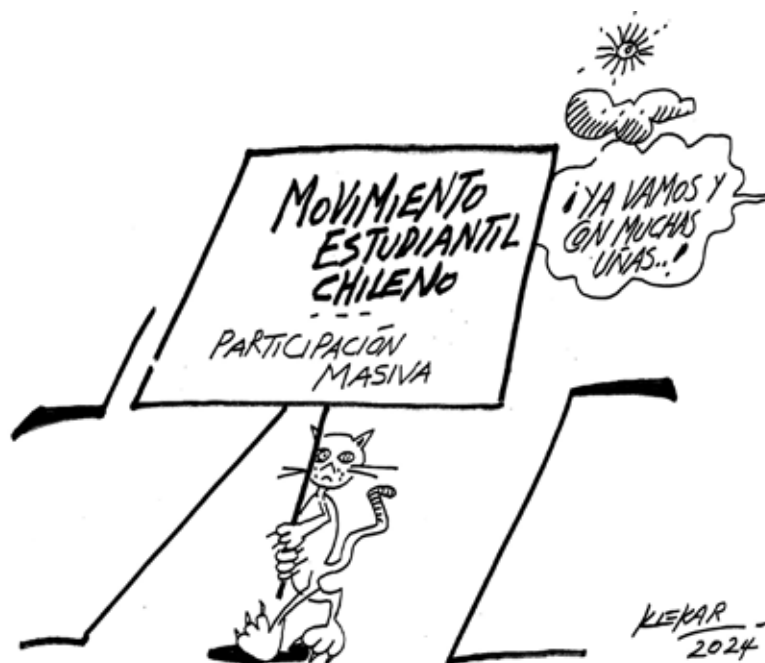
No obstante, a pesar de esta disminución en su actividad pública, el movimiento logró que varias de sus demandas fueran atendidas por el gobierno. Por ejemplo, se empezó a abordar la problemática del lucro en las instituciones de educación superior, dando inicio a un proceso de conceptualización y operacionalización para restringir esta práctica. Al mismo tiempo, se dio inicio a la implementación de la gratuidad en la educación, aunque de manera no universal, a partir de 2016.

Esta medida, exigía pertenecer al 50% más vulnerable y postular a universidades acreditadas. Gracias a esto, en 2017 un 60% de los estudiantes con menos recursos accedió a este beneficio. A pesar del declive del movimiento estudiantil, logró que sus petitorios resonaran en las políticas gubernamentales y en el imaginario colectivo, dejando una huella duradera en la historia educativa y social de Chile (Ponce, 2024).

Ola feminista y estallido social

Después de las movilizaciones de 2011, el movimiento estudiantil universitario experimentó una transformación importante. Líderes emblemáticos como Giorgio Jackson o Camila Vallejo dejaron de tener la relevancia precedente y las demandas que antes convocaban multitudes en relación con la educación también mutaron. En 2018 esta reconfiguración del movimiento estudiantil adoptó un carácter feminista (Follegati, 2018), donde las demandas iban más allá del modelo educativo, y buscaban cuestionar y desterrar el patriarcado en las instituciones educativas, tanto universitarias como secundarias. Este patriarcado, cristalizado a partir de abusos y acosos sexuales en el entorno académico (Ponce, 2020). En consecuencia, las federaciones estudiantiles, que habían desempeñado un papel central en el pasado, perdieron su relevancia, dando paso a otras organizaciones, particularmente de orientación feminista. Estas nuevas voces hicieron hincapié en performances durante las marchas y en el uso del cuerpo y la individualidad como herramientas de expresión.

El año 2023 se destacó por un logro trascendental del movimiento estudiantil: la integración y consolidación



de la perspectiva feminista en el ámbito universitario, a través de la creación de departamentos de género, por una parte; por otra, gracias a la persistencia del feminismo en los movimientos posteriores como el estallido social y el movimiento estudiantil. Este hito representa un avance significativo hacia la igualdad de género y el reconocimiento de las problemáticas que enfrentan las mujeres en el ámbito académico y social a largo plazo.

Además, el movimiento logró resultados concretos en la lucha contra el abuso y la discriminación de género en las universidades. La expulsión de académicos cuestionados por conductas abusivas marcó un precedente importante en la defensa de los derechos de las víctimas y en la promoción de un ambiente seguro y respetuoso en las instituciones educativas. Asimismo, se llevaron a cabo acciones para establecer protocolos de género en diversas universidades, lo que contribuyó a la prevención y gestión adecuada de situaciones de violencia de género y discriminación. Estos protocolos representaron un paso significativo hacia la construcción de entornos universitarios inclusivos y libres de violencia de género.

En definitiva, el mayo feminista de 2018 se caracterizó por importantes avances en la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito universitario, así como en la protección de los derechos y la seguridad de las personas afectadas por la violencia y la discriminación de género. Estos logros reflejan el compromiso del movimiento como de los estudiantes con la equidad de género y la justicia social en la educación superior.

El estallido social o el movimiento que hizo despertar a Chile

El año 2019 emerge el estallido social o el movimiento #ChileDespertó donde millones de personas salieron a las calles a protestar. Par algunos autores representa el punto culminante en la historia del activismo estudiantil,

...Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados, la constitución surgida de la convención constitucional, instaurada como resultado de estas movilizaciones, no fue aceptada...

puesto que son estudiantes secundarios quienes dan inicio a las movilizaciones, resaltando así nuevamente la importancia del componente generacional (Gunter & Zarzuri, 2020). A raíz de una protesta contra el aumento del precio del boleto de metro, los estudiantes comenzaron a compartir masivamente en redes sociales, Instagram especialmente, la táctica de evadir el pago del transporte y saltar los torniquetes como forma de acción colectiva.

La represión policial contra los estudiantes desencadenó una respuesta sin precedentes: una serie de protestas masivas que congregaron a más de 2 millones de personas en las calles, sumado a barricadas y cacerolazos, dando lugar al surgimiento del movimiento #ChileDespertó. Esta ola de movilizaciones se mantuvo por meses hasta el inicio de la pandemia del COVID-19 que impidió las reuniones en el espacio público. Antes de aquello, durante las movilizaciones, con el fin de dar respuesta a las demandas, líderes políticos de todos los sectores firmaron el Acuerdo por la Paz. Esto con el fin de realizar un plebiscito donde los chilenos podrían decidir si querían que se redactara una nueva constitución mediante una convención constituyente o una convención mixta, y así dar fin a las movilizaciones.

Las demandas planteadas durante este estallido social aglutinaron una serie de exigencias que habían sido

parte del ciclo de movilizaciones iniciado en 2011: la oposición a los fondos de pensiones (AFP) insatisfactorios, la búsqueda de salarios dignos, mejoras en el sistema de salud y educación, el fin de la privatización del agua, la detención de las zonas de sacrificio y la erradicación del patriarcado. Sin embargo, todas estas reivindicaciones convergían en un objetivo más amplio y central: el acceso a una vida digna, cuya ausencia parecía haber afectado a gran parte de la población chilena (Ponce, 2023). Por esta razón, la Plaza Italia, epicentro de estas manifestaciones y escenario para un conjunto de performances (Paredes, 2021), adquirió un nuevo nombre simbólico: la Plaza de la Dignidad.

Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados, la constitución surgida de la convención constitucional, instaurada como resultado de estas movilizaciones, no fue aceptada. Posteriormente, se inició un segundo proceso constituyente, en esta ocasión liderado principalmente por fuerzas políticas de derecha. Ambos procesos fueron rechazados por la ciudadanía, lo que ha dejado una sensación de desilusión y descontento generalizado.

El movimiento estudiantil post pandemia

A lo largo de la pandemia, las movilizaciones se erigieron como un eco persistente de las demandas surgidas durante el estallido social. Sin embar-

go, en este nuevo contexto, se agregaron nuevos elementos a la ecuación social de crisis. Emergieron exigencias relacionadas con la creciente crisis alimentaria y cesantía, un llamado enérgico por la erradicación de la violencia contra las mujeres, la salud mental y la incansable búsqueda de justicia social. Estas protestas no sólo representaron una continuidad del movimiento, sino que también pusieron de relieve las desigualdades exacerbadas por la pandemia y la necesidad apremiante de abordarlas de manera urgente.

Durante este período, es importante mencionar que Gabriel Boric fue elegido presidente en 2021 y asumió el cargo en 2022. Boric, reconocido como líder del movimiento estudiantil, representó un cambio significativo en el panorama político, encarnando las esperanzas y aspiraciones de muchos sectores de la sociedad. Su elección marcó un hito en la historia reciente del país, puesto que por primera vez asumía un presidente tan joven, de una coalición nueva de izquierda, el Frente Amplio, además de estar acompañado por otros líderes estudiantiles de 2011.

En 2022 y 2023, las encrucijadas que enfrenta el movimiento estudiantil dibujan un panorama notablemente distinto. A medida que transcurre el primer gobierno del Frente Amplio, se percibe una ausencia de grandes temas que dirijan el debate de los estudiantes. Esta carencia de orientación crucial los motiva a expresar su firme oposición al segundo plebiscito, sin embargo, tampoco hacen efectiva su posición como conglomerado sino como grupos desarticulados. En este contexto, se hace evidente la urgencia de reconsiderar estrategias y enfoques para mantener la pertinencia y efectividad de las acciones estudiantiles.

La situación de las federaciones estudiantiles es compleja y se remonta a 2017, cuando el movimiento feminista estudiantil desencadenó una crisis de legitimidad entre los estudiantes. Desde entonces, las directi-

vas estudiantiles han estado debilitadas, con una baja participación en las elecciones y una falta de confianza generalizada.

Los miembros del movimiento reiteran estas ideas. Tal es el caso de Camila Riquelme, presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad Alberto Hurtado (FEUAH).

“Evidenciamos un retroceso debido a la escasa discusión política en los espacios universitarios. Al mismo tiempo, las movilizaciones feministas se articularon bien y afectaron significativamente la confianza en las federaciones, ya que minimizaban la violencia de género. No hubo un trabajo más profundo para recuperar la confianza y lograr que los estudiantes vuelvan a participar” (Riquelme en Herrera, 2022)

Esa baja participación en las organizaciones estudiantiles persiste y se incrementa a partir de entonces. En el caso de la FECH (Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile), una de las organizaciones estudiantiles más emblemáticas desde donde se han liderado las movilizaciones, presidida por líderes como Camila Vallejo o Gabriel Boric, desde 2019 que presenta bajo quorum de participación. Lo mismo ocurre con otras federaciones en el norte del país donde son varias universidades sin directivas como subraya Sebastián Ramos, presidente de la FEULS (Federación de la Universidad de La Serena):

“Venía un debilitamiento, quizás por un mal uso del espacio, que muchas veces es un trampolín político. Entonces la gente empezó a perderle confianza a las federaciones, eso de la mano, en general, de la pérdida confianza a las instituciones” (Ramos en Herrera, 2022).

Indudablemente, la pandemia ha supuesto un duro golpe para la participación estudiantil, ya que la interacción cara a cara es esencial para fomentar vínculos y solidaridades entre los jóvenes. Esto se vuelve aún más relevante para aquellos que, debido a las restricciones impuestas por el COVID-19, no han podido asistir a los campus universitarios. Así lo obser-

va Sabina Orellana, presidenta de la FEUC (Federación de la Universidad Católica de Chile):

“lo primero en el proyecto como federación es el reencuentro. Los estudiantes estaban viniendo sólo a estudiar y eso no puede ser. Uno viene a compartir, a divertirse, a estar en espacios políticos” (Orellana en Herrera, 2022).

A pesar de aquello, en 2023 los estudiantes hacen un llamado a través de un petitorio nacional de la CONFECH (Confech.cl, 2023) a la reforma de las universidades privadas, buscando que estas instituciones adopten una naturaleza más pública y se comprometan con el progreso y el bienestar del país en lugar de perpetuar un sistema elitista. Además de esta exigencia, se demanda una reformulación del sistema de admisión a la Educación Superior, con el objetivo de contrarrestar la lógica mercantilista que subrayan. Los estudiantes solicitan específicamente un aumento en los programas propedéuticos para ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior y reducir las barreras económicas.

Asimismo, se busca rescatar la importancia del trabajo docente, abordando problemas como la sobrecarga de responsabilidades, la violencia en los establecimientos educativos y el deterioro del prestigio de la profesión docente. En este sentido, se demanda un mayor respaldo y reconocimiento para los docentes, así como cambios en las políticas de becas y los incentivos para las carreras de pedagogía. Otras temáticas también son abordadas en el petitorio, como son: la crisis ambiental; la memoria y los derechos humanos; género y sexualidad; el transporte; y la salud mental, por nombrar a algunos.

Por otro lado, la gestión del nuevo gobierno respecto a la condonación del crédito con aval del Estado (CAE) ha generado una fuerte crítica. A fines de 2023, se anunció un proyecto de ley al respecto, lo que desencadenó un debate intenso. Mientras el gobierno ha avanzado en el diseño del proyecto, la oposición ha advertido que podría enredar la discusión del Presupuesto

2025. Aunque se han generado muchas expectativas, el movimiento Deuda Educativa se muestra escéptico y exige medidas concretas. La situación sigue siendo objeto de debate político y social en el país.

Conclusiones

En definitiva, es crucial reflexionar sobre la naturaleza cíclica y en constante mutación del movimiento estudiantil, que no avanza de manera lineal, sino que atraviesa períodos de intensa actividad seguidos de momentos de repliegue. Esta dinámica, tal como han destacado renombrados investigadores como Alberto Melucci, es inherente a la naturaleza misma de los movimientos sociales y refleja la complejidad de los procesos de movilización y cambio social.

En el contexto actual, marcado por el ciclo post-pandemia, estamos experimentando claramente un período de repliegue, caracterizado por una serie de factores que influyen en la participación estudiantil. En primer lugar, las restricciones impuestas por la situación sanitaria han limitado la capacidad de interacción y organización entre los estudiantes, lo que ha dificultado la movilización en gran medida. Esta falta de conexión física ha generado un vacío en la cohesión y la actividad del movimiento.

Por otro lado, observamos un cambio en las actitudes y valores de las nuevas generaciones estudiantiles, que muestran un creciente desinterés y escepticismo hacia las estructuras tradicionales de representación y liderazgo. Este fenómeno se ve alimentado por un individualismo cada vez más marcado, donde los estudiantes priorizan sus intereses personales sobre los colectivos.

Además, el panorama actual está marcado por la emergencia de nuevas formas de activismo y organización, especialmente en el ámbito virtual. Las redes sociales y las plataformas digitales han proporcionado un espacio para la expresión y la acción colectiva,

permitiendo que las voces disidentes se hagan oír de manera más amplia y accesible. Asimismo, han surgido iniciativas como las asambleas y los colectivos, que han cobrado fuerza desde el auge del movimiento feminista en mayo de 2018, redefiniendo el panorama activista y político.

En este contexto, es fundamental reconocer la diversidad de estrategias y enfoques dentro del movimiento estudiantil, así como la necesidad de adaptarse a los cambios y desafíos del entorno sociopolítico. Si bien estamos atravesando un período de repliegue, esto no debe interpretarse como un estancamiento o una crisis, sino como una oportunidad para reflexionar, reorganizarse y prepararse para futuras etapas de movilización y acción transformadora. En última instancia, el movimiento estudiantil sigue siendo un actor clave en el panorama chileno para la lucha por mayor justicia social e igualdad, y su capacidad de adaptación y resistencia garantiza su relevancia en la arena política y social.

Bibliografía

- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). "Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa". *Revista Calidad en Educación*, 32(2010): 44-76.
- Crouchet, J. (2015). "El movimiento estudiantil de la Universidad Central de Chile ¿un nuevo agente social?: Análisis de la matriz cultural histórica y los modelos de Estado Chileno en el siglo XX. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- Fernández, J. (2013). "Movimiento estudiantil en Chile (2011): Repertorios de acción, marcos de acción colectiva y desafíos para la política pública". *Circunstancia*, 31: 1-10.
- Fleet, N. (2011). "Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica". *Revista Latinoamericana Polis*, 10(30): 99-116.
- Follegati, L. (2018). "El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017)". *Anales de la Universidad de Chile*, (14): 263-291.
- Ganter, R. & Zarzuri, R. (2020). "Rap-sodia para una revuelta social: retazos narrativos y expresiones generacionales del 18-O en el Chile actual". *Universum*, 35(1), 74-103. <https://dx.doi.org/10.4067/so718-23762020000100074>
- Garcés, M. (2013). "El movimiento estudiantil y la crisis de legitimidad de la política chilena". *Pensar Historia*, (2): 1-11.
- Herrera, J. (2022) *The Clinic*. "Entre crisis y desarticulación: el momento más negro del movimiento universitario Consultado el 20 de mayo de 2024 en: <https://lnq.com/JnSXL>
- Mayol, Alberto. 2012. *No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva era de la política*. Santiago: LOM Editores.
- Paredes, J. (2021). La "Plaza de la Dignidad" como escenario de protesta. La dimensión cultural en la comprensión del Acontecimiento de Octubre chileno. *Revista de humanidades de Valparaíso*, (17), 27-52.
- Ponce, C. & Miranda, N. (2016). "Redes de confianza online y flash mob: movilizadas por la educación". *Revista Observatorio de Portugal. Special Dossier*: 161-175.
- Ponce, C. (2017). "De los libros a la calle: la transformación cultural y política de los Jóvenes militantes chilenos a partir de las movilizaciones de 2011". *Tesis doctoral, École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris*.
- Ponce, C. (2020). "El movimiento estudiantil feminista de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales". *Revista Izquierdas*, 49: 1554-1570.
- Ponce, C. (2023). "Desenredando el laberinto del ciclo político en Chile: Explorando el rechazo a la Nueva Constitución después del estallido social". *Revista Desigualdade & Diversidade*. Vol 23, pp. 298-322.
- Ponce, C. (2024). *Desde las calles a La Moneda: Liderazgo estudiantil y transformación política en el Chile contemporáneo*. Santiago, Ril Editores.
- Silva, B. (2012). "Movimiento Estudiantil en Chile 2011-2012: la crítica y el nuevo espíritu del capitalismo". *Tesina de máster*, Universitat de Barcelona.



María José Bermeo

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.



Gloria María Naranjo Quintero

Estudiante de doctorado en Educación de la Universidad de los Andes.



Andrés Restrepo Gil

Profesional del Área de Educación de la Fundación Proantioquia. Estudiante de doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid.



Hilda Mar Rodríguez Gómez

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Escuelas seguras

¿Para qué? ¿Para quiénes?
A propósito de una declaración



Cuando ingreso, está la puerta abierta, otra vez la cama como... se veían las pisadas por donde ingresaron y ya ahí sí me dejaron unas notas de que no me querían ver en la escuela” relata una maestra rural. La nota, la cama desecha, las pisadas, el desorden y unos letreros en las paredes ratificaban la misma voluntad que habían manifestado en el papel: ya no la querían en la escuela. Tras esta amenaza pueden encontrarse en el relato de esta maestra una serie de eventos preliminares que allanarían el camino hacia esta intimidación directa y explícita, materializada en un pe-

queño trozo de papel y en las paredes de su cuarto. Antes de recibir la nota y de leer los mensajes en las paredes, habían matado a uno de sus perros, habían entrado a su casa, le habían dañado la cama y, habiendo quebrado algunas de sus tablas, dejaron las puertas abiertas al salir.

Este hecho, más común de lo que creemos, hace parte de un fenómeno, amplio y diverso, que no solo afecta a maestros y maestras. Diversos son los nombres que se usan para hacer referencia al fenómeno. En la siguiente tabla consigamos algunas de estas formas de denominarlo:

Tabla 1. Formas de nombrar

Nominación	Fuente	Descripción
Ataques a la educación	Coalición global para proteger la educación de los ataques (GCPEA)	Ataque a las escuelas
		Uso militar de escuelas y universidades
		Reclutamiento
		Ataque a estudiantes, docente y otro personal educativo
Impactos sobre la educación en los conflictos armados	Entreculturas	Violación al derecho a la educación
		Reclutamiento
		Destrucción de escuelas
		Ataques y asesinatos de docentes
La educación es víctima de ciertas repercusiones y consecuencias	Unesco	Ataques contra las infraestructuras escolares
		Las Violaciones y otros abusos sexuales
		Alistamientos forzados en fuerzas armadas y secuestros
		Agresiones contra niños y docentes
Afectaciones	Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición	Pernoctación
		Control
		Ocupación
		Ataque

Elaboración propia.

Son diversos los impactos que los conflictos armados provocan sobre los procesos educativos. Estos impactos se materializan en todo un conjunto de efectos que destruyen, socaban o minan el derecho a la educación. *Las modalidades de la violencia* (CNMH, 2013) que sufre la escuela son tan diversas, como complejas y no parece existir, ni siquiera hoy en día, unas categorías establecidas y definidas para nombrar aquello que le ocurre a la educación, a las escuelas y a las personas relacionadas con estas cuando se hallan allende o en medio de un conflicto armado. Las categorías para enunciarlas dependen de los focos de estudio de las instituciones que les hacen seguimiento a las consecuencias del conflicto armado sobre la educación.

En el marco de este ejercicio reflexivo, a partir de una investigación entre dos universidades, la Universidad de los Andes y la Universidad de Antioquia¹, nos centraremos en aquellos eventos que tienen como centro, eje u objetivo a docentes. Para ello, presentamos en la tabla 2. un conjunto de denominaciones para referirse a la violencia contra maestros y maestras:

Tabla 2. El fenómeno de la violencia contra docentes. Formas de nombrar

Nominación	Fuente	Descripción
Ataque a estudiantes, docente y otro personal educativo	Coalición global para proteger la educación de los ataques GCPEA	Cualquier tipo de incidente en el que un estudiante, un profesor o cualquier agente educativo fuese "herido, muerto, secuestrado o amenazado" o "arrestado o detenido, que ocurren en situaciones de conflicto armado
Ataques y asesinatos de docentes	Entreculturas	Ataques que sufren estos agentes no solo en la escuela, sino también camino a ella, como resultado de, por ejemplo, el uso de explosivos, ataques suicidas o el envenenamiento de depósitos de agua que alimenta algún centro educativo
Agresiones contra niños y docentes	Unesco	Asesinato o muerte de docentes, en los impactos referidos a los maestros y las maestras.
Ataques	Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición	Ataque es la acción directa contra la escuela o sus integrantes (estudiantes, docentes y padres de familia).

Elaboración propia.

El conflicto armado colombiano se ha ensañado con el magisterio del país. Fecode y la ENS (2019) reportaron en un lapso de 24 años, más de 6.000 casos de violaciones a la vida, la integridad física y libertad de maestros y maestras. En su estudio sobre la violencia sindical, Valencia y Celis (2012) afirman que Fecode, el sindicato más grande del país ha sido el más golpeado por la violencia: en 34 años fueron asesinados 889 maestros afiliados a Fecode, mientras que 2.733 fueron víctimas de amenazas, 37 fueron víctimas de atentados, 53 de desaparición, 122 de detención arbitraria, 40 de secuestro, 19 de tortura. No se trata sólo de un problema histórico. Desde la firma de los acuerdos de paz de 2016, 107 docentes han sido asesinados en el país y la Unidad de Protección reporta sobre 10,000 peticiones de protección por parte de docentes amenazados.² Entre 2020 y 2021, GCPEA (2022) recopiló más de sesenta ataques a maestros, estudiantes y personal educativo. En comparación con años anteriores, GCPEA (2012) reconoce que hubo un aumento en los casos de ataques a educadores en el país. Al lado de Nigeria, Burkina Faso, Camerún, Palestina y Somalia, Colombia se encuentra entre los países en los que más ataques se dirigen contra estudiantes y maestros (GCPEA, 2012). Es importante, también, señalar que los datos de amenaza y ataque a docentes suelen representar un subregistro importante. Las experiencias que nos han reportado los y las docentes incluyen distintos niveles de intensidad y diversas modalidades que no siempre se registran.

En este cúmulo de cifras, historias, rostros y retos, en noviembre del año 2022, el Estado colombiano se adhirió a *La Declaración de Escuelas Seguras* (DES). Una firma que se

convirtió en noticia y que fue destacada de diversas formas en portales y diarios. Por ejemplo, la Oficina de prensa de la Presidencia de la República señala la necesidad de que las escuelas sean territorios de paz, con capacidad para proteger y educar, un propósito emparentado con otras disposiciones y búsquedas nacionales. Por su parte, la Cancillería indica que “Escuelas seguras en Colombia: hagamos que aprender deje de ser un desafío de supervivencia”, similar a los comentarios que realizó Unicef al respecto.

En ambos titulares, se enfatiza en el deseo, la urgencia y la necesidad de que los espacios escolares sean seguros. En este mismo sentido, el Consejo Noruego para los Refugiados y *Save the Children*, en sus respectivas páginas, hablan de la firma de esta *Declaración*, como un paso necesario para que el aprendizaje sea efectivo y se garantice el derecho a la educación. Nuestro interés en la revisión de la Declaración de Escuelas Seguras, además de destacar la importancia que tiene para el país, el estado número 117³ en firmar, es dar cuenta de lo que esto significa para la seguridad en el oficio de maestros y maestras.

La Declaración Escuelas Seguras

La formulación de la declaración fue liderada por dos países: la República Argentina y el Reino de Noruega y presentada en la Primera Conferencia Internacional sobre Escuelas Seguras en Oslo, durante el mes de mayo del año 2015. La Declaración de Escuelas Seguras cumple dos funciones: 1. Reconocer “los distintos obstáculos que afectan a la educación durante los conflictos armados” y 2. Formular “compromisos de mejorar la protección brindada a los estudiantes, el personal y los establecimientos”. (GCPEA, 2017).

Entre los obstáculos que afectan a la educación durante un conflicto armado encontramos “La violencia contra las instalaciones educativas, los estudiantes y el personal

docente” (DES, 2015). Las consecuencias de esta violencia, derivada de los conflictos armados, son múltiples: impide el acceso a la educación, interrumpe el normal funcionamiento de las escuelas o promueve el ausentismo, tanto del estudiantado como del profesorado. Entre los ataques a la educación encontramos también el uso de los centros educativos para fines militares. El uso de las escuelas para fines militares aumenta los casos de reclutamiento y utilización y expone a los niños y niñas a abusos o violencia sexual.

Estas acciones son, para la Declaración una clara violación al derecho a la educación que priva “(...) a las comunidades de unos cimientos sobre los que construir su futuro.” (pág. 1); pues, estos ataques “pueden socavar el acceso a la educación; bloquear el funcionamiento de los centros educativos o generar el absentismo del personal docente y de los estudiantes, al temer por la propia seguridad.” (pág. 1). Pues, el espíritu de la declaración sostiene que la educación “(...) puede ayudar a proteger a los niños y los jóvenes de la muerte, las lesiones y la explotación; aliviar el impacto psicológico de los conflictos armados por ofrecer rutinas y estabilidad y, también, proporcionar enlaces con otros servicios de importancia vital”. Esta línea de argumentación tiene relación con aquellas que señalan a la educación como base del desarrollo, esencial para resolver los problemas sociales y lograr la equidad y la justicia. Por ello, a lo largo de la Declaración se señala, de manera reiterada, que las escuelas deben ser lugares seguros y espacios habilitados para continuar con la *educación*, en medio del conflicto.

Estos señalamientos sobre la educación tienen correspondencia en otras declaraciones, resoluciones, informes y convenciones que promulgan y promueven el derecho a la educación. No es la primera vez que, mediante acuerdos y declaraciones, se ha intentado cuidar y proteger a las escuelas y a las comunidades educativas de los efectos y los impactos de la guerra. Veamos:

Tabla 3. Con base en los documentos citados

Norma	Declaración
Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.	Artículo 26. Derecho a la educación. Objeto de la educación.
El Derecho a la Educación en Situaciones de Emergencia, 2010. Apartado Entorno educacional seguro y protector	Obligaciones de las partes en conflicto: Cumplir las obligaciones que les incumben con arreglo al derecho internacional, abstenerse de utilizar objetos civiles, incluidas las instituciones de enseñanza, con fines militares y para reclutar a niños, respetar a los civiles, en particular estudiantes y el personal docente, respetar los objetos civiles como las instituciones de enseñanza
Resolución sobre los Derechos del Niño, 2015. Apartado III. Derecho a la educación. Numerales 48 y 49 (m).	Efecto de los ataques sobre el derecho a la educación: creciente número de ataques, responsabilidad de los estados en la protección de las escuelas.

Norma	Declaración
<p>ONU. Asamblea General/Consejo de Seguridad. Resoluciones: a) 72/133 Fortalecimiento de la coordinación de la asistencia humanitaria de emergencia que prestan las Naciones Unidas, 2017; b) Resolución 72/284 Examen de la Estrategia Global de las Naciones Unidas contra el Terrorismo, 2018; c) Consejo de Seguridad. 2009. Declaración de la Presidencia del Consejo de Seguridad [en la 6114ª sesión del Consejo de Seguridad, celebrada el 29 de abril de 2009, en relación con el examen por el Consejo del tema titulado "Los niños y los conflictos armados"]; d) Resolución 1998 (2011) Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 6581ª sesión, celebrada el 12 de julio de 2011; e) Resolución del Consejo de Seguridad 2143, 7 de marzo de 2014, S/Res/2143 (2014), párr. 18. Los niños y los conflictos armados; f) Resolución del Consejo de Seguridad 2225, 18 de junio de 2015, S/Res/2225 (2015), párr. 7. Los niños y los conflictos armados; g) Resolución del Consejo de Seguridad 2419, 6 de junio de 2018, S/Res/2419 (2018). Mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales; h) La protección de los derechos del niño en situaciones humanitarias. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos</p>	<p>Condenan los usos de las escuelas con fines militares por los riesgos para niños, niñas y el personal escolar, reafirman la importancia de entornos de aprendizaje seguros, alientan a los Estados Miembros a que consideren la posibilidad de adoptar medidas</p>
<p>Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general 13, El derecho a la educación, 1999</p>	<p>El derecho a la educación y la obligación de los Estados Partes adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros.</p>
<p>a) Comité Internacional de la Cruz Roja. Comentario sobre los Convenios de Ginebra, volumen IV, 1958; b) Protocolo I adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales, 1977, c) IV. Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra, 12 de agosto de 1949.</p>	<p>Responsabilidad de la <i>potencia</i> ocupante de respetar el funcionamiento de las escuelas y a no usarlas como espacios militares</p>
<p>Convenio sobre la Protección de las Instituciones Artísticas y Científicas y de los Monumentos Históricos (Pacto Roerich), 15 de abril de 1935.</p>	<p>Art. 1. Serán considerados como neutrales, y como tales, respetados y protegidos por los beligerantes, los monumentos históricos, los museos y las instituciones dedicadas a la ciencia, al arte, a la educación y a la conservación de los elementos de cultura. Igual respeto y protección se acordará al personal de las instituciones arriba mencionadas.</p>
<p>Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (2000). IV. Estrategias, apartado 5: Atender las necesidades de los sistemas de educación afectados por un conflicto, calamidades naturales e inestabilidad y poner en práctica los programas educativos de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos. (numeral 58)</p>	<p>Las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz.</p>

Elaboración propia.

Un lugar especial tiene en este relato la *Declaración “las escuelas deben ser zonas de paz”* que realizó la Internacional de la Educación⁴ en 2009 en la que hace énfasis en que esta es una demanda colectiva de los trabajadores y trabajadoras de la educación, para poner fin al “alarmante incremento de atentados políticos y militares de los últimos años en todo el mundo contra las instituciones educativas, estudiantes, docentes, personal académico y demás personal de la educación” fenómenos que, a ese momento, 2009, contaba con pocos registros para comprender la situación y encontrar, en el marco de los acuerdos internacionales, estrategias para convertir a las escuelas en espacio de paz y seguridad, el derecho a la educación en una herramienta para hacer frente a las problemáticas del mundo. Por ello, La Internacional, reafirma su compromiso con el derecho a una educación segura para lo cual se hace necesario proteger al personal de la educación (estudiantes, docentes y demás personal) y a las instalaciones educativas, hacer seguimiento a los ataques e investigar los casos para acabar con la impunidad, compartir experiencias y hacer de la educación *un agente de paz*.

En esta misma dirección, queremos destacar dos instrumentos legales cuyo énfasis está puesto en los y las docentes:

Norma	Declaración
<p>Declaración de la Presidencia del Consejo de Seguridad, 12 de febrero de 2013, S/PRST/2013/2. Protección de los civiles en los conflictos armados.</p>	<p>“El Consejo de Seguridad expresa profunda preocupación por la gravedad y la frecuencia de los ataques contra escuelas, amenazas y ataques contra el personal docente y otras personas protegidas relacionadas con las escuelas y el uso de escuelas para fines militares y las importantes implicaciones de esos ataques para la seguridad de los estudiantes y su acceso a la educación. El Consejo exhorta a todas las partes en los conflictos armados a que pongan fin a esa práctica y se abstengan de atacar al personal docente y otras personas protegidas relacionadas con las escuelas, siempre que no emprendan acciones que afecten negativamente su condición de civiles.”</p>
<p>ONU. Asamblea general. A/78/364. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed. 19 de septiembre de 2023.</p>	<p>“El presente informe se centra en la interconexión entre el internacionalmente reconocido derecho humano a la educación y los derechos humanos del personal docente que cuentan con una “condición jurídica especial derivada de su papel protagonista en la realización del derecho fundamental a la educación”. Se hace alusión a retos, procesos de formación, condiciones de seguridad de su ejercicio. El apartado F. <i>Un entorno de aprendizaje seguro y no violento y el capítulo III. Obligación de los Estados de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos de los docentes a fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad</i>, dan cuenta de la importancia del rol docente, de la necesidad de medidas para su protección y seguridad.</p>

Estas dos resoluciones llaman la atención sobre el papel docente y la necesidad de que el compromiso de los estados sea su cuidado, protección y atención; lo que complementa la solicitud, reiterada, de los demás instrumentos legales sobre la protección a niños, niñas y adolescentes y el derecho a la educación.

Estas entidades: Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, Consejo de Seguridad, Unicef, el Comité Internacional de la Cruz Roja, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, junto con organizaciones de la sociedad civil, han señalado de muchas maneras en sus documentos los riesgos de ocupar las escuelas (para garantizar el derecho a la educación, para niños y niñas), su protección especial como espacios seguros y el compromiso estatal y de las partes en confrontación para proteger y preservar estos espacios. En sus llamados se enfatiza en dos asuntos. La protección de niños y niñas de los efectos del conflicto y la protección de las escuelas, en tanto lugares de especial cuidado y valor espiritual y académico, de diversos ataques y formas de ocupación. Así, este reclamo ha sido un objetivo perseguido, pedido, demandado y necesitado a lo largo de la historia, en diversas confrontaciones. Y desde el 2016, hay un nuevo instrumento: la Declaración de Escuelas Seguras.

La DES, en el marco de esta normativa internacional, puede verse de diversas maneras. De un lado, como un texto que resalta, de nuevo, la urgencia de respetar los acuerdos respecto del derecho a la educación en todas sus formas. De otro, como un factor que simplifica los llamados, acuerdos, mandatos, peticiones sobre la seguridad en las escuelas y el derecho a la educación; pues, su contenido puede entenderse como un resumen de lo fundamental, de lo esencial. También, puede verse como un catalizador de iniciativas, programas y acciones nacionales, regionales y locales. Además, también podemos considerarla como una actualización de las iniciativas que desde 1948 se hacen comunes:

respetar el derecho a la educación, no utilizar las escuelas con fines militares, no atacar a estudiantes (niños, niñas y adolescentes, para quienes existe una amplia normativa internacional) ni personal educativo. La adhesión de 119 países implica un llamado a la cooperación internacional para *mitigar, prevenir, atender* los efectos de la violencia sobre la educación. En este sentido, también, es un marco de acción para producir cambios en la práctica.

La estructura de la DES

Las cifras de GCPEA⁵, los datos que ofrece Fecode (2019, la ENS (Correa y González, 2011) y Noche y Niebla (CINEP), los informes de la Unesco (2010) y *Education under attack* (GCPEA, 2014, 2018 y 2022) y las resoluciones de la ONU, dan cuenta de la compleja situación que enfrenta la educación en situaciones conflicto; pues, como hemos indicado antes, se trata de violación al derecho a la educación y todos los efectos colaterales que esto implica. Este reconocimiento constituye la primera parte de la Declaración: las distintas formas en que es atacada la educación. Los compromisos que adoptan los Estados para hacerle frente a dicha realidad constituyen la segunda. En total son siete⁶ los puntos con los que se comprometen los estados que adhieren a esta Declaración:

1. Utilizar las *Directrices Para Prevenir el Uso Militar de Escuelas y Universidades durante Conflictos Armados*⁷.
2. Recopilar datos sobre los ataques a las escuelas, a las víctimas de los ataques a la educación. También recopilar datos sobre la utilización de las escuelas y, finalmente, ofrecer asistencia a las víctimas de los ataques.
3. Investigar y procesar a los responsables de las acciones mencionadas anteriormente.
4. Formular, adoptar y promover estrategias educativas que «tomen en cuenta la incidencia de conflictos» en los programas humanitarios y

de desarrollo internacionales, así como en el nivel nacional cuando resulte relevante.

5. Procurar no interrumpir la educación durante los conflictos y, dado el caso, restablecer la educación allí donde se haya interrumpido.
6. Contribuir y apoyar las labores del Consejo de Seguridad de la ONU, así como del Representante Especial del Secretario General y sus operaciones relacionadas con los niños y los conflictos armados.
7. Hacer seguimiento a la implementación, tanto de la Declaración, como de las Directrices.

Los aspectos que contiene la DES, como compromisos de los estados firmantes, implican el despliegue de procesos de formación, instrucción y capacitación a personal responsable de la seguridad para que la adopción de las *Directrices* resulte ser un ejercicio de toma de conciencia sobre el valor de la educación para el desarrollo del país, el logro del máximo potencial humano y, en nuestro caso, el cumplimiento de los fines que ha determina la Constitución Política. Además, precisa la construcción de estrategias para dar continuidad al derecho a la educación durante los conflictos; esto, además de los modelos educativos flexibles que reconoce y promueve el Ministerio de Educación Nacional, implica la adopción de medidas y la construcción de planes para sostener la enseñanza en tanto la escuela es concebida como escenario de protección y cumplimiento de derechos, a la vez que como espacio para la promoción de una “educación sensible al conflicto”. En este aspecto, el compromiso implica garantizar la culminación de las trayectorias escolares.

Los compromisos también sugieren el establecimiento de un mecanismo de monitoreo de ataques a la educación⁸ que permita articular los servicios de información⁹ de las entidades que hacen seguimiento a violaciones de Derechos Humanos. En este caso, se aboga por una base específica para

el sector educativo que permita, como -por ejemplo- lo ha hecho *Rutas del conflicto*¹⁰, dar cuenta de las diversas formas de violación a la educación que en el preámbulo de la DES señalan que son: “los niños, los estudiantes y los profesores e investigadores investigadores han sido víctimas de asesinatos, mutilaciones, secuestros o detenciones arbitrarias. Las instalaciones educativas han sido usadas por los actores de los conflictos armados como bases, cuarteles o centros de detención, entre otras cosas”.

Un registro detallado y completo de estas violaciones, contribuye a la judicialización de las personas responsables de estos hechos y del despliegue de acciones de atención y reparación para quienes se han visto afectados por estos ataques a la educación.

Así, los compromisos de la DES están referidos a prevención, atención, registro, monitoreo y mitigación de los riesgos y efectos de los ataques a la educación; para ello, será necesario la cooperación intersectorial e internacional que permita compartir experiencias alrededor de lo que la DES plantea (GCPEA, 2016a). Las *escuelas seguras* deben serlo para que haya un ambiente de aprendizaje propicio, para que el derecho a la educación se cumpla a cabalidad; esto es, que se ofrezca una educación inclusiva y de calidad; para que a través de la educación se construya un proyecto de futuro para niños, niñas y poblaciones, para que sea posible que la educación aporte el desarrollo y pleno disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En fin, las escuelas deben ser seguras para que haya vida digna. Esta seguridad debe cubrir a todas las personas que hacen parte de la escuela, la comunidad educativa y el territorio.

El plan de acción de la DES (2022-2026)

Ocho años después de que Argentina y Noruega la presentaran oficialmente, Colombia se suscribe a la misma y cerca de un año después de firmar y ratifi-

car la Declaración, el gobierno colombiano publica el *Plan de Acción*¹¹, cuyo objetivo fue ofrecer las directrices para cumplir efectivamente dicha declaración. Con un objetivo general, cinco específicos y nueve acciones, este *Plan de Acción* ofrece los lineamientos que el propio gobierno seguirá para dar un efectivo cumplimiento a la declaración. Así, el Plan de acción se propone, como objetivo general,

“Implementar la Declaración sobre Escuelas Seguras para garantizar la continuidad de la educación en entornos de aprendizajes seguros, en la cual los y las estudiantes, los educadores, directivos y en general todos los actores de la comunidad educativa y las escuelas y/o IES puedan estar protegidos de actos violentos durante conflictos armados. (PA, 2023, p. 13)

Para cumplir el objetivo general, el *Plan de Acción* se propone cinco objetivos específicos:

1. Proteger a los y las estudiantes, educadores, directivos y, en general, todos los actores de la comunidad educativa y las escuelas y/o IES frente al uso militar durante conflictos armados.
2. Recopilar los datos y las respuestas que emita el Estado a los ataques de establecimientos educativos, utilización de los espacios educativos, los y las estudiantes, los educadores, directivos y en general todos los actores de la comunidad educativa durante conflictos armados
3. Fortalecer el papel que tiene la educación durante los conflictos armados.
4. Fomentar en el ámbito internacional la cooperación, asistencia y apoyo político orientado a la protección de la educación y las instituciones educativas durante los conflictos armados.
5. Crear mecanismos de monitoreo, seguimiento y vigilancia de las medidas y logros de prevención por ataques a establecimientos educativos que afecte a los y las estudiantes, los educadores, di-

rectivos y en general todos los actores de la comunidad educativa durante conflictos armados.”

Para concretar estos objetivos, el *Plan de Acción* propone nueve acciones, para favorecer la articulación de la respuesta estatal en las instituciones educativas y territorios con más afectación por el conflicto. Para esto, se estima iniciar con un diagnóstico y jerarquización de riesgos de las instituciones educativas sumado a una georreferenciación de estas.

En igual sentido, para el seguimiento del plan se estipula la creación de un comité interinstitucional en el que se encuentran distintas entidades del Gobierno Nacional, con encuentros semestrales para reportar avances, dificultades y avances en el cumplimiento de las actividades contempladas.

A su vez, se han incorporado acciones de divulgación del plan y sensibilización de su importancia con actores diversos. Para los agentes educativos ha sido pensada formación en rutas de prevención y protección frente al riesgo y vulneración de derechos humanos, educación en emergencias, gestión integral del riesgo, educación social y emocional, entre otros. A su vez, en este proceso formativo también se incluyó la formación de actores comunitarios a través de mesas abiertas. Por último, se proponen acciones formativas y de sensibilización con actores de la fuerza pública (lideradas por Ministerio de Defensa) y con Grupos Armados (liderados por Cruz Roja Internacional).

Por último, en el plan se estima la construcción de planes de acompañamiento a las instituciones educativas, que se concentran en mejoramiento o reparación de infraestructura educativa, formación a personal educativo, diseño de rutas interinstitucionales para dar respuesta a las poblaciones que resulten afectadas por situaciones derivadas del conflicto.

Dado los intereses de este artículo, nos concentraremos en el rol que se asigna a los y las docentes por medio de este plan y los procesos de pro-

tección y apoyo que se contemplan para ellos. Centramos nuestra atención en la acción número nueve en la que el gobierno se compromete a “proporcionar protección, asistencia, atención y reparación a las víctimas resultantes de los ataques ocasionados a escuelas e IES, sin discriminación alguna” (PA, 2023, p. 14).

Esta acción está pensada con el liderazgo y la capacidad institucional de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. En las actividades que se encuentran enunciadas hay un énfasis en el restablecimiento de derechos y la reparación de daños posibles a niños, niñas y adolescentes.

Sobre esta también identificamos algunas circunstancias que problematizan a la luz de la perspectiva docente.

- a) Reduce la asistencia exclusivamente a las víctimas resultantes de los ataques a la infraestructura escolar. Esto disminuye considerablemente el campo de protección, asistencia, atención y reparación en tanto hay otros ataques de los cuales resultan afectados maestros en el ejercicio de su función educativa, como las amenazas, la violencia sexual o el desplazamiento. Al respecto, aclara GCPEA (2016b): “The Safe Schools Declaration includes a commitment to provide assistance to victims of attacks on education and military use of schools.” Los ataques a la educación son definidos en la Declaración como “la violencia contra las instalaciones educativas, los estudiantes y el personal docente”. Por lo que sería importante considerar la ampliación de la atención del plan a considerar aquellas situaciones que afectan al personal educativo más allá de los ataques directos a la infraestructura escolar.
- b) El *Plan de Acción* propone brindar asistencia a las víctimas de los ataques a la educación mediante la ruta de atención de la UARIV. Y si bien se aclara en una nota al pie que “ingresarán a la ruta de atención de la UARIV, el cuerpo de docentes y demás integrantes de la comunidad educativa que resulten afectados por cualquier ataque contra una escuela” (p.29) se hace claro en las indicaciones a lo largo de la acción nueve que el énfasis está en niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Ante un panorama como el que viven los docentes en el país, no es claro cómo se prevendrá o se atenderá la violencia que recae sobre el magisterio durante el conflicto armado colombiano. La violencia que recae sobre maestros y maestras exige y requiere una atención tan prioritaria y clara, como la que se propone para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- c) Esta acción adjudica la responsabilidad de la protección, la asistencia, la atención y la reparación a instituciones que se concentran en la atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El problema de lo anterior es que deja por fuera de la protección, la asistencia, la atención y la reparación a población que también son víctimas de

los ataques, esto es, maestros y maestras. Es clave que este plan articule y fortalezca los antecedentes de política que se han logrado construir en el país, en particular el Decreto 1782, que contempla rutas para dar respuestas a algunas de estas situaciones, y la conformación de los Comités Especiales para la atención de Educadores Estatales Amenazados en cada entidad territorial certificada, junto con aquellos procesos de acompañamiento y cuidado que han venido ofreciendo los sindicatos docentes.

- d) Esta acción está a cargo de la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) y se concreta en tres momentos propuestos por el Decreto 1084 de 2015: la prevención temprana, la prevención urgente y las garantías de no repetición. Dice el *Plan de Acción*: “conforme a lo anterior, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, afectados por ataques y usos militar de su plantel educativo ingresarían a la ruta de Atención de UARIV para prevenir, atender y reparar sus derechos vulnerados.” (PA, 2023, p. 29). Como aquí se constata, el *Plan de Acción* considera la asistencia solo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, dejando por fuera la atención específica a las necesidades de protección de los y las maestros y maestras.

Con estos señalamientos sobre el plan, específicamente sobre la acción 9, queremos destacar que la figura de maestros y maestras no aparece de manera enfática y decidida, más, considerando que existen importantes antecedentes tanto en la realidad educativa, como en la visibilización que han hecho algunos estudios sobre la situación en Colombia, en donde se ha evidenciado que ocurre violencia política (Novelli, 2009) y violencia antisindical dirigida a docentes en Colombia (Correa y González, 2011; Fecode, 2019).

Queremos resaltar que, cuando la figura docente aparece en el Plan, es para asignarle más responsabilidades, por ejemplo, formarse en la atención del riesgo, diseñar rutas de evacuación, ejecutar el plan de acción o adoptar medidas para prevenir circunstancias de ataques a la comunidad educativa o para mitigar el riesgo, sin hacer explícito cómo se buscará garantizar su seguridad ni ofrecer claridad en los apoyos que se le brindarán para que pueda asumir estas responsabilidades adicionales.

Entendiendo la importancia de la Declaración de Escuelas Seguras (DES) como una herramienta que podría contribuir a articular iniciativas de protección de la educación y de todas las personas que la hacen posible, por ello, sería esencial que maestros y maestras aparezcan como sujetos que requieren también protección. También, que las formas de la sociedad civil de los docentes organizados puedan ser considerados como actores clave para articular iniciativas desde sus experiencias en la protección comunitaria.

Referencias

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013). Basta ya. Memoria de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica.
- Correa Montoya, Guillermo y González Rúa, Juan Diego (dir.) (2011). Tirándoles libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 19782008. Escuela Nacional Sindical.
- Fecode, La vida por educar: “Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE entre 1986 y 2010”.
- Fundación Compartir (2019). Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado. Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de: <https://www.premio-compartir.org/docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado>
- Global Coalition to Protect Education from Attack. -GCPEA- (2014). *Education under attack. A global study of threats or deliberate use of force against students, teachers, academics, education trade union members and government officials, aid workers and other education staff, and against schools, universities and other education institutions, carried out for political, military, ideological, sectarian, ethnic or religious reasons in 2009-2013.*
- Global Coalition to Protect Education from Attack (2016a). Practical impact of the safe schools declaration. Disponible en www.protectingeducation.org
- Global Coalition to Protect Education from Attack (2016b) What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use September 201. Disponible en https://www.unicef.org/ukraine/sites/unicef.org.ukraine/files/2019-07/what_schools.pdf
- Global Coalition to Protect Education from Attack -GCPEA- (2017) *La Declaración sobre Escuelas Seguras. Un Marco para la Acción.* GCPEA
- Global Coalition to Protect Education from Attack. -GCPEA- (2018). *Education Under Attack 2018.* Recuperado de http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2018_full.pdf
- Global Coalition to Protect Education from Attack. -GCPEA- (2022). *Education under attack.*
- Minor, E. (2019). Reflections from the Safe Schools Declaration process for future international political commitments on civilian protection, Article 36, disponible en <https://article36.org/wp-content/uploads/2020/12/Reflections-SSD-process.pdf>
- Novelli, Mario. (2009). *Colombia's classroom wars: political violence against education sector trade unions.* Education International.
- ONU. 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ONU. 2015. Resolución sobre los Derechos del Niño, 70/137, A/RES/70/137, 17 de diciembre.



40 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918
Móvil: 3158916832

ONU, 2010. El Derecho a la Educación en Situaciones de Emergencia, A/RES/64/290, 27 de julio de 2010.

ONU, 2017. Fortalecimiento de la coordinación de la asistencia humanitaria de emergencia que prestan las Naciones Unidas, A/RES/72/133, 11 de diciembre.

ONU, 2018. Examen de la Estrategia Global de las Naciones Unidas contra el Terrorismo, A/RES/72/284, 12 de julio de 2018.

ONU, 2018. Protección de los derechos del niño en situaciones humanitarias, A/HRC/37/L.33, 20 de marzo de 2018.

ONU. Consejo de Seguridad. 2009. Declaración de la Presidencia del Consejo de Seguridad [en la 6114ª sesión del Consejo de Seguridad, celebrada el 29 de abril de 2009, en relación con el examen por el Consejo del tema titulado “Los niños y los conflictos armados”].

ONU. Consejo de seguridad. 2011. Resolución 1998 (2011) Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 6581a sesión, celebrada el 12 de julio de 2011

ONU. Comité De Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general 13, El derecho a la educación, Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, E/C.12/1999/10, 8 de diciembre de 1999, paras. 45-47 y 50.

ONU. Consejo de Seguridad. Resolución 2225 (2015) Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 7466ª sesión, celebrada el 18 de junio de 2015.

Unesco (2010). *Education under attack. A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions.*

Valencia, L. y Celis; J.C. (2012) *Sindicalismo Asesinado.* Debate.

Referencias

1 Nos referimos al proyecto La protección docente en Colombia: Un análisis sistemático de los ataques a los docentes y las políticas que existen para responder a esta situación, bajo la dirección de María José Bermeo, cuyos objetivos están relacionados con la caracterización de la situación de ataques

a docentes en Colombia en el periodo 2017-2022, la descripción del marco de políticas vigente en el país para abordar situaciones de ataques a docentes y el análisis de los procesos y resultados de la implementación del marco de políticas vigente en el país para abordar situaciones de ataques a docentes.

2 Datos construidos por el proyecto y que siguen en proceso de compilación a partir de la búsqueda documental y de las respuestas a derechos de petición a diversas entidades. Desde las Agencias del Estado: Medicina Legal, Defensoría del Pueblo, Centro Nacional de Memoria Histórica, Fiscalía, Policía, Unidad Nacional de Protección. A su vez, existen importantes iniciativas del sector social: Escuela Nacional Sindical, FECODE, CINEP, Somos defensores, Coljuristas, Indepaz

3 Después de Colombia solo dos Estados más han firmado, Australia en marzo de 2023 y Mauricio en diciembre de 2023. Los 119 Estados que suscribieron la declaración están ubicados de la siguiente manera por Continente: En América, solo Estados Unidos y Venezuela no han firmado; en cuanto a las Islas del Caribe, República Dominicana y Haití firmaron la DES. En Europa, Hungría y Kosovo no han firmado. En Asia, solamente han firmado Kazajistán, Malasia y Vietnam. En África, faltan 13 países para confirmar su adhesión: Egipto, Eritrea, Etiopía, Gabón, Guinea, Lesotho, Libia, Mauritania, Sáhara Occidental, Suazilandia, Tanzania, Uganda, Zimbabwe.

4 La Internacional de la Educación es la federación sindical internacional que reúne a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el mundo. A través de 383 organizaciones miembros, representa a más de 32 millones de docentes y personal de apoyo educativo en 178 países y territorios. (<https://www.ei-ie.org/index.php/es/about/who-we-are>).

5 GCPEA: Global Coalition to Protect Education from Attack; Agencia interinstitucional fue formada en 2010 por organizaciones que trabajan en los campos de la educación en situaciones de emergencia y contextos afectados por conflictos, la educación superior, la protección y los derechos humanos internacionales y el derecho humanitario. Entre sus integrantes se cuentan: Council for Assisting refugee academic (CARA), Human Rights Watch (HRW), The Institute International Education (IIE), The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC), Save the Children, The Risk Network, The United Nation Children's Fund (Unicef) y The United Nations Educational Scientific and cultural (UNESCO).

6 De acuerdo con el documento *Reflections from the Safe Schools Declaration process for future international political commitments on civilian protection*, estos siete puntos han sido ajustado en diversos momentos a partir de 2015 y por diversos estados, con el fin de precisar el alcance de la DES. En principio los compromisos estaban centrados

en “conflictos armados y otras situaciones de violencia”, discusiones entre los estados sobre el uso del lenguaje, la aplicación a ciertos conflictos, la destinación de recursos y la relación con la ONU y sus diversas agencial, el tono de la formulación de la ocupación de las escuelas (prohibición, sugerencia, mandato), permitieron recibir recomendaciones para tener el texto que conocemos.

7 Las *Directrices* son un documento producido por la Unesco en 2015 que contiene un conjunto de normas y recomendaciones diseñadas para proteger las instituciones educativas y a los estudiantes durante situaciones de conflicto armado; incluye medidas específicas para prevenir el uso de instituciones educativas con fines militares, como bases militares, cuarteles o campos de entrenamiento. Además, proporcionan orientación sobre cómo proteger a los estudiantes, maestros y personal educativo, así como sobre la importancia de preservar el acceso a la educación incluso en tiempos de conflicto. El propósito de las directrices es promover el respeto por el derecho internacional humanitario y los derechos humanos, así como mitigar el impacto negativo que los conflictos armados pueden tener en la educación y en el desarrollo de las comunidades afectadas.

8 En 2021 GCPEA lanzó su paquete de herramientas para recopilar y analizar datos sobre ataques a la educación, que “brinda orientación a gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, las Naciones Unidas y organismos humanitarios y de desarrollo sobre recopilación y análisis de datos para entender mejor y abordar con mayor eficacia el alcance e impacto de los ataques a la educación. Las herramientas permiten a los asociados: a) crear o fortalecer sistemas de monitoreo y mejorar la coordinación entre sectores para que una menor cantidad de ataques pasen inadvertidos; b) recopilar datos sólidos y analizar e informar los impactos de las instancias de ataque y uso militar; c) armonizar las definiciones de ataques a la educación y uso militar en distintos contextos; y d) elaborar planes más efectivos de prevención y mitigación de ataques que tengan en cuenta la perspectiva de género.” (https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/Toolkit_1pager_ESP.pdf).

9 En Colombia existen datos disponibles pero dispersos y que se han articulado con diferentes propósitos. Desde las Agencias del Estado: Medicina Legal, Defensoría del Pueblo, Centro Nacional de Memoria Histórica, Fiscalía, Policía, Unidad Nacional de Protección. A su vez, existen importantes iniciativas del sector social: Escuela Nacional Sindical, FECODE, CINEP, Somos defensores, Coljuristas, Indepaz

10 La iniciativa periodística “Rutas del Conflicto” realizó un estudio riguroso sobre el uso de instituciones de educación básica entre 1990 y 2019. Está disponible en la web: <https://rutasdelconflicto.com/especiales/escuelas/>

11 Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-418408_archivo_pdf.pdf



La crítica al colonialismo en el pensamiento de Aimé Césaire.

*Hay dos maneras de perderse: por segregación amurallada
en lo particular o por disolución en lo universal*

Césaire A. (1956) Carta a Maurie Thorz.



Pedro Elias Rentería Rodríguez

Magister en Docencia con énfasis en historia de la práctica pedagógica, profesor de la cátedra de Historia, imágenes y concepciones del maestro, Facultad de educación, Universidad de Antioquia.

Resumen

La tarea de construir un modo de pensar-otro, que permita develar los efectos nocivos de una “verdad” construida desde la colonización euroccidental y, a su vez, la posibilidad de elaboración de nuestra verdad a partir de la experiencia marcada por la “herida colonial”, pasa, necesariamente por la mirada crítica del gran pensador afrocaribeño Aimé Césaire, ha denunciado la infamia colonialista euroccidental y su narrativa inferiorizadora que,

históricamente ha tratado de arrebatar la humanidad a hombres y mujeres afros y, en general, a todo aquel nacido fuera de sus fronteras.

La estrategia colonizadora pone a su servicio la institucionalidad de la iglesia católica, la escuela y los medios, como enseñantes y difusores de una “verdad” elaborada por el colonizador/esclavizador, destruyendo a sangre y fuego la verdad del colonizado.

Hoy, resulta urgente y necesario para la construcción de nuevas subjetividades la re-construcción de la verdad desde la *“herida colonial”*.

Palabras clave: Colonización, inferiorización, asimilacionismo, racialización, supremacismo, giro epistémico decolonial

Introducción

Aimé Césaire se ubica entre los intelectuales afrocaribeños más notables, al lado de Frantz Fanón y Léopold Sédar Senghor entre otros; nacido en 1906 en la isla de Martinica (colonia francesa), su principal preocupación como intelectual, poeta, escritor y activista político fue la de denunciar las injusticias, las desigualdades y las prácticas discriminatorias derivadas de la condición colonial de su comunidad afro tanto en su isla natal, como en la metrópoli; en el campo de la política, se destaca su lucha por elevar a la categoría de departamento de Francia a su amada Martinica, con el propósito de alcanzar la igualdad de derechos con relación a los franceses blancos del continente. Abogaba por una igualdad alcanzada no por la vía del asimilacionismo sino por la del reconocimiento a sus particulares manifestaciones culturales como pueblo descendiente de África y por el respeto a la diferencia. *“Se trata -afirmaba- de la búsqueda de una igualdad genuina, que no suponga la asimilación bajo algún supuesto modelo blanco europeo y que permita la afirmación y recuperación de la identidad de los que han sido históricamente oprimidos”*

Su férrea oposición al proyecto *asimilacionista* francés, estaba en sintonía con el pensamiento filosófico afrolatino que lo considera un *“culturicidio”*, en la medida en que el asimilado no sólo es obligado a olvidar sus tradiciones, sino que, además, como consecuencia de su condición de alienado llega a despreciarlas, por considerarlas inferiores o propias de un primitivismo cultural mal visto en Europa continental. Ante el *asimilacionismo* propuesto por los franceses de la me-

...Es claro que el *asimilacionismo* sugiere, además, la necesidad de abandonar la lucha por la igualdad genuina, es decir, por la igualdad de derechos y por acceder al conocimiento y apropiación de los bienes y valore de la cultura propia y universal...

trópoli, Césaire postula la afirmación de la identidad propia, es decir, el reconocimiento y valoración de los saberes ancestrales y la tradición cultural como un legado de los antepasados provenientes del continente africano, *“nuestra época es la de la identidad re-encontrada, la de la diferencia reconocida, la de la diferencia mutuamente consentida y, por consentida, superable en complementariedad, lo cual hace posible, espero, una solidaridad y una fraternidad nuevas”*

Ahora bien, es claro que el *asimilacionismo* sugiere, además, la necesidad de abandonar la lucha por la igualdad genuina, es decir, por la igualdad de derechos y por acceder al conocimiento y apropiación de los bienes y valore de la cultura propia y universal. En ese sentido hay que advertir que es precisamente el olvido de su pasado, el desprecio por el particularismo cultural como referente identitario, así como el espejismo del universalismo eurocentrado, lo que obliga inexorablemente al colonizado a alejarse de su hermano de etnia, a inferiorizarlo, y a esforzarse por blanquear su origen y corparalidad. Cuando Fanón denuncia el hecho de que en las escuelas de Martinica enseñen a los niños negros que sus antepasados no son sus ancestros africanos sino los galos, está señalando la presencia del nefasto proyecto de *blanqueo de identidad*, con el que se pretende el abandono de su lucha por la libertad, igualdad y reconocimiento.

Por otro lado, Césaire descubre en el comportamiento del colonizador una pérdida progresiva de su condición de *“civilizado”*, pues, no comprende cómo, a nombre de la tan exaltada civilización eurooccidental, la misma que, en el discurso reivindica la humanidad de todo hombre, se cometen tantos vejámenes, se violen los derechos humanos, se fomente el odio racial y se ponga en tela de juicio su condición humana. *“Habría que estudiar -afirma- cómo la colonización trabaja para des-civilizar al colonizador, para embrutecerlo en el sentido literal de la palabra, para degradarlo, para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral; y habría que mostrar después que cada vez que en Vietnam se corta una cabeza y se revienta un ojo, y en Francia se acepta, que cada vez que se viola una niña y en Francia se acepta, que cada vez que se tortura a un malgache, y en Francia se acepta, habría que mostrar, digo, que cuando todo esto sucede se está verificando una experiencia de la civilización que pesa por su peso muerto, se está produciendo una regresión, se está instalando una gangrena, se está extendiendo un foco infeccioso, y que después de todos estos tratados violados, de todas estas mentiras propagadas, de todas estas expediciones punitivas toleradas, de todos estos prisioneros maniatados e “interrogados”, de todos estos patriotas torturados, después de este orgullo racial estimu-*

lado y de esta jactancia desplegada, lo que encontramos es el veneno instalado en las venas de Europa y el progreso lento pero seguro del ensalvajamiento del continente”³.

De manera que lo que observamos en occidente es una regresión hacia la barbarie. Es decir, la civilización eurooccidental que funge de paradigma –y que por lo demás, impuso el colonizador–, se derrumba por su histórico comportamiento, despojado de todo principio ético y moral. La debacle se produce no sólo por haber despertado en sus ciudadanos la “codicia, la violencia y el odio racial” sino, además, por haber mirado con desprecio la igualdad, como fundamento de toda aventura humanitaria donde el otro se convierte inexorablemente en nuestra imagen especular. Césaire (2006) afirma al respecto que “lo primero es la demanda de igualdad; pero ésta incluye los derechos iguales de múltiples formas y realidades culturales a existir, a prosperar, a florecer y a contribuir a un universal constituido por la interacción recíproca de todas las singularidades”

Naturalmente, de un proyecto civilizatorio fundado en la violencia, en la esclavización, en la inferiorización, en la segregación y en el racismo, no podría esperarse ni un comportamiento ni un reconocimiento de igualdad entre colonizador y colonizado, ya que el principio fundante de la colonización es la instalación del supremacismo racial, y el desprecio por la diferencia, justificado en su momento con discursos seudocientíficos como el de la selección natural de Darwin, que justifica la supuesta superioridad de la raza blanca por haber alcanzado, (gracias al saqueo colonialista y a la explotación de mano de obra), mayores niveles de “desarrollo capitalista”.

Desde luego, ante una superioridad impuesta, enseñada, aprendida y profesada por una religión igualmente impuesta, lo que se ha venido legitimando a través de la historia no ha sido otra cosa que la profundización de las desigualdades orientada y diri-

gida por el sistema mundo capitalista y racista que no cesa de empobrecer cada vez más a los colonizados, saqueando sus recursos en cualquier lugar del mundo y reclamando una supuesta superioridad con discursos supremacistas que, por supuesto, falsean la realidad. Césaire (2016) afirma que Europa puesta ante “el tribunal de la “razón” y ante el tribunal de la “conciencia”, no puede justificarse; y se refugia cada vez más en una hipocresía aún más odiosa porque tiene cada vez menos posibilidades de engañar.

El supremacismo colonial apela al planteamiento de falsas ecuaciones para ubicar al colonizador en lugar de privilegio con relación al colonizado, por ejemplo, cuando se afirma que cristianismo es igual a civilización y paganismo igual a salvajismo; o negro/indio igual a salvaje y blanco/eurooccidental igual a civilizado. La civilización aparece en el discurso del colonizador como un bien preciado el cual hay que pagar con el trabajo esclavo, con vejámenes y todo tipo de violaciones. Sólo es reconocido como civilizado, es decir, como no salvaje, no negro/indio aquel que profesa la religión del colonizador, aprende a hablar su idioma, abraza su cultura, acoge con respeto y sumisión sus leyes y sus instituciones, admira y aprende su cultura y se comporta con extraña hipocresía.

Y para matizar la barbarie histórica se habla del “encuentro de dos mundos, o de dos culturas”, con un discurso

cargado de “benevolencia”. Menos nefasto hubiera resultado tal encuentro si se hubiera pensado en términos interculturales, es decir, con la intencionalidad de poner en contacto las civilizaciones del mundo, para el enriquecimiento mutuo de saberes particulares sin los cuales es imposible la construcción de saberes universales. Al contrario, “el gesto decisivo [del colonizador fue] el del aventurero y el del pirata, el del tendero a lo grande, el del armador, el del buscador de oro y el del comerciante, el del apetito y el de la fuerza, con la maléfica sombra proyectada desde atrás por una forma de civilización que en un momento de su historia se siente obligada, endógenamente, a extender la competencia de sus economías antagónicas a escala mundial”⁴. En esa dirección es necesario advertir entonces, que la tarea decolonial de la escuela pasa por desmascarar la hipócrita condena del racismo practicado por los nazis contra el pueblo judío, a la vez que olvidan que fueron ellos, los “civilizados/civilizadores” quienes impusieron dichas prácticas en África, América y la India; y quienes pusieron nombres y llenaron de contenido inferiorizante dichos nombres, así como el lugar de origen y el color de la epidermis de los otros; de aquellos que habitan fuera de sus fronteras. Doblegaron, esclavizaron, asesinaron al otro en otras latitudes, a nombre de su civilización. “La barbarie suprema, la que corona, la que resume la cotidianidad

...La civilización eurooccidental que funge de paradigma –y que por lo demás, impuso el colonizador–, se derrumba por su histórico comportamiento, despojado de todo principio ético y moral...

de las barbaries; que es el nazismo [...] antes de ser la víctima hemos sido su cómplice, que hemos apoyado este nazismo antes de padecerlo lo hemos abusado, hemos cerrado los ojos frente a él, lo hemos legitimado, porque hasta entonces sólo se había aplicado a los pueblos no europeos; pero este nazismo lo hemos cultivado, que somos responsables del mismo, y que él brota, penetra, gotea, antes de engullir en sus aguas enrojecidas a la civilización occidental y cristiana por todas las figuras de ésta.

Sí, valdría la pena estudiar clínicamente, con detalles, las formas de actuar de Hitler y del hitlerismo, y revelarle al muy distinguido, muy humanista, muy cristiano burgués del siglo XX, que lleva consigo un Hitler y que lo ignora, que Hitler lo habita, que Hitler es su demonio, que, si lo vitupera, es por falta de lógica, y que en el fondo lo que no le perdona a Hitler no es el crimen en sí, el crimen contra el hombre, no es la humillación del hombre en sí, sino el crimen contra el hombre blanco, es la humillación del hombre blanco, y haber aplicado en Europa procedimientos colonialistas que hasta ahora sólo concernían a las orbes de Argelia, a los coolies de la india y a los negros de África”

Se desnuda la hipocresía de occidente cuando ahogada en su cinismo construye un discurso pseudohumanista, mientras socava y pisotea los derechos de los otros igualmente humanos, en otras latitudes. Explota, esclaviza, discrimina, segrega, ignora, racializa, invisibiliza e inferioriza a los otros en sus metrópolis y en sus colonias. Habla de una civilización ilustrada la cual postula como paradigma universal, en tanto que reconoce (en teoría) la igualdad entre los humanos del mundo, la misma que pisotea y que se torna impracticable en sus dominios. Hitler al menos fue sincero al expresar su odio racial abiertamente, con discursos y acciones concretas: “nosotros aspiramos no a la igualdad sino a la dominación, el país de raza extranjera deberá convertirse en un país de

siervos, de jornaleros agrícolas o trabajadores industriales. No se trata de suprimir las desigualdades entre los hombres, sino de ampliarlas y hacer de ellas una ley”

Ahora bien, no hay que olvidar que de esta mirada supremacista de Europa surgieron ideas tan aberrantes como las que, en su momento, consideraron el mestizaje como una forma de “degeneración de la raza”, que trajo como consecuencia –según ellos– el atraso en términos de desarrollo de Colombia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y que dio origen a un gran debate alrededor del tema racial y el mestizaje, conocido en la historia nacional como la “polémica de la degeneración de las razas”, impulsado por intelectuales⁷ que se habían apropiado de las teorías racistas del XIX, que planteaban una supuesta superioridad de la raza blanca frente a las demás razas del planeta. Por supuesto, el criollaje, abatido por la nostalgia colonial, no sólo añoraba la vida holgazana que les prodigaba la explotación esclavista, sino que, además, al sentir menguado su poder económico, amén del tratamiento nobiliario que por siglos creyeron merecer, ponen en el debate público la citada polémica, hasta llegar a proponer la importación del

fenotipo europeo con el propósito de detener el proceso de mestizaje que se venía produciendo.

La polémica sobre las razas fue suscitada por una memoria presentada por Miguel Jiménez López al tercer congreso médico de 1918 titulada “Nuestras razas decaen”. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares: “El deber actuar de la ciencia”⁸. Dicho debate se apuntalaba especialmente en las teorías evolucionistas derivadas del darwinismo en las que el filósofo Herbert Spencer, uno de sus grandes impulsores, “con sus nociones de lucha por la vida, supervivencia del más fuerte y selección natural y social” quiso explicar los fenómenos sociales y, especialmente, la diferencia en los procesos de desarrollo económico y social y su relación con las razas⁹.

Pero más allá de las preocupaciones por el lento proceso de desarrollo de la nación colombiana, atribuido –según ellos– a la carencia de iniciativas para salir del estancamiento económico y de infraestructura; lo que se puede inferir de la polémica es un malestar en el criollaje centralista por tener que compartir la libertad y los derechos ciudadanos con los que otrora fueron sus esclavos y ahora estaban en capa-



cidad y con derecho de disputar en franca lid los escaños del poder político. Convivir con negros libertos y mestizos pobres, en igualdad de derechos era un impensado. Olvidaban los criollos que fueron precisamente los negros y mulatos los que conformaron el grueso del ejercito libertador, constituido especialmente por aquellos que habían alcanzado su libertad librando la batalla contra el amo opresor, y por aquellos que siendo esclavos aún, fueron “donados” a Bolívar como aporte al proceso libertario. Además, estaban decididos a impedir el ascenso de los negros al poder, para lo cual usaron mecanismos de control y exterminio; “uno de los más eficientes mecanismos de control para la población negra y mulata era mandarlos a la guerra, pues, si en la declarada confrontación a muerte con los españoles solo morían los blancos, peligraba el proyecto de construir una nación fuerte, ordenada y civilizada”^o.

Indudablemente la imagen de una “nación fuerte, ordenada y civilizada” es el escenario en el que emerge el “proyecto necropolítico” de exterminio del negro en Colombia. El historiador y cronista de la historia negra colombiana Javier Ortiz Cassiani narra al respecto que *el 2 de octubre de 1828, el almirante mulato José Prudencio Padilla fue fusilado en la plaza de la constitución de Bogotá acusado de conspirar contra el general Simón Bolívar. A Florentino González y Vicente Azuero, miembros de la élite política blanca del país y principales cabecillas de la llamada conspiración septembrina, se les cambió la pena de muerte por unos meses de cárcel; Luis Vargas Tejada otro de los conspiradores, huyó y se refugió en su cueva cerca a Fusagasugá, para morir dos meses más tarde, mientras intentaba cruzar un caudaloso río en los Llanos orientales; el militar venezolano Pedro Carujo, declarado opositor a Bolívar y comandante del grupo que se tomó por asalto el palacio de San Carlos, fue indultado y llevado a prisión, entre tanto Francisco de Paula Santander, líder político de los opositores y principal responsable de la*

...El colonizador está convencido de que el colonizado es un menor de edad per se y que por lo tanto necesita estar bajo su tutela para no perecer, para no extinguirse, para pervivir...

conspiración, de acuerdo con el juicio, fue indultado y enviado al exilio a Europa”. Y no olvidemos que este último personaje, luego de recorrer los centros representativos de la civilización europea, regresó al país despojado de toda vergüenza para seguir dirigiendo los destinos de la nación.

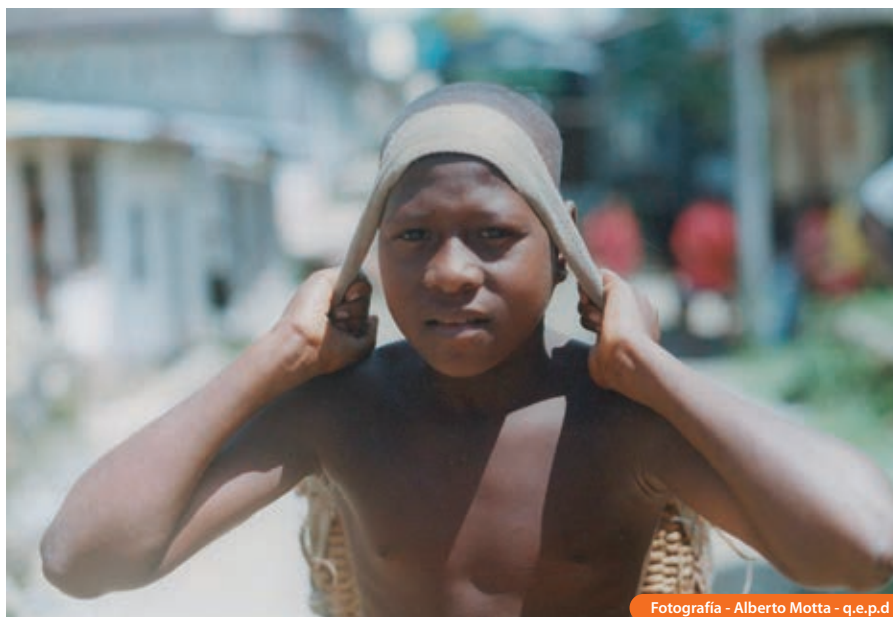
Ellos, los criollos, “perros guardianes del colonialismo” como los llamara Césaire, no tuvieron ningún reparo en condenar al negro a la horca, para librarse de la amenaza que representaba la presencia de un negro liberto y letrado para su proyecto racista de nación que, por desgracia, pervive hasta nuestros días.

Ya no puede seguir siendo un secreto, -sobre todo para los maestros y formadores de maestros de “Nuestra América”, los que tienen por encargo formar críticamente a las futuras generaciones-, que el pensamiento euroccidental, que enseñamos en nuestro sistema educativo, es racista y por esa vía, reduccionista e inferiorizador, especialmente cuando se trata de reconocer y valorar la raza negra como etnia con capacidades suficientes para aportar al desarrollo de las naciones. Por otro lado, son insistentes cuando de buscar explicación al problema del subdesarrollo en los países tropicales se trata; no dudan en señalar al mestizaje como la principal causa. Por ejemplo, “De Gourou en su libro *Los Países tropicales*, sostiene que jamás existió una civilización tropical, que nunca existió una gran civilización sino en climas templados; de que, en

todo país tropical, el germen de la civilización llega y sólo puede llegar de otro lugar extratropical y que sobre los países tropicales pesa, a falta de la maldición biológica de los racistas, por lo menos y por las mismas consecuencias, una no menos eficaz maldición geográfica”²

Pero ¿Qué es lo que ha querido expresar De Gourou?, ¿acaso no ha querido expresar al mundo su tesis racista según la cual, en los países tropicales donde se ha producido con mayor acento el mestizaje y donde es particularmente notable la presencia del negro, producto de la diáspora provocada por el colonialismo, todavía se vive en estado de barbarie? ¿Acaso no se ha dado cuenta de que todavía en los países tropicales se libra una “batalla” contra el colonialismo euroccidental, en nombre de la libertad y dignidad de los pueblos?, ¿Acaso no ha tenido noticia de la existencia de grandes civilizaciones precolombinas destruidas por la codicia colonialista en África, América y sudeste asiático?

El colonizador está convencido de que el colonizado es un menor de edad per se y que por lo tanto necesita estar bajo su tutela para no perecer, para no extinguirse, para pervivir. Nada más inverosímil. Cuantas razones se argumentan para justificar la barbarie. Mannoni afirma a propósito en un trabajo, por lo demás, sesgado y desbordado de racismo sobre la comunidad malgache, que, “*estos grupos están hechos psicológicamente para ser dependientes; que necesitan la de-*



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

pendencia; que la postulan; que este es el caso de la mayoría de los pueblos colonizados”³. Quiere convencer al mundo no occidental que el europeo está en la obligación moral de salir en la aventura a cazar seres humanos en otras latitudes para “civilizarlos”, lo cual significa someterlos a prácticas de sujeción y vejación, a la tortura del hierro candente, a pesadas cadenas, al trabajo forzado, al comercio de su cuerpo, a la violación de sus mujeres, a la inferiorización de su subjetividad y de su cultura.

El discurso supremacista

El discurso supremacista en el contexto de la colonización funciona como constructor de un imaginario colectivo inferiorizador y por supuesto, racista. Se instala en la supuesta superioridad del blanco con relación al negro; al africano y al nativo del Sudeste asiático. El colonizador quiere mostrarse superior para implantar su dominio; se asume privilegiado por la naturaleza señalando al colonizado su “natural desgracia” de ser negro, se abroga el derecho de ser el primero, y de estar por encima de los demás de su especie, se niega a aceptar el trato igualitario y construye teorías pseudo-científicas para explicitar y legitimar su supuesta superioridad en el desarrollo histórico de la humanidad. En

el caso de los franceses, Fanón (2009) registra la incomodidad de los blancos de la metrópoli con la presencia del negro en las universidades de París; ellos los prefieren esclavos y/o explotados en Mauritania, en Senegal, en Costa de Marfil, en Níger, en Benín, en Malí, en Togo, en las Dominicas, en Martinica, en Guadalupe, en Santa Lucía, en Granada, en Tobago, en las Guayanas. Y no disfrutando del espectáculo de la Ciudad Luz, ni estudiando en la Sorbona, ni debatiendo en el parlamento francés por la libertad y la igualdad humana, ni escribiendo los tan elogiados tratados anticolonialistas de Fanón, Césaire, Senghor o Mbembe.

La postura de Yves Florenne al respecto es contundente: “para los franceses es la sangre la que hace a Francia, las bases que constituyen la nación son biológicas” y Hitler es más claro todavía al afirmar que “el fin supremo del Estado - pueblo es conservar los elementos originales de la raza que, esparciendo la cultura, crean la belleza y la dignidad de una humanidad superior”⁴

No hay duda de que tanto la postura de Florenne como la de Hitler representan la esencia supremacista del pensamiento eurooccidental. De ahí que Césaire (2006) no vacile en condenar y presagiar su decadencia,

especialmente, la decadencia de su clase burguesa por tanta inmoralidad derramada en la historia de la humanidad: “la burguesía –dice- está condenada a ser cada día más huraña, más abiertamente feroz, más despojada de pudor, más sumariamente bárbara; que es una ley implacable, que toda clase decadente se ve transformada en el receptáculo en el que confluyen todas las aguas sucias de la historia; que es una ley universal que toda clase antes de desaparecer debe deshonorarse por completo unilateralmente y que es con la cabeza escondida debajo del estiércol como las sociedades moribundas entonan su canto del cisne. [...] La burguesía como clase, está condenada, lo quiera o no, a cargar con toda la barbarie de la historia, con la tortura de la edad media y con la inquisición, con la razón de Estado y con el belicismo, con el racismo y con el esclavismo, en resumen, con todo aquello contra lo cual protestó, y en términos inolvidables, en la era en que, como clase al ataque, ella encarnaba el progreso humano”⁵

De manera que el pensamiento Césaire y en general, la filosofía anticolonial universal no hace otra cosa que asumir la tarea de develar lo que esconde el proyecto de la burguesía moderna eurooccidental que emerge como salvadora, encarnando el deseo y aspiración de la humanidad de conquistar un mundo mejor para todos, y que por supuesto, lejos de satisfacer las demandas de la humanidad, se convirtió en su ruina: “indios masacrados, el mundo musulmán vaciado de sí mismo, el mundo chino mancillado y desnaturalizado durante todo un siglo; el mundo negro desacreditado, voces inmensas apagadas para siempre; hogares esparcidos al viento; toda esta chaputería y todo este despilfarro, la humanidad reducida al monólogo”.⁶

Basta ya del pensamiento ingenuo que nos conduce hacia la inercia y nos hunde en el abismo de la alienación. Ni España, ni Europa son nuestra madre patria, una madre no esclaviza, ni inferioriza, ni discrimina a sus hijos; tampoco es cierto que el colonialismo

sea cosa del pasado como nos enseña el currículo oficial (aparato ideológico del proceso colonizador); El colonialismo está incrustado en el inconsciente de toda sociedad colonizada, aflora en cada momento, cada vez que soñamos, cada vez que vemos a occidente como el paradigma digno de emulación, cada vez que nos sentimos inferiores, cada vez que nos auto-despreciamos o despreciamos a nuestros hermanos, cada vez que actuamos como vasallos en un mundo tan desigual, cada vez que renunciamos a creer que un mundo mejor es posible.

No hay que olvidar que Europa lleva en su ADN el gen de la inmoralidad colonialista; así que para los pueblos colonizados, y por lo tanto, para sus maestros, el problema colonial como objeto de análisis debe ser recurrente tanto en términos económicos, como corpo-políticos, geopolíticos, antropológicos, psicológicos y social; en esa dirección el ekobio mayor Zapata Olivella, para llamar la atención a propósito de la presencia colonial en nuestra vida cotidiana nos advierte que *“las cadenas ya no están en los pies sino en las mentes”*⁷, lo advierte para alertarnos de su prolongada presencia en nuestras vidas, en nuestra geografía, en nuestro cuerpo, en nuestra manera de pensar, en la racialización de los problemas sociales y territoriales y en nuestra manera de asumir la cultura.

Colonización y aculturación

El proyecto colonizador eurooccidental no solo tuvo por objetivo el saqueo de los recursos naturales de sus colonias, abarcó también la imposición de su cultura, lo cual significó el vaciamiento de la cultura nativa, de sus costumbres, sabiduría y tradiciones. Con esta estrategia aculturacionista se buscaba borrar la memoria del colonizado, para dar cabida al supremacismo cultural y por lo tanto a la sub-alterización de las culturas nativas; estrategia orientada a hacer que el colonizado se avergüence de sus tradiciones culturales y decida mirarlas con desprecio, impregnando en su psique el *catas-*

trófico complejo de inferioridad que describe Frantz Fanón en su obra. Césaire (2006), afirma al respecto que *“toda colonización se traduce a más o menos largo plazo en la muerte de la civilización de la sociedad colonizada. Pero podríamos decir que, si la civilización nativa muere, el colonizador la reemplaza por otra, por una civilización superior a la civilización nativa, que es precisamente la suya”*.

No existe, ni puede existir mestizaje cultural en el proceso interactivo colonizador/colonizado, dicho fenómeno es pura ilusión, no nace una nueva civilización producto de las interacciones, el resultado de ese encuentro ha sido catastrófico ya que como bien lo advierte Césaire (2006) *en todas partes donde la colonización irrumpe, la cultura nativa comienza a marchitarse. Y en medio de las ruinas no nace una [nueva] cultura, sino una especie de subcultura, una subcultura que, al ser condenada a permanecer marginal respecto a la cultura europea y a convertirse en patrimonio de un pequeño grupo de personas, “élite” colocados en condiciones artificiales y privado del contacto estimulante de las masas y la cultura popular, no tiene ninguna posibilidad de desarrollarse como una cultura verdadera*. De allí que el despojo de la cultura nativa al dejar sin identidad al colonizado, lo hace vulnerable y proclive a abrazar la cultura del amo, a manifestar su preferencia por el comportamiento y las actitudes que propone el amo colonizador/civilizador; es el momento de emer-

gencia de las élites colonizadas que optan por el rechazo a sus orígenes y descendencia biológica, adoptan las formas de pensar y hasta la forma de vivir de los colonizadores, separándose de las masas, de sus hermanos co-raciales y terminan oponiéndose a las luchas de los colonizados por su libertad y dignidad.

Sobre la negritud

En las últimas décadas se ha generado un importante debate a propósito del término *negritud* debido a la carga semántica que el mismo encierra y que le asignó el colonizador; por un lado están los que piensan que el término *negro* es ofensivo cuando se refiere a las personas afrodescendientes y que por lo tanto merece ser rechazado, sustentan sus argumentos en el hecho de que el colonizador determinó unilateralmente nombrar nuestra epidermis con tal adjetivo, el cual a su vez llenó de contenido negativo y perverso para legitimar su brutal comportamiento, para relegarnos al lugar que la *“historia de la infamia”* nos asignó.

Por el otro, están los que, como Césaire, reivindican el término, pues, considera este autor que no pertenece esencialmente al orden biológico, *“evidentemente, más allá de lo biológico inmediato, la negritud hace referencia a algo más profundo, y más exactamente a una suma de experiencias vividas que han terminado por definir y caracterizar una de las formas de lo humano destinado a lo que la historia*

...El proyecto colonizador eurooccidental no solo tuvo por objetivo el saqueo de los recursos naturales de sus colonias, abarcó también la imposición de su cultura...

le ha reservado: es una de las formas históricas de la condición impuesta al hombre¹⁸. Y como tal hace parte de nuestro pasado, un pasado cuya memoria vibra en nuestro presente atizando la hoguera del descontento, para recordarle a occidente su obligación de mirarse en el espejo de la inmoralidad y la hipocresía.

Pero hay algo más, la negritud como concepto puede ser acicate para darnos cuenta de lo que somos históricamente y de lo que tenemos en común, lo cual no se reduce a la simple epidermis, es más bien el hecho de que compartimos un pasado atravesado por la peor infamia de la historia de la humanidad y que aún hoy, dichas violaciones a los derechos humanos, esos vejámenes, esos tratos crueles e inhumanos no son historia del pasado, sino vida cotidiana del presente.

De manera que si no asumimos la *negritud* como acicate identitario hacia la toma de conciencia de lo que somos históricamente y de la realidad que estamos obligados a cambiar, corremos el riesgo de olvidar y por la vía del olvido, a aceptar como natural la realidad y el lugar subalterno que el colonialismo nos impuso. En esa dirección resulta oportuno reconocer el avance de la sociedad afrocubana, ellos adoptaron el vocablo mambí (con el cual el colonizador quiso ofenderlos) como su referente identitario desde el cual ejercen la resistencia y construyen las posturas filosóficas que orientan su caminar hacia la libertad. Al respecto Retamar R. (1971) afirma: *la palabra más venerada en cuba es mambí, nos fue impuesta peyorativamente por nuestros enemigos cuando la guerra de independencia y todavía no hemos descifrado todo su sentido, parece que tiene una evidente raíz africana, e implicaba, en boca de los colonialistas españoles, la idea de que todos los independentistas equivalían a los negros esclavos emancipados por la propia guerra de independencia, quienes, por supuesto, constituían el grueso del ejército libertador. Los independentistas, blancos y negros, hicieron suyos con honor lo que el colonialismo quiso que fuera una injuria.*

En la dialéctica de Calibán. Nos llaman mambí, nos llaman negros para ofendernos; pero nosotros reclamamos como un timbre de gloria el honor de considerarnos descendientes de mambí, descendiente de negro alzado, cimarrón, independentista; y nunca descendiente de esclavista.

Ahora bien, volviendo al vocablo “*negritud*”, es necesario aclarar que su uso en Césaire no es caprichoso, su adopción tiene que ver, fundamentalmente con la fuerza identitaria que proporciona en la experiencia histórica del desarraigo; es, en definitiva, “*una manera de vivir la historia dentro de la historia: historia de una comunidad cuya experiencia se manifiesta, a decir verdad, singular con sus deportaciones, sus transferencias, de hombres de un continente a otro, los recuerdos de creencias lejanas, sus retos culturales asesinados, [...] ¿se necesita algo más para fundar una identidad?*”¹⁹. Es pues, punto nodal de la toma de conciencia de la diferencia, como memoria, como fidelidad y como solidaridad. El concepto de *negritud* se convierte en el lugar desde el cual se rechaza la opresión y se reclama la dignidad arrebatada.

El giro epistémico decolonial

La propuesta de las epistemologías del sur acerca de la necesidad de un giro epistémico decolonial emerge como una ruptura con la epistemología euroccidental cuya narrativa ha logrado ocupar el lugar hegemónico en el campo del conocimiento “*universal*”. Para Mignolo no hay una ruptura absoluta ya que “*el giro decolonial se construye sobre el pensamiento crítico fronterizo y éste incorpora los principios epistémicos de la modernidad y los desplaza hacia un paradigma-otro, que construye a la vez que revela el límite de las categorías del pensamiento imperial*”²⁰.

Pero quizás la diferencia más marcada entre el pensamiento eurocentrado y el giro epistémico decolonial propuesto radica en que éste último surge como una reflexión que no se origina en las categorías del pensamiento de

las ciencias sociales y humanas, sino que proviene de la experiencia corpórea y de la “*presencia casi incurable de la herida colonial, de una memoria sin archivo*”

Por otro lado, no hay que olvidar que las ciencias sociales y humanas nacieron desarticuladas de las posturas epistemológicas *decoloniales* y que dicha desarticulación se produce cuando el pensamiento *eurocentrado* toma la determinación de mirar de soslayo el problema humanitario de la colonización y, por supuesto, el olvido intencional de condenar dicha conducta, señalando a su vez, la manera como a partir de la explotación de mano de obra esclava se degrada el concepto de *humanidad* como principio “*universal*” de la civilización moderna. Todo esto, sin dejar de lado, problemas como la enajenación de la cultura, las creencias religiosas, así como la subalterización de los saberes ancestrales, lo cual trajo como consecuencia la orfandad de identidad en el colonizado, en lo que Quijano ha denominado la colonización del ser y del saber. W. Mignolo afirma al respecto que “*los negros africanos [...] fueron para la cristiandad los hijos de Ham (a su vez hijo irrecuperable de Noé) y, desde que se naturalizaron como mano de obra esclava masiva en el Nuevo Mundo, de los negros no se esperó contribución en el ámbito del conocimiento, y menos aún transformaciones radicales en la historia humana del pensamiento*”²¹. Igualmente, Kant siguiendo a Hoober, en su obra: “*Observaciones sobre lo bello y lo sublime*”, es implacable al afirmar que “*Los negros de África carecen por naturaleza de una sensibilidad que se eleve por encima de lo insignificante. El señor Hume desafía a que se le presente un ejemplo de que un negro haya mostrado talento, y afirma que entre los cientos de millares de negros transportados a tierras extrañas y aunque muchos de ellos hayan obtenido la libertad, no se ha encontrado uno solo que haya imaginado algo grande en el arte, en la ciencia o en cualquier otra cualidad honorable, mientras que entre los blancos se presenta frecuen-*

temente el caso de los que, por sus condiciones superiores, se levantan de un estado humilde y conquistan una reputación ventajosa”²²

Indudablemente Kant, imagen infinita del pensamiento ilustrado²³, no tuvo una mirada crítica del fenómeno colonial, especialmente de la realidad de la diáspora africana y/o de los negros sometidos a condiciones de esclavitud en cualquier parte del mundo, ya que al definir la Ilustración no duda en culpar al mismo hombre de su incapacidad, por no atreverse a dejarse guiar por su propia razón, “*sapere aude*”. De allí que el soslayo de su mirada con relación a la supuesta incapacidad de los negros radica en la falta de solvencia moral para condenar la infamia de la colonización/esclavización como la culpable de la supuesta “incapacidad” del negro para elevarse por encima de lo insignificante en términos de sensibilidad estética. Por otro lado, tampoco cabe dudas de que Kant dirige su mirada en otra dirección cuando la colonización/esclavización reduce al negro a mera mercancía.

Ahora bien, para Mignolo, Aimé Césaire “no sólo prueba el equívoco de Kant sino, aún más importante, los límites mismos de la epistemología moderna a cuya fundación tanto contribuyó este último. No es, por lo tanto, el contenido de la afirmación de Kant, lo que Césaire pone en entredicho, sino la fundación misma, los presupuestos racistas sobre los que el edificio conceptual Kantiano está montado”²⁴

El giro epistémico decolonial que propone Walter Mignolo y, en general, las Epistemologías del Sur se orienta hacia la posibilidad de dar respuesta a las preguntas que surgen a propósito de la base geopolítica y corpo-política en la cual se asienta el concepto “universal” de *ser humano* y, a su vez, preguntarse por “*quién lo construyó a su imagen y semejanza*”.

Sin duda alguna el “*esplendor*” de la *modernidad ilustrada* se eclipsa cada vez que se devela su realidad histórica, su intencionalidad racista y supremacista, su discurso cargado de hipo-

tesis, su capacidad asesina del *alter* en el mundo; y aunque resulte difícil deshacernos del complejo de inferioridad descrito por Fanón (2009), impronta adherida a la epidermis desde la opresión; se trata más bien de abrir nuestras mentes para empezar a valorar el saber acumulado y localizado en los territorios ancestrales y de construir un pensamiento-otro capaz de interpretar críticamente nuestra realidad. “*Un pensamiento - otro que hace estallar el rumor de los desheredados, el pensamiento sin archivo que pervive desde la esclavitud del Atlántico que formó el mundo moderno colonial*”²⁵

El giro epistémico decolonial piensa la modernidad desde la colonialidad, para permitir una lectura-otro del acontecimiento colonial, para lo cual Mignolo propone invertir la lógica cartesiana del “*pienso luego existo*” por “*soy luego pienso*”, advirtiendo a su



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

vez que el ser bajo esta lógica no debe pensarse sobre “*la idea del sujeto, sino sobre la idea del sujeto colonial, es decir, sobre la idea de la colonialidad del ser y, por lo tanto, del saber. Esto es, el sujeto marcado, lastimado y erigido sobre la herida colonial*”²⁶

Reivindicar la biografía del negro como sujeto colonial es describir su tragedia, pero también su valentía para resistir y no dejarse exterminar ni reducir al servilismo opresor por se, implica además, examinar su cuerpo con sus marcas de dolor, “*la terrible marca de la colonialidad moderna*

[que] no ha sido tanto, o solo, la explotación de los esclavos, sino fundamentalmente y más que nada el hecho de que se injertó un dispositivo mental que naturalizó la disponibilidad de la vida humana y la hizo equivalente a cualquier otra mercancía, tanto para venderla como para deshacerse de ella cuando deja de ser útil”²⁷.

En ese sentido, el giro epistémico decolonial recoge los discursos que emergen como contrapoder en el campo de los discursos hegemónicos que sustentan y hasta justifican la colonización y sus abominables prácticas. Se refiere a la construcción/valoración de una epistemología-otra a partir de los discursos locales que han sido históricamente invisibilizados por la potencia de los discursos hegemónicos que soportan históricamente el “pensamiento único” desde la geopolítica del colonizador. “*Se trata de ir tomando,*

en la diversidad moderna/colonial del globo, el poder epistémico para construir un mundo donde quepan muchos mundos; y donde esos mundos ya no puedan ser controlados por universales abstractos. El giro epistémico decolonial es precisamente, la negación de los universales abstractos en los que la retórica de la modernidad presentó su victoria y ocultó al mismo tiempo, la lógica de la colonialidad (por ejemplo, el genocidio africano y judío)”²⁸

Dicho giro intenta, además, demostrar cómo la colonización euroccidental, montada sobre los cimientos

de la inmoralidad moderna construye un discurso que habla de la libertad, la justicia y la igualdad humana, al tiempo que actúa como impostura del capitalismo naciente para posicionarse como adalid de una “revolución” que a la postre sirvió para que el racismo y la explotación solo cambiara de espacialidad y de modo de ser. Estrategia de poder orientada hacia la construcción de un pensamiento único y de una verdad “definitiva” e “incuestionable”, al tiempo que ignoraba y destruía la cosmovisión del otro, su pasado, su constructo identitario, impregnando en el colonizado *el complejo de inferioridad* que lo obliga a aceptarse como *sub-alter*.

La construcción de una epistemología- otra, que dé cuenta de los saberes negados, de los saberes borrados de la memoria, de los saberes invisibilizados e inferiorizados, es, de algún modo, tarea pendiente del *giro epistémico decolonial*; cuya construcción teórica emerge como alternativa a esa negación, para persuadir a los ignorados/invisibilizados, de los procesos que históricamente los han conducido a su condición de sujeto domeñado, ciudadanos de segunda categoría, obligados a cargar el fatigoso peso de una civilización extraña.

En el campo de la Práctica Pedagógica del maestro, el *giro epistémico decolonial* clama por la necesidad de descolonizar el ser y el saber del maestro, para que pueda llegar a comprender la inmensa carga colonial contenida en todo lo que occidente nos ha enseñado y a la vez, hemos aprendido, en todo lo que nos propone el currículo, en nuestro comportamiento, no pocas veces racista con nuestros estudiantes. Clama, además, por derrumbar la idea vacua *del espíritu absoluto* que colo-

ca a Europa en el centro del mundo y como tal, el lugar del pensamiento, de la creatividad, de la ciencia y la cultura.

Una epistemología-otra que nos permitirá la construcción de nuevas subjetividades sin la mediación de identidades extrañas, que nos permita encontrarnos a nosotros mismos, sin miedo y sin complejos; sugiere entonces, una postura crítica frente a la retórica de la modernidad, frente a la enseñanza y frente al modo de ser del maestro.

Bibliografía

Cesaire, Aimé (2006). Discurso sobre el colonialismo, Akal, Madrid.

Fanón, Frantz (2009). Piel negra masca-ras blancas, Akal, Madrid.

_____ (1961) Los condenados de la tierra, Fondo de Cultura Económica

Fernandez, R. Roberto (2009). Apuntes sobre la cultura de nuestra América, Editorial Anteo.

Foucault, Michel (1996). Genealogía del racismo, Editorial Acme, Santa Magdalena.

Ortiz, C. Javier (2020). El incómodo color de la memoria, columnas y crónicas de la historia negra, Bogotá Colombia, Editorial Libros Malpensante.

Sáenz O. Javier y otros (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946, Medellín Colombia, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Ediciones Universidad de Antioquia.

Zibechi, Raúl (2015). Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias, Ediciones desde abajo.

Notas

1 Wallerstein, Immanuel. Aimé, Césaire Colonialismo, comunismo y negritud en: Aimé Césaire (2006). Discurso sobre el colonialismo, Akal, Madrid pag, 8

2 Ibid. Pag.9

3 Césaire, A. (2006). Discurso sobre el colonialismo, AKAL, Madrid pag. 15

4 Ibid.pag. 14

5 Ibid pag. 15

6 Ibid. Pag.16

7 Entre los principales intelectuales, impulsores del debate acerca de la degeneración de las razas estaban: Miguel J. López, el médico Calisto Torres Umaña, el médico psiquiatra Luis López de Mesa, el médico higienista Jorge Bejarano, el sociólogo Lucas caballero y el pedagogo Simón Araujo

8 Sáenz J. y otros (1997) Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, Medellín, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, p. 79

9 Lo que Spencer no fue capaz de explicar por su falta de objetividad en el análisis es que occidente adquiere un acelerado desarrollo gracias al saqueo de los recursos naturales, que extrajo de las colonias y a la explotación de la mano de obra esclava, y no a su ingenio e inteligencia que consideraban superior.

10 Ortiz C. Javier (2020) El incómodo color de la memoria, columnas y crónicas de la historia negra. Libros Malpensante, Bogotá p. 100

11 Ibid. Pag.100

12 Op. cit p. 27

13 OP.cit. p. 30

14 Ibid.pag. 33

15 Op.cit. pag 36

16 Op. cit p. 41

17 Walsh, Catherine (2007), Interculturalidad, colonialidad y educación, en: Revista Educación y Pedagogía No. 48, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación p. 27

18 Op. Cit. P. 86

19 OP.Cit p. 87

20 Ibid, pag 198

21 Ibid. P.199

22 Immanuel Kant (1981). Observaciones sobre lo bello y lo sublime, México DF, Porrúa, p. 163

23 Recuérdese que, según afirma Michel Foucault (2003), toda la filosofía de la ilustración gira en torno a la pregunta kantiana *¿was ist Aufklärung?* O ¿qué es la ilustración?

24 Mignolo, W. El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y corpo-política del conocimiento en: Césaire A. (2006) Discurso sobre el colonialismo, Madrid, AKAL Ediciones

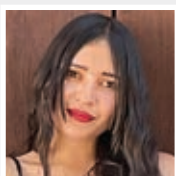
25 Op.Cit. p. 201

26 Ibid. P. 201

27 Ibid. P.202

28 Ibjd. P. 203

Una mirada hacia la educación inicial: niñez y maestro



Karen Julieth Chacón

Magister en Educación. Licenciada en educación preescolar. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.



Leidy Yulieth Duarte

Magister (C) en Educación. Licenciada en educación preescolar. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

El presente texto presenta un abordaje de la educación inicial en Colombia y sus componentes principales que se componen por leyes, programas y lineamientos instaurados por los gobiernos Nacionales anteriores, el texto busca establecer relaciones con los documentos planteados y establecer una propuesta integradora que se entrelazan para los niños, niñas y profesores de educación inicial en el gobierno del cambio 2023- 2026.

La educación inicial en Colombia: recorrido por las leyes, lineamientos

En Colombia, la educación inicial se rige por varias leyes y lineamientos que buscan garantizar una educación de calidad para los niños desde sus primeros años de vida, estos compo-

nentes se establecen desde una normativa nacional que tiene como ejes centrales documentos como:

Primeramente, la educación inicial se establece en el marco de la ley general de educación, la ley 115 de 1994: esta ley establece el marco general de la educación en Colombia que la educación inicial es la primera etapa del proceso educativo, que se debe brindar a los niños y niñas desde su nacimiento hasta los cinco años de edad.

En la cual se expresa el artículo 11 que el preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio y en el artículo 15,

en el cual se define la educación preescolar la cual corresponde “a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas (ley 1994, p. 5)

de igual manera se establecen sus objetivos que se componen por un conocimiento propio del cuerpo, procesos motrices con relación a la prácticas de lectura y escritura y matemáticas, desarrollo de la creatividad, formas de expresión, reconocimiento de su dimensión espiritual, la vinculación de la familia y la comunidad y la formación de hábitos de igual manera en el artículo 17 se establece el grado obligatorio llamado transición, pero no se menciona o hay una reglamentación nacional respecto a los dos grados anteriores que se denominan respectivamente prejardín y jardín, desde la ley general de educación la infancia es un aspecto primordial en Colombia.

En el 2006 se establece la Política pública de Primera Infancia la cual establece las necesidades para garantizar el derecho a la educación, la salud y la protección de los niños en sus primeros años de vida. Incluye acciones para la formación y capacitación de docentes y familias, la creación de entornos seguros y saludables y la promoción de la participación de las comunidades movilizándolo un enfoque hacia la protección y el cuidado de los niños. En este sentido las políticas en relación con la infancia movilizan ya no solo la educación sino se integran en un aspecto general que incluye los aspectos mencionados anteriormente. (Política pública, 2006)

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial fundamentan los objetivos, contenidos, metodologías y estrategias para la educación inicial en Colombia, se basan en el enfoque de atención integral, que busca el desarrollo armónico de los aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales de los niños y niñas. Dentro de los lineamientos destacamos los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral y las actividades rectoras donde se expone el juego en el documento no. 22 como parte de una serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral en Colombia. Este documento en particular se enfoca en el juego como una estrategia dentro y fuera de los escenarios

educativos en la educación inicial y como este se entrelaza con el desarrollo integral de los niños y niñas, el juego se transforma en un posibilitador de aprendizajes significativos donde

El juego, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas. (MENa, 2014, p14)

El juego se transforma así en un posibilitador de experiencias dentro del aula, donde se resaltan juegos de exploración sensorial, juegos simbólicos, juegos cooperativos y juegos físicos, dentro del documento de igual manera se rescata la importancia de tener en cuenta el contexto de los niños y niñas para el desarrollo de las actividades planteadas.

En cuanto al arte en el documento número 21 se describe cómo el arte, incluyendo la música, la danza, el teatro, las artes visuales y la literatura, puede ser utilizado para fomentar la creatividad, la expresión emocional, el pensamiento crítico y la comunicación en los niños y niñas pequeños., donde el arte “no solo incluye lo bonito, también lleva a apreciar diferentes formas de expresión y a comprender la amplia gama de sensaciones que estas posibilitan” (MENb, 2014, p15)

La Literatura por otro lado en el documento número 23 se transforma en una posibilidad de conocer el mundo a través de las letras, historias, cuentos y múltiples narraciones que acercan a los niños a estos procesos, la literatura en la educación inicial es más allá de un conjunto de habilidades secuenciales y escalonadas, la literatura implica familiarizarse con la cultura oral y escrita, explorar sus convenciones y su valor connotativo, expresarse a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar y construir sentido, inventar historias y juegos de palabras y disfrutar de los libros informativos, lo mismo que de la narrativa y de la poesía —oral y escrita—, pero, sobre todo, implica experimentar las conexiones de la lectura con la vida (MENc, 2014, p24)

La última actividad que es la exploración del medio se plantea como un eje en la vida de cada uno de los niños y niñas, el contacto y la exploración del entorno como una manera de conocer el mundo, relacionarse con la naturaleza, los materiales y el otro “explorar el medio es una de las actividades más características de los niños y las niñas en la primera infancia. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea, (MEND, 2014)

El explorar se transforma en una manera de conocer el mundo, de relación y de transformar pensamientos por medio de las interacciones que se tienen con el otro.

Las actividades rectoras se convierten en una serie de orientaciones que se tienen que movilizar dentro y fuera de los escenarios educativos, es necesario que los docentes hagan una apropiación de estas y no generen espacios fragmentados por materias o asignaturas que no corresponden a la educación inicial. Aunque las actividades rectoras poseen unas alternativas para el trabajo en los escenarios educativos estas prácticas tienen que ser vivenciadas y relajadas y traspasar el documento.

Por último destacamos el programa De cero a siempre el cual es una iniciativa que busca mejorar la atención y el desarrollo integral de la primera infancia en el país. Este programa se implementó en el año 2010 donde busca garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas desde una edad temprana. A través de diferentes estrategias y acciones, el programa se enfoca en mejorar la salud, la nutrición, la educación y la protección de la primera infancia en el país.

Pero ¿se implementan?

Estas leyes se entrelazan con una serie de críticas que se caracterizan por la falta de implementación efectiva, ya que su implementación efectiva ha sido limitada y muchos programas y servicios no se envían a las comunidades más necesitadas, y las medidas

preventivas para asegurar el bienestar de los niños no son aplicadas en su totalidad, de igual manera las desigualdades regionales y la falta de un enfoque unificado en todo el país ha llevado a desigualdades regionales en la implementación de políticas y programas para la primera infancia, esto se traduce en negligencias, corrupción y falta de oportunidades en el acceso a servicios y oportunidades de desarrollo para los niños, dependiendo de su lugar de residencia y aunque se han destinado recursos para la primera infancia en Colombia, muchas veces estos no son suficientes para garantizar una atención de calidad para todos los niños y niñas, además, la falta de una financiación sostenible a largo plazo dificulta la planificación y ejecución de programas y proyectos a largo plazo, lo que también priva la participación de la comunidad, la cual es fundamental para garantizar que los programas sean adaptados a las necesidades locales y para que las familias puedan ser partícipes del desarrollo de sus hijos.

Otro de los aspectos a destacar es la falta de seguimiento y evaluación de los programas y políticas para la primera infancia en Colombia lo que dificulta la identificación de fortalezas y debilidades, y la toma de decisiones para mejorar su eficacia, la falta de información sobre el impacto de las políticas y programas también dificulta la rendición de cuentas por parte de los responsables de su implementación, lo que genera un atraso en los procesos de educación inicial en el país.

Indagar, construir y resignificar la labor docente de educación preescolar o infantil

Según el Decreto 1278 de junio 19 de 2002, en sus artículos 4 y 5, los docentes son aquellas personas que desarrollan labores académicas directas y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje. Por lo que se le encargan actividades curriculares tales como la administración del proceso educativo, preparación

de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. Por consiguiente, se entiende como principios, valores y marco ético de la profesión docente los contemplados en los artículos 39 y 40 estipulados en el mismo decreto, aquellos que implican el reconoci-

bilitan transformar su saber para dar lugar a la trasposición didáctica y con ello construir prácticas enriquecedoras, aspectos que lo hacen competente para brindar educación idónea según el contexto, las infancias, las familias, la cultura, costumbres, valores, intereses y necesidades, aspectos que posibilita construir sentidos y significados desde su saber pedagógico y didáctico. El docente de educación preescolar o infantil es aquel profesional que se caracteriza por brindar una educación integral a las infancias, considerando las dimensiones del desarrollo más allá del asignaturismo y la clasificación de etapas de desarrollo.

...El docente de educación preescolar o infantil es aquel profesional que se caracteriza por brindar una educación integral a las infancias, considerando las dimensiones del desarrollo más allá del asignaturismo y la clasificación de etapas de desarrollo...

miento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia. Por lo que, el ejercicio de la docencia tiene como fundamento la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la sociedad. De modo que, la profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando, requiere de compromiso con los diversos contextos socio-culturales en los cuales se realiza.

En este sentido, el docente se entiende como aquel líder social y cultural, con saberes pedagógicos que le posi-

llo, si bien estas pueden ser una guía, no obstante no son una verdad absoluta por la cual el docente se rige o se restringe.

En relación con esto, en los Lineamientos curriculares para preescolar definen al docente como aquel que es autónomo para crear sus propios indicadores de logro, los cuales se encuentran relacionados con el desarrollo del niño en todas sus dimensiones, contemplando sus ritmos y tiempos de aprendizaje. Además se hace explícito en el nivel de educación preescolar no es impartido por áreas de conocimiento ni asignaturas, dado que se establece el trabajo a partir de proyectos lúdico pedagógicos y actividades complementarias que potencien el desarrollo de las infancias y respondan al contexto, desde la visión de la cultura local, regional, nacional y universal, reconociendo factores como la nutrición, la atención en salud preventiva y la familia (MEN, 1997)

Estos aspectos los debe tener claros el educador para incitar y provocar en su comunidad propuestas que den lugar a la curiosidad, experiencia, descubrimiento, preguntas, pensamientos, con criterios propios. Cada una de las propuestas del docente se encuentran transitadas por la reflexión, por el ejercicio de tomar distancia para analizar, identificar y transformar a fin de crear trabajos intencionados.

No obstante, lo anterior se ve desdibujado por lo que se plantea en el artículo 100 del Proyecto de Ley “Por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2022-2026 ‘Colombia potencia mundial de la vida’ el cual es incongruente con los principios de la educación preescolar o infantil y con el rol docente, ya que se pretende estandarizar el accionar docente a partir de una serie de evaluaciones por competencias con el fin de responder a las estadísticas propuestas por la OCDE y el Banco Mundial, este artículo coarta la profesionalización docente y va en contravía de los lineamientos y la normatividad que regula la educación preescolar o infantil.

En ese marco se hace necesario una vez más aclarar cómo es entendido el rol docente de educación infantil y potenciar su profesionalización a partir de una construcción teórica y conceptual del educador de preescolar o infancia, en la que se comprenda como como aquel profesional que se encuentra en la búsqueda constante, en la indagación y el trabajo investigativo, a fin de crear escenarios educativos acordes, innovadores y diferentes, en los que tiene en cuenta las infancias, el contexto y los saberes, esto implica que la acción docente se movilice en la observación, análisis, experiencia, crítica y reflexión, que le permitan pensar, crear y actuar en pro de la educación.

De manera que el docente de preescolar o infancia no se reduce a un aplicador de currículos y pruebas previamente estructuradas y estandarizadas, las cuales se desligan del contexto y minorizan el desarrollo de las infancias, el saber pedagógico y didáctico del maestro. Por consiguiente,



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

el docente se debe caracterizar por su sensibilidad, su capacidad de leer, interpretar y crear lenguajes, su sentido ético, estético y político que le permiten conectarse con las infancias desde la hospitalidad, lo que da lugar a la construcción conjunta de saberes a partir de la pregunta, la curiosidad, la aventura, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; para generar inquietudes y acciones que permitan el reconocimiento de sí, del otro y de lo otro. Esto significa que el educador de infancia parte de lo cotidiano para ofrecer y provocar en las infancias actitudes de sospecha, de aventura por el descubrimiento y el conocimiento, este como inacabado que emerge en la experiencia propia.

En este sentido, es necesario

situar a las maestras y a los maestros como líderes y constructores de las propuestas pedagógicas y curriculares de la educación inicial en una perspectiva que reconoce las particularidades de su saber y experticia, y que las asume como base para la concreción de las propuestas conceptuales, prácticas, éticas y políticas (Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito actualización Secretaría de educación del distrito, 2020, p.96)

Lo anterior, reconoce la labor docente como aquella capaz de ver más allá de lo instaurado, de lo planteado, de la teoría. El docente como aquel que

asume miradas desde la crítica, la sospecha, pero a su vez desde la confianza, confianza hacia las infancias, estas concebidas como potencia, como constructores de su conocimiento. El docente de preescolar o infancia toma distancia del instrucionismo para contemplar los descubrimientos de los niños y niñas, se convierte en un amigo que guía y acompaña el proceso. Tal y como se expone en los Lineamientos Curriculares de preescolar, el docente guía al niño, lo incita a plantearse cuestionamientos sobre lo investigado. El docente es quien explora todas las posibilidades y aprende junto a las infancias en escenarios que posibilitan el conocimiento de sí mismo, el mundo físico y social, promoviendo la sociabilidad y participación tanto de las infancias como de la familia y la comunidad en general, lo que contribuye a un desarrollo personal desde el ser, pensar y actuar (MEN, 1997)

El docente de educación infantil o preescolar, comprende y acoge los saberes propios de las infancias, los identifica como oportunidad, como posibilitadores de preguntas y pensamientos. Es decir, acoge los saberes y los transforma para generar escenarios de aprendizaje transitados por el diálogo, la escucha, el reconocimiento, la resolución de problemas, la participación, la experiencia y la creación. En este sentido, el docente acompaña,

hace parte, guía y reconoce el proceso de las infancias. Desde su sensibilidad catalizadora identifica intereses personales y profesionales y propicia experiencias con base en ello, produce conocimiento en el encuentro con los otros y lo otro.

Por consiguiente, los Lineamientos Curriculares señalan la importancia de construir unos “lineamientos pedagógicos cuyo protagonista sea el niño en una concepción de desarrollo humano integral” (MEN, 1997, p.5). Lo cual reafirma que el rol del docente va más allá del absurdo imaginario de instruir y transmitir, el docente es el de aquel agente social que moviliza oportunidades de socialización, desarrollo integral, aprendizaje y participación de la familia y de la comunidad.

De este modo y aludiendo a los Lineamientos Curriculares, el docente es percibido como aquel animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-alumno como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente (MEN, 1997, p.13)

Lo anterior pone en evidencia el rol del docente, el cual se ha ido desfigurando y se cree que cualquier persona que tenga gusto por las infancias es adecuada para trabajar con ellos y ser docente, esta práctica reduce la labor docente y malinterpreta la noción de infancia.

En este sentido, se hace explícita la gran preocupación por el tratamiento que se le está dando la educación infantil o preescolar colombiana, pese a la normatividad, en las algunas instituciones educativas en especial en el sector privado, las infancias se encuentran a cargo de personal poco capacitado, y se considera la labor en el asistencialismo y en la aplicación de ciertos planes y proyectos estandarizados que limitan la participación de las infancias, las familias y el mismo educador. La labor de docente de preescolar o infantil, en los mejores de los casos se dirige aquellos técnicos y tecnólogos, quienes sin ánimo de

desmeritar tienen como su nombre lo menciona a un proceder más técnico e instrumental, o la educación es asumida por profesionales de otras disciplinas o personas del común que manifiestan tener paciencia para realizar dicha actividad, como si esa virtud designara en su totalidad el rol del docente de educación infantil o preescolar. En este orden cabe preguntarse por lo que se comprende como infancia y lo que se quiere para la educación de los mismos, es decir, se pretende impartir una educación precaria bajo conceptos obsoletos que invisibilizan y desprestigian al docente de preescolar o infancia, pues parece ser que el educador especializado en las infancias tiene un grado inferior a las demás licenciaturas como si se tratara de grados o niveles de profesionalización entre los mismos licenciados, ¿por qué desmeritar la labor docente?, ¿cuál es la causa para pensar al licenciado en preescolar o infancia como un inferior?, ¿por qué pensar que la educación inicial es fácil cuando la ciencia ha demostrado los fascinantes desarrollos que se dan lugar en los primeros años de vida?, y mejor aún, ¿cuál es el motivo de creer que la educación en infancia no tiene validez?, ¿por qué invisibilizar a la infancia? quizás la respuesta es simple y se deba a poca atención materializada en la educación preescolar o infantil.

De manera que se hace necesario dignificar y construir una visión de educador de preescolar o infancia comprendiendo la formación de los mismos. Al considerar lo anterior y realizar una indagación hacia la formación y profesionalización docente, se explora la Ley 115 de 1994 en su artículo 112 y el decreto 0709 de abril 17 de 1996 en el artículo 5, los cuales exponen que la formación de educadores corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad que oferte programas de pregrado y actualización de educadores como los posgrados. En cuanto a las escuelas normales estas deben estar reestructuradas y aprobadas, para formar educadores

en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior. Por lo tanto, para ejercer la docencia se requiere de un título que lo acredite como licenciado o normalista, en instituciones acreditadas y avaladas, las cuales cooperan con las Secretarías de Educación, o con los organismos que haga sus veces, las asesorarán en los aspectos científicos y técnicos y presentarán propuestas de políticas educativas al Ministerio de Educación Nacional, tal y como se expresa en los artículos 113, 114, 116 de la ley 115 y el artículo 3 del Decreto 1278 de junio 19 de 2002.

Además los programas de formación de educadores deben contemplar ciertos fundamentos o campos, los cuales se hacen explícitos en el decreto 0709 en el artículo 8, es indispensable:

la formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad; formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación; formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico y formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia (MEN, 1996, p. 2 - 3)

Estos campos denotan la acción docente como líder social y como aquel que no debe ser reemplazado por otras disciplinas dado que carecen de formación pedagógica, disciplinar,

epistemológica y deontológica. Por lo tanto, es clave atender al mejoramiento continuo de la profesión en aras de posibilitar un docente emancipador, que se libere de las ataduras y se autogobierne de manera que incite a los demás al pensar, sospechar, a dejarse llevar por el misterio y las oportunidades desde un criterio propio.

En cuanto a la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores el decreto 1278 en el artículo 38 y el decreto 0709 de Abril 17 de 1996 en el artículo 7 que se debe propiciar la profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, que permita la actualización de conocimientos con miradas pedagógicas, investigativas y disciplinares, lo que facilitará la construcción y ejecución del Proyecto Educativo Institucional y mejorará cumplimiento de sus funciones. Y sin duda conducirá a prácticas más cercanas con las infancias y la comunidad.

En concordancia, el decreto 1278 en el artículo 4, expone que

el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (MEN, 2002, p.1)

Hasta aquí este abordaje normativo denota que la educación preescolar o de infancia debe estar a cargo de personas calificadas, entendiendo calificado como aquel conjunto de saberes que le permiten al docente crear y transformar, desde un pensar propio. En este sentido, se debe valorizar y priorizar el rol docente y la educación de las infancias, para lo cual se hace indispensable entender la noción de infancia, como aquellos que requieren de prioridad, entendida esta no desde el concepto adultocéntrico sino desde la misma condición de infancia, esto significa que los niños y niñas tomen partido de su educación, que se gocen los escenarios educativos y construyan

aprendizajes, y de igual forma significa dotar a los futuros maestros de las bases y cimientos fundamentales que le posibiliten trascender su saber con relación a las infancias, identificando los ritmos de aprendizaje, lenguajes, saberes, intereses, necesidades, de manera que provocan y descubren nuevas conexiones, conocimientos y experiencias, siendo la educación una serie de experiencias que potencian el desarrollo del sujeto y la sociedad.

Se reitera la necesidad de cambiar la visión de docente, para prescindir de las personas poco capacitadas, que si bien hacen la labor con buena fé, no son los más indicados para las infancias. De este modo se hace una invitación para que los docentes licenciados se hagan cargo de su labor pedagógica y los técnicos y tecnólogos sean un apoyo para el maestro licenciado. Lo anterior no pretende satanizar la labor de los técnicos y tecnólogos pretende ampliar la mirada, valorar y comprender la importancia de la profesionalización docente. Por otro lado, la educación preescolar o infantil no debe ser trastocada y contaminada con pruebas y exámenes que coartan el ser infante y la labor docente. Frente a la noción de evaluar, los lineamientos curriculares expresan que la evaluación en la educación preescolar o infantil está dirigida a que conjuntamente docentes, padres y comunidad identifiquen cualitativamente los aspectos que facilitan o dificultan los procesos y a generar los cambios que se requiera (MEN, 1997, p.29), lo que demuestra que la evaluación es de tipo valorativa y no estadística. Entonces, ¿por qué apresurar los avances de los niños?, ¿por qué permeabilizar la educación bajo un supuesto de calidad impuesto por la OCDE y el banco mundial?, ¿por qué desvalorizar la labor docente y dejarla en manos de personas e instituciones que reducen la educación a partir de los tecnicismos?.

Educación inicial un reto para el nuevo gobierno

La educación inicial es un periodo fundamental para los niños y niñas. En Colombia, la educación inicial debe-

ría ser un componente clave del sistema educativo nacional, el cual debería garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad desde los primeros años de vida. Para que la educación inicial sea efectiva, es necesario que se enfoque en el desarrollo integral donde se tenga en cuenta los componentes académicos y su desarrollo físico, emocional, social y cultural, para ello, es importante que la educación inicial en Colombia se base en un enfoque pedagógico que promueva la participación de toda la comunidad, estos modelos deberían basarse en la apropiación cultural y teniendo en cuenta cada contexto o el territorio nacional.

La educación inicial al solo estar reglamentada en un año como obligatorio debería ser una de la prioridades del nuevo gobierno, ya que el desarrollo integral va más allá del cuidado y protección y debería estar reglamentada y encargada por el ministerio de educación nacional y no totalmente por el instituto Colombiano de bienestar familiar y entidades del sector privado que han monopolizados y ven esta como uno negocio que rompe con las mismas propuestas de educación integral que el gobierno ha planteado, ya que los procesos y la formación que se da en estos entornos dejan a los niños solo vistos desde la esfera del cuidado y la protección o en algunas entidades se traslada a los extremos y se centra en la adquisición de conocimientos, esa formación en los procesos deja en olvido el desarrollo integral desde las propias actividades rectoras planteadas por el Ministerio y los referentes técnicos que velan por que los niños y niñas en compañía de los docentes se movilicen experiencias y aprendizajes significativos.

La reglamentación aunque no puede ser obligatoria ya que los primeros años de los niños y niñas es fundamental que se compartan con la familia, por ello se hace necesario establecer unos lineamientos que garanticen que las entidades que presten este servicio a las familias que lo requieran garanticen en un primer momento las bases fundamentales en el desarrollo de los

niños y niñas, que el gobierno moviliza espacios públicos para la realización de estos espacios que comprenden a los grados de prejardín y jardín con personal capacitado, con unos objetivos que busquen un espacio que movilice un desarrollo integral y de cuidado.

Otro de los desafíos que enfrenta la educación inicial es la infraestructura adecuada para las escuelas de educación inicial y los grados no reglamentados, por ello es vital que desde una política pública se garantice la calidad y cobertura de los niveles de educación inicial en los cuales se hace necesario la vinculación de profesionales calificados para dar cumplimiento con lo que la misma norma plantea para el desarrollo integral. En cuanto a la infraestructura es vital que el gobierno nacional realice una revisión de los espacios tanto públicos como privados que presten estos servicios a las comunidades y establecer y dar cumplimiento a los lineamientos que se establecen, el gobierno debe garantizar que los espacios para la educación inicial propicien experiencias de calidad y significativas para el desarrollo de las infancias.

La educación inicial en cuanto al grado reglamentado tiene que atravesar por un proceso de reformulación dentro de los escenarios educativos, ya que la preparación y sobre exigencia y falta de comprensión del desarrollo teniendo en cuenta los pilares de la educación y las actividades rectoras y lineamientos sufre una trasgresión desde la fragmentación, los niños y niñas se ven encaminados a una preparación pre escuela que en vez de propiciar un espacio de acercamiento a la escuela y movilización de múltiples habilidades, se entra en la esfera de la prohibición del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio.

Es así como educación infantil debe apuntar al desarrollo de habilidades socioemocionales e ir más allá de la

enseñanza de habilidades académicas y técnicas, y debe enfocarse también en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la resolución de conflictos, aprender habilidades que les permitan desenvolverse en el mundo actual, como la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración. Por lo tanto, es importante que la educación infantil incluya actividades que fomenten el desarrollo de estas habilidades.

La educación inicial en Colombia debería ser un componente prioritario del sistema educativo nacional, que garantiza que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad desde los primeros años de vida, que sea inclusiva y respete la diversidad cultural, y cuente con la participación activa de la comunidad.

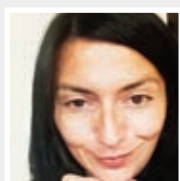
Referencias

- Ley general de educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Gobierno nacional de Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MENa (2014). Documento N° 22: El juego en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- MENb (2014). Documento N° 21. Documento N° 21: El arte en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- MENc. (2014). Documento N° 23: La literatura en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- MENd. (2014). Documento N° 24: La exploración del medio en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_24.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 0709 de 1996, Por medio del cual se expide por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Bogotá, 17 abril de 1996. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86215_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. “Decreto 1278 de 2002, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”. Bogotá, 2002. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares preescolar. Bogotá, 1997. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_u.pdf
- Petro Urrego, G., Ocampo Gaviria, J., González Borrero, J. (2023). Proyecto de ley ____: “por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2022-2026 ‘Colombia potencia mundial de la vida’” [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/PL-PND-2022-2026-\(Articulado\).pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/PL-PND-2022-2026-(Articulado).pdf)
- Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. (2006). COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA. REPÚBLICA DE COLOMBIA. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf
- Secretaría de educación del distrito. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá, 2020. <https://repositorio.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/3062/1/Lineamiento%20Pedagogico%3%B3gico.pdf>



CINE Y EDUCACIÓN

Machuca



Catalina del Mar Bonilla Sanabria

Mg Artes Plásticas y Visuales.

Investigadora y docente en la UPTC - Tunja.

Realizadora Audiovisual.

La potencia del cine como lugar del pensamiento es un espacio de importancia cuando se educa la mirada, ya que es fuente de aprendizaje que desarrolla movimientos, relatos e historias para marcar el ethos de un pueblo. Los individuos que son personajes naturales, los maestros que se convierten en guías y vigías de la experiencia humana son los docentes, una extensión de la familia en la sociedad, quienes en un ejercicio de comunicación nos recuerdan grandes historias del Cine de autor sin olvidar: La sociedad de los poetas muertos con

la poética antihegemónica o Los coristas y la música como hilo conductor. Siempre el cine construye desde esos patrones culturales que son realismos sociales, humanos, mágicos, pero en mayor parte políticos.

Esta reseña tiene como foco de análisis la Película chilena Machuca, una historia que nos ubica antes del golpe Militar de Salvador Allende y el estallido social que en Santiago de Chile dividió al pueblo y generó esa pugna y lucha constante de ideales, que en nuestro contexto americano se tiñe de conquista, pensamiento híbrido y

etnocidio. Los pueblos latinoamericanos unidos por la misma fuerza ancestral y divididos por los vicios políticos y el racismo xenófobo.

El interés de retomar esta película permite identificar los siguientes elementos a nivel simbólico y estético pues se determina la profundidad de los personajes, su drama interior, lo social-político y fuertes sentimientos como la amistad, el amor o la muerte, la injusticia de la lucha entre el hombre, la mujer y el dogma de una existencia sin equidad.

Cuando nos acercamos a un documento audiovisual se da la oportunidad de activarlo en el presente como narrativa, dinámica visual; pero también como archivo, a su vez se habita el discurso en un juego de tiempos técnicos, históricos y de corte identitario que permiten recrear los sueños de un pueblo latinoamericano, los jóvenes y las familias que un día creyeron en la libertad de las naciones.

Todo ello confluye en este filme dirigido por Andrés Wood narra la historia de Gonzalo Infante y Pedro Machuca dos niños de realidades opuestas en el año de 1973 en Chile. La historia esta en el marco del colegio Saint Patrick's College donde el Padre McEnroe su director, incluye a sus salones niños de clase baja y vulnerable de Santiago permitiéndoles la oportunidad de cumplir sus derechos y plantear un acercamiento social, con una mirada inclusiva de la educación aunado al pensamiento religioso de fraternidad.

Este es uno de los elementos principales de la película el cómo se comprende esa noción de la educación en tanto un espacio de perfección y elitismo, el acceso al conocimiento mediado por el dinero, el prestigio o un valor que se compra. Este contexto humano que desarrollan los escenarios de la película tiene un diseño estético acorde a la época de los setentas época, de revoluciones mundiales que nos lleva a la capital Santiago de Chile narrada en sus espacios, para vincularse directamente con la realidad de la familia Infante, el suburbio de Machuca, las

casas media alta de los adinerados y algunos lugares de las calles proletarias que nos recuerdan ese movimiento social al mejor estilo del neorrealismo italiano con una efervescencia social que construye los personajes desde sus dimensiones más profundas.

El primer personaje es Gonzalo Infante un niño con una apariencia poco mestiza no parece ser latinoamericano, pero es hijo de una familia estable en apariencia e influenciada por los movimientos sociales, construida como una familia perfecta con diferencias ideológicas, donde se asoma la infidelidad, la discordia y las promesas de un futuro mejor.

María Luisa de Infante una mujer prestigiosa, y con un amor de madre innegable se refugia en el cigarrillo como Lei motiv del temor o ansiedad al futuro de aquellos tiempos un deseo de emancipación individual por el aburrimiento con su rol de esposa. En la familia Infante los modelos educativos son la radio, los libros y la televisión, se despliega una visión de género que construye un criterio basado en la apariencia, el deber ser y la sangre heredada. Los atributos sociales arribistas y un falso bienestar se apoderan de ellos principalmente del Padre de Gonzalo, Patricio Infante quien es engañado por su esposa, busca salir del gobierno socialista e irse a Italia.

El personaje que da sentido ha todo el argumento es Pedro Machuca quien llega al colegio de Infante con otro grupo de niños de apariencia ingenua, vulnerable y digna en su esencia humilde, ellos llegan y son incluidos en el grupo de niños que incesantemente desafían sus instintos de poder, arro-

gancia y xenofobia, no obstante, la pasión de la amistad desvía la malicia de aquellos blancos que no reconocían la identidad de su país ni tenían en cuenta a los otros.

La multiculturalidad preexistente en América y las imposiciones europeas heredadas desde la conquista tejen la historia desde un lugar muy común a todos: El colegio como espacio multidisciplinario y erudito en donde prevalecen la conducta, el desempeño y la formación integral como un concepto que apela a la consciencia, para la época del estallido dictador, en este filme, no tenía en cuenta la diversidad de los pueblos originarios. El pensamiento mestizo y la necesidad de romper los esquemas impuestos emergen allí desde un contraste racial que Machuca lleva con dignidad en sus ojos y en la fuerza de su mirada.

La amistad y el amor como canales del sentido de este guion nos habla de las historias cotidianas y relatos sociales de los amores prohibidos, imposibles que luchan contra la animalidad del instinto y contra la vulnerabilidad del ego, es aquí donde se entrecruzan líneas paralelas, fugaces que dan cuenta de los intersticios del deseo, la monotonía y el juego constante de la seducción.

La experiencia de la vida une a estos dos niños adolescentes intrigados por su fuerza masculina y por su cultura Latinoamericana que enaltece la lucha *mapuche* originaria de antaño como la más guerrera y fuerte del cono sur, y que en el presente ha convocado millones de voces a las calles desde siempre liderando luchas estudiantiles y culturales.

...El colegio como espacio multidisciplinario y erudito en donde prevalecen la conducta, el desempeño y la formación integral como un concepto que apela a la consciencia...

Silvana, amiga de Pedro Machuca y personaje fundamental de la historia refleja el espíritu libertario de la clase social obrera, que sobrevive al machismo, el alcoholismo y la ignorancia en una carrera por la vida y la subsistencia, vende cigarrillos y banderas en las contiendas políticas y en las marchas civiles, es una revolucionaria impulsada por la falta de oportunidades y las ganas de cambiar su realidad. Se involucra en la historia por las hormonas de la edad y genera un vínculo más fuerte entre Gonzalo y Callampa en la Pincoya, lugar donde viven y donde él se enamora de ella de una forma inesperada.

Así mismo Pedro conoce la familia elitista de su amigo, vive, fiestas adolescentes, y una pasión por aprender, los libros y la justicia aquella que llevó a Gonzalo a dejar sus falsos y burlones amigos. La película predice con puntos de giro un desdoblamiento de los personajes hacia la pérdida, el desarraigo y la muerte de las estructuras familiares y personales. El tratamiento argumental de la película plantea el devenir de una nación y de un pueblo ancestral emancipándose, pero sumido en el odio racial o mejor dicho en la incompreensión de la identidad y el coexistir en un mismo tiempo y espacio.

La importancia del Colegio Saint Patrick es el punto de interés de esta película ya que es un lugar para el conocimiento el aprendizaje y la excelencia, esa connotación del logos y la evolución del Ser se liga con la cosmovisión católica su don de servicio y de inclusión, no solo del otro humano si no de la naturaleza y el mundo animal, cada semilla de progreso consciente para esta época era sinónimo de socialismo e igualdad.

La realidad de la Familia y del hogar como la primera escuela define una reflexión muy profunda que hizo ganador y recordado este documento audiovisual, es la familia y el hogar una primera visión del mundo, donde construimos esencialmente el deseo de vivir. Machuca pone en dialogo



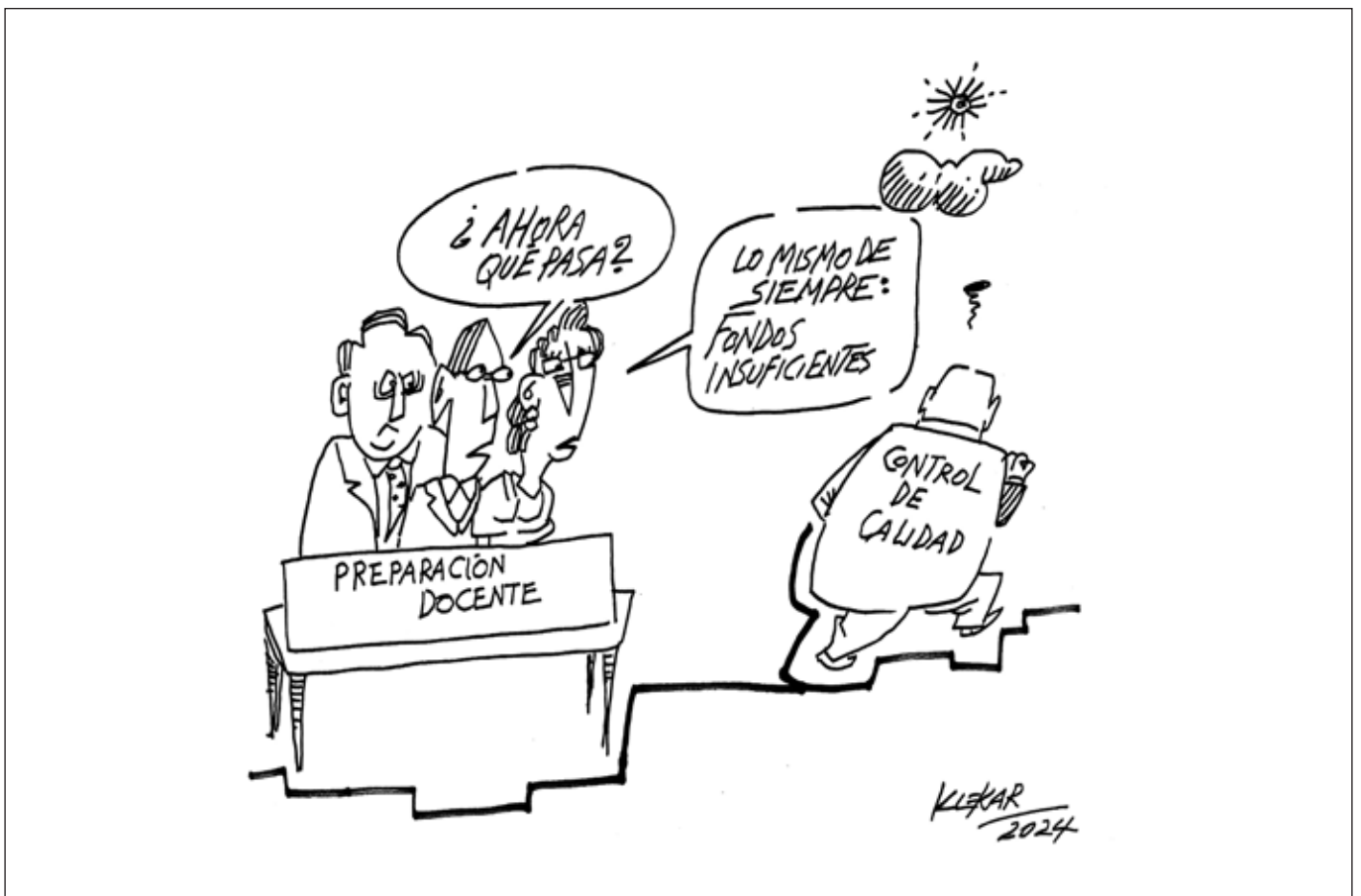
familias opuestas llenas de conflictos como el alcoholismo, la pobreza, la infidelidad, el machismo, la lucha de clases, la hegemonía, el control militar, la educación, los medios de comunicación en perspectiva de caos.

Ese punto de visualidad en la película desarrolla toda una propuesta gráfica que incluye el cartelismo, el grafiti, la publicidad y la música, estos construyen una esencia particular del largometraje social y emocional, de los personajes que viven y sienten profundamente el deseo de liberar sus ideales, en contra de su naturaleza y viviendo opuestos complementarios, que detonan la cruda realidad de los países en tránsito o tercermundistas donde la mujer ha tenido participación y en la película se evidencia ese momento de liberación femenina.

El guión y la fotografía crean un espacio realista y minimalista, somero para el poder adquisitivo de esa época, pero lo suficientemente estético para recrear la identidad chilena, mística y pagana, religiosa y guerrera en resumen inteligente, para definir los límites de la verdad en ese sentido la mirada final de incentivar el conocer el mundo, como un opuesto a la ciencia de la razón y la educación, desdibuja la concepción del *derecho de admisión* como una forma discreta de exterminar un fenómeno social como la pobreza y la lucha para formarse dignamente.

Como conclusión es un documento audiovisual de intensidades y propuestas en dirección de arte que evidencian una evolución en el cine social latinoamericano que logra representar la unidad y la diversidad que nos caracteriza. La pedagogía del audiovisual es pertinente apropiarla y analizarla en profundidad como una manifestación del cine como el máximo lenguaje filosófico. El conocimiento y conocernos son dos perspectivas de lo mismo que se desarrollan en el lenguaje, el conocerse a sí mismo es una función vital y la educación que custodia a Gonzalo, Silvana, Pedro, María Luisa, ellos son fragmentos del espíritu chileno en disputa por los ideales y por el derrocamiento del militarismo, decadente, gobernante de Allende.

El control del poder militar llevado a una secularización de la mirada y una imposición de la censura entran en conflicto con la empatía del Padre McEnroe convirtiendo el espacio en un lugar de discusión sobre los derechos humanos, dando la importancia al colegio como ese primer lugar de aproximación a la palabra y al debate consensuado. Machuca entonces revela un sistema de fuerzas emocionales que rompen las fronteras del discurso político con unas nuevas formas poéticas y un trasfondo literario. Reconstruir el sentir de compartir la ingenuidad de la infancia y la crudeza de lo real.



A sistematizar se aprende sistematizando

Autor: Escuela de Formación en Sistematización. Planeta Paz

Editorial: CDDPAZ-Planeta Paz

ISBN: 978-628-95978-2-0

Volúmenes: 8



En la Escuela de Sistematización de Planeta Paz, se publican ocho libros que recogen 65 prácticas de sistematización, realizadas por igual número de organizaciones sociales, populares y académicas, en 13 departamentos del país y la ciudad de Bogotá. Los departamentos son: Atlántico, Magdalena, Bolívar, Norte de Santander, Santander, Huila, Caquetá, Cauca, Nariño, Risaralda, Caldas, Quindío y Valle del Cauca.

Si bien el ejercicio realizado corresponde al avance en la línea de educación popular, las sistematizaciones realizadas por las 65 organizaciones versan sobre prácticas en los siguientes temas, presentados cada uno en un volumen de la colección Escuela de formación en Sistematización de Prácticas Populares: Volumen 1. Seguridad Ambiental Territorial con Mujeres Campesinas e Indígenas. Volumen 2. Producción y Organización del Territorio para la Seguridad Ambiental Territorial. Volumen 3. Mercados Campesinos en la Seguridad Ambiental Territorial. Volumen 4. Géneros, Mujeres y Diversidades Populares en la Paz. Volumen 5. Prácticas Pedagógicas y Educativas para la Paz. Volumen 6. Educación Propia desde Territorios Ancestrales. Volumen 7. Expedición Pedagógica, Sindicalismo y Movimiento Pedagógico. Volumen 8. Artes, Jóvenes y Paz.

Cabe recalcar que estos 8 volúmenes podrán ser consultados en la página web de Planeta Paz y de las organizaciones.

Rock y Metal: Visiones, interpretaciones y propuestas

Autores: Juan Diego Cabrejo Muñoz (Coordinador), Alex Mauricio Gómez Machado, Marco Antonio García Serrano, David Camilo Moreno Foglia, Ana Milena Cubides Cruz, David Hermida Carvajal

Editorial: Aula de Humanidades

ISBN: 978-6287-625273

Páginas: 140



Se afirma por muchos que la música es parte de la historia del ser humano y que, con el pasar del tiempo, se va transformando. Así se crean nuevos sonidos: los cambios en la sociedad se materializan en “nuevos lienzos” de sus vivencias, tejiendo una unión entre el sujeto y la música, donde se reflejan miles de dinámicas que externalizan muchos sentires y pensamientos. A mediados del siglo XX, en un contexto cargado de simbolismos culturales marcados por hechos socioeconómicos, se originan nuevos sonidos que presentarían una forma de resistencia a lo que se quería establecer: nacen el rock y, posteriormente, el punk y el metal. Este libro nace en dicho contexto.

Aquí se exponen distintas interpretaciones, visiones y propuestas sobre los géneros musicales mencionados y se examina cómo en nuestro mundo se pueden entender varias problemáticas susceptibles a ser indagadas desde esta música.

Revista Utopía Pedagógica

Autor: CEID ASINORT

Editorial: ASINORT

ISSN: 2744-9823

Páginas: 65



Editorial

Cambio de época y su impacto en la educación. *Dr. Marco Raúl Mejía*

Un reto y una responsabilidad. *Milberto Martínez Mosquera*

El papel de la epistemología en la transformación de la vida. *Mauricio Bello Díaz*

La evaluación de qué, cómo y para qué. *Wencith Guzmán Gutiérrez*

Saber Leer un desafío educativo permanente. *Dr. Nelson Vallejo*

Filosofía de la enfermedad. *Dr. Ramón Villamizar*

La educación como campo de combate. *Jhon Jairo Sarmiento*

40 años de la Revista Educación y Cultura. *Alfonso Tamayo Valencia*

Experiencias Pedagógicas Alternativas.

Maestro para la escuela, la vida y la democracia. *Pablo Alexander Muñoz*

Se fue uno de los más grandes, pero su trabajo trascenderá generaciones. *Mg. Angie Carolina Mojica*

30 años de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación 1994-2024. *Mg. Jorge E. Ramírez Ramírez*

Calidad de vida escolar para una calidad de la educación. *Leonardo Sánchez Quintero*

Revista Horizonte Pedagógico

Autor: CEID SIMAC

Editorial: SIMAC

ISSN: 2981-5681

Páginas: 41



Carta de la Directora. *Mg. Sandra Patricia García Pongutá*

Editorial. *Lic. Juvenal Carrillo González*

Jornada pedagógica, cultural, recreativa y deportiva del Magisterio de Casanare. *Lic. Henry Joaquín Blanco Céspedes*

Adecuación de un sendero para avistamientos de aves, hacia la conservación y respeto de las especies. *Lic. Narda Paola Humeje Pan*

Aprender para enseñar, una experiencia significativa en realidad alimentada. *Ing. Edwar Yesid Peña Valero, Lic. Jorge Andrés Herrera Granados*

Implementación de un sistema de lombricultura para el aprovechamiento de residuos orgánicos. *Lic. Carlos Wilmer Molano Bonza, Lic. Wellington Ortiz Vargas, Lic. Carolina Humo Antolínez*

Teaxadajá jiñu baya, leer es una nota. *Lic. Noralba Delgado Lizcano, Lic. Doris Beatriz Yavimay Pumene*

Impacto de la pandemia en la escuela (experiencias en pandemia y post pandemia) *Lic. Héctor Hernán Rangel Cubides*

Importancia de la memorización en el proceso de aprendizaje. *Dra. Astrid Miladys Barrera Cardozo*

"Recetor visible" proyectos pedagógicos. *Lic. Kelly Yarleidy Palomeque Salazar*

Encuentro de experiencias pedagógicas Magisterio de Casanare 2023. *Mg. Sandra Patricia García Pongutá, Henry Joaquín Blanco Céspedes*

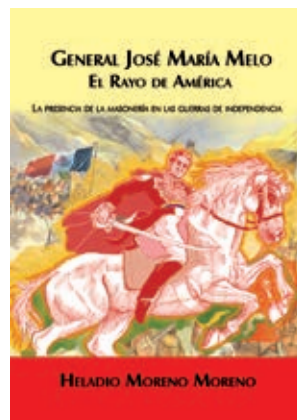
"Convivencia en la escuela" "conivamos en armonía". *Lic. Claudia Stella López Alfonso*

General José María Melo. El Rayo de América. La presencia de la Masonería en la guerra de Independencia

Autor: Heladio Moreno Moreno

ISBN: 978-01-1729-4

Páginas: 342



Un texto de trescientas cuarenta y dos páginas enseña a profundidad la figura de José María Melo, quien combatió en diez países de América Latina defendiendo las ideas de Bolívar.

En 1819 conoció a Bolívar, después de 1823 participó en las batallas de Bomboná, Pichincha, Ayacucho, Junín, Portete del Tarqui y El Callao. Tras la muerte de Bolívar, las desavenencias con Santander se acrecentaron por lo cual fue expulsado del país junto con Urdaneta y 40 oficiales bolivarianos. Llegaron a Venezuela donde continuaron luchando por la reintegración de La Gran Colombia, pero fueron derrotados por Páez y expulsados a Las Antillas.

Su compromiso libertario e internacionista lo llevó a dar la vida luchando por la democracia en el país hermano de México.

Rescata a Melo, un hombre, que junto con los artesanos, los liberales radicales, un sector democrático del ejército y los socialistas en 1854 se tomó el poder para ponerlo al servicio de las clases excluidas del país, por lo cual se granjeó el desprecio de la burguesía, los terratenientes, la iglesia, los esclavistas y los historiadores oficiales quienes han tendido un manto de invisibilización y olvido sobre su ideología y su legado.

Herramientas para pensar. Una arqueología del saber

Autor: Julio César Carrión Castro

Editorial: Ego Ludens

ISBN: 978-628-01-3312-6

Páginas: 375



La lectura de este libro nos brinda las reflexiones de Julio César Carrión. Una composición vertebrada y coherente sobre el acontecer del tiempo que nos ha tocado vivir. Los substratos teóricos que de aquí se desprenden son una buena síntesis de la cultura creada por la humanidad desde la noche remota de los tiempos idos hasta el presente infinito, verdadera morada del ser. La conjunción y el tejido de las palabras concurrentes son convocatorias para la contradicción, el realismo, la praxis, el relato y la fenomenología existencial. Una especie de tragicomedia humana cuyo epígrafe podría ser aquella sentencia de Goethe con la cual nuestro autor encabeza alguno de sus ensayos: "Disculpo al autor todos los defectos del hombre; al hombre no le disculpo ninguno de los defectos del actor". No lo dudo-por el contrario, me siento seguro y confiado-que la lectura de estas páginas habrá de aprovecharnos a todos. A la proa de esta barca y muchas gracias, Julio César Carrión, amigo y maestro, paisano y compañero.

Jairo Rivera Morales

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEO
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 388 N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164265035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertin
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEO
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio



www.fecode.edu.co

