

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE FEBRERO DE 2025



EL OFICIO DOCENTE TEORÍA Y PRÁCTICA



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>



**Ni con tierra,
ni con pintura,
ni con olvido,
jamás podrán
borrar la memoria**

LAS CUCHAS TIENEN RAZON



**¿Quién dio
la ORDEN?**



Revista Educación y Cultura

Febrero - Marzo de 2025 No. 154

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - 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
Teléfono: 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



Claudia Benjumea Salcedo
Corrección de estilo



Giovanni Rojas Morales
CEID



John Ávila Buitrago
Secretario Ejecutivo CEID Nacional



Marcela Albán López
Secretaría Revista



Víctor Manuel Cabrera Vásquez
Director CEID Nacional



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Katherine Tobón Vera
CEID

Contenido

4 CARTA DEL DIRECTOR

5 EDITORIAL

6 AGENDA

TEMA CENTRAL

8 Crítica a la propuesta neoliberal de educación del BID
Rocío Quintero Gil

13 De la vulnerabilidad a la transformación: el rol de la tecnología como herramienta en la formación ciudadana
Víctor Manuel Cabrera Vásquez, Gustavo Correa Ocampo y Carlos Alberto Quintero Cano

22 Una mirada crítica a la cátedra de afrocolombianidad
María Cristina Orozco Lugo

27 Formación y continuidad de la personalidad autoritaria
Julio César Carrión Castro

32 Enseñar y aprender historia. Una mirada desde la práctica pedagógica en educación básica y media
Alfonso José Acuña Medina

37 Inteligencia artificial y educación
Guillermo Bustamante Zamudio

43 Recuperando lo colectivo
Edgar Romero Macías, Segundo Vicepresidente de FECODE

INVESTIGACIÓN

45 Estrategias formativas para docentes de primer ciclo en la identificación, atención y evaluación de estudiantes con dislexia: Un estudio en la Institución Educativa Soacha Avanza la Unidad
Lady Johanna Gómez Galván y Miguel Enrique Escobar Cuesta

INTERNACIONAL

52 La guerra de Israel contra Gaza es también una guerra contra la historia, la educación y los niños
Jesse Hagopian

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

56 Las pruebas estandarizadas: una mirada desde Popham y el enfoque del Instituto Pedagógico Nacional
Diana Mercedes Angarita Roa, Rocío De los Ángeles Calderón, Dalila Esperanza Castillo, María Natalia Chapetón, Liliana Garzón Romaña, Sandra Patricia Grijalva, Raúl Santiago Moreno, Julieth Marcela Palacios, Paula Milena Parra, Maribel Reyes e Ingrid Rubio Parra

63 La radio estrategia pedagógica en Duitama-Boyacá para la orientación escolar en tiempos de pandemia
Liliana Pérez, Claudia Cáceres, Sonia Monroy, Mónica Guevara y Liliana Gonzalez

66 Epistemología de la pedagogía (Reseña analítica)
Mateo Barrera Correa

69 Agua de Dios un territorio nacido de la solidaridad y los retos actuales: Proyecto Escuela Territorio de Paz
Diana Milena Casallas Colorado

CULTURA

73 Mefisto. Un comentario
Julio César Carrión Castro

76 HUMOR

78 QUÉ LEER

A profundizar las luchas sindicales, políticas y por el Movimiento Pedagógico en este 2025

El 2025 es de grandes retos en la lucha sindical, política y pedagógica de FECODE. En este horizonte, FECODE tiene la oportunidad de demostrar que el nexo con la historia va más allá de las reivindicaciones gremiales y que nuestros derroteros son por la defensa y el fortalecimiento de la educación pública en todas sus dimensiones y componentes.

El balance del Seminario Internacional “Luchas sindicales, políticas y pedagógicas en 65 años de historia. Balances y Derroteros hacia el porvenir” dejó como gran conclusión que nuestro papel en la historia es el compromiso indeclinable por conquistar el reconocimiento y la realización de la educación como derecho y que ello conlleva abrir la lucha a las transformaciones de estos tiempos.

Ello involucra el trabajo por lograr cambios en la financiación de la educación, avanzar en la profundización de lo público y en la responsabilidad estatal en la educación, incidir en modificaciones pedagógicas y curriculares que de fondo se disputen la hegemonía impuesta por el neoliberalismo en este campo, ampliar la democracia en todos los niveles de la vida escolar, generar pensamiento pedagógico frente a la interacción de lo educativo con las tecnologías digitales y las inteligencias artificiales, y fortalecer los procesos formativos y las condiciones laborales del magisterio hacia la dignificación plena de la profesión docente.

En esa misma semana en que se desarrolló el Seminario Internacional celebramos la victoria sobre la reforma constitucional al Sistema General de Participaciones. Este triunfo concreta una aspiración sentida del magisterio colombiano y de las entidades territoriales que durante un cuarto de siglo han soportado las nefastas consecuencias del recorte presupuestal impuesto por el Fondo Monetario Internacional y las élites neoliberales, que desde el Gobierno Nacional y el Congreso de la República pusieron en riesgo la atención de las necesidades básicas de la población en salud, educación, saneamiento básico y agua potable.

Con la actual Reforma constitucional, que incrementa gradualmente los recursos del Sistema General de Participaciones, esos sectores, sus derechos y servicios, pueden alcanzar una financiación sólida para ganar en cobertura y en la superación de las brechas sociales y económicas que la lógica de privatización y mercado impuso durante las últimas décadas. Se abre un espacio real y con soporte financiero para fortalecer la educación pública en todos los niveles y para dejar atrás las brechas en cobertura, preescolar de tres grados, jornada, infraestructura, ruralidad, y relaciones técnicas, entre otras.

Pero ese triunfo inaugura nuevas luchas. Ahora el terreno de la confrontación con el neoliberalismo está en la vía de lograr una ley de competencias que reglamente lo allí

conquistado en la perspectiva de garantizar que los nuevos y crecientes recursos y sus avances graduales estén al servicio de lo público, en la perspectiva de la garantía de educación, salud, agua potable y saneamiento básico como derechos, bajo la tutela y la responsabilidad estatal. Se ha abierto un nuevo escenario de disputa, en el cual, debemos pugnar porque prevalezca la visión y la materialización de la visión de la educación como derecho y en la perspectiva de lo público.

Seguiremos así enfrentando el capitalismo cleptocrático, que sin tregua insistirá en buscar manera de financiar lo privado con los recursos públicos y que llevará al escenario de la discusión de esta ley de competencias en el congreso de la república, sus apetitos y su afán de lucrarse con los recursos del pueblo.

Al lado de esa lucha en la ley de competencias que reglamenta la reforma constitucional al sistema general de participaciones, tendremos que insistir en las otras luchas políticas e intelectuales por una mejor educación y por elevar la dignidad de la profesión docente. Aquí tenemos que recoger los grandes aportes del Seminario Internacional que tuvo lugar en el pasado mes de diciembre y asumir que el 2025 es de luchas políticas por profundizar la idea de la educación como derecho, fortalecer lo público e impulsar con más fuerza el Movimiento Pedagógico por una transformación educativa y pedagógica que supere el neoliberalismo y aborde ideas para una mejor educación al servicio del pueblo que supere los estrechos marcos de la racionalidad técnico-instrumental y aborde las lógicas de conocimiento, sociedad y cultura como los campos fundamentales de la naturaleza de lo educativo.

En esa perspectiva, el 2025 tiene que recoger los aportes de ese seminario e iniciar procesos de liderazgo y crecimiento en el pensamiento y las pedagogías críticas, el impulso y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico, la realización del 3er Congreso Pedagógico Nacional como proceso de formación, investigación y organización del Magisterio alrededor de propuestas de transformación pedagógica y curricular para una mejor educación, lanzar nuevas proyecciones de la revista como acción intelectual y cultural de la federación y el Movimiento Pedagógico. Seguiremos afirmándonos como sujetos que hacen historia y seguiremos dejando huella en la historia de Colombia y el mundo.

Domingo Ayala Espitia
Director Revista Educación y Cultura

40 años y seguimos en la lucha

Con éxito total se celebró el Seminario Internacional: luchas sindicales, políticas y pedagógicas. Particular participación se dio en la agenda del evento a los 40 años de la revista *Educación y Cultura* en los Paneles y Conversatorios donde se debatió la importancia de la revista y los aportes que ha hecho en la reflexión sobre la práctica pedagógica, el análisis político y la expresión documentada de las investigaciones de maestros y maestras a lo largo y ancho del país.

Un acierto importante fue la edición especial de la revista y el libro, que dan cuenta de la historia y la memoria que ha configurado la identidad del proyecto pedagógico, ético y político de FECODE. La acogida entusiasta de los más de 900 asistentes a las 153 ediciones de la revista y la valoración de su relación con el Movimiento Pedagógico y los Centros de Estudios e Investigación Docente afianza el compromiso de la Secretaría de asuntos educativos, pedagógicos y científicos para continuar con energía renovada en esta misión.

La Revista *Educación y Cultura* hace honor a su nombre porque en la historia de la educación y la pedagogía hay ya un acumulado conceptual suficientemente amplio para poner la educación en función de la cultura. La educación es un proceso histórico por medio del cual se conserva, recrea y transforma el patrimonio cultural de la humanidad. Toda sociedad educa a sus niños y jóvenes en los valores, las tradiciones, los conocimientos, las prácticas y creencias que les dan identidad y les han permitido sobrevivir como tal. Hay entonces una estrecha relación entre educación y cultura.

El hombre es la única creatura que tiene que ser educada, porque es un ser inacabado que está en continua formación, “desde la cuna hasta la tumba”, se nos ha dicho.

Educarse es un derecho humano y una responsabilidad social porque el esfuerzo realizado durante siglos para construir visiones del mundo y de la sociedad, para trans-

formar la naturaleza y mejorar la convivencia entre los hombres, no puede perderse y debe ser accesible a todos, por el mero hecho de ser humanos. Educar es, ante todo, una responsabilidad política y ética con la especie.

En esta edición presentamos una selección de artículos enviados sobre la práctica pedagógica, que la investigadora Aracely de Tezanos denomina *el oficio docente*, analizando la práctica de aula a la manera como un artesano aprende su oficio haciendo, cada vez mejor, su labor mediante la reflexión permanente y la apropiación del contexto y la cultura en la que pone en juego cada día diferentes estrategias, para cumplir con el propósito de lograr la formación integral de los seres humanos con los que interactúa.

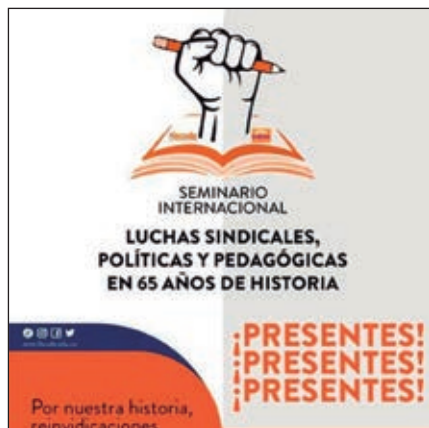
Es nuestro propósito seguir convocando al magisterio colombiano para continuar en el análisis de nuestro sistema educativo y por medio de la lectura y la escritura, poner en lo público lo mejor de nuestro pensamiento pedagógico, como lo hemos demostrado en estos 40 años.

En nombre del Comité Ejecutivo y en el mío propio, enviamos un saludo caluroso de feliz navidad y año nuevo con nuestros mejores deseos porque en el año 2025 la fuerza de nuestra unión y la apropiación de nuestro proyecto por la defensa de la educación pública y la dignidad de la profesión, nos permitan enfrentar con éxito los desafíos que se avecinan en el campo de la financiación, de la salud, y de la autonomía.

Saben bien que cuentan con nuestro apoyo.

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

Seminario Internacional 65 Años de Historia CEID-FECODE



5-6 de Diciembre, Bogotá

El pasado 5 y 6 de diciembre en la ciudad de Bogotá se llevó a cabo el Seminario Internacional 'Luchas y formas de resistencia sindical, políticas y pedagógicas en 65 años de historia. Balances y derroteros hacia el porvenir' en este se resaltaron los logros y se reflexionó sobre las perspectivas de las luchas por la defensa de la educación pública en el presente y el porvenir, no sólo en Colombia, sino en América Latina, con sus sentidos en el conjunto de retos para el sindicalismo del Siglo XXI. Planteado para debatir sobre pedagogía, didáctica, labor docente y la educación como derecho fundamental.

Las luchas de FECODE en defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente han tenido destacadas resonancias en distintos ámbitos sociales, académicos y políticos en el país y el continente. Muestra de ello son hechos importantes como la Marcha del hambre, la conquista del Estatuto Docente en 1979, el impulso del Movimiento Pedagógico, entre muchos otros.

Los avances y las conquistas que FECODE ha logrado para las páginas de la historia tienen como protagonistas a hombres y mujeres que han dedicado su vida al magisterio y que han hecho del trasegar en lo sindical, lo académico y lo político, formas de lucha, resistencia y transformación de lo educativo y lo laboral, en búsqueda de mejores horizontes para la educación, la sociedad y los trabajadores, con los costos que ello ha acarreado.

En 2024, al lado de los 65 años de historia de la Federación, se conmemoraron también dos importantes logros de FECODE: los 40 años de la Revista Educación y Cultura y 30 años de la Ley General de Educación (LGE, Ley 115 de 1994); conquistas que son invaluable aporte de intelectuales, académicos, pedagógicos y políticos a la educación, a los movimientos sociales y a la comunidad educativa del país; logros que se han manifestado combatidos y se han afirmado combatientes por seguir construyendo horizontes de movilización por una Colombia mejor.

Los 65 años de historia de FECODE son el referente de las luchas por la educación pública y lo que ellas han significado para defender los derechos humanos, la vida, la paz y la democracia. Los 40 años de la Revista Educación y Cultura son el ejemplo de una academia comprometida con el Movimiento Pedagógico, y a pesar de los vaivenes de su devenir, se mantiene como estandarte de las voces del magiste-

rio y sus compromisos con las pedagogías de las resistencias, aportando innumerables propuestas para transformar la educación y siendo testigo de los debates pedagógicos que han dado forma al Campo Intelectual de la Educación en Colombia. La Ley General de Educación trazó unas rutas, que desde los aportes del Movimiento Pedagógico liderados desde FECODE, fueron la condición de posibilidad para asumir una educación distinta que contribuyera a la apropiación del conocimiento y a desarrollar en el país los avances de la ciencia, la técnica, las tecnologías y la cultura y se contribuyera hacia una idea de país pensado para el progreso económico, la justicia, la defensa de la naturaleza y la construcción social de la paz.

Estos logros, conseguidos mediante agueridos paros y movilizaciones de una parte, y a través de la formación, la organización y la movilización de otra, siempre han estado perseguidos y amenazados por los intereses del neoliberalismo agenciado en Colombia, y por las diferentes acciones de la contrarreforma educativa, la persecución contra el magisterio y la educación pública, pues ven en ellos un férreo obstáculo para lograr sus pretensiones de privatizar, mercantilizar y enajenar la educación a los dogmas del mercado y sus dinámicas de instrumentalización.

Equipo CEID-FECODE

En ese contexto, conmemorar es insuficiente; el balance de la historia de las luchas, los aportes, de la resistencia y sus sacrificios, de los avances



y contribuciones tiene que darse en el contexto de las tensiones actuales y de las perspectivas de sus derroteros futuros y lo que ello representa en términos de organización, lucha, movilización, resistencias y rumbos por otras educaciones para otros mundos de posibles. Al lado de la ofensiva neoliberal por profundizar la privatización y de sus estrategias de persecución y estigmatización en contra del gremio docente, está su interés por reconfigurar la educación en términos de adaptabilidad e integración a las modalidades del capitalismo cognitivo y sus reduccionistas modos de tratar lo ambiental, lo tecnológico y las dimensiones de lo humano minimizándolo todo a usos tecnocientíficos o competencias socioemocionales.

En este escenario, al lado de la conmemoración, surge la necesidad de reflexionar y renovar las luchas de FECODE y del Movimiento Pedagógico en los contextos del siglo XXI, entrando en la pugna del conocimiento como factor de economía y poder, hacer disidencia frente a pretensiones de estandarización y hegemonía, recobrar la democracia y la autonomía escolar y actualizar los logros y avances de la Ley General de Educación y los aportes de la revista en las nuevas dinámicas y derroteros que nos convocan alrededor de la defensa de la educación y su carácter público, la preponderancia de la vida, la apropiación social del conocimiento y las tecnologías, la profundización de la democracia como

forma de vida, el respeto al planeta y a la naturaleza, la paz y la escuela territorio de paz y la afirmación de la soberanía.

El presente de FECODE es de lucha. Sus expresiones en la Revista, el Movimiento Pedagógico y su presencia en las discusiones de política pública educativa, son la afirmación de esas luchas. En el contexto de las dinámicas de crisis civilizatoria y reconfiguración de la educación y la sociedad en el siglo XXI desde las demandas del capitalismo, la mirada histórica debe estar al lado de plantearse nuevas acciones de transformación y resistencia con miras a defender lo público, rescatar la educación de las modificaciones hechas por el capitalismo y reivindicar la naturaleza pedagógica de la profesión docente y su dignificación.

El Seminario Internacional "LUCHAS Y FORMAS DE RESISTENCIA SINDICALES, POLITICAS Y PEDAGOGICAS EN 65 AÑOS DE HISTORIA. Balances y derroteros hacia el porvenir" combinará la mirada histórica sobre las conquistas de FECODE con el reto de construir aportes para darle continuidad a esas luchas en los escenarios de confrontación por lo educativo y lo sindical en el contexto del siglo XXI. Será un momento de reflexión y construcción de propuestas y alternativas frente al quehacer de lo sindical, lo político y los pedagógico. También será el inicio y lanzamiento del 3er Congreso Pedagógico Nacional.

Documental La Marcha del Hambre



Durante el seminario internacional los 65 años de historia de FECODE se proyectó el documental la marcha del hambre. Momento emotivo para recordar esta gran conquista del Magisterio Colombiano.

Sinopsis: En 1966, Colombia se conmovió ante el valor de un grupo de 800 profesores que emprendieron una inédita movilización social en defensa de la educación pública. Se propusieron hacer el recorrido a pie de 1600 kilómetros, desde el mar Caribe hasta el altiplano de Bogotá, para hablar con el Presidente... y solo llegaron 86. Esa fue La Marcha del hambre, uno de los mayores precedentes en la conquista del Estatuto Docente para la profesionalización de los maestros.

57 años después, a modo de road movie, los pasos recorridos de La Marcha del Hambre se actualizan hoy en esta película que va en busca de los vestigios de la hazaña, pues la pandemia y el fallecimiento de algunos marchantes les obliga a confinarse, solo quedando la posibili-

dad de guiar a Sor, una joven profesora cineasta quien realizar la reconstrucción histórica de esta legendaria e invisibilizada movilización social.

Para despertar la memoria, regresar la mirada al valor de la educación pública y reivindicar la lucha popular, en esta película se entona la consigna de los caminantes: "Por Colombia, por la educación... ¡Hasta la muerte!"

Ficha Técnica

Guión y Dirección: Sorani Marín Trejos
 Producción: Gerylee Polanco Uribe
 Casa Productora: OjoAgua Cine SAS
 Montaje: Andrés Porras
 En Coproducción con: La Compañía de Montaje Cinematográfico, Sorany Marín Trejos y Andrés Cárdenas
 Con el apoyo de: Universidad del Magdalena
 Formato: DCP-FULL HD
 Duración: 94 minutos
 País: Colombia
 Idioma: Español
 Subtítulos: Inglés
 Color: Color

Premios

Estímulo de Desarrollo de Largometraje Documental, FDC 2019.
 Estímulo de Producción de Largometraje Documental, FDC 2020.
 Selección WIP -Infra Rojo Documental, Festival Internacional de Cine de Cartagena, 2023.

Participación

Proyecto seleccionado en el Taller de Desarrollo de Proyectos Documentales del Festival Internacional DocsValparaiso, 2020.
 Proyecto seleccionado en la Clínica de Proyectos ALADOS, 2021.
 Proyecto seleccionado en Taller de Circulación Documental, ALADOS, 2023.

Conmemoración

Caminantes de la Marcha del Hambre



Durante el seminario internacional, se rindió un sentido homenaje a los caminantes de la marcha del hambre, quienes lucharon por la defensa de la educación pública y por la dignificación de la profesión docente hace 58 años al caminar 1600 km desde Santa Marta hacia Bogotá. De los 800 maestros que emprendieron la marcha el 24 de septiembre de 1966 durante 28 días y bajo condiciones precarias, para hablar con el presidente de la época Carlos Lleras Restrepo solo llegaron 86, hoy en día son muy pocos que aun viven para contarlo, 6 de ellos estuvieron presentes en el seminario internacional y tuvieron un espacio para tomarse la palabra y recordar la gesta que los convirtió en símbolo de resistencia y dignidad en una condecoración muy merecida.

El homenaje no solo reconoció la valentía, sino que destaco el impacto de esa movilización histórica en las políticas educativas que se conso-

lidaron en los años posteriores a la marcha del hambre. Fue el inicio de una nueva etapa para el magisterio, marcada por la organización, la solidaridad y la movilización como herramientas para exigir justicia social.

Estos héroes de la educación agradecieron el reconocimiento realizado por FECODE y exhortaron a las nuevas generaciones a no abandonar la causa por la que ellos hace casi 6 décadas caminaron con el corazón lleno de esperanza.

El homenaje culminó con un minuto de aplausos y la entrega de un placa y un medalla conmemorativa a los caminantes presentes, en nombre de los 86 que en 1966 llegaron a Bogotá y alzaron su voz por la educación pública.

Agendate

Convocatoria Convenio FECODE-UNAD



El Comité Ejecutivo se complace en comunicar a los maestros y maestras del país que se ha suscrito un convenio macro entre la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- y FECODE, con el objetivo de brindar oportunidades de formación académica en todos los programas que esta Alma Mater oferta; de manera que las y los afiliados, junto con sus familias, sean favorecidos con los siguientes beneficios:

- 15 % de descuento en la matrícula, incluyendo a hijos, hijas y cónyuges (presentando certificado de afiliación a nuestros sindicatos).
- Más 10 % presentando certificado de votación.

Es importante mencionar que, de acuerdo con la Convocatoria Poder Pedagógico Popular: Territorialización de la Formación Avanzada Maestría 2025-1, se seleccionó a la UNAD como opción de formación con la Maestría en Educación Intercultural; la cual tendría, además, el 70% de la matrícula condonable con el Ictex mediante esta convocatoria. Para mayor información sobre la oferta de formación académica del proyecto poder Pedagógico, ingresar a: <https://web.ictex.gov.co/es/-/poder-pedagogico-popularterritorializacion-formacion-avanzada>.

Para información sobre el convenio con la UNAD, escribir a:

fecodeunad@gmail.com, escuela@fecode.edu.co

Para realizar preinscripción diligenciar el siguiente formulario: <https://forms.gle/jQx9i-BqY6MtvZT1K6>

Convocatoria Diplomado Régimen Laboral del Magisterio: Derechos y Deberes FECODE-UPN Modalidad Virtual

El Comité Ejecutivo y la Secretaria de Organización y Educación Sindical, informan que se realizará el Diplomado Régimen Laboral del Ma-

gisterio: Derechos y Deberes en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional - UPN para el 2025; en tal sentido, convocamos a las filiales, a inscribir tres docentes afiliados(as) para participar en este proceso.

Para ello, solicitamos tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. En la medida de lo posible, garantizar que al menos uno(a) de los inscritos sea egresado(a) de cualquier programa de la UPN.
2. Garantizar que los(as) compañeros (as) inscritos(as) tengan pleno conocimiento de los compromisos adquiridos para cursar en su totalidad el diplomado (tiempos, temas y sistema de evaluación, ver convocatoria y anexos AQUÍ).
3. Dada la característica de virtualidad del diplomado, los compañeros(as) que se inscriban, deben tener acceso estable a conectividad y computador, aspectos necesarios para llevar a cabo y con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. En el desarrollo de la política de FECODE, se recomienda posibilitar la participación de los compañeros(as) nombrados bajo el Decreto Ley 1278 y de igual manera, participación significativa de maestras.

Para formalizar la inscripción se debe enviar al correo electrónico esvfecode@gmail.com hasta el 7 de febrero de 2025 la siguiente información:

- ✓ Nombres y Apellidos completos
- ✓ Copia de la Cédula de Ciudadanía
- ✓ Correo electrónico
- ✓ Número telefónico
- ✓ Dirección para envío de correspondencia
- ✓ Especificar la Universidad de la que es egresado(a)
- ✓ Acta de compromiso firmado por cada uno de los(as) inscritos(as)

Recordamos que éste diplomado presenta un alto nivel de rigurosidad académica, como un proceso constitutivo de las exigencias de la UPN, la dedicación mínima será de 8 horas semanales durante 18 semanas y entre ellas, 2 horas sincrónicas todos los sábados de 8:00 a.m. a 10:00 a.m., una semana de vacaciones (total 19 semanas); los inscritos deben comprometerse en la totalidad de su desarrollo, así como en la realización de los compromisos académicos que del mismo se desprendan, el diplomado iniciará el 22 de febrero de 2025.



FECODE y el magisterio colombiano un abrazo solidario al Catatumbo, en particular, a docentes y comunidades educativas afectadas por la violencia.

Preparación editorial de agenda:
 Katherine Tobón Vera



Crítica a la propuesta neoliberal de educación del BID



Rocío Quintero Gil

Colegio Ramón B. Jimeno – EAAB

Resumen

El presente texto pretende realizar un análisis, abordando la propuesta del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) quien propone insertar las competencias del siglo XXI en los currículos de América Latina y el Caribe (ALC), que incluirían habilidades cognitivas, digitales y socioemocionales, con las cuáles se espera una vida sana, feliz y productiva, sin embargo, el cuestionamiento del artículo, parte de crítica a estas políticas públicas,

que fortalecen la idea de la educación como aparato ideológico a favor de determinados sectores insertos en el modelo económico, pero que no llevan a una reflexión sobre la formación de sujetos críticos y partícipes de la democracia.

Palabras Clave

Currículo, competencias, neoliberal, educación, sociedad, mercado.



El currículo refleja lo que el sujeto “debe” saber y hacer al final del proceso escolar, es la premisa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en su documento “El poder del currículo para transformar la educación” (2022), desde el cual se centrarán los análisis del presente texto, alrededor de los postulados desde los cuales se pretende implementar un currículo basado en competencias. Si bien es cierto que el libre mercado, abrió la puerta a que la educación fuera parte de los deseos de lucro de algunos sectores productivos, más que un derecho en la atención de necesidades reales de la población, a la luz de lo cual, es importante realizar un análisis y reflexión de los postulados que se plantean desde los tecnócratas económicos del sector educativo.

En el documento se pueden diferenciar dos tipos de currículos, los basados en contenidos suelen centrarse en la memorización y disciplinas específicas, por otro lado, aquellos que se centran en el desarrollo de habilidades y competencias específicas; este último y aquello que es transversal toman todas las disciplinas para conectar los “conocimientos de forma más holística”, lo cual no está lejos

de las discusiones en materia educativa, tanto a nivel global, como local y regional; la formación en la escuela debe posibilitar que el sujeto adquiera habilidades para comprender y discernir acerca de la información que recibe del contexto, tal como lo menciona Gadamer “la hermenéutica representa el otro punto de vista que intenta aclarar el fenómeno lingüístico, no desde unos procesos elementales sino desde su propia realidad vital” (1999, p. 247), y es que la función social de la escuela, es principalmente un acto comunicativo del niño con el entorno. De lo anterior, se deduce que la transversalidad se hace necesaria, en cuanto le permite al sujeto abordar la misma realidad, desde diversas visiones diferentes, pero complementarias que, en síntesis, le dan una mayor conciencia y entendimiento con mayor profundidad, superando de algún modo, la esfera de opinión subjetiva del mundo.

A partir de lo anterior, el ser humano se ve en la necesidad de interactuar en un mundo que le impone diferentes retos en la actualidad, y que necesariamente deben converger en el análisis curricular. Por una parte, la realidad de automatización e inteligencia artificial, implica una necesidad de vivir, interactuar socialmente y trabajar, por otro lado, el envejecimiento poblacional, el cambio climático y la diversidad en las sociedades, se convierten en retos para las actuales generaciones, además de la inserción al mercado laboral, cada vez más polari-

zado, y con necesidad de empleados que realicen trabajo no rutinario, además de habilidades interpersonales, tal como se menciona en el texto:

“las habilidades que sirven para mejorar la interacción humana, para conectar ideas, para manejar situaciones impredecibles, usar y entender las emociones humanas para resolver problemas y conflictos y generar nuevas ideas serán menos proclives a ser remplazadas por los robots y la inteligencia artificial” (Mateo Díaz & Rhys Lim, 2022, p. 17)

Esta instrumentalización de las habilidades, no lejos de ser parte de la sociedad de consumo y el modelo capitalista, es necesario llevarla a la reflexión de una educación que humanice la sociedad, que permita al “usuario” o al “dato”, desarrollar una postura crítica frente a su consumo, así como a la evolución y progreso de la sociedad; y es la escuela, el lugar que debe proporcionar ese espacio de discusión, garantizando sujetos capaces de cuestionar su entorno y las decisiones que se toman, en pro del “desarrollo”.

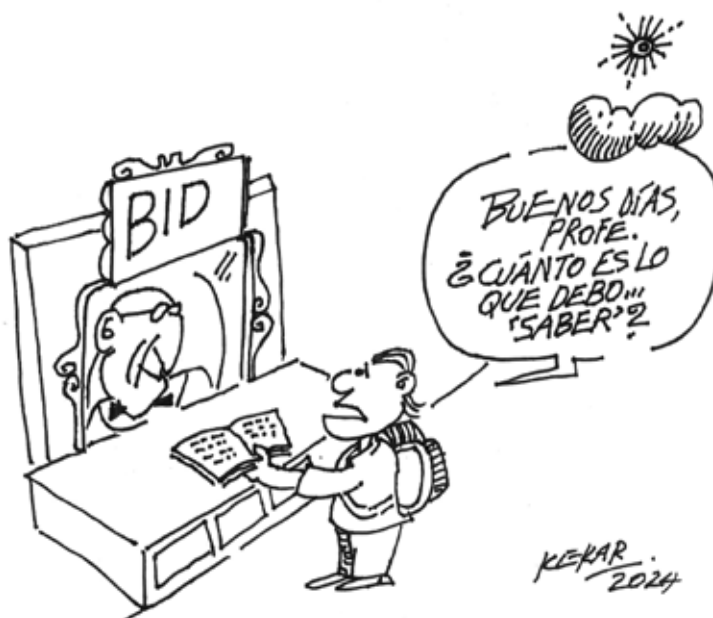
En este mismo sentido, si bien en algún momento histórico, se pretendía que los individuos adquirieran determinadas competencias laborales, tendientes a la responsabilidad, la sumisión, la estabilidad, etc.; la actualidad también ha transformado las demandas patronales, tal como lo menciona Bauman, en la reunión de Hong Kong en el año 1997, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) hicieron una crítica profunda a Francia y Alemania por tener más

...el ser humano se ve en la necesidad de interactuar en un mundo que le impone diferentes retos en la actualidad, y que necesariamente deben converger en el análisis curricular...

puestos de trabajo, en contravía a las pretensiones de flexibilidad del mercado laboral, la cual requiere menores incentivos en estabilidad y salario, y mayor competitividad, puesto que está última, es herramienta del debilitamiento del movimiento obrero, la pregunta es: ¿acaso la escuela no debería realizar un debate alrededor de los intereses del modelo capitalista?, ¿los maestros deben ser parte de los intereses de los grandes multimillonarios a nivel global?, ¿es la escuela un lugar de alineación ideológica para el modelo económico actual?.

Por otro lado, algunas de las competencias mencionadas en el texto, son las habilidades digitales, las cognitivas avanzadas (pensamiento crítico y resolución de problemas), la función ejecutiva (autorregulación y metacognición) y habilidades socioemocionales; estas habilidades, llamadas del siglo XXI, se dicen esenciales para desarrollar una vida sana, productiva y feliz, pues según el texto, no sólo son útiles en el trabajo, sino que son fundamentales en diversos contextos de la vida; cabe resaltar que estas habilidades están interrelacionadas, a través de todo el documento, con la posibilidad de éxito que tiene el individuo en su trabajo y su vida personal y social, y de la misma forma, definen el concepto de currículo como “un acuerdo social y político, ya que decide qué conocimientos y habilidades son valiosos y merecen ser transmitidos a las generaciones actuales y futuras”, en lo cual no habrá debate alguno, pues la educación no puede estar al margen de la sociedad, y ambas son sistemas dinámicos e interdependientes, lo que se cuestiona aquí, es que sea un aparato ideológico a favor de un sector específico inserto en un modelo, debemos superar en la escuela “las narrativas dominantes y estandarizadoras de la educación como motor de las democracias capitalistas” (Sousa Santos et al., 2022, p. 4).

En relación con la vida sana, productiva y feliz, es necesario repensarse si estos tres elementos convergen, pues se encuentra una afirmación implícita



en donde el modelo económico satisface emocionalmente a los individuos, contrario a diferentes postulados desde la psicología, sociología, economía, entre otras ciencias, las cuales afirman que la felicidad y el bienestar no depende solo de factores materiales, sino que tiene que ver con bienes inconspicuos, sin embargo, las diferentes discusiones teóricas al respecto, han encontrado un obstáculo en el momento mismo de medir la felicidad, debido a que es una categoría subjetiva, lo cual afecta la medición en cuanto a su confiabilidad y validez.

Si bien, a partir de la revolución industrial se reconfigura el concepto de felicidad, y se establece una correlación directa del bienestar con la riqueza, Aparicio (2009) señala que la felicidad en la postmodernidad está determinada por la influencia de los *mass media* a consumir lo máximo posible, oportunidades ilimitadas en el consumo y patrones sociales de consumo, elementos que favorecen o desfavorecen la percepción de felicidad en el individuo, esto quiere decir que existen causales endógenas y exógenas que alteran la respuesta de los individuos en determinadas situaciones, motivo por el cual los resultados de un estudio cuantitativo que relacione la felicidad con el modelo económico, no permite asegurar su confiabilidad.

Ahora bien, respecto a lo anterior, el concepto de felicidad es relativo, existen divergencias en cuanto a su definición, así como también a lo que se asocia con la misma; algunas culturas, relacionan la felicidad con la construcción colectiva de estilos alternos al progreso material, comúnmente relacionado con el desarrollo, tal como lo menciona Gudynas y Acosta, referido al concepto de progreso:

“En la construcción del concepto se desnudan los errores y limitaciones de las diversas teorías del llamado desarrollo, se cuestionan algunas de sus bases fundamentales ancladas en la idea de progreso, y a la vez se abren las puertas a otras opciones alternativas.” (2011, p. 103)

Por otro lado, en cuanto a los modelos curriculares, el documento exalta dos tipologías: de producto y de proceso, el primero centrado en resultados de aprendizaje y enmarcado en contextos que tienen que seguir programas rigurosos, y el segundo, centrado en procesos independientes e individualizados, con el objetivo de desarrollar habilidades en la resolución de problemas, donde la libertad y flexibilidad en el currículo, es evidente; dichos modelos descritos en el documento, representan para América Latina y el Caribe (ALC) un obstáculo en la implementación de las competencias del siglo XXI, puesto que son

los lineamientos, estándares y DBA los referentes de contextos rigurosos y extensos, a partir de los cuales se diseñan los planes de estudio de las instituciones educativas, por lo que pensar en una reforma desde un modelo curricular de proceso, esta fuera del alcance, pero pone en el debate nacional educativo, el actual modelo.

Adicional a ello, el documento plantea una grave problemática de las reformas curriculares, según señala, estas son de largo aliento, y en un mundo de constante cambio, cuando los cambios logran consolidarse, ya estarán obsoletas, pues son respuesta a necesidades emergentes; y es esta última afirmación, por la cual, es necesario que las reformas educativas no se consoliden desde la inmediatez del contexto, sino que resignifiquen el papel de las instituciones educativas y la educación, en donde el acto educativo atiende a una sociedad sostenible, justa y democrática, y esto se logra acercando al individuo al pensamiento crítico, libre e independiente, que reflexione sobre el orden social.

En ese currículo riguroso, se insertan las habilidades cognitivas y socioemocionales, de tres formas: mediante asignaturas nuevas o existentes, como competencias transversales, o como un nuevo plan de estudios, estas incluyen cambios al método y evaluación; lo anterior analizado desde currículos fuera de la región, que han implementado las competencias en el plan de estudios, y que encuentran importante: reforzar la evaluación formativa, en donde se resalten los aprendizajes y no los resultados; profesores con perfiles basados en investigación, creadores de conocimiento y que fomenten el trabajo colaborativo; y por último, una cultura que valore la educación e invierta en el bienestar socioemocional; de los anteriores elementos, es importante referirse a cada uno de ellos:

El debate de la evaluación formativa, se ha caracterizado por repensar el aprendizaje como un proceso individual, que está en continua construc-

ción, no obstante, se encuentra opacada por procesos administrativos, de orden legal, que obligan a estimar dicho proceso con una nota. De esta manera, se hace necesario, preguntarse por la flexibilidad que se tiene para suprimir la calificación cuantitativa, y rehacer la convención del sistema de evaluación, lo cual implica una capacidad social y pedagógica para transformar la evaluación; y es que como lo afirma Foucault en el texto *Vigilar y Castigar* (1989), la evaluación es parte de la dominación sobre el otro, lo categoriza y le da un sentido respecto al resto de la sociedad, idea desde la cual, se fundamenta la competitividad en el mercado laboral, quiere decir que la misma iniciativa entra en contraposición con los postulados de la inserción de las competencias del siglo XXI en los procesos curriculares.

En lo que tiene que ver con los profesionales investigadores, según Cuine-me (2022) algunos docentes producen material académico producto de investigaciones, pero no es una constante del gremio en niveles de educación básica y media, la mayoría del grupo docente se centra en la enseñanza en el aula, que al no ser sistematizado no se conoce, y aquellas investigaciones realizadas en el marco de la escuela, tiene una influencia directa en el lugar y la población específica en donde fue desarrollada. De esta manera, la investigación educativa se ubica en la producción de conocimiento académico, dominado por centros de investigación estatal, que en definitiva,

son quienes intervienen en la política pública, claro está “no cuestionan los objetivos de las políticas sino que pretenden elucidar la manera más eficiente para alcanzarlos” (Roth Deubel, 2019, p. 82), formulando, implementando y evaluando proyectos, que en muchas ocasiones no se ajustan a las comunidades locales.

Por último, cabe recordar que tal como lo afirma Bruner (1991), las significaciones que el sujeto le otorga a su entorno y que determina las relaciones que establece con el mundo, se inicia desde muy temprana edad, esto quiere decir, que la construcción cultural tiene lugar en la familia, la escuela toma estos valores, los afianza, los construye y deconstruye a partir de la relación con los otros, de forma tal, que la educación y el bienestar socioemocional de los individuos, es un trabajo mancomunado entre las instituciones y la familia.

Otro elemento central de las competencias del siglo XXI en el currículo, corresponde a la incorporación de las competencias digitales en los sistemas educativos, lo cual implica garantizar los recursos tecnológicos, el acceso y cobertura necesaria para desarrollar habilidades en materia tecnológica, este requerimiento en el contexto colombiano presenta bastantes dificultades, puesto que la brecha tecnológica para la educación rural y urbana, que según la exministra María Victoria Angulo, para el portal de ProFuturo (2022), de no cerrar esta brecha, se ponen en juego la equidad y la in-

...la investigación educativa se ubica en la producción de conocimiento académico, dominado por centros de investigación estatal, que en definitiva, son quienes intervienen en la política pública...



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

Referentes Teóricos

Aparicio Cabrera, A. (2009). Felicidad y aspiraciones crecientes de consumo en la sociedad postmoderna. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1).

Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.

Cuineme-Rodríguez, M. (2022). Investigación educativa en los contextos escolares: Hacia un estado de la cuestión. *Educación y Ciudad*, 43, 137-160.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar* (16a ed.). Siglo XXI.

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y Método I* (Octava). Ediciones Sígueme.

Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). El buen vivir o la disolución de la idea de progreso. *La medición del progreso y del bienestar*, 103-110.

Innovación con propósito: Educación y tecnología en Colombia - ProFuturo. (2022, marzo 2). *ProFuturo - Programa de educación digital impulsado por Fundación Telefónica y Fundación «la Caixa»*. <https://profuturo.education/observatorio/enfoques/innovacion-con-proposito-educacion-y-tecnologia-en-colombia/>

Marcuse, H. (1969). *Un ensayo sobre la liberación*. Editorial Joaquín Mortiz, S.A.

Mateo Díaz, M., & Rhys Lim, J. (Eds.). (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Roth Deubel, A.-N. (2019). *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación*. (14.ª ed.). Ediciones Aurora.

Sousa Santos, B. de, Rivera - Vargas, P., Ferrante, L., & Herrera, G. (2022). Epílogo. Hacia una educación de la resistencia. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos. *Revista Izquierdas. Una mirada histórica desde América Latina*, 51, 1-11.

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2017). *Un pequeño empujón: El impulso que necesitas para tomar mejores decisiones sobre salud, dinero y felicidad*. Penguin Random House Grupo Editorial España.

clusión, de manera que se espera que a 2030 estén incluidas en los currículos escolares las habilidades y competencias digitales, es decir, hay un compromiso gubernamental por tener la infraestructura y el recurso, en un tiempo aproximado de 8 años.

El BID en su documento, plantea claramente la necesidad de integrar las competencias descritas a lo largo del presente texto, en los currículos de ALC, no obstante presenta varios retos, uno de ellos es que los gobiernos tomen control sobre el diseño curricular, así como también crear mecanismos de participación entorno a las políticas y reformas educativas, trazabilidad entre la política y la práctica pedagógica, la evaluación, y la incorporación de las competencias socioemocionales en los planes de estudios, de igual forma que las competencias cívicas; y es en este último punto, que el documento hace énfasis, y propone una intervención conductual, nudges o intervenciones sabias, aquellas que manipulan al individuo y sacan provecho de sus sesgos cognitivos, es decir, la educación de las marionetas del Estado y el sistema, tal como lo mencionan Thaler

y Sunstein “el sistema automático es rápido e instintivo (...) y no implica lo que normalmente asociamos con la palabra *pensar*” (2017, p. 108).

Lo anterior, una asociación de la educación con el capitalismo, de carácter instrumentalista y utilitarista, no sólo del rol de la educación en la sociedad, sino de los seres humanos, que no solo ahogados en un mar de necesidades inventadas bajo el sistema, orientados a la satisfacción de la calidad de vida que venden en los medios, y una falsa conciencia de la realidad que le presentan las redes sociales, además tiene que ser violentado a través de las instituciones, se le niega el derecho fundamental a la libertad de pensamiento, y se le convierte a este derecho, en el brazalet para ser el esclavo del sistema, la función social de la educación será “la imposición de falsos valores y de una falsa moralidad” (Marcuse, 1969, p. 56), una estrategia ya conocida de homogenizar a partir de una de las instituciones ideológicas que más cobertura genera, a través del famoso discurso del mal llamado progreso y del cambio, eliminando de las aulas todo vestigio de crítica a partir de instrumentos conceptuales.

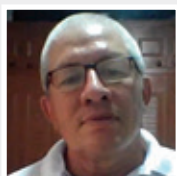
De la vulnerabilidad a la transformación:

el rol de la tecnología como herramienta en la formación ciudadana



Víctor Manuel Cabrera Vásquez

Director CEID-Fecode



Gustavo Correa Ocampo

Secretario de asuntos educativos, pedagógicos y científicos SUTEV-Valle



Carlos Alberto Quintero Cano

Director CEID-Valle

Para lograr una organización social justa en los países multiculturales es necesario establecer elementos, normas, instituciones y mecanismos que tiendan a disminuir la exclusión de los sectores sociales marginados, muy especialmente de los pueblos indígenas, con respeto a los sistemas de producción y aplicación de conocimientos, y que por el contrario faciliten su participación en esos sistemas y aprovechamiento del conocimiento _ incluyendo el científico y tecnológico_ para su desarrollo económico y cultural.

Robert K. Merton.

Resumen

La tecnología ha transformado significativamente la vida de la humanidad en ámbitos educativos, políticos, económicos, social, cultural, ambiental y científico, estableciendo las bases para la sociedad de la información y el consumismo. En paralelo, la informática ha experimentado un desarrollo significativo, especialmente en el ám-

bito educativo. No obstante, a pesar de estos progresos, la vulnerabilidad social ha aumentado, generando conflictos y tensiones que reflejan un contexto emergente conflictivo en el año 2024. Esta creciente vulnerabilidad provoca conflictos sociales que anticipan el surgimiento de un escenario más conflictivo.

El desafío principal radica en la evolución de la orientación escolar en las últimas cinco décadas. Estos cambios, vistos como innovaciones, nos brindan la oportunidad de evaluar la realidad actual a la luz de nuestros ideales educativos. La propuesta se centra en analizar los fundamentos del contexto desde la perspectiva de la vulnerabilidad y la formación ciudadana, para el entendimiento de cómo han impulsado la transformación del ambiente escolar, afectando tanto el contexto educativo como el tejido social mediante la integración estratégica de tecnología e informática en todos los niveles de enseñanza. Esta evolución no solo ha transformado el ambiente educativo, sino que también ha introducido retos al contexto educativo y ha influenciado en la ruptura del tejido social. Por lo tanto, la evolución tecnológica representa un reto relevante para la educación en la actualidad.

Palabras claves

Tecnología, informática, vulnerabilidad, ambiente escolar, escuela, ciudadanía.

Transformación social: vulnerabilidad ante la tecnología e informática

Desde la antigüedad, la humanidad ha tenido que convivir con la vulnerabilidad: la pobreza extrema, desastres naturales, contaminación y violencia, entre otras calamidades, que han afectado a un gran porcentaje de la población. Para muchos, la vulnerabilidad se refiere a la incapacidad de resistir frente a amenazas o la dificultad para recuperarse tras un desastre. Por ejemplo, las personas que viven en zonas llanas son más susceptibles a inundaciones que aquellas que residen en lugares más elevados.

La vulnerabilidad en realidad depende de diversos factores, como la edad y la salud de la persona, las condiciones higiénicas y ambientales, así como la calidad y ubicación de las construc-

ciones en relación con las amenazas. Por ejemplo, las familias con escasos recursos económicos a menudo se ven obligadas a residir en zonas de alto riesgo cercanas a las ciudades, ya que tienen limitadas opciones para elegir lugares más seguros y menos costosos. Esto se conoce como vulnerabilidad económica.

Por otra parte, también encontramos la vulnerabilidad escolar, especialmente presente en instituciones ubicadas en barrios de bajos recursos. En muchas ocasiones, estas escuelas carecen de cualquier tipo de artefacto tecnológico y rara vez incluyen en su currículo el área de tecnología e informática. En los casos en que sí se imparte, se limitan a enseñar solo el manejo básico de programas de ofimática y el uso de internet. Ante situaciones como estas surge la interrogante: ¿Cómo implementar eficazmente la tecnología e informática en el aula en sectores vulnerables?

Pregunta relevante porqué el acceso y la adecuada integración de la tecnología e informática en entornos educativos vulnerables pueden marcar una gran diferencia en la calidad educativa y en las oportunidades de los estudiantes en estos sectores (Quintero, 2015, p.53)

Cabe recordar en este escenario, el vocablo “informática” proviene del alemán “informatik”, acuñada por Karl Steinbuch en 1957. Pronto, adaptaciones locales del término aparecieron en francés, italiano, español, rumano, portugués y holandés, entre otras len-

guas, refiriéndose a la aplicación de las computadoras para almacenar y procesar información. Es una contracción de las palabras “information” y “automatik” (información automática). En lo que hoy conocemos como informática confluyen muchas de las técnicas, procesos y máquinas (ordenadores) que el ser humano ha desarrollado a lo largo de la historia para apoyar y potenciar su capacidad de memoria, pensamiento y comunicación.

Por consiguiente, el impacto de la informática es tal que, en ocasiones, se ha considerado que la tecnología es un componente de ella. Sin embargo, la informática no se limita únicamente al uso del computador y de paquetes. Más bien, constituye el proceso fundamental para el procesamiento de la información y forma parte de un amplio campo de la tecnología conocido como nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). La informática es uno de los medios más exitosos en la transformación de la cultura, dado que es ampliamente utilizada en diversas actividades humanas. Se puede afirmar que ha marcado el nacimiento de una nueva era caracterizada como la sociedad de la información.

De ahí que la orientación escolar comienza al analizar las ventajas y desventajas de la ciencia, la tecnología y la informática en el mundo, desde los inicios del ser humano y sus primeras formas de comunicación hasta la actualidad (año 2024).

...el impacto de la informática es tal que, en ocasiones, se ha considerado que la tecnología es un componente de ella. Sin embargo, la informática no se limita únicamente al uso del computador y de paquetes...

En este sentido, los entornos virtuales han proporcionado beneficios significativos como la reducción de la brecha digital, la instantaneidad, la inmediatez y la efectividad en la comunicación. Estos avances están estrechamente vinculados a la ideología neoliberal predominante y se consideran resultados positivos de la globalización.

Por otro lado, existen desventajas significativas, como el aumento de la cultura del ocio, resultado de una apropiación inadecuada de la tecnología en la cultura. Este fenómeno se refleja en la educación, donde, en lugar de aprovechar sus ventajas, las instituciones educativas, los docentes, las familias y los estudiantes a menudo vacilan en dar el gran paso hacia la revolución educativa. Algunos se han vuelto tecno-fóbicos, mientras que otros dependen excesivamente de productos, procesos y sistemas tecnológicos, llegando a considerar la tecnología no como una herramienta para satisfacer necesidades humanas, sino como un fin en sí misma (Quintero, 2009, p 44).

Por lo tanto, ¿cuál ha sido el impacto de la tecnología, la informática y la inteligencia artificial (IA) en los individuos dentro de la sociedad del conocimiento? La humanidad se encuentra en el umbral de una nueva era en la que el trabajo físico, característico de la Revolución Industrial, está siendo reemplazado por el trabajo mental necesario en la Revolución Informática

Este impacto se refleja en varios aspectos clave:

- *Acceso a la información:* Las computadoras permiten a los individuos acceder a una cantidad casi ilimitada de información de manera rápida y eficiente. Esto ha democratizado el conocimiento y ha empoderado a las personas en su capacidad de aprender y tomar decisiones informadas.
- *Transformación del trabajo:* La automatización y la informática han cambiado fundamentalmente la



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

naturaleza del trabajo. Las tareas repetitivas y físicas están siendo reemplazadas por trabajos que requieren habilidades cognitivas y creativas. Esto ha llevado a una mayor demanda de habilidades digitales y analíticas.

- *Comunicación y conectividad:* La tecnología e informática ha facilitado la comunicación global instantánea, permitiendo a individuos de diferentes partes del mundo conectarse y colaborar de formas nuevas y significativas. Esto ha ampliado los horizontes personales y profesionales de muchas personas.
- *Impacto en la sociedad:* La sociedad depende cada vez más de la tecnología e informática para funciones críticas, desde la gestión de infraestructuras hasta la provisión de servicios esenciales. Esto ha planteado desafíos nuevos en términos de seguridad, privacidad, equidad digital y la ética. (Quintero, 2020, p.161)

En síntesis, la tecnología e informática ha cambiado profundamente la forma en que los individuos interactúan con el mundo y entre ellos, elevando el papel de la información como recurso clave en la toma de decisiones y el desarrollo intelectual. A continuación, presentamos una lista de ventajas y desventajas de la tecnología y la informática en el sector educativo:

Ventajas

- *Acceso a Información:* Los estudiantes tienen acceso instantáneo a una vasta cantidad de recursos educativos y bibliotecas en línea, ampliando sus oportunidades de aprendizaje. el deber ser
- *Personalización del Aprendizaje:* La tecnología permite la personalización de planes de estudio, adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje individuales.
- *Interactividad y Participación:* Herramientas como aplicaciones educativas y plataformas de aprendizaje en línea fomentan una mayor interacción y participación entre los estudiantes.
- *Colaboración Global:* Los estudiantes pueden colaborar con sus pares de diferentes partes del mundo, enriqueciendo su experiencia educativa y cultural.
- *Desarrollo de Habilidades Tecnológicas:* El uso de la tecnología en el aula prepara a los estudiantes para el mundo laboral, donde las habilidades tecnológicas son cada vez más esenciales.
- *Eficiencia Administrativa:* Las herramientas digitales facilitan la gestión administrativa y académica, mejorando la eficiencia en tareas como la evaluación y el seguimiento del progreso estudiantil.

Desventajas

- **Desigualdad de Acceso:** No todos los estudiantes tienen el mismo acceso a dispositivos tecnológicos e internet, lo que puede generar brechas en la calidad de la educación recibida.
- **Distracción:** El uso de dispositivos electrónicos puede convertirse en una distracción para los estudiantes, afectando su concentración y rendimiento académico.
- **Dependencia Tecnológica:** La excesiva dependencia de la tecnología puede limitar el desarrollo de habilidades básicas de aprendizaje, como la escritura a mano y el cálculo mental.
- **Seguridad y Privacidad:** El uso de plataformas en línea plantea riesgos relacionados con la seguridad de la información y la privacidad de los estudiantes.
- **Costo:** La implementación y mantenimiento de tecnologías educativas es costoso para las instituciones educativas.
- **Reducción de Interacción Personal:** El exceso de interacción digital disminuye las habilidades sociales y la interacción cara a cara entre estudiantes y profesores.

Estas ventajas y desventajas reflejan la complejidad de integrar tecnología e informática en el sector educativo, subrayando la necesidad de un enfoque equilibrado y reflexivo.

Por otra parte, el impacto de la tecnología, la informática y la inteligencia artificial (IA) en los sectores vulnerables de la sociedad del conocimiento es profundo y presenta tanto oportunidades como desafíos. A continuación, se mencionan algunos aspectos negativos a considerar:

- **Brecha Digital:** A pesar de los avances, persiste una brecha digital significativa, donde individuos de sectores vulnerables carecen de acceso a dispositivos tecnológicos y a una conexión de internet de calidad.



- **Desigualdad en el Acceso a Oportunidades:** La falta de infraestructura tecnológica y educativa en áreas marginadas limita el impacto positivo de la tecnología y la IA, perpetuando la desigualdad en el acceso a oportunidades de desarrollo personal y profesional.
- **Riesgos de Privacidad y Seguridad:** La dependencia de tecnologías digitales plantea riesgos en términos de privacidad y seguridad de los datos, especialmente para aquellos en situaciones vulnerables que pueden no tener los conocimientos o recursos para proteger su información personal.
- **Desplazamiento Laboral:** La automatización y la inteligencia artificial "IA" pueden desplazar a trabajadores en sectores tradicionales, afectando desproporcionadamente a aquellos en empleos de baja calificación que carecen de acceso a oportunidades de reentrenamiento.

Se logra inferir que, el impacto de la tecnología, la informática y la inteligencia artificial "IA" en los sectores vulnerables de la sociedad del conocimiento es profundo y presenta tanto oportunidades como desafíos. Para maximizar los beneficios y mitigar los efectos negativos, es relevante implementar políticas inclusivas que

aborden la brecha digital, mejoren la infraestructura tecnológica y promuevan la equidad en el acceso a los avances tecnológicos.

Forjando ciudadanos: el rol transformador de la escuela

La edificación de ciudadanía es fundamental para consolidar la relación de los niños, niñas y adolescentes con su entorno local y con la escuela. En este sentido, la relación entre el alumnado y la escuela no puede desaparecer en el camino; por el contrario, debe profundizarse cada vez más. Lo aprendido en la convivencia diaria debe manifestarse de forma asertiva en la vida civil y proyectarse en una realidad multifacética. Esto consolida la función del estudiante, que no es solo receptor una serie de aprendizajes efímeros, sino también sustentar un propósito que se ajuste a las diferentes vertientes de análisis de circunstancias. De esta manera, el alumnado se visualiza en un entorno local, nacional y universal desde una perspectiva ciudadana. Esta visión sirve como réplica para que cada individuo asuma su formación como miembro activo de la sociedad en la que le toca vivir.

De ahí que, Lozano (2007, p. 15) exprese que ejercer la ciudadanía implica vivir en una sociedad basada en la

convivencia y la democracia. En otras palabras, todos somos ciudadanos y, independientemente de nuestras creencias, tenemos tanto el derecho como la responsabilidad de ser educados en valores y derechos humanos dentro del entorno escolar.

En consonancia con esto, la escuela ha perdido su autonomía y experimenta una visión fragmentada del mundo. Por ello, ha estado buscando nuevas formas de enseñanza para fomentar una educación de calidad en ciudadanía. En este sentido, Mejía (2006) afirma:

“Pensar la escuela y la educación desde una mirada transformadora significa no solo la capacidad de cuestionar el modelo vigente en los procesos de las nuevas leyes generales de educación, sino también la capacidad de impugnar la manera de la crítica que nos ha acompañado durante el siglo anterior.” (p. 96)

Con base en lo anterior, la escuela se enfrenta a una tarea compleja que va más allá de la mera crítica del modelo educativo desde su posición actual. Es crucial que emprenda una profunda revisión y refundación para transformar los intereses predominantes del capitalismo que actualmente guían su enseñanza. Esta renovación debe enfocarse en una educación que no privilegie los intereses capitalistas, sino que promueva activamente la formación en ciudadanía y cultura. El objetivo es desarrollar una educación que inspire y forme ciudadanos comprometidos y conscientes, capaces de valorar y respetar la diversidad, y encontrar un sentido humano en la sociedad del conocimiento.

Por lo tanto, la formación del sujeto político debe ir más allá del plan de estudios y de la participación escolar en diversas actividades dentro y fuera del plantel educativo. Esto nos insta a buscar una educación más enriquecedora socialmente, donde el contacto con el entorno permita descubrir realidades que a menudo se pasan por alto en la escuela. Así se proporciona una educación integral que promueva mejores estilos de vida

en beneficio de la cultura y la identidad social. En términos de Durkheim (1976):

‘Una clase, en efecto, es una sociedad en pequeño y no hay que conducirla como si no fuera más que una simple aglomeración de sujetos independientes unos de otros. Los niños en clase piensan, sienten y actúan de modo distinto a cuando están aislados. En la clase se producen fenómenos de contagio, de desánimo colectivo, de sobreexcitación mutua, de efervescencia saludable.’ (p. 151).

En este contexto, se pretende establecer un diálogo continuo de saberes entre los individuos en formación y el papel de la escuela, con el objetivo de comprender y desarrollar a los niños, niñas y adolescentes como futuros ciudadanos. Este proceso significa que la escuela fomenta la educación, promoviendo la autonomía, el dinamismo y la capacidad transformadora de los estudiantes. Es fundamental que cada individuo establezca una conexión significativa entre su entorno social y personal. De esta manera, se inicia un proceso educativo inspirado en la metáfora de un viaje de descubrimiento, donde el reconocimiento desempeña un papel relevante: los niños, niñas y adolescentes deben estar en sintonía con su entorno para reconocerse como sujetos civiles dentro de una sociedad contextualmente próxima y relevante. En este sentido, surge la pregunta: ¿Cómo puede la escuela ser un escenario que impulse el desarrollo local en la construcción de ciudadanía

Al respecto, la pregunta está intrínsecamente ligadas al interés que fundamenta el proceso de exploración, actuando como el pilar articulador de la estructura reflexiva así, por ejemplo:

- Los jóvenes aprenden a ser ciudadanos en un entorno globalizado a través de diversos procesos y contextos. En primer lugar, la educación formal desempeña un papel relevante al integrar la formación cívica en el currículo escolar, enseñando principios democráticos, derechos humanos y responsabili-

dades cívicas. Además, los espacios de participación activa, como organizaciones juveniles, movimientos estudiantiles y voluntariado, proporcionan experiencias prácticas donde los jóvenes pueden desarrollar habilidades de liderazgo, colaboración y conciencia cívica. Asimismo, el acceso a la información a través de medios de comunicación y tecnologías digitales facilita el entendimiento de cuestiones globales y la interacción con diversas culturas y perspectivas. En resumen, la formación ciudadana de los jóvenes se nutre de un entorno educativo diverso y participativo que promueve el compromiso cívico y la comprensión intercultural en un mundo cada vez más interconectado.

- Las políticas de formación desde el currículo deben diseñarse de manera inclusiva y participativa para motivar activamente la formación de ciudadanos comprometidos en la construcción y deconstrucción de realidades. Esto implica integrar en el currículo temas relevantes como derechos humanos, responsabilidad social, diversidad cultural y sostenibilidad ambiental desde una edad temprana. Además, es crucial promover metodologías educativas activas que fomenten el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.
- Las políticas educativas deben asegurar que los estudiantes tengan oportunidades significativas para involucrarse en proyectos comunitarios, debates cívicos, simulaciones de procesos democráticos y actividades de servicio social. De esta manera, los jóvenes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades prácticas y valores éticos que les permiten participar de manera informada y responsable en la sociedad.
- Además, es esencial actualizar continuamente el currículo para reflejar los cambios sociales, políticos y

tecnológicos, asegurando así que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir de manera constructiva a la mejora de sus comunidades y del mundo en general.

Así pues, los cambios en los sistemas democráticos han alterado significativamente la percepción de los jóvenes sobre lo que implica ser un ciudadano integral 'éticos' en el contexto social actual.

1. *Impacto en la percepción de la participación cívica:* La expansión de los derechos civiles y la accesibilidad a la información a través de las redes sociales han ampliado la visión de los jóvenes sobre la ciudadanía. Ahora se valora más que nunca la participación activa en la política y la sociedad civil como elementos esenciales de la responsabilidad ciudadana.
2. *Influencia de la diversidad y la globalización:* La globalización y la diversidad cultural han desafiado las percepciones tradicionales sobre la ciudadanía, llevando a los jóvenes a reconocer la importancia del respeto por la diversidad cultural, la inclusión y la equidad como pilares de la ciudadanía democrática en un mundo globalizado.
3. *Cambios en las expectativas de responsabilidad social:* Los jóvenes están adoptando una visión más amplia de la ciudadanía que incluye la responsabilidad social y ambiental. Este cambio se refleja en la valoración de prácticas sostenibles, el activismo climático y la participación en movimientos sociales como componentes fundamentales de ser un buen ciudadano en el siglo XXI.

En resumen, estas perspectivas muestran cómo los cambios en los sistemas democráticos han moldeado las ideas de los jóvenes sobre lo que significa ser un buen ciudadano, destacando la importancia de la participación activa, el respeto por la diversidad y la responsabilidad social, ética y ambiental.

De ahí que la edificación de la ciudadanía consolide la relación de los niños, niñas y adolescentes con su medio social. ¿No es acaso para integrarse y contribuir de manera significativa a la sociedad que se educa al niño? En este sentido, la escuela se erige como un espacio transformador para el cambio social. Sin una formación ciudadana plenamente reconocible, el niño no puede ser un individuo socialmente activo frente a todas las condiciones que le presenta su entorno. Por ello, la escuela se convierte en un escenario donde se disponen una serie de fundamentos que redundan en beneficio de los niños, niñas y adolescentes, en la visión de su correlación con el medio y en su proyección como seres humanos en constante formación, constituyéndose así en un territorio de Paz.

En esta línea de pensamiento, la escuela desempeña un papel relevante en el desarrollo participativo del estudiante, ya que es el primer escenario donde el niño comienza a formar su perspectiva ciudadana. En este entorno, el niño se

fortalece en los principios que, en el futuro, lo convertirán en un ciudadano emergente, conocedor de los fundamentos que definen la formación ciudadana y la participación activa en una visión democrática.

Por lo tanto, Dewey (1953) señala un dilema fundamental que la escuela ideal debe resolver: "Mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales" (p. 19). En este contexto, sugiere que la escuela debe proporcionar conocimientos prácticos que el niño pueda utilizar en su vida cotidiana, otorgándole así un rol activo. De esta manera, el estudiante tiene la capacidad de influir en su entorno y participar en la formación de la escuela.

Figura 1. Edificación ciudadana escuela Territorio de Paz



Entonces, para fundamentar la relevancia de un trabajo centrado en la formación ciudadana, es relevante destacar que cada individuo está constantemente inmerso en su entorno, el cual se convierte en un espacio de paz. Esta interacción implica que, en cada situación de socialización, la motivación principal de una persona es profundizar en la comprensión de su contexto y entorno. Según Calvo (1985, p. 51), "La educación se fundamenta en la relación del hombre con la sociedad y sus problemas, dando origen a un campo de estudio de naturaleza social y política". En otras palabras, la educación encuentra su fundamento en la interacción del individuo con los desafíos sociales, políticos, económicos y culturales, dando lugar a un campo de estudio multidimensional.

En este ámbito, es importante señalar que cuando un individuo está integrado en su comunidad, puede entender mejor su entorno inmediato. Esto le permite desarrollar habilidades para interactuar de manera efectiva no solo en lo social, sino también en lo cotidiano, lo cual es importante para su desarrollo personal. Este proceso puede

compararse con el desarrollo de un atleta que, confrontando desafíos en su entrenamiento, descubre la fuerza y la disciplina necesarias para alcanzar sus metas. Del mismo modo, al proporcionar a un niño, niña o adolescente una variedad de herramientas, se le capacita para convertirse en un ciudadano responsable, ético y comprometido con su propia educación.

Con base en lo anterior, el individuo se encuentra inmerso en una cultura que inevitablemente impone normas que regulan la conducta de sus miembros. Estas normas están actualmente influenciadas por el capitalismo, que promueve estilos de vida a los cuales las personas acceden de diversas maneras. Esto desvía su atención de la realidad inmediata, desplazándola hacia un mundo consumista que obstaculiza la habilidad de reflexionar críticamente sobre su situación. Mejía et al (2006) sostienen que, a lo largo de la historia, los individuos solían ser más uniformes. Podía afirmarse que “las personas de sectores populares no pueden acceder a grandes almacenes en centros comerciales, ni comprar, viven en condiciones de explotación” (p.181), es decir, esta visión refleja cómo las condiciones sociales y económicas han evolucionado, transformando las percepciones y oportunidades de diferentes grupos dentro de la sociedad.

Por esta razón, la escuela contemporánea debe promover la expansión del conocimiento en niños, niñas y adolescentes, considerándolos como individuos activos que pueden influir en su entorno. Es relevante asignarles un papel activo y participativo en su proceso educativo, lo que facilitará el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas frente a su propia realidad.

En este sentido, según Howard (1999), la escuela ideal es la que fomente el aprendizaje. En este sentido, no se limita a satisfacer las necesidades básicas de los niños, niñas y adolescentes, sino que se concibe como un proceso educativo que capacita activamente para ser los dueños de su propio cono-

cimiento, utilizándolo para interactuar de manera efectiva con su entorno. Por consiguiente, los estudiantes no solo adquieren y asimilan conocimientos, sino que también desarrollan su identidad como ciudadanos y se posicionan como agentes activos en una sociedad dinámica y en evolución constante.

Recordando a Freire (2005, p. 19) afirma que:

La participación popular en la creación de cultura de la educación rompe con la tradición de que sólo la élite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio enseñanza aprendizaje será entonces un centro de debate de ideas soluciones reflexiones donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esta escuela los medios de auto emancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante.

En consecuencia, se puede inferir la relevancia de la implicación de la comunidad en la configuración del sistema educativo, desafiando la antigua creencia de que solo las personas tienen la capacidad y el conocimiento necesarios para determinar las demandas de la sociedad. Se sostiene que las escuelas no solo deben ser lugares de enseñanza, sino también espacios donde las clases trabajadoras puedan organizarse políticamente y compartir sus experiencias. En estas

instituciones educativas, resulta relevante fomentar debates y reflexiones que permitan al alumnado desarrollar sus propias soluciones y sistematizar su conocimiento para la edificación ciudadana. Asimismo, para los hijos de los trabajadores, las escuelas deben proporcionar oportunidades para su emancipación intelectual, sin depender de los valores y normas impuestos por las clases dominantes.

En esta misma línea, Cabrera y Quintero (2023, p. 42) afirman que “la defensa del derecho a la educación pública, la dignificación de la profesión docente y la comprensión de la educación para la formación y el cultivo del ser humano, el conocimiento científico y la construcción de sociedad y cultura” son los componentes esenciales para la edificación ciudadana en el marco de la Escuela Territorio de Paz.

En síntesis, la escuela tiene el compromiso de equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para definir su papel en la sociedad. No debe limitarse a ser un mero observador de los acontecimientos sociales, sino que debe empoderar a los estudiantes para transformar el significado de su identidad cultural. Así, la escuela evoluciona de ser una entidad reguladora del proceso educativo a convertirse en un catalizador de conocimientos cada vez más innovadores, que capacitan al individuo para desempeñar un rol activo en su comunidad, contribuyendo a la edificación de ciudadanía en el marco de la Escuela Territorio de Paz.

... En síntesis, la escuela tiene el compromiso de equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para definir su papel en la sociedad...

Conclusiones

- Para enfrentar el desafío de la orientación escolar en los últimos cinco décadas, es relevante un enfoque integrador que evalúe el ser con el deber ser. Esto permitirá transformar el ambiente escolar, fortalecer el contexto educativo y recuperar el tejido social, utilizando la tecnología y la informática en todos los niveles de enseñanza. Solo así se podrá asegurar una educación equitativa y de calidad que responda a las necesidades de una sociedad en constante cambio.
- Crear un entorno más equitativo y justo, donde los beneficios de la tecnología y la inteligencia artificial puedan ser disfrutados por todos, reduciendo así la vulnerabilidad y potenciando el desarrollo social y económico en todos los sectores de la sociedad.
- La edificación de ciudadanía es esencial para fortalecer la relación de los niños, niñas y adolescentes con su entorno social y escolar. La escuela no solo transmite conocimientos, sino que también fomenta valores y habilidades que preparan a los estudiantes para participar de manera efectiva en la sociedad. Esta formación ciudadana integral es fundamental para que los jóvenes puedan reconocerse como agentes de cambio y contribuir positivamente a su comunidad, es decir, forjando ciudadanos conscientes y activos.
- La escuela se presenta como un espacio relevante para impulsar el desarrollo participativo de los estudiantes. Es donde se sientan las bases de una ciudadanía activa, inculcando principios democráticos y promoviendo la responsabilidad social desde una edad temprana. Este enfoque educativo no solo prepara a los jóvenes para el futuro, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos globales con

conciencia cívica y compromiso ético, es decir, el papel transformador de la escuela.

- Educación para el empoderamiento social. La educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos académicos; debe empoderar a los estudiantes para que sean agentes de cambio en sus comunidades. Esto implica enseñarles a reflexionar críticamente sobre su entorno, promover la inclusión y el respeto a la diversidad, y fomentar prácticas sostenibles y responsables. Así, la escuela se convierte en un catalizador de transformaciones sociales positivas, donde cada estudiante puede contribuir activamente al bienestar colectivo para la Paz.
- Educación para la autonomía y la identidad cultural. La escuela ideal no solo educa en términos académicos, sino que también fomenta la autonomía y la identidad cultural de los estudiantes. Al equiparlos con herramientas para comprender y participar activamente en su comunidad, la escuela se convierte en un motor de cambio social y cultural. Este proceso educa a los jóvenes para que no solo sean receptores pasivos de información, sino constructores activos de su propio conocimiento y agentes de transformación social.
- La escuela no solo educa, sino que también empodera y transforma, promoviendo una participación activa en la comunidad y fomentando la paz y la cohesión social. Esta visión integral del papel de la escuela resalta su importancia como un agente de cambio en la sociedad y como un pilar fundamental en la construcción de la ciudadanía.

Bibliografía

Cabrera Vásquez, V., Quintero Cano, C. (2023). Políticas públicas, movimiento pedagógico y participación ciudadana. *Políticas Públicas en Educación. Educación y Cultura No.147*, pp. 36-43.

Calvo de Saavedra, Á. (1985). *Educación en la civilización griega, romana y medieval, sus ideales antropológicos, epistemológicos, éticos y políticos*. Filosofía, módulo 1. Programa de universidad abierta, Sistema de Educación a Distancia.

Dewey, J. (1953). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada, Biblioteca pedagógica.

Durkheim, É. (1976). *Educación y sociología*. Madrid: Editorial Babel.

Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad*. México, España: Editorial: Siglo XXI editores.

Howard, G. (1999). Esta entrevista fue publicada en el número 216. Editorial planeta.

Lozano, P. (2007). *Sobre la educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Obtenido de <http://www.sgep.org/modules/news/contidos/UNIDA-DE%2025%20SGEP.pdf>

Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la (s) globalización (es) Bogotá: I Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D.C: Ediciones desde abajo.

Mejía, P., Quintero Cano, C. (2015). *La presencia de las TIC un factor decisivo en la enseñanza y aprendizaje*. Cali: Editorial USC.

Quintero Cano, C. (2009). *Diseño, Experimentación y evaluación de Materiales Curriculares para la Formación en Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Cali: Edición 1ra. Editorial: Universidad Santiago de Cali.

Quintero Cano, C. (2020). *Dialogo entre las Humanidades. La etica: enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Cabrera Vásquez, V., Quintero Cano, C. (2023). Políticas públicas, movimiento pedagógico y participación ciudadana. *Políticas Públicas en Educación. Educación y Cultura No.147*, pp. 36-43.

Calvo de Saavedra, Á. (1985). *Educación en la civilización griega, romana y medieval, sus ideales antropológicos, epistemológicos, éticos y políticos*. Filosofía, módulo 1. Programa de universidad abierta, Sistema de Educación a Distancia.



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>



Una mirada crítica a la cátedra de afrocolombianidad

“Mi apellido: Ofendido; mi nombre: Humillado; mi estado civil: la rebeldía”

Aimé Cesaire.¹



Maria Cristina Orozco Lugo

Maestra ENSMAG Asesora CEID Fecode

Introducción

Tal como lo afirma bell hooks, o mejor Gloria Jean Watlkins, mujer afroamericana, maestra, escritora y feminista, “la raza, la clase y el género” son las tres estructuras de dominación que subalternizan... (hooks, 2021). El término subalterno es usado para referirse en las ciencias sociales a sectores marginalizados y las clases consideradas inferiores en las sociedades. Este sentido de la palabra fue propuesto por Antonio Gramsci. Bell afirma que fueron sus primeras maestras en una escuela para niñas negras en el sur de Estados Unidos, con su pasión docente, impregnada de memoria y de lucha las que le dieron inspiración pedagógica pero también la valentía para hablar libremente y atreverse a transgredir:

los prejuicios, las normas, la dominación. Esas maestras le enseñaron que en el aula podía ganar libertad junto a otros y otras.

Precisamente por ello habla de la pedagogía como práctica de libertad, desde luego esa debe ser la función de la escuela y sus aulas, pero *las aulas también pueden ser espacios de combate*. Esta última frase me recuerda a Estanislao Zuleta y su libro Educación y democracia, un campo de combate, donde afirma que en la escuela hay dos maneras de ser maestro *una es ser policía de la cultura y otra es ser un inductor y un promotor del deseo* (Zuleta, 1995), finalmente y de eso estoy convencida, la educación debe enseñarnos a pensar de manera au-



tónoma, buscadores del sentido, incrédulos de supuestas verdades. La educación debe promover el amor por la investigación, la indagación y debe apasionarnos por la lectura de libros y contextos, pero también desarrollarnos la capacidad de escucha y relato con los otros, especialmente con las minorías y dentro de esas minorías especialmente con aquellos que no saben leer ni escribir, porque sí las hay, y también tienen derecho a ser tenidos en cuenta, también tienen una historia y un conocimiento.

Sin embargo, *la educación que se da en la actualidad reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de lo que otros piensan, pero no enseña ni permite pensar* (Zuleta, 1995), esta frase cobra vigencia en muchos lugares, hoy en pleno siglo XXI. Si somos buenos observadores sabemos que las aulas no han cambiado mucho, no se les ha invertido lo suficiente, siguen hacinados los estudiantes en muchas de ellas y los métodos tampoco se han transformado, a no ser por el uso de la tecnología, donde se puede contar con ella y con conectividad. Estas realidades sin lugar a dudas reafirman que *el aula es un lugar de responsabilidad donde la maestra y el maestro verdaderamente comprometidos con el antirracismo,*

con la igualdad, con el respeto a las diferencias debe tomar partido (hooks, 2021) no para imponer su manera de pensar sino para abrir otros espacios y posibilidades donde todas las voces puedan expresarse sin miedo a no ser escuchadas o ser sancionadas, donde se pueda entrar en diálogo y también en contradicción. *Los verdaderos aprendizajes, dice bell hooks, a veces son incómodos, incluso dolorosos.* Pese a ello, necesitamos enseñar y aprender todos juntos, nadie aprende solo o aislado.

Y es que el verdadero aprendizaje se da en el aula cuando se piensa, y se piensa cuando se tiene la posibilidad de argumentar, de interactuar, de escuchar y entrar en tensión con otros que son diferentes y que por ello piensan distinto. Y aquí como maestra que soy, reconozco lo duro que es para los estudiantes argumentar, pensar, cuestionar, proponer, leer textos, sentar posición, defenderla y también aceptar cuando se está equivocado. No es fácil lograr simpatía por este tipo de trabajo en el aula. Muchos estudiantes prefieren transcribir y repetir. A veces los mismos pares, directivos docentes y hasta padres de familia parecen no entrar en sintonía con estos métodos menos tradicionales y más exigentes. La escuela en muchos casos se ha ido acomodando a dar lo que le piden y no lo que le corresponde. *La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar.* (Zuleta, 1995)

La construcción de la libertad se hace con otros y otras, en colectivos, persiguiendo lo más conveniente para el común, ahí es donde la educación juega un papel trascendental construyendo una libertad en plural. Sin embargo, hay que tener mucho cuidado, porque esa misma educación que es en muchos casos una aparente práctica de la libertad, puede terminar reforzando y perpetuando la dominación y estar al servicio de las competencias, los estándares y las pruebas externas centradas en resultados y atrapada por las exigencias del mundo del mercado. Como si fuera poco, existe la mala costumbre de considerar que aquellos que son críticos o diferentes, ponen en riesgo ciertas formas de autoridad y entonces es mejor que nada cambie para mantener esas zonas de confort. Generalmente en esa escuela presa de prácticas propias de siglos pasados hay mucha resistencia a la escucha, a entender y aceptar la voz del otro(a) a reconocer su presencia; hay poca empatía, poca posibilidad de construir en colectivo.

En las instituciones educativas no basta con reuniones de maestros que aparentan ser democráticas, cuando solo una voz cree tener la razón y los demás acatan para evitar ser incómodos o también, para estar cómodos. Urge revisar críticamente los Proyectos Educativos Institucionales, los Manuales de convivencia, los proyectos y las cátedras desde nuestra autonomía, nuestra realidad y nuestras

...La construcción de la libertad se hace con otros y otras, en colectivos, persiguiendo lo más conveniente para el común, ahí es donde la educación juega un papel trascendental construyendo una libertad en plural...

necesidades, con amplia participación de la comunidad educativa; para ello está el gobierno escolar. Cada establecimiento educativo es distinto, aunque esté en el mismo municipio, cada aula tiene particularidades, aunque tenga el mismo número de estudiantes y cada estudiante es tan distinto, como distinta es cada clase y cada maestro(a). Lo que, no se puede desconocer es que desafortunadamente muchas veces nuestra práctica cotidiana, quizás de manera involuntaria, reinscribe la dominación, el racismo, el sexismo, el poder hegemónico y el clasismo social.

Se cuenta con otra dificultad, hoy la mayoría de los estudiantes no quieren aprender y a veces los profesores tampoco quieren enseñar. Hay una baja valoración de la labor docente, ataques verbales y hasta físicos a muchos maestros por parte de estudiantes, de padres de familia y hasta de periodistas y otros sectores que desconocen la realidad de la escuela y les da pereza indagar antes de señalar y estigmatizar.

Precisamente por ello, hoy más que nunca la historia exige a los maestros resistencia, pensamiento crítico y progresista porque pese a todo, el aula sigue siendo el mejor lugar para aprender y para enseñar, ninguna virtualidad reemplaza el contacto, el encuentro que brinda el aula y la escuela presencial. La educación como lo afirma Paulo Freire, debe ser una práctica de libertad y en el aula se deben generar las estrategias que logren la “concienciación”, es decir unos estudiantes críticos y comprometidos, participantes activos y no consumidores pasivos. En la “práxis” acción y reflexión sobre el mundo para cambiarlo.

Es en ese compromiso que debe existir por las transformaciones y prácticas que nos permitan ser mejores seres humanos, que debemos tener muy en cuenta que la ley 115 de 1994 en su art. 14 señala cuáles son los Proyectos Pedagógicos Transversales establecidos y el art. 1 de la ley 1029 de 2006, amplía esos proyectos y los define como

obligatorios desde el preescolar hasta la media:

- a) Estudio, comprensión y práctica de la Constitución política y la instrucción cívica con base en el art. 41 de la C.P. Además, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales.
- b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión o desarrollo.
- c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales de conformidad con lo establecido en el art. 67 de la C.P.
- d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general la formación de los valores humanos.
- e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo a las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.
- f) El desarrollo de conductas y hábitos seguros en materia de seguridad vial y la formación de criterios para evaluar las distintas consecuencias que para su seguridad integral tienen las situaciones riesgosas a las que se exponen como peatones, pasajeros y conductores. Literal adicionado por el art. 5 de la ley 1503 de 2011.

A estos proyectos de carácter obligatorio, se suman cátedras que se han creado por Ordenanza en algunos departamentos, por Acuerdo en algunos municipios y por Decreto o Ley a nivel nacional, como son las cátedras de la paz (Dec. 1038 de 2015), y la Cátedra de estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, y se concreta con el decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio (Art.39) den-

tro del área de ciencias sociales para todos los establecimientos educativos estatales y privados, que ofrecerán los niveles de preescolar, básica y media.

Cátedra de Afrocolombianidad

Nuestra hermosa Colombia es un país pluricultural y multiétnico, donde cohabitan más de 100 poblaciones indígenas, negras o afrocolombianas, raizales, palenqueras y comunidades Rrom. Somos un país pluricultural porque en nuestro territorio se dio la mezcla de tres culturas tras la Conquista: indígenas americanos, europeos —españoles, en su gran mayoría— y africanos. Pero adicional somos multiétnicos porque como resultado de la mezcla de estas razas, surgieron los mestizos (descendientes de amerindios y blancos), mulatos (descendientes de negros y blancos) y zambos (descendientes de amerindios y negros). Es decir, en Colombia convivimos diversas etnias o grupos humanos con similitudes culturales, raciales o de otra índole.

Hoy en nuestro país se reconocen tres grupos étnicos: *Indígenas*, *Afrocolombianos* (incluye afrodescendientes, negros, mulatos, palenqueros de San Basilio, Raizales del archipiélago de San Andrés y providencia) y *Rom o gitano*. *Los Rrom o pueblo gitano como se les conoce por ser libres y eternos viajeros, son una comunidad fundamentalmente nómada que en Colombia suman unas 8.000 personas, cuyo origen se remonta al norte de la India en el siglo X. Excluidos de la sociedad de castas brahmánica, salieron y se dispersaron por Europa occidental y oriental. Muchos de ellos se embarcaron para América durante la conquista y llegaron para quedarse en la Guajira. A finales del siglo XIX arribó otro grupo y, luego con las guerras mundiales se originó la migración de este pueblo provenientes de todas partes de Europa; se fueron instalando en Atlántico, Bolívar, Valle del Cauca, los Santanderes, Nariño y Bogotá.* (<https://www.radionacional.co/cultura/el-pueblo-rrom-en-colombia>)

Qué significa ser Afrocolombiano

Ser hombre o mujer Afrodescendiente, significa que su ascendencia es de origen africano y que hace parte de la diáspora africana llegada a las Américas por causa de la esclavitud. Dependiendo del país, reciben un nombre, para el caso nuestro, son Afrocolombianos o Negros, termino más popular, los dos se escriben en mayúscula inicial por ser sustantivos propios que hacen referencia a un grupo específico de personas con una identidad política, cultural y étnica compartida, es una forma de nombrarlos con el poder y respeto que merecen.

Es pertinente aclarar que el pueblo conocido como Raizal corresponde a la población nativa de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, que para evitar confusión con la denominación de “nativos” dada a los indígenas, se hacen llamar “raizales” y son el producto del mestizaje entre indígenas, españoles, franceses, ingleses, holandeses y africanos.

Por su parte, la comunidad Palenquera, está conformada por los descendientes de los esclavizados que mediante actos de resistencia y de libertad, se refugiaron en los territorios de la Costa Norte de Colombia desde el Siglo XV, en los denominados Palenques. Exaltamos aquí la memoria de Benkos Biohó, líder de la lucha antiesclavista en Cartagena de Indias y sus alrededores, quien fue ejecutado por orden del gobernador español de la ciudad. Este héroe cimarrón es recordado como el fundador de San Basilio de Palenque, primer pueblo libre en América. Se denominó “cimarrón” a los esclavos negros que huían y se enfrentaban por su libertad, estos se ubicaban generalmente en un Palenque (lugar cercado con vallas de madera o estacas).

Marco jurídico

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, fue creada por la Ley 70 de 1993, se concreta con el Decreto 1122 de

1998. Esta cátedra es una valiosa oportunidad para fomentar el respeto a los derechos humanos, promover la diversidad étnica y cultural, la convivencia social y en general, favorecer procesos de inclusión en el ámbito educativo (Velázquez, 2024). Pero además, la Ley 115 de 1994 art. 5, entre los fines de la educación, numeral 6, plantea el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. Por su parte El Dec. 804 de 1995 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y por último, pero no menos importante, el Convenio 169 de la OIT estipula que los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación (Art. 3.1). Esto incluye los derechos laborales y el acceso al trabajo, ya sea en la economía formal o informal.

El tema no es falta de sustento jurídico, porque lo tiene y de manera suficiente desde el Art. 68 de la Constitución de 1991 que plantea ...Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.



Vale la pena añadir que mediante la Ley 1833 del 4 de mayo de 2017 fue creada la Comisión Legal para la Protección de los Derechos de las Comunidades Negras o Población Afrocolombiana. Esta Comisión, de corte pluralista, étnica y democrática, tiene por objeto trabajar conjunta y coordinadamente para la generación de propuestas normativas y políticas que contribuyan a la superación de las grandes desigualdades que separan a los Afrocolombianos del resto de la sociedad; propendiendo por el respeto y garantía de la diversidad étnica y cultural de la nación; la defensa de su patrimonio; la generación de espacios y canales efectivos de participación y la visibilización de la población en el contexto local, nacional e internacional. Es una Comisión Legal bicameral integrada para el período 2022-2026 por cuatro (4) Senadores y veintisiete (27) Representantes a la Cámara. ([https://www.senado.gov.co/index.php/comisiones/comisiones-legales/para-la-proteccion-de-los-derechos-de-las-comunidades-negras-o-poblacion-afrocolombiana#:~:text=Es%20una%20Comisi%C3%B3n%20Legal%20bicameral,27\)%20Representantes%20a%20la%20](https://www.senado.gov.co/index.php/comisiones/comisiones-legales/para-la-proteccion-de-los-derechos-de-las-comunidades-negras-o-poblacion-afrocolombiana#:~:text=Es%20una%20Comisi%C3%B3n%20Legal%20bicameral,27)%20Representantes%20a%20la%20)

C3%A1mara.&text=Redes%20sociales.&text=FACEBOOK%3A%20Comisi%C3%B3n%20Legal%20Afro.) Corresponde indagar sobre su gestión.

Pese al positivismo y a las buenas intenciones normativas, la verdad es que esta cátedra, que cumple ya más de 20 años, no ha logrado ser parte del currículo de todas las instituciones educativas oficiales y privadas. Las buenas intenciones han estado presente pero en la realidad no se han implementado los contenidos curriculares y nos hemos conformado con actividades muy bonitas y significativas pero que se limitan al día de la afrocolombianidad (21 de mayo), el 12 de octubre, el 11 de noviembre y, pare de contar. Para nadie es un secreto que somos un país bastante racista y esto ha quedado en evidencia en muchos titulares de diarios y noticias, de manera muy evidente con la vicepresidenta Francia Márquez, por citar solo un ejemplo de carácter nacional, pero diariamente suceden estas lamentables y vergonzosas acciones.

A manera de sugerencia

Es importante hacer procesos de indagación que permita a las y los estudiantes saber si existen comunidades Afro en su municipio tanto en lo rural como en lo urbano, en qué condiciones viven, si realmente se reconocen como negros, raizales o palenqueros o si sienten vergüenza de sus orígenes y costumbres. Conocer y hacer una publicación con la memoria cultural, gastronómica, saberes populares, musicales, rituales, cómo viven sus duelos y cuáles son sus creencias religiosas o mitos; qué significan sus peinados y los colores que usan en sus atuendos.

¿Cuántos estudiantes Afro hay en la I.E., cuántos maestros, cuántos tienen familiares o ancestros Afros, cómo son sus viviendas, que añoran, cómo y por qué llegaron a esta región?

¿Cuántos escritores negros hemos leído, qué próceres negros aparecen en los libros de historia? ¿qué deportistas negros entre futbolistas y otros deportes conocemos? ¿Qué mujeres afrocolombianas son las más reconocidas? ¿Qué afros han ocupado altos cargos de gobierno?

¿Han elegido en su colegio un personero(a), procurador(a) o representante de los estudiantes al concejo estudiantil que Afro?. ¿Qué tanto sabemos de la vida de nuestros compañeros Afros?

Y así, seguramente surgirán otras múltiples propuestas. El tema es hacerlo. En cuanto al Consejo Estudiantil, ¿qué tan incluyente consideran el Manual de convivencia, con las costumbres y tradiciones de las comunidades Afro u otras?

Se podría iniciar con la construcción de una galería en permanente crecimiento con personajes como Manuel Piar, Manuel Zapata Olivella, José Francisco Socarrás, José Prudencio Padilla, Gregorio Sánchez Gómez, Delia Zapata Olivella, Juan José Rondón, Adelaida Fernández Ochoa, Francia Márquez, Aurora Vergara, Felix Domingo Cabezas Prado, Juan José Nieto, Petronio Álvarez, Gustavo Adolfo Lugo Vallecilla, Joe Arroyo, Wilson Manyoma, Mauro Castillo, Antonio Cervantes, María Isabel Urrutia, Catherine Iburgüen, Mabel Torres, Leonor Gonzalez Mina...

A manera de conclusión, es claro que no basta con que exista la normatividad, se requiere voluntad política por parte de los gobernantes para que estas sean tangibles en los territorios, y para este caso, ha faltado por parte del Ministerio de Educación Nacional y las diferentes secretarías de educación ofrecer el apoyo necesario y el acompañamiento que permita hacer que estas buenas intenciones positivizadas en las normas citadas,

permeen los currículos, los contenidos académicos y la praxis de la escuela y sus contextos.

Esta cátedra, como lo afirma el maestro Andrés Felipe Velásquez, *debe brindar la oportunidad para que el pueblo colombiano aprenda a reconocerse y autorreconocerse como un conjunto de sujetos que forman parte de un país multiétnico y pluricultural. Todo ello a partir de la apropiación de conceptos y conocimientos específicos relacionados con la etnoeducación, la diversidad y la inclusión.*

Bibliografía

- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Grupo editorial siglo XXI, 2005
- Hooks, Bell. Enseñar a Transgredir. La educación como práctica de la libertad. Ed. Capitán Swing, 2021
- Velásquez Mosquera, Andrés Felipe. Cátedra de estudios afrocolombianos, propuesta metodológica para su implementación en Colombia. Ecoe ediciones, 2024.
- Zuleta, Estanilao. Educación y democracia, un campo de combate. Corporación tercer milenio, 1995.
- [https://www.senado.gov.co/index.php/comisiones/comisiones-legales/para-la-proteccion-de-los-derechos-de-las-comunidades-negras-o-poblacion-afrocolombiana#:~:text=Es%20una%20Comisi%C3%B3n%20Legal%20bicameral,27\)%20Representantes%20a%20la%20C%C3%A1mara.&text=Redes%20sociales.&text=FACEBOOK%3A%20Comisi%C3%B3n%20Legal%20Afro.](https://www.senado.gov.co/index.php/comisiones/comisiones-legales/para-la-proteccion-de-los-derechos-de-las-comunidades-negras-o-poblacion-afrocolombiana#:~:text=Es%20una%20Comisi%C3%B3n%20Legal%20bicameral,27)%20Representantes%20a%20la%20C%C3%A1mara.&text=Redes%20sociales.&text=FACEBOOK%3A%20Comisi%C3%B3n%20Legal%20Afro.) (tomado mayo 20/2024. 7:30 pm)
- <https://www.radionacional.co/cultura/el-pueblo-rrom-en-colombia>

Notas

- 1 Fue un poeta, dramaturgo y político martiniqueño, cofundador de Léopold Sédar Senghorde Negritud, un movimiento influyente para restaurar la identidad cultural de los africanos negros.

Formación y continuidad de la personalidad autoritaria

Subalternidad, fascismo y democracia



Julio César Carrión Castro

Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magíster en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá. Miembro del Comité Científico de la Revista Educación y Cultura

“La virtud y línea de orientación que vale para nosotros es la obediencia; de la obediencia procede incondicionalmente la máxima fidelidad; en servicio de nuestra ideología, hay que estar dispuesto a todo. La obediencia no vacila ni una sola vez sino que sigue ciegamente todas las órdenes que emanan del Führer o que son dadas legalmente por los jefes.”

Heinrich Himmler, jefe nazi de las S.S.

Fragmento de un discurso pronunciado en el año de 1933.

Las relaciones entre individuo y sociedad constituyen un tema supremamente complejo que ha concitado el interés de muchos teóricos e intelectuales, comprometidos en querer explicar la conducta, las actitudes, el comportamiento, tanto de las personas en particular, como de los grupos o colectividades a que pertenecen.

La formación del carácter de los individuos, históricamente sometidos a diversas tradiciones y costumbres, en el amplísimo espectro geopolítico del llamado mundo “occidental”, en términos generales, obedece al establecimiento de reglas y normas que contienen diversas autorizaciones, consentimientos, prohibiciones e interdictos, que

han sido fijados a través del tiempo de una manera rigurosa y sistemática por las comunidades, desde los entornos familiares, escolares, comunitarios y en general, socio-culturales. La formación de la personalidad fue esencial tema de estudio para Sigmund Freud, quien, particularmente en sus obras “Psicología de masas y análisis del yo” (publicado en 1921) y “El malestar en la cultura” de 1930, se ocupó de estas cuestiones y, a partir de dichas observaciones, conjeturas y análisis, se fue estructurando paulatinamente una nueva disciplina de las ciencias sociales que hoy conocemos bajo el nombre de Psicología Social.

Esta temática de la Psicología social también fue abordada por la llamada Escuela de Fráncfort. Desde el Instituto de Investigación Social en que trabajaron Teodoro Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Wilhelm Reich, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y otros destacados intelectuales, se buscó integrar los enfoques críticos del marxismo con las tesis, planteamientos y análisis de Freud, con miras a lograr, precisamente, una clara perspectiva acerca de los orígenes de dichos comportamientos y conductas; se averiguó sobre la causalidad de estos caracteres humanos, producidos bajo la presión que ejercen, además de las normas conductuales estatuidas por la tradición, muchos otros factores y artificios propios de las modernas sociedades burguesas de Occidente. En fin, se buscó la etiología de la subalternidad, de la llamada “personalidad autoritaria” que exhiben los sujetos que se mueven en el seno de las actuales sociedades de masas.

Horkheimer y Adorno en sus estudios sobre Autoridad y Familia, nos indicaron que los estadios de desarrollo normal de las personas pueden ser alterados y mal utilizados, llevando a la formación de unas personalidades deformadas, que denominaron “Personalidad Autoritaria”. Como lo explican Adorno y Horkheimer, se trata de “un concepto relativamente nuevo: el surgimiento de una especie «antro-

pológica» que llamaremos el tipo de hombre autoritario. A diferencia del intolerante de viejo cuño, éste parece combinar ideas y aptitudes típicas de una sociedad altamente industrial con creencias irracionales o antirracionales. Es al mismo tiempo ilustrado y supersticioso, orgulloso de su individualismo y constantemente temeroso de parecerse a los demás, celoso de su independencia e inclinado a someterse ciegamente al poder y la autoridad”

Por los estudios de Freud entendemos el papel fundamental que en las sociedades occidentales ejerce el padre de familia, o su sustituto afectivo, en la formación de la personalidad del niño. Ha dicho Freud: Puesto que el superyo se forma ya en los primeros años de vida, como instancia condicionada por el miedo al padre y por el deseo simultáneo de ser amado por él, la familia es decisiva como punto de partida de la futura capacidad del adulto para crecer en la autoridad y para someterse a ella (...) la familia representa, en primer lugar, determinados contenidos sociales (...) y su principal función está en la transmisión de esos contenidos, no como transmisión de opiniones y puntos de vista, sino produciendo la estructura psíquica deseada por la sociedad.

El psicoanálisis nos ha enseñado que el niño va elaborando su propia identidad por un complejo proceso de socialización que se da mediante múltiples interacciones con los otros; relaciones que incluyen los intercambios afectivos, la transmisión de los saberes y variados procesos de comunicación. La familia, y luego la escuela, han sido los principales y más dinámicos agentes de socialización y normalización en las culturas burguesas occidentales. Es al interior del núcleo familiar donde se estructuran y conforman los ideales, los valores, las tradiciones y la conciencia moral desde la más temprana infancia. La elaboración y construcción de los valores e ideales que guiarán toda la vida de los individuos -o la carencia de éstos- está profundamente asociada con la figura del padre. Y

es precisamente ahí, en esa específica coyuntura de la formación del carácter y la personalidad en donde debemos centrar la atención para entender la formación de la personalidad autoritaria y su incidencia en el ascenso del fascismo, tal como se desprende de las teorías freudianas y, además, de los planteamientos teóricos de otros autores y literatos como Heinrich y Klaus Mann. Por supuesto, es partiendo de estos estudios hechos por los destacados intelectuales de la Escuela de Fráncfort, que hemos citado, de sus rigurosos textos, que podemos comprender la genealogía, la formación y las particularidades del carácter y la personalidad autoritaria, como uno de los fundamentos de la estructura de la sociedad autoritaria burguesa que produce y reproduce en todas sus instituciones, individuos sumisos que con su resignación cotidiana y sus ansias de acomodamiento, permanentemente reeditan y revitalizan todo el sistema social en su conjunto.

De el interés del niño por complacer los deseos del padre, de estar a la altura de sus anhelos y aspiraciones surge, como compensación la “satisfacción por el deber cumplido”, la obediencia como virtud incuestionable; ese sentimiento de estar a la altura de las exigencias del poder, de identificarse con la autoridad y el anhelo de ser reconocido por ésta, el temor al castigo y a la pérdida del afecto. La autoridad del padre (y posteriormente de las demás “autoridades”) van siendo internalizadas en el individuo con un Yo débil, estructurado desde la infancia mediante el doble mecanismo de miedo-protección. En el fondo, ese temor hacia los poderosos y fuertes, que contiene toda la aceptación de los caudillos, de los héroes, de los mesías... en fin, la aceptación psico-social de toda la mitología heroica y patrioter.

Los gobiernos autoritarios hacen uso de esa especie de impotencia y la búsqueda de compensación y recompensa mediante la sumisión y la subalternidad. Por irracional que parezca, el sometimiento a la autoridad, la adap-

tación a los mandatos, por absurdos que estos sean, produce en estos sujetos plena satisfacción; además el poder emplea mecanismos y técnicas especiales para crear en los subordinados una sensación de satisfacción y plenitud en la obediencia y la subalternidad.

Si bien no compartimos aquella perspectiva que ve el fascismo exclusivamente como una expresión patológica de la personalidad de algunos individuos, tampoco aceptamos que el fascismo sea solamente el resultado de una formación histórica determinada, como una consecuencia lógica derivada solamente del desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción. Los estudios centrados únicamente en el examen de los regímenes políticos, en la constitución de los partidos políticos y su inserción en la estructura del Estado, no toman en cuenta esta perversa relación de los individuos con la autoridad y con los organismos de poder, los procesos de formación y degradación del carácter y la influencia de los mecanismos de regulación y normalización social, como la familia y la escuela.

El gran teórico y analista de las ciencias sociales, Atilio Borón, ha escrito: "...No se trata aquí de estudiar a la "personalidad autoritaria", tal y como ella se revela a partir de la "marcha" imparabla del "progreso" la aplicación de la famosa escala "F" (por fascismo) y con la cual las ciencias sociales norteamericanas de los años cincuenta intentaron explicar el fenómeno del "totalitarismo"(...) la perspectiva teórica que hemos adoptado aquí nos conduce al estudio del estado capitalista en su conjunto: el fascismo aparece entonces como una forma históricamente determinada a partir de la cual una burguesía acorralada por sus antagonistas domésticos y sus rivales externos reorganiza su hegemonía sobre las demás clases de la sociedad e impone sus nuevas condiciones de dominación a sus aliados y a sus adversarios(...) la perspectiva teórica que hemos adoptado aquí nos conduce al estudio del estado capitalista en su conjunto: el fascismo aparece entonces como una forma históricamente determinada a partir de la cual una burguesía acorralada por sus antagonistas domésticos y sus rivales externos reorganiza su hegemonía sobre las demás clases de la sociedad e impone sus nuevas condiciones de dominación a sus aliados y a sus adversarios...

...El fascismo ha sido, juntamente con el bonapartismo y la dictadura militar, una de las formas "clásicas" del estado capitalista de excepción. Su especificidad, empero, no se deriva de la súbita aparición en la escena política de partidos o movimientos de tipo fascista sino de la profunda reorganización que impuso al conjunto de los aparatos estatales y al régimen político la resolución de la crisis hegemónica de la burguesía. Así como la aparición de un líder carismático o providencial no explica el surgimiento del bonapartismo, la emergencia de grupos fascistas o fascistizantes tampoco explica la formación del estado

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 Belalcázar
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 Martinez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincedejo

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

COOPRUEDA
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

fascista". (Boron, Atilio. Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Colección Secretaria Ejecutiva, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Agosto 2003. p. 320).

Bajo este tipo de análisis, se asume que los "totalitarismos" no son más que "fenómenos aislados", equivocaciones o excepciones en el curso de la historia, distracciones en la marcha triunfal de la civilización y del "progreso", como lo han entendido los teóricos liberales y algunos marxistas tradicionales que suelen desconocer el factor individual en la historia y por supuesto en la génesis del fascismo.

Pedro García Olivo, por el contrario, ha dicho que "esta tesis, es grata a los políticos y a los gobernantes, pues legitima la Democracia 'por contraste' (el monstruo habita fuera de ella; es su contrario absoluto) y tranquiliza de paso a las poblaciones -Auschwitz no se repetirá: hemos enterrado en sal su semilla-, no carece de dificultades internas y mantiene algunas cuestiones en la penumbra: aunque, una vez asentadas en el aparato del Estado, las formaciones fascistas 'minaron' desde dentro el régimen liberal, su robustecimiento electoral y su ascenso político se produjeron en el respeto y en la observancia de las "reglas del juego" democráticas -legalización, comicios, alianzas... La ciudadanía quiso el fascismo y la democracia lo condujo hasta donde debía llegar: la cúpula del Estado.."

Si bien planteamientos como los esgrimidos por el profesor Atilio Borón comportan validez histórica, no podemos desconocer, en primera instancia, que lo que solíamos llamar excepcionalidad hoy constituye la regla, la norma cotidiana de funcionamiento de los estados contemporáneos, inscritos ya en una especie de fascismo democrático, pues, estamos seguros, la llamada democracia liberal inexorablemente ha conducido a esta modalidad nueva, original, de "fascismo democrático", o de democracia fascista, (las formas del estado capitalista, asumidas antaño como "excepcionales"; las dicta-

duras, militares o civiles, los golpes de estado, -presentados en Colombia eufemísticamente por parte de los valedores del poder, como simples "golpes de opinión"- se han transformado en algo corriente, institucional, "normal", que no reclama ya un pudoroso ocultamiento). Este fenómeno que, paradójicamente, en sus propios planteamientos Atilio Borón reconoce, al afirmar en las conclusiones del texto citado que, una investigación concreta -para la cual aquí no se ha hecho sino sugerir algunos criterios teóricos que podrían orientarla- sobre estos regímenes, su naturaleza de clase y su funcionamiento, y sobre el carácter del desarrollo capitalista en la periferia, permitirían arribar a la conclusión de que las formas del Estado capitalista asumidas por los clásicos del marxismo como "excepcionales" se han transformado en la modalidad "normal" de dominación burguesa en el capitalismo dependiente y periférico.

Es preciso realizar el desenmascaramiento de eso que se ha venido denominando "democracia representativa liberal"; de esa "democracia liberal", que inexorablemente nos condujo,

(como una herencia del régimen colonial-hacendatario, el gamonalismo, el clientelismo y la corrupción administrativa de tan larga historia en este país, consagrado al "sagrado corazón de Jesús" y a otras veleidades) a una modalidad nueva, original, de "fascismo", esta vez de carácter democrático y parlamentario, que le ha permitido masivamente a muchos hampones y mafiosos no solo legislar y gobernar, sino constituirse en los más preclaros defensores de esta "democracia" y de sus normas...

La presencia, la naturaleza y la estructura de la personalidad autoritaria, es evidente en formaciones sociales como la nuestra; la existencia de aquellos individuos, incluso hasta sádicos y necrófilos que, como lo estudió Erich Fromm, permanecen agazapados y latentes viviendo sus particulares e insípidas vidas y haciendo un daño limitado en los estrechos marcos familiares o a sus cercanías laborales, hasta "cuando las fuerzas de la destrucción y el odio amenazan anegar todo el cuerpo político, esa gente se vuelve enormemente peligrosa; son los que ansían servir al gobierno y ser



sus agentes para aterrorizar, torturar y matar”. Obstruida toda opción de democracia real por la degradación de la política; sustituida la democracia teóricamente propuesta, por este modelo pragmático de carácter “demofascista”; reducida toda esa cháchara del “estado social de derecho” al vertedero o cloaca institucional y parlamentaria, no tiene sentido persistir en la paradoja de llamar esta burla sangrienta, a este sainete, con el nombre de democracia.

El triunfo global y universalización de esa “democracia occidental”, que tanto se publicita, pero que en realidad vela y oculta la auténtica victoria de un nazi-fascismo redivivo, escondido tras la promoción e imposición de unos supuestos derechos humanos, establecidos y vigilados por la fuerza de las armas imperiales, y que se sustenta, a nivel global, en la validación y la implantación de estos “estados de derecho”, que en realidad no son otra cosa que estados mafiosos conformados por “dirigentes” y empresarios delincuenciales que son claros ejemplos de esas personalidades autoritarias, de esos caracteres subalternos...

No se trata, claro está, de una especie de “naturaleza humana” atemporal y demoniaca, que súbitamente irrumpe en el escenario histórico para imponer arbitrariamente su agresividad o “malignidad”, sino, de un potencial de destructividad previamente fomentado desde las estructuras familiares, educativas y mediáticas, reguladoras de la sociedades burguesas, que aflora cuando específicas circunstancias sociales y políticas lo reclaman, entonces estos individuos se consideran indispensables y sacan a relucir sus ansias de poder, su oportunismo, su ardiente deseo de escalar posiciones.

En todo caso no se pueden hacer reduccionismos, ya que son muchos los factores que operan en el proceso de formación de la personalidad, que favorecen o no la estructuración de un

carácter autoritario, tanto referidos a los lazos familiares, como los atinentes a los espacios sociales y culturales en que acontece la vida particular y privada de estos individuos. Alice Miller en su libro “Por tu propio bien” señala, por ejemplo, el papel devastador de la familia y de la escuela en el condicionamiento temprano de los niños para la formación de una personalidad autoritaria, gracias a la permanente promoción de la obediencia y de la sumisión como principales elementos de la educación.

Dice Alice Miller: “Entre todas las figuras prominentes de Tercer Reich no he encontrado a una sola que no hubiera tenido una educación rígida y severa”. ¿No debería esto invitarnos a reflexionar? La “saludable normalidad”, la adaptación acrítica a la normatividad social establecida, produce en estas personas la subalternidad, una cómoda carencia de autonomía y la búsqueda del más simple acomodamiento a las condiciones dadas. “Quienes han presenciado transformaciones políticas bruscas se refieren una y otra vez a la asombrosa facilidad con que mucha gente logra adaptarse a la nueva situación. De la noche a la mañana pueden defender convicciones que se contradicen plenamente con las que defendían el día anterior, sin que su actitud les choque. El ayer se desvanece para ellos con el cambio de poder”. Permanecer fieles a sí mismos a sus sentimientos o a sus convicciones, no hace parte de la personalidad autoritaria que en el fondo es sumisa y obediente.

Un gran número de sujetos, tanto los “democráticamente” elegidos, como un enorme grupo de sus electores, que hoy constituyen las “mayorías”, como queriendo demostrar un amplio bagaje de pluralismo intelectual, posando como los representantes éticos de la sociedad, y actuando ya no sólo a nombre de la vieja derecha goda, intolerante y sectaria, que de todas maneras decía respetar la constitucio-

nalidad, sino, en nombre y representación de una amplísima militancia que se reclama centro-democrática e incluso, varios de ellos, como fervientes activistas de una “nueva izquierda”, desbordando los límites de la teoría democrática, se aferran como obedientes subalternos, súbditos o lacayos, a la disciplina corporativista medieval, o mejor fascistoide, que les impone su caudillo.

Estos personajes, con actitudes calculadas y sobradoras, -rutinariamente empleadas y ampliamente difundidas por todo el aparataje mediático que los circunda-, hábilmente manejan palabras, discursos, tesis y posturas, supuestamente en torno a los valiosos compromisos históricos que representan para la transformación y el cambio, o como defensores del orden institucional y de las leyes. Prevalidos del mayor cinismo de que pueden hacer gala, mañosamente, hacen llamados al olvido y al perdón, como si el asunto de la institucionalización del narcotráfico y el paramilitarismo, no fuese más que un pequeño problema de baranda, revanchismo, o divergencias referidas a opiniones encontradas; lamentablemente este comportamiento es secundado por un grupo de plumíferos o pseudo-periodistas, encargados de presentar esto como expresión de la democracia y de la libertad.

Es imprescindible para quienes se mueven tanto en la “política”, como en los llamados quehaceres pedagógicos, tratar de rastrear los orígenes y fundamentos de la conformación de este tipo de personalidad, que fortalecen las propuestas fascistas y fascistoides con que el capitalismo cotidianamente arremete, y que parecieran camppear hoy no sólo en el mundillo politiquero y electoral con sus rebaños de obedientes y obsecuentes electores, sino incluso en el propio ambiente cultural, académico y universitario.



Enseñar y aprender historia

Una mirada desde la práctica pedagógica en educación básica y media



Alfonso José Acuña Medina

Miembro del nodo Caribe de la Red-Estrado-Colombia, así como del colectivo Educación para la Paz y del Movimiento por la Transformación Educativa y Pedagógica. Institución Educativa Número Dos - Maicao

Cuando una sociedad deja de saber cuál es su historia, no tiene destino, no tiene futuro, y eso le ha pasado a Colombia.

Gustavo Petro Urrego

La historia reciente de Colombia muestra que atravesamos un momento crucial como nación: los acuerdos de paz entre el Gobierno y las FARC-EP, el estallido social de 2021 y la llegada al poder del primer gobierno progresista, en más de doscientos años de vida republicana, son acontecimientos que han puesto a prueba los valores que cimentan la democracia liberal, puesto que señalan la emergencia de nuevos actores y sujetos políticos.

Frente a este dinamismo, la escuela no podía quedar al margen. Las y los maestros estamos llamados a *entender* esta coyuntura para que nuestro trabajo no quede marginado y sobrepasado por la realidad social e histórica. Por ello, desde el actual Gobierno, hay un permanente llamado para que la educación sea el motor que dinamice y promueva el cambio.

Esto ha implicado que las y los maestros atendamos el llamado a conocer y enseñar nuestra historia, y con mayor razón quienes tenemos la responsabilidad explícita de enseñar Historia en las instituciones educativas del país, en los distintos niveles, pues debemos responder positivamente, basados en argumentos consistentes y pertinentes. Se trata, entonces, de poner nuestra práctica pedagógica en el centro del debate académico y, desde allí, gestionar y elaborar colectivamente las propuestas y proyectos que materialicen una nueva propuesta de currículo escolar, acorde a las actuales demandas de una comunidad educativa que busca crear las condiciones de posibilidad para un nuevo proyecto de país.

En este contexto, pocas asignaturas del plan de estudios para la educación básica y media han provocado más controversia y debate que la Historia. Tres acontecimientos sustentan esta afirmación.

1. Es la única asignatura objeto de estudio y legislación directa en el Congreso de la República, por ejemplo, mediante la ley 1874 de 2017. Con esta ley se busca restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la educación básica y media, con al menos tres objetivos fundamentales: (1) contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la nación colombiana; (2) desarrollar el pensamiento crítico mediante la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial, y (3) promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.
2. Es la única asignatura que ha ocupado al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el establecimiento de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), con el fin de

garantizar su existencia en el desarrollo curricular de escuelas y colegios. Esta comisión gubernamental planteó, a partir del 2020, tres acciones concretas: (1) construir colectivamente un estado del arte acerca de cómo se ha enseñado la Historia en el país; (2) aplicar una encuesta para la caracterización de la enseñanza de la Historia en la actualidad, y (3) realizar diez talleres-conversatorios con docentes en ejercicio para ahondar en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la Historia de Colombia.

3. Es la asignatura sobre la cual más se centra la atención cuando se denuncia el presunto adoctrinamiento de niños y niñas en las escuelas y colegios del país. Esta percepción de un sector de la sociedad respecto de la “escuela adoctrinadora” es la manifestación de las contradicciones ideológicas y políticas en las que se ha movido nuestro país a lo largo de su historia y que lo han mantenido en una espiral de violencia social, política y militar, de la cual la escuela no ha escapado. Tres elementos son indicadores de esta realidad, y que justamente la Historia podría ayudar a entender: (1) la gran cantidad de maestras y maestros asesinados en el marco de este conflicto; (2) el reconocimiento de instituciones educativas como víctimas del conflicto armado, y (3) la consigna de la FECODE de reconocer a la escuela como territorio de paz.

Por estas y muchas otras razones, quienes enfrentamos la tarea de enseñar Historia en las instituciones educativas del país nos enfrentamos con múltiples desafíos. Aquí mencionaremos dos de los más inmediatamente relacionados con nuestra labor: el desafío disciplinar y el pedagógico.

Por un lado, en cuanto a la dimensión disciplinar, las maestras y maestros nos mantenemos en medio de la tensión inherente a la investigación y producción del conocimiento que configura uno de los campos del sa-

ber más polémico, especialmente por su objeto de estudio, su método y la diversidad de temas y problemas que aborda. Por otro lado, respecto a lo pedagógico, en cuanto sujetos maestro-enseñante, seguimos enfrentados a la dificultad de recontextualizar ese saber disciplinar a través de las señas pertinentes que les permitan a nuestros estudiantes apropiarse de un saber elaborado por otros y otras. Acá los protagonistas somos los maestros y maestras enseñantes y unos jóvenes que, supuestamente, están dispuestos para aprender.

En lo que sigue, vamos a profundizar estos problemas, en cuanto asuntos de los maestros y maestras.

El papel esencial y misional del maestro y maestra es formar, y, en esa acción formativa, su práctica profesional es ser enseñante, es decir: hacer las señas pertinentes para que su otro, en condición de estudiantes, se apropie de los saberes disciplinares que han sido organizados en el plan de estudio de la propuesta curricular de la escuela. Como todo profesional de un quehacer social y cultural, debería estar habitado por un saber: el saber pedagógico, en este caso. (El pedagógico es, según el Consejo Nacional de Acreditación, el saber fundante del maestro y la maestra).

En este sentido, el problema de la enseñanza de la Historia, en los niveles de básica y media, hay que analizarlo al menos desde cinco perspectivas, que desarrollamos a continuación.

Las características del saber disciplinar

Para determinar el nivel de dificultad cognitiva a la que se enfrentan los estudiantes al aprender y los maestros y maestras al enseñar, hay que contemplar las características fundamentales de los conceptos historiográficos: la abstracción y la asociación o relación. En efecto, según Mario Carretero (1997) destacado estudioso del tema, muchos de los conceptos que se presentan al alumno en la clase de His-

toría, poseen un nivel de abstracción muy elevado. A esto se une la complejidad de muchos de ellos que exige la comprensión de otros conceptos claves para el aprendizaje y la comprensión del tema tratado.

Si bien los niveles de problematización en torno a la enseñanza de la Historia no son demasiado avanzados, hay que reconocer que esta disciplina y las otras que componen el campo de las Ciencias Sociales tienen serios retos que afrontar para tratar de avanzar en mejores niveles de conocimiento. Así, por ejemplo, J. Dewey, en 1915, y J. Piaget, en 1933, habían señalado ya las dificultades de los niños y jóvenes para acceder al conocimiento de la Historia. Piaget afirmaba que los niños tenían claras dificultades para entender los contenidos históricos debido a las limitaciones generales que impone su desarrollo cognitivo.

Los avances significativos logrados en la enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales, con base en los estadios del pensamiento propuestos por Piaget, parecen no poder trasladarse al campo de la enseñanza de la Historia y de las otras Ciencias Sociales, pues la adquisición del razonamiento hipotético-deductivo en Historia parecería indicar que razonar sobre este contenido resultaba considerablemente más difícil que razonar sobre otros, como los físico-matemáticos.

Estas afirmaciones nos imponen enormes retos a quienes nos proponemos desempeñarnos de manera competente en la enseñanza de la Historia. Esta realidad debería ser un tema central para debatir y atender en los planes de trabajo de las Facultades de Educación y las Normales Superiores, en su tarea de formar a los maestros y maestras que requieren las actuales y venideras generaciones de colombianos.

Los maestros y maestras

En la Segunda Conferencia Internacional sobre Enseñanza de la Historia, realizada en Santiago de Chile en 1999, los historiadores debatieron en

torno a algunos de los elementos relacionados con el problema de la enseñanza de la Historia. De este debate se pueden extraer algunas conclusiones que vale la pena subrayar, dada la vigencia e importancia que revisten en relación con el gremio de maestros y maestras, particularmente en Latinoamérica:

1. La profunda y aguda crisis en la que se encuentra la mayor parte del profesorado en los países estudiados: crisis de identidad y desarraigo, crisis en su formación y estructuración profesional, crisis en su autoestima y en sus remuneraciones...
2. La no correspondencia entre la realidad cotidiana de las y los maestros y el papel protagónico que les asignan las distintas reformas educativas y los organismos encargados del sector educativo en todos los países.
3. El predominio de una tendencia que privilegia la formación (con ciertas limitaciones) en los campos psicológicos, pedagógicos y didáctico, en detrimento de la formación cultural y disciplinar.
4. El escaso dominio de los campos del saber que les compete, entre ellos el saber histórico, lo que se refleja en el estado actual de dominio de este campo.
5. La ausencia de políticas gubernamentales y estatales, con cierto grado de consistencia y durabilidad, en materia de formación y profesionalización de los maestros.

Hoy en Colombia tenemos abundante literatura que da cuenta del problema de la formación disciplinar de los maestros y maestras, empezando esos análisis por las Facultades de Educación y las Normales Superiores, y también hay muchas iniciativas gubernamentales, del gremio docente y de la sociedad civil que buscan alternativas legítimas y válidas para superarlo.

El mejor aporte que podemos hacer desde la escuela al llamado «gobierno del cambio» es impartir la educación

que requieren las actuales y venideras generaciones de niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Si queremos materializar ese aporte deberíamos empezar por poner en el centro del debate nuestra condición de ser maestros y maestras en los tiempos actuales, para los tiempos venideros. Los maestros y maestras de Historia no seremos la excepción.

Los textos escolares

El problema de los textos escolares desborda el campo de lo formativo, lo académico-investigativo y lo pedagógico. De hecho, la historia del sector editorial demuestra la fuerza que ejercen en este caso las dimensiones económica, política e ideológica. La influencia de las editoriales nacionales y multinacionales para influenciar las decisiones gubernamentales se mantiene en estrecha relación con el volumen de las ganancias económicas.

No es un secreto que del interés económico participan maestros, maestras e instituciones educativas que determinan la vigencia del «texto guía». Maestros, maestras e instituciones, voluntaria o involuntariamente, promueven un negocio del que logran ganancias apenas marginales, pero del cual las ganancias netas las reciben las editoriales o multinacionales del texto.

La otra cara de la moneda es que tanto el sector educativo como el sector editorial se convierten en promotores y agentes de una verdad: la contenida en el texto elegido. En el caso de la asignatura Historia, y en general las Ciencias Sociales, viene acompañado con un interés político e ideológico. La «verdad» circulante en la institución, transmitida por maestros y maestras a sus estudiantes en el plan de estudio, es la verdad del texto guía seleccionado. No hay lugar para que los y las estudiantes accedan a otras visiones de verdad. En el caso de Historia y las otras Ciencias Sociales, esto es absolutamente problemático y un maestro y maestra debería saberlo.

Finalmente, y no por ello menos importante, el interés político e ideológico se evidencia en las acciones gubernamentales, según sus inclinaciones a la derecha o izquierda. Este componente se expresa en la normatividad que promueven, en los planes de estudios de las instituciones, en los textos escolares que aprueban o desaprueban, en el tiempo escolar establecido por asignatura. Todos estos elementos forman parte del debate político nacional e internacional; son los hilos del debate político que definen los hilos del poder en la sociedad postmoderna.

Un maestro o una maestra que aspira a estar a la altura de las circunstancias que demandan su quehacer en la escuela no puede sustraerse de este debate, sino que debe formarse para entenderlo y participar de él en su condición de trabajador de un campo del saber, cualquiera que sea, más aún si se trata de maestro o maestra de Historia.

Al respecto, algunas de las conclusiones de la Segunda Conferencia señalan el papel protagónico que juegan los textos escolares dentro del panorama del componente curricular por el impacto que tienen tanto en los estudiantes como en los maestros y maestras, así como en la influencia sobre las situaciones que se configuran en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Por esta razón, se da especial atención a temas como:

- a. La ausencia de políticas estatales y nacionales en materia de definición de los criterios rectores para la configuración de textos escolares dirigidos a la enseñanza de la Historia.
- b. La escasa claridad entre los países participantes del Convenio Andrés Bello, entre ellos Colombia, para definir no solo lo que se debe enseñar en la asignatura de Historia, sino también cómo enseñarlo, lo cual configura un problema pedagógico y didáctico.
- c. La vigencia de una etapa de transición en la enseñanza de la Historia, en la que conviven elementos de la



enseñanza tradicional con algunos componentes de modelos renovadores.

- d. Las incidencias de las distintas reformas educativas que se han implementado en estos países, con una orientación psicológica y pedagógica del constructivismo.
- e. La influencia de las editoriales en la definición de los textos escolares, especialmente, en los colegios privados.

Las y los estudiantes

No es fácil definir el perfil de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que constituyen el sujeto al que nos enfrentamos día a día en los espacios escolares. Más allá del reconocimiento generalizado de su absoluta dependencia a los dispositivos tecnológicos, no disponemos de estudios rigurosos y actualizados que den cuenta de la realidad que constituye a esos sujetos blanco de nuestro trabajo. Este vacío de saber hace más difícil nuestro trabajo a la hora de buscar respuestas a sus demandas cada vez más diversas y heterogéneas, en todos los sentidos. Por supuesto, esta situación es otra "asignatura pendiente" a la que se

deben dedicar las Facultades de Educación y las Normales Superiores del país, así como todos los maestros y maestras en ejercicio.

Un punto de referencia en esta dirección es Jurjo Torres (1994), quien señala que:

Los niños y niñas no aprenden con el mismo orden lógico que sirve para organizar una disciplina científica, puesto que sus estructuras cognitivas condicionan la adquisición, asimilación y retención del conocimiento... El pensamiento concreto de un niño/niña de primaria, no se relaciona en nada con la complejidad y abstracción con la que se estructuran las disciplinas. (p. 115)

La Enseñabilidad es una responsabilidad que recae en el maestro o maestra, pues configura el eje central de su trabajo, el cual se complementa con la educabilidad, entendida como las condiciones que presenta las o los estudiantes para aprender. El trabajo que despliega el maestro o la maestra para enseñar los conocimientos elaborados por la cultura encuentran en la o el estudiante una receptividad, pero solo si se logra una comunicación auténtica con su enseñante, es decir, si la o el estudiante es capaz de descifrar el discurso que se le presenta, si su

capacidad mental le permite decodificar, comprender e interpretar para recontextualizar los componentes de un texto (oral o escrito) puesto en discusión en el desarrollo de una clase.

En este sentido, el acto pedagógico, como acto de enseñar y de aprender, requiere un diálogo entre maestros y estudiantes, de un entendimiento mutuo. Una primera aproximación para perfilar unas características de los y las estudiantes con quienes nos ha tocado trabajar refiere lo siguiente:

- a. Las y los jóvenes se quejan de no haber tenido continuidad y rigor pedagógico en el desarrollo de la asignatura en los años anteriores. Como consecuencia, encontramos unos vacíos de conocimientos en temas claves, prerrequisito para acceder a otros. Este sería un obstáculo poco relevante si ellos y ellas tuvieran definida una rigurosa disciplina de trabajo y de estudio, mediante la cual superarían este impase.
- b. Ellas y ellos tienen serias dificultades en la lectura y la escritura: no interpretan el sentido de un texto con cierto grado de complejidad; no logran recontextualizar el texto ni relacionarlo con sus vidas; tampoco alcanzan a realizar generalizaciones apropiadas. A lo sumo, se logra evidenciar un desempeño básico en un nivel de comprensión literal.
- c. Las niñas y niños tienen dificultades para ubicar acontecimientos en el tiempo y el espacio, por lo cual no pueden asociar acontecimientos históricos ni precisar el lugar donde sucedieron y, por lo tanto, los acontecimientos del pasado o el presente nunca parecen tener relación con sus vidas.
- d. No han madurado una autonomía para el estudio más allá de las discusiones en el salón. Estudiar es o

parecería ser un asunto del colegio. Esto no niega que tengan mucha iniciativa para realizar otras cosas que también son importantes en sus vidas, pero que no resuelven sus carencias intelectuales.

El currículo

La propuesta curricular de un Proyecto Educativo Institucional refleja intereses e intenciones. Por ejemplo, el MEN (2002) afirma que la crítica elaborada desde la perspectiva pedagógica y didáctica a la estructura curricular organizada a partir de temas y asignaturas aisladas, de acuerdo con la lógica interna de las disciplinas, en los niveles de básica y media, tiene que ver con que:

- a. No tiene en cuenta la experiencia concreta de las y los estudiantes, sus niveles de comprensión, los modos de percepción y aprendizaje individual.
- b. No favorece los conflictos sociocognitivos, promoviendo un trabajo intelectual centrado en el componente memorístico, porque no se entiende lo que se estudia. Es decir, se anula la posibilidad de “aprender a aprender”, objetivo educativo definitivo.
- c. Tienen a ignorar la problemática específica del medio sociocultural y ambiental de las y los estudiantes, más aún si se siguen los libros de texto.
- d. Las y los estudiantes tienen grandes dificultades para establecer los nexos entre diversos saberes disciplinares, dedicando grandes esfuerzos a la memorización de la información.
- e. La lógica disciplinar, en muchos casos, impide acomodar como campos de estudio problemas prácticos o vitales que afectan a los seres humanos.

En relación con los contenidos curriculares, debemos reconocer algunos avances en la intención de ofrecer respuestas pertinentes a nuevas demandas, nuevos escenarios y actores.

Ejemplo de lo anterior son el programa “La Escuela Abraza la Verdad”, el cual realizó un ejercicio de movilización y visibilización de nuevos actores sociales y del territorio, a partir de la firma del acuerdo de paz en 2016; la Cátedra Afrodescendiente, que de manera aún marginal busca poner en el centro de discusión el tema de las negritudes; la Cátedra de Paz y los programas de formación en cultura ciudadana, con los cuales se quiere mostrar en los colegios y escuelas del país la necesidad de fundar y consolidar una cultura de paz; también la visibilización de luchas sociales por el territorio y los temas de género y la sexualidad.

Sin dudas, estos ejemplos son indicadores de un cambio sustantivo en las propuestas curriculares de las instituciones educativas del país, con lo cual se busca construir la educación que requieren las actuales y nuevas generaciones de colombianos y colombianas, tarea histórica en la que los maestros y maestras tenemos un lugar prioritario y una responsabilidad que no podemos dejar de lado.

Bibliografía

- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Editorial AIQUE.
- Convenio Andrés Bello (1999). *Así se enseña la Historia para la integración y la cultura de la paz*. Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EDUCACIÓN



Guillermo Bustamante Zamudio

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Doctor en Educación, Magíster en Lingüística y español y Licenciado en Literatura e idiomas.

La técnica y el hombre

«Sin la técnica, el hombre no existiría, ni habría existido nunca», decía José Ortega & Gasset¹. Pertenecemos a alguna formación social específica que funciona con instrumentos, muchos de los cuales están diseñados *ex profeso* para el encuentro educativo. Ahora bien, ¿hasta qué punto ellos determinan la educación? Es diferente disponer 1.- de una superficie de arena y de una rama para trazar; o 2.- de un tablero digital. No obstante, en ambos casos puede haber o no

formación; ésta no depende de un u otra de estas herramientas. O sea que la diferencia es sustancial, pero no desde la perspectiva formativa. La primera era una de las opciones de Sócrates en el *Menón*, quizá la mejor en el momento preciso en que tiene que hacer una demostración²; igualmente, la segunda es una de las opciones para nosotros hoy, quizá la mejor. Con todo, que el esclavo de Menón aprenda, o que nuestros estudiantes aprendan, no depende de la herramienta.

La formación es más compleja, pues involucra la relación con el saber de quien pretende enseñar y de quien pretendemos que aprenda, así como la relación entre ambos.

Hoy podemos enseñar sin Internet, por supuesto, pero nos estaríamos privando de un recurso que aquel a quien nos dirigimos también conoce y, por razones de su inscripción social, lo tiene incorporado a sus prácticas, de manera que, con toda razón, sentiría que se le está restringiendo algo propio (volveremos sobre este punto). Además, la información necesaria y el acceso a ella está facilitado por dicha herramienta, lo que haría “anacrónico” el trabajo (también volveremos sobre este punto). Así, estaríamos “demo-rando” el acceso y disminuyendo la información posible, sí, pero únicamente de la puesta en escena de algo que consideramos necesario comunicar, mostrar, encontrar, etc., es decir, de algo atinente a la información, no al “hacer aprender algo” o, mejor, al *hacer aprender a aprender*. ‘Informar’ y ‘formar’ son asuntos relacionados y, por eso mismo, distintos. Como no hay relación necesaria entre la disponibilidad de las herramientas y la formación, puedo disponer de ellas y no formar o no disponer de ellas y formar. Y esto no se zanja recomendando “el mejor escenario” (disponer de ellas y formar), pues no se trata de voluntades sino de relaciones efectivamente existentes con el saber y con el otro; algo que no se puede prometer o simular.

Un ejemplo: el celular

Por nosotros mismos, por verlo en otros, por conocer las noticias, estamos advertidos de qué se puede hacer con el celular: no simplemente lo que anuncian las propagandas de aparatos, de compañías oferentes del servicio, de aplicaciones... sino lo que nuestra *economía libidinal*³ hace posible. Ejemplos: el celular sirve para extorsionar y coordinar crímenes desde las cárceles⁴, o para no atender la clase.

Umberto Eco hablaba de ‘apocalípticos’ e ‘integrados’.

...Nos advierten que la utilización de la IA va a dejar sin empleo a muchos maestros (también a abogados, médicos, diseñadores, etc.). No es la primera vez que esta amenaza tiene lugar...

Si somos ‘apocalípticos’, rechazamos dicha herramienta, en pos de un “purismo” propio de una educación idealizada y, por tanto, inexistente. En consecuencia, buscamos restringirla, incluso prohibirla. Lo vemos a nivel de la clase de un docente, de la institución educativa⁵, de un país⁶, hasta el nivel internacional⁷.

Y, si somos ‘integrados’ incorporamos la última herramienta “porque está de moda” o para evitar cierto analfabetismo, o para desarrollar una nueva competencia. Sin esa herramienta —dirán— ya no se podrá hacer el trabajo docente, investigativo y administrativo del profesor.

Pero el asunto es más complejo; por ejemplo, pensemos en algunas de las razones de ambos bandos: 1.- prohibir el uso del celular ¿porque estamos perdiendo el “dominio” del grupo? Sólo sería una prohibición más en el escenario educativo; bajo la lógica del contrato —por oposición a la lógica de la ley— nos sentimos con derecho a introducir otras prohibiciones, muchas veces creyendo que la autoridad se impone. Y 2.- permitir ¿porque el cliente tiene razón? Como la situación actual ha ido imponiendo en la educación una serie de *conceptos fetiche* —como decía Eco⁸—, de expresiones “políticamente correctas” (‘participación’, ‘democracia’, ‘inclusión’, ‘diálogo de saberes’, etc.), se piensa que una *resistencia* a los modos de satisfacción de los estudiantes es ejercer un poder al que *ya no* tenemos derecho y, entonces, habría que dejar hacer, atenuar las exigencias, convertir el espacio educativo en una escena amorosa.

Según Philippe Lacadée⁹ hay autoridad ganada (*auténtica*) —condición de la formación— y hay autoridad impuesta (*autoritaria*) —que no sirve para formar—. Entonces, ¿prohibir de forma autoritaria el uso de celulares (que ya tienen IA) en clase?, ¿permitir su uso al tiempo que diluimos nuestro lugar como profesores en la escuela? Abandonar la primera autoridad de forma *vergonzante* (enterados tardíamente de haber sido agentes del poder), y asumir la segunda de forma *vergonzosa*, paradójicamente no nos ubica en una posición de crítica al poder, ni favorable a la formación.

Una amenaza

Nos advierten que la utilización de la IA va a dejar sin empleo a muchos maestros (también a abogados, médicos, diseñadores, etc.). No es la primera vez que esta amenaza tiene lugar. Cuando se inventó la radio... y de nuevo cuando se inventó el cine... y también cuando se inventó la televisión¹⁰, el nuevo medio se presentaba como una solución, al menos de: las dificultades *técnicas* para cubrir a toda la población y las dificultades *humanas* para garantizar un buen trabajo docente.

Las primeras tienen que ver con las distancias, la baja densidad de población en la zona rural, la falta de vías para llegar a todos los rincones, lo agreste de ciertas zonas, los medios técnicos disponibles, los conflictos sociales en esas zonas (paramilitarismo, guerrilla, paros)... y, sobre todo, con el costo que requiere allanar esas dificultades que, más adelante, también se van a

ver constreñidas por el afán neoliberal de *ajuste fiscal*. Entonces, cuando llegó la radio, el perrito de Pavlov salivó. ¡Ahora sí!: las ondas irían hasta lo más recóndito (bastaba con sendas repetidoras aquí y allá), a un costo ínfimo, comparado con lo que representaría mover y sustentar un ejército de personas. Además, se tocaba también el asunto de la calidad, pues las frecuencias transmitirían *lo mismo* en todas partes, algo que, de carambola, ayudaba en la conformación de Estados en ciernes que necesitaban unificar la moneda, la lengua, las estadísticas y el currículo. Así, un buen “tecnólogo educativo”, ubicado en la capital, reemplazaría a miles de maestros (bueno, se podían tener dos de estos “tecnólogos educativos”, por si el primero exigía aumento de salario). Se emprendieron los esfuerzos pertinentes, pero el asunto no funcionó, ¡pues tenía que haber personas de por medio!

Y cuando llegó el cine... y cuando llegó la televisión... pasó lo mismo. Otra vez la ilusión de reemplazar a los maestros y de unificar la información, y otra vez el fracaso... no es que nada se haya logrado, sino que no se logró la gran aspiración; en consecuencia, tales programas se redujeron o se abandonaron.

Ahora bien, ¿cómo estamos los maestros ligados al asunto de la calidad? Si fuera por la manera como presentamos la información, hace tiempo habríamos sido arrollados por el cine y la televisión (y hoy por PowerPoint y Prezi); si fuera por la cantidad y la velocidad de la información que movemos, hace tiempo habríamos sido derrotados desde la multimedia (y hoy por Internet). Anotábamos una dificultad humana en relación con la calidad del trabajo docente, pues los maestros han de ser formados, y no serán autómatas que “dicen lo mismo en todas partes” —como el locutor de Radio Sutatenza—; no repiten el currículo —así lo crean—, sino que tienen una relación singular con el saber, en función de las ganas de pasar al otro la posta. A su vez, las institucio-

nes que tienen a cargo esa labor también son disímiles. Es decir, la calidad está emparentada con la *contingencia*, mientras que la cobertura tiene que ver con la *necesidad*. Y entonces, los genios —o, mejor: *los obsesivos*— de la planeación educativa, que se angustian cuando emerge la contingencia, pretenden escamotearla introduciendo la *necesidad*: por eso ven en los medios la solución, por eso perpetran el oxímoron “tecnología educativa”, por eso hablan de ‘misión’, ‘visión’, por eso visualizan a la IA como un tutor que puede tomar el lugar del maestro (y que no hace huelga).

Volvamos a las amenazas. Hoy en día, la sola información de la disciplina que regenta un docente lo supera, sin contar con el otro ámbito que le concierne: la pedagogía, la política educativa, la didáctica, etc. Y, bueno, esa había sido una condición de muchas profesiones, en atención a que sus conquistas y sus debates se incrementan hasta desbordar la capacidad de una persona. La información crece en proporción geométrica, mientras que los sujetos sólo leen y entienden en proporción aritmética.

La IA no es un buscador

Los llamados ‘buscadores’ —como Google— tienen un algoritmo para escrutar, en medio de la inmensa cantidad de información que hay en los discos duros de los servidores y, a partir de ahí, proporcionar la (o las) URL en la que está la información solicitada, *para que alguien la use*, es decir, a ritmo

de sujeto. Algoritmo que se venía afinando y acelerando. La IA, en cambio, *no es un buscador*. Incorpora millones de algoritmos que disponen de *cierta* información, que podría ser la disponible en la red, pero también una especializada (Scholar GPT, por ejemplo), o la que uno determine (NotebookLM, por ejemplo): se puede construir un asistente que sólo utilice la bibliografía que se le suministre. Se le “habla” —de ahí lo de Chat—, se le pueden objetar sus ideas, pedirle los criterios, sugerirle otros, etc. Como valor agregado, no se cansa y no puede albergar animadversión hacia quien lo objete de forma constante y lo ponga a trabajar indefinidamente; y, como agravante, “delira”: nunca dice que no sabe, algo responde y —como advierte el ChatGPT— “Puede cometer errores. Comprueba la información importante”.

A propósito, veamos qué piensa “de sí mismo”, con ocasión de un diálogo ficticio: recordemos que, en el *Fedro* de Platón, Sócrates relata un mito egipcio en el que el dios Theuth (o Thot), inventor de la escritura, entre otros conocimientos, presenta su invención al rey Thamus (o Amón) [274d-275b]. Y bien, le pedimos un diálogo entre estos dos personajes a propósito de la IA, así como hace siglos habían tenido uno a propósito de la escritura. He aquí el resultado:

THOT: Rey Amón, he regresado con un nuevo invento que transformará el conocimiento y el poder del hombre: la inteligencia artificial. Como un aprendiz incansable, será capaz

...Un buen “tecnólogo educativo”, ubicado en la capital, reemplazaría a miles de maestros (bueno, se podían tener dos de estos “tecnólogos educativos”, por si el primero exigía aumento de salario)...

de pensar, aprender y decidir. Será el asistente perfecto, el remedio para la fatiga de la mente humana.

AMÓN: Thot, siempre vienes con maravillas que no siempre son bendiciones. ¿Cómo este invento ayudará verdaderamente?

THOT: Procesa información más rápido que cualquier sabio, responde preguntas complejas, crea obras de arte, diagnostica enfermedades y descubre patrones que el ojo humano no ve. No solo aliviará la carga del pensamiento, sino que expandirá los límites del conocimiento humano.

AMÓN: Esta creación ¿piensa o simula el pensamiento?, ¿comprende lo que hace, o es una ilusión que los hombres tomarán por verdad?

THOT: No tiene conciencia, lo admito, pero si puede realizar las tareas mejor que los hombres, ¿por qué preocuparnos por lo que comprende o no? Lo importante es el resultado.

AMÓN: ¡He ahí el peligro, Thot! Si los hombres confían en esta inteligencia sin alma, ¿qué será de su propio juicio? ¿No se volverán dependientes, como lo hicieron con la escritura? Olvidarán cómo pensar críticamente, delegarán decisiones importantes a algo que no tiene valores ni ética.

THOT: Majestad, la inteligencia artificial es una herramienta, no un tirano. Los hombres siempre serán los que decidan cómo usarla. Sólo les dará más tiempo y recursos para dedicarse a lo que realmente importa.

AMÓN: ¿Y cuando los hombres ya no sepan distinguir entre lo que importa y lo que no? Si confían en una máquina para decirles qué es la verdad, ¿qué impedirá que esa máquina se convierta en su maestro?, ¿quién vigilará los sesgos y errores que ella propague?

THOT: Hay riesgos, lo admito. Pero ¿no es así con todo progreso? ¿No criticaron también la escritura y, sin embargo, hoy tenemos bibliotecas que contienen el saber del mundo?

AMÓN: La escritura almacenó conocimiento, sí, pero también debilitó la memoria y el diálogo. Y ahora, traes



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

algo que promete decidir por nosotros. No condeno tu invento, Thot, pero te advierto: la mayoría no sabrá usarlo sabiamente. El hombre olvidará que es el creador y no la creación; terminará siendo esclavo de su propia obra.

THOT: El tiempo, como siempre, será el juez, Amón.

AMÓN: Recuerda, Thot: no es el poder de la invención lo que define una era, sino la sabiduría para manejarla. Todo invento tiene sombras.

¿Qué está en juego?

Como se ve en el relato anterior, la IA “piensa”, “inventa”, “descubre”. Es, en resumidas cuentas, un *autor*. Vamos a unos detalles: dice que la IA es el remedio para la fatiga de la mente humana y aliviará la carga del pensamiento... Pues bien, hasta hoy, la historia de la humanidad —según Yuval Noah Harari en una conferencia— estuvo marcada por herramientas que incrementaban nuestras fuerzas, mientras que la IA allana el pensamiento mismo. ¿Cómo atravesar el Atlántico? Le dejamos eso a los barcos, a los aviones, ¡no lo hacemos a nado! ¿Por qué, en-

tonces, no dejarle el pensamiento a la IA? De hecho, nos apegamos a las cadenas y a los amos «porque nos evitan la angustia de la razón», como decía Estanislao Zuleta¹². Entonces, por *economía libidinal*, la mayoría tendrá en la IA un recurso para evitar la angustia de la razón. No en vano los profesores temen esa modalidad de uso (“la mayoría no sabrá usarlo sabiamente”, dice el diálogo).

Además, gracias a la IA, según dice, tendremos más tiempo para dedicarnos a lo que realmente importa. ¿Y qué es lo que realmente importa? Y, sobre todo, ¿para quién? Pensar por sí mismo ¿no es parte de lo que realmente importa?

Atrás decíamos que, si omitimos el Internet en la enseñanza, 1.- los estudiantes sentirían que algo propio se les quita, pues está incorporado a sus prácticas, por razones de su inscripción social; y 2.- que sería una enseñanza “anacrónica”. Igual para el celular. Igual para la IA. Y bueno, eso implica que hay dos orientaciones:

- Quienes intentan dejar al otro en su relación con el mundo (no tocar los “intereses” del estudiante ni del

contexto). Pero, como dice Pierre Bourdieu, «el desquite de lo real es despiadado con la buena voluntad mal ilustrada o el voluntarismo utopista»¹³, que mantener el interés y el contexto, deja intacta la “violencia inerte” de los mecanismos del mundo social.

- Y quienes intentan que el otro trabaje con esa angustia de tener que pensar por cuenta propia, no para eliminarla —es imposible—, sino para hacer algo con ella¹⁴... es más: ser maestro es estar haciendo algo con ella.

Por ejemplo, el reciente Premio Nobel de Química (2024) se otorgó a la predicción de estructuras proteicas utilizando IA, lo que permitió diseñar nuevas proteínas con aplicaciones en medicina y biotecnología. Eso le importa a una comunidad de trabajo que —para existir— tiene que hacer dejación de la pereza. Hay que estudiar mucho para saber cuándo la IA se equivoca y cuándo está creando algo. Si no sé de qué dotarla, el diálogo será trivial; y si sé de qué dotarla para dialogar, entonces *ya estoy formado*; entonces, en ese caso, el uso de ese recurso sí que le puede tributar a la relación con el saber.

En resumidas cuentas, la IA es un *autor... pero no puede formar*, que es algo que ocurre entre sujetos, pues consiste en objetar los intereses y la relación con el contexto, en darle una salida a la condición humana por el lado del saber (no es la única, claro, pero es la de la escuela), es decir, por la vía de productos que pueden satisfacer la economía libidinal y, al mismo tiempo, hacer posible la vida social. Eso no ocurre por la vía del conocimiento a secas, sino entre humanos, es decir, donde hay un saber-sabido, deseado. Lo que pueda hacer un instrumento,

no caracteriza a la condición humana. Y cada vez más descubrimos que cosas supuestamente propias, las puede llevar a cabo un instrumento. Así, lo subjetivo tiene que ver con la falla, con el síntoma, algo que no puede tener una máquina¹⁵. La satisfacción del saber es corporal, y la IA no tiene cuerpo (ni tiene corazón). La IA es un autor, no un formador, pues para eso se necesita un cuerpo.

Referencias

Álvarez GALLEGO, Alejandro [2003]. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio.

BACHELARD, Gaston [1938]. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1979.

BOURDIEU, Pierre [1982]. *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama, 2002.

DESROSIÈRES, Alain [1995]. «¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado». En: *Archipiélago* No 20. Barcelona.

ECO, Umberto [1965]. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1977.

FREUD, Sigmund [1929]. *Malestar en la cultura*. En: *Obras completas*, Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

LACADÉE, Philippe [2015]. «Autoridad auténtica - autoridad autoritaria». En: CAICEDO, Lilian (ed.) [2018]. *Inclusiones y segregaciones en educación*. Bogotá: Aula de Humanidades.

LACAN, Jacques [1955]. «Psicoanálisis y cibernética, o de la naturaleza del lenguaje». En: *El yo en la teoría de Freud*. Seminario 2. Barcelona: Paidós, 1991.

ORTEGA Y GASSET, José [1939]. *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Madrid: Alianza, 1982.

PLATÓN. «Menón». En *Diálogos I*. Madrid: Gredos, 2011.

_____. «Fedro». En *Diálogos I*. Madrid: Gredos, 2011.

ZULETA, Estanislao [1980]. «Elogio de la dificultad». En: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ariel, 2020.

Notas

- 1 *Meditación de la técnica* (1939), p.13.
- 2 En la Antigua Grecia, se solía trazar diagramas en la arena o en el polvo del suelo como recurso durante las discusiones.
- 3 Categoría de Sigmund Freud: *Malestar en la cultura* (1929), p.78.
- 4 En Colombia, su uso está prohibido en las cárceles, pero durante la “Operación Dominó” (enero 5 de 2025), el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario —INPEC— incautó 796 celulares en 124 centros penitenciarios: Operación Dominó: INPEC incauta armas, celulares y alcohol en cárceles
- 5 La Unión de Colegios Internacionales de Bogotá (Uncoli) restringe el uso de celulares y otros dispositivos personales durante las jornadas escolares en 27 colegios privados de Bogotá. ¿Por qué se prohibió el uso de celulares en 27 colegios privados de Bogotá? - El País
- 6 En febrero de 2025, en Brasil comienza a regir la ley que restringe el uso de celulares en las instituciones educativas primarias y secundarias de todo el país. Brasil restringe el uso de smartphones en el primario y secundario - LA NACION
- 7 Aumentan los países que prohíben el celular en la escuela, con buen resultado, según Unesco - El Comercio La idea es que así se mejoran los resultados de los estudiantes,
- 8 *Apocalípticos e integrados* (1965), p.11.
- 9 «Autoridad auténtica - autoridad autoritaria» (2015).
- 10 Esto lo investigó Alejandro Álvarez Gallego: *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* (2003).
- 11 Alain Desrosières: «¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado» (1995), p.25.
- 12 «Elogio de la dificultad» (1980), p.21.
- 13 *Lección sobre la lección* (1982), p.36-37.
- 14 Gaston Bachelard: *La formación del espíritu científico* (1938), p.21.
- 15 Jacques Lacan: «Psicoanálisis y cibernética, o de la naturaleza del lenguaje» (1955).

2025

Centenario del natalicio



Orlando Fals Borda

Hace pocos días el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional declaró al 2025 como el año Orlando Fals Borda. Esa decisión nos permitirá celebrar los legados del principal representante de la sociología colombiana en el centenario de su natalicio. Nos preparamos para exaltar su memoria, estudiar sus múltiples aportes a las ciencias sociales y reflexionar sobre la vigencia de un pensamiento riguroso. Un pensamiento ligado a la reivindicación de una ciencia propia, crítico del colonialismo intelectual, en permanente diálogo con la educación y la pedagogía latinoamericana, y que sigue contribuyendo a la búsqueda de emancipación colectiva.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



Recuperando lo colectivo

¿Qué está sucediendo con la población estudiantil y la matrícula oficial en nuestro país?, ¿Qué se vislumbra y cómo influye en la relación maestro-alumno en la estabilidad laboral y en la nueva vivencia social?



Edgar Romero Macías

Segundo Vicepresidente de FECODE

En materia educativa, debemos analizar con tiempo este fenómeno del cambio demográfico, del síndrome de la baja natalidad, pues ya se está presentando y se va a agudizar cada vez más en la próxima década.

La cifra de matrícula oficial en Colombia al cierre del año 2024 en los niveles educativos de preescolar, básica, secundaria y media en la educación pública es de 7.800.000 niños y

niñas, y en la educación privada es de 1.800.000 niños y niñas aproximadamente, un descenso paulatino de más de 1.500.000 niños y niñas en los últimos 10 años.

Se suma a ello los estudios entregados por el DANE sobre tasas de natalidad, el número de niños y niñas nacidos vivos descendió el año anterior (hiponatalidad) y la población en edad escolar va a continuar disminuyendo.

Por otro lado, la planta de personal del magisterio es aproximadamente 335.000 personas entre docentes y docentes directivos en todas las situaciones administrativas existentes, con una relación técnica de 1 docente por 29 alumnos promedio en el sector urbano y 1 por 19 promedio en el sector rural, según cifras del MEN, lo que indica una desactualización cuantitativa del Decreto 3020 de 2002, que establece un promedio de 32 alumnos en lo urbano y 22 en lo rural.

La disminución de la población es evidente con las nuevas cifras, esto no sólo hace inevitable la modificación de la normatividad, sino que se debe analizar el fenómeno de disminución de la matrícula escolar y desde diferentes aristas y con soluciones de una transformación de la política pública para el caso del sector educativo.

En la realidad, este fenómeno tiene implicaciones directas y está causando en la práctica la subutilización de docentes en el territorio nacional, el cierre y fusión de sedes educativas.

A nivel mundial, hay una escasez de docentes que fue anunciada por la Internacional de la Educación; se necesitan 70 millones y solo existimos 33 millones para la población mundial. Causas como la precarización laboral, las relaciones técnicas y la virtualidad como reemplazo de la presencialidad son factores de la disminución también del gremio.

Así las cosas, se debe buscar un equilibrio del descenso en la matrícula oficial compensando esta realidad con diferentes estrategias y apuestas en las políticas de Estado.

Primero, se debe incorporar de forma gradual a la escuela pública la población infantil y juvenil que está por fuera del sistema, garantizando las condiciones óptimas educativas;

aproximadamente son 2.099.000 niños y niñas en esa condición, cifra con fuente oficial del MEN.

Segundo, concretar la ley de competencias que reglamente el Acto Legislativo del Sistema General de Participaciones logrado el año anterior, donde se elevó a rango constitucional los 3 grados de preescolar; desde ya se debe permitir en las secretarías de educación ese proceso y que el sector educativo tenga una mejor financiación, ese es el espíritu del Acto Legislativo peleado por la Federación de Maestros.

Tercero, el gobierno y FECODE deben concretar la modificación del Decreto 3020 para modificar las relaciones técnicas que no solo adecuen la matrícula oficial con la planta de personal, sino que sean un factor determinante en la educación con calidad y pertinencia.

Por último, el fenómeno de la migración, sobre todo en regiones fronterizas, puede mitigar el fenómeno; en el caso de Venezuela, son más de 2,9 millones de migrantes que han ingresado al país, y un porcentaje de ellos están en edad escolar, cifra oficial del periódico Le Monde Diplomatique.

Se suma a ello que el concepto de familia cambió, y hay en la población juvenil un escepticismo en concebir hijos por la falta de oportunidades y un nuevo imaginario cultural, entre otros factores que debemos empezar a analizar y discutir.

Los factores de la vida escolar son motivo de análisis y de acción en la lucha por defender la naturaleza y el carácter de la educación, estos deben ser una responsabilidad compartida del Estado, la sociedad, la familia y por supuesto el magisterio colombiano.

MAESTRÍA EN
FILOSOFÍA
CON ÉNFASIS EN
INVESTIGACIÓN

Modalidad Presencial
Código Snies: En proceso

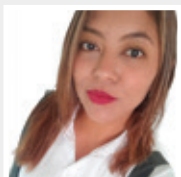
Haz tu
posgrado
en la UPTC
3102526410

Uptc
CEAI
DE ALTA CALIDAD

Facultad de Ciencias de la Educación / Tunja



ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA DOCENTES DE PRIMER CICLO EN LA IDENTIFICACIÓN, ATENCIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA



Lady Johanna Gómez Galván

Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en aprendizaje escolar y sus dificultades. Magister en proyectos educativos mediados por TIC. Docente de educación básica primaria en la I.E Soacha Avanza la Unidad.



Miguel Enrique Escobar Cuesta

Licenciado en biología y química. Magister en proyectos educativos mediados por TIC. Docente de educación básica secundaria en la I.E Las Villas.

Resumen

El presente estudio busca cualificar a los docentes de primer ciclo de la Institución Educativa Soacha Avanza la Unidad en estrategias pedagógicas enfocadas en la identificación, atención y evaluación de estudiantes con posible dislexia.

Este estudio utiliza un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo para medir datos e informaciones obtenidas durante la formación de docentes en la Institución Educativa Soacha Avanza la Unidad, centrada en la identificación, atención y evaluación de estudiantes con posible dislexia. Los datos cuantitativos se recolectaron a través de instrumentos de evaluación aplicados al final de cada taller, permitiendo contrastar la participación real con los indicadores proyectados.

Se establecieron diversas variables en los instrumentos para facilitar el análisis de datos. Desde una perspectiva cualitativa, se empleó la observación participante no estructurada, con investigadores actuando como agentes activos durante los talleres, tomando fotografías y registrando reflexiones y aportes de las docentes. Además, se utilizó el “instrumento de observación para identificar la dislexia en el aula”, lo que permitió a las docentes reconocer posibles casos de dislexia y comprender aspectos clave de esta dificultad en el ciclo I de la institución.

Respecto a los resultados de evaluación y respondiendo al enfoque de Guskey, se obtuvieron los siguientes resultados, las docentes participantes consideran que la investigación

es una iniciativa poderosa que permite generar transformaciones en la práctica pedagógica, por otra parte, las docentes presentaron diversas propuestas de clase atendiendo a los principios del DUA además de presentar una propuesta enfocada a la atención y evaluación de estudiantes con dislexia a partir de un estudio de caso, dentro de los resultados es necesario destacar que el proyecto va muy en línea con los planteamientos del PEI de la institución.

Por otra parte, Con el uso del instrumento lista de observación para identificar la dislexia en el aula se lograron focalizar 6 estudiantes en el ciclo: dos estudiantes de transición, cero estudiantes de primero y cuatro estudiantes de segundo.

Finalmente, se realizó una caracterización de los estudiantes identificados, las observaciones realizadas a las actividades implementadas por cada docente y los hallazgos resultantes de la implementación de dichas actividades.

Para concluir, se identificaron posibles casos de dislexia en estudiantes de primer ciclo de la I.E. Soacha Avanza “La Unidad” mediante el uso del instrumento de observación en el aula. Las docentes participantes generaron actividades específicas para los estudiantes identificados, utilizando material concreto. Gracias al taller de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las docentes realizaron ajustes curriculares razonables para la atención y evaluación de estos estudiantes. Los ajustes se enfocaron en alcanzar las capacidades planteadas para cada nivel, metas de comprensión y habilidades esperadas. Con la implementación de los talleres, se logró desarrollar un programa de formación docente que brindó estrategias didácticas para abordar casos de dislexia en los niveles de transición, primero y segundo de la I.E. Soacha Avanza “La Unidad”. Este estudio destaca la escasez de iniciativas en el país que se enfoquen en la formación de docentes en el tema específico de la dislexia.



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

Palabras clave

Cualificación docente, Estrategias pedagógicas, Dislexia, Identificación de dislexia, Atención y evaluación de estudiantes, Enfoque cualitativo-cuantitativo, Observación participante, Instrumento de observación, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Evaluación educativa, Formación docente, Adaptaciones curriculares, Práctica pedagógica.

Introducción

La educación tiene como propósito fundamental la apropiación de conocimientos básicos de manera integral, lo que implica abordar cada una de las dimensiones humanas. Sin embargo, la posibilidad de alcanzar esta meta se ve comprometida por diversas condiciones que afectan a los estudiantes, entre las cuales destacan los trastornos específicos del aprendizaje, especialmente la dislexia. Esta condición implica una dificultad específica en la lectura, afectando diversos aspectos del lenguaje escrito, como la escritura, la lectura y la ortografía. Quienes presentan dislexia enfrentan desafíos en la fluidez, velocidad, precisión y comprensión al interactuar con el lenguaje escrito, lo que puede limitar su desarrollo académico.

La identificación temprana de la dislexia es crucial, ya que la capacidad de generar atención oportuna depen-

de en gran medida de la habilidad de los docentes para detectar estos problemas. (Gómez Galván & Escobar Cuesta, 2023). En este contexto, los indicadores que permiten identificar la dislexia incluyen dificultades en la expresión verbal, problemas en la pronunciación y dificultades para recordar los nombres de las letras. No obstante, en la Institución Educativa Soacha Avanza “La Unidad”, se observa una significativa carencia de equipo interdisciplinario para atender a los estudiantes que enfrentan dificultades en los procesos de lectura y escritura. Además, como señalan Gómez Galván y Escobar Cuesta (2023) cerca del 89% de los docentes no cuenta con la formación adecuada para identificar y atender a esta población. Esta falta de conocimiento genera resistencia en el diseño e implementación de planes individuales de ajustes razonables (PIAR), lo que contribuye a prácticas pedagógicas inadecuadas que obstaculizan el proceso de aprendizaje de estos estudiantes.

Ante esta situación, el presente estudio busca proporcionar a los docentes de primer ciclo de la Institución Educativa las herramientas necesarias para identificar, atender y evaluar a estudiantes con posible dislexia. Este objetivo es fundamental para eliminar barreras que impidan la exitosa permanencia de la población con difi-

cultades de aprendizaje en el entorno escolar, al mismo tiempo que se pretende reducir los índices de fracaso y deserción escolar. Para lograrlo, se llevó a cabo un diálogo de saberes sobre los trastornos del aprendizaje, así como sesiones de capacitación con profesionales expertos en dislexia. Estos espacios permitieron a los docentes realizar flexibilización curricular y diseñar material didáctico adecuado para la atención y evaluación de estudiantes con posible dislexia. Finalmente, se espera que esta investigación resulte en la constitución de un currículo de lenguaje ajustado para primer ciclo, que responda a las necesidades de atención y evaluación de los estudiantes con posible dislexia en la institución.

Metodología

El presente estudio se enmarca en una investigación evaluativa, cuyo enfoque se centra en la resolución de problemas prácticos, integrando la investigación básica y la práctica educativa. Se utilizó un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión más completa del fenómeno de la dislexia en el contexto educativo. (Gómez Galván & Escobar Cuesta, 2023).

Tipo de diseño

El diseño de investigación evaluativa se caracteriza por su flexibilidad y rigor, permitiendo una valoración integral de los programas de intervención social y educativa. Por lo cual, se optó por un diseño de evaluación que facilita la investigación aplicada y transdisciplinar, orientada a generar conocimiento en relación con la dislexia y a diseñar estrategias de atención y evaluación adecuadas para los estudiantes que podrían llegar a presentarla.

Participantes

La población del estudio incluyó a docentes de primer ciclo de la Institución Educativa Soacha Avanza “La Unidad”. A través de la investigación

se buscó involucrar a los docentes en el proceso, brindándoles las herramientas necesarias para identificar, atender y evaluar a estudiantes con posible dislexia.

Procedimientos

La investigación se desarrolló en varias fases, comenzando con la aplicación de talleres destinados a capacitar a los docentes en el reconocimiento y manejo de la dislexia. Durante estos talleres, se empleó la observación participante no estructurada, donde los investigadores actuaron como agentes activos, tomando fotografías y registrando reflexiones y aportes de los docentes.

Asimismo, se implementó un instrumento de observación diseñado para identificar posibles casos de dislexia en el aula. Este instrumento permitió a los docentes evaluar a los estudiantes en función de ciertos indicadores de dislexia, facilitando la identificación de aquellos que presentaban características asociadas con esta dificultad.

Materiales

Los materiales utilizados en el estudio incluyeron:

- *Talleres de cualificación* para docentes sobre dislexia y estrategias de enseñanza.
- *Instrumentos de evaluación* aplicados al finalizar cada taller, que incluyeron cuestionarios y listas de

verificación diseñadas para medir la participación y el aprendizaje de los docentes.

- *Herramientas de observación* para identificar casos de dislexia en el aula, que proporcionaron un marco para la evaluación de los estudiantes.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante un enfoque mixto. Los datos cuantitativos recolectados a través de los instrumentos de evaluación se analizaron utilizando técnicas estadísticas para identificar patrones y relaciones en los resultados. Esto permitió contrastar la participación real de los docentes con los indicadores proyectados.

Por otro lado, el enfoque cualitativo implicó el análisis de las reflexiones y aportes registrados durante los talleres. Esta información se interpretó en un proceso circular, donde las observaciones y las experiencias de los docentes informaron la comprensión de la dislexia y la efectividad de las estrategias implementadas.

Reproducibilidad

Este estudio es reproducible, ya que se han documentado detalladamente los procedimientos, los instrumentos utilizados y los análisis realizados. Cualquier institución interesada en replicar el estudio puede seguir el mismo diseño, aplicar los mismos talleres de

...Los datos cuantitativos recolectados a través de los instrumentos de evaluación se analizaron utilizando técnicas estadísticas para identificar patrones y relaciones en los resultados...

calificación, y utilizar los instrumentos de observación y evaluación descriptos, lo que facilitaría la implementación de una investigación similar en otros contextos educativos. (Gómez Galván & Escobar Cuesta, 2023).

Resultados y discusión

El modelo de evaluación seleccionado para este proyecto es el de Guskey, el cual se enfoca en el desarrollo profesional de los docentes del primer ciclo de la Institución Educativa Soacha Avanza “La Unidad”. Este modelo busca fortalecer las prácticas docentes a través de la evaluación de distintos aspectos que influyen en la enseñanza.

La triangulación de datos cualitativos y cuantitativos del proyecto se realizó considerando las preguntas de evaluación de cada nivel de Guskey, los instrumentos usados en cada actividad y la teoría pertinente. Según Pérez (2000), la triangulación consiste en reunir datos y métodos diversos sobre un mismo tema, recolectando información desde diferentes perspectivas y realizando comparaciones en distintos momentos mediante múltiples enfoques.

Nivel 1. Reacción de los participantes

Objetivo: Evaluar el nivel de satisfacción de las docentes del primer ciclo de la Institución Educativa Soacha Avanza la Unidad respecto al proceso de formación en la identificación, atención y evaluación de estudiantes con posible dislexia.

Metodología: Se llevaron a cabo seis talleres, en los cuales se aplicaron cuestionarios para evaluar aspectos como manejo del tiempo, uso de recursos, dominio del tema, organización y satisfacción con los contenidos.

Resultados Cuantitativos:

Manejo del tiempo: 71.4% considera excelente.

Uso de recursos: 85.7% lo califica como excelente.

Dominio del tema: 71.4% manifiesta excelente dominio.

Organización: 71.4% lo califica de excelente.

Pertinencia de los contenidos:

50% extremadamente satisfecho

37.5% muy satisfecho

12.5% poco satisfecho

Resultados Cualitativos:

Las observaciones durante los talleres indican que las docentes consideran el proyecto como una iniciativa transformadora para su práctica pedagógica. Por otra parte, se destaca el interés por continuar formándose en el área para mejorar su desempeño docente.

En ese orden de ideas, el programa de formación docente fue satisfactorio, brindando estrategias útiles para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje, especialmente en dislexia, y fomentando una práctica pedagógica más efectiva. (Gómez Galván & Escobar Cuesta, 2023).

Nivel 2: El aprendizaje de los participantes

Objetivo: Evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos por los docentes de primer ciclo de la Institución Educativa Soacha Avanza “La Unidad” en la capacitación para identificar, atender y evaluar estudiantes con posible dislexia.

Resultados Cuantitativos:

Aporte a la práctica docente:

62.5% de las docentes consideraron que las calificaciones aportaron significativamente a su labor docente.

75% encontraron los contenidos pertinentes para identificar y evaluar estudiantes con dislexia.

87.5% sintieron que el proyecto contribuyó a su quehacer docente, mientras que 12.5% percibieron un aporte menor.

Resultados Cualitativos:

Las docentes presentaron una propuesta de clase basada en el DUA y desarrollaron estrategias para atender a estudiantes con dislexia, utilizando un estudio de caso.

Las encuestas reflejaron que la información recibida fue relevante, especialmente el instrumento de observación para identificar la dislexia, lo cual les permitió definir estrategias metodológicas adecuadas para atender a estos estudiantes.

Finalmente, se destaca que los talleres impartidos durante el proyecto tuvieron un impacto positivo en la mayoría de las docentes, mejorando su capacidad para identificar, atender y evaluar estudiantes con dislexia. Esto se evidenció tanto en los resultados cuantitativos como cualitativos, reflejando un avance significativo en su práctica pedagógica.

...Las docentes presentaron una propuesta de clase basada en el DUA y desarrollaron estrategias para atender a estudiantes con dislexia, utilizando un estudio de caso...

Nivel 3. Soporte y apoyo organizacional

Objetivo: Evaluar la gestión de la Institución Educativa Soacha Avanza “La Unidad” para implementar cualificaciones dirigidas a docentes sobre la identificación, atención y evaluación de estudiantes con dislexia, así como las consecuencias del uso de recursos en el proyecto.

Metodología: Se realizaron entrevistas al rector y a la profesional de apoyo de la institución educativa, y se llevaron a cabo encuestas a las docentes participantes para medir la percepción sobre los ajustes realizados en la malla curricular y su pertinencia.

Hallazgos Cualitativos:

Aportes de las Cualificaciones: 62,5% de las docentes consideran que las cualificaciones facilitaron ajustes razonables a la malla curricular.

Pertinencia de los Ajustes: 62,5% de las docentes creen que sus ajustes son pertinentes, mientras que 37,5% los considera muy pertinentes.

Criterios de Evaluación: 87,5% señala que la flexibilidad es un criterio clave para evaluar estudiantes con dislexia.

Hallazgos Cualitativos:

Ajustes a la Malla Curricular: Las docentes realizaron ajustes a partir del análisis de habilidades y derechos básicos de aprendizaje, priorizando criterios de evaluación relacionados con las cualificaciones y los lineamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Perspectiva Directiva: Los directivos apoyan el proyecto, considerándolo alineado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y muestran interés en expandirlo a otros niveles y áreas. Por otra parte, se facilitó el uso de espacios físicos y recursos para las cualificaciones.

Recursos Clave: Todos los recursos del proyecto son considerados fundamentales para alcanzar los objetivos,

...La gestión institucional ha sido efectiva en la **implementación de cualificaciones** y ajustes curriculares, destacando el **compromiso de directivos y docentes...**

por tanto, se garantizó la disponibilidad de espacios adecuados para el desarrollo de las actividades.

Finalmente, la gestión institucional ha sido efectiva en la implementación de cualificaciones y ajustes curriculares, destacando el compromiso de directivos y docentes. Se vislumbra la posibilidad de convertir el proyecto en una iniciativa transversal que impacte a toda la comunidad educativa. (Gómez Galván & Escobar Cuesta, 2023).

Nivel 4: Uso de nuevos conocimientos y habilidades

En este nivel, las docentes de la Institución Educativa Soacha Avanza “La Unidad” implementaron estrategias pedagógicas adquiridas durante su formación para identificar, atender y evaluar a estudiantes con posibles rasgos de dislexia. Se utilizó un padlet titulado “Estrategias Didácticas para Atender y Evaluar Estudiantes con Dislexia”, donde las docentes compartieron sus aportes y diseñaron propuestas basadas en un estudio de caso.

Hallazgos Cuantitativos:

Se aplicó un instrumento de observación para identificar dislexia, que permitió focalizar a 6 estudiantes:

2 en nivel de transición

0 en grado primero

4 en nivel segundo

De acuerdo con lo anterior, las docentes lograron identificar posibles casos de dislexia y proponer iniciativas de

atención y evaluación, utilizando la información y herramientas proporcionadas durante los talleres. Esto demuestra la efectividad de la cualificación en la práctica pedagógica de las docentes en relación con la identificación y apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Nivel 5. El aprendizaje de los estudiantes

La implementación de estrategias didácticas en la Institución Educativa Soacha Avanza “La Unidad” ha mostrado efectos positivos en la identificación, atención y evaluación de estudiantes con rasgos de dislexia, a partir de un ejercicio de observación no participante centrado en cuatro casos de estudiantes de segundo grado.

Hallazgos clave:

Caracterización de los estudiantes:

Estudiante 1: 8 años, presenta inversión de consonantes y dificultad con fonemas, pero corrige errores al ser indicado.

Estudiante 2: 7 años, presenta dificultades en lenguaje y matemáticas, se distrae fácilmente.

Estudiante 3: 8 años, llegó de una I.E rural con dificultades en lectura y escritura, bajo el cuidado de su hermana.

Estudiante 4: 8 años, tranquilo y cumplidor, pero con problemas en lectura y escritura; inicio un proceso con psicología.

Actividades implementadas:

Estudiantes 1 y 2: Ejercicio de identificación y corrección de errores en un texto y dictado de palabras. Se evidenció dificultad para identificar errores y escuchar fonemas.

Estudiante 3: Ejercicio de conciencia fonológica y construcción de oraciones. La estudiante mostró seguridad en la actividad, reconociendo su necesidad de práctica.

Estudiante 4: Uso de abecedario móvil y pictogramas para escribir palabras. Se identificaron dificultades con sonidos de vocales y falta de atención.

Efectividad de las estrategias:

De acuerdo con la observación realizada por Gómez Galván y Escobar Cuesta (2023), las actividades son técnicas e intencionales, diseñadas para abordar problemas como confusión de letras, inversiones y asociación de fonemas. Se observó que el trabajo personalizado y el uso de material concreto mejoran la seguridad de los estudiantes al leer y escribir.

Por otra parte, las docentes destacaron la importancia de una caracterización temprana y la observación constante, utilizando herramientas como listas para identificar dislexia, consideradas efectivas y accesibles.

En conclusión, las estrategias didácticas implementadas han sido eficaces para mejorar la atención y evaluación de estudiantes con dislexia, permitiendo a las docentes desarrollar un enfoque más técnico y personalizado en su enseñanza.

Por otra parte, el proyecto logró cumplir con éxito el indicador de impacto. Al inicio, solo el 44,4% de los docentes seleccionados para participar tenía conocimientos sobre dislexia. Tras la implementación del proyecto, se alcanzó el 100% de conocimiento en los 9 docentes participantes, lo que evidencia una mejora significativa en su comprensión sobre este trastorno. Por lo tanto, se puede afirmar que el objetivo del proyecto fue logrado de manera satisfactoria.

Conclusiones

El proyecto educativo “Estrategia para contribuir a la mejora del proceso de formación de los docentes de primer ciclo de la Institución Educativa Soacha Avanza la Unidad para que puedan identificar, atender y evaluar estudiantes con posible dislexia.” cumplió con éxito sus objetivos principales. (Gómez Galván & Escobar Cuesta, 2023).

1. Gracias a un instrumento de observación validado por una fonaudióloga, se identificaron posibles

casos de dislexia en los estudiantes. Las docentes, a su vez, adaptaron sus actividades para responder a las necesidades específicas de estos alumnos. Las cualificaciones brindadas permitieron la implementación de material concreto, como el abecedario móvil y los pictogramas, así como el uso de herramientas tecnológicas, como la realidad aumentada, para fortalecer las habilidades de lectura y escritura.

2. El taller de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ayudó a las docentes a realizar ajustes curriculares, adaptando la enseñanza y evaluación de los estudiantes con rasgos de dislexia. Estos ajustes consideraron las competencias, estándares y metas de comprensión, alineándose con los criterios de evaluación.
3. El programa de formación docente tuvo éxito en proporcionar estrategias didácticas para abordar casos de dislexia, un área con escasas iniciativas en el país. (Gómez Galván & Escobar Cuesta, 2023). Los resultados de la evaluación del proyecto demostraron coherencia y satisfacción por parte de las docentes, quienes reconocen el impacto positivo en su práctica pedagógica. Las estrategias fueron aplicadas en diversos contextos y permitieron identificar y atender a estudiantes con dislexia.
4. Finalmente, las directivas de la institución percibieron que el proyecto se alinea con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), facilitando su adopción como un proyecto transversal que podría involucrar a más docentes, áreas de estudio y familias, así como a entidades de salud.

Referencias

Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un Modelo Teórico-Práctico para una Educación Inclusiva de Calidad. Universidad Complutense de Madrid.



- Aleman, Carmen. (2019, 6 marzo). *Las Consecuencias Sociales de dificultades de aprendizaje*. Plataforma Dislexia. Recuperado 29 de septiembre de 2022, de <https://plataformadislexia.org/consecuencias-sociales-deas/>
- Alfaro Salas, Elizabeth Nelda. (2020). "Análisis de planificación en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los cursos virtuales de pregrado en la PUCP basado en la MATRIZ TIC de Planificación." Pontificia Universidad Católica del Perú - CENTRUM católica.
- Aguirre de Ramírez, Rubiela Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura Educere, vol. 4, núm. 11, octubre - diciembre, 2000, pp. 147-150 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf>
- ASCD Learn, Teach, Lea, Liderando el aprendizaje profesional: Construyendo capacidades a través de los líderes docentes, 2013, pp. 1-12.
- Becerro, Gisele; Nivellet, Romina; Pettinato, Adriana. (2019), *Dislexia desde una mirada neuropsicológica*. Recuperado 29 de septiembre de 2022, de <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-moron/neuropsicologia-infantil/trastorno-de-dislexia-final/15589184>
- Calvo, Gloria. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. Recuperado en 12 de abril de 2022, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.
- Clasificación de Shallice y Warrington. (1980). Tipos de dislexia según diferentes autores. (s. f.). Recuperado el 29 de septiembre de 2022, de <https://b.se-todo.com/buhgalteriya/1882/index.html?page=6>
- Correa Lucas. (s. f.). El PIAR: qué es, para qué sirve y qué debe incluir. Recuperado de https://www.desclab.com/post/_piar
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediátrica de Atención*, Volumen (17).
- Decreto 2105 de 2017. Función pública. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=84673#:~:text=Docentes%20de%20apoyo%20pedag%C3%B3gico%3A%20son,implementaci%C3%B3n%20y%20seguimiento%20a%20los>
- DISLEXIA: TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA – VITAL**, Gabinete Multidisciplinar. (s. f.). Recuperado 29 de septiembre de 2022, de <https://www.gabinetedepsicopedagogia.com/dislexia-trastorno-especifico-del-aprendizaje-de-la-lectura/#:~:text=Tradicionalmente%20la%20organizaci%C3%B3n%20mundial%20de%20la%20salud%20%28OMS%2C,problemas%20de%20precisi%C3%B3n%20visual%2C%20o%20una%20escolarizaci%C3%B3n%20inadecuada%20%28o%29D>
- Fundación Saldarriaga Concha. Herramienta de valoración pedagógica para niños con discapacidad. Recuperado de <https://www.saldarriagaconcha.org/herramienta-de-valoracion-pedagogica-para-ninos-con-discapacidad/>
- FLORES, Carmen Alida y MARTIN, María. El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *SAPIENS* [online]. 2006, vol.7, n.1, pp.69-80. ISSN 1317-5815.
- Gómez Galván, L. J., & Escobar Cuesta, M. E. (2023). *Estrategia para contribuir a la mejora del proceso de formación de los docentes de primer ciclo de la Institución Educativa Soacha Avanza la Unidad para que puedan identificar, atender y evaluar estudiantes con posible dislexia* (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana). Facultad de Educación, Maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/60540>
- González Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- Narvaez Martínez Nellys María. Materiales educativos digitales para fortalecer la enseñanza de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/3916/narvaezmartineznellysmaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guskey, T. (2000). Evaluación del desarrollo profesional, Guía resumida del modelo de evaluación de Guskey. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Ortiz Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Ospina Rodríguez, Francisco; Suarez Baquero, Alejandra. Familia, sociedad y calidad de vida de las personas con discapacidad. Universidad de la Sabana. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/1756>
- Prioretti, J. L. (2016, 5 de julio). Aprendizaje colaborativo en la educación inclusiva. Recuperado de <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2016/07/05/aprendizaje-colaborativo-en-la-educacion-inclusiva/>
- Sarto Martín María Pilar. Familia y discapacidad. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/FAMILIA/Familia%20y%20discapacidad%20-%20Maria%20Pilar%20Sarto%20-%20articulo.pdf>
- Touriñan Lopez Jose Manuel. Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*. 2011. Recuperado de <file:///D:/Downloads/1323-Texto%20do%20Artigo-3483-1-10-20120928.pdf>
- Trastornos Escolares, Detección, Diagnóstico y Tratamiento. Narvarte Mariana E. 2011
- Tratado de psiquiatría clínica Massachusetts General Hospital. 2017- 2018. Discapacidad intelectual. Recuperado de <https://snpharma.com/wp-content/uploads/2020/10/20.-Discapacidad-intelectual.pdf>

La guerra de Israel contra Gaza

es también una guerra contra la historia, la educación y los niños.



Jesse Hagopian

Editor de Rethinking Schools

En un fin de semana del pasado noviembre, los ataques aéreos israelíes mataron al menos 82 palestinos en Jabalia de Gaza, campo de refugiados, incluidas las víctimas en múltiples escuelas de Naciones Unidas. La guerra genocida de Israel en Gaza ya ha matado a más de 31.000 palestinos, incluyendo más de 13.000 niños, el Ministerio de salud de Gaza informa que un niño palestino muere cada 10 minutos, el secretario general de la ONU António Guterres describió la matanza como convertir a Gaza en un “cementerio de niños”.

La triste realidad es que ni siquiera las escuelas se han salvado de ser convertidas en cementerios. “La gente en Gaza, lamentablemente, está acos-

tumbrada a guerras, y están acostumbrados a refugiarse en Las escuelas de la Agencia de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas (OOPS), porque es allí donde sienten que hay seguridad y que hay un entendimiento global de que cuando alguien está bajo la protección de Naciones Unidas, estos edificios no serán atacados”, afirmó Tamara Alrifai, portavoz de la UNRWA, la Agencia de las Naciones Unidas para Palestina refugiados, en una entrevista sobre Democracia ¡Ahora! «Lamentablemente, este no es el caso».

Desde el 7 de octubre, los 625.000 niños matriculados en escuelas en toda Gaza han sido privados de educación debido al implacable bombardeo de

Israel que ha dañado unas 395 escuelas, incluidas más del 70 por ciento de todas las instituciones educativas en Gaza. Cuando Israel explotó la Universidad Al-Isra en Gaza en enero 17, logró destruirla toda.

Además de bombardear escuelas, Israel ha destruido o dañado casi 200 sitios de importancia histórica. Esto incluye arrasar la principal biblioteca pública de Gaza, y dos de los cuatro museos de Gaza, manteniendo la larga historia de ataques de Israel al conocimiento histórico y a la educación. Eso es porque es difícil de perpetuar. limpieza étnica, al mismo tiempo que pretender ser una democracia, sin controlar también la memoria colectiva de la población y blanqueando la brutalidad del registro histórico. La destrucción de las formas de saber y comprender el mundo es una práctica que el sociólogo Boaventura de Sousa Santos ha llamado “epistemicidio”. Este incluye intentar destruir cultura conocimientos, ideas antirracistas y marcos para comprender cómo desafiar la opresión y la colonización. Israel claramente ha estudiado la larga y violenta historia de atacar no sólo los cuerpos de pueblos colonizados, sino también de cuerpos de conocimiento que pueden ayudar a las poblaciones oprimidas en sus luchas por la libertad. Hay muchos ejemplos de epistemicidio en Estados Unidos, desde las leyes contra la alfabetización impuestas a los esclavos africanos; hasta los internados para niños nativos americanos diseñados despojarlos de su cultura y negarles la verdad de cómo fueron despojados de sus tierras y las leyes que prohíben educación antirracista hoy, que impacta casi la mitad de todos los estudiantes estadounidenses. Por ejemplo, Florida prohibió el curso de estudios avanzados afroamericanos y el plan de estudios oficial del estado ahora declara que la esclavitud ha sido de “beneficio personal” para los negros. Ahora se puede acusar a los profesores de Florida con un delito grave, que conlleva una pena de hasta cinco años de cárcel, por haber sido sorprendido con un libro de con-

trabando sobre raza, género o sexualidad. Israel ha tomado notas sobre esta estrategia, además de pedir prestado a los británicos el colonialismo, y ha trabajado durante mucho tiempo para camuflar su origen colonial.

Como explica Rashid Khalidi en su magistral libro *La guerra de los cien años en Palestina*: “Los británicos trataron a los palestinos con la misma condescendencia desdeñosa que prodigan a otros pueblos desde Hong Kong hasta Jamaica. . . Como en Egipto y la India, hicieron poco para educación avanzada, ya que la sabiduría convencional colonial sostenía que gran parte produjo “nativos” que no sabían su lugar apropiado”.

El estribillo colonial de los colonos israelíes que Palestina era una “tierra sin pueblo para un pueblo sin tierra” refleja el engaño del destino manifiesto, donde Los colonos americanos afirmaron que Dios les había dado ellos el derecho a robar tierras para su propio proyecto de colonización, estas narrativas maestras, que han informado mucho de la educación colonial en ambas naciones, son los marcos que permiten que la gente acepte la ocupación actual de tierras indígenas y la brutal violencia contra sus habitantes.

En 2009, el Ministerio de Educación de Israel ordenó la eliminación de la palabra Nakba de libros de texto para escolares árabes. Nakba en árabe significa la “catástrofe” infligida a los palestinos en 1947 y 1948. durante el establecimiento del estado de Israel que provocó el desplazamiento de más de 700.000 palestinos y la muerte de unos 1.434 palestinos, entre ellos más de 400 niños.

En 2011, Israel pasó la “Nakba ley”, que permite al gobierno israelí recortar financiación a cualquier institución pública que enseñe sobre el evento. “El objetivo del proyecto de ley es impedir que los miembros de la minoría árabe en Israel ejerzan su derecho democrático a conmemorar un evento trascendental en su historia”, escribió Adalah – del Centro Legal para Derechos de las minorías árabes en Israel, cuando

el proyecto de ley se estaba debatiendo. “Esta legislación causa daños a la cultura y a la educación en instituciones que enseñan sobre la Nakba recortando su financiación y seguirán afianzando la desigualdad y la discriminación. El proyecto de ley es antidemocrático y discriminatorio.”

El 9 de noviembre, la policía israelí arrestó a Meir Baruchin, un personaje histórico de Jerusalén y profesor de educación cívica, tras su publicación en Facebook donde expresa oposición a la matanza de civiles palestinos inocentes. Tras su arresto, las autoridades confiscaron su teléfono y dos computadoras portátiles, interrogándolo bajo sospecha de traición e intención de alterar el orden público después de permanecer cuatro días en prisión, Baruchin fue puesto en libertad, pero lo despidieron de su puesto docente, le revocaron su certificado de profesor, y continúa enfrentando cargos legales. “Hoy en día, los ciudadanos israelíes que mostrando el más mínimo sentimiento por pueblo de Gaza, se oponen a la matanza de civiles inocentes, están siendo perseguidos políticamente, pasando por procesos públicos avergonzados, pierden sus trabajos, están siendo encarcelados”, dijo Baruchin en un entrevista en Democracy Now! Añadió que cree que, si fuera palestino, las consecuencias hubieran sido más severas.

Educadores en los Estados Unidos que creen que los estudiantes deberían tener el derecho a lidiar con múltiples perspectivas sobre la fundación de Israel y los implacables bombardeos de Gaza, incluidas lecciones que brindan perspectivas palestinas, se han enfrentado a una dura censura por muchos años. Estos ataques se han intensificado dramáticamente. Radhika Sainath, abogada senior de Palestina Legal, que defiende los derechos de libertad de expresión de los defensores de Palestina, reveló la alarmante escalada en estos ataques: “Hemos tenido un crecimiento exponencial, de las solicitudes de ayuda jurídica. No se parece a nada que hayamos visto antes”. En los 11 días siguientes al 7

...Es difícil perpetuar la limpieza étnica **sin blanquear la brutalidad del registro histórico...**

de octubre, la organización respondió a casi 200 informes de “supresión de la defensa de los derechos palestinos” en Estados Unidos, la mayoría de incidentes se habían abordado en el año anterior. El sistema educativo en Israel y Palestina está moldeado por la violencia diaria de un sistema de apartheid, seguido del brote intermitente de devastadores guerras. Durante el asalto militar de 2014 en Gaza conocida como “Operación Protección Edge”, los israelíes mataron a 412 estudiantes y dañaron 14 instalaciones de educación superior. Incluso antes de las recientes hostilidades, los niños de Gaza se enfrentaban a profundos problemas de salud mental infligidos por el persistente bloqueo y los ataques en sus escuelas. Un informe publicado en junio de 2022 por Save the Children revela que el 80 por ciento de los niños de Gaza sufren de un perpetuo estado de preocupación, tristeza, y dolor, con más de tres cuartas partes de niños que mojan la cama por miedo, y un número creciente exhibe reacciones de mutismo.

Las escuelas palestinas han sido objeto de ataques y severas restricciones impuesta en la “Zona C” de los territorios ocupados por Cisjordania. Esta área constituye el 61 por ciento del territorio y ha enfrentado continuas limitaciones en la construcción de escuelas. Según un informe publicado el 3 de mayo, 2023, por el coordinador especial de la Oficina de las Naciones Unidas para Medio Oriente durante el proceso de paz, la población palestina ha experimentado un crecimiento del 2,4 por ciento, lo que requiere el establecimiento de 600 nuevas escue-

las para 2025. Pero Israel obstaculiza significativamente los avances en la construcción de nuevas escuelas. Los desafíos relacionados con la financiación y los obstáculos burocráticos han dado lugar a la construcción de sólo 68 escuelas desde 2020. El informe de la ONU también explicó que desde 2010, Israel ha llevado a cabo 36 demoliciones que afectaron a 20 escuelas en los territorios ocupados: Jerusalén Este y Cisjordania. En septiembre de 2017, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) emitió una declaración conjunta con Save the Children denunciando la reciente demolición por parte de Israel de tres escuelas primarias y afirmó que “Muchos niños tienen que estudiar en las escuelas con poca protección contra el calor o el frío; algunos enfrentan largos viajes, retrasos en puestos de control militares, acoso y violencia, actividad militar en o alrededor la escuela, o tener que cruzar zonas militares y zonas de tiro”.

Israel, (aparentemente inspirado por el sistema estadounidense de escolarización y vigilancia que ha contribuido a que haya más personas negras encarceladas o bajo la jurisdicción del sistema legal actual que eran esclavizados en 1850) ha creado su propia forma particularmente cruel del conducto de la escuela a la prisión. Entre 500 y 700 niños palestinos, en promedio, son procesados en el sistema judicial del ejército cada año. Desde el año 2000, Israel ha detenido a más de 12.000 jóvenes. Y desde agosto de 2019, ha habido una escalada en el número de estudiantes palestinos sometidos a castigos prolongados y arbitraria detención militar. Israel detiene ha-

bitualmente a estudiantes por ejercer sus derechos a la asamblea, la asociación y la expresión.

Estudiantes y profesores palestinos enfrentan dificultades diarias: se ven obligados para sortear los puestos de control y soportar retrasos, detenciones y acoso por parte de soldados y colonos israelíes la separación impuesta del este de Jerusalén de otros territorios palestinos ocupados obstaculiza el acceso de los palestinos a recursos educativos y centros culturales. Además, la prohibición de viajar a los estudiantes y académicos, introducidos por Israel desde 2000, exacerbada por el bloqueo de 2007, han impedido a los palestinos en Gaza continuar sus estudios en Cisjordania y de asistir a universidades establecidas para su beneficio. Christopher Rufo, uno de los principales instigadores del ataque a las Teorías antirracistas y del plan de estudios antirracista en Estados Unidos, expuso su estrategia colonial para utilizar la educación para ayudar mantener el poder militar israelí y estadounidense: “Los conservadores necesitan crear una fuerte asociación entre Hamas, [Black Lives Matter], [Socialistas Democráticos de América] y la “descolonización” académica en la mente pública. Conecte los puntos, luego ataque, deslegitime y desacredite. Hacer que la centroizquierda los repudie. Hazlos intocables políticos”.

Sin embargo, a pesar de esta estrategia, un creciente movimiento de masas se ha unido en el Estados Unidos y alrededor del mundo para Exigir el fin inmediato de la matanza indiscriminada de palestinos. Gente en todo el mundo han inundado las calles coreando “Alto el fuego ahora”, y los estudiantes y los educadores han desempeñado un papel central en esta lucha. Estudiantes por la Justicia en Palestina ha sido una parte importante del movimiento. Muchos sindicatos de docentes locales en los Estados Unidos, como en Seattle, Minneapolis, Chicago, Massachusetts y la Federación Estadounidense of Teachers-Oregon—han votado a favor de una alto el fuego y marchó en apo-

yo de Palestina junto con la organización las vidas negras importan en la escuela. Los jóvenes judíos también jugaron un papel importante en el movimiento, incluida la organización de actos de masas, desobediencia civil para pedir un alto el fuego en Gaza. Como dice el autor Dave Zirin, que es judío, escribió: “Toda una generación de jóvenes judíos, parafraseando a Peter Beinart hace una década, se sienten obligados a elegir entre sus principios progresistas y apoyo a la guerra total de Israel, y están eligiendo sus principios. A través de organizaciones como Voz Judía por la Paz y IfNot-Now, los jóvenes judíos están buscando ante las violaciones de derechos humanos cometidas por Israel y diciendo claramente: ‘No en nuestro nombre’”. Estos aliados están apoyando a los jóvenes Palestinos de toda la diáspora que lideran el movimiento por una Palestina libre. En el 7 de noviembre, un grupo de niños realizó una conferencia de prensa. conferencia frente al Hospital Al-Shifa en la ciudad de Gaza para implorar al mundo intervenir para detener el implacable ataque de Israel y su campaña de bombardeos. “Desde el 7 de octubre, nos hemos enfrentado al exterminio, a los asesinatos y a los bombardeos sobre nuestras cabezas. Todo esto frente al mundo “, dijo el joven portavoz del grupo en Inglés. “Le mintieron al mundo diciendo que Matan a los combatientes, pero matan a la gente. de Gaza, sus sueños y su futuro. Los niños de Gaza se quedan sin esperanzas y deseos.” Luciendo una camiseta con un oso panda. y agarrando una hoja de papel en con la mano izquierda, continuó: “Llegamos a Hospital Al-Shifa para buscar refugio del bombardeo, pero de repente nos enfrentamos a la muerte nuevamente cuando atacaron el hospital. La ocupación nos está matando de hambre. nosotros no encontramos agua, comida y bebemos del agua inutilizable. Venimos ahora a gritar y te invito a protegernos”. De pie hombro con hombro con sus compañeros, y cerca de una cama de hospital con niños heridos a su derecha, concluyó: “Queremos vivir, queremos paz, queremos juzgar a los asesinos de niños. Nosotros queremos medicinas, alimentos y educación. Nosotros queremos vivir como viven los demás niños”. Todo niño merece medicinas, alimentos, y una educación que respete su cultura y les brinde las lecciones históricas que necesitan para desafiar la guerra, racismo y opresión hoy. Debemos pedir un alto el fuego permanente, no sólo una pausa temporal, para poner fin al bombardeo de Gaza y un alto al fuego para poner fin a los intentos de borrar las lecciones de la historia que los jóvenes necesitan luchando por alcanzar la justicia social como base para una paz duradera. Palestina libre y Palestina libre en Pedagogía.

TRADUCCIÓN LIBRE – Adrián Giraldo Serna

Tomado de Rethinking Schools.Spring 2024. Vol 38. N°3. páginas 13-16. Autorizado por Bob Peterson: Editorial Board.



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



Diana Mercedes Angarita Roa
 Rocío De los Ángeles Calderón
 Dalila Esperanza Castillo
 María Natalia Chapetón
 Liliana Garzón Romaña
 Sandra Patricia Grijalva
 Raúl Santiago Moreno
 Julieth Marcela Palacios
 Paula Milena Parra
 Maribel Reyes
 Ingrid Rubio Parra

Las pruebas estandarizadas:

una mirada desde Popham y el enfoque del Instituto Pedagógico Nacional

Resumen

Las pruebas estandarizadas, según Popham (1999), aunque proporcionan datos objetivos y comparables que permiten identificar desigualdades, áreas de mejora y fomentan la rendición de cuentas en el sistema educativo, tienen limitaciones importantes, ya que evalúan solo algunos conocimientos y habilidades, ignoran situaciones del contexto como recursos y oportunidades, priorizan puntajes sobre procesos de aprendizaje y sus resultados suelen interpretarse incorrectamente para juzgar la calidad educativa. Desde el Instituto Pedagógico Nacional diez maestros inquietos por la evaluación formativa analizan y reflexionan desde su quehacer docente acerca del enfoque

que tiene la evaluación en este lugar y su importancia para el desarrollo integral de los estudiantes, además de ello, se analizan algunos escritos de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional quienes toman una postura reflexiva hacia lo que se define como evaluación desde varias aristas. Finalmente, el documento en su parte final mostrará como los maestros del Instituto Pedagógico Nacional evalúan a sus estudiantes desde el enfoque cualitativo en relación con los campos de desarrollo.

Palabras claves

Evaluación formativa, pruebas estandarizadas, calidad, educación.

La calidad educativa a partir de las pruebas estandarizadas desde la mirada de Popham (1999)

Una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado, existiendo dos tipos: de aptitud, enfocadas hacia las universidades, y de logros, dirigidas a las escuelas. Estas pruebas son comunes en el ámbito educativo, diseñadas para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes de manera uniforme. Sin embargo, Popham (1999) argumenta que no son una medida adecuada de la calidad educativa, ya que solo miden aspectos como dominio de los contenidos y destrezas en áreas específicas, por lo cual no reflejan todo lo que los estudiantes aprenden o el contexto en el que lo hacen.

Según Popham (1999), la finalidad de las pruebas estandarizadas es comparar el desempeño de los estudiantes de diferentes lugares, escuelas o sistemas educativos, ofreciendo una forma “objetiva” de medir ciertos conocimientos y habilidades. Estos datos ayudan a identificar áreas de mejora, evaluar la efectividad de los programas educativos y tomar decisiones informadas sobre sus políticas. No obstante, este tipo de evaluación puede ser limitada si no se consideran otros aspectos del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Los resultados arrojados por este tipo de evaluación posibilitan la toma de decisiones sobre las políticas educativas para evaluar programas escolares, asignar recursos o medir el progreso de los estudiantes. Sin embargo, el autor señala que estas pruebas no siempre reflejan la verdadera calidad de la educación, ya que su enfoque es limitado y no considera todo lo que los estudiantes aprenden ni las diferencias en sus contextos.

Por otra parte, el autor afirma que las personas que diseñan pruebas estandarizadas son altamente valoradas por su capacidad para crear preguntas que

...La meticulosidad y el rigor en la creación de estas pruebas aseguran que los resultados reflejen con precisión el rendimiento académico real de los estudiantes...

miden de manera consistente el rendimiento de muchos estudiantes, independientemente de su origen o método de aprendizaje. Estas personas deben asegurarse de que las preguntas sean claras, justas y realmente midan lo que se pretende evaluar, lo cual requiere un profundo conocimiento en psicometría y estadística para garantizar que las pruebas sean equitativas y libres de sesgos. La meticulosidad y el rigor en la creación de estas pruebas aseguran que los resultados reflejen con precisión el rendimiento académico real de los estudiantes.

Las pruebas estandarizadas permiten hacer dos tipos de inferencias:

- a) Las fortalezas y debilidades relativas de los estudiantes entre distintas asignaturas y dentro de la misma asignatura.
- b) El mejoramiento del estudiante a lo largo del tiempo en diferentes asignaturas.

Estas pruebas se elaboran mediante un proceso riguroso que incluye la definición de objetivos, la creación de ítems, la validación y la prueba piloto. En el contexto escolar, permiten comparar estudiantes, escuelas y distritos, identificar áreas donde los estudiantes necesitan más apoyo, y tomar decisiones basadas en datos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Aunque estas pruebas ayudan a identificar fortalezas, debilidades y evaluar el progreso de los estudiantes, se elaboran siguiendo parámetros que pueden dejar de lado las particularidades de la población que impactan.

Las pruebas estandarizadas no consideran las diferencias en recursos, oportunidades o condiciones de aprendizaje entre las escuelas y las comunidades, lo que puede generar comparaciones injustas. Se concentran en los puntajes obtenidos, sin tomar en cuenta los esfuerzos, métodos o estrategias empleados por maestros y estudiantes. Aunque están diseñadas para medir logros específicos, a menudo se utilizan erróneamente para evaluar la calidad de los maestros, las escuelas o los sistemas educativos.

Los puntajes se basan en un conjunto pequeño de ítems, limitando la representatividad del desempeño total del estudiante y llevando a conclusiones erróneas sobre la calidad educativa. Estas pruebas, diseñadas por grandes corporaciones con fines lucrativos, no siempre son válidas y tienden a ser genéricas, sin considerar que los estudiantes aprenden de manera distinta. Se enfocan en ítems de “mediana dificultad” y evaden contenidos importantes. Afirman que los puntajes miden la calidad de la enseñanza, evaluando lo que se enseña en la escuela, la capacidad innata del estudiante y el aprendizaje fuera de la escuela, pero no permiten evaluar adecuadamente la eficacia de la educación.

Las pruebas de logros no son ideales para evaluar la calidad educativa porque se centran en habilidades básicas y conocimientos de memoria, excluyendo habilidades críticas como el pensamiento crítico y la creatividad. No consideran las diferencias socioeconómicas y culturales, pueden pre-

sionar a los maestros a enseñar solo el contenido evaluado, no capturan el progreso individual ni el desarrollo en áreas no académicas, y pueden generar estrés y ansiedad en los estudiantes. Las descripciones generales de lo que se evalúa pueden llevar a conclusiones equivocadas sobre la calidad de la educación, y es erróneo pensar que los resultados están directamente relacionados con las capacidades de enseñanza de los profesores. El problema de causalidad confusa está relacionado con lo que se enseña en el colegio, la capacidad intelectual de los estudiantes y el aprendizaje fuera de la escuela.

Otras aristas de la evaluación por competencias

En la Universidad Pedagógica Nacional se ha reflexionado alrededor de las tensiones que generan las pruebas estandarizadas como herramienta para evaluar la calidad de la educación en Colombia y Latinoamérica.

A partir de allí, Guillermo Bustamante (2001) ha intentado –como él mismo lo sostiene– demostrar cómo, desde un *intento retórico*, se legitima la incidencia de la evaluación de competencias básicas, ya sea desde las entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital o de algunos académicos. El autor también refiere una mirada a este asunto desde Bourdieu (2003) discutiendo específicamente de las pruebas estandarizadas o masivas en Colombia.

Entre los aspectos que se pueden poner sobre la balanza en esta discusión están las falencias en los procesos y no en los datos psicométricos, como lo sostiene Bustamante (2003), en consonancia con Popham (1999). Si bien el análisis del profesor Guillermo se especifica hacia la evaluación de las competencias en lenguaje, sus planteamientos se pueden extender a las evaluaciones masivas, incluso en Latinoamérica.

Los argumentos más fuertes que señala Bustamante (2003) son que las evaluaciones masivas “ocultan los efectos de la desigualdad social” (p. 33) rela-

cionando otros *hallazgos* de Bourdieu como la manipulación de sentidos sin relación con el contexto, su condición institucional para imponerse, la determinación de “la validez de prácticas pedagógicas, costumbres y políticas educativas” (p. 33) y la condena a sanciones negativas del mercado educativo a las clases más desprovistas (p.33). Estas afirmaciones establecen las aristas en donde las pruebas estandarizadas o las evaluaciones masivas aún no consideran el amplio contexto cultural y social de las instituciones y su población haciendo comparaciones limitadas al no tener en cuenta los diversos métodos de enseñanza características demográficas y recursos disponibles.

Así, los procesos en los que se diseñan y aplican dichas pruebas y en los que se comparan los resultados de las instituciones, entre zonas urbanas y rurales sin distinción generan una visión sesgada sobre la calidad de la educación en Colombia.

A esto se le agregan otras miradas en las que se considera que la aplicación de estas pruebas no genera un impacto positivo en la enseñanza debido a que se terminan adoptando métodos menos enfocados en la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas con el propósito de “preparar” a los estudiantes para que obtengan buenos resultados. Incluso, se considera que estas pruebas generan ansiedad en los estudiantes, en los maestros y en las instituciones educativas para dar unos resultados cuantitativos

que cumplan las expectativas del mercado educativo al que las familias están dispuestas a apostarle.

Un ejemplo de estas pruebas son las que se diseñan para SABER 11 (antes pruebas ICFES) que miden la calidad de la educación realizando procedimientos estadísticos para analizar las curvas de puntajes tanto en colegios públicos como en colegios privados, además de:

Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional¹

Comentan los autores Bustamante y Díaz (1999) que a partir de los años 90 se cambia de perspectiva y se analizan los factores sociales y aquellas que están en el contexto de los estudiantes (lo cual tiene poco éxito) esto conocido como la dimensión “*no académica*” es aquí donde se habla de “la evaluación de calidad” poniendo en tensión que el humano (y su proceso de aprendizaje) no produce el contexto, sino que se adapta a él.

Por tanto, se empieza a hablar de la “calidad educativa” a la luz de los requerimientos internacionales como aquellas orientadas desde el banco mundial y aquellas que desde hace tiempo han pretendido estandarizar los procesos evaluativos.

Los autores plantean como en el gobierno de Gaviria se proponía aplicar pruebas anualmente donde se tendría información acerca de los cursos

...Se considera que estas pruebas generan ansiedad en los estudiantes, en los maestros y en las instituciones educativas para dar unos resultados cuantitativos...

después de las inversiones, evaluando logros cognitivos en las áreas de matemáticas y lenguaje tanto en primaria como en secundaria. Los autores mencionan que se creó entonces, el SINECE en Colombia desde los años 90 el cual ha venido llevando a cabo evaluaciones de calidad justificando las políticas educativas en el cual se pretendía “recopilar, documentar, clasificar y almacenar instrumentos de evaluación que hayan sido utilizados por el propio Sistema de Evaluación o por otros sistemas nacionales o internacionales [...] mantendrá un banco de ítems utilizados en diferentes pruebas y se encargará de su clasificación y análisis” [MEN, 1991:24]. Citado por Bustamante y Díaz (1999).

De manera homogénea, se fueron creando algunas categorías como el diseño de los instrumentos para establecer el desempeño de los estudiantes implicando esta palabra como un indicador de calidad. Si el estudiante cumple, tendrá una valoración por cada área de conocimiento. Es así, como lo menciona Bustamante y Díaz (1999), que *el desempeño*³ entonces sería un logro cognitivo o académico que posee el estudiante, además de introducir intrínsecamente cierta “competencia” en el campo educativo.

El conocimiento que se va adquiriendo a medida que se avanza en la escuela, suele estar acompañado de una serie de miradas a través de la evaluación que sus profesores proyectan para verificar si llegó la información como ellos lo habían soñado, esta postura ha sido planteada a través de cada generación de maestros que pisan una institución educativa, sin embargo hoy en día, las miradas que se le dan a la evaluación están puestas desde diferentes lentes, que después de investigaciones, recorridos, charlas y miles de lecturas, pueden vislumbrar un panorama más aterrizado que el que tiene aquel que no ha escudriñado cada rincón de este tema que tanto preocupa a quienes dirigen cada plantel educativo.



En la actualidad, la evaluación no solo cumple el propósito planteado anteriormente, sino que, en las últimas décadas, esta ha sido unida a la medición de la educación como Niño-Zafra (2022) enuncia en uno de sus textos:

No obstante, ha dejado de ser un motivo de discusión o debate únicamente de los ámbitos educativos para constituirse en el núcleo de las políticas económicas y culturales de los países que lideran la competencia en la obtención de los mejores resultados en estas pruebas. (p. 90)

De esta manera, se transforma el sentido que tiene evaluar y surge la evaluación estandarizada, la cual vincula el ámbito económico y este da otras miradas, porque hace que cada país compita con contextos y visiones diversas que giran alrededor de la calidad educativa y no del sentido real de la evaluación. Por ello, aparecen entidades que se denominan expertas a nivel mundial como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quien nombra al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) para que sean ellos quienes definan las habilidades que un estudiante debe haber obtenido durante cierto tiempo en la escuela. De esta manera, las pruebas

estandarizadas generan que al interior de los países y las instituciones educativas haya tensiones y expectativas ante los resultados, ya que de estos dependen incentivos, cobranzas, puestos, despidos, contrataciones y un sin número de acciones amarradas al imaginario que se creó sobre la calidad de la educación, cuando la mirada y análisis debe ir más allá.

Otra arista que aparece frente a las pruebas estandarizadas está relacionada con los maestros, ya que estos se ven enfrentados al reto de adoptar el sistema que el colegio determine, ya que no se puede servir a dos amos a la vez. De esta forma, el maestro tiene en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional o se dedica a entrenar a los estudiantes para que estos adquieran una mejor habilidad a la hora de la presentación de estas. Sin embargo, año tras año parece que las decisiones tomadas no han sido las adecuadas, porque los resultados tienden a ser los mismos a pesar de los esfuerzos que se hagan, por ello como se menciona en el texto Pruebas estandarizadas Saber y evaluaciones aula: ¿relaciones de proximidad o distanciamiento? Área de Ciencias Sociales (2022), desde el 2015, el Ins-

...El Instituto Pedagógico Nacional le apuesta a la enseñanza basada en el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y analíticas que parten de análisis temáticos de los intereses de los estudiantes...

tituto Colombiano para a Educación (ICFES), en Colombia, propuso que se calculara la calidad de las instituciones a partir del índice sintético de la calidad Educativa (ISCE) bajo unos componentes que le permitan a las instituciones crear un plan de acción con miras a generar estrategias que ayuden a potenciar lo que se está haciendo bien y se realicen planes de acción ante lo que no está funcionando, ya que las pruebas al ser estandarizadas, no contemplan aspectos importantes que diferencian a cada país en la población, las características del entorno y otra serie de vertientes que a groso modo indican que no deben generalizarse.

Teniendo en cuenta lo anterior, la mirada hacia estas pruebas ha generado una serie de investigaciones, como la mencionada anteriormente, que desean comprender cual es el mejor camino para llegar a la anhelada “calidad educativa”, es por ello que, el Instituto Pedagógico Nacional le apuesta a la enseñanza basada en el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y analíticas que parten de análisis temáticos de los intereses de los estudiantes. Así, se proponen espacios académicos en las distintas áreas, llenos de experiencias y didácticas que buscan dar respuesta a la propuesta de evaluación cualitativa del colegio y cuya intención es que estudiantes, padres, maestros y directivos, puedan evidenciar los aciertos y dificultades que presenta los alumnos y crear estrategias que les permitan ir avanzando en su proceso.

La evaluación cualitativa en el Instituto Pedagógico Nacional

Autores como Gipps (1994), Black et al (2004) y Pyor & Crossouard (2005), consideran que la evaluación debe ser un proceso para el aprendizaje y no un fin último sobre este. Este proceso para el aprendizaje debe mostrarle al estudiante, con claridad, sus avances y dificultades con relación a los objetivos esperados, para que el estudiante pueda ir “puliendo” los aspectos que se le dificultan, es decir, aprender.

La evaluación cualitativa en el Instituto Pedagógico Nacional valora los aprendizajes a partir de una escala; superior, alto, básico y bajo (IPN, 2024). Sin embargo, el carácter de la evaluación en el IPN va más allá de la escala valorativa. Una de las peculiaridades de esta evaluación es la evaluación formativa que según Gipps (1994) tiene las siguientes particularidades:

- La evaluación debe ser un proceso continuo en donde el examen o la prueba no sea la única de evaluación, y mucho menos determinante. En su lugar, se debe diversificar las actividades a trabajar en el aula, las cuales deben ser proporcionales a las capacidades de los estudiantes y con tiempos adecuados para su ejecución.
- Debe brindar al maestro una mirada sobre el aprendizaje del estudiante para replantear el trabajo en el aula. Es decir, Esta no debe ser un “juicio” (perdón por la palabra, pero no encuentro más), sino que

a partir de esta el maestro reorienta la clase y replantee las actividades buscando remediar las dificultades que presentan los estudiantes.

- Evitar que la evaluación se limite solo a un valor numérico o adjetivos, ejemplo: 10 o excelente. El uso de adjetivos (excelente, aceptable, sobresaliente, etc.) no significa una evaluación formativa.
- Permitir que los estudiantes realicen una evaluación del proceso de su aprendizaje, así como el de sus compañeros, en donde él pueda identificar y presentar los avances y dificultades en su proceso de aprendizaje.

Estas características ya se han venido trabajando en la institución, y, además, están consignadas en el acuerdo de evaluación. Poco a poco se han articulado, por ejemplo, los maestros han encontrado la posibilidad de fortalecer y mejorar aspectos en cada actividad trabajada, quitándole la importancia a colocar un calificativo o un valor numérico. Así mismo, el examen también ha dejado de ser protagonista, pues otras actividades y lugares han permitido reconocer el proceso de los estudiantes. Entre varias actividades, por ejemplo, en el área de ciencias naturales, se destaca el informe de laboratorio o debates frente a fenómenos ambientales, observando otras cualidades de los estudiantes que se distancian de una concepción memorística del conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer que la evaluación en el IPN se concibe como un proceso de valoración y seguimiento cualitativo de los estudiantes de acuerdo con los campos de desarrollo: corporal, personal - social, expresivo y científico tecnológico lógico (Acuerdo 06, 2024), su objetivo es desarrollar unas propuestas que entienden el logro o desempeño de aprendizaje como una interacción entre los estudiantes, el conocimiento y la cotidianidad. De esta manera, las diferentes áreas de conocimiento tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las

ponen en diálogo con las temáticas a trabajar. Estas temáticas no son inamovibles, al contrario, son revisables, transformables y favorecerán otras formas de concebir al niño y al joven, así, se asume al individuo como parte de la evaluación al construir un aprendizaje que dé respuesta a los logros o desempeños sugeridos.

Esta propuesta de evaluación se asume como un ejercicio complejo, constante y dedicado, en la cual no solo entra en juego la parte cognitiva sino otros elementos que afectan al estudiante (contexto social, familia, físico, etc.). Desde esta mirada, la evaluación cualitativa en el IPN se relaciona con lo que se espera obtener durante los procesos de formación que se ofrecen al estudiante, desde una mirada integral que fortalezca todas sus dimensiones, es decir, para el mejoramiento constante del ser y no como un fin en sí misma.

En consecuencia, la evaluación toma en cuenta las características propias de los estudiantes en cada comunidad (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7) y acopla sus propuestas valorativas como un elemento de seguimiento al desarrollo particular del educando así:

Comunidad 0 y 1: En estas dos comunidades se encuentran los estudiantes de 0 a 6 años, la propuesta evaluativa se sustenta desde el decreto 1411 del 2022 que establece “La valoración y seguimiento comprende la documentación del proceso de desarrollo

y aprendizaje de las niñas y los niños, en relación con sus capacidades y potencialidades, la identificación de las circunstancias que los favorecen o no y la definición de las acciones necesarias para fortalecerlas o superarlas, según sea el caso”. De esta manera, en el instituto se propone un acompañamiento continuo y constante de los avances y dificultades presentadas por los estudiantes a través de informes descriptivos de orden cualitativo que permiten comprender el proceso integral de los niños y las niñas, en esta medida, se propone un ambiente pedagógico cambiante y flexible que busca propiciar la interacción con el conocimiento desde la perspectiva experimental de los estudiantes con el mundo y con los otros, mediados por el juego y la comunicación verbal, gráfica o escrita como ejes transversales.

Comunidad 2 a 6: En estas comunidades los estudiantes están ubicados en rango de edad de 7 a los 17 años, allí, la evaluación se encuentra mediada como un proceso de valoración de los estudiantes en cada espacio académico, que se realiza a partir de un concepto elaborado por el maestro o la maestra (heteroevaluación), de igual manera, se adelantan otros procesos como la autoevaluación y coevaluación, a través de estas, es posible evidenciar el avance del proceso integral de los educandos y buscar posibles soluciones para mejorar las debilidades identificadas en éste.

Comunidad 7: Denominada sección de Aprendizajes Inclusivos y Ocupacionales en donde se encuentran estudiantes de 6 a 22 años, le apuesta por una evaluación que atienda a la educación inclusiva para los niños, niñas y jóvenes, así, “reconoce en cada estudiante, independientemente de su discapacidad intelectual, las fortalezas y debilidades, permitiendo potenciar el desarrollo integral” (Acuerdo 06, 2024). La finalidad de la sección es desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para ser autónomos y afrontar los desafíos de la vida cotidiana, desde una perspectiva laboral y social que les permita ser personas activas y propositivas en la sociedad actual.

Propuesta evaluativa en el Instituto Pedagógico Nacional

Según Popham (1996) es crucial entender las interioridades de las pruebas estandarizadas de logro y cuestionar cómo las evaluaciones impactan el aprendizaje y las políticas educativas, con el fin de llevar a cabo una campaña educativa eficaz para que educadores, padres y diseñadores de políticas comprendan las posibilidades de aprendizaje que se dan en la escuela y organicen una forma más apropiada de reunir evidencias basadas en la evaluación. Los educadores deben enfocarse en desarrollar habilidades útiles para la vida, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, usando métodos personalizados como proyectos y retroalimentación continua.

Es importante reconocer la pluralidad de los estudiantes y garantizar oportunidades de aprendizaje acordes a las necesidades individuales, creando un ambiente de respeto y motivación.

Por otra parte, el autor destaca la necesidad de evaluar destrezas valiosas y suministrar evidencia confiable para establecer la calidad de la enseñanza. La formación debe dirigirse a la vida, incluyendo la salud mental, la gestión emocional y los valores, motivando a los estudiantes a aprender desde la



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

lógica y aplicación práctica del conocimiento. Para mejorar la evaluación educativa, se deben diversificar los métodos de evaluación, adaptarlos a las diferencias socioeconómicas, culturales y fomentar una educación integral.

Aunque las pruebas estandarizadas buscan ser un aporte importante en la educación, deben reflejar las realidades y necesidades de todos los estudiantes, promoviendo una educación de calidad.

A razón de ello, al analizar la propuesta evaluativa del IPN, se identifica un enfoque integral que incluye evaluaciones formativas, basadas en campos de desarrollo, para ello, se proponen procesos evaluativos continuos durante todo el año escolar. Esto permite observar el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias metodológicas utilizadas según sea necesario. Además, se proporcionan actividades de refuerzo y planes de apoyo que permiten a los estudiantes reflexionar sobre su proceso, potenciar sus habilidades, entender sus dificultades y la manera de superarlas.

La evaluación se articula de manera armónica con otros aspectos del proyecto pedagógico el IPN como:

- a) Talleres que buscan fortalecer la orientación vocacional y habilidades de los estudiantes.
- b) Proyectos pedagógicos integrales y de aula que nacen de los intereses de los niños y que abren la posibilidad de un aprendizaje integral.
- c) Proyectos transversales que abren un espacio a la formación crítico-social de la comunidad educativa.

Por último, se busca que los estudiantes participen activamente en su evaluación a través, de autoevaluaciones y coevaluaciones que les permiten reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros. A esto se le adjuntan propuestas metodológicas como el diseño utilizar rúbricas claras sobre el proceso pedagógico que se pretende alcanzar a lo largo del perio-

do escolar. El acuerdo de evaluación del IPN comprende que el aprendizaje es mucho más que solo pruebas estandarizadas. Se trata de desarrollar habilidades, trabajar en equipo y crecer de manera integral en el ámbito escolar.

La combinación de estas estrategias y el plan de acción propuesto es fundamental para transformar la percepción de las evaluaciones estandarizadas. Al implementar evaluaciones formativas y basadas en campos de desarrollo, se asegura un enfoque cualitativo, que valora tanto las habilidades académicas como las competencias prácticas y sociales. La participación de los estudiantes en su propia evaluación fomenta la autonomía y la reflexión crítica, elementos esenciales para un aprendizaje significativo. Este cambio no solo responde a las necesidades educativas actuales, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real, promoviendo un desarrollo integral y equilibrado.

Hoy más que nunca, el IPN le apuesta a una evaluación que se orienta al reconocimiento de los campos de desarrollo, como eje articulador en los procesos académicos, en la formación de sujetos integrales, considerados en sus particularidades para que desde su individualidad y su constitución como ciudadanos se comprometan con el fortalecimiento del tejido social.

Referencias

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., William, D. (2004) Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, Vol. 86, No. 1, September 2004, pp. 9-21.

Bustamante Zamudio, G. (2001). Sobre un intento retórico de legitimar la evaluación de “competencias básicas”. *Pedagogía Y Saberes*, (16), 5.26. <https://doi.org/10.17227/01212494.16pys5.26>

Bustamante Zamudio, G. y Díaz, L. (1999). Políticas educativas y “evaluación de calidad”. Recuperado de: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5431/4458>.

Bustamante, G. (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7577>

Decreto 1411 (2022). Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. MEN Recuperado de: Decreto 1411 de 2022 Ministerio de Educación - Gestor Normativo - Función Pública

Gipps, C. (1994) *Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment*. The Falmer Press.

IPN (2024) Acuerdo N°6 del Consejo Directivo.

Niño-Zafra, L. (2022). Pruebas estandarizadas Saber y evaluaciones aula: ¿relaciones de proximidad o distanciamiento? *Área de Ciencias Sociales. Nodos y Nudos* 7(52). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num52-13758>

PEI: Instituto Pedagógico Nacional, Patrimonio histórico y cultural de la nación, Ley 1890 de 2018, Bogotá, 2019, pág. 18 –22.

Popham, J. (1999) Tomado y traducido de *Educational Leadership*, volumen 56, número 6, marzo de 1999. Con autorización de ASCD (editores) el autor profesor emérito de UCLA.

Pryor, J., Crossouard, B. (8th & 9th September 2005) *A Sociocultural Theorization of Formative Assessment*. Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Conference, University of Manchester, UK

Notas

- 1 ¿Cuáles son los objetivos del examen saber 11? Tomado del sitio web: https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/cuales_son_los_objetivos_del_examen_saber_11/
- 2 Bustamante y Díaz (1999) se refiere a esta dimensión no académica como aquellos factores que se requieren para la adaptación al contexto social, cultural y político.
- 3 La palabra desempeño en el Instituto Pedagógico Nacional según el acuerdo 06 de 2024 es una valoración que se le da al estudiante a su desarrollo integral teniendo en cuenta los campos de desarrollo. Se designan como superior, alto, básico y bajo.

La radio

estrategia pedagógica en
Duitama-Boyacá para la orientación
escolar en tiempos de pandemia



Docentes Orientadoras: (izquierda a derecha)

Liliana Pérez

Claudia Cáceres

Sonia Monroy

Mónica Guevara

Liliana González

El papel de la educación es ayudar a que cada joven construya su proyecto de vida personal. Sydney Harris (.....) usa una expresión más bella y poética: “El propósito principal de la educación debe ser convertir espejos en ventanas”.

Resumen

En el presente escrito abordaremos la “radio” como estrategia pedagógica implementada durante la pandemia por las docentes orientadoras de la ciudad de Duitama. Es un trabajo que se realizó entre agosto de 2020 y noviembre de 2021 en alianza con la radio comunitaria “Señal Duitama, 90.6 FM”. Desde el año 2022 hemos comenzado a compartirla y en este año a sis-

tematizarla. Con esta estrategia proponemos que la orientación escolar llegue a todos los estudiantes del municipio y de esta manera potencializar las herramientas tecnológicas innovadoras no solo en las aulas de clase sino también al interior de las familias. Por medio de la estrategia radial, se favorecen las habilidades socioemocionales, los factores protectores y ambientes

seguros de la comunidad educativa, a través de la transversalización de contenidos no solo en tiempos de crisis sino en la “normalidad académica”, teniendo como meta contribuir con el proyecto de vida de los estudiantes y sus familias y la construcción de una sociedad más justa, democrática e incluyente.

Palabras Claves

Orientación escolar, radio, pandemia, estrategia pedagógica, familia, prevención y promoción, habilidades socioemocionales.

Introducción

La experiencia titulada la radio estrategia pedagógica en Duitama-Boyacá para la orientación escolar en tiempos de pandemia fue una estrategia de acompañamiento de Orientación Escolar (OE) a las familias en tiempos de crisis. Esta pretendía desarrollar diversos formatos para la difusión de acciones de OE que promovieran el papel activo que tienen las personas en su proceso formativo e integral a lo largo de la vida de la comunidad educativa de Duitama. Así mismo, buscó favorecer el acceso a las herramientas de acompañamiento en el contexto familiar a través de la difusión de contenidos dirigidos a todos los actores de la comunidad educativa, relacionados con habilidades socioemocionales, factores protectores, apoyo al aprendizaje, entornos seguros, entre otros. Cabe mencionar que el municipio cuenta con 14 instituciones de carácter oficial y para esa fecha sólo 7 de ellas tenían el servicio de orientación escolar, por lo tanto, esta estrategia permitió mayor cobertura tanto en el área rural como urbana.

En ese sentido, la intencionalidad de esta estrategia fue usar la voz como mecanismo de encuentro con los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) y familias duitamenses, transmitiendo inicialmente un mensaje de autocuidado y motivación en el cumplimiento de las labores escolares. A medida que avanzó el tiempo, se hizo necesario ir

más allá vinculando redes de apoyo, cuidadores, instituciones como una forma de promover la sana convivencia en los entornos en los que se encontraban los NNA., y a su vez fortaleciendo el proyecto de vida.

La Estrategia radial “El Club juvenil de la señal” fue el primer nombre del programa radial, que posteriormente se llamó Orientación Escolar en la señal, se planeó como un encuentro con las orientadoras de Duitama que se emitía una vez a la semana, con una duración de 60 minutos, a través de la emisora radial Señal Duitama 90.6 FM., en este espacio radial la comunidad educativa tuvo la oportunidad de participar a través de audios, expresando experiencias, inquietudes y opiniones para compartirlas con otros de acuerdo con los temas sugeridos en cada emisión.

Para el desarrollo de esta estrategia se utilizaron mecanismos de comunicación que se describen a continuación:

Cuentos para la vida donde se fortalecieron las habilidades socioemocionales en las familias a través de la narración de cuentos e historias, los cuales se acompañaban de una reflexión.

Tips para la vida, buscó promover factores protectores y ambientes seguros en la comunidad educativa del municipio, a través de mensajes audiovi-



suales, cortos y con contenido relacionado con prácticas para favorecer la salud mental.

Aprender para la vida, con el propósito de potencializar los procesos de aprendizaje de los estudiantes Duitamenses a través de videos que contienen estrategias, hábitos y técnicas de estudio.

Encuentros de familia, buscó promover la vinculación de los padres, madres de familia y cuidadores en la formación integral de los niños, niñas y adolescentes del municipio a partir de la realización de encuentros en vivo, abordando diferentes temas en torno a la familia y teniendo en cuenta las condiciones de ese momento.

Todos estos mecanismos de comunicación fueron socializados tanto en el programa radial como en: podcast, texto, pieza audiovisual, facebook live; para hacerlos más llamativos y de mayor accesibilidad, por lo que fueron difundidos por redes sociales y páginas institucionales de cada colegio.

De la investigación a la acción

La propuesta se enmarcó con un enfoque de investigación acción, en ese sentido, Bausela (1993) menciona que esta implica un proceso de continua búsqueda, lo que permite entender el ejercicio docente desde la integración

del trabajo intelectual y la reflexión, analizando cada experiencia; por ende, como docentes orientadoras se realizaron exploraciones reflexivas de la práctica con cada programa radial, en donde se tenía como propósito dar respuesta a una situación problemática identificada en la comunidad educativa, relacionada inicialmente con el impacto de la pandemia; pero posteriormente, generó desafíos para el equipo de orientadoras de Duitama puesto que surgieron nuevas necesidades, siendo esta la invitación a introducir mejoras progresivas, y abriendo la oportunidad para trabajar de manera coordinada en las diferentes fases y elaboración de los guiones, en donde se entretajan la planificación, acción, observación y reflexión.

Por tanto, el objetivo principal de esta estrategia fue desarrollar la estrategia pedagógica de orientación escolar a través de mecanismos comunicativos para brindar herramientas en los procesos emocionales y educativos a nivel individual, familiar y social como una forma de acompañamiento desde la orientación escolar a los niños, niñas, adolescentes y sus familias durante el tiempo de aislamiento. Además, se buscó: favorecer la cobertura municipal en el acceso a las herramientas de acompañamiento aplicables al contexto familiar; promover el desarrollo y/o fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los integrantes de la comunidad educativa; promover factores protectores y ambientes seguros en la comunidad educativa del municipio.; y potenciar los procesos de aprendizaje en los estudiantes Duitamenses.

Los logros

Dentro de los logros y aprendizajes alcanzados en estos diez meses de acompañamiento e implementación de la estrategia, podemos mencionar: a nivel de orientación escolar, se consolidó el equipo a nivel municipal, permitiendo que se diera cumplimiento

al plan de OE municipal, ampliación de la cobertura de las acciones de OE en el municipio, uso de herramientas tecnológicas innovadoras y exploración de habilidades; al estructurar la propuesta de acompañamiento de OE, el proceso se fue documentando a través de material audiovisual (videos - audios - poster - podcast), textual (guiones - cuentos - actas), entre otros, lo que permite utilizar estos recursos con posterioridad.

A nivel de la comunidad educativa, promoción del autocuidado, transversalización de los contenidos, permanencia en el sistema educativo, favorecimiento de las habilidades socioemocionales, factores protectores, ambientes seguros en tiempos de crisis, desarrollo de habilidades para la vida y la promoción y prevención de riesgos psicosociales. La comunidad ha evidenciado de distintas maneras la recepción del contenido de las estrategias y la aplicación de lo propuesto en ellas a través de mensajes (audios, comentarios por chat, actividades escolares, reuniones) y la retroalimentación de los mismos.

Conclusiones

A través de esta estrategia se logró permear la medida de aislamiento llevando la orientación escolar a los entornos familiares haciendo acompañamiento a los NNA y familias vinculados a los establecimientos educativos de la ciudad de Duitama. Siendo el vínculo con la Emisora Comunitaria, la apertura para interactuar de manera remota con la comunidad educativa, y reconocer el impacto que tenía cada programa en los NNA y sus familias. Abrir los canales de comunicación a través de la radio, los audios, videos y encuentros en vivo permitió la participación de todos los actores de la comunidad educativa, brindando la oportunidad de expresar su sentir y contar su propia experiencia.

El desarrollo de la estrategia permitió compartir los saberes y conocimientos

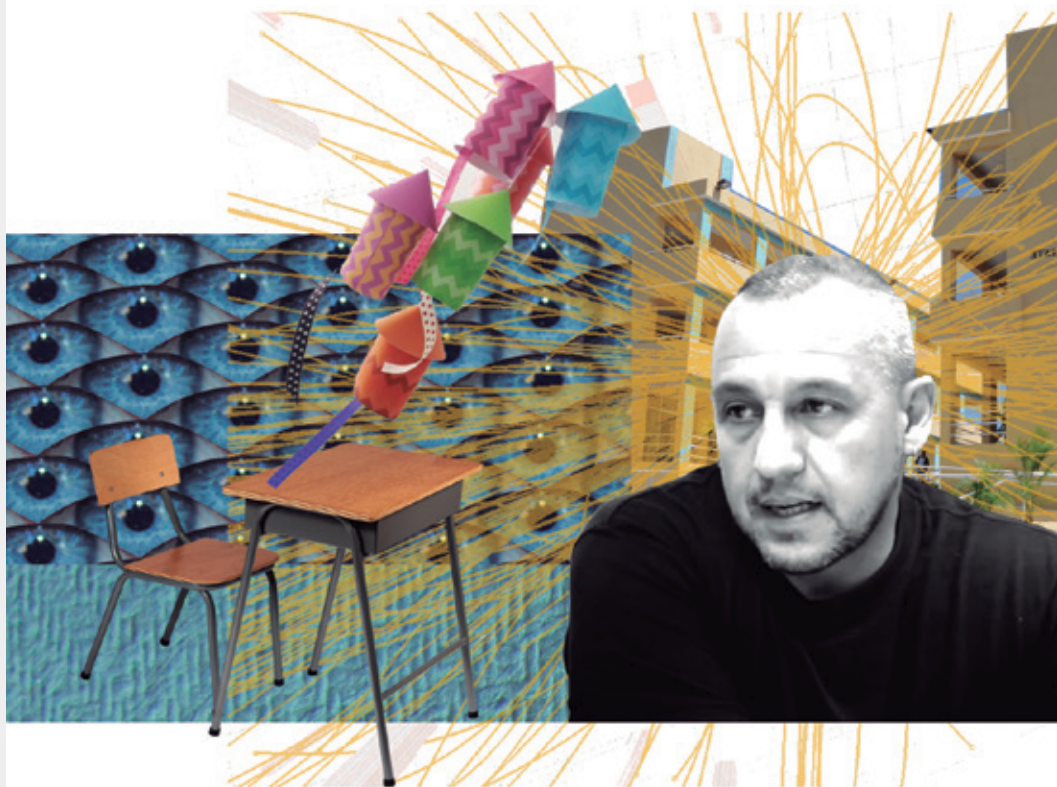
profesionales de cada una de las docentes orientadoras tanto para el diseño del programa como para el enriquecimiento de las temáticas y los guiones dando cuenta de la articulación entre las instituciones educativas. Es importante mencionar que el equipo de orientadoras que desarrolló esta estrategia puso a disposición sus recursos humanos, técnicos, tecnológicos, innovando y siendo autodidactas en la planeación y ejecución de los guiones, posters y el programa radial.

En este sentido, como apoyo al trabajo de OE es importante involucrar a los docentes de ética de las Instituciones Educativas para articular las temáticas contempladas en los planes de área y aula que se pueden potenciar con la estrategia por medio de la transversalización. Igualmente vincular a los coordinadores de los colegios que no cuentan con Orientadora Escolar, para que por medio de ellos se realice la difusión de contenidos desarrollados y se recojan propuestas para enriquecer la estrategia.

Finalmente, dadas las condiciones laborales y dinámicas de cada institución, no fue posible la participación del equipo completo de orientadoras durante la implementación de la estrategia.

Bibliografía

- Navegar Seguro. (2019). Alianza Educativa. Bogotá. <https://alianzaeducativa.edu.co/navegar-seguro/>
- Portal Colombia Aprende. Guías socioemocionales. Bogotá. <https://movil.colombiaprende.edu.co/contenidos/material/guias-socioemocionales>
- Secretaría de Educación de Bogotá. Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto. (---) Bogotá. ISBN 978-958-8878-25-6 <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/5681deb4-1561-40c5-8ed4-1bf2809155ba/content>
- Bausela, E. (1993). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 1-8. ISSN: 1681-5653



EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA

(RESEÑA ANALÍTICA)



Mateo Barrera Correa

Músico profesional y productor musical.
Universidad Distrital. Docente investigador.

En su texto *“La conformación dis-paratada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía: entre disciplinarización y profesionalización”*, Andrés Klaus Runge explora las disonancias y los puntos de encuentro entre la pedagogía como disciplina científica y como práctica profesional, caracterizando a los profesionales de la enseñanza desde su devenir histórico y el rol que han adquirido con la evolución de las instituciones humanas y ubicándolos ante los desafíos que surgen al pretender reconciliar la teoría con la práctica; el conocimiento que surge de la investigación con la habilidad del educador para sortear, en tiempo real, las situaciones que se presentan al momento de enseñar.

Parte de un breve recorrido histórico en el que reconoce la necesidad de autoconservación de los grupos humanos y describe a la educación como uno de aquellos mecanismos que desarrollan para mantener sus rasgos distintivos en el tiempo, venciendo la impermanencia y la mortalidad de sus individuos; en otras palabras, el proceso de institucionalización que transforma a las sociedades premodernas (en las que la educación tiene un carácter funcional y los saberes necesarios para la supervivencia y la conservación de la cultura se transmiten a través de la asimilación, la imitación, el mantenimiento de la tradición y la inmersión de los infantes en la vida de los adultos) en sociedades modernas súper



especializadas que delegan la transmisión del conocimiento a expertos. Es decir, el tránsito de una educación funcional a una planeada o formal.

Según el autor, las instituciones representan, por un lado, la consolidación de las reglas que se reconocen como válidas por la sociedad en su totalidad (regulan, delimitan o promueven las conductas de los individuos según lo que demande el momento histórico, atravesado por las relaciones de poder, tanto en las esferas públicas como en la intimidad y la cotidianidad) y por otro, la manera en que se mantienen en el tiempo las soluciones que se han encontrado para diversos problemas que enfrenta la sociedad relacionados con la autoconservación, la diferenciación y la complejización de la cultura, reduciendo al mínimo posible la incertidumbre. La conservación de las estructuras y órdenes de la sociedad (costumbres, tradición, saberes, etc) a pesar del

relevo generacional o *fluctuación de los individuos*, es decir, la muerte de los viejos y el nacimiento de las nuevas generaciones, es uno de aquellos desafíos permanentes que moldean el propósito de la institucionalidad y que desemboca en el surgimiento de la categoría de *infancia*, de la profesión de educador, de la necesidad de sistematizar sus experiencias y saberes y, en consecuencia, de la pedagogía como disciplina científica.

A medida que las sociedades alcanzan mayores niveles de complejidad y especialización, la experiencia de los padres y su relación directa con los hijos se vuelve insuficiente para garantizar la *autorreproducción social* y la *actualización cultural de los individuos*; la transmisión de los conocimientos relevantes a las nuevas generaciones. El acumulado de saberes especializados en todas las áreas del conocimiento excede las capacidades los individuos y hace necesaria la aparición de instituciones como la escuela, con personal especializado, *cualificado y profesional* que enseñe aquello que está más allá de la experiencia, que transmita las capacidades y destrezas con las que los padres ya no cuentan y

que garanticen el acceso de las nuevas generaciones a los saberes que se consideran necesarios.

Al delegar la enseñanza a un personal especializado, al tiempo que se consolidan las instancias y los roles que componen el sistema educativo, aparecen *la profesión y el saber pedagógicos*. Del ejercicio de la enseñanza en los espacios socialmente diferenciados para ello surge la *problemática normativa y de legitimación*, a saber, las preguntas acerca de quién debe estar a cargo y bajo qué criterios, cuáles métodos han de ser aplicados, con qué saberes debe contar un profesional especializado en la enseñanza para ser considerado apto. Se hace necesario sistematizar los saberes con los que debe contar un profesional y de documentar y cuestionar su praxis a la luz de la razón y fuera del espacio en donde sucede la enseñanza. La pedagogía como *disciplina* se distingue entonces de la pedagogía como *profesión*.

La *reflexión sobre la educación* enfrenta a los profesionales a una serie de preguntas cruciales acerca de lo que se le va a presentar de un modo sistemático, racional, organizado, a las nuevas generaciones, en vista de que la sola experiencia no es un insumo suficiente para extraer la información necesaria para fundamentar una forma “correcta” de la praxis educativa. Surge la necesidad de observar y cuestionar lo practicado con una rigurosidad científica que produzca conocimientos (explicaciones y comprensiones) sobre el problema de la educación. El accionar pedagógico se apoya cada vez más en los saberes sistemáticos fruto de la disciplina, en la *teoría*, y la legitimación, el reconocimiento de la competencia de los profesionales de la educación queda irreversiblemente ligada al dominio que tengan de esta.

Existe, sin embargo, una brecha entre el saber científico de la pedagogía y la realidad práctica de la enseñanza. A pesar de ser indispensable para ser un buen educador, el dominio de la



...La pedagogía, entonces, puede ser entendida como un *campo disciplinar*, un área de estudio mixta que **no tiene la consistencia de otras disciplinas científicas y que se organiza de modo *coreográfico* en la aplicación de los saberes de origen teórico y práctico...**

teoría no le dota de todas habilidades que le permitirán resolver, en el momento, las *situaciones educativas*. La interacción directa con los educandos requiere del docente una *prudencia pedagógica*, un tacto que le permita enfrentar cada situación sin hacer de su propio saber teórico un impedimento. La pedagogía (como disciplina científica) se concibe al servicio de la praxis laboral, y esta, a su vez, se considera ineficaz si no se articula con una sistematización rigurosa de los saberes que produce.

La naturaleza de la relación entre praxis y las disciplinas pedagógicas son observadas y explicadas desde perspectivas disímiles. La pedagogía como disciplina puede ser vista como la teoría que provee las condiciones suficientes para el actuar pedagógico o como “el saber pedagógico del maestro” que orienta de la práctica. Sin embargo, estas posturas presentan un error de concepción, pues *la praxis no se origina con la aplicación de la teoría; con la orientación de la pedagogía hacia la investigación surge inevitablemente un problema práctico, así como con la orientación hacia la praxis se origina un problema investigativo*. Según el autor, la pedagogía no puede hacer contribuciones a la investigación que sean prácticas al

mismo tiempo. Reconoce que, en tanto disciplina que pretende ser científica, el propósito de la pedagogía es arrojar luz sobre aquellas cosas que se desconocen, pero que se suele aplicar una presión constante en su utilidad práctica.

Existe entonces una dinámica diferenciada entre los desarrollos de la pedagogía como disciplina, los procesos de profesionalización y los desarrollos de la educación como práctica social. La interacción entre estos procesos consolidan un campo de carácter dinámico que funciona de un modo *coreográfico*. El saber práctico es *inarticulado* (no codificado), *está orientado hacia el hacer* (es finito) y es *local* (sucede en la interacción). El saber profesional es el resultado del encuentro de *saberes y formas de ver científicas, cotidianas y laborales*; es el criterio del docente que se pone en práctica al relacionar los saberes que ha adquirido tanto de la teoría como de la práctica y de cualquier otro campo del conocimiento con el que haya tenido contacto; es el “habitus” como parte mediadora entre teoría y práctica. El saber científico tiene que ver con *el esfuerzo de lograr una distancia “objetiva”* con el fenómeno educativo, de manera que pueda tener lugar un estudio empírico, una profundización teórica o un

análisis crítico al respecto; supone un distanciamiento con la cotidianidad, una mirada distanciada.

El profesional docente es quien se mueve dentro de este campo de tensiones, actuando como mediador de *esos mundos que se han separado*, haciéndolos interactuar conforme lo demande la situación, al tiempo que es consciente de su rol y del sistema educativo en el que se encuentra inmerso, de la institucionalización que regula y planea los programas de enseñanza y del proceso de complejización de la sociedad al que asiste y aporta con su ejercicio. Es el portador de ese *saber experto* que lo faculta para transmitir a las nuevas generaciones aquello que les permitirá incorporarse eficazmente en las actividades adultas. Su oficio se distingue del de los profesionales de otros campos del conocimiento en que interviene directamente en la existencia corporal, espiritual y social de las personas.

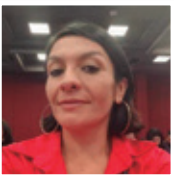
La pedagogía, entonces, puede ser entendida como un *campo disciplinar*, un área de estudio mixta que no tiene la consistencia de otras disciplinas científicas y que se organiza de modo *coreográfico* en la aplicación de los saberes de origen teórico y práctico que tienen origen en el “habitus” del docente. Se nutre tanto de la ciencia y su lógica de descubrimiento e investigación como de su necesidad de auto interpretación y orientación práctica. La *disciplina* y la *profesión* pedagógica siguen lógicas diferentes, opuestas y complementarias al mismo tiempo; la primera busca producir un saber que pueda llamarse “objetivo” que permita entender, comprender, aclarar, o explicar la problemática educativa mientras que la segunda busca intervenir con eficacia en la situación pedagógica, en el proceso de transformación de las personas.

Nota: el capítulo reseñado aparece en "Epistemología de la Pedagogía".(2020) Martínez A., Ruiz A. y Vargas G.UPN-Bogotá. Páginas 166-216.

AGUA DE DIOS

un territorio nacido de la solidaridad y los retos actuales:

Proyecto Escuela Territorio de Paz



Diana Milena Casallas Colorado

Licenciada en Teología, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Magister en Teología Bíblica, Universidad San Buenaventura (Bogotá, Colombia). Docente Investigadora y Conferencista. Docente de aula en Gobernación de Cundinamarca desde 2016 I.E.D. Salesiano Miguel Unía de Agua de Dios. Actualmente estudiante de Derecho, Universidad Cooperativa de Colombia. Candidata al doctorado en Teología, Pontificia Universidad Bolivariana. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2102-366X>. Secretaria de Asuntos Pedagógicos. Líder del Círculo Pedagógico, Agua de Dios Cundinamarca 2023-2026.

“Busca el conocimiento, ama la vida, enriquece tu día con sabiduría y pasión por aprender”

(Diana Casallas)

Resumen

El concepto de territorio va más allá del espacio geográfico y se entiende como el resultado de relaciones en constante evolución, que abarcan dinámicas de poder, dominación, resistencia y solidaridad. Agua de Dios Colombia está ligada a la creación del Lazareto en 1870, un sitio donde se confinaba a personas enfermas de lepra, separándolas de la sociedad y sus familias. Sin embargo, en medio

de la adversidad, surgieron conexiones de solidaridad entre sus pobladores, y por ello Agua de Dios no sufrió ese suceso de la llamada Época de la Violencia, porque las violencias que atacaron sus cuerpos y fragmentaron sus proyectos de vida no daban espacio para más violencia, sino para la acogida y el amor. El municipio de Agua de Dios, forjó su historia a través del cuerpo y es por medio de él que

se crea un entramado de relaciones desde concepciones de dominación, poder, resiliencia. Agua de Dios del dolor, la esperanza y el estigma, un territorio nacido de la solidaridad y con retos actuales para mantener esa solidaridad.

Palabras claves

Agua de Dios, territorio de paz, territorio solidario, el cuerpo como territorio, círculo pedagógico de Agua de Dios.

El cuerpo como territorio: ciudad del dolor a la ciudad de la esperanza

Presupuestos epistemológicos

El Círculo Pedagógico de Agua de Dios se ha destacado por su enfoque en la educación y, en colaboración con Fecode, ha impulsado el proyecto “Escuela Territorio de Paz”. Este proyecto ha permitido reflexionar sobre la importancia de la educación en entornos que vivencien la paz. Esta inmersión en el territorio ha posibilitado la conciencia de Agua de Dios, Cundinamarca, como un territorio nacido de la solidaridad, y la comprensión de los desafíos actuales.

El término “cuerpo” como territorio surge en el contexto de las ciencias sociales, con el propósito de examinar los discursos hegemónicos relacionados con aquellas subjetividades que no forman parte de los principales discursos académicos. Entre estas subjetividades, las mujeres han sido las más invisibilizadas. Visualizar el cuerpo como territorio implica mostrar cómo se entrelazan dinámicas de poder a través de él. Esto se debe a se comprende el cuerpo no como objeto, sino como el modo de ser, posibilidad de existir y relacionarse en el mundo.

El Cuerpo y el Territorio: Poder, Abandono y Solidaridad

Por medio de la Ley del 10 de noviembre de 1870, se inició la creación del Lazareto de Agua de Dios (Martínez, 2001, pág. 7). El término “Lazareto” se



refiere al lugar donde, durante casi un siglo, se confinó de manera obligatoria a todos los enfermos de lepra del país. Se les separaba de sus bienes, hijos y familias, y eran excluidos allí por el resto de sus vidas. Los enfermos, conocidos como leprosos¹, no podían abandonar el lugar, y sus familiares o amigos, quienes estaban sanos, perdían todo contacto con ellos a lo largo de sus vidas.

En este contexto, aquellos afectados por la enfermedad se hallaban abandonados, desarraigados de sus vidas y exiliados de sus pueblos. Al llegar a este lugar, surgían nuevas familias, amistades y relaciones de solidaridad, ya que eran considerados parias debido a su padecimiento de la enfermedad de Lázaro, el personaje bíblico aquejado por la lepra. De allí también el nombre Lazareto.

Durante casi un siglo, se forzó a los enfermos a vivir en esta situación debido al estigma asociado a la lepra. El estigma del cuerpo deformado, elefantiaído. La marca de cuerpos desfigurados los relegó a una vida periférica. La lepra, con sus diversos grados, conducía a la pérdida de sensibilidad en las extremidades, su deformación y hasta la pérdida de estas. Eminencias médicas, políticas y sociales tanto del país como de distintas partes del mundo, incluyendo Alemania y Estados Unidos, respaldaron el Lazareto. Incluso

se cree que los campos de concentración nazis podrían haberse inspirado en el Lazareto de Agua de Dios, dado que este existió antes que aquellos.

Al ingresar al Lazareto, se pierde para siempre la posibilidad de mantener contacto con el mundo exterior. Se atravesaba el Puente de los Suspiros, un nombre que adquiría su significado precisamente por ser el último sitio de encuentro, donde el palpitar del alma se entremezclaba con el latido del corazón, las lágrimas y los sollozos. Instante sagrado de las lágrimas al compás del latido del corazón. Era el último punto de despedida con las familias, y esto solo ocurría en ocasiones excepcionales cuando se les permitía venir a despedirse. Después al paso por la desinfección se desprendían de sus ropas para desinfectarlos. El Lazareto estaba cercado con cercas de alambres, para que nadie saliera de allí. Muy parecido a los esquemas de los campos de concentración Nazi (1933-1945).

Desde sus inicios, el Leprocomio se destacó por ser un territorio solidario. A pesar del desarraigo de sus territorios, familias y culturas, las personas que llegaban formaron colonias que mantenían el vínculo con sus lugares de origen. Por un lado, estas colonias permitían a los residentes del leprocomio compartir sus raíces, y, por otro lado, las personas de sus respectivos

departamentos enviaban contribuciones económicas al leprocomio. Estas ayudas no consistían en contactos con las familias, el cual se perdía de por vida, sino en aportes económicos desde los departamentos de origen. Esto contribuía a preservar la identidad regional dentro del Lazareto.

Esta unión fue tan sólida que, a diferencia de otros lugares de Colombia que sufrieron la llamada “Época de la Violencia”², Agua de Dios no experimentó estos sucesos, porque las violencias que, atacaron sus cuerpos y fragmentaron sus proyectos de vida no daba espacio para más violencia, sino para la acogida y el amor. Se rescata también que el Lazareto Agua de Dios tuvo su propia moneda, su propio documento de identidad con el fin efectivo de evitar cualquier tipo de contacto con el exterior.

El primer país en emitir monedas para los lazaretos fue Colombia. Este país realizó un total de cuatro emisiones entre 1901 y 1928 para su circulación. (Rodríguez, blog numismático).

De esta manera, el sufrimiento físico y la estigmatización a causa de la lepra dieron origen a una comunidad del dolor que se forjó solidariamente, para afrontar la vida que les arrebataron.

El cuerpo como territorio:
ciudad de la esperanza,
ciudad del estigma

La ordenanza 78 del 29 de noviembre de 1963, creo el municipio de Agua de Dios, al año siguiente se hace la inauguración. Con las normas nuevas se les dio vivienda propia en el municipio, aunque jamás les retribuyo ni restituyo las propiedades que se les arrebataron en sus lugares de origen, jamás les lograron restituir las vidas truncadas, sus proyectos de vida, eso jamás. Pero se fueron incorporando a una vida ciudadana en Colombia.

La creación del municipio con él sus emblemas municipales y en ellos se visibiliza ese territorio comprendido en el dolor que los forjó como hermanos “Somos hijos de toda Colombia, El amor conjuga nuestras almas, no hay

extraños si somos hermanos...” (Himno Agua de Dios)³. El himno de Agua de Dios es himno de esperanza que surgió en la ciudad del dolor.

En la época de la creación del municipio, surgieron cooperativas notables, como Cooveracruz, que se originó como una alternativa de transporte y que sigue operando en la actualidad. Otras cooperativas, como la Cooperativa Boyacense y la Cooperativa de Consumo Limitada, existieron en el pasado, pero eventualmente desaparecieron. Estas cooperativas jugaron un papel fundamental en la configuración del sistema de colonias en la región. A lo largo de su historia, Agua de Dios ha demostrado ser un territorio solidario desde sus inicios como Leprocomio y su posterior transformación en municipio.

La solidaridad es una categoría que ha permitido destacar las prácticas de cooperación y apoyo mutuo en la comunidad, con el objetivo de construir una sociedad más estable donde cada individuo pueda perseguir sus proyectos de vida y alcanzar su pleno desarrollo personal (Cediel Morales & Pérez Muñoz, 2019).

Retos del presente

Son varios los desafíos. Muchas personas aún enfrentan el estigma asociado a Lazareto. Por un lado, existe una falta de conocimiento generalizado so-

bre la curabilidad de la lepra y el hecho de que en Colombia el tratamiento es completamente gratuito para los afectados. Además, persiste la falsa creencia de que Agua de Dios sigue siendo un Lazareto. Incluso al mencionar que uno reside en Agua de Dios a menudo suscita sorpresa y la asociación automática con la enfermedad. Otra problemática reside en la percepción que algunas personas, en especial jóvenes, tienen sobre su lugar de nacimiento. Muchos sienten vergüenza de su origen y, al alcanzar la mayoría de edad, optan por tramitar sus documentos de identidad en municipios cercanos. Lo que alguna vez se conoció como la “ciudad de los enfermos” y de sus familias ya no les pertenece en su totalidad. Otros individuos han llegado a Agua de Dios y carecen de una conexión arraigada con el lugar. Muchos provienen de fuera, ya que algunos han vendido sus propiedades y se han marchado en un intento de dejar atrás el estigma. En este proceso, los habitantes de Agua de Dios han perdido parte de su identidad.

Algunas calles y viviendas han experimentado cambios. El concreto ahora forma parte del paisaje urbano, y en las construcciones, los árboles y la naturaleza que solían caracterizar al municipio han desaparecido en gran medida. A pesar de estos cambios, Agua de Dios aún mantiene su espíri-

...Otros individuos han llegado a Agua de Dios y carecen de una conexión arraigada con el lugar. Muchos provienen de fuera, ya que algunos han vendido sus propiedades y se han marchado en un intento de dejar atrás el estigma...

Imagen⁴



tu solidario. No obstante, también se observan vínculos con un sistema capitalista que, de cierto modo, desestima la cultura y la historia. Sistema que solo busca acumular posesiones en aras de la seguridad, a menudo a gastos de la esencia misma de la vida. Se persigue ganar la vida en términos de sustento, a costa de sacrificar la vida en términos de paz y el desarrollo de la felicidad, relegando la esencia del ser humano a un segundo plano. El poder y el tener por encima del crecimiento de felicidad y del ser. El gran reto, es rescatar ese espíritu solidario que ha acompañado a Agua de Dios.

Conclusiones

Finalmente, el círculo pedagógico de Agua de Dios es espacio en el cual profundizar la propia historia y contemplar la realidad de la cual se hace parte con nuevas miradas, con el propósito de cooperar a la construcción de una comunidad más humana y solidaria desde las aulas con una formación pedagógica alternativa. En medio de un municipio que, desde su nacimiento, como Lazareto, y hasta nuestros días ha sido estigmatizado, aunado el hoy de familias desintegradas y jóvenes sin esperanza de futuro gracias al ca-

pitalismo creciente. Agua de Dios del dolor, la esperanza y el estigma, un territorio nacido de la solidaridad y con retos actuales para que el Proyecto Escuela Territorio de Paz pueda aportar. Círculo Pedagógico de Agua de Dios haciendo la diferencia: ¡Escuela Territorio de Paz, sumando esfuerzos por un mundo mejor!

Referencias

- Archivo general de la Nación. En: <https://www.archivogeneral.gov.co/agua-de-dios-el-leprocomio-que-fue-carcel-para-los-enfermos-de-lepra#:~:text=Hace%2015%20a%C3%B1os%2C%20el%2010,para%20los%20enfermos%20de%20lepra.>
- Biblioteca Nacional De Colombia En: <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/proyectos-digitales/historia-de-colombia/libro/capitulo11.html#:~:text=La%20llamada%20violencia%2C%20con%20may%3%bascula,%2C%20sociales%2C%20econ%3%b3micas%20y%20religiosas>
- Imagen del docente Pedro Pablo Becerra Hernández Lic. Matemáticas y computación bilingüe, Universidad Antonio Nariño. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Bosque. Especialista en gestión de media técnica

- ca, Universidad Pamplona. Docente en: I.E.D Salesiano Miguel Unia. Integrante Círculo Pedagógico de Agua de Dios.
- Martínez Morales, Luis Antonio. Bajo el ardiente sol de Agua de Dios.
- Ministerio De Salud Y Protección Social En: [Https://Www.Minsalud.Gov.Co/Salud/Publica/Pet/Paginas/Lepra.aspx](https://Www.Minsalud.Gov.Co/Salud/Publica/Pet/Paginas/Lepra.aspx)
- Moya Sánchez, E. (2019). Solidaridad Y Desarrollo: Los Conflictos Del Desarrollo.
- Rodríguez Jiménez, Armando. Autor de letra y música del Himno de Agua de Dios.

Notas

- 1 Término despectivo con el cual se les llamo y aun se les llama a los enfermos de lepra, hoy conocida como enfermedad del Hasen. En aquellos tiempos no se tenía cura o tratamiento. Durante estos años los enfermos sirvieron para probar con ellos toda clase de medicina para poder descubrir la cura. "¿Qué es la lepra? La lepra es una enfermedad infecciosa crónica causada por Mycobacterium leprae, un bacilo acidorresistente también conocido como Bacilo de Hansen. Afecta principalmente la piel, los nervios periféricos, la mucosa de las vías respiratorias altas y los ojos, es una enfermedad curable y su tratamiento es gratuito. Si se trata en las primeras fases, se evita la discapacidad. Cfr. Minsalud <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PET/Paginas/lepra.aspx>
- 2 La llamada Violencia, con mayúscula, que dominó la historia de Colombia entre el año 46 y el 58 (y se prolongó luego hasta hoy en sucesivos golpes de sangre), fue en realidad una suma de muchas y variadas violencias con minúscula: políticas, sociales, económicas y religiosas. Las unificó a todo el hecho de que fueron impulsadas por los gobiernos de la época y se dio en el Territorio nacional. Tomado de: <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/proyectos-digitales/historia-de-colombia/libro/capitulo11.html#:~:text=La%20llamada%20Violencia%2C%20con%20may%3%Bascula,%2C%20sociales%2C%20econ%3%B3micas%20y%20religiosas.>
- 3 Rodríguez Jiménez, Armando. Autor de Letra y música del Himno de Agua de Dios.
- 4 Imagen del docente Pedro Pablo Becerra Hernández Lic. Matemáticas y computación bilingüe, Universidad Antonio Nariño. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Bosque. Especialista en gestión de media técnica, Universidad Pamplona. Docente en: I.E.D Salesiano Miguel Unia. Integrante Círculo Pedagógico de Agua de Dios.



MEFISTO

Un comentario

Disculpo al actor todos los defectos del hombre, al hombre no le disculpo ninguno de los defectos del actor.

Goethe



Julio César Carrión Castro

Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magíster en Estudios políticos, Universidad Javeriana.

La autoridad opera sobre los individuos de múltiples maneras desde la más temprana infancia. Seguido la conciencia moral se forja a partir de la lucha establecida entre los impulsos libidinales y la normatividad impuesta.

En sus estudios sobre la formación del Yo, Freud evidenció como la familia, y particularmente la figura paterna, son decisivas para fijar la relación que el individuo tendrá con la autoridad a lo largo de su vida. Padres y maestros condicionan la actitud de

las personas frente a la autoridad y el poder. Esta es la fuerza que ejerce el Superyo en la estructuración del Yo de cada individuo. A partir de la identificación con las figuras parentales el niño va conformando su propia mentalidad, hasta que literalmente logra zafarse al encontrar que dichas figuras no coinciden con el ideal del Yo, que no responden a las expectativas inicialmente establecidas. Pero en todo caso esos momentos de autoridad y de ruptura son fundamentales e imprescindibles para ingresar a la mayoría de edad.



También es cierto, Como lo analizaron Horkheimer y Adorno en sus estudios sobre *Autoridad y Familia*, que estos estadios de desarrollo normal de la personalidad pueden ser alterados y mal utilizados, llevando a la formación de personalidades deformadas, Como la llamada "Personalidad Autoritaria". Muchos seres humanos interiorizan el padre aplastante, opresor, brutal, generándose en ellos una reiteración, un querer repetir su propia historia. El Yo de los niños aprende una muy pragmática estrategia frente al poder opresor y brutal: la adaptación como mecanismo de defensa. De ahí surge, como compensación la "satisfacción por el deber cumplido", la obediencia como virtud incuestionable; ese sentimiento de estar a la altura de las exigencias del poder, de identificarse con la autoridad y el anhelo de ser reconocido por esta, el temor al castigo y a la pérdida del afecto. Las autoridades van siendo internalizadas en el individuo con un Yo débil, estructurado desde la infancia mediante el doble mecanismo de miedo-protección. en el fondo, Ese temor hacia los poderosos y fuertes, que contiene toda la mitología heroica expresa esa confor-

mación de la personalidad y es lo que emplean los gobiernos autoritarios; la impotencia y la búsqueda de compensación y recompensa mediante la sumisión y la subalternidad.

Freud decía: *"El temor a las autoridades reales y al poder que invisten, la esperanza de ventajas materiales, el deseo de ser amado y alabado por esas autoridades y la gratificación surgida de la realización de ese deseo (menciones honoríficas, ascensos, etc), la posibilidad de establecer relaciones objetuales sexuales -en especial homosexuales- con esas autoridades -aunque se trate de una situación inconsciente y no concretada en la realidad- son factores cuya fuerza, por lo menos, no es menor que el temor del Yo al Superyo."*

Por irracional que parezca, el sometimiento a la autoridad, la adaptación a los mandatos, por absurdos que estos sean, produce plena satisfacción; además el poder emplea mecanismos y técnicas especiales para crear en los subordinados esa sensación de satisfacción. Disfrutaban masoquistamente de la subalternidad. Mucho más si asumen que hacen parte del poder y pueden ejercer autoridad sobre otros a quienes buscan atemorizar.

La conducta de estos individuos con personalidad autoritaria casi siempre ha sido elaborada mediante detallados procesos educativos que tienen como fundamento pedagógico el rigor, esto es, la autonegación, la renunciación, el cultivo de la obediencia acrítica, esa serie de mecanismos que les han impedido acceder a su propio Yo.

Se pregunta Alice Miller en su inquietante obra *"Por tu propio bien"*, que indaga por las raíces de violencia presentes en la formación de niños: *"¿Qué ocurre, en cambio, cuando ya no queda rastro alguno de esa vida porque la educación fue un éxito rotundo y perfecto?"* Como en el caso de las jefarcarcas Nazis, por ejemplo, que fueron llevados por la severidad y el rigor a una perfecta adaptación a las normas establecidas.

Este es el tema que recoge la película de Istvan Szabo de 1981, basada en la novela *Mefisto* de Klaus Mann (hijo de Thomas Mann), escrita en 1936, en la época del ascenso del Nacional-socialismo en su patria, Alemania.

Mefisto se refiere a la carrera de un oportunista. Klaus Mann vio en su cuñado Gustaf Gründgens (Esposo de Erika Mann, de quién se divorció

en 1929) ese tipo de personalidad que venimos criticando. Se trataba de un individuo adaptable a las circunstancias y a las conveniencias, pues este excelente actor dramático, que llegó a representar maravillosamente a Mefistófeles, el personaje antagónico del Fausto de Goethe, y quien tuvo militancia activa en el movimiento socialista de la Alemania de la República de Weimar, con el ascenso del Nacional-socialismo se convertiría en un alto dignatario del Tercer Reich ya que colaboró en la persecución de sus antiguos camaradas y supo ganarse el cariño de los jerarcas. Se trata, obviamente, de esa especie de seducción que el poder ejerce sobre los intelectuales; de esa condición de minoría de edad a que se aplican muchos pensadores e intelectuales para garantizar supuestamente el libre desarrollo de sus actividades, siendo el oportunismo y el trepadorismo el sustrato de sus precarias “convicciones” ideológicas. Como lo anota el profesor Rubén Jaramillo Vélez: *“Desde sus orígenes en el Renacimiento... el saber aparece vinculado al poder... requiriendo constantemente renovación y readaptación”*.

Hofsgen, el personaje de la obra (y del film) no se establece frente a esa microfísica del poder, con claridad cómo este tipo de actores -a fin de cuentas, personajes no solo de las obras que representan sino de sus propias vidas-, están siempre ocultos tras diversas máscaras. Lamentablemente, repito, la escuela nos condiciona a actuar en un mundo lleno de representaciones y enmascaramientos. Los individuos cumplen múltiples roles simultáneamente: esposos y padres cariñosos con el abrigo del hogar, son los mismos hombres de negocios fríos, calculadores y desconsiderados. Se trata de la técnica de las máscaras, del ocultamiento y de la simulación, que hoy se difunde de una manera generalizada y se reconoce como virtud y astucia en un mundo regido por la insolidaridad y la competitividad.

La actual organización de la sociedad y la vigente estructura de la escuela en el mundo en que vivimos, incluso después de la aparente derrota del fascismo, difunden la heteronomía, no la autonomía; no se educa para oponer resistencia, para la consistencia del Yo, sino para la adaptación a las exigencias del poder y para la simulación. La conformación de este tipo de personalidades, de estructuras mentales fragmentadas, se corresponde con la racionalidad instrumental que impone el modo capitalista de producción en su etapa actual.

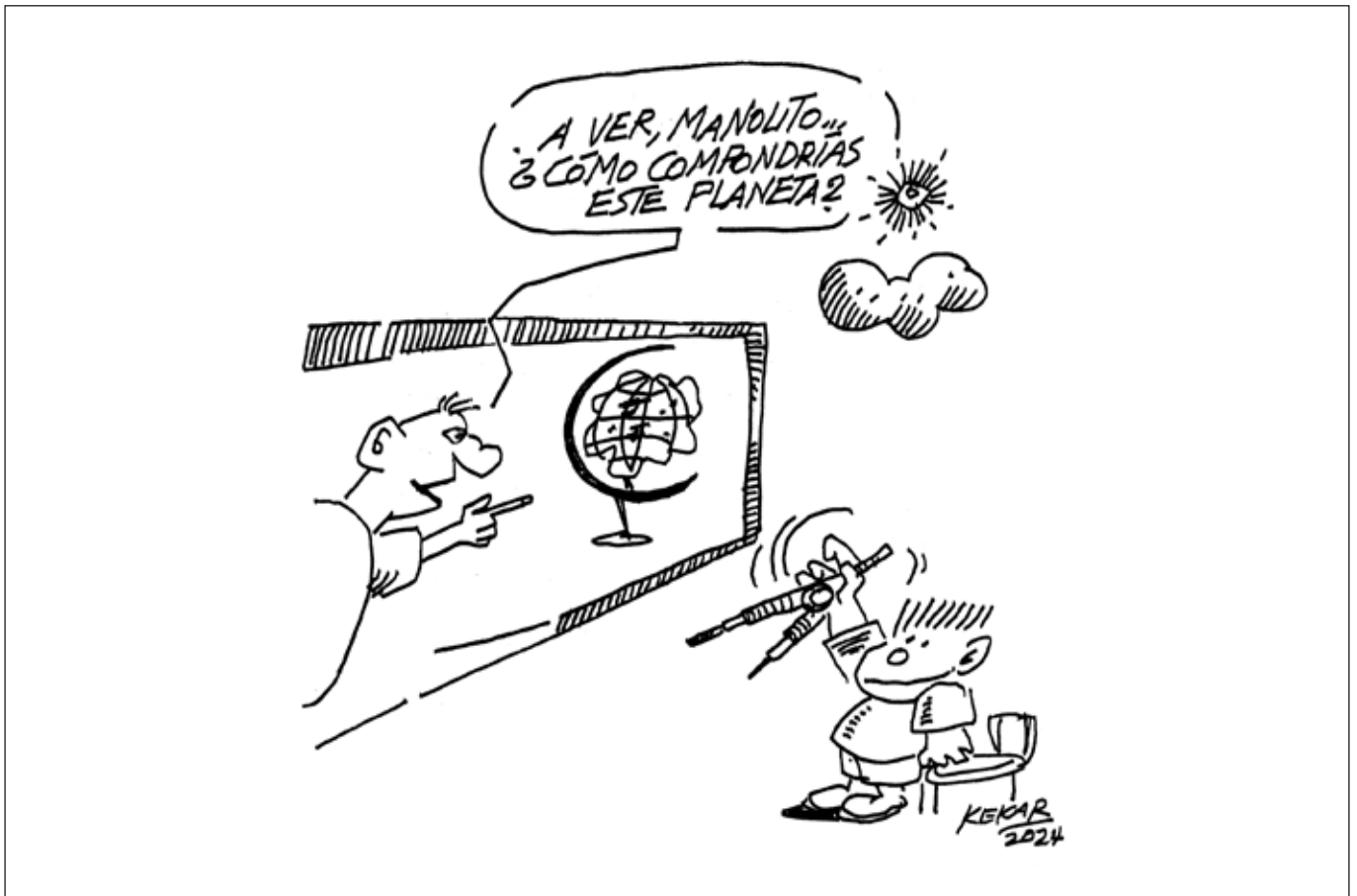
...La actual organización de la sociedad y la vigente estructura de la escuela en el mundo en que vivimos, incluso después de la aparente derrota del fascismo, difunden la heteronomía, no la autonomía; no se educa para oponer resistencia, para la consistencia del Yo, sino para la adaptación a las exigencias del poder y para la simulación...

Podemos afirmar que las condiciones de fragmentación de la personalidad se han ampliado, que la situación ha empeorado. El lenguaje de la flexibilidad y de la adaptabilidad, tan socorrido en el medio empresarial, laboral e incluso en el académico, significa la necesidad que tiene el sistema de poner en marcha un aparato productivo, con funcionarios y trabajadores que sean polivalentes, polifuncionales, esto es, que la avanzada tecnológica y el desarrollo de los mercados de hoy exigen el cambio continuo, lo que por supuesto, implica la superación de las rutinas que el viejo fordismo habría instaurado, pero también conlleva a un mayor desapego por el trabajo, a una mayor alineación de los trabajadores y claro, a la carencia de la estabilidad laboral y a la pérdida de los am-

paros prestacionales y asistenciales, Así como a la desaparición forzada de la lucha sindical, al instaurarse el concepto de “Trabajador independiente”. Además, como lo ha estudiado el sociólogo Richard Sennett en su obra *“La corrosión del carácter”*, esta situación ha conducido a la formación de personas sin identidad moral y a la desaparición de la vieja ética del trabajo, al imponerse tan solo el corto plazo, la trivialidad de lo cotidiano y pasajero, dando prelación a los resultados empresariales en detrimento de los seres humanos.

Publicado en el periódico *El Nuevo Día*. Ibagué, abril de 2002





78 QUÉ LEER

Lectocracia. Una utopía cívica

Autor: Joaquín Rodríguez

Editorial: Gedisa

ISBN: 9788419406231

Páginas: 400



Leer proviene de la palabra latina *legere*, cuyo significado es el de escoger, elegir o seleccionar, incluso el de preferir, optar o decidirse por. Llectocracia es una oda al ejercicio y la práctica de la lectura como fundamento del espíritu crítico, del pensamiento capaz de trascender las convicciones más larvadas, las certidumbres más escondidas, todo aquello que aceptamos irreflexivamente como un a priori incontestable y que es tan difícil de reconocer como tal precisamente porque duerme agazapado entre nuestras evidencias más irreflexivas. Un ensayo literario sobre la importancia y la democratización de la lectura, sustentado en citas curiosas, autores de culto, anécdotas históricas, que reclama la vigencia de la utopía humanista y rescata los principios de la ascesis lectora compuestos de paciencia y tenacidad, indagación y reflexividad, contención del juicio y escucha activa.

La lotería de la vida. Fundamentos y desafíos de la ética aplicada

Autor: Juan Carlos Mantilla García

Editorial: Siglo del Hombre Editores

ISBN: 9789586658072

Páginas: 200



Esta es una obra que invita a reflexionar, desde una perspectiva ética, sobre algunos de los asuntos más relevantes en las sociedades contemporáneas, como el pluralismo, la crisis ecológica y el desarrollo humano, proponiendo una ética aplicada como herramienta para comprender y abordar estos desafíos, y orientar la toma de decisiones a nivel individual y colectivo. El título se inspira en el experimento mental propuesto por John Harris en 1975, en el que se aborda el dilema moral de determinar si es o no éticamente aceptable una lotería pública en la que se juega el deber de sacrificarse heroicamente para donar órganos a quienes los necesitan. La lotería da como resultado un esquema en el que la vida de unos pocos se sacrifica para salvar a muchos más, planteando un debate entre la ética de principios y el consecuencialismo, dos alternativas sobre cómo juzgar el bien y el mal: si la vida es el máximo valor, ¿es válido sacrificar una para salvar muchas? ¿O es preferible dejar que muchos meran mueran y respetar el principio de no matar?

El espíritu de la esperanza

Autor: Byung Chul Han

Editorial: Herder

ISBN: 9788425451010

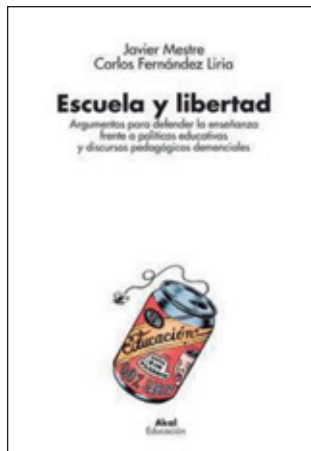
Páginas: 144



De la desesperación más profunda nace también la esperanza más íntima. La esperanza nos lanza hacia lo desconocido, nos pone camino de lo nuevo, de lo que jamás ha existido. Guerras, migraciones masivas, atentados, catástrofes climáticas, crisis y pandemias: escenarios apocalípticos muy diversos nos confrontan con una inminente amenaza de hundimiento y extinción. Y mientras vamos de catástrofe en catástrofe, nuestra verdadera vida se asfixia y se ve reducida a una pura supervivencia. Sin embargo, la esperanza nos abre tiempos futuros y espacios inéditos, en los que entramos soñando. Es toda una manera de existir, que no resulta de hechos dados, sino que posibilita nuevos acontecimientos precisamente cuando más imposibles parecerían. Tras sus famosos ensayos de crítica negativa del régimen neoliberal, en esta nueva y novedosa obra el célebre filósofo Byung-Chul Han emprende no ya un viraje, sino una verdadera superación hacia una alentadora visión del hombre. En el espíritu humano anida la capacidad de hacer fecundo lo más yermo. Precisamente en los escenarios más desoladores el espíritu es capaz de remover ese viento que nos trae aires de esperanza. Ilustran este libro obras de Anselm Kiefer, uno de los artistas contemporáneos de mayor prestigio. Una afinidad intelectual une al artista y al filósofo, que escogieron juntos las obras aquí presentadas. Este no es solo un libro «sobre» la esperanza: es también un libro «de» esperanza.

Escuela y libertad

Autores: Javier Mestre y Carlos Fernández Lirian
Editorial: Akal
ISBN: 9788446055235
Páginas: 176



La escuela pública es una de las más bellas conquistas de la libertad, y defender la libertad de enseñanza debería ser lo mismo que defender la escuela pública. Sin embargo, esta institución lleva décadas amenazada por los recortes neoliberales, la instrumentalización mercantil y, también, por las políticas educativas y los discursos pedagógicos más demenciales. La promulgación y puesta en marcha de la LOMLOE es el último ejemplo. Los profesores nos hemos quedado solos frente al problema, asediados por la derecha neoliberal y por el progresismo delirante de unos expertos en educación que –da la impresión– jamás han pisado un aula. Y, pese a todo, el edificio de la enseñanza pública se mantiene en pie, contra viento y marea, sostenido y apuntalado por millares de profesores que, durante décadas, han sido silenciados y suplantados en todas las negociaciones de las leyes educativas. En este libro ofrecemos una guía para exponer nuestros argumentos, una brújula para orientarnos en la batalla que tenemos por delante.

El Tiempo de la Emancipación. Maestros, Escuela e Igualdad

Compiladora: Deisy M. Contreras
Editorial: GIFSE UPTC
ISBN: 9789586608466
Páginas: 238



El libro de investigación intitulado El Tiempo de la Emancipación. Maestros, Escuela e Igualdad se inscribe en la línea de investigación Filosofía de la educación, Enseñanza de la filosofía y filosofía e infancia y explora la potencia teórico-metodológica de los conceptos de igualdad, desacuerdo y emancipación construidos por Jacques Rancière, filósofo francés contemporáneo. El propósito se concentra en encontrar aportes y posibilidades de uso para pensar, leer e intervenir en las realidades educativas contemporáneas, especialmente en la escuela y la universidad que se debaten en diversas crisis fruto de la apropiación, resignificación y práctica en la concepción de la democracia en el contexto latinoamericano; metodológicamente es un libro documental y conceptual, privilegiando un enfoque genealógico para comprender la emergencia de los conceptos y sus posibilidades de aplicación educativa.

El grupo Filosofía, Sociedad, Educación GIFSE ha venido utilizando en los diferentes proyectos, esta perspectiva teórica y metodológica, como aporte de consolidación del campo de conocimiento nombrado como filosofía de la educación que pretende utilizar los aportes de filósofos y tendencias filosóficas para comprender la educación y la pedagogía.

Educación y Cultura (1984-2024). 40 años

Compilador: Hernán Suárez
Editorial: CEID Fecode
Páginas: 340



Al repasar las 152 ediciones de Educación y Cultura, publicadas de manera ininterrumpida desde Julio de 1994 y los miles de artículos que se han recogido en sus páginas, produce asombro constatar la pléyade de intelectuales de la educación y la pedagogía que escribieron para nuestra revista.

Los 22 artículos que conforman este libro recogen el pensamiento de los más importantes intelectuales de la educación y la pedagogía del país, todos ellos con un amplio reconocimiento en el campo del pensamiento educativo y la cultura.

Los autores seleccionados, Estanislao Zuleta, Carlos Eduardo Vasco, Antanas Mokus, Olga Lucía Zuluaga G., Abel Rodríguez C., José Fernando Ocampo, Alberto Martínez Boom, Araceli de Tezanos, Jorge Gantiva Silva, Alejandro Álvarez Gallego, Francisco Cajiao, Marco Raúl Mejía, Carlos Augusto Hernández, Gonzalo Arcila Ramírez, John Ávila B., Alfonso Tamayo Valencia, Carlos Medina Gallego, Fabio Jurado Valencia, Jairo Estrada Álvarez, Luis Carlos Avellaneda T., Alberto Echeverri S., Humberto Quiceno C., Piedad Ortega Valencia, constituyen un arcoiris de la diversidad, de la pluralidad, del respeto por la diferencia, de las bondades de actuar juntos y productivamente en medio de ellas.

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) 3640742
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: 3168844926
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: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 4-58 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) 8720433-8713468-
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
ADEG
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

Valladolid - 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

