

EDUCACIÓN Y CULTURA



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





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: 3158916832 - revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

Acto Protocolario de Lanzamiento de la red Nacional de Mujeres Educadoras Fecode-IEAL

Maestras en red luchando por nuestros derechos

Por un trabajo digno y espacios sindicales libres de violencias

RED

Nacional de Mujeres Educadoras

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



Daniella Willett -

IEAL Internacional de la Educación América Latina

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



Revista Educación y Cultura

Mayo - Junio de 2025 No. 155

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
Teléfax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Domingo José Ayala Espitia
Director Revista Educación y Cultura



Secretaria de Seguridad Social y Pensional
Georgina Arroyo Gutiérrez



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Hugo Cárdenas Vega



Primer Vicepresidente
Christian Rey Camacho



Secretario de Relaciones Internacionales
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya Cuero



Segundo Vicepresidente
Edgar Romero Macías



Secretario de Prensa
Miguel Ángel Pardo Romero



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Miguel Antonio Camacho Ramírez



Secretario General
Luis Edgardo Salazar Bolaños



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
Victoria Avendaño Pedrozo



Tesorero
Luis Alfredo Grimaldo Mejía



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Milberto Martínez Mosquera



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Jhon Willy Carmona Moreno



Fiscal
María Eugenia Londoño

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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



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

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Milberto Martínez Mosquera
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



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** Escuela y Memoria. El desplazamiento forzado en los espacios escolares. Rastros y rostros
Belkis Días, Alex Bocanegra y Alfonso José Acuña Medina
- 15** Educación y conflicto: sobre los impactos del conflicto armado colombiano sobre la educación en los relatos de maestros
Jesús Alberto Echeverri y Andrés Restrepo Gil
- 20** La escuela rural: estribo de huérfanos y viudas del conflicto armado
José Israel González Blanco
- 26** La escuela y la pedagogía: escenarios para la construcción de paz
Gloria Elena Herrera Casilimas
- 32** Educar en medio del conflicto: las voces de los maestros en la implementación de la interculturalidad y la inclusión en el contexto escolar
Luis Eduardo Rojas Otavo
- 40** La educación como pilar fundamental en medio del conflicto armado en Arauca
Lida Gaitán Forero
- 42** Construyendo esperanza y alternativas de resistencia en el suroccidente colombiano
Faviola Arciniegas
- 46** La Escuela Terapeuta del Dolor: educando en medio del conflicto
Hernán David Córdoba Valois

INTERNACIONAL

- 49** Una mirada sindical y latinoamericana sobre las recomendaciones de la OCDE en educación
Internacional de la Educación para América Latina

53 INVESTIGACIÓN

- Flexibilización curricular para la continuidad educativa en contextos de emergencia
Nancy Garrido Palomeque, Rosember Ramírez Garrido y Rocío Leonor Palacios Romero

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

- 58** Enseñar inglés en medio del conflicto: voces y desafíos de docentes rurales en Colombia
Carlos Danilo Restrepo Méndez
- 61** Conflicto, huellas vitales e innovación, en el quehacer pedagógico
Anderson Fabián Perdomo Canacué

70 CULTURA

- Los colores de la memoria: la promoción de la cultura de paz en la formación ciudadana en la escuela
Miguel Alberto González Aguilar

76 HUMOR

78 QUÉ LEER

La escuela territorio de paz: un proceso imparable

Cordial y fraterno saludo al magisterio colombiano, desde la Federación de Trabajadores de la Educación - FECODE.

Abordar el tema de la educación en medio del conflicto que vive el país, a pesar de los esfuerzos que el gobierno del cambio ha venido haciendo para llegar a acuerdos, y focalizarlo en la manera como los maestros y maestras tienen que afrontarlo en las distintas regiones, es una oportunidad para escuchar en sus voces la complejidad de su labor y las profundas desigualdades del sistema educativo centralizado, desfinanciado y colonizado por los intereses e ideología neoliberal.

Las diversas situaciones que se expresan en esta edición de la Revista Educación y Cultura son una clara evidencia de todo lo que falta por hacer para generar una escuela como territorio de paz y es por ello que venimos trabajando para sacar adelante el pliego de peticiones en un ambiente de diálogo y búsqueda de aproximaciones en la mesa de negociación, como también en la exigencia de soluciones concretas y efectivas para superar las dificultades que agobian al magisterio y su núcleo familiar, y que obstaculizan la consolidación del modelo de salud, en cuya construcción estamos empeñados para evitar incurrir en las mismas barreras de acceso y calidad del modelo anterior.

Cada vez se hace más difícil la construcción de una política pública en educación vía Congreso de la República dada la radical oposición de los sectores tradicionales, retardatarios y oligárquicos que no solo obligaron a hundir la reforma al proyecto de Ley Estatutaria, sino que siguen insistiendo en la financiación de instituciones privadas con dinero público a través de los bonos escolares o vouchers. FECODE se opone a esta propuesta que cursa en el Senado y llama a un estado de alerta para exigir un debate público y participativo que muestre su inconveniencia.

Sabemos, porque así lo han demostrado en las calles y en los diferentes eventos, que el magisterio colombiano está unido y organizado para defender sus derechos y el derecho a una educación pública de excelencia, democrática,

pertinente y digna como está consagrada en la Constitución Nacional y en la Ley 115 de 1994, y que la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE- es la mayor organización sindical que está siempre al lado del magisterio para acompañarlos en sus luchas.

Es en este contexto en el que la FECODE y su Comité Ejecutivo vienen avanzando en la defensa de la educación pública y la lucha por la dignificación de la labor docente que solo es posible con la conquista de una Ley Orgánica que desarrolle el Acto Legislativo 03 de 2024, fortalezca financieramente al sector educativo, y permita superar las brechas y solucionar las necesidades de las instituciones educativas públicas del país, garantizando la universalización y el acceso en condiciones dignas de los niños, niñas y adolescentes en todos los niveles educativos. La Ley Orgánica debe apuntar, como lo ordena el Acto Legislativo, a garantizar prioritariamente los derechos a la educación, la salud y el agua potable.

El magisterio seguirá firme en la lucha no solo en la defensa de la educación pública sino también en la defensa de los derechos de los trabajadores, de los jóvenes, de las mujeres, de las niñas y niños, de la población en su conjunto, en momentos en que el país, y principalmente el Congreso de la República, debe decidir entre el continuismo neoliberal o las reformas para avanzar en dignidad. Nuestro compromiso es por el cambio, es por los derechos de la población.

Aprovecho para felicitar al magisterio en su día y a las madres que acompañan los procesos de lucha de la Federación de Trabajadores de la Educación y decir a todos que hoy más que nunca tenemos que estar unidos para enfrentar con inteligencia y dignidad la ofensiva que contra el gobierno del cambio y contra los sectores populares se viene haciendo con el apoyo interesado de la gran prensa para generar odio y miedo que son las herramientas del fascismo.

Domingo Ayala Espitia
Director Revista Educación y Cultura

Educar en medio del conflicto: múltiples voces, rutas de esperanza

Con gran satisfacción presentamos la edición 155 cuyo tema central *Educar en medio del conflicto: las voces de los maestros*, tuvo una acogida entusiasta por parte de los maestros y maestras de todo el país. Recibimos casi 40 artículos que fueron rigurosamente analizados y seleccionados los más pertinentes por su lenguaje crítico y los aportes conceptuales y prácticos en las distintas regiones: Chocó, Cauca, Catatumbo, Antioquia, Valle, Bogotá, Huila, Arauca, Guajira, lo cual expresa el renovado interés de la comunidad educativa por la investigación y la reflexión sobre las prácticas docentes, que es el objeto de la pedagogía.

El Seminario Internacional en diciembre de 2024, y la realización del encuentro nacional de CEID en 2025, parecen haber recuperado la conciencia crítica y la valoración de nuestra revista, sobre todo ahora que tenemos el compromiso de sacar adelante el III Congreso Pedagógico Nacional.

Esta incursión, en tan crucial tema, está mostrando la complejidad de situaciones a las que se enfrentan los maestros y las profundas brechas en el sistema educativo, cuando se trata de generar políticas públicas para la educación rural, para la formación de Normalistas Superiores, para hacer de la escuela un territorio de paz. Conceptualizaciones profundas y documentadas en los trabajos de investigación, experiencias de resistencia en instituciones amenazadas no solamente por los grupos armados y la delincuencia, sino también por la precaria estructura, la falta de vías de acceso, las inclemencias del clima, la pobre alimentación escolar, la deserción y la poca relación con los niveles centrales que exigen estándares y evaluaciones sin tener en cuenta el contexto y las condiciones socioculturales.

Pero también nos muestran propuestas flexibles en lo curricular, utilización del cine y el arte, de las nuevas tecnologías y redes, de las organizaciones comunitarias que involucran a las familias para defender los derechos humanos, la autonomía escolar y llamar a la solidaridad.

Estas apuestas las encontrarán los lectores en esta edición donde también colabora la Internacional de la Educación-IEAL- desde su mirada crítica a la utilización de corporaciones extranjeras para el diseño y ejecución de políticas por organizaciones privadas con ánimo de lucro en nuestro país.

Caracterizar los conflictos y sus dimensiones, conocer los imaginarios de las víctimas del desplazamiento, valorar la educación como pilar fundamental para construir es-

peranzas de paz, buscar alternativas desde experiencias vitales y reconstrucciones del currículo, hacer cartografía de los desplazamientos y buscar en la memoria y en la historia las evidencias de la injusticia social y la responsabilidad de la clase política que fomenta el odio y el miedo como medios de legitimación de las desigualdades y la ausencia de democracia, son valiosos aportes que encontrarán los lectores en esta edición.

Los maestros unidos, con el apoyo decidido de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE hemos sostenido la educación como alternativa transformadora en medio del conflicto cada vez más agudo en las regiones y en medio del desplazamiento forzado, las amenazas y hasta la muerte, hemos hecho de nuestro trabajo en el aula un testimonio de fe en la juventud y esperanza de que todavía es posible con ellos, con esas nuevas generaciones hastiadas de la guerra, hacer de la escuela un taller de humanidad.

Continuamos invitando a la lectura de nuestra revista para fortalecer nuestras experiencias y ampliar el mundo creciendo en nuestro lenguaje y comprendiendo la raíz de nuestras situaciones de conflicto luchar por generar otras condiciones donde el respeto a la vida y la construcción de democracia, sean más importantes que sacar buenos resultados en las pruebas del ICFES.

Y quedamos abiertos a recibir los artículos que sobre pedagogía, didáctica, currículo, evaluación, política educativa, enseñanza de las asignaturas y procesos de aprendizaje, nuevas tecnologías y sobre el Proyecto Educativo Institucional-PEI en los contextos institucionales, nos hagan llegar. El próximo número será sobre la obra del gran maestro Orlando Fals Borda y desde ya quedan todos invitados a escribir sobre los aportes de este sentipensante maestro, a la educación y a la pedagogía.

Desde la Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos quedamos atentos a sus inquietudes y les deseamos que la lectura de esta edición sea como un viaje, con muchas llegadas y puntos de aprendizaje para fortalecer el Movimiento Pedagógico Colombiano.

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

Pliego de Peticiones



31 de marzo

En medio de una gran movilización nacional, FECODE radicó el pliego de peticiones contra el sabotaje y por la estabilización del modelo de salud del magisterio.

La pasada sesión del 21 de mayo de la Comisión Negociadora del Sector Educativo, entre el Gobierno Nacional y las organizaciones sindicales, en las que destacamos el papel de FECODE, registró un avance significativo en la concreción de acuerdos. En primer lugar, se ratificaron y aprobaron los textos de acuerdo, adelantados en la comisión redactora conjunta en el día anterior, es decir, puntos: 8, 23, 25, 26, 29 y 34 del Capítulo 1 del pliego unificado (ver: nota de prensa del 20 de mayo). En segundo lugar, se lograron acuerdos en las peticiones 1, 3, 16, 27 y 41, los cuales se refieren en su orden a:

1. El fortalecimiento del Movimiento Pedagógico y de la educación pública en todas las áreas, modalidades y niveles educativos, como también en los diferentes cargos (1).
2. Las características del PAE y las NO funciones del personal de los colegios públicos en el país; como también, para las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras -NARP- (3 y 41).
3. El porcentaje de apoyo a los semilleros y redes de innovación pedagógica e investigativa educativa (16).
4. La campaña contra la estigmatización hacia el magisterio, la educación pública, FECODE, sus 34 filiales y el conjunto de las organizaciones sindicales (27). A los anteriores, se suman los acuerdos sobre los puntos 2, 4, 10a, 10 b y 11, que ya habíamos informado oportunamente y que tratan, respectivamente, sobre la tendencia progresiva en el incremento asignado a educación en el presupuesto nacional (2); la defensa del patrimonio, los recursos públicos y su administración directa, como también de las instituciones educativas públicas por parte del Estado (4); las garantías de los derechos de los docentes en listas de elegibles (10a y 10b) y de los docentes provisionales (11). Se seguirá avanzando el próximo lunes 26 y martes 27 de mayo, fechas en las que también terminan los primeros 20 días de arreglo directo en la negociación, por lo cual, se establecerá el alcance en materia de acuerdos del conjunto de los tres capítulos del pliego de peticiones unificado y se acordarán los tiempos de la prórroga del proceso.

Red de Mujeres



28 marzo

El acto Lanzamiento de la red Nacional de Mujeres Educadoras Fecode-IEAL reconoció la relevancia que hoy hay seis ejecutivas en el Comité Ejecutivo de FECODE, las mujeres directivas de nuestras filiales, las directivas en nuestras organizaciones sindicales fraternas, por supuesto, las integrantes del ejecutivo de la CUT y sus respectivas subdirectivas departamentales, y que la Federación continúa con un trabajo arduo de formación sindical con perspectiva de género para avanzar en paridad.

Con el lanzamiento de la red Nacional de Mujeres Educadoras Fecode-IEAL, desde el Comité Ejecutivo y la Secretaría de Género, Inclusión e Igualdad, liderada por la ejecutiva Victoria Avendaño Pedrozo, se busca adelantar y fortalecer los espacios de formación sindical para más maestras, especialmente, nuevas educadoras, y cambios en los estatutos de los sindicatos filiales para brindar garantías de igualdad.

Feria del Libro



25 de abril al 11 de mayo

FECODE hizo presencia en la feria del libro, resaltando la importancia del Movimiento Pedagógico. Participamos en el stand 223, un espacio para y con los maestros, en el que se presentaron las ediciones desde la 1 hasta la 154, ejemplares valiosos que desarrollan temas relevantes

e importantes para la comunidad educativa; en el marco de este espacio, FECODE promueve la lectura y ahonda en el reconocimiento de la labor docente.

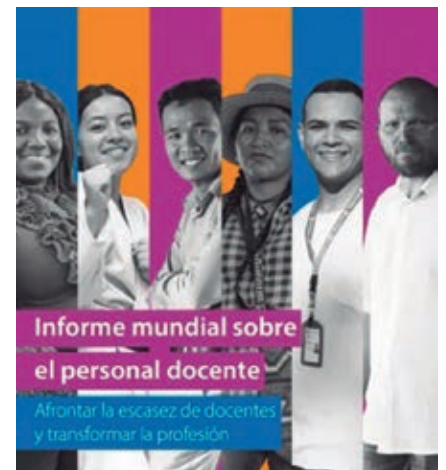
La revista reivindica la labor docente, defiende la educación pública, de allí, la importancia de que los maestros hagan parte de ella escribiendo sus experiencias, nos cuenten lo que pasa en sus territorios y que de esta manera se continúe avivando en Movimiento Pedagógico Nacional.



La revista es una gran fuente de conocimiento, es la voz de los maestros en los territorios, es la posibilidad de que en cada rincón se lea y se conozca lo que pasa con el Magisterio Colombiano.

Además de ser un espacio cercano para los maestros, en el que pudieron adquirir las revistas y suscribirse, se convocó a un conversatorio de la edición 155. "Educar en medio del conflicto. Las voces de los maestros" en este conversatorio se habló sobre el proyecto Escuela Territorio de Paz" y como son las realidades de los maestros en los territorios que están marcados por el conflicto armado y en los que deben enseñar en medio de la guerra para cambiar realidades.

Informe Mundial sobre el personal docente. UNESCO



La escasez mundial de docentes está afectando el acceso a la educación y la pertinencia de esta, lo que provoca la masificación de las aulas, la disminución de la calidad de la enseñanza y la limitación de las oportunidades de aprendizaje, especialmente en comunidades desfavorecidas. Este primer Informe mundial sobre el personal docente, fruto de la colaboración entre la UNESCO y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, pone en evidencia este urgente desafío global. Aprovechando nuevos datos e investigaciones, propor-

ciones recomendaciones y buenas prácticas para mejorar la contratación, retención y desarrollo profesional del personal docente. El Informe se basa en la convicción de que una fuerza docente empoderada y con un buen apoyo es crucial para fomentar una educación de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida.

Los invitamos a leer y reflexionar de nuestra profesión con mirar a transformar la educación.

<https://mexico.un.org/sites/default/files/2025-05/393262spa.pdf>

Encuentros regionales CEID



23 y 24 mayo de 2025

El Comité Ejecutivo y la Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos convocaron a los Encuentros Regionales Pedagógicos.

En el proceso de preparación del III Congreso Pedagógico Nacional (III CPN) y conforme al plan de acción 2023 - 2027, se desarrollaron encuentros regionales. Estos seminarios regionales tuvieron como objetivo, avanzar en los procesos de organización del III CPN, tales como, círculos pedagógicos, redes, proyectos, experiencias pedagógicas alternativas (EPA) y categorías, a partir de los informes de las filiales.

Se continuará trabajando con las regiones para posicionar la pedagogía, la didáctica, las EPA y el pensamiento crítico en todo el país.

Cumbre social, política y popular



19 de mayo

El pasado 19 de mayo, los movimientos sociales, dirigentes políticos, organizaciones sindicales, de mujeres, indígenas, entre otros, sesionaron en la Universidad Pedagógica ante el hundimiento de la Consulta Popular en el Senado de la República y aprobaron el siguiente plan de acción.

<https://cut.org.co/plan-de-accion-de-la-cumbre-social-popular-y-politica/>

Objetivos:

- Reformas sociales.
- Consulta popular ya.
- Respaldo al gobierno de Gustavo Petro.

- Denuncia de las élites oligárquicas y el gran empresariado.

Acciones:

- Utilización al máximo de las comunicaciones.
- Pedagogía y socialización de la lucha política contra la oligarquía y defensa del pueblo.
- Cabildos populares y comités de impulso a la consulta, que sirvan de expresiones organizativas populares.
- Asambleas de las organizaciones sindicales, sociales, populares y políticas.
- Asambleas populares departamentales y municipales.
- Desarrollar comités en cada barrio.
- Encuentros cívicos y culturales.
- Pegatón nacional de afiches denunciando a los senadores oligárquicos y al gran empresariado.
- Realizar un gran paro nacional el 28 y 29 de mayo. Este paro se entiende en la perspectiva de la Huelga General y el poder popular.
- Cacerolazo nacional.
- Realizar un nuevo paro nacional el 11 de junio, acompañado de 4 grandes caravanas hacia Cali, Medellín, Barranquilla y Bogotá.

Contamos con su colaboración para el éxito político y organizativo de este Plan.

Desde FECODE rechazamos el proyecto de Ley de los Bonos Escolares



Conmemoraciones

Día Internacional del Trabajo



1 de mayo

Día del Maestro y la Maestra



15 de mayo

FECODE hace un homenaje de gratitud y reconocimiento especial a los educadores y educadoras de Colombia en el DÍA DEL MAESTRO y la MAESTRA, ser docente es vivir la lucha diaria por la educación, por la dignificación de la profesión docente, por nuestros estudiantes, por defender nuestros derechos y por mejorar el país.

Homenaje, gratitud y reconocimiento a José Pepe Mujica

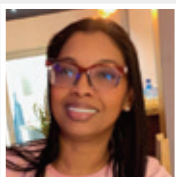


13 de mayo 2025

Ante el triste fallecimiento del gran José 'Pepe' Mujica, invitamos a leer esta reflexión que nos ha dejado sobre la educación:

“Las inversiones en educación son de rendimiento lento, no le lucen a ningún gobierno, movilizan resistencias y obligan a postergar otras demandas. ¡Pero hay que hacerlo! Se lo debemos a nuestros hijos y nietos. Y hay que hacerlo ahora, cuando todavía está fresco el milagro tecnológico de internet y se abren oportunidades nunca vistas de acceso al conocimiento”.

Preparación editorial de agenda: Katherine Tobón Vera



Belkis Días

Institución Educativa Numero Dos. Maicao,
La Guajira. Maestra de Español y Literatura.



Alex Bocanegra

Institución Educativa Numero Dos. Maicao,
La Guajira. Maestro de informática.



Alfonso José Acuña Medina

Institución Educativa Numero Dos. Maicao,
La Guajira. Maestro-investigador. Magister en
Educación. U.P.N. - UNIGUAJIRA.



Escuela y Memoria

El desplazamiento forzado en los espacios escolares

Rastros y rostros

Resumen

El texto es el producto investigativo de un proyecto pedagógico de aula desarrollado en los espacios escolares de la Institución Educativa Número Dos del municipio de Maicao, departamento de La Guajira en el Caribe colombiano. Esta es una de las regiones escenario de múltiples manifestaciones del conflicto armado interno que ha afectado al país por más de cinco décadas. Se ha considerado de interés pedagógico-investigativo recuperar la memoria histórica de estudiantes que han vivido los rigores y los efectos de este conflicto, expresado en el des-

plazamiento forzado por las acciones violentas de uno o varios de los grupos armados, especialmente, las FARC-EP y las AUC.

Para un proceso educativo y formativo es pertinente indagar por los efectos que ese desplazamiento ha tenido en la vida de estos jóvenes, en especial, para su desempeño escolar. El propósito es vincularlos a un proceso de formación académica y de cultura ciudadana encaminada a la construcción de una cultura de convivencia, sustentada en la necesidad de superar los estragos que les haya dejado el violento

desplazamiento, en la dinámica de formarlos para el ejercicio de la vida en democracia sustentada por el reconocimiento del otro.

La investigación se ubica en el paradigma cualitativo y etnográfico de enfoque constructivista y se realiza con estudiantes del nivel medio, quienes no han tenido inconvenientes en narrar los acontecimientos victimizantes de violencia padecidos.

Es válido preguntarse por los efectos que han dejado esas acciones victimizantes en estos jóvenes y por las acciones que hagan posible que los superen, más aún cuando la escuela como institución no ha sido ajena a estas acciones de violencia armada, política y social.

Palabras clave

Desplazamiento, educación media, formación ciudadana, cultura de paz, ambientes democráticos, memoria histórica, pedagogía de la memoria.

Introducción

Además de los nativos Wayuu, confluyen en la Institución Educativa Número Dos del municipio de Maicao en La Guajira colombiana, una amplia población de inmigrantes, venezolanos, antioqueños, santandereanos y costeños de otros departamentos del Caribe colombiano, movidos por el interés comercial que caracteriza a esta ciudad fronteriza, al tiempo que sus hijos/as buscan la posibilidad de acceder a procesos de formación académica. En este espacio pedagógico multicultural y pluriétnico se desarrolla esta investigación.

A partir de diálogos interestructurantes, se plantea como propósito de investigación la recuperación de la memoria histórica de estudiantes del nivel medio (Antequera, 2011). Se ha reconocido que los padres y madres de familia y, por extensión, sus hijos/hijas, han padecido y padecen las secuelas de un conflicto armado por lo que se los puede considerar como víctimas. Dos hechos evidencian esta

afirmación: a los Wayuu, grupo étnico nativo de este territorio, se los ha reconocido por el Estado colombiano como víctimas del conflicto y, en segundo lugar, en este departamento se ubica uno de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación acordado con las extintas guerrillas de las FARC-EP en el proceso de negociación en la Habana.

Viviendo los efectos de esta realidad, se asume el reto pedagógico de enseñarles, no solo a ser excelentes estudiantes, sino también a ser sujetos/personas con las cualidades y capacidades de entender el mundo que les tocó vivir y las circunstancias para afrontar sus retos y dificultades y, asimismo, buscar las maneras de hacerlo más humano. Trabajar con la memoria histórica podría ser una de las posibilidades de restablecimiento de la identidad como personas y como colectivo, así como una estrategia clave de superación del desarraigo. Este es uno de los propósitos en esta investigación, con sentido socio-histórico y pedagógico-formativo. Anclada en el compromiso y la responsabilidad de rescatar la memoria histórica; se reivindica la memoria como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente (Ricoeur, 2000) desde la perspectiva de construcción de tejido social.

El ejercicio pedagógico-investigativo se desarrolló en el marco de la nueva asignatura del Plan de Estudio conocida como Cátedra de la Paz, promovida por el gobierno de Juan Manuel Santos como estrategia para la implementación de los Acuerdos de Paz con

las FARC-EP. Es pertinente también el interés oficial de formar en Competencias Ciudadanas, como estrategia transversal en el currículo del Plan de Estudio de la educación formal. Para ello, es importante tomar como referencia las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (Documento 14 del MEN, 2010). Los maestros, a su vez, han estructurado las estrategias de los Proyectos Pedagógicos Alternativos (PPA) y La Escuela como Territorio de Paz, para la construcción de ambientes de convivencia, paz y vida en democracia de los espacios escolares. En el marco legal, este proyecto pedagógico-formativo se complementa con la implementación de la Ley 1732 de 2014, asimismo, con el Decreto 1038 de 2015, según lo establecido en su literal h, en el que se precisa que el problema de la Memoria Histórica es uno de los temas a trabajar en los planes de área de las instituciones educativas del país, desde la valoración de la Memoria Histórica de manera comprensiva y crítica (Turco, 2002).

Materializar esta perspectiva pedagógica sería el mejor aporte que haría la comunidad educativa a la consolidación de un ambiente de paz y convivencia en los espacios escolares, como un camino para coadyuvar a la consolidación de los acuerdos de La Habana y una apuesta para afrontar los diversos factores de violencia que afectan las comunidades escolares (Londoño y Carvajal, 2015). Trabajar el problema investigativo de la Memoria Histórica ofrece múltiples posibilidades para definir acciones pedagógicas-formativas...

...Trabajar el problema investigativo de **la Memoria Histórica** ofrece múltiples posibilidades para definir acciones pedagógicas-formativas...

vas en la dinámica de construcción de democracia y convivencia en una sociedad que busca superar los estragos de una violencia que parece interminable.

Esta experiencia de aula la ubicamos en los grandes esfuerzos que viene haciendo la FECODE por convertir a la Escuela en un Territorio de Paz, proyectada “como un espacio en el que sea posible la vida en auténtica democracia y democracia para convivir en paz. Es la posibilidad que tenemos de construir una escuela con la comunidad y para la comunidad. Es una estrategia de reconocimiento de la comunidad como agente vinculable a las luchas por la defensa de la educación pública y de calidad, por su dignificación como seres humanos y por la dignificación de la profesión docente” (Acuña, 2016, p. 88)

Metodología

El trabajo investigativo se ubica en el paradigma cualitativo y etnográfico de enfoque constructivista. Se asume esta orientación epistemológica como aporte a la construcción de un conocimiento con el que aún no se cuenta en este contexto y que bien pudiera contribuir a la transformación del entorno social en cuestión. Desde esta perspectiva, se parte,

[...] de los contextos, orientados a la construcción de sujetos éticos y políticos, con espíritu crítico, que toma distancia de lo dado para preguntarse por las condiciones que lo hacen posible, en busca de la justicia y equidad, para la construcción de ambientes democráticos mediante el uso de la participación y la negociación cultural como características de la práctica pedagógica. (Niño, et al., 2016, p. 75).

Para el desarrollo de la investigación, se utilizaron las siguientes técnicas de investigación:

- Entrevistas en profundidad: son conversaciones abiertas con las que se pretende, en el marco de la ética y el respeto, encontrar lo profundo de una experiencia que ha marcado intensamente la vida de una persona (Ortiz, 2007). Para este caso, las

entrevistas se aplicaron a los estudiantes del nivel medio de formación que participaron del proyecto, quienes han padecido el profundo dolor del desplazamiento.

- Talleres pedagógicos: son construcciones colectivas del saber que permiten visibilizar unos aspectos particulares teóricos o empíricos (Ghiso, 1999). En este trabajo de investigación se utilizaron lecturas e interpretación de textos y gráficos, exposiciones, narraciones orales y escritas, también se elaboraron informes de las actividades realizadas. Las lecturas seleccionadas para trabajar en el salón de clases a manera de talleres pedagógicos, se refieren a experiencias afines de otras víctimas en otros lugares; es otra estrategia mediante la cual se buscó aprender de los demás y compartir e impartir conocimientos orientados a estimular a las víctimas a hacer una puesta en común de su propia historia y reconocerse como tales, es otro escenario para hacer visible los elementos victimizantes que habitan en la memoria histórica de jóvenes estudiantes y protagonistas de esta investigación.
- Debate: es considerado una herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Sánchez Prieto, 2007) que en esta investigación tuvo fundamento en los dos ejercicios anteriores. Se propuso a los participantes tomar como base los argumentos de las conceptualizaciones socializadas en el aula durante el proceso investigativo para un debate respecto al perdón y el olvido, la justicia y la reparación, la reconciliación y la no repetición.

El desarrollo de competencias ciudadanas orientadas a la construcción de una cultura de convivencia mediada por la democracia y el reconocimiento del otro, tiene sustento en un proceso de formación que conlleve a crear nuevas capacidades, entre ellas, cognitivas, de expresión en público y argumentativas.

El proceso investigativo se inicia interactuado en el salón de clase con estudiantes del nivel medio de formación, quienes fueron seleccionados con base en tres variables: a) que hayan padecido la violencia del desplazamiento directa o indirectamente, b) que ese desplazamiento haya sido provocado por uno o varios de los grupos armados organizados y reconocidos, y c) que no tengan renuencia o inconvenientes en narrar los acontecimientos derivados de esos actos de violencia.

Las voces de los estudiantes desde los espacios escolares

En el interés de reconstruir la memoria de los participantes del proceso investigativo realizamos cuatro actividades que se constituyen categorías de análisis para orientar el trabajo. Estas son:

- Narro mi historia.
- Represento gráficamente mi tragedia.
- Trazo la ruta de mi desplazamiento
- Debate respecto a Perdón, Olvido, Justicia, Reparación, Reconciliación y No repetición.

Taller 1. Entrevista en profundidad: “Narro mi historia”. Reunidos en un salón de clase, los jóvenes participantes iniciaron la escritura de un

...El trabajo investigativo se ubica en el paradigma cualitativo y etnográfico de enfoque constructivista...

manuscrito donde narraron los momentos críticos que habitan en su memoria sobre aquellos acontecimientos violentos que motivaron su desplazamiento. Con este ejercicio se buscó también desarrollar competencias comunicativas de los estudiantes, como su capacidad de narrar y su competencia de lectoescritura, al momento de leer y escribir un texto. Para este ejercicio, previamente se leyó y comentó en voz alta el testimonio de Teófilo Rojas, alias “Chispa” (Sánchez y Meertens, 1983). Uno de los estudiantes dice...

“Contaré lo que tuve que vivir cuando niño, aproximadamente fue del año 2001 al 2004, cuando vivía con mis padres en un caserío del corregimiento Libertad, Sucre. Mis padres trabajaban y vivíamos muy felices y tranquilos hasta una tarde, recuerdo como si fuera ahora, llegaron unas personas uniformadas con camuflados, los cuales maltrataban y humillaban a las personas con palabras obscenas. Al principio maltrataban verbal y psicológicamente, lo que producía mucho miedo, que aumentó cuando comenzaron a matar y desaparecer a las personas, como a Wili y Julio mi primo, que los mataron injustamente; y no fue sólo eso, también atropellaban a los niños y violaban a las mujeres quienes no podían decir nada. Recuerdo que una vez hicieron un concurso de belleza donde cada pueblo tenía que elegir a una reina a las buenas o a las malas, y después, a cada una de las reinas se las llevaban a su campamento; por una semana las violaban y las torturaban. Muchas personas tuvieron que dejar sus tierras, sus casas por amenazas o porque el jefe de esos bárbaros quería que se les unieran y así seguir con su régimen.” Manuel.

Taller 2. Actividad “*Represento gráficamente mi tragedia*” fue un ejercicio realizado en una hoja de papel y con lápiz. Cada participante, concentrado en el salón de clase, trazó unas líneas gráficas donde mostró los signos de lo que ha sido su tragedia por el desplazamiento violento causado por uno o varios grupos armados.

Taller 3: “*Trazo la ruta de mi desplazamiento*” fue un ejercicio realizado en una hoja de papel, que tiene plasmado un croquis de la división política de



Colombia. En ese mapa cada participante trazo la ruta que ha recorrido en nuestro territorio hasta llegar a la ciudad de Maicao, a estudiar en esta institución.

Taller 4: Esta última actividad se realizó con el propósito de desarrollar competencias ciudadanas para superar los estragos de la guerra; se propuso la actividad “*Debate respecto al perdón y el olvido; la justicia y la reparación; la reconciliación y la no repetición*”. En este momento de la investigación se consideró importante conocer las ideas y representaciones mentales de los participantes sobre estas conceptualizaciones discutidas y socializadas en el aula de clases; resultó pertinente conocer indicadores que den cuenta de las distintas maneras cómo estos jóvenes asumen estas categorías y cómo las ponen en práctica en el ejercicio de sus vidas en sociedad; en este caso, en la comunidad educativa de esta institución y, seguramente, en su espacio social y convivencial en su barrio. Es claro que una cosa es la definición y el aprendizaje de esos conceptos, y otra muy distinta es la materialización del contenido de lo definido y nombrado. Desde esta perspectiva, se puede observar y analizar la influencia de la condición de desplazado y su situación de víctima en

lo que expresa cada estudiante al interiorizar y practicar las categorías conceptuales propuestas para el debate.

Los hilos del debate

Desde el marco metodológico que orienta este ejercicio investigativo se pueden hacer aproximaciones e interpretaciones diversas respecto de los elementos que circulan entre la comunidad de estudiantes, a propósito de la Memoria Histórica como problema de investigación. Esta experiencia ha permitido visibilizar diversos aspectos de la condición humana en un entorno de “vita activa” (Arendt, 2003, p. 21) tales como la valoración de sí mismo y las actitudes frente al otro, pasiones y sentimientos, representaciones mentales elaboradas en el colectivo que se pueden considerar como saberes previos en el marco de este trabajo de investigación. En este escenario se podrían crear las condiciones para desencadenar procesos que les permitan a estos jóvenes una actitud proclive a la construcción de ciudadanía acompañada de una posibilidad para el perdón y probablemente para el olvido. Seguramente no será fácil, pero está en el horizonte de posibilidades. Esta es tarea de la escuela, más aún, si la asumimos como territorio de paz.

Formación ciudadana para el perdón y el olvido

En buena medida, este es un proyecto de investigación pedagógica desde la experiencia y narrativa del docente, que parte de la premisa básica de valorar la representación del pasado y la evocación de lo ausente para materializar la acción de enseñar y de aprender en el presente, con prospectiva de futuro desde los modos como se da la reificación del mundo (Arendt, 2003). En ese interés, el docente encuentra como interlocutores a una comunidad de estudiantes que tienen en común la victimización del conflicto armado, a los que tiene la responsabilidad profesional de enseñar y formar. En este propósito pedagógico el conflicto y sus efectos se convierten en un tema posible para abordar en el aula y desencadenar procesos de enseñanza y aprendizaje (Neira, et al., 2012).

La experiencia investigativa se desarrolló y consolidó resaltando la memoria en la escuela como parte de un “dispositivo” de intervención pedagógico (Tourrián, 2011), con el fin de generar un conjunto de actividades escolares de interés particular que cuestione el relato oficial y permita la formación de una vida digna. Así como también debatir sobre las diferentes memorias que no han sido consideradas por la escuela, las cuales rescaten a estudiantes como sujetos de derechos, ambientados con didácticas activas y participativas, soportadas con experiencias propias del docente, que se constituyen de manera implícita en una concepción práctica y de saber pedagógico.

La memoria, como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que nos permiten comprender de manera significativa, entre otros asuntos, el conflicto social y político que viven los colombianos (Jiménez, et al., 2012). Esa es la importancia del desarrollo de la historia como pedagogía contra el olvido y para resignificar las verdades oficiales, sobre el entendido que,



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

[...] la disciplina histórica, al funcionar como dispositivo de disciplinamiento de los discursos, configura esquemas de oposición para determinar lo que sería verdadero o falso de los discursos sobre el pasado, que asociado a cierto tipo de narrativas constituye la historia oficial. (Jiménez, et al., 2012).

El trabajo de indagación e interacción con esta comunidad de estudiantes ha puesto de presente la existencia de múltiples realidades y verdades que hoy configuran su vida espiritual y material. Todos ellos guardan para sí un mundo de profundo dolor y resentimiento, de incertidumbres y desasosiego, producto de las experiencias violentas vividas por cada uno en distintos lugares. Es desde esta realidad desde la cual ellos organizan su vida y sus acciones, es ella la que condiciona su desempeño como estudiante. La escuela está obligada a reconocer esta realidad y a tomarla como referente para desencadenar sus procesos pedagógicos, es así como ella legitima su existencia.

Justicia, reparación y pensamiento crítico

El trabajo es también una apuesta desde las carencias del currículo por un diálogo y una interacción más auténtica con los miembros de la comunidad educativa, en este caso, con

los estudiantes. Es otra intención por lograr que los proyectos educativos institucionales respondan a los intereses y realidades de la comunidad educativa, que consulten su realidad problemática para que se produzca un diálogo sincero entre sus miembros y se logre responder a las demandas de los estudiantes; especialmente. Estas acciones de algunos maestros y maestras están orientadas a hacer de la escuela un territorio de paz, que pase por definir sus proyectos educativos contextualizados, respondiendo a las realidades históricas, más allá de las normas institucionales, en interacción con la formación comunitaria para la justicia entendida, ante todo, como acto de reparación (Suárez y Ardila, 2011).

Esta experiencia pedagógica permitió evidenciar otras realidades conflictivas en el mundo escolar ocultas en el devenir de las instituciones educativas. La escuela tiene sus normas con las que se regula o pretende regular el desempeño de sus miembros en todos sus aspectos, pero estas normas de legalidad no siempre crean las condiciones para abordar aquellos problemas sensibles que afrontan sus miembros, tal es el caso del desplazamiento forzado de algunos de ellos, en particular los estudiantes. En ese sentido, los lineamientos no alcanzan a ser su-

ficientes para regular la convivencia cotidiana y menos para generar procesos de justicia y reparación (Suárez y Ardila, 2011). Generalmente, se limitan a un acto punitivo que no alcanza a desarrollar un proceso profundo y estable de cambio para la convivencia pacífica. Por esa razón, la creación de una experiencia pedagógica con base en el pensamiento crítico, capaz de discernir las realidades conflictivas en la historia del país y la manera cómo afectan la vida cotidiana de las comunidades y, dentro de ella, a la comunidad escolar, da pautas para que el estudiante asuma formas críticas en su manera de pensar para que pueda asumir otras formas de justicia y reparación que no se limiten a los reglamentos escolares.

Con la idea de valorar la memoria como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente (Ricoeur, 2000) en la perspectiva de construcción de tejido social desde los espacios escolares, este proyecto recupera las voces y las historias de vida de los estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia, enfocado en visibilizarlos y vincularlos a un proceso de recuperación espiritual y material de sus condiciones de vida en condiciones de dignidad exigidas por un ser humano. Así, se ha de entender y propender coincidiendo con Quintero, (2017) que,

Si el futuro deseado que se proyecta es de carácter democrático, incluyente y pacífico, es necesario que el escenario de memoria histórica refleje estos valores a los que se aspira como sociedad [...] los ejercicios de construcción de memoria histórica son indispensables para visibilizar y dignificar a las víctimas y sus familias, así como para construir un escenario de memoria histórica nacional, democrático e incluyente, que aporte a las dinámicas de encuentro y mutuos reconocimientos. (p. 83-84).

Educación cívica para la reconciliación y no repetición

La educación cívica para la reconciliación y no repetición de acciones victimizantes es una consecuencia de la

materialización de todo el proyecto y del desarrollo de los dos anteriores criterios. Acorde con Nusbaum (2010), es necesario oponerse a la tendencia de considerar que el principal propósito de la educación es enseñar a los estudiantes a ser económicamente productivos, así, lo que importa es aquel saber que lo prepara para la vida laboral, lo demás es superfluo. Según esta autora, esta visión limitada de la educación ha erosionado las capacidades de las personas para criticar la autoridad y para sentir solidaridad y sensibilidad por el otro que está marginado o que es diferente, lo cual se ha convertido en un obstáculo para crear capacidades para tratar los problemas de manera compleja. Esto le da sentido a la educación cívica resignificada en la formación de un ciudadano activo, participativo y crítico, capaz, además, de entender al otro y reconciliarse para superar los conflictos de los diversos grupos humanos.

Así, el desarrollo de un proyecto de escuela en el que se vive en ambientes de permanente construcción de paz y convivencia, reafirma que una educación para la paz parte del reconocimiento explícito de la necesidad de formar personas conscientes de su identidad y, a la vez, capaces de reconocer al otro en sus diferencias como un derecho fundamental y de su dignidad como aquello que nos hace humanos a todas las personas. En este sentido, la educación cívica aporta a un proyecto pedagógico incluyente, que promueve los derechos humanos y el respeto de la diversidad en todos sus aspectos. Con la perspectiva de Nusbaum (2010), el propósito de esta nueva educación es cultivar en la humanidad la formación para capacidades que conforman un todo y que se resumen en el autoexamen crítico. Verse a sí mismos como ser en interdependencia con otros seres humanos y promover la imaginación narrativa, que implica la empatía, ponerse a sí mismo en el lugar del otro para comprender el significado de sus sentimientos, sus deseos, sus expectativas y sus logros. En las entrevistas con la

comunidad de estudiantes que participaron del proyecto se observa la absoluta necesidad de trabajar en este sentido para lograr que superen los estragos provocados por las acciones victimizantes que han narrado.

Finalmente, con este ejercicio se ha podido centrar el interés pedagógico y formativo en las competencias ciudadanas, participativas y críticas. Desde esta perspectiva, el estudiante se habrá potenciado como un ciudadano activo, participativo y crítico, estructurado con un claro sentido de reconocimiento de la interculturalidad y la diversidad de criterios; como una persona con sentido de responsabilidad que se materializa en la praxis de su civilidad (tolerancia, autonomía, sensibilidad, racionalidad, etc.) y en el ejercicio de la misma ciudadanía, no solo en la formalidad institucional (observar las normas del manual de convivencia), sino en sus relaciones humanas en todos los sentidos. Este estudiante, así formado como ciudadano que ha logrado superar los efectos del conflicto armado, por acciones intencionadas de la escuela, puede garantizar su desenvolvimiento social con propósitos de construcción y mejoramiento de la comunidad.

Conclusión

El interés pedagógico-investigativo en el aula con los participantes de este proyecto, está legitimado en la necesidad de construir ambientes escolares que posibiliten mejores condiciones para que los maestros y maestras puedan enseñar y los niños y las niñas aprendan, a pesar de los estragos dejados del conflicto, social, político y armado. Trabajar el problema de la Memoria, entendida como un “dispositivo” de intervención pedagógica, es el contundente reconocimiento que la escuela ha sido y sigue siendo otro de los escenarios en los que se materializa las acciones del conflicto padecido por más de cinco décadas. Si la escuela es escenario del conflicto, debe también autogestionar las acciones para enfrentarlo, sin que

pierda su naturaleza de ser formadora de las generaciones presentes y futuras.

Sobre esas consideraciones, las situaciones conflictivas en el ámbito escolar y social que les ha tocado vivir a estos-as jóvenes, requiere de acciones pedagógicas formativas que los-as coloque en posición de afrontarlos y resolverlos con base en sus capacidades intelectuales y de resolución pacífica y dialogada de las diferencias, en busca de ambientes saludables. Esta es una obligación histórica de la institución escolar que no puede seguir soslayando. Esta es otra asignatura pendiente del Estado colombiano.

Agradecimientos

El apoyo de la maestra de español y Literatura, Belkis Días, fue fundamental, en este proceso de escritura del texto. También, la disposición del profesor de informática, Alex Bocanegra, para escribir la narración en el computador, medio por el que se les solicita compartir por correo electrónico el documento elaborado.

Referencias

- Acuña, A. (2016) La Escuela: Territorio de paz. Una apuesta para el posacuerdo. Revista NODOS y NUDOS. 85-88. Volumen 5 N° 41. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arendt, H. 2003. *La condición humana*. 1ª edición. Editorial Paidós SAICF.
- Carceller, A. 2013. La importancia de la Memoria Histórica. En: *Los ojos de hipatia*. <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/la-importancia-de-la-memoria-historica/>
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, CNRR, Área de Memoria Histórica. 2009 (septiembre). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir la memoria histórica*. Primera edición, Foletras S.A. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/presentacionbaja.pdf>
- Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 49522 de mayo 25 de 2015. Bogotá, Colombia.
- Ghiso, A. 1999. Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (9), 141-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>
- Jiménez, A.; Infante, R. y Cortés, A. 2012 (junio). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación* (62), 287-314. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100015
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.096 de 10 de junio de 2011. Congreso de Colombia, Bogotá.
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial 43261 de septiembre 1 de 2014. Congreso de Colombia, Bogotá.
- MEN. 2004. Formar para la ciudadanía ¡si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Series Guía N°6*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/artcles-75768_archivo_pdf.pdf
- MEN. 2010. Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. *Documento N°14*. Bogotá.
- Neira, A., Albadán, P., Peralta, B., Huérfano, J., Panqueba J., Ríos, S., Ramos, J., Fonseca, F., Soler, J., Sierra, T., Medina, B., Figue, D., Ramírez, E., Soto, L., Vanegas, S., Jiménez, A., Infante, R., Cortés, R. 2012. *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- Bogotá, Colombia. Editorial Jotamar Ltda.
- Nussbaum, M. 2010. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. Traducción española de 2010: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz editores.
- Ortiz, F. 2007. *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. México, Limusa editorial.
- Quintero, L. 2017. *Cátedra de la paz, grados 8-9 Guía del docente*. Los tres editores.
- Ricœur, P. 2000. Historia y Memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. En Anne Pérotin-Dumon (Dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php
- Sánchez, G. y Meertens D. 1983. *Bandoleros, campesinos y gamonales*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Sánchez Prieto, G. 2007. *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*. IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón (Madrid), 12-13 de julio. <https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/3294?show=full>
- Suárez, M. y Ardila, D. 2011. *Propuestas y estrategias pedagógicas en materia de justicia, verdad y reparación*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. https://escolapau.uab.cat/img/programas/derecho/estrategias_pedagogicas.pdf
- Touriñán, J. 2011. Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. Extra-Série, 283-307. Universidad de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5325/2/29%20-%20Intevencion%20Educativa,%20Intervencion%20Pedagogica%20y%20Educacion-%20La%20Mirada%20Pedagogica.pdf>
- Turco, G. 2002. Memoria histórica y axiología historiográfica. *Dialnet* (8), 241-257. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2867050>



Jesús Alberto Echeverri

Doctor en Educación, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, miembro fundador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.



Andrés Restrepo Gil

Maestría en educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctorando en educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Educación y conflicto:

sobre los impactos del conflicto armado colombiano sobre la educación en los relatos de maestros

Resumen

El presente texto tiene, básicamente, un objetivo: ofrecer un panorama general de los efectos que el conflicto colombiano ha dejado sobre la educación a partir de las voces de los maestros. Para ello, explicamos de manera general algunos conceptos relacionados con, por un lado, los ataques a la educación y, por otro lado, con las diversas manifestaciones de violencia. Posteriormente, damos claridades sobre la metodología utilizada para la recolección de información. Cerramos el presente artículo dando cuenta de los resultados a los que llegamos con esta indagación y unas conclusiones que se derivan de estos hallazgos.

Introducción

Education Under Attack, es un informe que pretende reportar el número de ataques que padecen ciertos sistemas educativos producto de los conflictos armados. En sus primeras dos versiones, el informe estuvo a cargo de la Unesco (2007; 2010). Posteriormente, la publicación ha sido liderada por GCPEA (2014; 2018; 2020; 2022; 2024). Hoy contamos con siete informes. En todas las publicaciones, aparece Colombia. Al lado de países como Siria, Nigeria, Burkina Faso, Palestina, Libia o Afganistán, también a Colombia se le hace seguimiento debido a las múltiples afectaciones que los grupos armados han provocado a

las escuelas, al personal educativo y a los estudiantes. Dos criterios se eligen para que un país aparezca en el reporte: que la nación tenga un conflicto armado y que exista una serie de ataques sistemáticos a la educación (GCPEA, 2024). Colombia cumple ambos criterios. El presente texto pretende conocer cuáles son los ataques que padece la educación y cuáles son las implicaciones de educar en medio de un país cuyo conflicto provoca de forma sistemática ataques a la misma.

Marco teórico

Los ataques a la educación pueden definirse como el uso de la fuerza o la amenaza del uso de la fuerza (GCPEA, 2024; Unesco, 2007; 2010). Al interior de la categoría de ataques a la educación se incluyen una gran variedad de modalidades de violencia, tales como el homicidio, los secuestros, la tortura, la encarcelación, violencia sexual, uso de minas en las escuelas, reclutamiento, desapariciones, desplazamientos, violencia sexual, lesiones, prohibiciones de asistir a las escuelas por parte de un grupo armado, control de las escuelas, el trabajo forzado, allanamientos (Coalico, 2014; Comisión de la Verdad, 2022; Entreculturas, 2017; Fecode y ENS, 2019; Fecode y Viva la Ciudadanía, 2021; GCPEA, 2024; Jonas y Naylor, 2014; Save the Children, 2016; Unesco, 2007; 2010; 2011). Este tipo de ataques pueden estar dirigidos contra maestros y estudiantes. Y, adicionalmente, son víctimas de los ataques a la educación, también académicos, sindicalistas o cualquier persona que trabaje en y por la educación (Unesco, 2007). También pueden considerarse como víctimas de estos ataques al personal de servicio y vigilancia, así como personas encargadas del transporte, funcionarios del sector educativo (Unesco, 2010).

Las instalaciones educativas también son víctimas de los conflictos armados y de sus ataques. Aquí, las instalaciones pueden considerarse en un sentido amplio, como cualquier lugar en el que los estudiantes aprenden de un

...Este tipo de ataques pueden estar dirigidos contra maestros y estudiantes. Y, adicionalmente, son víctimas de los ataques a la educación, también académicos, sindicalistas o cualquier persona que trabaje en y por la educación...

instructor contratado para ello: escuelas primarias, secundarias, preescolares, guarderías, universidades, institutos técnicos y sitios de educación no formal (GCPEA, 2024). En lo que se refiere a la infraestructura educativa, todos estos lugares son atacados cuando se les ocupa, cuando se pernocta en ellos, cuando se les utiliza para fines militares, cuando se les saquea, se le inutiliza, se les destruye o se les cierra producto de la guerra (Coalico, 2014; Comisión de la Verdad, 2022; Entreculturas, 2017; Fecode y Viva la Ciudadanía, 2021; GCPEA, 2024; Jonas y Naylor, 2014; Save the Children, 2016; Unesco, 2007; 2010; 2011).

Es importante aclarar que para que un ataque a la educación pueda ser definido como tal, no es necesario que, en efecto, haya un uso efectivo de la fuerza. Basta la existencia de una amenaza para que se considere un ataque a la educación (Unesco, 2007). Uno de los criterios para definir un ataque como un ataque a la educación, tiene que ver con el hecho de que los ataques deben impedir u obstruir el desarrollo normal de los procesos educativos (Unesco, 2007). Ejemplo: el reclutamiento de estudiantes a un grupo armado sería un ataque a la educación en virtud de que el estudiante, al estar en las filas de un grupo armado, no podrá acceder a servicios educativos (GCPEA; 2018; 2024; Unesco, 2007).

Metodología

La metodología mediante la cual se procuró conocer los efectos del conflicto armado sobre la educación, en las voces de los maestros y las maes-

tras, se presentan a continuación. La investigación es cualitativa y nos hemos servido de la entrevista como técnica de investigación. Los docentes con los que hemos podido conversar han podido relatar experiencias en diversos departamentos, tales como Antioquia, Guaviare, Magdalena, Norte de Santander y Huila. Con el afán de proteger la versión que nos han proporcionado las maestras y los maestros, se anonimizarán las entrevistas mediante códigos. En ningún momento se hace mención de los municipios, ni de las sedes en las que maestros y maestras han laborado.

Resultados

El presente apartado tiene el objetivo de presentar cuáles han sido los ataques a la educación que maestros y maestras han identificado en las sedes en las que han tenido oportunidad de laborar. Es una suerte de síntesis de lo que maestros y maestras han relatado a partir de lo que han vivido como profesores o de lo que otros maestros les han relatado. Mediante sus voces nos acercamos a lo que a la escuela le ocurre en aquellos territorios donde hay conflicto armado o donde la presencia de grupos armados afecta la escuela y a quienes la habitan. Para ello, dividiremos en dos el presente apartado. En la primera parte nos dedicaremos a dar cuenta, mediante las voces de los maestros, de las afectaciones que sufren las personas que habitan la escuela y, a su vez, todo el personal educativo. En la segunda parte, nos concentramos en los ataques que involucran la infraestructura escolar.

Ataques a estudiantes, maestros y personal educativo

Según los relatos que nos han ofrecido maestros y maestras, hay un riesgo latente para el profesorado de algunas zonas del país en virtud de la presencia de grupos armados. En gran medida, ese riesgo se manifiesta en amenazas que los profesores y equipos directivos reciben por hacer lo que su labor exige. En Antioquia, un maestro afirmó que “El coordinador es la persona tal vez más amenazada (...) porque es la persona que imparte justicia, se puede decir, el que suspende, el que regaña, el que no deja entrar.” (H_DA_Ant_U1). De forma idéntica ocurrió con una maestra en el mismo departamento. Debido a una discusión con respecto a una calcomanía pegada en un pupitre por parte de un estudiante y el subsiguiente llamado de atención que hace la maestra para que la quitara, la profesora debió salir amenazada del territorio. “El asunto fue que le hizo quitar eso y (...) a los dos días se tuvo ella que ir también (...) Hizo quitar el afiche y a ella la hicieron quitar también del puesto porque se tuvo que ir.” (H_DA_Ant_R2). Así lo nombra un maestro del departamento de Huila: “existe una tesis de que quien está en el territorio educando y haciendo resistencia, pues es un actor armado, especialmente de izquierdas, simplemente que no tiene uniforme. Entonces eso generó unos ejercicios muy fuertes y también generó listas de maestros (H_DA_Hui_U13). E idéntica es la realidad en Norte de Santander: “varios profes del Catatumbo tuvieron que dejar sus plazas, sí, devolverse, precisamente por el tema de las amenazas” (M_DA_Nor_U9). Detrás de las amenazas se hallan, además de razones educativas, como regañar, llamar la atención o poner una nota, razones económicas: “hay instituciones educativas donde los maestros y las maestras están pidiendo reubicación, porque algunos actores armados les están pidiendo dinero para poder ingresar al territorio para poder trabajar.” (H_DA_Hui_U13). De acuerdo

con Fecode y ENS (2019), las amenazas en Colombia resultan particularmente graves, dado que es la modalidad de violencia más recurrente que padecen los maestros. En el informe del 2024, GCPEA (2024) afirma que, al lado de Camerún, Colombia es uno de los países más afectados por las amenazas a maestros. Tan grave es la situación de amenazas a maestros, que estos ataques, muchas veces, se dan incluso antes de que maestros y maestras ocupen sus cargos. “Entonces, cuando se dieron cuenta de que yo iba como rector, me amenazaron, me escribieron, me mandaba un mensaje. Y a través de la comunidad, dijeron: ese rector no puede entrar acá. Y la orden era que, si yo entraba, me sacaban picadito.” (H_DD_Ant_R7)

Dichas acciones provocaron, además, el asesinato de maestros, según el relato de algunos profesores. Es importante aclararlo: es el asesinato de maestros otra de las modalidades de violencia que socava la educación. Y esto nos contó el mismo maestro de Huila: “En Huila, en un retén, muere un maestro por una acción armada”. Hasta el momento, nadie responde por él” (H_DA_Hui_U13). De hecho, y según Fecode y ENS (2019), los homicidios son la tercera forma de violencia que más han sufrido los maestros en el país. En el informe de la Fundación Compartir (2019), que no considera las amenazas, los asesinatos aparecen como la principal violencia que padecen los maestros en Colombia, seguidos por los secuestros y las desapariciones. Con respecto a estas últimas

modalidades de violencia, también aparecen en nuestros relatos historias de secuestros: un rector, al constatar que la escuela estaba siendo utilizada por los grupos armados, decide encarar la situación: “y le pedí la escuela al comandante y casi me mata, entonces me secuestró 2 semanas hasta que me liberó.” (H_DD_Ant_R7).

De toda esta violencia también son víctimas los estudiantes. En la versión de algunos profesores, los grupos armados que hacen presencia en algunos barrios intervienen en asuntos que debe resolver exclusivamente la escuela, intimidando a los estudiantes mediante las amenazas con armas. “La otra vez se volaron dos niños e inmediatamente se devolvieron. Uno de sus manes estaba cuidando alrededor, le sacó la pistola y dijo: ustedes tienen que estar es en clase. Llegaron pálidos. (...) Los devolvieron.” (H_DA_Ant_U1)

Pero también son víctimas los estudiantes en virtud de asuntos que tienen que ver con cuestiones propias de los grupos armados. En esta ocasión se quiso amedrentar a una estudiante, al interior de la escuela: “Y cascaron a una niña de 11, le daban patadas en la cabeza y todo.” (H_DA_Ant_U1). Como resultado de la presencia de grupos y de las lógicas que imponen, los maestros han sido testigos de la violación al derecho a la vida del que son víctimas sus estudiantes. “En 3 semanas murieron 4 jóvenes, integrantes del sistema educativo en un ejercicio de grupos armados que están controlando el territorio” (H_DA_Hui_U13). Con respecto a esto, Entre-

...Detrás de las amenazas se hallan, además de razones educativas, como regañar, llamar la atención o poner una nota, razones económicas...



Ataques que involucran la infraestructura

Los ataques a la infraestructura no tienen que ver solamente con la destrucción de las escuelas. La ocupación es también una forma de destrucción (Coalico, 2014). Una de las afectaciones más recurrentes, en las voces de los maestros, tiene que ver con la utilización de escuelas. Al respecto, comenta un profesor: “A mí (...) no me tocó, pero sí se tomaban las escuelas como campamentos”. (H_DA_Ant_U1). La utilización de las escuelas, por parte de los grupos armados, para pasar la noche y dormir es recurrente en la versión de los maestros:

Y también encontramos, digamos, dentro del territorio, escuelas que empezaron a recibir presencia de grupos armados y empezaron a recibir también presencia del Estado a través de los grupos especialmente militares, que empezaron a acampar dentro de las escuelas, y eso generó unas tensiones muy fuertes. (H_DA_Hui_U13)

Pero, también, hacer ejercicios de vigilancia. Así, un profesor nos contó, refiriéndose a un grupo armado, que “yo trabajé en un lugar, en que se me ponían en la ventana a ver lo que yo explicaba”. Para la Comisión de la Verdad (2022), el control sobre los contenidos es, precisamente, una de las manifestaciones de violencia en la escuela. Dicha ocupación o utilización parece más contundente cuando las escuelas se encuentran cerradas, debido a que “Cuando esas escuelas están desocupadas, eso les pertenece a ellos.” (H_DA_Ant_R2)

Esto, de la mano con lo anterior, implicó un peligro para los maestros: “pues porque de una u otra forma. Convirtió a la escuela, como ya no un espacio neutral, sino un espacio donde especialmente, y lo menciono, los maestros y las maestras, pues pueden ser asociados con hacer parte de los actores” (H_DA_Hui_U13). A su vez, afirmó el mismo profesor, “ellos se quedaban ahí porque no había profesor, entonces, la tenían como la casa de dormir mientras patrullaban.” (M_DD_Ant_U6)

culturas (2017) afirma la violación del derecho a la vida de los estudiantes es particularmente alta, en países como Liberia, Sierra Leona o, incluso, nuestro país.

Pero no solo son víctimas los estudiantes de asesinatos y amenazas, sino también de reclutamiento o utilización por parte de un grupo armado. De hecho, en Colombia se han presentado reclutamientos en la escuela o de camino a ella (GCPEA, 2024). En el relato de un rector, la hazaña de impedir el reclutamiento de sus estudiantes, le provocó a él mismo una amenaza y, de la mano, el subsiguiente desplazamiento:

Tuve la oportunidad estar en (...) de rector, hermano, y de allá sí me tocó salir y acogerme al Comité Amenazados porque de hecho tengo, tengo unas medidas especiales de protección por la UNP. (...) salí porque impedí el reclutamiento de 22 estudiantes que me los iban a llevar de la puerta del colegio. Me los sacaron y yo me les enfrenté a ellos (H_DD_Ant_R7).

Con respecto al reclutamiento y la vinculación, una de las modalidades de violencia más recurrente que hemos encontrado en nuestra investigación, un maestro confiesa:

Inclusive estamos experimentando lo que es el reclutamiento de menores de edad dentro del territorio con mucha más fuerza en lo urbano. Es un tema

curioso. Nosotros estamos en la periferia y tenemos chicos, chicas y comunidades que están siendo reclutadas. (H_DA_Hui_U13).

Tal como lo cuenta una maestra, el conflicto cierra oportunidades y determina caminos: ante la presencia de grupos armados, algunos estudiantes y sus familias se ven en el dilema entre desplazarse o vincularse a un grupo armado:

Algunos estudiantes tuvieron que irse del territorio, inclusive, ahora, con los procesos de firma de paz, algunos regresaron porque la única opción que tuvieron fue hacer parte de otro actor armado, porque sentían que iban a perder su vida en medio de del conflicto, porque no había quien los protegiera. Fue un hecho, digamos, supremamente complejo. (H_DA_Hui_U13).

El reclutamiento no solo tiene que ver con enfilarse. A los estudiantes, en la versión de un profesor, también se les utiliza para muy diversas labores: “Ellos utilizan mucho a los adolescentes para mandados, vaya cobren esta plata, vayan entreguen esto, utilizan demasiado a los adolescentes” (M_DD_Ant_U6). El problema del reclutamiento, muy común en la versión de los maestros, aparecen también en la literatura como un gran problema para la educación y para garantizarla como derecho.

Pero su utilización no se da exclusivamente cuando no hay nadie en las escuelas. Un maestro nos relató que incluso le tocó pasar noches en las escuelas, a lado de los grupos armados: “a veces me cuestionaba como que, si me equivoqué de profesión o qué, pero no. (...) Y cuando ellos entraron, pues yo sí me sobresalté un poco, agarré el rosario y me arrodillé.” (H_DA_Ant_R2). Durante el periodo en análisis, GCPEA (2024) constató un aumento en el uso de escuelas en Colombia y otros países como Mozambique, Afganistán o Nigeria.

En gran medida, la utilización de las escuelas tiene que ver con la comodidad que ofrecen las escuelas para dormir o para preparar comida. Al respecto, un maestro nos cuenta que:

Lo que pasa es que ellos, en las escuelas, en las rurales, entran, es cuando necesitan acampar, porque usualmente en las veredas el único espacio grande es la escuela, o sea, y no es que sean muy grandes. Pero pues al menos hay un salón grande donde ellos pueden cerrar una puerta y acostarse a dormir, aparte de que las escuelas, todas tienen cocina por el tema del restaurante escolar, entonces, pues a ellos les sirve para hacer sus comidas, sus cosas, sin tener que montar campamentos (M_DD_Ant_U6)

Las consecuencias, a nivel educativo, son claras: “Entonces, por eso es que ellos, en la zona rurales usan las escuelas cuando están en medio de los conflictos y necesitan acampar. Desplazan a la población estudiantil. No, no vamos a trabajar.” (M_DD_Ant_U6)

Por otro lado, en el marco de un paro minero en uno de los municipios de Antioquia “El ESMAD se atrincheró en la institución educativa en la sede de secundaria. Y desde allí coordinaron todos los ataques”. Las consecuencias de esto tienen que ver con el deterioro. Un deterioro que perdura hasta hoy:

“Y como el Esmad, todo estaba dentro de la institución. Dañaron prácticamente todo el colegio, es decir, nos lo

derrumbaron. Pero entonces lanzaban artefactos y reventaron las tuberías. Entonces, por ejemplo, toda la sala de profesores se inundó y todo lo que teníamos de los estudiantes en sala de profesores. Se perdió. Dañaron, por ejemplo, todos los sistemas. Nosotros teníamos un sistema de comunicación que, en cada aula, había un parlantico. Y estaba, pues, el cuarto con la consola. Todo eso se dañó. dañaron las canchas fue impresionante. Y todavía, pues, estamos arrastrando con eso”

Durante el 2022, GCPEA (2022) reportó también el ingreso del ESMAD a la Universidad de Antioquia, reportando este suceso como un ataque a la educación. En muchas ocasiones, el daño que sufre la escuela, es producto de los enfrentamientos entre los grupos. Así, una maestra que trabajó en el Guaviare, afirmó que

cuando destruyeron la escuela del cerro, la destruyeron totalmente. Esa escuela estuvo cerrada por mucho tiempo. Los niños no pudieron estudiar ahí (...) Sí, en el 97, en un enfrentamiento, una incursión de uno de los grupos al margen de la ley, levantaron la escuela, la destruyeron totalmente, totalmente destruida. Ya hoy después estuvo todo ese tiempo cerrado.

En el último informe, GCPEA (2024) constató un número significativo de ataques con explosivos, minas, lanzamientos de artillerías en nuestro país y en otros más, como Palestina, Sudán, Ucrania o Siria.

Conclusión

De acuerdo con lo referido por los maestros, son múltiples las afectaciones que provoca el conflicto armado sobre la educación en Colombia: amenazas y asesinatos de maestros y estudiantes. Aparecen en sus versiones también el secuestro, el reclutamiento y el desplazamiento. En lo que se refiere a la infraestructura escolar, la educación se ha visto afectada producto de la destrucción de las escuelas y de la ocupación. Todo lo anterior nos

permite concluir que, el conflicto colombiano sigue siendo una fuente de peligro para la escuela y para las personas que la habitan. Por sí mismas, todas las afectaciones a las que hemos hecho mención son preocupantes por el daño que provocan y por los derechos que vulneran. Pero las consecuencias de estos impactos pueden ir más allá: los ataques a la educación desescolarizan, deterioran los aprendizajes y reproducen la pobreza.

Referencias

- COALICO. (2014). Caminos a la Escuela en Medio de la Guerra. COALICO
- Comisión de la Verdad (2022). *No es un mal menor*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición
- Entreculturas (2017). Educación en tierra de conflicto. Entreculturas
- Fecode y ENS (2019) La vida por Educar. Fecode
- Fecode y Viva la Ciudadanía (2021) La Escuela: Un territorio que resiste a la guerra. Coporación Viva LA Ciudadanía.
- GCPEA. (2014). Education Under Attack 2014. GCPEA
- GCPEA. (2018). Education Under Attack 2018. GCPEA
- GCPEA. (2020). Education Under Attack 2020. GCPEA
- GCPEA. (2022). Education Under Attack 2022. GCPEA
- GCPEA. (2024). Education Under Attack 2024. GCPEA
- Jonas y Naylor (2014) The quantitative impact of armed conflict on education: counting the human and financial costs. Education Trust.
- Save the Children. (2013) Attacks on Education: The impact of conflict and grave violations on children's futures. Save the Children
- Unesco. (2007). Education Under Attack 2007. Unesco
- Unesco. (2010). Education Under Attack 2010. Unesco



La escuela rural: estribo de huérfanos y viudas del conflicto armado

A una escuela enclavada en el lomo de la cordillera Oriental, cerca de la quebrada la Cobra, colindante con la Serranía Las quinchas, distante 8 horas, a “macho tobillo” o “a lomo de mula”, del casco urbano del municipio de Otanche en el departamento de Boyacá, llegó luego de atravesar el territorio departamental de Norte a Occidente, en octubre de 1977, un maestro titulado por la Normal de la Presentación de Soatá. La primera pregunta que rondó la cabeza del maestro, además de la angustia de no saber a dónde llegaba después de 18 horas de viaje desde Tunja, fue: “¿Cómo hago para trabajar con tres cursos en un solo salón de clase,

al mismo tiempo, todo el día, de lunes a sábado, si en las prácticas hechas en las escuelas anexas a la Normal de la Presentación nos enseñaron solamente a tener un curso, en un salón de ladrillo, pañetado con cemento y estuco y no de paredes hechizas, con un piso de baldosín y no de tierra, con unos pupitres individuales y no en bancas de madera aserrada por campesinos, con reglamento, con unos niños uniformados, de edades ciertas según los grados, con baños, bombillos, tablero de cemento y no de áspera madera, tiza, franelógrafo, libros de registro, sin machetes ceñidos a la cintura, calzados y no con polainas o descalzos, sin sombreros, sudados, mugrientos



José Israel González Blanco

Docente Orientador/Trabajador social. IED Nuevo Horizonte Bogotá D.C. Comisión de Docentes Orientadores ADE.

sus rostros surcados y además arados con las cicatrices de dolor ocasionadas por la guerra entre militares, guerrilleros y gUAQUEROS.? Eran niños y niñas con edades entre los 10 y 17 años que llegaban a estudiar a la hora que podían, literalmente sin cuadernos.

Era una escuela estriada por un legendario camino de gUAQUEROS y guerrilleros, habitada por no más de 15 familias de colonos, procedentes de los departamentos de Caldas, Antioquia, Cundinamarca y Boyacá. Allí, en ese hábitat de variedad de loros, tigrillos, serpientes, cocuyos, arañas, zancudos, mosquitos, apetitosos marsupiales y ratas de campo; allí, en la exuberante flora de bosque andino y palmas de Cachipay, bajo los cuales crece el cacao, el cafeto y unas pocas plantas frutales, allá en ese pedacito de Mafondo, existió la Escuela Pública de la vereda de Sábripa que en el año, arriba señalado, albergó al novel maestro relator de este escrito.

La escolita no contaba con educador, porque hacía más de un año había partido una educadora sin título académico alguno, por amenazas, a un lugar desconocido despavorida por el temor causado por una masacre de 11 campesinos de la vereda, padres de 14 de los 27 estudiantes de la escuela, quienes cayeron bajo las balas de los rifles de la guerrilla. Sus cuerpos fueron cargados a lomo de mula, cubiertos con bolsas plásticas de color negro, resguardados por dos filas de soldados, al casco urbano, para el levantamiento judicial y luego para darles cristiana sepultura, pese a la fetidez y estado de descomposición en el que estaban los organismos humanos por el impacto de un clima húmedo, malsano con temperaturas superiores a los 30 grados. De esa infausta situación quedaron huérfanos 14 de los 27 niños matriculados en la escuela, hoy adultos con más de medio siglo de existencia, quienes no tramitaron sus duelos, como millones de colombianos, porque nadie sabía cómo hacerlo, pues el único representante del Estado había sido formado por las

...La experiencia en Sábripa pone en cuestión la ingenuidad cultural y política en que se forma a los educadores en Escuela Normal, en la universidad y con los programas de capacitación del Ministerio de Educación y las ONG...

monjas de la Normal, más para salvar almas que para abordar situaciones psicosociales de los educandos. El *saber pedagógico*, al que refiere Eloísa Vasco y en su interior el conocimiento de las dimensiones psicológica y sociocultural de los educandos brilló por su ausencia en la Normal, porque ésta y la Universidad forman maestros, con alas de corto vuelo, alejados de una realidad sociocultural que exige volar lejos y con fuerza.

La experiencia en Sábripa pone en cuestión la ingenuidad cultural y política en que se forma a los educadores en Escuela Normal, en la universidad y con los programas de capacitación del Ministerio de Educación y las ONG. Ni en las clases de *psicopedagogía* ni en la de *Técnicas y Fundamentos*, que hacían parte del plan de estudios del penúltimo año de Normal, dictados por una psicopedagoga de la UPTC, se le advertía al alumno-maestro la existencia de problemáticas como las encontradas en la vereda aludida, menos la manera de actuar. Fue una formación romántica, desconocedora de los contextos socioculturales, de la coexistencia del conflicto armado, de un Movimiento Pedagógico en gestación, de las tipologías familiares y de los satisfactores de los estudiantes y de las comunidades educativas.

Vivir por más de dos años aprisionado en la vereda en la que no había acueducto, ni alcantarillado, ni energía eléctrica ni agua potable, ni medios de

transporte salvo las mulas, y salir por amenaza, superando inclemencias climatológicas, quebrantos de salud y reveses sociales ocasionados por los grupos armados que no meramente cruzaban por la escuela, sino que el mismo ejército tomaba la institución para acampar, pernoctar y entrenar a los soldados, le permitió a este maestro tener un acercamiento crítico con la práctica educativa, cuestionar las falencias en la formación de maestros e inclinarse por ser autodidacta. Se suma a lo expuesto la incomunicación del educador con: la familia, los demás maestros, las organizaciones sindicales, cooperativas, universidades, arriesgando la vida por los caminos, las carreteras, en el lugar de vivienda y en la misma escuela, sin más protección que la de su coraje y amor por el magisterio. Una vez al mes salía al casco urbano a chequeo médico, a recibir correspondencia, a reuniones con el jefe de núcleo y a cobrar el precario emolumento, porque a la fecha no se había promulgado el Estatuto Docente (2277). No obstante, el liderazgo comunitario fue la brújula de su accionar.

Uno de los momentos más angustiantes ocurrió un viernes de abril, antes del mediodía, cuando llegaron al efímero patio de la escuela unos militares con una insignia y un brazalete que decía FARC-EP. Los estudiantes fueron los primeros en avizorarlos y en tranquilizar al maestro. Los guerrilleros

fueron muy respetuosos, pidieron que saliera del improvisado salón de clase construido por los campesinos, para dialogar. En ese diálogo, que no pasó de ser la expresión de los buenos días y de advertirle al docente que si el ejército pasaba por ahí y preguntaba por ellos simplemente les dijera que no sabía nada, que no había visto a nadie, porque el ejército tenía la buena o mala costumbre de meter a la gente en problemas. “*En boca cerrada no entran moscas profe*” dijo uno de ellos y se fueron.

Otro episodio inolvidable, por lo traumático, sucedió en las instalaciones de la escuela. Era lunes y ese día no hubo cómo ingresar porque el sábado en la noche un regimiento del ejército había ocupado el aula y el patio-potrero para acampar. El comandante del destacamento de soldados, un cabo primero, quien resultó ser un familiar del profesor, salió a la talanquera que había en el potrero y manifestó: “*hasta el miércoles permanecerían ahí, que la orden era que nadie estuviera cerca porque estaba cerca un enfrentamiento y no respondían por lo que pasara*”. El único patrimonio que tenía la escuela, un televisor de tubos donado por el MEN en el marco del programa de televisión educativa contratado con la Misión española, en los años 70, fue sustraído de la única alacena de la escuela, con el peregrino argumento que se lo llevaban para ver televisión en algún lugar donde hubiera luz eléctrica, porque ahí jamás llegaría, sentenciaron las milicias.

Huérfanos y viudas del conflicto armado en la vida por educar y dentro de la escuela: un territorio que resiste a la guerra

La vida por educar y *La escuela: un territorio que resiste a la guerra* son dos libros que liberamos los integrantes del equipo de DD. HH de Fecode, relatando algunos hechos de la vorágine y de la resistencia del magisterio, prácticamente desde la progenie de Fecode hasta 2016, año en el que las FARC-EP firman el Acuerdo de Paz

con el gobierno y el Estado colombianos. Dentro del Acuerdo las víctimas, que deja dicho conflicto, tienen la oportunidad de documentar y radicar informes sobre violaciones a los Derechos Humanos, de manera individual o colectiva, para entregarlos a la JEP y a la Comisión de la Verdad, en un plazo establecido por la legislación.

Siguiendo con el hilo, la Fecode, consecuente con la defensa de los derechos del magisterio y abogando por la dignificación de la profesión docente, entregó, en noviembre de 2019, el informe *La vida por educar*, documentando 33 hechos representativos, 30 de los cuales hacen parte de los 1057 actos de violencia letal que muestran graves violaciones a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario (DIH), de maestras y maestros de instituciones educativas públicas. En el informe se registran, entre 1986-2016, 990 homicidios, 3170 amenazas, 1549 desplazamientos forzados, 40 secuestros, 124 detenciones arbitrarias, 89 hostigamientos, 49 atentados, 22 torturas, 7 allanamientos ilegales, un homicidio familiar, decenas de exiliados, 78 desapariciones. También se desglosa la situación de trece sindicatos entre las cuales ADIDA ocupa el primer lugar. La parte del informe, que no tiene medidas cautelares, señala los mapas que georreferencian la violencia, por entidades territoriales, contextos históricos, políticos y patrones en que estos hechos tienen lugar, motivaciones de estos, reclamaciones de verdad, justicia, reparación y las garantías de No repetición.

La escuela: un territorio que resiste a la guerra es un tapiz que Fecode tributa al Sistema de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Esta aportación se entregó en marzo del 2021. Su complejidad se ocupa de demostrar los impactos que el conflicto armado colombiano le ha propiciado a la institución educativa rural y urbana, no solamente al maestro y a la maestra, como en la filigrana de *La vida por educar*. Además de las roturas estructurales, contextuales y colaterales, los relatos orales, escritos, fotográficos, audio-

visuales y en sí del lenguaje mosaico, desnudan la capacidad de resistencia, contención y afrontamiento del magisterio, con acciones pedagógicas, políticas y comunitarias, dentro de las cuales se destacan: La marcha del hambre, huelgas, Paro Cívico Nacional, Movimiento Pedagógico, negociación del Estatuto Docente (1979), creación del Fondo de Prestaciones Sociales, liderazgo del magisterio en la construcción de escuelas y la puja por ampliación de cobertura, apoyo a la séptima papeleta y la participación en la constituyente que da lugar a la Constitución de 1991, participación en elecciones populares para alcaldías y corporaciones públicas, procesos de negociación de pliegos de peticiones incluyendo reivindicaciones de la comunidad educativa, creación y sostenimiento del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, correo pedagógico y la revista Educación y Cultura de la cual se hilaron varias hebras para tupir los dos libros referenciados.

La escuela: un territorio que resiste a la guerra

El informe recoge relatos de viudas y de huérfanos sobre la manera como los grupos armados incidieron en: currículos escolares; *reclutamiento* de estudiantes que se acercó a 18.000 casos — según informes de la Defensoría del Pueblo, del Centro Nacional de Memoria Histórica, de algunas investigaciones de universidades y organizaciones no gubernamentales —; *desplazamiento forzado* de niñas y niños que, a comienzos de siglo, estaba por el orden a 1.100.000 según la Comisión Colombiana de Juristas; bombardeo, destrucción de las escuelas y el uso de algunas como trincheras de guerra, verbi gracia Sabripa; problemáticas psicosociales de niñas, niños y adolescentes que, según el Centro Nacional de Memoria Histórica, superaron los 2.000.000 hasta 2016; interrupción del proceso educativo por el cierre temporal y a veces definitivo de centros escolares, para protegerlos de los enfrentamientos e intensidad de la guerra y de la deserción escolar. Al te-

nor de la Fundación País Libre, entre 1995 y 1999: 834 niños y niñas fueron secuestrados; entre enero y mayo de 2000, se registraron 200.000 menores hombres y mujeres vinculados a trabajos en cultivos ilícitos. Los datos al inicio de siglo, en Colombia, indican que por lo menos 7.000 niños hacían parte de los combatientes de las organizaciones al margen de la ley. Las cifras mostraban que en 2001, cada cinco días un niño fue herido o muerto por secuestro, minas antipersonales, tomas de poblaciones o fuego cruzado entre las partes (Fecode, 2021, p. 50).

La visibilización de estas dos hebras y la convocatoria a la lectura del informe: *“Hay futuro si hay verdad”* y el libro: *No es un mal menor*, responde al por qué y para qué de la confección de un relato que llegue a las aulas de clase de escuelas rurales y urbanas, para que niños, niñas, jóvenes y comunidad educativa, conozcan la historia de la escuela pública y del país en el marco de la guerra y, de esa guisa, avanzar en la construcción y consolidación de la Escuela Territorio de Paz, la Reparación de esta y la No Repetición. *“La única manera de no repetir la historia es mantenerla viva”* sostenía Eduardo Galeano.

El relato de la escuela Sabripa invoca el fenómeno del desplazamiento forzado de docentes o destierro que, según *La vida por educar*, estuvo y sigue estando por encima del 25% de las violaciones a la vida, la libertad e integridad de maestras y maestros. La variopinta tonalidad del mercurio indica una variedad en los datos, variedad que mantiene en firme, en el termómetro, el color rojo del mercurio, mostrando que en ese cuerpo llamado escuela y sociedad colombianas algo grave está pasando por dentro y por fuera. Entre 1986 y 2016, se registran 848 maestras desplazadas y 701 maestros. Con base en las estadísticas surge la pregunta: ¿Por qué hay más maestras desplazadas que maestros? El relato también indica un lugar de llegada: Bogotá. Queda por averiguar

¿Qué ha pasado con esos educadores y sus familias?

El informe sobre educación y conflicto de la UNESCO registraba, hace un decenio, que los adolescentes colombianos desplazados, entre 12 y 15 años que todavía cursaban primaria, eran dos veces más numerosos que los no desplazados de la misma edad. Los primeros ingresaban tardíamente a la primaria, repetían grados con mayor frecuencia y desertaban con más facilidad. Los huérfanos de Sabripa no son la excepción. El mercurio del Ministerio de Educación despunta un aumento constante de la proporción de desterrados -como diría Fanón- internos, entre 5 y 17 años, que asisten a la escuela, pasando de 48% en 2007 a 86% en el 2010 de acuerdo con el estudio: *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. En el ámbito nacional estas cifras se inscriben dentro del éxodo que han vivido alrededor de 9.000.000 millones de víctimas, mal contadas, del conflicto armado quienes, sin conocer a Eneas, salen de esa Troya llevando en sus hombros el padre del dolor y en sus manos a su prole; cuando tienen que llorar lloran, cuando se caen se limpian el polvo de sus rodillas, se levantan, toman el le-

cho y siguen hacia el Lacio, que no es otro destino sino la esperanza de vivir y de vivir ojalá dignamente.

En *La vida por educar* y *La escuela: un territorio que resiste a la guerra*, los dos informes que Fecode y las organizaciones sindicales entregaron a la JEP y a la Comisión de la Verdad, respectivamente, demandan al Estado y a la sociedad Reparación y No Repetición de homicidios, las amenazas, los desplazamientos forzados, los secuestros, las detenciones arbitrarias, los hostigamientos, los atentados, las torturas, los allanamientos ilegales, los homicidios familiares, el exilio, las desapariciones, los atentados contra las escuelas, el uso de las instalaciones escolares como trincheras, los bombardeos a centros escolares, las afectaciones a los currículos, la interrupción de los procesos escolares, la entorpecimiento de los proyectos pedagógicos, el desconocimiento de la autonomía de maestras, maestros y directivos docentes, las masacres, el uso de los predios escolares para torturar y asesinar personas por parte de grupos armados, la deserción escolar, el reclutamiento de niñas, niños y jóvenes, entre otras vulneraciones a los derechos humanos.



La escuela rural: estribo de huérfanos y viudas del conflicto armado es uno de los testimonios que hace parte de *La escuela: un territorio que resiste a la guerra*.

Huérfanos y viudas y la interpelación de la memoria

Este comprimido relato, sobre *huérfanos y viudas del conflicto armado* en una escuela rural del departamento de Boyacá junto con otros narrados en los citados informes y en contados en diferentes escenarios, invocan al poeta Carlos Castro Saavedra para decir que los maestros, en medio del olvido, la ingratitud, la pobreza y la persecución, hacemos el más noble de los oficios: amasamos el futuro de la patria, al inclinarnos sobre los pequeños, como los panaderos sobre el trigo. “Entender el mundo de los maestros, aparentemente pequeño, pero en realidad grande y lleno de ternura, es un deber y una necesidad de la nación entera... Todos estamos en deuda con los maestros y si es verdad que aspiramos a hacer de Colombia una fuerza noble y equilibrada, tenemos que contar con ellos, en primera instancia, y reconocer que es en sus manos, en donde nace el porvenir y empiezan a crecer cosechas humanas” (Castro S., 1993, p. 499).

Parafraseando *Los funerales de la Mama Grande*: ahora que la nación, sacudida en sus entrañas por el Gobierno del Cambio, ha ido recobrado el equilibrio. Ahora que el Sumo Pontífice ha dejado el gobierno en cuerpo y alma, y que es posible transitar en Macondo. “Ahora es la hora de recostar un taburete a la puerta de la calle y empezar a contar desde el principio los pormenores de esta conmovición nacional, antes de que tengan tiempo de llegar los historiadores”. Ahora que las condiciones están dadas, para la transformación de la educación y de las prácticas pedagógicas, es la hora de seguir narrando, como Lesskow en la insinuación de Walter Benjamín,

desde el principio los pormenores de la resistencia y re-existencia del gremio y de las comunidades educativas, para que la nación y las nuevas generaciones de ciudadanos, pero sobre todo de maestros que le sigan la pista sin perder las huellas a este peliagudo viaje hasta que el verbo de la paz, la democracia y la justicia social se hagan carne, antes de que retornen los neoliberales al poder presidencial, porque sigue en los territorios.

Quedan en el territorio botellas vacías, colillas de cigarrillo, latas, estuches de balas, huesos roídos, paredes baleadas y los trapos rotos que le dejó la muchedumbre que participó en la guerra contra la escuela, contra el magisterio y contra en el Movimiento Pedagógico. Queda auscultado que el magisterio, ante la arremetida de los grupos armados, de algunas entidades del Estado, empresarios y de la sociedad, no se ha quedado incólume, sino que ha echado mano de recursos como la sabiduría, la creatividad, la organización, la solidaridad y de su acción pedagógica emancipadora, para no claudicar frente al compromiso con los educandos, con las comunidades y con el país. Unos de esos recursos se conocen como: Movimiento Pedagógico, Expedición Pedagógica, colectivos de trabajo, autodidactismo.

La reiterada invitación es a seguir instituyendo cartografías, narrativas desde sus contextos y a apropiarse *La vida por educar; La escuela: un territorio que resiste a la guerra; Resistir para educar: una apuesta contra el miedo; Tirándole libros a las balas; Hay futuro si hay verdad* y demás publicaciones de la Comisión de la Verdad, para comprender la hecatombe del conflicto armado y transformarlo, porque el maestro es el olmo que siempre da peras increíbles en la pradera educativa como se lee en el libro *40 años del movimiento pedagógico*, publicado en 2024. Ese olmo es un narrador que, a diferencia de Schahrazada, no se calla discretamente para darle paso al

amanecer y detener la violencia, sino que durante el día y la noche la afronta, la denuncia y la transforma.

Como puede colegir el lector, el relato es una hebra muy corta, para deshilachar los ires y venires de la violencia que ha padecido y resistido la educación pública colombiana en su conjunto, por más de siete decenios. Queda mucho por ahondar sobre el impacto de la guerra. Empero, el texto aboga por la lectura y análisis de los informes de la Comisión de la Verdad y de la JEP. También convoca a maestras, maestros y a estudiantes a elaborar cartografías e innovar metodologías, construir narrativas desde sus contextos y desde la literatura latinoamericana, a consultar *La vida por educar, La escuela: un territorio que resiste a la guerra* y *Hay futuro si hay verdad* para bucear los análisis, comprender el impacto de la violencia en la educación, en la sociedad y transformarlo, liberándonos de la vorágine que ha atragantado al país durante décadas, para lo cual; de una parte, no contamos con la suerte de Clemente Silva en la búsqueda de los caucheros colombianos de los ríos Negro y Guainía; y de otra, porque Colombia no está dispuesta a pintar todas las casas de azul como lo quiso el corregidor Apolinar Moscoso en Macondo sino como el arco iris. ¡Ahí estamos los José Arcadios y las Úrsula, pintando la casa grande de la paz, con los pinceles de la pedagogía y con el color de la política, notificando a la violencia que puede largarse por el mismo camino por donde llegó!

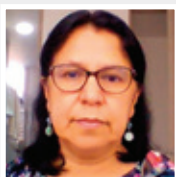
Bibliografía

- Fecode (2019). *La vida por educar*. Bogotá DC.
- Fecode (2021). *La escuela: un territorio que resiste a la guerra*. Bogotá DC.
- González B., Jose Israel (2023). “El maestro es el olmo que siempre da peras increíbles”. En: *40 años del Movimiento Pedagógico* Editorial magisterio Bogotá D.C .

La escuela y la pedagogía: escenarios para la construcción de paz¹



...Este es un mensaje de dolor y al mismo tiempo una palabra valiente, que muestra desde el ser humano herido por la guerra, y desde la naturaleza herida, un camino audaz y obligatorio para construir juntos una nación en paz desde nuestras diferencias, y un mundo nuevo que llene de alegría a los niños de hoy y de mañana, donde haya lugar a la esperanza (Francisco de Roux, 2022)²



Gloria Elena Herrera Casilimas

Profesora de pedagogía de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, doctora en educación de la Universidad de Antioquia, miembro de la Red Estrado-Nodo Escuelas Normales y del Movimiento de Transformación Educativa y Pedagógica.

Colombia atraviesa un momento histórico de gran relevancia en su camino hacia la paz. La firma de los acuerdos entre las FARC y el Gobierno en 2016, el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, presentado el 28 de junio de 2022, y una política gubernamental orientada a alcanzar acuerdos con los grupos armados y a reconstruir el tejido social en los territorios, constituyen hitos sociales y culturales que

han puesto en el centro del debate nacional el anhelo y el compromiso de construir una sociedad en paz. Estos acontecimientos han dado lugar a múltiples acciones, redes e iniciativas que muestran cómo numerosas escuelas y docentes en todo el país asumen con responsabilidad la tarea histórica de contribuir, desde la educación y la pedagogía, a trazar caminos y sembrar las bases de una cultura de paz que incluya a todos los colombianos.

Pese al vacío ético que las múltiples violencias han generado en nuestra sociedad y las múltiples fracturas que han ocasionado en nuestra cultura, la conciencia sobre el poder nefasto que ejerce la violencia en la vida social e individual se viene fortaleciendo desde diferentes frentes. Estamos en un punto donde es posible caminar y aunar esfuerzos para cambiar los senderos que nos han conducido a la violencia en sus múltiples expresiones. Ya las madres han llorado con creces la pérdida de sus hijos, ya los ríos y los espacios de la geografía nacional están saturados de acciones de sangre, desaparición, muerte, y testigos silenciosos de trayectorias de familias buscando sus desaparecidos. Ya hay demasiados huérfanos, viudas y padres sin el abrazo de sus seres queridos. Ya hay demasiada vida truncada bajo la tierra. Aunque no nos es dado el poder de cambiar el pasado, es necesario fortalecer la certeza de que es posible cambiar el presente y el futuro para nuestras generaciones jóvenes. No puede haber escuela, educación o pedagogía sin abrazar la esperanza, sin mantener viva la llama de la utopía. A los maestros y educadores, el momento actual nos convoca a resistir, como lo planteó Ernesto Sabato “Solo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido” (1998: 214).

Las múltiples violencias han generado no solo pobreza, marginalidad, hambre y desplazamiento, sino también han quebrantado los fundamentos éticos, antropológicos y humanísticos que como sociedad se necesitan para vivir juntos. De manera simultánea a los cambios sociales, económicos y políticos, es necesaria una labor pedagógica centradas en la dignidad de la vida y la construcción de humanidad para hacer posible la labor educativa de hacernos pueblo, nación, democracia. La escuela y la pedagogía, en su compromiso con las nuevas generaciones, tienen una labor indeclinable en aportar a la construcción de una cultura que haga posible el derecho a

una vida juntos y en armonía. En este sentido, es necesario no desfallecer y potenciar las acciones educativas que posibiliten la reconstrucción de aquellos gestos de humanidad que generen solidaridad, cooperación, compromiso con el otro, vida comunitaria, sentimiento de patria, porque como lo dice el insigne poeta antioqueño Carlos Castro Saavedra:

...Cuando de noche los fusiles no despierten al hijo con su habla.

Cuando al mirar la madre no sienta dolor en la mirada y en el alma.

Cuando en lugar de sangre en el campo corran caballos, flores sobre el agua.

Cuando la paz recobre su paloma y acudan los vecinos a mirarla.

Solo en aquella hora podrá el hombre decir que tiene patria.

Apoiados en los fundamentos más profundos de la pedagogía consideramos válidos los postulados de Juan Amos Comenio, quien en el siglo XVII llamó a los maestros a hacer de las escuelas “talleres de humanidad” (2000). Retornar a los postulados primigenios de la labor educativa implica colocar en primer lugar la tarea de la escuela en fortalecer todos aquellos aspectos que permitan potenciar el sentido de lo humano, desde las capacidades de razonar, de aprender, de hacer y de ser, como procesos que posibilitan el ser con el otro, como sujeto social y copartícipe de la vida comunitaria. Lo anterior implica construir otras relaciones fundadas en la fraternidad

dad y el respeto a los demás seres y al medio natural en el que habitamos como especie. Hoy, como bien lo plantea el papa Francisco en su encíclica *Laudato sí*, asistimos a una crisis social y ambiental que requiere cambios culturales en tanto que “el auténtico cuidado de nuestra propia vida y de nuestras relaciones con la naturaleza es inseparable de la fraternidad, la justicia y la fidelidad a los demás” (2015:56). Pese a las grandes tareas que se le imponen a la escuela, la labor fundamental es posibilitar el camino “para que se haga humano aquel que ha nacido para serlo, es decir: criaturas racionales, prudentes en la acción y piadosas de corazón” como bien lo planteara el pedagogo checo, Juan Amos Comenio (2000:22) quien consideró, que la función de la escuela es posibilitar el entendimiento entre los seres humanos y borrar todo rastro de barbarie y de violencia entre las personas, y entre naciones.

Los elementos planteados no significan un desconocimiento de las condiciones sociales, económicas y políticas que han hecho posible más de cinco décadas de destrucción y dolor en Colombia. El hambre, las desigualdades, la intolerancia política, la ambición desmedida, la corrupción, la inoperancia de la justicia, la incapacidad de nuestras clases dirigentes de dar salida a los problemas más acuciantes de nuestra historia y las limitaciones en la educación política de las mayorías con el fin de romper el círculo de tú me eliges, yo te miento, yo te olvido.

...Las múltiples violencias han generado no solo pobreza, marginalidad, hambre y desplazamiento, sino también ha quebrantado los fundamentos éticos, antropológicos y humanísticos que como sociedad se necesitan para vivir juntos...

No obstante, como educadores y pedagogos, nuestro campo de aporte en las condiciones actuales se sitúa en la escuela y su labor formativa social. La tarea de construir una cultura para la paz no es cosa de poca monta, implica comprender que las violencias que hemos padecido tienen causas complejas, pero a su vez, complejo es su proceso de superación. Toda violencia envilece al hombre y su existencia en la vida de los pueblos, corroe su cultura. Por esto, no bastan los acuerdos entre combatientes o los armisticios o la entrega de los fusiles. Colombia, en su historia reciente, nos ha mostrado en sus rostros más bárbaros que la paz hay que construirla en cada familia, en cada comunidad, en cada vereda, en cada institución y en cada sujeto de la nación. Reconstruir y repotenciar las huellas éticas de la cultura social es una labor cultural, educativa y formativa, en la cual la escuela tiene un rol primordial. Sin embargo, su labor pedagógica no se reduce a las aulas, en tanto que debe proyectarse a la sociedad entera. María Montessori nos aporta, en sus escritos sobre la paz, elementos para pensar esta relación entre educación y paz:

La tarea de la política es prevenir los conflictos; la de la educación es establecer la paz. Debemos convencer al mundo de la necesidad de realizar un esfuerzo universal, colectivo, por sentar las bases para la paz. La educación constructiva para la paz no se debe limitar a la enseñanza en las escuelas. Es una tarea que requiere esfuerzos de toda la humanidad. Su objetivo debe ser reformar a la humanidad para permitir el desarrollo interior de la personalidad humana y para crear una visión más consciente de la misión del género humano y las condiciones actuales de la vida social (p. 150).

En la actualidad, forjar caminos colectivos que nos posibiliten una cultura para la paz implica problematizar la forma como pensamos, actuamos y nos situamos en el mundo. La escuela debe posibilitar los procesos pedagógicos que cuestionen las formas de racismo, de patriarcalismo, de autoritarismo, la homofobia, la aporofobia,

todo tipo de discriminación, marginalización, indiferencia y estigmatización que han venido posicionándose en el escenario social y que conducen al dolor, a la violencia, a la muerte. Lo anterior también implica traer a la memoria otras prácticas que fueron cualidades que distinguieron las culturas territoriales, tales como las prácticas de solidaridad, de acogida, de cooperación y ayuda mutua que prevalecieron en el pasado comunitario de muchas regiones de nuestro país. En este sentido, la escuela se constituye, mediante el diálogo, la disertación, la reflexión y el análisis, en un escenario de construcción de ciudadanías conscientes, críticas, responsables y posibilitadoras de nuevas relaciones sociales y ambientales.

Considero que la escuela, el maestro y su formación no pueden actuar al margen de los grandes dolores y las grandes crisis que rodean a la humanidad. Desde diferentes voces como Edgar Morín, Leonardo Boff, Adela Cortina, Alain Touraine, el papa Francisco (por sólo nombrar a algunos) y muchos líderes de nuestras comunidades territoriales y ancestrales han hecho fuertes llamados contra la indiferencia frente a esta crisis, que es una crisis social, una crisis de humanidad, una crisis ambiental y una crisis ética,

dimensiones que convergen y manifiestan, en su complejidad el peligro mismo de la existencia.

La tarea de construcción de una cultura para la paz tiene especial relevancia para la educación y el sistema escolar, desde una perspectiva de reparación social, en tanto que son innumerables e invaluable las consecuencias que sobre los procesos educativos y los maestros ha generado la guerra y las múltiples violencias. Los procesos educativos y la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes nunca han sido compatibles con los ambientes de odio, temor, destrucción y muerte generado por las violencias. Al respecto, Abel Rodríguez, líder magisterial y pedagogo impulsor del Movimiento pedagógico, no dudó en plantear como tarea central del magisterio colombiano, el de cerrar filas en la construcción de la paz:

La participación de la educación en la construcción de la paz no solo es imprescindible, por la capacidad que posee para socializar, recrear y reinventar los valores que hacen posible la convivencia pacífica. También lo es porque, a través de la educación... Es posible avanzar eficazmente en la superación de los factores de segregación, discriminación, desigualdad e inequidad social que históricamente han caracterizado a la sociedad colombiana (2015:280).



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

Es necesario detenernos un minuto con el propósito de hacer un breve ejercicio de memoria histórica y no pasar de largo sin poner de presente cómo la vida de muchos educadores ha sido objeto de persecución y muerte durante este conflicto. El Informe ante la Jurisdicción Especial para la Paz – JEP, y la Comisión de por el Esclarecimiento de la Verdad, – CEV, presentado por Fecode y la Escuela Nacional Sindical-ENS (2020) reporta que entre 1986 y 2016, se encuentran “al menos 6.119 violaciones a la vida, la libertad e integridad de los docentes. 3.523 fueron cometidas en contra de maestros y 2.596 en contra de maestras. Entre estas violaciones, 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida, 3.170 amenazas y 1.549 desplazamientos forzados”. Estas cifras, de por sí dolorosas, nos muestran que la paz es la condición de posibilidad para la vida, la democracia, el pensamiento crítico y una buena educación.

La paz es la única forma de restitución y reparación a tantas décadas de ignominia contra el derecho a la educación en miles de territorios donde la violencia se ha ensañado contra todo lo que signifique semillas de futuro. Como lo planteó el Magistrado del Tribunal para la Paz, Gustavo Salazar, “atacar al profesorado es atacar la posibilidad de discusión, de debate, de autocritica, de mirarse así mismo. No me cabe la menor duda de que uno de los daños derivados de atacar al magisterio es impedir o limitar la posibilidad de examinarse” (FECODE, 2020, P. 11). Frente a este compromiso histórico de los maestros colombianos con la paz y las fuertes afectaciones que ha sufrido en medio del conflicto no hay duda de que la educación, la escuela y los maestros han sido víctimas de la violencia en el país “El millar de maestros asesinados y los miles de amenazados y desplazados, los estudiantes muertos, desplazados o huérfanos, las escuelas destruidas o cerradas, los recortes al presupuesto educativo, todo por culpa de la guerra, constituyen razones suficientes para que la edu-

cación sea considerada una víctima del conflicto que debe ser reparada” (Rodríguez C. 2015:282).

Más allá de nuestro compromiso con las mallas curriculares, los parámetros de excelencia y el modelo de hombre exitoso que se ha establecido bajo los imaginarios de emprendimiento, calidad, innovación, tecnología, entre otros, la escuela y el maestro tienen un compromiso con la vida, con los niños y jóvenes que son hoy presente y también futuro. Ana Arendt (2005:14) nos recuerda que la educación tiene que ver con la vida, con fecundizar la vida, con un compromiso con aquellos que vienen a la vida.

Frente a la voracidad de un paradigma económico, que como lo afirma el Laudato sí, coloca todos los ámbitos de la existencia bajo su férula, que solo sobrevive con la degradación ambiental, social y ética, la pedagogía se ubica como un lugar de resistencia fortaleciendo su labor en pos de la vida democrática, de la convivencia, la tolerancia, la civilidad.

Por tanto, los conceptos de solidaridad y esperanza se convierten en dos puntales desde donde pararnos para forjar el acto pedagógico. Ellos se constituyen en puntos de resistencia contra la incertidumbre, el vacío, el individualismo, la indiferencia y la pérdida del sentido de la vida, productos de la degradación de la cultura mercantilizada y globalizada. Alimentar la vida es una tarea necesaria frente a la indiferencia que alimenta la desnutrición infantil, la deserción escolar, la falta de oportu-

nidades para los jóvenes, frente al aumento de los suicidios de jóvenes y niños que hoy crecen las estadísticas del panorama nacional.

Desde estos elementos, las instituciones formadoras de maestros tienen la posibilidad de volver sobre las preguntas fundantes de nuestro oficio de maestros, preguntas sembradas en la tradición escolar como son para qué educar, qué tipo de sociedad deseamos forjar con nuestra labor, qué tipo de hombres y mujeres necesitan ser formados para la situación actual de la humanidad, y desde las respuestas que demos a estos interrogantes entonces si revisar el qué enseñar y el cómo enseñarlo. El tercer Congreso Pedagógico de Fecode, las acciones de los maestros en el país y la formación de maestros abren posibilidades para fortalecer perspectivas que hagan de la dignidad de la vida un asunto de política educativa de Estado y del Movimiento Pedagógico.

Los planteamientos educativos a nivel nacional e internacional nos han llevado a enneguecernos con las competencias, las destrezas de siglo XXI, el emprendimiento y la tecnologización, los estándares y la búsqueda ciega de lo que otros han llamado *excelencia*, acreditaciones y certificaciones, ranking de medición y nos han conducido a perder el norte, a olvidar en muchos casos las razones que le dan sentido y fundamento a la escuela, a la enseñanza y al maestro. Pensar la calidad de la educación, desde la pedagogía, es entonces ubicarse desde el sentido de educar para un país cuyos niños y jóvenes merecen otras posibilidades de existencia. Pensar la calidad de la

...Ana Arendt (2005:14) nos recuerda que la educación tiene que ver con la vida, con fecundizar la vida, con un compromiso con aquellos que vienen a la vida...

educación, exige cuestionar los discursos que se han constituido en estas décadas como hegemónicos, en tanto que “educar con calidad supone, ante todo, formar ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos de justicia que permiten construir entre todos una buena sociedad” (Cortina, A. p. 130)

Desde el siglo XX, las maestras de la educación primaria y las escuelas normales fueron situadas de manera peyorativa en el campo del cuidado de los niños, mientras que a otros profesionales de la educación se les reconocía por estar ubicados en el campo de las ciencias, las disciplinas y los conocimientos de punta. Y es desde allí que para la formación de maestros hoy, el concepto de cuidado como elemento fundamental de una mirada pedagógica del mundo refuerza sus sentidos en tanto que, en nuestra sociedad en crisis, en el cuidado que la sociedad y la escuela ejerza sobre sus semillas de futuro estarán sus posibilidades de sortearla con mayores viabilidades de dignidad y de humanidad.

Max Van Manen (2015:29-31), afirma que “la pedagogía es la fascinación por el crecimiento del otro”. Y el propósito pedagógico no es otro que “fortalecer la contingente posibilidad del niño y del joven de ser y de llegar a ser”. Desde este panorama de sentido, surgen las preguntas por los procesos de formación de maestros, los planteamientos centrados en la administración del currículo, en las evaluaciones estandarizadas, en las evidencias y las certificaciones, en la eficiencia y la parametrización se alejan cada vez más de la mirada y el rol pedagógico de formar y educar como expresiones de esa posibilidad de llegar a ser.

Leonardo Boff (2002) nos plantea que cuidar proviene del vocablo latino *cura*, para este teólogo, cuidar no es una acción, es una disposición hacia el otro, expresa una actitud de desvelo, de inquietud, de preocupación por la persona amada, por alguien que me

interesa, me involucra, en aquel de quien su felicidad depende también la felicidad propia. “El cuidado sólo existe cuando la existencia de ese alguien tiene importancia para mí; paso entonces a dedicarme a él, me dispongo a participar de su destino, de sus búsquedas, de sus sufrimientos y de sus éxitos, en definitiva, de su vida” (p. 73)

La pedagogía entonces se ubica como un espacio de resistencia a la barbarie, y posiciona al maestro y a la escuela como guardianes de la vida, y aunque hoy tome fuerza, la idea soñada por algunos, de que la tecnología pueda sustituir al maestro y a la escuela, es en este ámbito fecundo de la tradición pedagógica donde nunca podrán ejercer este reemplazo, porque el acto de educar es ante todo eminentemente humano.

Un aspecto significativo de la cultura de la paz en la escuela es el cambio que este trayecto implica al interior de la escuela misma, en tanto que un proceso formativo por su naturaleza, involucra una transformación cualitativa en las relaciones, en las concepciones, en las prácticas y en los procesos mismos no solo al interior del aula, sino también en la comunidad educativa, en las relaciones con el entorno, con las otras instituciones y al interior de cada uno de los participantes. Es decir, la escuela como ámbito de formación, solo puede ejercer esta labor en un proceso que involucra un transformarse en esta dinámica compleja, un mudar de piel, para revisar todo lo que, de autoritarismo, de verticalismo, de injusto y discriminatorio perviven en los discursos, prácticas y saberes escolares. Pero así mismo, estos procesos sólo pueden ser

logrados en la medida en que la escuela retome su espacio de liderazgo social, cultural y comunitario. Implica entonces un bucle dinámico y complejo que va de la escuela a la comunidad, de la comunidad a la escuela en espirales de diálogo y de praxis. En este marco de sentido, la construcción de una cultura de la paz es un proceso multi-formativo que trasciende los contenidos, las estrategias didácticas y las acciones evaluativas para reposicionar la labor educativa de la escuela en consonancia con el territorio, la comunidad y un proyecto social participante de país.

Sin embargo, es menester comprender que estas urgencias perfiladas desde la gestación del Movimiento Pedagógico en los años 80 y 90 del siglo pasado, tienen sentido desde procesos internos, reflexivos y transformadores gestados desde el seno mismo de la vida escolar. Si bien la democracia sigue siendo una tarea con muchas deudas en el sistema educativo, la construcción de una cultura para la paz nos insta, nos convoca, nos urge a repotenciar los trayectos que la hagan posible, en tanto que “si se asume la democracia en la escuela como una experiencia de vida en la diversidad, podemos hablar de una experiencia de democracia compleja que permite recrear valores y generar recursos éticos y cívicos que se pueden expresar de manera abierta en normas de convivencia. La democracia como experiencia vinculante en espacios sociales escolares, convoca a la vida grupal, a construir solidaridad y autonomía, buscando siempre el cuidado y el respeto a la dignidad del otro” (Ghiso, 2017. 36).

...Un aspecto significativo de la cultura de la paz en la escuela es el cambio que este trayecto implica al interior de la escuela misma...

Teniendo en cuenta el reto que la construcción de una cultura para la paz implica para todos como miembros de este país, y en especial para la escuela como institución formadora y posibilitadora de civildad, solidaridad y esperanza, es necesario hacer un reconocimiento a la alta cantidad de instituciones escolares que se han vinculado a las acciones educativas por la paz, como el Plan de educación para la paz, la Red de escuelas Normales por la paz, el programa la Escuela abraza la paz, y a las Expediciones pedagógicas que indagan por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela, en diferentes territorios del país, entre ellas la Expedición pedagógica Antioquia.

Este panorama de ideas reafirma la tarea compleja, histórica e ineludible de la escuela y la pedagogía en Colombia, desde la importancia de generar una cultura para la paz que brinde mejores proyecciones para nuestras generaciones jóvenes, para toda la sociedad y para nuestra Casa madre.

Bibliografía

- Arendt, A. (2005). La condición humana. Barcelona. Paidós.
- Boff, Leonardo (2002). El cuidado esencial. Ética por lo humano, compasión por la tierra. Madrid. Trotta.
- Comenio, J. A. (2000). Didáctica Magna. México: Porrúa
- Cortina O, A. (2013) ¿Para qué sirve realmente la ética? Barcelona: Paidós
- FECODE, ENS (2020). La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas miembros a Fecode entre 1986-2010
- Ghiso, A.M. (2017). Democracia en la escuela: una experiencia vincular. En: Maestros gestores de nuevos caminos. La democracia un saber y un hacer por reinventar en la escuela.
- Manen, van Max (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona. Paidós educador.
- Montessori, M. (2023) Educación y paz. Madrid. Altamarea Ediciones
- Papa Francisco (2015). Carta encíclica “Laudato si”, alabado seas, del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común. Madrid: La Palabra
- Rodríguez C, A. (2015) 20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades. Bogotá. Magisterio. Espiral.

Notas

- 1 Las ideas expresadas en este texto sirvieron de base para la intervención realizada en el marco del II Congreso Escuela y Paz- septiembre 5 y 6 de 2024, en Medellín.
- 2 Palabras de Francisco de Roux ante el Consejo de Seguridad de la ONU. 14 de julio de 2022. <https://www.comisiondelaverdad.co/palabras-de-francisco-de-roux-ante-el-consejo-de-seguridad-de-la-onu>



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



Educar en medio del conflicto:

las voces de los maestros en la implementación de la interculturalidad y la inclusión en el contexto escolar



Luis Eduardo Rojas Otavo

Psicólogo de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, especialista en Pedagogía y estudiante de Maestría en Educación, en la Universidad del Tolima. Docente del Área de Ética y Valores en la Institución Educativa Indígena técnica Guillermo Angulo Gómez de Castilla – Coyaima del Tolima.

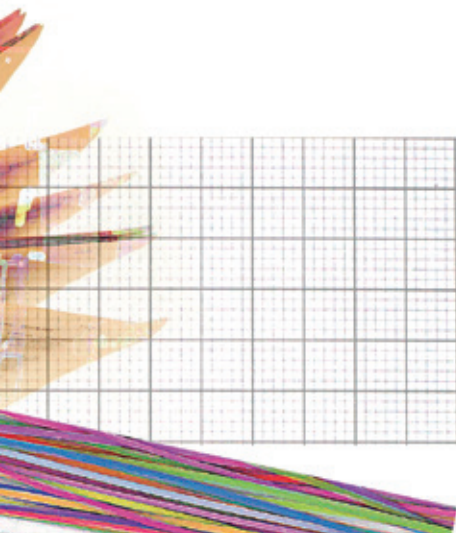
Resumen

Este artículo tiene como finalidad fundamental enfatizar en el papel de los docentes en la educación intercultural en un contexto del conflicto colombiano. En un país que tiene como característica una notable diversidad cultural y étnica, los profesores son actores claves en la construcción de una convivencia escolar armónica, al promover la inclusión y el respeto por las diferencias. A través de un análisis crítico de los desafíos que enfrentan los maestros en situaciones escolares multiculturales, este trabajo destaca cómo la interculturalidad no solo es un desafío pedagógico, sino también un ejercicio de paz que permite ges-

tionar tensiones y fomentar el entendimiento entre diferentes grupos sociales de la comunidad educativa.

El artículo explora las barreras que dificultan la implementación de una educación inclusiva, en la convivencia de los mismos docentes, como la poca formación adecuada en competencias interculturales, la ausencia de políticas claras y la tensión entre docentes de diferentes regímenes laborales.

Finalmente, se explora en el fortalecimiento de formación continua para los docentes y el abordar y asumir políticas públicas que apoyen la educación intercultural, destacando la



importancia de la participación activa de los maestros en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

Introducción

Colombia, un país caracterizado por su diversidad cultural y étnica, ha vivido a lo largo de su historia un conflicto armado interno que ha dejado huellas profundas en su tejido social. Las tensiones derivadas de las desigualdades sociales, la violencia y la exclusión han afectado especialmente a comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas, quienes han sido, en muchos casos, los actores más vulnerables de este conflicto. Sin embargo, este panorama complejo también ha generado una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de la educación como herramienta para la reconciliación y la construcción de paz, en un país que busca sanar las heridas de un conflicto que ha perdurado por más de cinco décadas.

En este contexto, la interculturalidad en la educación emerge como un principio clave para abordar las dife-

rencias culturales y promover la convivencia entre los diversos grupos que componen la sociedad colombiana. La educación intercultural no solo reconoce la diversidad étnica y cultural, sino que también fomenta el respeto mutuo, la inclusión y el entendimiento entre todos los miembros de la comunidad educativa. Es, por tanto, un proceso fundamental para fortalecer los valores de paz y cohesión social, vitales para el futuro del país.

Este artículo tiene como objetivo analizar el rol de los maestros en la convivencia, implementando la interculturalidad en la institución, especialmente en el contexto colombiano marcado por el conflicto y la diversidad. Se pretende explorar los desafíos que enfrentan los docentes al educar en entornos multiculturales, así como las estrategias pedagógicas que pueden emplear para promover una educación inclusiva que valore las identidades culturales de todos los estudiantes.

El Rol de los Maestros en el Proceso de Educación Intercultural

El rol de los maestros en el proceso de educación intercultural va más allá de la simple transmisión de conocimientos. En un contexto como el colombiano, marcado por una profunda diversidad cultural y social, los profesores son agentes clave en la creación de un ambiente de convivencia armónica, no solo para los estudiantes, sino también entre ellos mismos. La interculturalidad, entendida como el respeto, el entendimiento y el diálogo entre los

diferentes miembros de las diversas culturas, debe ser aplicada tanto en la relación entre los estudiantes como en la interacción entre los propios docentes.

Teniendo en cuenta lo planteado por el Dr. Rubén Darío Hernández Casiani, en un artículo sobre Etnoeducación, él plantea la Etnoeducación, como un proceso de formación social permanente y participativo para la identidad y el desarrollo propio e intercultural de las comunidades, desde los saberes ancestrales y conocimientos construidos en su mundo cultural, lo cual comprende una de las dimensiones más importantes del movimiento social afrocolombiano, indígena de Colombia, que desde un principio valoró su papel en el fortalecimiento de la etnicidad y educación.

Por eso es necesario direccionar nuestra mirada a las instituciones educativas con diversidad cultural, como las que reciben estudiantes de comunidades indígenas, rurales y urbanas. La convivencia entre los maestros es un factor primordial para el éxito de la educación intercultural. Sin embargo, en Colombia, muchos de los docentes provienen de diferentes regímenes laborales, lo que genera tensiones y obstáculos para una convivencia sana. Los docentes regidos por el Decreto 2277 (los más antiguos), el Decreto 1278 (concurso de méritos) y el Decreto 804 (docentes indígenas) poseen diferentes condiciones laborales, visiones pedagógicas y tradiciones educativas, lo que puede generar fricciones y divisiones dentro del mismo claustro docente.

...Muchos de los docentes provienen de diferentes regímenes laborales, lo que genera tensiones y obstáculos para una convivencia sana...

Estas tensiones internas afectan la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, ya que los docentes no solo deben lidiar con las diferencias culturales de los estudiantes, sino también con sus propias diferencias y conflictos profesionales. Por lo tanto, para que la educación intercultural sea exitosa, es fundamental que los maestros establezcan relaciones de respeto mutuo, colaboración y aprendizaje compartido. La construcción de un ambiente de convivencia entre los propios profesores es el primer paso para que los valores de la interculturalidad puedan ser transmitidos de manera efectiva a los estudiantes.

Es necesario reconocer que los maestros son modelos de conducta para los estudiantes. Si los docentes logran superar sus diferencias y trabajar en conjunto, demuestran la importancia de la inclusión, la tolerancia y el respeto, valores esenciales en la educación intercultural. En este sentido, los espacios de formación continua, la promoción del diálogo y la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas son herramientas esenciales para mejorar la convivencia en la labor docente. Además, el diseño de proyectos educativos que promuevan la participación activa de todos los maestros, independientemente de su régimen laboral, contribuye a fortalecer la cohesión interna y a establecer un marco común para la enseñanza de la interculturalidad.

Por lo tanto, el rol de los docentes en el proceso de educación intercultural debe comenzar con la construcción de una convivencia armónica entre ellos mismos. Solo así podrán desempeñar efectivamente su función como mediadores culturales, facilitando la integración de los estudiantes de diversas culturas en un entorno educativo inclusivo y respetuoso.

Desafíos de los Docentes en Contextos de Diversidad Cultural

En un contexto educativo marcado por la diversidad cultural, los docentes enfrentan una serie de desafíos

que van más allá de los aspectos didácticos de la enseñanza. La diversidad en las aulas, reflejada en las diferencias de etnia, valores y prácticas culturales, plantea retos significativos que requieren una preparación y disposición por parte de los profesores. En Colombia, donde la pluralidad cultural es una característica fundamental, los educadores deben ser capaces de gestionar estas diferencias y promover un ambiente inclusivo que respete y valore todas las identidades presentes.

Uno de los desafíos más evidentes que enfrentan los docentes en contextos de diversidad cultural es la falta de formación especializada en habilidades interculturales. Según el Ministerio de Educación Nacional (2011), la formación docente en Colombia ha estado históricamente centrada en enfoques pedagógicos homogéneos que no abordan las especificidades culturales de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas, afrocolombianas o rurales. Esta carencia de preparación dificulta la creación de estrategias pedagógicas inclusivas y equitativas, ya que muchos maestros no cuentan con las herramientas necesarias para abordar las realidades culturales diversas de sus estudiantes.

Otro desafío relevante es la falta de un currículo que integre de manera efectiva la diversidad cultural. La educación en Colombia, aunque se han hecho esfuerzos en los últimos años para ser más inclusiva, aún enfrenta una brecha entre la educación formal y los saberes ancestrales y locales. Según Enciso Patiño (2004), “la educación intercultural en Colombia aún carece de una verdadera integración de los saberes ancestrales con el currículo oficial”, lo que genera una desconexión entre lo que los estudiantes aprenden en la escuela y lo que sus comunidades valoran como conocimiento. Esto puede llevar a la desmotivación de los estudiantes que no se ven reflejados en el contenido que se les enseña y, por ende, no sienten que su cultura y sus tradiciones sean valoradas.

Además, la coexistencia en el mismo espacio de docentes provenientes de diferentes regímenes laborales (Decretos 2277, 1278 y 804) también genera tensiones dentro del equipo pedagógico. Estos regímenes no solo representan diferentes condiciones laborales, sino que también marcan diferencias en la formación, la experiencia y las perspectivas pedagógicas. La falta de un Proyecto Educativo Cultural y Comunitario (PECC) común que unifique estas diferencias puede generar divisiones entre los docentes, lo que dificulta el trabajo conjunto en la implementación de una educación intercultural efectiva. Como señala Hernández Cassiani (2020), “el no reconocimiento de las diferencias dentro del equipo docente puede obstaculizar la implementación de estrategias que fomenten una verdadera inclusión cultural”.

Asimismo, los maestros deben lidiar con la resistencia de algunos estudiantes y familias en aceptar las políticas educativas interculturales, especialmente cuando estas implican cambios en las estructuras de poder o en las tradiciones educativas establecidas. En comunidades donde predomina un modelo educativo tradicional o conservador, la introducción de enfoques pedagógicos inclusivos puede ser vista como una amenaza a las costumbres locales. Según Artunduaga (2004), “la implementación de la etnoeducación enfrenta una resistencia natural, ya que supone una transformación profunda en las prácticas educativas que no siempre es bien recibida por todos los actores sociales”.

En definitiva, los educadores en contextos de diversidad cultural en Colombia enfrentan desafíos significativos que requieren una preparación adecuada y un compromiso constante con la inclusión y la equidad. La falta de formación intercultural, la desconexión entre el currículo y los saberes locales, las tensiones dentro del equipo docente y la gestión de conflictos en el aula son solo algunos de los obstáculos que los educadores deben superar para promover

una educación intercultural efectiva. Abordar estos desafíos es crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, tengan acceso a una educación de calidad que valore y respete su identidad.

La Educación como Herramienta de Inclusión

La educación tiene un papel crucial en la construcción de sociedades inclusivas y equitativas, especialmente en contextos multiculturales como el colombiano, donde coexisten diversas comunidades con tradiciones y cosmovisiones propias. En un país marcado por el conflicto armado y la desigualdad, la educación se presenta no solo como un medio para la transmisión de conocimientos, sino como una herramienta clave para promover la paz, la equidad y la inclusión social. Sin embargo, para que esta función transformadora de la educación sea efectiva, es necesario que la convivencia entre los docentes también sea entendida como un factor esencial en la implementación de una educación inclusiva. El ambiente de trabajo entre los educadores, en su labor cotidiana, debe ser armónica y colaborativa; es fundamental para que los valores de respeto y equidad se transmitan de manera efectiva a los estudiantes.

La importancia de la convivencia entre docentes

La convivencia entre los docentes en contextos educativos multiculturales y diversos no solo impacta en el clima escolar, sino que también influye directamente en la calidad educativa. La interacción entre maestros de diferentes orígenes, niveles de formación y condiciones laborales puede generar tensiones y conflictos que afectan el desempeño pedagógico y la implementación de enfoques inclusivos. En Colombia, la coexistencia de maestros regidos por diferentes normativas (Decretos 2277, 1278 y 804) conlleva diversas perspectivas pedagógicas y diferencias laborales que, si no son

gestionadas adecuadamente, pueden generar divisiones internas dentro del equipo docente.

Como subraya Artunduaga (2004), “la convivencia en el equipo docente debe ser considerada un pilar fundamental de cualquier proceso educativo intercultural, ya que los docentes son los primeros en aprender a convivir y respetar la diversidad antes de poder transmitir estos valores a los estudiantes”. La capacidad de los educadores para trabajar juntos de manera respetuosa y colaborativa, independientemente de sus diferencias, es un requisito esencial para que la educación se convierta en un proceso inclusivo y transformador.

La educación como herramienta de inclusión: la enseñanza de la diversidad

Una educación inclusiva no solo se refiere al acceso de todos los estudiantes al sistema educativo, sino también a la creación de un entorno en el que se reconozcan y valoren las diferencias culturales, étnicas y sociales. En este sentido, la convivencia docente, entendida como un espacio para el intercambio y el aprendizaje mutuo, debe ser reflejada en las prácticas pedagógicas dentro del aula. Los docentes son los encargados de crear espacios

en los que los estudiantes, independientemente de su origen cultural, puedan aprender juntos y valorarse mutuamente.

El Ministerio de Educación Nacional (2011), señala que la interculturalidad debe estar integrada en todos los niveles del sistema educativo, desde la formación docente hasta las prácticas de enseñanza en el aula. Para ello, los maestros deben ser capaces de incorporar enfoques pedagógicos que no solo enseñen los contenidos curriculares, sino que también promuevan el respeto por la diversidad. Esto implica la adaptación de metodologías y estrategias que sean sensibles a las realidades culturales de los estudiantes, respetando y valorando sus tradiciones, y saberes.

El currículo como espacio para la inclusión

El currículo escolar es uno de los principales vehículos para la inclusión en la educación. Un currículo inclusivo debe estar diseñado de manera que refleje la diversidad cultural de los estudiantes y promueva su participación activa en el proceso de aprendizaje. Esto significa que el currículo no debe limitarse a los contenidos tradicionales, sino que debe incluir enfoques que reconozcan y respeten las culturas lo-



cales y los saberes ancestrales.

Enciso Patiño (2004), destaca que “el currículo debe ser flexible y adaptativo, permitiendo que los estudiantes no solo aprendan los conocimientos académicos, sino que también encuentren en la escuela un espacio para la afirmación de su identidad cultural”. En este sentido, la educación intercultural no debe ser vista como una adición al currículo tradicional, sino como un enfoque transversal que impregne todas las áreas del conocimiento. A través de este enfoque, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a comprender y respetar las diferencias, mientras se promueve un aprendizaje significativo que refleje la diversidad de la sociedad en la que viven.

Desafíos en la implementación de una educación inclusiva

A pesar de los esfuerzos por promover una educación inclusiva en Colombia, persisten varios desafíos en su implementación. La falta de recursos, la formación insuficiente de los docentes en competencias interculturales y la resistencia al cambio en algunas comunidades educativas son obstáculos significativos que deben ser superados. Según el Ministerio de Educación Nacional (2011), es crucial que los docentes reciban formación continua en estrategias pedagógicas inclusivas que les permitan gestionar de manera efectiva la diversidad cultural dentro del aula. Esta formación debe ser integral, abarcando tanto los aspectos pedagógicos como las competencias emocionales y sociales que les permitan abordar las tensiones y los conflictos derivados de las diferencias culturales.

De tal forma, la educación, como herramienta de inclusión, tiene el potencial de transformar las sociedades al promover el respeto, la tolerancia y la convivencia.

Sin embargo, para que esta transformación sea efectiva, es esencial que los educadores trabajen en un ambiente

de convivencia armónica y respetuosa, donde se valore la diversidad de los estudiantes y se promuevan prácticas pedagógicas inclusivas. La educación intercultural no solo debe ser un componente del currículo, sino también una actitud y una práctica constante que permee todas las dimensiones del proceso educativo, desde la formación docente hasta la interacción diaria en el aula. Solo así se podrá garantizar que la educación sea un verdadero motor de inclusión y equidad en una sociedad diversa como la colombiana.

La Gestión de Conflictos en la Escuela y el Rol de los Docentes en la Institución Educativa Indígena Guillermo Angulo Gómez de Castilla, Coyaima, Tolima

La gestión de conflictos dentro de la escuela es un componente esencial en el desarrollo de un ambiente educativo positivo, especialmente en instituciones con una notable diversidad cultural, como la Institución Educativa Indígena Guillermo Angulo Gómez de Castilla, en Coyaima, Tolima. En este contexto, los docentes no solo desempeñan su rol como facilitadores del conocimiento, sino que también se convierten en mediadores y facilitadores de la convivencia intercultural, ayudando a gestionar los conflictos que surgen entre los estudiantes, muchos de los cuales provienen de comunidades indígenas con saberes ancestrales, y otros que pertenecen a comunidades mestizas o afrocolombianas.

El Contexto de la Institución Educativa Indígena Guillermo Angulo Gómez

La Institución Educativa Guillermo Angulo Gómez está ubicada en una región con una alta presencia de comunidades indígenas Pijao, quienes han conservado sus costumbres y tradiciones ancestrales a pesar de los desafíos socioeconómicos y culturales a los que se enfrentan. La declaración de la institución como “Indígena” mediante el Decreto 1345 de 2023, representa un paso hacia el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de la educación, pero también pone de manifiesto las tensiones que pueden surgir debido a las diferencias culturales y laborales entre los docentes que provienen de diferentes regímenes laborales: el Decreto 2277 (docentes más antiguos), el Decreto 1278 (docentes por concurso) y el Decreto 804 (docentes indígenas).

La Diversidad Cultural como Fuente de Conflictos

Las diferencias en las culturas y tradiciones de los estudiantes, sumadas a las distintas perspectivas pedagógicas de los docentes, pueden generar conflictos que impactan directamente en la convivencia escolar. En este contexto, los conflictos no solo son el resultado de diferencias académicas, sino también de diferencias de valores, normas y costumbres que, si no son gestionadas adecuadamente, pueden convertirse en barreras para una educación inclusiva. Como señala Hernández Cassiani (2020), “la diversidad

...De tal forma, la educación, como herramienta de inclusión, tiene el potencial de transformar las sociedades al promover el respeto, la tolerancia y la convivencia...

cultural en las aulas no debe ser vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para aprender a gestionar las diferencias y construir una cultura de paz”.

Además, la falta de un Proyecto Educativo Cultural y Comunitario (PECC) formalmente establecido en la institución agrava las tensiones, ya que no existe un marco común que guíe las prácticas pedagógicas inclusivas, ni las estrategias de resolución de conflictos. Como menciona Enciso Patiño (2004), “la ausencia de directrices claras y un marco institucional común en la convivencia intercultural puede generar inseguridad y malentendidos, no solo entre los estudiantes, sino también entre los docentes”.

El Rol de los Docentes en la Gestión de Conflictos

El papel de los docentes en la gestión de conflictos en la Institución Educativa Guillermo Angulo Gómez es crucial. Los maestros no solo deben intervenir en los conflictos que surgen entre los estudiantes, sino también fomentar un ambiente de respeto y colaboración dentro del equipo docente. La convivencia entre docentes de diferentes regímenes laborales requiere un enfoque basado en el respeto mutuo y la comunicación abierta, con el fin de evitar la polarización y los malentendidos que puedan afectar la armonía en el aula.

La mediación de los docentes en los conflictos de los estudiantes debe basarse en principios de empatía, escucha activa y resolución pacífica de disputas. Según Goleman (1997), “la inteligencia emocional de los docentes es clave para gestionar conflictos en contextos multiculturales, ya que les permite comprender las emociones de los estudiantes, regular las propias y crear un ambiente de cooperación”. En el caso de los docentes de la Institución Educativa Guillermo Angulo Gómez, la formación en estas competencias emocionales es esencial para poder intervenir de ma-

nera efectiva en los conflictos, tanto en el aula como en las interacciones entre los docentes.

Estrategias de Gestión de Conflictos

Para lograr una gestión de conflictos efectiva, los docentes deben contar con herramientas específicas que les permitan manejar las tensiones de manera proactiva. Una de las estrategias clave es la creación de espacios de diálogo intercultural, donde tanto estudiantes como docentes puedan compartir sus experiencias, expresar sus preocupaciones y trabajar juntos para encontrar soluciones. Estos espacios no solo permiten la resolución de conflictos, sino que también promueven una comprensión mutua de las diferentes perspectivas culturales.

Además, la implementación de metodologías participativas y colaborativas, como el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, puede contribuir significativamente a la reducción de conflictos. Al promover la cooperación entre los estudiantes y los docentes, se favorece el entendimiento y el respeto por las diferencias, creando un entorno educativo más inclusivo. Como sugiere Artunduaga (2004), “la etnoeducación debe incluir prácticas pedagógicas que fomenten la cooperación entre los estudiantes, no solo para el aprendizaje académico, sino también para la resolución de conflictos y la construcción de la convivencia”.

La Formación Continua y la Reflexión Crítica

La formación continua de los docentes en competencias interculturales y en gestión de conflictos es esencial para mejorar la convivencia en la institución. Los docentes deben ser capacitados no solo en los aspectos técnicos de la pedagogía, sino también en habilidades socioemocionales que les permitan gestionar las dinámicas de aula de manera efectiva. La reflexión crítica sobre sus propias prácticas y actitudes

también es fundamental para mejorar la interacción entre los educadores y garantizar que los conflictos sean manejados de manera justa y equitativa.

Martínez (2022), resalta que “la reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas es esencial para identificar áreas de mejora en la gestión de conflictos y en la promoción de la inclusión, creando un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan valorados”. Este proceso de reflexión debe ser compartido entre los docentes, ya que permite aprender unos de otros y mejorar la capacidad del equipo educativo para enfrentar los desafíos que surgen en un entorno diverso.

Es necesario resaltar que la gestión de conflictos en la Institución Educativa Guillermo Angulo Gómez de Castilla es una tarea compleja, que requiere la participación activa y la formación continua de los docentes. Al ser mediadores y facilitadores de la convivencia, los docentes tienen un rol clave en la creación de un ambiente educativo inclusivo y respetuoso. A través de la implementación de estrategias de mediación, el fomento del diálogo intercultural y la capacitación en competencias emocionales, los maestros pueden contribuir a transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para ellos mismos.

Conclusiones

- La Institución Educativa Indígena Guillermo Angulo Gómez de Castilla, en Coyaima, Tolima, enfrenta una compleja pero enriquecedora realidad educativa debido a la diversidad cultural de sus estudiantes y la coexistencia de docentes de diferentes regímenes laborales. Esta diversidad, si bien es una fuente de riqueza cultural, también presenta desafíos importantes en cuanto a la convivencia entre los docentes y la implementación de prácticas pedagógicas interculturales inclusivas.
- Los docentes que pertenecen a diferentes estatutos (Decretos 2277, 1278, 804 y más recientemente

1345), enfrentan tensiones derivadas de las diferencias en sus condiciones laborales, perspectivas pedagógicas y tradiciones educativas. Estas tensiones pueden dificultar la colaboración, el trabajo en equipo y la implementación efectiva de estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión de todas las culturas presentes en el aula. Sin embargo, estas dificultades también representan una oportunidad para fortalecer la convivencia entre los docentes, fomentar el respeto mutuo y enriquecer el proceso educativo, creando un ambiente más inclusivo y equitativo para todos los miembros de la comunidad educativa.

- El rol de los docentes en la gestión de conflictos y la promoción de la interculturalidad es clave. La convivencia armónica entre los docentes es un prerrequisito fundamental para que los valores de la interculturalidad sean transmitidos efectivamente a los estudiantes. De esta manera, la resolución de conflictos y el fomento del respeto mutuo deben ser prioridades en la gestión escolar.

Recomendaciones (posibles)

1. *Promover espacios de diálogo y reflexión conjunta entre docentes.*

Es esencial crear espacios regulares de diálogo donde los docentes, independientemente de su estatuto, puedan compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y abordar las tensiones derivadas de sus diferencias. Estos espacios deben ser inclusivos y fomentar el respeto y la colaboración entre todos los educadores. La reflexión conjunta sobre las estrategias de enseñanza y gestión de conflictos contribuirá a un mejor entendimiento y a la construcción de una cultura de paz dentro del equipo docente. Estos espacios deben ser facilitados por la rectora, quien también debe participar activamente para garantizar una comunicación efectiva.

2. *Capacitación continua en competencias interculturales y resolución de conflictos.*

La formación continua en competencias interculturales y en la gestión de conflictos es crucial para todos los docentes. Esta formación no debe limitarse solo a los aspectos académicos, sino que debe abarcar también el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la autogestión emocional y la resolución pacífica de disputas. Los docentes deben ser capacitados para manejar las diferencias culturales dentro del aula y fuera de ella, creando un ambiente respetuoso y cooperativo. La capacitación debe ser inclusiva y adaptada a las necesidades de cada grupo de docentes, considerando sus antecedentes y sus enfoques pedagógicos.

3. *Fomentar un Proyecto Educativo Cultural y Comunitario (PECC) común.*

La creación de un Proyecto Educativo Cultural y Comunitario (PECC) que guíe las prácticas pedagógicas y las estrategias de convivencia es fundamental para la cohesión interna de la institución. Este proyecto debe involucrar a todos los docentes, independientemente de su régimen laboral, en la definición de los objetivos educativos y las estrategias de inclusión. Un PECC común permitirá que todos los actores educativos trabajen hacia un mismo fin, promoviendo la interculturalidad y el respeto por las diversas culturas presentes en la comunidad educativa.

4. *Implementar estrategias de mediación de conflictos dentro de la escuela.*

Es crucial que los docentes sean capacitados en técnicas de mediación de conflictos para manejar las tensiones que puedan surgir entre los estudiantes o entre los mismos docentes. La mediación debe ser una práctica constante y estructurada dentro de la escuela, para que todos los miembros de la comunidad educativa aprendan a

resolver sus desacuerdos de manera pacífica y respetuosa. Además, los docentes deben ser los primeros en modelar estas habilidades, resolviendo sus propios conflictos de manera constructiva.

5. *Fomentar la participación activa de los docentes en la toma de decisiones.*

Para mejorar la convivencia entre los docentes de diferentes estatutos, es esencial involucrarlos activamente en la toma de decisiones relacionadas con la gestión escolar. La participación en la planificación de proyectos, la definición de estrategias pedagógicas y la toma de decisiones administrativas fortalecerá el sentido de pertenencia y colaboración entre los maestros. La inclusión de todos los docentes en los procesos de toma de decisiones contribuye a que se sientan valorados y respetados, lo que a su vez favorece un clima de cooperación y armonía.

6. *Establecer un sistema de evaluación del desempeño que considere la diversidad cultural y profesional*

El sistema de evaluación del desempeño docente debe tener en cuenta no solo los resultados académicos, sino también la capacidad de los docentes para trabajar en equipo, gestionar la diversidad cultural y fomentar la convivencia en la escuela. Este sistema debe reconocer las particularidades de cada docente según su régimen laboral y cultural, incentivando el compromiso con la inclusión y la interculturalidad. Las evaluaciones deben ser justas, equitativas y basadas en criterios que valoren tanto los logros académicos como las contribuciones al ambiente de convivencia.

Es fundamental enfatizar, para que la Institución Educativa Guillermo Angulo Gómez de Castilla, logre una educación verdaderamente inclusiva e intercultural, es necesario que se fortalezcan las pautas de interacción entre los docentes de los diferentes estatutos. La creación de espacios de



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

diálogo, la capacitación en competencias interculturales y la promoción de un proyecto educativo común son pasos fundamentales para mejorar la convivencia y la cooperación en el cuerpo docente. Solo mediante un enfoque colaborativo y respetuoso entre los educadores se podrán superar las tensiones derivadas de las diferencias culturales y laborales, garantizando una educación de calidad para todos los estudiantes.

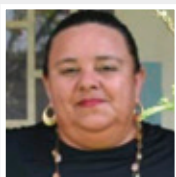
Referencias Bibliográficas

- Ávila Rojas, A. P. (2020). *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: Una experiencia con el pueblo Embera*. Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.24404/una.educacionintercultural>
- Aguado, T. O. (2004). *Investigación en educación intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://doi.org/10.1046/edu-ic-2004>
- Castro Suárez, C. (2009). *Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas*. Memorias, 6(10). Universidad del Norte. <https://doi.org/10.1109/undi.2009>
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en políticas públicas*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. <https://www.mineduacion.gov.co/1635/articulos-223477-estadodelarte.pdf>
- Hernández Cassiani, R. D. (2020). *Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: Por un docente investigador articulado comunitariamente*. Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. <https://doi.org/10.15406/edu-afrocolombiano>
- Leiva Olivencia, J. J. (2010). *Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente*. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274. <https://doi.org/10.2488/juandocente.educacion>
- Martínez Conde, M. C., & Marroquín Priet, M. L. (2022). *La investigación acción participativa: Miradas desde la intervención en trabajo social*. *Institución de Educación Superior-ITFIP*. <https://doi.org/10.23592/iap.trabajo-social>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Política de formación de educadores*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-345822-ANEXO_18.pdf
- Rodríguez, A., & Sánchez, Y. M. (2019). *Competencias docentes: Su impacto en el proceso formativo*. *Revista Digital Universitaria*, 20(3), 89-104. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v20_n3_a8_Competicencias-docentes-su-impacto-en-el-proceso-formativo.pdf
- Santos Rego, M. (2009). *La educación intercultural y la convivencia en el ámbito escolar*. *Revista de Educación y Formación de Profesores*, 15(2), 213-226. <https://doi.org/10.1050/edu202009>
- Rodríguez, C. E. (2015). *Educación intercultural en Colombia: Teoría y práctica*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Salazar, G. M. (2016). *La interculturalidad en el currículo escolar: Retos y desafíos para la convivencia*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 134-149. <https://doi.org/10.5327/rie.2016.69.2.134>
- Zubillaga, M. L., & Martínez, A. F. (2020). *Prácticas pedagógicas en la educación intercultural: Un enfoque hacia la equidad y la inclusión*. Editorial Universitaria, Universidad Autónoma de México.
- Téllez, L., & Pérez, C. M. (2018). *Desafíos de los docentes en entornos multiculturales y rurales*. *Revista de Investigación Educativa*, 16(4), 112-128. <https://doi.org/10.52965/edu-rei2018>
- Gómez, V. J., & Rodríguez, A. M. (2017). *Interculturalidad y derechos humanos: La educación como medio de inclusión*. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y Educación*, 24(3), 215-230. <https://doi.org/10.4013/rics.2017.04.15>
- Castro, P. J. (2013). *La escuela como espacio de convivencia intercultural en tiempos de conflicto*. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 14(2), 45-58. <https://doi.org/10.14458/rep.2013.13.2.45>
- García-Pérez, A. (2014). *La construcción de la identidad a través de la educación intercultural: Un análisis desde los pueblos indígenas*. *Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad*, 32(1), 44-60. <https://doi.org/10.16905/rrlas.2014.01.03>
- Gómez, P. H., & Martínez, I. E. (2020). *El papel de los docentes en la promoción de la interculturalidad: Desafíos y propuestas pedagógicas*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 42(1), 101-115. <https://doi.org/10.5553/edu.revista>
- García, J. R. (2021). *Educación, interculturalidad y comunidades rurales: Un enfoque hacia la inclusión educativa en el contexto colombiano*. Editorial Universidad de Caldas.
- Ochoa, R. A., & López, M. M. (2018). *Desarrollo de competencias interculturales en el aula escolar*. *Revista de Investigación y Formación Docente*, 9(3), 78-92. <https://doi.org/10.26804/riifd2018>



La educación

como pilar fundamental en medio del conflicto armado en Arauca



Lida Gaitán Forero

Doctora en Educación. Directora del Centro Educativo Palmarito, Fortul, Arauca.

La educación en Arauca se constituye como un pilar fundamental en medio del conflicto armado, cumpliendo un rol crucial para la construcción de paz, y la resistencia frente a la violencia, y la promoción de los derechos humanos.

Arauca, una región rica en diversidad cultural y natural, ha sido históricamente marcada por la violencia del conflicto armado colombiano. Su ubicación estratégica en la frontera con Venezuela, sumada a la presencia de grupos al margen de la ley, ha afectado profundamente a sus comunidades. Limitando las oportunidades de desarrollo y generando profundas desigualdades sociales. En este contexto, la educación se presenta no

solo como un derecho humano fundamental, sino como una herramienta poderosa para la transformación social, la resistencia civil y la construcción de paz.

El conflicto y sus impactos en la educación

La violencia armada ha dejado profundas heridas físicas y emocionales en la población, afectando directamente la vida escolar de niños, niñas y adolescentes, quienes tienen que enfrentar dificultades como; la pérdida de familiares, desplazamientos y miedo constante. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio vital de protección, contención y transformación social, donde no solo se transmiten



conocimientos académicos, sino también herramientas para sanar y proyectar un futuro diferente

Es así como el conflicto armado ha generado múltiples afectaciones sobre el sistema educativo en Arauca, las instituciones educativas han sido blancos de ataques. Los docentes y estudiantes han sido víctimas de amenazas, desplazamientos y reclutamiento forzado, y muchas escuelas han tenido que cerrar sus puertas de forma temporal o permanente. Según informes de organizaciones humanitarias, los niños y jóvenes de zonas rurales son especialmente vulnerables, enfrentando no solo la violencia directa, sino también la exclusión, la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos.

Además, el miedo y la desconfianza han erosionado el tejido social, dificultando el normal desarrollo de actividades escolares. En muchas comunida-

des, la escuela se convierte en uno de los pocos espacios seguros, donde los niños pueden reencontrarse con una rutina y un sentido de pertenencia. No obstante, estos espacios requieren de un acompañamiento institucional fuerte, con docentes capacitados no solo en lo académico, sino también en herramientas psicosociales para trabajar con víctimas del conflicto.

La educación como tenacidad y expectativa

La presencia de grupos armados no estatales, la violencia persistente, y la existencia de minas antipersonales en zonas rurales afectan la continuidad y calidad del servicio educativo. Los estudiantes deben recorrer largas distancias en condiciones de riesgo, mientras docentes y personal administrativo enfrentan amenazas e intimidaciones, lo que dificulta la permanencia escolar y la calidad educativa. A pesar de todos estos obstáculos, en medio de la adversidad que se genera todos los días, la educación en Arauca ha demostrado ser una forma de resistencia pacífica. Las comunidades, junto con docentes comprometidos, han luchado por mantener abiertas las escuelas, incluso en condiciones precarias. Estos esfuerzos demuestran la conciencia colectiva sobre el valor transformador de la educación: formar ciudadanos críticos, capaces de comprender y cuestionar su realidad, y con herramientas para reconstruir su territorio, desde la paz.

La educación puede romper el ciclo de la violencia al ofrecer alternativas distintas a los caminos que han perpetuado el conflicto. A través de procesos pedagógicos centrados en la memoria histórica, los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de la identidad cultu-

ral, los niños y jóvenes pueden entender su papel como actores de cambio en sus comunidades.

No obstante, para que la educación cumpla plenamente su papel como pilar fundamental en contextos de conflicto, se requieren políticas públicas firmes, inversión estatal sostenida y un enfoque territorial diferenciado. Es necesario garantizar condiciones de seguridad para los docentes, fortalecer la infraestructura escolar en zonas rurales, y promover procesos educativos interculturales que reconozcan las particularidades de las comunidades indígenas y campesinas de Arauca.

Asimismo, debe fomentarse la participación activa de las comunidades en la construcción de los proyectos educativos, de modo que la escuela se articule con las necesidades locales y contribuya a la reconstrucción del tejido social. La paz no se impone; se construye desde la base, y la educación es una de sus herramientas más eficaces.

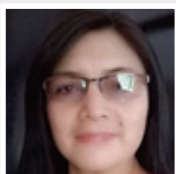
En resumen, la educación en Arauca no solo es un derecho vulnerado por el conflicto armado, sino también una herramienta esencial para la reconstrucción social, la paz y la esperanza en un territorio marcado por la violencia y la exclusión. Su fortalecimiento y protección son vitales para garantizar un futuro mejor para las nuevas generaciones en este departamento colombiano.

Por lo tanto, la educación en Arauca no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, en un territorio golpeado por la violencia, educar es un acto político y ético: es sembrar esperanza, dignidad y futuro. Apostarle a la educación en medio del conflicto no solo es una estrategia para enfrentar la violencia, sino una vía para superarla. Por eso, en Arauca y en todos los territorios afectados por la guerra, educar es sin duda, una forma de construir paz.



Construyendo esperanza y alternativas

de resistencia en el
suroccidente colombiano



Faviola Arciniegas

Licenciada en Inglés - Francés, Universidad de Nariño. Docente Institución Educativa La Betulia, Suárez, Cauca.

Resumen

El presente artículo muestra un trabajo de investigación realizado en el sur occidente colombiano donde la esperanza, la transformación social, la resiliencia, el sueño de una sociedad más justa y digna; y el potenciarse como educadoras populares para acompañar a las comunidades, constituye la principal motivación que impulsó a nueve educadoras populares a plasmar el producto de su trasegar en un libro denominado “La educación popular en voces de mujeres”. En este artículo, puntualizaré en tres de ellas, por el arduo trabajo en sus comunidades y por las adversidades que han sorteado para seguir adelante, sin restar importancia al resto.

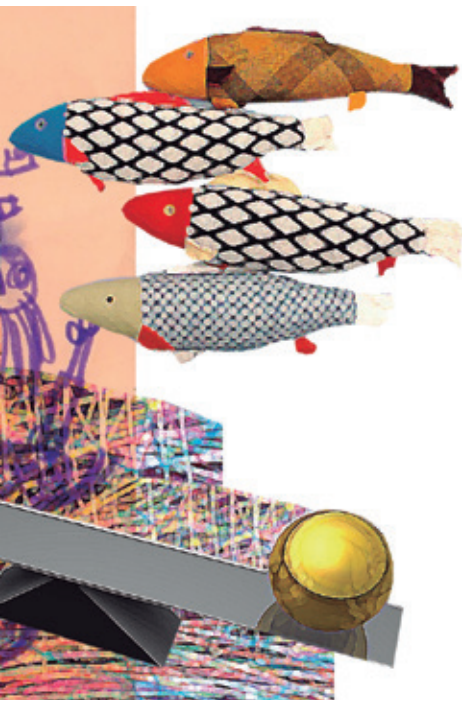
Palabras clave

Educación Popular, Esperanza, Transformación, Resiliencia, Voces de Mujeres.

“Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo”

En el devenir del camino educativo, surgen muchas preguntas, experiencias y aprendizajes. Este artículo pretende visibilizar los retos, desafíos, transformaciones y resiliencias, que emergieron en nueve educadoras populares del sur de Colombia en medio del desasosiego causado por factores como la inequidad, la desigualdad y la violencia.

En el sur de Colombia, específicamente en el Cauca y Valle, entre los años 2019 y 2022, “La Red de Educación



Resiliencia en medio de la violencia

El contexto social donde se desarrolla esta tarea investigativa es al sur occidente de Colombia, un lugar donde muchas educadoras populares vivimos realidades fuertes, que nos llevan a experimentar cotidianamente el miedo, inmersas en situaciones de guerra que determinan una cultura de violencia. Ante estas situaciones, se alteran no solamente las formas de actuar, sino también la autopercepción, la tranquilidad, la emocionalidad, la integridad e incluso la propia vida por cuenta de una violencia organizada que produce daño físico y rompe la estructura social, eliminando la dignidad.

Sobrevivimos en medio de la presión de la guerra, la impotencia y el desaliento en un marco de confusión moral e intimidación incesante, buscando de alguna manera minimizar el flagelo causado por una justicia inoperante y el abandono del Estado. Es allí donde emerge la necesidad de mantener el sentido y la legitimidad de las propias acciones, ayudando a los otros, de la manera que sabemos las educadoras populares, mediante el trabajo social, fortaleciendo las organizaciones comunitarias.

Con este trabajo social, surge un interés colectivo de estudiar e interiorizar diferentes metodologías que las educadoras populares han implementado, para enfrentar los retos, miedos impotencias y las formas de sortear

el sufrimiento ajeno, que en gran medida afectan nuestra vida personal y suscitan interrogantes existenciales fuertes. Es así como nace realizar un trabajo de investigación desde el relato, donde cada educadora desnuda su alma, su forma de ver la vida y asumirla, donde se cuentan los desafíos que surgen diariamente y todas las complejidades que se presentan en el camino.

El trabajo de investigación se desarrolló bajo la siguiente pregunta orientadora:

¿Cuáles son las capacidades que las educadoras populares, como sujeto social, deben construir día a día para no perder la esperanza y enfrentar el desafío de dinamizar las potencialidades comunitarias en contextos de adversidad y exclusión social?

Esta pregunta es potente para su desarrollo, ya que permite, por un lado, la autorreflexión, el cuestionamiento constante de su quehacer y, por otro lado, sirve de referencia para nuevas generaciones de educadoras populares que coincidan en empoderar, animar, escuchar y acompañar solidariamente a poblaciones y grupos diversos en sus propósitos de transformación social.

La investigación tiene un carácter participativo y autorreflexivo, que permite animar el encuentro permanente sobre las diferentes formas en que las educadoras populares se expresan en sus territorios y promueven el diálogo entre academia y comunidad. De igual

Popular” (REDEP), y el “Grupo de Educación Popular” de la Universidad del Valle”, con el compromiso de fortalecer las organizaciones comunitarias, trabajar en red y proyectarse conjuntamente, pero, sobre todo con la intención de generar esperanza en medio de la injusticia social, acordaron realizar un trabajo articulado para afianzar las capacidades de investigación y personales de quienes hacen educación popular, vigorizando su propio sentido de dignidad, autovaloración, autogestión, perseverancia en la lucha, y el logro de propósitos políticos, económicos, culturales y sociales a través de los relatos de vida.

“haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres convirtiéndose en seres en la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo”

...La investigación tiene un carácter participativo y autorreflexivo, que permite animar el encuentro permanente sobre las diferentes formas en que las educadoras populares se expresan en sus territorios...

manera, recoge narrativas de las diversas vivencias de las educadoras populares en busca de construir un mundo mejor.

Es por ello, que las autoras, se dieron a la tarea de elaborar relatos de vida, como estrategia metodológica para pensarse a sí mismas, reflexionar sobre su quehacer y desde allí, reconocer las motivaciones personales que impulsan a las educadoras populares a asumir los retos planteados en su quehacer cotidiano, así mismo, tener la oportunidad de explorar las capacidades personales que las autoras ponen en juego para realizar su trabajo comunitario, en esa misma línea, la investigación permite analizar el sentido de los relatos de vida de las educadoras populares, para comprender sus cotidianidades tanto en lo personal como en su trabajo social y, por supuesto, fortalecer la REDEP al cualificar las posibilidades investigativas de sus integrantes.

Muchas razones surgieron para que se llevara a cabo este trabajo investigativo. Por ejemplo, analizar cómo las educadoras populares desarrollan su trabajo comunitario desde la perspectiva de su propia experiencia, ofrecer pistas para el desarrollo de programas de formación y capacitación de educadoras populares, de igual forma aportar experiencias para acompañar el proceso de relevo generacional al interior de las organizaciones de la REDEP y visibilizar el rol de las educadoras populares que trabajan desde la potencia de sus saberes, su fuerza interior y su capacidad para fortalecerse como sujeto social.

Es así como esta investigación realizada mediante la reconstrucción de historias de vida de las educadoras populares, es una importante oportunidad para reconocer que, en medio de un clima social generalizado de negatividad, existen sujetos capaces de construir esperanzas y de cocrear rutas alternativas de resistencia a las prácticas hegemónicas de dominación.

Es importante resaltar la ruta metodológica que se llevó a cabo en esta investigación, basada en el modelo



de Sistematización de Experiencias del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, por medio del cual se aproximó a la complejidad del quehacer de las educadoras populares, sus roles sociales en el contexto de su trabajo comunitario, sus contradicciones, ambigüedades y argumentos, retos, miedos, desafíos, crisis existenciales, familiares. En fin, todo lo que envuelve a una mujer, a una educadora popular.

Violencia histórica de las mujeres en el sur occidente colombiano

Este trabajo de investigación tiene una particularidad: de nueve protagonistas, dos son hombres, motivo por el cual se acordó escribir todo en femenino. De ahí el título del libro “La educación popular en voces de mujeres”, en homenaje al papel representativo de la mujer.

De algún modo, es un reconocimiento a las mujeres, las cuales por diversos motivos han sido olvidadas por el Estado y la sociedad. Por esta razón, deben enfrentarse día a día a una lucha sin descanso.

En la investigación, las educadoras populares, por medio de sus relatos, esbozan diversos escenarios de acción popular: defensa del territorio frente a la megaminería, al desplazamiento

forzado, a la minería ilegal. Mujeres que desafían los poderes patriarcales para asumir roles sociales antes impensados, mujeres que debido a la falta de oportunidades tienen que luchar para sobrevivir, enfrentando adversidades como la violencia de los grupos al margen de la ley, donde el terror es el pan de cada día. Enfrentar la vida sola en esta sociedad machista, además de sortear miedos y conflictos internos, personales, familiares y sociales.

Es preciso destacar el relato de Angie Pino, una mujer campesina que desde muy joven participó en espacios organizativos para luchar contra la megaminería, en defensa de su territorio, como la gran asamblea por el agua y por la vida en una localidad del macizo colombiano. Además, de enfrentar esta violencia territorial tuvo que enfrentar la exclusión en doble vía, expresa ella. Una, por ser joven, las cuales están enmarcadas en una edad con muchos prejuicios y dos por ser campesinas, a quienes el mismo estado colombiano no las reconoce como sujetos de derecho.

De la misma manera, el relato de Paola Caicedo quien ha enfrentado una triste y dura realidad en la ciudad de Cali, desde enfrentar la humillación de ser una arrimada por no tener un techo propio y la imposibilidad de poder pagar un arriendo, hasta vivir tiempos sangrientos como lo expre-

sa ella, en donde los capuchos se les metían a las casas, les robaban todo lo poco que tenían, actuando con golpes, malos tratos a las personas, atracando constantemente, generando una oleada criminalística, en donde la sangre era derramada a diario en el sector, así mismo, como maestra tener que convivir con los padres de familia quienes eran guerrilleros, donde ella debía saber cuándo callar, que decir y como decirlo, convirtiéndose esta situación, en uno de los retos más desgastantes para ella, como también impedir que su casa se convirtiera en una bodega de armas de la guerrilla gracias al carácter fuerte de su madre quien tuvo la valentía de decir NO, y sumado a ello, gracias al abandono, la desintegración familiar, las carencias económicas y afectivas la falta de protección, cuidado y atención, la falta de oportunidades llevaron a que su hermano se involucrara al grupo armado. Toda su vida la ha marcado la violencia, pero desde ahí conspira directa o indirectamente en luchas y resistencias para aportar a la transformación de realidades sociales.

Finalmente, quiero compartir el relato de Fabiola Arciniegas, es decir el relato de mi vida, en donde cuento la manera como tuve que sortear la violencia que viví de niña y adolescente en el seno de mi familia, el cual, me hizo una persona triste, vacía, insegura y muy acomplejada, afectando, tanto mi vida personal como laboral. Sumado a ello, la falta de oportunidades, la pobreza, la violencia intrafamiliar hace que yo emigre a Sináí, Argelia Cauca, una zona totalmente nueva y muy dura para mí, ya que es una zona en donde el miedo, el terror están presentes permanentemente, las reglas y normas están bajo los grupos armados al margen de la ley, donde prácticamente los civiles no tenemos voz, ni voto.

Enfrentarse a este tipo de situaciones es muy difícil, ya que trabajar bajo esta presión lleva a tensionarse y tener dificultades emocionales, debido a que no es raro escuchar que encontraron

un muerto en el río, o escuchar el sonido de las balas cuando menos lo esperas, o ver como la escuela se convierte en un sitio de reunión de ellos y no se puede decir nada y se está obligada a presenciar la reunión, y en sí no saber qué hacer, no saber cuándo se tenía más miedo, sin con la guerrilla o con los paramilitares, quienes ejercían más violencia tanto psicológica, como física de una manera más despiadada e inhumana.

Así mismo, contar que pese a todas las contrariedades y adversidades que haya podido tener, el trabajo social ha sido crucial en mi vida, yo diría que vino a salvarme porque el hacer parte del colectivo de Actoría Social Juvenil ASJ, un colectivo que promueve el empoderamiento juvenil, ha incidido en gran medida a tener un papel transformador en mi vida, tanto pedagógica como persona, ya que me hizo repensar en mi quehacer educativo, reflexionar sobre mi práctica en el aula, en la cual pude pasar de una educación netamente tradicional, burda y descontextualizada, a pasar a una educación dialógica, participativa y esperanzadora, y a nivel personal me ha permitido tener más seguridad y confianza en mí misma.

Mi recorrido por la docencia ha estado influenciado por zonas de contextos en donde el conflicto armado ha sido evidente, de Argelia, Cauca, pasé a Piendamó, Cauca, donde de igual manera, la región está influenciada por el conflicto con la guerrilla, aunque no es tan latente como en Argelia, pero de igual manera se vive la zozobra por los ataques repentinos a la estación de policía, con lo cual se tiene que convivir y sortear diariamente.

Y contarles también, que debido a la tiranía del sistema colombiano, en el cual se tiene que concursar para poder ascender y así lograr un mejor nivel salarial, tuve que trasladarme a Suarez, en donde el temor y el miedo son más presentes que en el mismo Argelia, realmente es una situación muy difícil, muy extenuante y preocu-

pante, ya que el peligro es permanente y tenemos que sortear con el pánico a diario, pues las clases son interrumpidas por los enfrentamientos que hay cerca del colegio, y el riesgo por la vida es inminente, es tan fuerte y complejo el contexto que me he tenido ganas de renunciar, de no seguir más, pero tengo dos razones súper importantes por las cuales, reflexiono y sigo adelante, la primera es el trabajo social que puedo hacer con estas chicas y chicos desde mi aula de clases, el poder contribuir con un granito de arena a la formación de ellos, para construir en medio de las circunstancias una sociedad más justa, más digna, más esperanzadora, y la segunda, mi familia y mi propio bienestar en este caso económico, para tener una mejor calidad de vida en un futuro próximo.

Para terminar, espero persuadir para que se den la oportunidad de leer nuestro libro, para que conozcan nuestras realidades y sirvan de referencia para los miles de educadoras y educadores, quienes arduamente trabajan por el bienestar de sus estudiantes.

Bibliografía

- Collazos, R. (2008). Taller de liderazgo juvenil en el Macizo Colombia. Actoría Social Juvenil. Documento de trabajo. Popayán, Cauca, Colombia. <https://liderazgo-tic-yo.webnode.com.co/%c2%bfquienes-somos-/>
- Freire, P. (2002). Pedagogía de la Esperanza. Mexico D.F. Siglo XXI.
- Gomez, R. (2013). La Educación Popular en voces de mujeres. Primera Edición. Cali, Valle. Universidad del Valle.
- Infante, A. (2014). El papel de la Educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412014000100014.
- Lizarralde J. (2003). Maestros en zonas de conflicto. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>

LA ESCUELA TERAPISTA DEL DOLOR: EDUCANDO EN MEDIO DEL CONFLICTO



Hernán David Córdoba Valois

Docente Institución: Isaac Rodríguez Martínez
Quibdó-Chocó. Integrante CEID UMACH

Resumen

Este artículo propone la idea de la “Escuela Terapeuta del Dolor” como un enfoque educativo crucial en contextos de conflicto. Se analiza cómo la educación puede transformarse en una herramienta terapéutica, abordando el trauma y fomentando la resiliencia en estudiantes, docentes y comunidades afectadas por las distintas formas de violencia. Se proponen estrategias pedagógicas y el papel fundamental del apoyo psicosocial, emocional, la ética del cuidado, el afecto como mediador y la pedagogía del vínculo. La creación de entornos de aprendizaje seguros y sanadores. Finalmente, se reflexiona sobre la función social del

maestro, su papel diferenciador y de cambio. Ser sensible, capaz de guiar a sus estudiantes hacia la recuperación, la reconciliación y la esperanza.

Palabras clave

Educación en conflicto, resiliencia, trauma, pedagogía del dolor, apoyo psicosocial.

Presentación

Vivimos en un contexto sociocultural complejo. Nuestro pasado reciente y presente ha afectado a la escuela. Esta se inscribe en un contexto cambiante y desafiante. Factores como la

Violencia de todos los tipos la afectan y promueven ausentismo y deserción escolar. Tenemos una escuela herida como lo plantea Alirio Figueroa (2022) y con dolor, es decir, con sufrimiento y en duelo. Por ello, se necesitan apuestas pedagógicas humanizantes, como dijo Fals Borda, intelectuales *orgánicos, sentipensantes comprometidos con la vida*.

Eso nos lleva a varias reflexiones: ¿Cuáles son las maneras de educar que nos propone la escuela en su contexto? ¿Cuáles son los efectos de la violencia al interior de las escuelas y como educar en medio de ella? ¿Cómo investigar esa realidad para transformarla? ¿Cómo prevenir la deserción y promover la permanencia en estos contextos? ¿Cuáles son los efectos del dolor en el aprendizaje? Tenemos desafíos a transformar.

En los escenarios de conflicto armado, la educación se enfrenta a desafíos monumentales. Las escuelas, que deberían ser santuarios de aprendizaje y crecimiento, a menudo se convierten en epicentros de violencia y trauma. En este contexto, surge la necesidad de repensar el papel de la educación, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio de sanación y transformación. La “Escuela Terapeuta del Dolor”, es resultado de las lecturas y acciones de incidencia de la estrategia en la Escuela sí está mi combo, Se presenta como un paradigma educativo que prioriza el bienestar emocional, la ética del cuidado y la recuperación psicosocial de los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa, reconociendo el impacto profundo del conflicto en sus vidas.

Nos invita a reconocer en la cotidianidad el dolor como un factor presente que interfiere en el acto educativo. Nunca nos enseñaron como abordar el dolor en la escuela. Nos enseñan hablar, pero no a dialogar, para descubrir con un otro colectivo situaciones posibles que afectan el buen vivir. La escuela es un lugar de vínculos, un puente entre el sentir, el saber, y

...Nunca nos enseñaron como abordar el dolor en la escuela. Nos enseñan hablar, pero no a dialogar para descubrir con un otro colectivo situaciones posibles que afectan el buen vivir...

el hacer. Un espacio colectivo donde se construye nuestra personalidad, identidad, formas de ver y entender el mundo con otro y con otros. Un lugar donde se aprende a convivir.

Reconocernos como seres con emoción en la violencia nos lleva a pensar en la escuela, en los dolores que alberga y en la necesidad de acciones protectoras, de ahí que es importante pensar ¿Qué estrategias pedagógicas existen para tratar el dolor desde la Escuela? ¿Qué estrategias didácticas existen para el cuidado? ¿Cómo construir paz a través del trámite del dolor? David Schofield (s.f.) nos dice que las reacciones de duelo (dolor) en la escuela incluye miedos, ansiedad, problemas de concentración y cambios de comportamiento.

El dolor es un duelo no tramitado. Jung (1944) argumentaba que “No hay toma de conciencia sin dolor” Para sanar hay que reconocerlo, no podemos negarlo, debemos reconocer las heridas, situaciones del pasado y el presente que duelen, las emociones que experimentas. Necesitamos reconocer lo que está roto. Para que el dolor no se convierta en resentimiento, rabia, te consuma y haga crecer la desconfianza. ¿Qué es eso que aún duele cuando lo recuerdas, que produce resentimiento, odio, culpa? ¿Cómo ha afectado tu forma de pensar, sentir y vivir? No es lo mismo intentar comprender a los estudiantes y maestros en su contexto que sin su contexto, esto nos da una visión distinta.

El dolor como punto de partida

El dolor, en sus múltiples manifestaciones, se convierte en el punto de partida de este enfoque. Cada apuesta pedagógica es una visión que tenemos sobre el mundo, da cuenta de la manera en que leemos el contexto. No se trata de ignorar o minimizar el sufrimiento, sino de reconocerlo y abordarlo de manera integral. La Escuela es un sujeto colectivo, un ser vivo, donde se debe promover un ambiente escolar positivo, la ética del cuidado. La pedagogía del dolor implica crear espacios seguros donde los estudiantes puedan expresar sus emociones, compartir sus experiencias y encontrar apoyo mutuo. Es Promover educación digna.

El maestro, pedagogo e intelectual orgánico es quien descubre que tenemos que darnos cuenta de la necesidad de reconocer las heridas, pues se enfrenta a ella a diario y las ve en sus múltiples caras (facetas) como silencio, como lágrima, como gritos, como hambre, como consumo, enfermedad, falta de oportunidades, segregación, fracaso, crueldad, desprecio, indignación, cansancio, resentimiento, rabia y estrés. Asimismo, debido a su condición humana, sensible y empática, se afecta, por ello debe recibir formación para responder a las necesidades emocionales de sus estudiantes, y las propias para recuperar la esperanza y brindar posibilidades creando un ambiente de empatía y compren-

...Nuestros dolores yacen en el olvido, reprimidos e ignorados. Los hemos desestimado, desconociendo que son volcanes a punto de hacer erupción...

sión. Este enfoque nos propone una mirada crítica y humana sobre el sufrimiento propio y ajeno.

La salud de la escuela pende de un hilo, hay gran acumulación del dolor. Hay grandes afectaciones, muchas de ellas invisibles, pero se revelan en la convivencia, en el trato, en el rendimiento académico. Platón hace más de 2000 años atrás dijo: “La disposición emocional determina la habilidad para aprender” y Richard Davidson “las emociones negativas afectan el aprendizaje” la estrategia pedagógica En la Escuela si está mi combo nos enseña que “No se puede hacer educación sin tocar el ser” por ello proponemos una mirada crítica y humana sobre el sufrimiento (político, cultural, social y económico) propio y ajeno. Los efectos del conflicto son crecientes. La situación se agrava y nos afecta de frente.

Nuestros dolores yacen en el olvido, reprimidos e ignorados. Los hemos desestimado, desconociendo que son volcanes a punto de hacer erupción. Estallidos de gritos, insultos, faltas, indisciplina, afectaciones al buen clima escolar. Todo gracias a que no hemos podido expresar lo que sentimos, no hemos hecho catarsis.

Estrategias Pedagógicas

La “Escuela Terapeuta del Dolor” requiere la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la resiliencia y la recuperación. Algunas de estas estrategias incluyen:

- *Aprendizaje Socioemocional (ASE):* Integrar y desarrollar habilidades para la gestión de sus emociones, construir relaciones saludables y tomar decisiones responsables. En esta posibilidad las escuelas sienten y enseñan a sentir. Cuida y sana el dolor. Y da justicia afectiva.
- *Centros de escucha:* Para darnos tiempo, darle mayor valor a la presencia, a la voz de los estudiantes, a la palabra. Para fomentar un diálogo con otros. Para escuchar y estar ahí.
- *Promover pensamiento crítico.* Para comprender la realidad y ser capaz de transformarla y ante todo para formar sujetos políticos conscientes y pensantes que promuevan la vida en común.
- *Arte y Expresión Creativa:* El arte, la música, el teatro y la escritura pueden ser herramientas poderosas para la expresión y el procesamiento del trauma.
- *Educación para la Paz y la No Violencia:* Enseñar a los estudiantes sobre el resolución pacífica de conflictos, la tolerancia y el respeto por la diversidad es fundamental para construir un futuro más pacífico.
- *Apoyo Psicosocial:* Proporcionar acceso a servicios de apoyo psicosocial, como consejería y terapia, es esencial para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes, docentes y familias.
- *Centro de memoria:* Para no olvidar, para la no repetición, para sanar,

para perdonar, reconciliar y para la garantía de derechos.

- *Redes de apoyo reales y efectivas.* Para promover el trabajo conjunto en defensa de la vida y para promover escuelas abiertas, protectoras y protegidas.

Construyendo Comunidades Resilientes

Finalmente, La “Escuela Terapeuta del Dolor” no se limita al aula de clases. Se extiende a toda la comunidad, pues entiende que el dolor es Multidimensional, abarcan aspectos físicos, emocionales, sociales, culturales y existenciales. Así mismo es multisectorial, por ello dialoga con padres y/o cuidadores, líderes comunitarios y distintas organizaciones, pues debemos trabajar juntos para promover entornos seguros, sanos y resilientes que conduzcan a los estudiantes hacia un futuro donde el dolor se transforme en esperanza y la educación trabaje en torno a la tramitación de conflictos y la escuela sea un territorio de paz.

Referencias

- Figuerola, A. (2022). *La escuela herida Hacia una configuración del sufrimiento escolar.*
- Jung, C.G. (1944). *Psychology and alchemy (R.F.C.Hull, Trans). Princeton University Press. (Obra original publicada en 1944)*
- Schonfeld, D. J. (s.f.). *National Center for School Crisis and Bereavement.* Children’s Hospital Los Angeles. Recuperado de (<https://www.schoolcrisiscenter.org>)



Una mirada sindical y latinoamericana sobre las recomendaciones de la OCDE en educación



Tomado de: *Una mirada sindical y latinoamericana sobre las recomendaciones de la OCDE en educación*. Documento publicado por la Internacional de la Educación para América Latina

En el mes de junio de 2022, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, la OCDE) publicó su documento de Orientaciones Estratégicas para el BIENIO 2023 - 2024, en el cual se colocan pautas para el quehacer de la OCDE y de sus países miembros que el sector educación no debe pasar por alto.

Las orientaciones estratégicas dejan claro que las reformas en educación seguirán avanzando con el objetivo de favorecer un sistema de aprendizaje para el empleo y con mayor participación del sector privado y sector empresarial -en sustitución de sistemas educativos integrales-, en profundizar los procesos de evaluación estandarizada, en la centralización de datos so-

bre docentes y estudiantes, así como, en fortalecer las ofertas de educación digital, en línea y autoadministrada.

Este documento (OCDE, 2022) pone énfasis en las políticas de mercados de trabajo, resalta el rol central de la educación para generar las habilidades y competencias esperadas por este mercado y facilita la actualización y la mejora de las habilidades (upskilling y reskilling) de quienes ya están vinculados al mercado laboral o bien, quienes ya finalizaron procesos educativos y de formación.

Por otro lado, la OCDE está avanzando en la promoción y divulgación de posibles escenarios en educación dirigidos a dismantelar el sistema educativo, desregular la profesión docente y libe-

rar como una mercancía la creación de contenidos y de modalidades educativas que se ofrecen y se demandan en el mercado (OCDE, 2020).

La OCDE considera que una democracia fuerte es aquella que promueve los negocios y el intercambio de mercancías. Esta mirada es opuesta a la que guía el trabajo del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (en adelante, el OLPE) y la Internacional de la Educación para América Latina, desde donde se considera que la principal herramienta para construir cohesión social y fortalecer las democracias debe ser una política pública robusta, capaz de regular e incluso limitar los negocios y el intercambio de mercancías, con un Estado garante, financiador e implementador de la política pública.

Consecuentemente, los sindicatos de la educación de América Latina consideran que la promoción de políticas favorables al comercio de la educación y a la participación de actores no estatales en la definición de la política pública pone en peligro el ejercicio del derecho y debilita el sentido de sistema y el sentido público que debe resguardar el derecho a la educación.

Qué es la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) fue establecida el 14 de diciembre de 1960, en París, Francia, con la participación de dieciséis países de Europa (incluido el Reino Unido e Irlanda), Turquía y Estados Unidos. Al conformarse, se propuso como objetivo la fortaleza y la prosperidad de las economías “para alcanzar los objetivos de las Naciones Unidas, salvaguardar las libertades individuales y aumentar el bienestar general” (OCDE, 1960).

Los países de la OCDE y sus socios clave representan alrededor del 80% del comercio y las inversiones mundiales. La organización establece estándares, normas e iniciativas con las que se propone “orientar y concretar reformas en más de 100 países de todo el mundo”, sobre una base de valores que comparan esos países (OCDE, 2022).

Este organismo plantea como vía para lograr el fortalecimiento de las economías una cooperación más amplia y “la intensificación de la expansión del comercio mundial [...] para mejorar las relaciones económicas internacionales” (OCDE, 1960).

Los párrafos d y e del artículo II de la Convención de creación de la OCDE establecen que los países que integran la OCDE:

- d) continuarán los esfuerzos por reducir o suprimir los obstáculos a los intercambios de bienes y de servicios y a los pagos corrientes y por mantener y extender la liberalización de los movimientos de capital;
- e) contribuirán al desarrollo económico tanto de los países miembros como de los no miembros en vías de desarrollo económico, a través de los medios apropiados, en particular a través de la afluencia de capitales a esos países, considerando la importancia que tiene para sus economías la asistencia técnica y el asegurar una ampliación de los mercados ofrecidos a sus productos de exportación. (OCDE, 1960)

Por su parte, el Artículo V dicta que: “Con el fin de alcanzar sus objetivos la Organización puede:

- a) tomar decisiones que, salvo dispuesto de otra forma, serán obligatorias para todos los miembros;
- b) hacer recomendaciones a los miembros” (OCDE, 1960).

Es decir, desde sus inicios, la OCDE se planteó crecer y afiliar nuevos miembros, además de generar orientaciones y recomendaciones de acatamiento obligatorio. Debido a esta naturaleza institucional, es claro que la OCDE prioriza la promoción de negocios y del comercio.

La OCDE: su hoja de ruta para la educación en América Latina

Una de las principales formas de presencia de la OCDE en la política educativa es a través de la venta de instrumentos de evaluación estandarizada,

representados por las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés). La OCDE se ha posicionado como un actor que promueve reformas en política educativa en los países del sur global que buscan ingresar a este bloque de cooperación económica, o que ya han ingresado.

Este involucramiento se hizo más claro que nunca en 2015, con la participación de la OCDE en la reunión del Foro Mundial de la Educación en la ciudad de Incheon, donde se establecieron las metas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y se hizo más evidente que la OCDE se propuso definir la perspectiva en esta materia.

Entre otras acciones, la OCDE llama a los países a hacer reformas educativas centradas en la compra de servicios al sector privado con fondos públicos, e, incluso, describe a los grupos privados como “usuarios finales del presupuesto público” (OCDE, 2017). Además, resalta el diseño del presupuesto basado en resultados, cambios en las condiciones de gratuidad de la educación, reducción y estandarización del currículo, así como disminución de años del periodo de secundaria y cierre de escuelas y reubicación de estudiantes.

En ese sentido, desde América Latina, se observa que la OCDE está alineada con la política mundial y regional del Banco Mundial para desfinanciar a la educación pública, disminuir la presencia del Estado y aumentar la participación privada en la política educativa. La documentación revisada por el OLPE muestra importantes coincidencias entre las posturas del Banco Mundial, la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con respecto a recomendar y a promover la participación del sector privado en la prestación de servicios educativos como norma, así como el desarrollo de mecanismos y modelos de negocio cada vez más sofisticados.

Esas posturas coinciden, a su vez, con varios elementos de la agenda educativa impulsada por la cooperación

internacional, por ejemplo, la USAID (Agencia de Cooperación de Estados Unidos), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y los mismos Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, los cuales tienen un énfasis en las alianzas público-privadas.

Esta alineación entre la OCDE y el Banco Mundial se observa con facilidad al refrescar las tesis expuestas por el Banco Mundial en su *Informe sobre el Estado de la Pobreza de 1990* (BM; 1990). El Informe establecía un conjunto de recomendaciones orientadas a la desfinanciación del acceso universal a la educación, así como a la reducción del sector público.

Algunas de las tesis de dicho informe eran: que los Estados debían garantizar la gratuidad de los servicios públicos de salud y educación únicamente para las “personas más pobres”(p. 76), que era estratégico recurrir a los servicios del sector privado como un aliado para lograr mayor cobertura en dichos servicios (p. 84) y que se debían revisar los fondos destinados a la educación superior, pues el Banco los consideraba “muy altos”, sin proporcionalidad con el tamaño de la población beneficiaria y más altos que los recursos destinados a secundaria o primaria (p. 79). Por último, ese Informe consideraba que los salarios del

sector público hacían más ineficiente el gasto estatal (p. 77). Estas tesis publicadas en 1990, no han mostrado ninguna innovación, por el contrario, se han mantenido inalteradas en las políticas que el Banco Mundial ha impulsado en América Latina en los últimos treinta y dos años y la OCDE las ha retomado en sus documentos de políticas para la región.

En publicaciones de la OCDE del período 2008 al periodo 2022, las recomendaciones en política educativa suman amenazas contra el derecho a la educación.

Con especial énfasis en los informes *El financiamiento de la educación escolar: conectando recursos y aprendizajes*¹ (OCDE, 2017), *Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica* del año 2017, y el informe conjunto de la OCDE y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) sobre *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país – Uruguay* se han enumerado las siguientes recomendaciones constantes en las posiciones de la OCDE:

a) Que los países disminuyan el margen de gratuidad en la educación, que la educación sea gratuita únicamente para los estudiantes más

vulnerables y que todas las personas que puedan pagar paguen. Este documento revisa dichas recomendaciones establecidas en el documento *La educación en un vistazo o Education at a Glance* (OCDE, 2018), en el que la OCDE expresa que los países del sur deben repensar el alcance de la gratuidad de educación pública gratuita y resguardarla únicamente para quien no puede pagar (p. 14). Es decir, que la gratuidad no sea una política universal. Además, se manifiesta la inclusión de otros actores como potenciales financiadores de la educación. Esto es una suerte de política de laboratorio del financiamiento educativo, la cual pone en riesgo la estabilidad y la institucionalidad del presupuesto para educación.

b) Aumentar el peso de las alianzas público-privadas (APP) y, en general, la participación de empresas y grupos privados en la prestación de servicios educativos públicos, con énfasis en prestación de servicios de la primera infancia. Se llega a considerar a los grupos privados como “usuarios finales del presupuesto público” (OCDE, 2017). Se debe prestar atención al hecho de que un 91% del financiamiento de la educación en los países de la OCDE proviene de fondos públicos, aunque no necesariamente ese 91% es ejecutado exclusivamente por actores estatales o públicos, sino que en este participan actores privados (OCDE, 2017, p. 60).

c) Aumentar la participación del sector privado empresarial y las ONG en el diseño y la toma de decisiones en política educativa. Específicamente, la OCDE, en concordancia con el Banco Mundial y la Agenda 2030, propone que el sector privado tenga una participación en el diseño del currículo educativo y en la implementación de la capacitación para el empleo. La Agenda 2030, es clara al invitar al “sector privado, las organizaciones filantrópicas y las fundaciones” a “cumplir una función importante si utilizan su



Fotografía - Alberto Motta - q.e.p.d

experiencia, enfoques innovadores, experiencia empresarial y recursos financieros para fortalecer la educación pública” (ONU, 2015, p.58). Como parte de esa invitación, la Agenda 2030, propone un rol para el sector privado que involucra ayudar a los planificadores de la educación y la capacitación práctica a comprender las tendencias del mercado laboral y las necesidades en materia de calificaciones, lo que facilita la transición de la escuela al trabajo, y promover enfoques innovadores para asumir los desafíos que plantea la educación (ONU, 2015, p. 59)

En esa misma línea, en el documento Estudios de la OCDE sobre el Mercado Laboral y las Políticas Sociales Costa Rica², la OCDE insta a que Costa Rica busque “una cooperación más estrecha con los interlocutores sociales proporcionando a los patronos, por ejemplo, incentivos para participar más estrechamente en el desarrollo de la capacitación determinada por la demanda” (OCDE, p. 25).

d) Mientras que, por un lado, se promueve mayor participación del sector privado en la política educativa, la publicación de la OCDE del año 2016, *Uruguay Revisión de recursos educativos*³, recomienda revisar la participación de las personas trabajadoras de la educación en ciertas tomas de decisiones porque la organización considera que hay un riesgo de conflicto de intereses en el desarrollo de la política educativa. El texto en cuestión plantea que la participación directa de los docentes en la administración del sistema educativo es debatible ya que, inevitablemente, existen intereses creados. Esta práctica permite que los intereses corporativos incidan en el desarrollo de la política educativa. El riesgo que se corre es que algunas políticas educativas puedan verse sesgadas para favorecer los intereses

de los docentes. En consecuencia, el sistema educativo corre el riesgo de estar más centrado en ellos que en los alumnos (OCDE, 2016, p.11).

Este mensaje de la OCDE de recomendar revisar la participación de personas docentes en los espacios de toma de decisiones puede tener un impacto en la participación de los sindicatos y alimentar las posiciones antisindicales en diferentes países, lo cual afecta la libertad de asociación y el ejercicio democrático en general.

e) Que los países se impliquen cada vez más en los procesos de evaluación estandarizada como las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés). Es importante recordar que cada país participante de la pruebas PISA paga entre 75 000 y 300 000 euros a la OCDE por concepto de derechos de participación en la prueba (OCDE; 2022). Por lo general, hay hasta noventa países participantes en la prueba, pues se invita tanto a países miembros como a países con calidad de “asociados”. En ese sentido, en un año en que todos los países participen en una prueba, se podrían pagar hasta 27 000 000 (veintisiete millones de euros) por concepto de derecho de participación en las pruebas PISA (OCDE, 2022). La evaluación estandarizada no está libre de procesos de lucro privado y también genera redes de negocios a costa de la educación pública.

En el 2014, la OCDE anunció que le asignó a la empresa Pearson el contrato para que elaborara el instrumento de la prueba que se implementaría en el 2018 (PRWEB, 2014). Este tema se retoma más adelante en este documento.

f) Que los países avancen con evaluaciones estandarizadas al personal docente y que se establezcan

nuevos cuerpos de evaluación que no respondan a los ministerios de educación.

g) Que los países disminuyan el currículo educativo, que prioricen Lengua y Matemática (materias cuantificables con la prueba PISA), que el sector empresarial participe activamente en la definición de contenidos y que se avance en un diseño de oferta educativa por unidades de contenido o cursos independientes que cada estudiante puede escoger.

h) Que los países diseñen los presupuestos educativos vinculados a estudiantes por centro educativo y/o a resultados.

i) Que los países disminuyan el presupuesto para educación superior y que restrinjan el alcance de la gratuidad en las universidades públicas, así como que destinen los presupuestos universitarios a los niveles de secundaria y primaria, con lo que se genera una competencia por el presupuesto educativo.

j) Que los países del sur global avancen en sistemas de aprendizaje centrado en las necesidades del mercado laboral, en oposición a sistemas de enseñanza con contenidos académicos más amplios.

Este conjunto de tesis o recomendaciones cuasi permanentes se pueden ir complementando a medida que surjan nuevos documentos de la OCDE. A continuación, se analizan con mayor detalle algunas de estas recomendaciones, con base en ejemplos de documentos y publicaciones citadas.

Notas

- 1 El título original en inglés es *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*.
- 2 El título original es *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies: Costa Rica 2017*
- 3 El título original en inglés es *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*

FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR PARA LA CONTINUIDAD EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE EMERGENCIA:

UNA REVISIÓN A PARTIR DEL CASO DE RIOSUCIO, CHOCÓ (COLOMBIA)



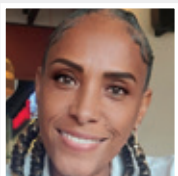
Nancy Garrido Palomeque

Universidad Tecnológica del Chocó
Diego Luis Córdoba. Quibdó, Colombia.



Rosember Ramírez Garrido

Universidad Tecnológica del Chocó
Diego Luis Córdoba. Quibdó, Colombia.



Rocío Leonor Palacios Romero

Universidad Tecnológica del Chocó
Diego Luis Córdoba. Quibdó, Colombia.

Resumen

Este artículo de revisión tiene como objetivo analizar los aportes teóricos y prácticos del modelo de flexibilización curricular diseñado para el municipio de Riosucio, Chocó, una región del contexto colombiano caracterizada por su alta vulnerabilidad frente a conflictos armados, desastres naturales y condiciones de exclusión social. La investigación, de enfoque cualitativo y paradigma sociocrítico, se fundamenta en una construcción participativa con la comunidad educativa y propone un modelo estructurado en cuatro dimensiones clave: pedagógica y didáctica, evaluativa de seguimiento al estado de aprendizajes, socioemocional y de gestión comunitaria. A través de la revisión de literatura nacional e internacional

sobre educación en emergencias, resiliencia escolar y pedagogías alternativas, se identifican los elementos que permiten garantizar la continuidad del aprendizaje y la permanencia escolar. Se concluye que la flexibilización curricular representa una estrategia replicable y eficaz para asegurar el derecho a la educación en contextos críticos, siempre que esté acompañada de políticas públicas intersectoriales, formación docente continua y participación comunitaria activa.

Palabras clave

Flexibilización curricular, educación en emergencia, resiliencia escolar, enseñanza alternativa, continuidad educativa.

Introducción

La creciente recurrencia de crisis humanitarias, como desastres naturales, pandemias y conflictos armados, ha intensificado la necesidad de implementar estrategias educativas que garanticen la continuidad del aprendizaje, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. En el caso colombiano, regiones como el departamento del Chocó se enfrentan a una combinación crítica de factores de riesgo: violencia estructural, rezago institucional, aislamiento geográfico, vulnerabilidad climática y exclusión social persistente (Unidad para las Víctimas, 2017; MEN, 2021).

Dentro de este escenario, el municipio de Riosucio se perfila como un caso emblemático de cómo los sistemas educativos pueden y deben adaptarse para resistir y responder a las condiciones de emergencia. Las constantes interrupciones del calendario escolar por fenómenos como inundaciones o desplazamientos forzados, sumadas a las limitaciones de infraestructura y conectividad, exigen modelos pedagógicos transformadores que superen la rigidez curricular tradicional.

Este artículo revisa de manera crítica los fundamentos conceptuales, metodológicos y empíricos de un modelo de flexibilización curricular diseñado e implementado en este territorio. Basado en una investigación de corte sociocrítico y participativo, se analizan los aportes de actores clave docentes, estudiantes, directivos, familias y líderes comunitarios, así como los principales referentes teóricos en educación en emergencia, resiliencia escolar y pedagogía alternativa. La propuesta se estructura en torno a una pedagogía situada y adaptativa, que reconoce el papel central de la escuela como espacio de contención, reconstrucción y transformación social.

Este enfoque no solo permite responder de manera inmediata a la crisis, sino que también fortalece la capacidad de las comunidades educativas para anticiparse a futuras emergen-



cias, consolidando una cultura de resiliencia y sostenibilidad educativa. La experiencia en Riosucio proporciona así una base empírica robusta para la discusión académica, y una hoja de ruta para la implementación de políticas educativas diferenciadas en contextos de emergencia.

Fundamentación teórica

El abordaje teórico de este estudio se sostiene sobre tres pilares conceptuales fundamentales: la educación en contextos de emergencia, la flexibilización curricular como herramienta pedagógica adaptativa, y la resiliencia educativa como estrategia sistémica. Estas categorías permiten interpretar y sustentar el diseño de modelos curriculares contextualizados en situaciones de crisis, como las vividas en el municipio de Riosucio, Chocó.

Educación en contextos de emergencia

La educación en emergencia se define como el conjunto de acciones destinadas a garantizar el derecho a la educación en situaciones de crisis provocadas por desastres naturales, conflictos armados, desplazamiento forzado o pandemias (UNESCO & UNICEF,

2022). En este marco, el objetivo no es solamente evitar la interrupción de los procesos formativos, sino también proveer un entorno protector, emocionalmente seguro y culturalmente pertinente.

Según la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, 2019), los sistemas educativos deben incorporar planes de respuesta rápida, estructuras curriculares flexibles y metodologías resilientes. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) ha empezado a establecer lineamientos para atender estos contextos, aunque su implementación aún presenta desafíos en regiones como el Chocó.

Flexibilización curricular

La flexibilización curricular es entendida como la capacidad del sistema educativo para adaptar los contenidos, metodologías y evaluaciones en función de las realidades del territorio y de las necesidades específicas del estudiantado (Ramírez et al., 2021). Este enfoque rompe con la rigidez estructural de los currículos homogéneos, apostando por una organización más dinámica, interdisciplinar y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

En contextos rurales o afectados por emergencias, esta flexibilización cobra especial relevancia, al permitir reorganizar el currículo según ciclos vitales, proyectos de vida, saberes locales y disponibilidad de recursos. Laborde (2015) sostiene que los procesos educativos adaptativos favorecen no solo la permanencia escolar, sino también la reconstrucción del tejido social comunitario en zonas de pos-conflicto o desastre.

Resiliencia educativa

La resiliencia educativa se refiere a la capacidad de los sistemas escolares, docentes y estudiantes para resistir, adaptarse y recuperarse frente a situaciones de adversidad (Infante, 2014). Este concepto trasciende la mera continuidad operativa del calendario escolar, incluyendo aspectos socioemocionales, culturales, familiares y comunitarios.

En esta línea, Tovar (2016) destaca que un modelo educativo resiliente debe integrar mecanismos de contención emocional, redes de apoyo psicosocial, y pedagogías que fortalezcan el sentido de pertenencia, la autoestima y la esperanza. El desarrollo de estas capacidades no solo permite sostener el aprendizaje durante la crisis, sino que constituye una inversión estratégica en el bienestar y la paz duradera de las comunidades escolares.

Síntesis metodológica del estudio de caso

La investigación desarrollada en el municipio de Riosucio, Chocó, se enmarcó en una perspectiva cualitativa, sustentada en el paradigma sociocrítico, que promueve la transformación social a través de la reflexión crítica y la participación activa de los actores involucrados (Kincheloe & McLaren, 2005). Esta elección paradigmática permitió comprender de manera holística las dinámicas educativas en contextos de emergencia, visibilizando tanto las problemáticas estructurales como las respuestas comunitarias emergentes.

Como método central se aplicó la Investigación Acción Educativa (IAE), definida por Elliot (1990) como un proceso colaborativo de indagación que involucra directamente a los sujetos del contexto educativo en la identificación de problemas, diseño de soluciones y evaluación de resultados. Esta metodología permitió construir conocimiento situado, relevante y útil para la realidad concreta de las instituciones educativas afectadas.

Participantes y técnicas de recolección de información

La muestra incluyó una diversidad de actores: docentes, directivos docentes, estudiantes, egresados y padres de familia de las instituciones educativas Técnica Agropecuaria Nuestros Esfuerzos y Técnica en Sistemas La Presentación. La selección fue intencional, priorizando la representatividad territorial, el conocimiento del contexto y el involucramiento directo en procesos escolares durante situaciones de emergencia.

Se utilizaron técnicas múltiples para la recolección de información, entre las que se destacan:

- Encuestas estructuradas y semiestructuradas
- Grupos focales con docentes y estudiantes
- Observación participante durante jornadas escolares y comunitarias
- Revisión documental de planes de estudio, informes institucionales y normativas educativas
- Diarios de campo como herramienta reflexiva del equipo investigador

Análisis y validación

El análisis de la información se realizó mediante técnicas de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), identificando categorías emergentes que permitieron interpretar las manifestaciones y necesidades de flexibilización curricular en el contexto de Riosucio. A su vez, se aplicó una triangulación metodológica, teórica y de actores (Miles

& Huberman, 1994), fortaleciendo la confiabilidad, validez interna y transferibilidad de los hallazgos.

Este enfoque metodológico riguroso posibilitó no solo diagnosticar las afectaciones generadas por las emergencias, sino también identificar prácticas educativas resilientes, con potencial de sistematización y escalabilidad. La participación activa de los actores locales en todas las fases del estudio fue fundamental para garantizar la pertinencia cultural y territorial del modelo propuesto.

Componentes del Modelo Revisado de Flexibilización Curricular

El modelo de flexibilización curricular diseñado en el municipio de Riosucio se estructura a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas que integran elementos pedagógicos, evaluativos, emocionales y comunitarios. Cada una responde a las necesidades particulares de las comunidades educativas afectadas por situaciones de emergencia, garantizando un abordaje integral, contextualizado y sostenible.

Dimensión pedagógica: currículo situado y metodologías activas

Esta dimensión plantea la reorganización del currículo escolar en torno a ejes temáticos pertinentes al contexto territorial y sociocultural, tales como el medio ambiente, la cultura afrocolombiana e indígena, y la memoria histórica del conflicto. La propuesta metodológica se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el enfoque de enseñanza situada y las pedagogías para la paz, priorizando la autonomía del estudiante, la resolución de problemas y la conexión del saber con su entorno inmediato.

La enseñanza deja de centrarse en la transmisión de contenidos, para enfocarse en la construcción colectiva del conocimiento, el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad, facilitando la adaptación del proceso formativo ante condiciones de emergencia.

Dimensión evaluativa: procesos formativos y comprensivos

El modelo propone un enfoque de evaluación formativa, cualitativa y flexible, que permite reconocer el progreso del estudiante desde una perspectiva integral. Se utilizan instrumentos como rúbricas, portafolios, diarios de campo y autoevaluaciones, que valoran el aprendizaje como un proceso continuo y contextualizado.

Este enfoque evita la penalización por ausencias asociadas a crisis (como desplazamientos o afectaciones familiares), y en su lugar promueve el acompañamiento individualizado y el reconocimiento de logros, respetando los ritmos y trayectorias de cada estudiante.

Dimensión socioemocional: contención, cuidado y desarrollo humano

Reconociendo el impacto psicosocial que generan las emergencias, esta dimensión incorpora estrategias orientadas al fortalecimiento del bienestar emocional de la comunidad educativa. Incluye:

- Espacios de diálogo y escucha activa.
- Actividades artísticas y lúdicas como medios de expresión emocional.
- Acompañamiento psicosocial para estudiantes afectados por violencia, duelo o desplazamiento.
- Formación docente en competencias socioemocionales y educación en el trauma.

Esta dimensión es fundamental para reconstruir vínculos de confianza, seguridad y motivación hacia el aprendizaje.

Dimensión de gestión comunitaria: corresponsabilidad territorial

Esta dimensión promueve la participación activa de los actores sociales del territorio en la gestión educativa. Se fomenta la creación de comités escolares de emergencia, mesas técnicas interinstitucionales y alianzas con organizaciones comunitarias, ONGs y entidades gubernamentales.

La comunidad se convierte en corresponsable del proceso educativo, aportando saberes, infraestructura, acompañamiento y vigilancia del cumplimiento del derecho a la educación. Esta articulación refuerza la sostenibilidad del modelo y su capacidad de respuesta ante futuras crisis.

Resultados y Discusión

La experiencia desarrollada en Riosucio permitió identificar transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas, las relaciones escolares y la gestión educativa a partir de la implementación del modelo de flexibilización curricular. Los resultados evidencian que esta propuesta, construida con enfoque participativo y arraigada en el contexto territorial, es capaz de responder de manera pertinente y efectiva a escenarios de alta vulnerabilidad.

Resultados emergentes del proceso investigativo

Entre los hallazgos más relevantes se destacan:

- *Mejora en la participación estudiantil:* El uso de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), generó mayor motivación, apropiación del conocimiento y asistencia regular a clases, incluso en contextos adversos.
- *Fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad:* La dimensión de gestión comunitaria facilitó la corresponsabilidad en el proceso educativo, incrementando la confianza en la institución escolar como espacio protector.
- *Desarrollo de competencias socioemocionales:* Las estrategias implementadas propiciaron un entorno emocionalmente seguro, clave para la permanencia escolar de estudiantes afectados por desplazamiento, violencia o duelo.
- *Adaptabilidad curricular efectiva:* La reorganización de contenidos y la flexibilización evaluativa permiti-

eron sostener el aprendizaje sin penalizar la ausencia ni imponer barreras académicas rígidas.

Discusión crítica: fortalezas, retos y proyecciones

La revisión y el análisis crítico del modelo indican que su éxito depende en gran medida de ciertos factores estructurales y de contexto. Entre ellos, se destacan:

- *La pertinencia territorial* del currículo como principio orientador. La contextualización de los contenidos permitió conectar el aprendizaje con las realidades culturales, económicas y ambientales del territorio.
- *El acompañamiento emocional* como condición sine qua non para el aprendizaje en escenarios de crisis. La educación emocional emergió como un eje transversal del modelo.
- *La participación comunitaria* fue clave en el proceso de implementación y sostenibilidad. La inclusión de actores locales no solo legitimó el modelo, sino que facilitó su apropiación colectiva.
- *La integración interinstitucional* fue un pilar fundamental para fortalecer las capacidades de respuesta educativa. Sin embargo, esta articulación aún enfrenta limitaciones por la débil presencia estatal en zonas rurales apartadas.

No obstante, la sostenibilidad del modelo sigue enfrentando desafíos estructurales. La falta de conectividad digital, la insuficiente formación docente en pedagogías flexibles y la falta de respaldo político-institucional sistemático (OCDE, 2021) limitan su escalabilidad a otros territorios con condiciones similares.

En perspectiva, esta experiencia reafirma que la educación cuando es contextualizada, participativa y emocionalmente consciente puede convertirse en un motor de transformación incluso en los entornos más adversos. El modelo desarrollado en

Riosucio aporta evidencias valiosas para la formulación de políticas públicas diferenciales en educación para la emergencia y la resiliencia.

Conclusiones

La revisión crítica del modelo de flexibilización curricular desarrollado en Riosucio, Chocó, demuestra que es posible responder de manera efectiva a los desafíos educativos generados por contextos de emergencia, siempre que se adopten enfoques pedagógicos contextualizados, participativos y emocionalmente integradores.

Las evidencias muestran que:

- La flexibilización curricular no es una medida coyuntural, sino una estrategia estructural que permite garantizar el derecho a la educación en condiciones de adversidad prolongada.
- Los procesos de enseñanza y evaluación, cuando son adaptativos, pueden mantener la calidad educativa sin excluir a estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- El fortalecimiento de la dimensión socioemocional es clave para la permanencia escolar, especialmente en comunidades marcadas por el conflicto armado, el desplazamiento forzado o los desastres naturales.
- La participación activa de la comunidad y la articulación interinstitucional son condiciones necesarias para la sostenibilidad del modelo.

En este sentido, el caso de Riosucio representa no solo una buena práctica replicable, sino también una invitación a replantear el currículo escolar desde la realidad territorial y la dignidad humana de los estudiantes.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos de la investigación y la revisión teórica, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Escalar el modelo a otros municipios con características similares, priorizando zonas rurales con alta

vulnerabilidad social, ambiental y educativa.

2. Fortalecer la formación docente en pedagogías flexibles, metodologías activas, educación emocional y atención a la diversidad, incorporando estos enfoques en los programas de formación inicial y permanente.
3. Incluir la educación en emergencia como eje transversal en la política educativa nacional, desarrollando protocolos curriculares, herramientas de evaluación alternativa y orientaciones diferenciales.
4. Consolidar alianzas interinstitucionales e intersectoriales, que incluyan autoridades educativas, organizaciones sociales, universidades y agencias internacionales, para garantizar la sostenibilidad técnica y financiera del modelo.
5. Desarrollar sistemas de seguimiento y evaluación contextualizados, que permitan monitorear los impactos del modelo en términos de permanencia, aprendizaje y bienestar escolar a corto, mediano y largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. (1998). *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Comenius, J. A. (1996). *Didáctica Magna*. Ediciones Pedagógicas.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Herrera, F., & Didriksson, A. (1999). *La educación en la encrucijada: Hacia un nuevo modelo educativo para América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Infante, M. (2014). *La escuela como espacio de resiliencia: Experiencias educativas en contextos de vulnerabilidad*. Universidad Central de Chile.
- INEE (Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia).

(2019). *Manual para la educación en situaciones de emergencia*. <https://inee.org>

- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., pp. 303-342). Sage.
- Laborde, S. (2015). *Currículo flexible y educación rural en Colombia: Aportes para una política educativa diferencial*. Universidad Pedagógica Nacional.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia). (2020). *Lineamientos para la continuidad educativa en situaciones de emergencia*. <https://www.mineduccion.gov.co>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia). (2021). *Documento orientador del Foro Educativo Nacional*. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Sage.
- Nicolai, S., Hodgkin, M., & UNESCO. (2015). *A common platform for education in emergencies and protracted crises: Evidence paper*. Overseas Development Institute.
- OCDE. (2021). *Educación en Colombia 2021: Mejorar la calidad y equidad de la educación durante la recuperación tras la pandemia de COVID-19*. <https://www.oecd.org>
- Ramírez, A., Rentería, L., & Torres, M. (2021). Currículo flexible en el Doctorado en Ciencias de la Educación: Retos y proyecciones. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 95-118.
- Tovar, L. M. (2016). *Educación emocional para la paz: Estrategias de intervención en contextos escolares*. Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO & UNICEF. (2022). *Garantizar el derecho a la educación en contextos de emergencia: Marco de acción global*. <https://www.unesco.org>
- Unidad para las Víctimas. (2017). *Informe general sobre el impacto del conflicto armado en el departamento del Chocó*. <https://www.unidadvictimas.gov.co>
- UNICEF. (2020). *Educación en tiempos de emergencia: Prioridades y acciones clave*. <https://www.unicef.org>



Enseñar inglés en medio del conflicto: voces y desafíos de docentes rurales en Colombia



Carlos Danilo Restrepo Méndez

Docente de aula I.E San José de Marinilla.
Docente de cátedra Universidad de Antioquia.
Licenciado en Lenguas Extranjeras. Magister
en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas
Extranjeras.

Resumen

El conflicto armado colombiano ha impactado profundamente a las escuelas rurales, convirtiéndolas en escenarios de resistencia donde el rol docente va más allá de lo académico. Esta es una reflexión que analiza cómo los docentes de inglés enfrentan retos personales, profesionales y contextuales mientras promueven la paz, el bienestar emocional y la formación ciudadana en medio de la violencia. En este marco, las iniciativas de formación docente con enfoque territorial, como las promovidas por la Universidad de Antioquia, ofrecen caminos de esperanza. Asimismo, se plantea la necesidad de repensar la evaluación educativa incluyendo habilidades para la vida, más allá de los resultados en pruebas estandarizadas.

Palabras clave

Conflicto armado, docencia rural, educación para la paz, política educativa.

El conflicto colombiano, en sus más de 50 años, ha permeado todas las dimensiones de nuestra sociedad, y la escuela ha sido parte de esta realidad. Esta reflexión, derivada de una tesis de posgrado sobre las voces de un grupo de docentes enseñando inglés en contexto de conflicto armado, nos permite comprender a través de sus narrativas, la manera como se vive en el día a día la política educativa de lengua extranjera en las escuelas rurales colombianas afectadas por la guerra. Es así como, en este escrito se presentarán aspectos tales como: la escuela en medio del conflicto, el rol docente en las comunidades, los desafíos personales y profesionales



del maestro, y el camino de esperanza que se forja desde la universidad pública para promover iniciativas de educación para la paz.

Las zonas rurales donde se vive el conflicto social y armado en Colombia se enfrentan a desafíos en términos de la malnutrición, el embarazo juvenil, la violencia y escasez de infraestructura que paralelamente constituyen un círculo vicioso en donde dichos desafíos se posicionan a la vez como causas y consecuencias de la pobreza en nuestro país (OCDE, 2016). En estas zonas es común encontrar que las escuelas, que son construidas y sostenidas por el esfuerzo docente y comunitario, se convierten también en un escenario alternativo o de resistencia, donde la niñez y la juventud se educan a pesar de las complejas realidades sociales que perpetúan el ciclo de pobreza. Establos, chozas, casetas y escuelas que no han vuelto a recibir mantenimiento estatal, y en donde los recursos didácticos llegan a ser inexistentes, son algunos de los escenarios que encuentran los docentes para educar y formar

en ciudadanía a sus estudiantes en las zonas históricamente más olvidadas por parte del Estado, y en quienes injustamente como sociedad les hemos puesto las mismas expectativas de crecimiento personal, académico y social que a quienes se educan en contextos “más favorables” como los que se ubican en las zonas con alto potencial de desarrollo.

Enseñar en medio del conflicto conlleva a que los docentes de inglés asuman un rol de cuidado y apoyo en el que se prioriza el bienestar físico y emocional de los estudiantes sobre la formación académica (Usma, 2015). En un contexto donde a simple vista no hay otro futuro posible, la escuela se convierte en el lugar “seguro” donde los estudiantes se sienten importantes porque son tenidos en cuenta. Esto se debe a que los docentes a partir de sus prácticas cotidianas buscan implementar actividades que permitan a sus estudiantes conocer otras realidades posibles. Así, es común encontrar docentes que organizan torneos deportivos, ayudan en la conformación de grupos artísticos, incluso improvisan espacios de escucha y apoyo emocional, y/o congregan a la comunidad alrededor de encuentros que dinamizan el tejido social. En suma, el objetivo de muchos docentes se orienta en ayudarles a imaginar un mundo más justo, con otras opciones de vida y no las mismas que durante décadas el conflicto les ha obligado a vivir; es decir, sacar a la juventud y a la niñez de la dinámica de la guerra y mostrarles un panorama de relaciones más pacíficas, del diálogo como transformador de conflictos, del arte y del deporte como proyecto de vida del cuidado del medio ambiente y del trabajo responsable. Priorizar lo emocional sobre lo académico se convierte en algo fundamental para los docentes que trabajan en estas zonas, aun siendo conscientes de que esto impacta de manera significativa los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas. En consecuencia, no es de extrañar que históricamente en Colombia los estudiantes de las escuelas rurales obtienen resul-

tados de desempeño más bajos en inglés en comparación con sus pares de escuelas urbanas (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Si bien los docentes se pueden posicionar como un referente dinamizador que aporta a la construcción social, es importante reconocer que también son actores sociales que tienen su propio contexto e historia de vida y que cuando enseñan en contextos de conflicto, se enfrentan a diferentes desafíos que condicionan su quehacer. En este escenario, uno de los retos emerge cuando los docentes deben dejar a sus familias para trasladarse a vivir y enseñar en lugares en donde en ocasiones el miedo al conflicto se hace mayor a la satisfacción que normalmente le generaría a un docente estar en el aula de clase con sus estudiantes. Esta situación impacta notablemente a quien enseña puesto que se enfrenta a la soledad y a la desazón de no poder estar con sus seres queridos mientras labora. Por otro lado, también se enfrentan a los desafíos profesionales en términos de la carencia de espacios de desarrollo profesional docente continuo. Los estudios posgraduales o la posibilidad de creación de redes profesionales son escasas en estas zonas que además de remota son amenazadas constantemente por el conflicto. Asimismo, está el dilema de priorizar entre su integridad física y emocional o su seguridad económica. Los actores armados que habitan el contexto escolar ejercen una presión constante sobre la escuela y el equipo docente, puesto que la escuela puede ser percibida como un lugar donde estos grupos pueden reclutar nuevos integrantes, también como un lugar donde los actores armados encuentran refugio durante los enfrentamientos, y en otras ocasiones como un lugar en donde los docentes forman personas con ideales contrarios a los del grupo armado que controla la zona. Teniendo en cuenta esta última percepción de la escuela, algunas clases pueden llegar a ser monitoreadas para proscribir el currículo, para coartar la agencia transformadora del equipo docente como actores políticos que

...Reconocer la importancia de que se diversifique la formación académica y profesional que se oferta en las zonas de conflicto...

tienen impacto en sus contextos y para reprimir la libertad de pensamiento de los niños y niñas. Todos estos dilemas y factores influyen fuertemente en el hecho de que muchos docentes constantemente estén buscando la posibilidad de ser trasladados a una escuela donde gocen de mejores condiciones laborales y donde estén más cerca de su familia.

Las consideraciones referidas en este texto, suscitan una serie de interrogantes sobre nuestro rol como docentes, particularmente del inglés, ya que se nos ha posicionado como técnicos de la lengua (Guerrero, 2010) y hemos perdido de vista nuestro rol de agentes de cambio social, el cual es inherente a la enseñanza de cualquier disciplina. Estas preguntas pueden servir como punto de partida para discusiones posteriores alrededor de la promoción de políticas educativas que transformen positivamente la educación en territorios afectados por el conflicto: ¿Qué estrategia implementar para que los habitantes de estas zonas afectadas por el conflicto cuenten con procesos de formación que les permita convertirse en futuros docentes que acompañen la construcción de la escuela como territorio de paz en sus lugares de origen? ¿Cómo promover el bienestar emocional de los estudiantes sin que los bajos puntajes en pruebas estandarizadas generen la sensación de que no se está educando adecuadamente?

En aras de responder la primera pregunta es importante reconocer la importancia de que se diversifique la formación académica y profesional

que se oferta en las zonas de conflicto. Por ejemplo, que además de ofrecer programas de formación agrícola en las escuelas, que claramente son muy importantes en estos contextos; es importante que también se promueva la formación de los futuros docentes que acompañarán los procesos formativos de nuestros niños y niñas en nuestras escuelas rurales afectadas por el conflicto. En ese sentido es bienvenida toda iniciativa que facilite la formación de las personas que habitan el territorio para que, quien desee formarse como docente pueda ejercer su labor allí mismo. Es de reconocer el camino de esperanza que han empezado a labrar algunas iniciativas, todavía emergentes, pero de gran relevancia para la construcción de paz en estos contextos desafiantes, cuyo principal objetivo es mejorar la pertinencia de los programas de formación de docentes tanto de lenguas extranjeras como de otras áreas del saber. Por ejemplo, la Universidad de Antioquia con su programa virtual de licenciatura en inglés, que tiene un enfoque territorial y busca precisamente formar los docentes de inglés que estarán en las escuelas de los diferentes territorios rurales. Otra iniciativa de la misma universidad, es el programa de pedagogía en ruralidad y paz que en su justificación establece que “*La sostenibilidad de las comunidades rurales y sus ecosistemas requiere el fortalecimiento de capacidades de liderazgo y creatividad en su población, en especial jóvenes, en manejo territorial, soberanía alimentaria, derechos hu-*

manos, bienestar de las comunidades y pedagogías hacia la construcción de paz.” (Universidad de Antioquia, s.f.)

Para responder a la segunda pregunta, que reviste cierta complejidad, hay que trascender la idea de que el resultado de una prueba estandarizada es el único derrotero para medir el saber de los estudiantes en nuestro sistema educativo. Hay que buscar otras formas de valorar sus aprendizajes en resolución de conflicto, trabajo en equipo, empatía, liderazgo, resiliencia, entre otras, que son importantes como habilidades para la vida en cualquier contexto. Esta es entonces una invitación para repensar la política educativa en lengua extranjera, especialmente en contextos de conflicto armado que demandan formas diferentes de formar, de aprender, y de evaluar.

Referencias bibliográficas

- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 33–49. Retrieved from <http://goo.gl/euG9ao>
- OECD. (2016). *Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022, febrero 14). ICFES presentó a la comunidad educativa el Informe de los Resultados agregados Saber 11 en 2021. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/409545:icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-de-los-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021>
- Universidad de Antioquia. (s. f.). Pedagogía en Ruralidad y Paz. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/pedagogia-ruralidad-paz>
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Retrieved from <http://goo.gl/fE4ymh>

Conflicto, huellas vitales e innovación, en el quehacer pedagógico



Anderson Fabián Perdomo Canacué

Anderson Fabián Perdomo Canacué. Licenciado en Matemáticas Especialista en Estadística. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente 1278, en la I. E. Promoción Social del municipio de Palermo - Huila.

Resumen

La educación se ve impregnada por un sinnúmero de factores que la favorecen y/o estancan. Dentro de ellos, pueden tenerse en cuenta, las marcas, las experiencias, huellas que han incidido en docentes para que puedan ser pioneros en la ejecución de estrategias de innovación dentro del aula. Los conflictos armados en Colombia, han sido situaciones que han estado presentes en el país a lo largo de los años, y que, han afectado a muchos niños, niñas y adolescentes, así como a los mismos docentes. Sin embargo, el mismo conflicto ha servido de motivación para que puedan ser implementadas estrategias transformadoras en el quehacer pedagógico.

Palabras Clave

Huellas vitales, innovación, conflicto, quehacer pedagógico, arte.

Introducción

La educación ha sido considerada a lo largo de los años, como el asiento del desarrollo no solo social, sino cultural, científico, económico y demás de una nación; esto, en la medida, que aquella permite el acceso al conocimiento y el fortalecimiento de destrezas y habilidades necesarias para atender de forma favorable los requerimientos de la sociedad. La educación y todo lo que en ella queda englobado, a diario, se alimenta de diversos acontecimientos que van marcando su devenir, como, por ejemplo, los desarrollos tecnológicos, sociales, e incluso los políticos.

La concepción de educación, se ha dicho por Freud, se encuentra enmarcada como una “ingeniería de conducta”, por medio de la cual se realizan gestiones tendientes a lograr condicionamientos en la sociedad, haciendo uso de refuerzos, e incluso, de los comportamientos que han sido considerados socialmente

aceptables. Podría entonces indicarse, que, para el autor, la educación tiene una función social, en la que existe un “moldeamiento” del individuo, de cara a las exigencias sociales.

De acuerdo con lo anterior, es posible indicar que los seres humanos, van adquiriendo las destrezas y habilidades, con el pasar de los años y con la experimentación de diversos factores que van incidiendo de manera directa, no solo en su ser, sino en la manera en la que se desenvuelven en la comunidad. Esto, sin dejar de lado que la educación en sí misma, permite el desarrollo y/o potencialización de habilidades.

Dicho lo anterior, se ha de decir que las “huellas vitales”, pueden darse en diversos contextos, como en la naturaleza, en lo digital, en el desarrollo humano, entre otros. Para efectos del presente artículo, aquellas que nos interesaron, son las que se presentan en las relaciones interpersonales y que, de alguna u otra manera, influyen en la forma en la que se va desarrollando la humanidad. Aquellas han de entenderse como aquellos rastros intrínsecos en el individuo, que han determinado el modo de pensar y actuar de los mismos frente a diversas situaciones que se les presenten.

Conocer, reconocer y entender los imaginarios, las historias de vida y las concepciones que pueden tener los docentes que ejecutan acciones innovadoras en su ejercicio profesional, abre la posibilidad de que se analicen las fuerzas y/o motivaciones que impulsan a algunos maestros, para desempeñar sus funciones, dando apertura a lo novedoso y alejándose de lo tradicional.

En el desarrollo de la labor docente, han existido maestros que, desde sus concepciones, vivencias, huellas y pensamientos, han sido motivados para estar en constante aprendizaje, lo que les ha permitido realizar transformaciones sociales y educativas, haciendo uso de las innovaciones en la escuela y aulas de clase, razón por la cual, resulta relevante estudiar aquellos aspectos que han permeado de forma tal en la persona, como para que tenga apertura hacia lo novedoso.

Las construcciones sociales son sin duda, el elemento presente en todas las relaciones que se gestan, por ello, se hace importante que, desde los centros de enseñanza, se propenda por la aceptación e inclusión de la diversidad, que permita la socialización y potencialización de oportunidades en igualdad de condiciones para todos.

Para ello, es importante que el guía en el proceso educativo, de transmisión de ese cúmulo de saberes, esto es, el docente, adopte mecanismos innovadores, lejos de lo tradicional; que de alguna u otra manera repercutan y transformen de manera positiva el aula de clase. Esta circunstancia está estrechamente relacionada con las huellas, los imaginarios que puedan formar parte integral de ese ser humano llamado educador, pues son aquellas, las que le facilitan la implementación de diversas estrategias en pro, no solo de sus estudiantes inmediatos, sino de toda una comunidad.

De esta manera, conocer aquellas vivencias, huellas que de alguna u otra manera han incidido en su ser, y han transformado el aula, permiten comprender, analizar y sobre todo visibilizar su labor, lo que a su vez lleva a que se generen espacios que posibiliten el cambio de los paradigmas en el quehacer pedagógico.

Aproximación a la conceptualización respecto de las Huellas vitales e Imaginarios sociales de los docentes

Las huellas vitales son marcas que definen las acciones de los sujetos; son vivencias que han incidido en el indi-

viduo y que le permiten apreciar las realidades en las que se desenvuelve.

Huella vital es el nombre que identifica un sentimiento, una emoción, una pasión instituyente; que, si es negativa, es necesario constituir un plano semántico positivo y que como marcas se reflejan en el presente como sujeto y desde ella se mejoran las prácticas pedagógicas. Son los nombres puestos a los sentimientos. Ese sentimiento requiere de una semblanza para construir el plano semántico y saber si es huella personal o colectiva. (Guarín, 2014)

Aquellas huellas hacen parte del ser en sí mismo, y se encuentran presentes, dadas los acontecimientos no solo familiares, sino sociales, escolares, que han ido permeando a lo largo del recorrido vivido. En el mismo sentido, ha de mencionarse que aquellas fomentan la manera en la que se ejecutan ciertas actividades, e incluso la forma en la que se influye sobre otros.

Frente al tema Caicedo, et al, (2013), precisaban que,

Las huellas vitales son las marcas perdurables que afectan, constituyen y dan sentido a la vida de los seres humanos, a partir de sucesos significativos que han formado la identidad en un entorno físico, cultural y en un momento determinado. (p.10)

De acuerdo con lo anterior, es dable mencionar que las huellas vitales son una serie de sentimientos, vivencias, experiencias que han permeado en el individuo y que definen e influyen en la manera en la que este se desenvuelve en la sociedad. Para la existencia y/o generación de diversas huellas que permean en los docentes, es necesario tener de presente no solo los imagina-

...Aquellas huellas hacen parte del ser en sí mismo, y se encuentran presentes, dadas los acontecimientos no solo familiares, sino sociales, escolares, que han ido permeando a lo largo del recorrido vivido...

rios individuales sino sociales en los que se desenvuelven, máxime cuando las actuaciones en la vida cotidiana, normalmente se ven repercutidas por los imaginarios y las realidades.

Téngase en cuenta que, para el desarrollo de habilidades de cara a la ejecución de acciones innovadoras dentro de las aulas de clase, juega un papel importante la creatividad de quien guía los escenarios educativos, en la medida que, tal como lo mencionó Vygotsky (1996)

La actividad creativa de la imaginación depende directamente de la riqueza y diversidad de la experiencia previa de la persona, ya que esta experiencia constituye el material con el que se crean las construcciones de fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia de la persona, más material estará disponible para su imaginación. (p. 22)

Ello quiere significar entonces que las experiencias que han permeado de alguna u otra manera en una persona, permiten el desarrollo de habilidades y sobre todo de la manera en la que se ejecutan o se ponen en práctica diversas situaciones; por ello, resultan de gran relevancia, de cara a los procesos educativos que se ejecutan por parte de los docentes, pues aquellas huellas, suelen repercutir en la manera en la que se imparten las clases.

Evidentemente, los imaginarios, o maneras de pensar, van siendo aprendidos y contruidos a lo largo de los años, y se alimentan de las diversas experiencias que se van recopilando en la interacción con los demás e incluso, con el individuo mismo. Los docentes se ven permeados por los imaginarios sociales que han desarrollado. De acuerdo con Castoriadis (1975), aquellos son una especie de raíces que repercuten de manera tal en las personas, que se reflejan en sus maneras de pensar, decidir e incluso de orientar las actividades que despliegan, en consonancia con la labor que desempeñan dentro del esquema social.

Los imaginarios sociales, conceptualizados por Pintos (1995), son “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social” (p.14). Es decir que aquellos, son construcciones de

acuerdo con conceptos y verdades que surgen en el desarrollo cognitivo; lo que significa, a su vez, que los imaginarios son una creación de las realidades e incluso contextos.

Las construcciones en las maneras de pensar, actuar, e incluso sentir, se van desarrollando con el pasar del tiempo y sobre todo con la experiencia que se adquiere, dadas las situaciones y contextos en los que se vive. Precisamente se ha dicho que los imaginarios sociales, como construcciones, se encuentran directamente relacionados con “la experiencia social significada y acumulada en la memoria social, incluso extraviada en el plano del inconsciente” (Baeza, 2011, p. 38). Lo que quiere significar que aquellos, se van ampliando e incluso modificando con el paso del tiempo.

El mismo autor (2003), señaló que “los imaginarios son múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial” (p.20). Lo que implica, entonces, que aquellos repercuten de forma directa en la manera en la que se desarrollan actividades por las personas en determinados contextos sociales, e incluso históricos.

Adicionalmente, y dadas las construcciones mentales, también resultan de gran relevancia las diversidades culturales que se concurren en los procesos educativos, las cuales pueden representar grandes brechas o cercanas proximidades, dependiendo de las zonas e incluso de las épocas en las que se lleven a cabo.

Los imaginarios, crean la propia identidad, de acuerdo con las interacciones que se realicen, frente a la sociedad en las que determinado ser se desarrolla. Precisamente aquellos permiten que nazcan los valores, los gustos e incluso los ideales y conductas de los individuos, que de alguna u otra manera repercuten en la manera en la que se desenvuelve.

Los docentes son actores primordiales dentro del ámbito educativo, y las realidades y contextos que les han permi-

tido la creación de sus propios imaginarios, influyen de manera directa en la manera en la que desarrollan sus labores. Los imaginarios sociales, puede decirse, permiten la comprensión del mundo de la manera en la que se vaya desarrollando. Esto significa que aquellos, emergen de las luchas, cambios y sobre todo de la reinención de las situaciones.

Con todo, es claro que tanto las huellas vitales como los imaginarios sociales de los docentes juegan un papel de gran relevancia en el momento en el que se ejecutan las labores propias de la educación, y que, de una u otra manera, repercuten en los procesos adelantados que propenden por el desarrollo sostenible de las naciones.

Respecto de la Innovación y Creatividad

La educación ha sido considerada a lo largo de los años, como herramienta vital para el desarrollo no solo social, sino cultural, científico, económico y demás de una nación; esto, en la medida, que aquella permite el acceso al conocimiento y el fortalecimiento de destrezas y habilidades necesarias para atender de forma favorable los requerimientos de la sociedad. Por ello, desde la organización escolar, busca favorecer las transformaciones que permitan, como lo indicaban Ospina, *et al.*, (2017), “dar respuesta a los desafíos y requerimientos del mundo moderno, planteando así un proceso de aprendizaje constante” (p.194).

Precisamente, la educación y todo lo que en ella queda englobado – organización escolar -a diario se alimenta de diversos acontecimientos que van marcando su devenir, como, por ejemplo, los desarrollos tecnológicos, sociales, e incluso los políticos. Entonces, la organización escolar se orienta del dinamismo, la proposición y, por supuesto, la innovación.

Teniendo en cuenta lo anterior, podría indicarse que los procesos innovadores, implican o hacen parte de las diversas organizaciones escolares, que generan transformación en ellas. Las innovaciones dentro del aula permi-

ten, inclusive, que se abra la puerta para el surgimiento de políticas públicas, desde la organización, con el fin de garantizar la capacitación de los docentes, así como la dotación, inclusive, de elementos o herramientas que facilitan el proceso educativo.

Aunado a ello, se considera que, es una realidad que los cambios y transformaciones sociales, exigen del sistema educativo, la reformulación de estrategias, y, sobre todo, de las metodologías que se usan para la transmisión del conocimiento; no obstante, esto ha representado un gran reto para los docentes, en la medida que su labor no finaliza en el momento en el que se imparte la clase, sino que continúa por fuera del aula, con los diseños de modelos de innovación educativa.

Frente a la innovación habrá de indicarse que, para que esta se presente, es necesario que muchas veces se generen ajustes o cambios en las organizaciones escolares, aunque estos no se dan, si no existe un constante aprendizaje, aceptando y solicitando ayuda del otro, teniendo como pilar la colaboración mutua. Entonces, si el docente no aprende de las situaciones que le permean, no genera cambios o transformaciones en su aula; si no se compromete y si deja no presta ayuda o no la solicita, estará ensimismado y cerrará las puertas a las renovaciones.

Evidentemente, dentro del aula es necesaria la identificación de falencias, y, sobre todo, las motivaciones que impulsan a buscar alternativas de transformaciones, propendiendo porque los estudiantes estén deseosos de adquirir conocimientos por sí mismos, para que, la educación no sea estática, y no se limite la escuela a preparar a las personas para que reciban información, sino que se les impulse a aprender de forma autónoma y a ser resolutivos, pues como bien lo indicó Rivas (2017), los saberes no son para ser repetidos, sino para aprender a relacionar conceptos y aplicarlos a la resolución de diversas situaciones. Sobre todo, si se tiene en cuenta que en la actualidad es más accesible la información.

De acuerdo con lo anterior, resulta válido traer a colación lo señalado por Huberman (1973), cuando hace referencia a la innovación, pues, el mencionado autor señaló que aquella debía ser entendida como un cambio medible, intencional y esporádico. Enfatizaba que, dentro del aula, aquella es relativa, en la medida en que, pueden ser consideradas innovadoras, algunas experiencias, que se hayan puesto en marcha antes, pero en diferente institución educativa.

Téngase en cuenta que la palabra innovación se puede relacionar con lo novedoso, con las transformaciones, que, aplicadas al contexto educativo, pueden implicar que los procesos educativos se ajusten de tal forma a los estudiantes, para que respondan a las necesidades del contexto social en el que se desenvuelvan.

Al respecto, Zabalza (2003 – 2004), precisó que,

...innovar es introducir cambios justificados (poniendo más énfasis en lo de justificado que en lo del cambio sin más). La calidad del cambio dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de la justificación que tenga (por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas. (p.120)

En este sentido, al hacer referencia a la puesta en práctica de la innovación educativa, es necesario tener en cuenta que, se necesita hacer uso de diversas herramientas y/o estrategias por parte del docente, esto, de acuerdo con lo mencionado por Rodrigues (2013), cuando señala que aquella no es otra cosa que “la implementación de nuevas estrategias didácticas por parte de los docentes, con la intención de mejorar o incrementar la eficacia de la enseñanza a fin de promover aprendizajes más significativos” (p.34).

En consonancia con lo anterior, la innovación implica el reconocimiento de las evoluciones que se presentan ante los contextos sociales, culturales, y demás de la sociedad, con el fin de encontrar soluciones a las problemáticas, para lo cual se hace uso de nuevas ideas y prácticas. Sin embargo, innovar no se limita a la producción

de ideas y/o estrategias, sino al uso adecuado de experiencias que han generado resultados positivos en otras situaciones similares.

La innovación entonces exige la existencia de planificación, de metas, de acciones que puedan ser realizables y que permitan la influencia positiva dentro del aula; además, requiere del uso de recursos no solo humanos, sino también materiales que procuren la facilidad de aprehensión de conocimientos, y, sobre todo, de transformaciones educativas y sociales.

Evidentemente, los procesos innovadores dentro de los contextos educativos surgen del sujeto mismo, ávido por las transformaciones; motivo por el cual, aquellos se presentan de manera voluntaria y como respuesta a un proceso reflexivo frente a diversas ideas que hayan surgido. Esta circunstancia hace que la innovación no pueda ser considerada como una solución inmediata a diversos requerimientos, pues, como se dijo, aquella responde a un proceso que va evolucionando a medida que se va permeando de realidades y contextos. Precisamente, Rodrigues (2013), mencionó que la innovación “debe ser un proceso acompañado y los profesores deben sentirse en libertad para decidir... y deben evaluar la innovación.” (p. 34)

En ese orden de ideas, la innovación dentro de los contextos educativos, consisten en reconocer como primera medida, los lugares – contextos en los que se van a desarrollar unas labores (el quehacer pedagógico), para de esta manera, implementar, adaptar o trabajar de determinada manera, luego de haber identificado los aspectos que requieren de atención y/o modificación.

Los procesos de innovación no surgen por sí solos, sino que, requieren del uso de la creatividad, en la medida que esta facilita la generación de ideas, de pensamientos, que a su vez conllevan a la creación de prácticas educativas acorde a las necesidades. Precisamente para Vargas, (2012)

una innovación introduce novedades en su respectivo ámbito que provocan cambios; esos cambios pueden ser

drásticos -se deja de hacer las cosas como se hacían antes para hacerlas de otra manera- o progresivos -se hacen de una forma parecida, pero introduciendo alguna novedad poco a poco-; en cualquier caso, el cambio siempre mejora lo cambiado; es decir, la innovación sirve para mejorar algo. La mejora puede reducir el esfuerzo; reducir el costo; aumentar la rapidez en obtener resultados; aumentar la calidad, satisfacer nuevas demandas, etc. Para que la innovación tenga éxito el costo de introducirla debe ser asequible para los usuarios de dicha innovación. Los cambios drásticos suelen llevar asociado un alto costo y únicamente se incorporan en situaciones límite o estratégicas; sin embargo, los cambios progresivos suelen estar asociados a un bajo costo y son perfectamente asumibles. (p. 11).

Los procesos educativos, entonces, que se ven permeados por la innovación, cuentan con la posibilidad de que exista un camino de construcción respecto del conocimiento, del reconocimiento del otro, de la trascendencia social, cultural e incluso política. Sin embargo, aquella requiere de la exigencia, de la puesta en marcha de una serie de herramientas, ideas, estrategias, que van de la mano con el uso de la creatividad para generar pensamientos enriquecedores y transformadores.

Para innovar entonces, desde la educación, resulta necesario el uso de la creatividad, con el fin de brindar herramientas que permitan educar para el cambio y para las transformaciones; que el estudiante pueda desarrollar habilidades de cara a los riesgos y a los obstáculos que se presenten, no solo dentro del ámbito escolar, sino también cotidiano; esto, propendiendo claramente, por los desarrollos sociales.

La innovación exige, de parte de las entidades gubernamentales, una revisión de las prácticas pedagógicas que se implementan, y por parte de los docentes, un cambio de actitud frente a ellas, además de estar dispuesto a la apertura de alternativas que se pueden aplicar en el aula de clase; también resulta útil que se acuda a la investigación como un instrumento que facilite y favorezca el cambio como agente

...Para innovar entonces, desde la educación, resulta necesario el uso de la creatividad, con el fin de **brindar herramientas que permitan educar para el cambio y para las transformaciones...**

innovador en la escuela; sin embargo, para muchos maestros la práctica pedagógica pasó a ser una costumbre del desinterés por las múltiples tareas que se deben atender en el aula de clase y la escuela.

En este sentido, Ghiso, (2013) hace mención del énfasis tecno burocrático en la educación que refiere a productos, coberturas, parámetros y estándares por medio de los cuales se satisface a una política administrativa y económica transnacional que corresponden a intereses hegemónicos del gobierno, en donde el maestro no cuenta con papel protagónico de cara a la toma de decisiones. Estas situaciones poco facilitan, o truncan, el desarrollo e interés por parte de los docentes y de cara a los procesos pedagógicos transformadores. (P.P 5,7)

Frente a la creatividad, dentro del contexto educativo, ha de decirse que, esta ha sido considerada como una habilidad que es necesario que sea desarrollada. Por ejemplo, desde vieja data, Menchén (1998), indicó que aquella es de tal importancia, que puede ser calificada como una aptitud, y es que, según él, en “las escuelas nuevas, los movimientos pedagógicos de vanguardia, la escuela activa, de todos los países y también en el nuestro (...) definen que la creatividad es una aptitud que es necesario desarrollar” (p.14)

Manifestaciones que no pierden vigencia, sobre todo en época como la actual, cuando la globalización ha permitido la expansión de herramientas y el uso casi que inmediato a la información, a través de las tecnologías, por ejemplo. Puede decirse, entonces,

que la creatividad es una habilidad innata, que requiere para su desarrollo, un estímulo e incluso, un ambiente propicio que le permita la potencialización. Esto, normalmente, ocurre en la escuela, espacio en el que convergen diversas situaciones y enseñanzas, que de una u otra manera repercuten en aquella.

La creatividad, de acuerdo con Logan y Logan (1980), no es otra cosa que “el proceso mediante el cual uno descubre algo nuevo redescubre lo que ya había sido descubierto por otros, o reorganiza los conocimientos existentes – reorganización que bien puede significar un incremento de dichos conocimientos” (p.22) Es decir que aquella hace parte de una construcción diaria.

Las nuevas realidades sociales exigen la transformación de los conocimientos y la aplicación de estos, de manera correcta o adecuada a cada situación e incluso, a cada contexto dentro del cual se pongan en práctica. Así, pues, el uso de la creatividad termina siendo una obligación casi que impostergable dentro de las aulas educativas.

Evidentemente, el uso de la misma se ha evidenciado desde años atrás, sin embargo, la creatividad como lo mencionó Cuevas (2013), ha ido ganando espacio dentro del ámbito educativo, pese a que no deja de ser un “concepto complejo, emergente y multifacético” (p. 223), esto, en la medida que es a través de los procesos educativos, que se entrega a los estudiantes herramientas que les facilite el desarrollo de capacidades, habilidades, aptitudes y demás, que obviamente, repercuten en la manera en la que termina desenvolviéndose una sociedad.

La realización de las transformaciones desde el campo educativo trae consigo, como lo indicó Ortiz *et al.* (2012) el uso de la innovación y la ruptura de la práctica docente tradicional, lo que permite reflexionar y cualificar al docente, de cara a la respuesta que se requiera para las exigencias sociales, culturales, políticas de una sociedad, y del estudiante en especial.

Un docente innovador es válido decir, es aquel que se compromete con sus capacidades individuales con el fin de propender por resultados distintos, tan así, como lo expresó Fullan (2002) “si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo” (p.6); ello involucra la construcción no solo de estrategias que permitan la aprehensión del conocimiento, sino también de espacios que lo faciliten.

Así pues, para que la innovación se implemente en el campo educativo es necesario que el docente que la aplique, conozca y reconozca las realidades en las que se desarrolla y los contextos que le permean, con el fin de que pueda descubrir diversas posibilidades de cara a las transformaciones no únicamente en sus educandos, sino también a la sociedad en la que se desenvuelven.

Pese a lo anterior, aún existe rezago a la apertura, y dentro del aula, termina ejecutándose una especie de recital monótono; pero que, en medio de ello, se han presentado diversos docentes que, de cara a las transformaciones, han optado por optimizar los recursos propios y, sobre todo, los que brinda en contexto educativo – estudiantes, padres de familia, herramientas – precisamente para desarrollar y propiciar la creatividad, dando paso a la innovación.

Entonces, en el contexto educativo, innovar resulta de relevancia, en la medida que permite la transmisión de saberes y, sobre todo, el reconocimiento del otro como individuo diferente, único e irrepetible, lo que lleva a las transformaciones sociales, pues no se limita la educación a impartir

conocimientos, sino a dar herramientas que permitan la resolución de requerimientos de las comunidades.

Además, no se puede dejar de lado que, para que puedan llevarse a cabo procesos innovadores, se hace necesario que se presenten una serie de factores, que influyen, marcan y muchas veces determinan las posibilidades y motivaciones de los docentes para transformar dentro del aula.

Respecto de la Educación y Complejidad

Como se ha dicho, la educación desde épocas inmemorables ha sido entendida como el método, la ciencia, la posibilidad que existe para que pueda llevarse a cabo la – transferencia – de conocimientos; y ha ido mutando, en el entendido que ya no se encuentra en un estado de quietud, sino que más bien ha estado en construcción, pues se ve permeada por múltiples factores y situaciones.

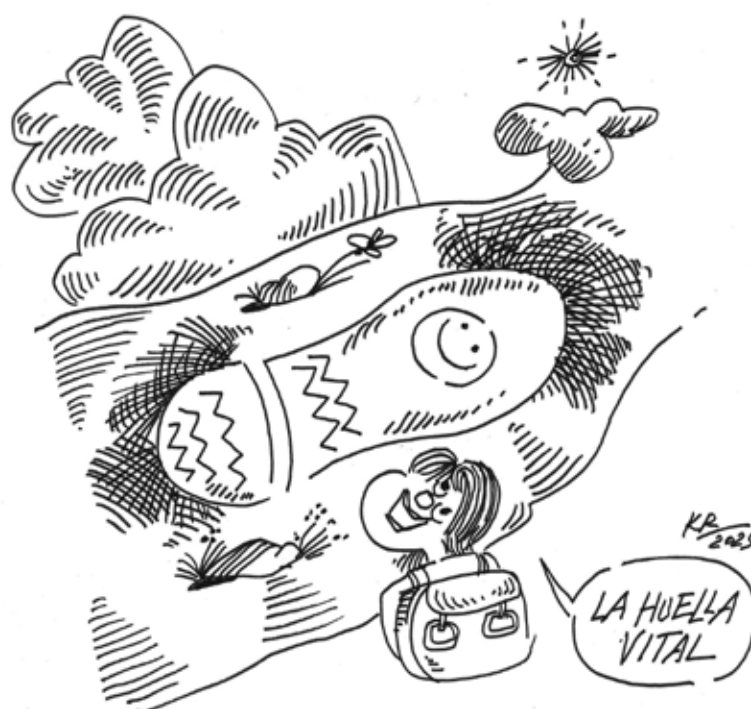
De acuerdo con Morin (1990), al hacer referencia a complejidad esta implica “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” (p. 17), lo que significa la existencia de paradojas únicas y al tiempo múltiples, que se nutren de diversas situaciones,

acciones, marcas, decisiones individuales y comunales, que a su vez forman un mundo de la mismidad y de la otredad.

La palabra “complejidad” según la UNESCO (2013) viene del latín “com-plectere”, y nace de la unión de las palabras – latinas – plectere, haciendo referencia a “enlazar” y el prefijo “com”, dándole sentido a la palabra, en el entendido de unir dos opuestos sin que exista anulación del significado individual. Es decir que, para aquella, complejidad hace referencia a la suma de dos cosas – diferentes y opuestas – sin que se pierda la identidad de cada una, pero con un resultado, a partir de la unión.

Precisamente por ello, con el pasar del tiempo, los conocimientos adquiridos suelen ir mutando; y tal como lo señaló Glaserfeld (1994),

lo que llegamos a conocer pasa por nuestro sistema sensorial y nuestro sistema conceptual, y nos brinda un cuadro o imagen; pero cuando queremos saber si ese cuadro o imagen es correcto, si es una imagen verdadera de un mundo externo, quedamos completamente trabados, ya que cada vez que contemplamos el mundo externo lo que vemos es visto, de nuevo, a través de nuestro sistema sensorial y de nuestro sistema conceptual (p.118).



Puede indicarse que la educación permite no solo la enseñanza en sí misma, sino también el aprendizaje y reaprendizaje; pues, se insiste, con la conjugación de diversos factores, se va alimentando e incluso mutando las visiones y/o concepciones que se tienen de lo que ya se ha “aprendido”.

Teniendo de presente lo ya mencionado, e insistiendo en la construcción continua de saberes, ha de decirse que la complejidad en sí misma, comprende la aceptación de visiones nuevas del mundo y sus acontecimientos, de la sociedad, del individuo, de la diversidad. En la educación, aquella implica que se le dé una resignificación no solo al conocimiento, sino al contexto educativo, y, por supuesto, al papel que desempeña el docente dentro de aquel.

La educación vista desde la complejidad, lleva a que se parta de la existencia de diversas situaciones que truncan los procesos educativos, pues, tal como lo indicó Lebus (2003), existe, entre otras cosas, un desequilibrio entre lo que se predica y lo que se practica; un desinterés o poca importancia a lo que implica el conocimiento y la construcción de saberes, y una gran cantidad de información por “entregar” al estudiante, pero una nula o escasa conciencia de cara a la pertinencia de aquella en el desenvolvimiento en el rol profesional futuro.

Entonces, la educación, desde la complejidad, implica que se tengan de presente varias perspectivas, en la medida en que se hace necesario, por ejemplo, generar conciencia en la comunidad educativa de que la educación en sí misma, va mucho más allá, que la simple idea de acumular información. Esto, teniendo en cuenta que se hace necesaria la aplicación de métodos y estrategias que den respuesta a las realidades que se lleguen a presentar, como sucedió, por ejemplo, con la crisis generada por la pandemia Covid-19.

De igual forma, es importante que exista flexibilidad y sobre todo adaptabilidad, no solo a los cambios en sí mismos que se lleguen a presentar, sino también a que debe preverse, de cierta manera, una transición calma-

da, que facilite y propenda por esa adaptación a las nuevas realidades y/o requerimientos de la sociedad.

También, tal como lo han indicado Simón, *et al.*, (2016), se requiere de la existencia de una red de colaboración y de conexiones, no solo entre los docentes, sino entre toda la comunidad educativa – lo que incluye a padres de familia, estudiantes, e inclusive sectores administrativos y políticos – esto, toda vez que, ante las situaciones emergentes, se hace imprescindible crear de forma mancomunada estrategias o métodos que saquen a flote el sistema educativo.

En ese orden de ideas, la educación desde la complejidad tiene grandes implicaciones, entre ellas, que se tengan de presente varias perspectivas, en la medida en que se hace necesario que comprender los procesos inmersos en la educación, esto es, aquellos de aprendizaje y enseñanza, así como la interacción de los elementos y sujetos involucrados en él.

Por lo anterior es que, desde las políticas internacionales, la Agenda para el 2030 para el Desarrollo de las Naciones Unidas, ha centrado sus esfuerzos en propender por la inclusión, equidad, calidad de la educación, propendiendo porque exista una debida promoción de las posibilidades para acceder a la educación.

Por ello es que resulta de gran relevancia garantizar apoyos económicos, y de políticas, desde las entidades públicas, para con los centros educativos superiores, que les permita fortalecer sus áreas de investigación e innovación, y a su vez, propender no solo la transmisión de conocimientos, sino la investigación aplicada, que lleve a la resolución de conflictos específicos.

En ese orden de ideas, vale la pena mencionar que, la educación vista desde la complejidad, pone sobre la mesa un modelo educativo que implica el relacionamiento con distintos actores que, de alguna u otra manera, intervienen y permean los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, que, el proceso educativo, no puede quedar limitado única y exclusiva-

mente a la transmisión de conocimientos, sino que es necesario que sea visto como un mecanismo de promoción del dinamismo, de la diversidad, de la interacción, y, sobre todo, de la transformación.

Respecto del conflicto

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua, el conflicto es una palabra que tiene su raíz en *conflictus*, que, expresa choque y/o confrontación. Tiene relación directa con la lucha entre intereses, con violencia, y otros.

Un conflicto, en términos de Deutsch (1975), existe: “cuando ocurren actividades incompatibles” (p. 10). Precisamente por ello, y, en concordancia con Simmel, quien fue citado por Sayas (2015), los conflictos se presentan cuando se da una interacción de varias relaciones interpersonales, intragrupalas y supragrupales, y por ello, entra en juego cada interés, bien sea social o personal.

Colombia ha sido uno de los países, que quizá ha sido más golpeado por el conflicto armado y la violencia generalizada. Este ha sido influenciado por agentes internos y externas, y se ha marcado por la presencia de grupos al margen de la ley, que se han considerado masas social y políticamente excluidas, a lo largo de los años, y que han sido denominadas como EL ELN y las FARC.

Las escuelas no han sido ajenas al conflicto armado y a la violencia que se ha diseminado a lo largo y ancho del país; lo que, claramente ha puesto en riesgo la vida de docentes y de estudiantes, ha vulnerado el derecho a la educación y por supuesto que el de la vida, de muchísimos niños, niñas, adolescentes, y ha truncado el trabajo o la labor educativa.

Por lo tanto, en muchas instituciones educativas, ubicadas en contextos o zonas geográficas históricamente asediadas por el conflicto, se presenta destrucción de infraestructura, muertes, lesiones, bombardeos.

El conflicto en el país, ha sido prolongado en el tiempo y polarizado, y, si bien es cierto puede decirse que han

existido épocas en las que los índices de violencia han disminuido, ello no deja de lado que, aquella circunstancia ha hecho que tanto estudiantes como docentes, corran el riesgo de ser considerados como contrarios al conflicto, y resulten siendo objetivos militares, y sufriendo ataques.

En entrevista realizada a un docente, en el año 2024, este mencionaba que, en su juventud tuvo que prestar servicio social en el Municipio de Saravena, en Arauca, Colombia; y que allí los grupos al margen de la ley, de forma constante le hacían propuestas para que formara parte de las filas y manejara algo que llamaban “células estudiantiles”, y que, como se negó de forma reiterativa, fue amenazado de muerte, por lo que tuvo que salir del departamento sin lograr graduarse. Esta fue una experiencia que le marcó profundamente.

En ese orden de ideas, es claro que el conflicto armado ha sido un motivo para que exista desplazamiento forzado, abandono de la escuela, y, por supuesto, truncamiento de los procesos educativos.

Sin embargo, también ha constituido una marca/huella, que ha permitido a docentes resignificar sus estrategias innovadoras dentro del aula.

Visión de lo emergente. Marcas innatas, factor influyente en la innovación

En la educación se ven inmersos distintos componentes, tales como objetivos – políticos – del aprendizaje, que suelen ser aquellos propósitos o fines, que los gobiernos han determinado, y que, se esperan alcanzar en determinado tiempo y/o espacio. Dentro de estos fines, el principal, es el de promover la aprehensión de información, y de conocimiento en general.

De igual forma, en la educación, el docente actúa como componente participativo y, casi, que protagonista, pues es quien pone en marcha distintas estrategias, uso de recursos y es quien sirve como puente o guía, para que el estudiante pueda sobrellevar su proceso de aprendizaje, de la mejor manera.

Por ello es que resultan tan relevantes las motivaciones, y/o huellas, marcas, e imaginarios que el docente puede tener de sí mismo, producto del constructo que se ha fijado y el contexto en el que se ha desarrollado; y es que, en definitiva, los contextos en los que nace, crecen y se desenvuelve un docente, repercute de manera directa en la forma en la que imparte sus clases.

Nótese que, los contextos de violencia y/o conflictos armados, por ejemplo, suelen marcar a una persona, y de cierta manera repercutir en la manera en la que se imparte una clase, o se desarrollan didácticas para lograr llegar a los estudiantes, y alejarlos de ese círculo de violencia.

Y es que, el hecho de que se desarrolle una persona, o un docente, en contextos difíciles, permite, o sirve de motivación para crear y desarrollar estrategias que hagan más llevadero los procesos académicos de los estudiantes, esto, teniendo en cuenta que las vivencias que implican la puesta en marcha de eventos que permita salir a flote, y de cierta manera romper con paradigmas preestablecidos.

Las marcas innatas del docente, dentro del proceso educativo, son, entonces, aquellas características y/o cualidades, aptitudes, que se exteriorizan en el quehacer docente, y que, influyen de manera directa en el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Por ejemplo, Bassi, (2016), indicaba que la empatía tiene un papel importante en la vida en sociedad, pues permite que se generen nuevos pensamientos y, además, se transformen realidad, pues aquella no es otra cosa que la habilidad de un ser humano, para entender distintas situaciones, desde diversos enfoques.

Entonces, las marcas innatas que hacen parte del docente, como guía de los procesos educativos, terminan siendo fundamentales en la educación, puesto que, facilita la enseñanza, la guía y, sobre todo, el acompañamiento integral a un estudiante; lo que, a su vez, favorece y armoniza el entorno educativo.

El arte, como factor enriquecedor e innovador dentro del quehacer pedagógico

La innovación sistemática consiste en la búsqueda intencionada y organizada para los cambios, y en el análisis sistemático de las oportunidades que tales cambios pueden ofrecer para la innovación económica y social. –

Peter Drucker

Dentro del quehacer pedagógico convergen un sinnúmero de factores que permiten que aquel se desarrolle de tal manera, que se logren los cometidos, esto es, la transmisión de conocimientos. Precisamente, el arte es uno de aquellos que enriquecen la educación, puesto que termina siendo un ingrediente de vital importancia dentro de la práctica educativa. Los hallazgos en investigaciones demuestran que el uso del arte en la educación, no solo permite o favorece el aprendizaje, sino que, propende por un desarrollo integral de los estudiantes.

El arte se exterioriza de distintas formas, esto es, a través de música, teatro, drama, y proporciona a los docentes, un mecanismo a través del cual se puede fomentar la creatividad y la expresión de los jóvenes y niños que se forman académicamente. De acuerdo con Eisner (2002), el uso de la educación artística, permite no solo el desarrollo de habilidades artísticas, sino que, además, activa y perfecciona el pensamiento crítico, la sensibilidad y la manera en la que se percibe el mundo.

Es importante tener en cuenta que, dentro del aula de clase, además de transmitir conocimientos, se favorece el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Precisamente, Gardner (1993), mencionaba que los estudiantes deben, o normalmente, aprenden distintos temas y/o conceptos, haciendo uso de las inteligencias múltiples, dentro de las que se incluye la musical y la corporal-cinestésica. Entonces, en el momento en el que se hace uso del arte dentro del aula, se fomentan aprendizajes mucho más inclusivos y diversos.

Ahora bien, en los contextos en los que existe diversidad, el uso del arte en la educación, facilita la conexión entre estudiantes, currículo e identidad cultural, lo que permite, a su vez, que el quehacer pedagógico se enriquezca, nutra y repercuta significativamente en la vida académica y social de los estudiantes.

Así, pues, el uso del arte en el quehacer pedagógico, permite inferir que existe una relación estrecha entre las experiencias personales que rodean a los docentes, y sus deseos de innovar dentro del aula. Por ello es que, al incorporar las distintas expresiones que el arte conlleva, a las clases, se da respuesta no solo a las necesidades de los estudiantes, sino que ambienta y amplía el conocimiento en el mismo docente, quien, además, se sale un poco de lo rutinario, sin dejar de lado su función, que es transmitir el conocimiento y formar seres humanos desde la integralidad, esto, en la medida que el arte favorece en las personas, la capacidad de expresar emociones, pensamientos y/o maneras de ver la vida.

La inclusión del arte en los procesos de enseñanza, permite que estos se vean enriquecidos, promoviendo, inclusive, la innovación dentro del aula. En el momento en el que se da la integración del arte con la educación, surgen nuevas formas y distintas estrategias que rompen con lo cotidiano, generando un mayor interés por adquirir conocimientos por parte de los estudiantes.

Todo lo anterior, guarda relación inclusive, por lo que ha señalado Freire (1970), que “la educación es un acto de creación y transformación”, en la medida que la educación no implica solo la transmisión de conocimientos, puesto que el verdadero aprendizaje, ocurre cuando los estudiantes participan de forma activa en sus propios procesos educativos, esto es, participando, siendo críticos y reflexivos.

Evidentemente, por ello es que, es válido indicar que, desde las aulas, se construyen y fortalecen acciones encaminadas al cultivo de valores, que permite la transformación de conflic-

tos y la construcción de sociedades más justas, empáticas y solidarias. Esto se traduce en que, desde las acciones innovadoras, el uso de estrategias pedagógicas transformadoras, se propende el respeto, la escucha y se valora la diferencia.

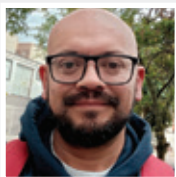
Bibliografía

- Baeza, M. (2003). *Imaginario sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Sello Editorial Universidad de Concepción. Concepción.
- Bassi, F. (2016). A importância da empatia na educação. Artigo Científico, Instituto Alana / Ashoka, São Paulo. Recuperado em 24 de maio de 2020, em https://escolatransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/07/ESCUELAS_TRANSFORMADORAS_Importancia_Empatia_Educacion.pdf
- Caicedo, Y; Mejía, V., y Mora, Y. (2013). La Coherencia y las Prácticas Pedagógicas. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, República de Colombia. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1031/1/Mora_Mueces_Yan_eth_Milena_2013.pdf.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Cuevas, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. Recuperado de: http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/Vo5_2_9.pdf
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Currículo y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la Diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Recuperado de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf
- Guarín, G. (2014) “Modernidad Crítica”. [Seminarario]. Maestría en Educación desde la Diversidad. República de Colombia.
- Huberman, A. (1973). *Understanding Change in Education: an introduction*. París: UNESCO
- Lebus, E. (2003) Hacia un paradigma de la complejidad en la Enseñanza – Aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica. *Fundamentos en Humanidades*, I/II (1/8).
- Logan, L. M. y Logan, V. G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos-tau. Barcelona.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Ediciones Pirámide. España.
- Morin, E. (1990). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ospina, D., Burgos, S., & Madera, J. (2021). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogos De Saberes*, 46, 187-200. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.1429>
- Pintos, J. 1995. *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Salamanca: Fe y Secularidad.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Fundación Santilla. Buenos Aires, Argentina.
- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona: España. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf;jsessionid=91A5C474954A452B1C9AC01F29DFEC14.tdx1?sequence=1
- Vargas, C. (2012). *Innovación Educativa: Nuevo Lenguaje del Desarrollo Humano*. Tesis de Maestría. Universidad Católica de Manizales, República de Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/471/1/Cesar%20Vargas%20Rodriguez.pdf>
- Vigotsky, L. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. (Ensayo psicológico). 3. ed. España.
- Zabalza, M. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos* (6-7), 113-136. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/0>



Los colores de la memoria:

la promoción de la cultura de paz en la formación ciudadana en la escuela



Miguel Alberto González Aguilar

Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Master en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y docente de planta vinculado a la Secretaría de Educación Distrital- Colegio Paraíso Mirador IED.

Introducción

El informe que publicó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en agosto del 2022, es uno de los avances más significativos de los acuerdos que el Estado colombiano firmó con el extinto grupo guerrillero de las FARC en el año 2016, en donde se estableció que la Comisión sería “un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJNRN, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al es-

clarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad” (Decreto 588 de 2017).

En ese sentido, el informe denominado “Hay futuro si hay verdad”, hace un análisis profundo sobre diversas y complejas realidades que se tejieron en torno al conflicto armado, político y social colombiano, decantando escenarios de diálogos de perspectivas, visiones y voces de diversos actores involucrados en el mismo, permitiendo a su vez tener una visión muy amplia

de lo que sucedió enmarcado en los hallazgos, para terminar planteando una serie de recomendaciones al Estado y a diversos estamentos de la sociedad colombiana, que son propuestas para transformar estructuralmente nuestra sociedad y dar impulso a una construcción de paz sostenible enmarcada en la verdad, la convivencia y la no repetición.

Entre todas las recomendaciones planteadas por la Comisión, nos interesa particularmente la recomendación 62, en la cual se insta al Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Secretarías de Educación Certificadas, con la participación amplia de las comunidades educativas y expertas y expertos involucrados en el tema a “realizar los ajustes normativos, institucionales y presupuestales necesarios para que el sistema educativo implemente una *estrategia pertinente y efectiva para la formación de sujetos capaces de vivir en paz con énfasis en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales y educación en derechos humanos* que incluya enfoques interculturales, de género y de derechos de las mujeres” (Comisión de la Verdad, 2022, p.723).

Esta recomendación que involucra necesariamente una discusión pedagógica y política amplia de toda la sociedad colombiana, incluye el diálogo entre múltiples narrativas y formas de comunicación para que la construcción de dicha estrategia sea lo suficientemente robusta, por ello, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre la formación ciudadana y la promoción de la cultura de paz en la escuela a partir del análisis de las narrativas audiovisuales que sobre el papel del docente en contextos de conflicto ofrece la película “los colores de la montaña”.

Esta película colombiana estrenada el 11 de marzo de 2011, del director Carlos Cesar Arbeláez, muestra la cruda realidad que vive la población campesina en los rincones del país en donde el conflicto armado tuvo mayor

intensidad. Para efectos del análisis propuesto, llama la atención debido a tres elementos fundamentales: Por un lado, la ausencia del Estado, ya que se evidencia a lo largo del filme que, salvo la escuela, no se identifica presencia de las instituciones del Estado, lo cual agudiza la situación de la población civil en medio de la presión de los grupos armados.

Por otro lado, el papel que juega la docente Carmen de la escuela rural, como actor ajeno a la cotidianidad de la vereda en donde se desarrolla la trama, pero con una labor fundamental en relación a la garantía del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes; Finalmente, la perspectiva en que se desarrolló la película, que le da prioridad a las narrativas de las niñas, niños y adolescentes involucrados, lo que permite entender las dinámicas del conflicto desde sus intereses y realidad particulares, lo cual aleja la visión adulto céntrica que prepondera alrededor de las situaciones que viven las infancias y adolescencias en medio del conflicto armado.

La escuela y la tarea de construir una estrategia de formación ciudadana desde la perspectiva propuesta por la Comisión de la Verdad

En primer lugar, en la película se destaca el papel de la docente Carmen, quien desde que llega a la escuela ru-

ral asume como tarea principal implementar estrategias para el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje seguro para las niñas, niños y adolescentes, a pesar de las dinámicas del conflicto. Lo cual se observa entre el progreso de las clases (en el sentido más básico de su labor) y la puesta en marcha de proyectos transversales que posibilitan el desarrollo del sentido de pertenencia de las y los estudiantes, a partir de la creación del mural con frases positivas y que abogan por la paz, en reemplazo de las arengas de un grupo armado en los muros de la escuela.

En ese sentido, se pueden identificar que en la escuela se dan dos tiempos, por un lado, el tiempo del desarrollo curricular estrictamente relacionado con el estudio de los contenidos mínimos definidos en los estándares o derechos básicos de aprendizaje¹ y por el otro, el tiempo que hace que surjan debates y aprendizajes en torno a los sucesos que ocurren en el contexto de la escuela. Con base en lo anterior, Adrián Serna (2006) identifica al primer tiempo como el *tiempo histórico* que asocia con la memorización y al segundo tiempo como el *tiempo de lo memorable* que se percibe a partir de la rememoración.

De forma que, en el tiempo de lo memorable, se construyen todos los significados y sentidos que nacen de la experiencia particular de la escuela, aquella que no se encuentra en los

...En la película se destaca el papel de la docente Carmen, quien desde que llega a la escuela rural asume como tarea principal implementar estrategias para el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje seguro para las niñas, niños y adolescentes...

contenidos formales de la enseñanza de las ciencias sociales, sino que dialoga con el territorio, con las memorias colectivas y con las visiones que todos los actores de la comunidad educativa tienen respecto a su realidad. De allí que para Serna (2006), la escuela se configure como un *entorno cultural* en tanto no solo dialogan las versiones macro del universo cultural de nuestra sociedad, sino que toman vital importancia en la construcción del discurso las narrativas que surgen de la cotidianidad de los propios estudiantes.

En ese orden de ideas, los ejercicios pedagógicos que invitan a reflexionar sobre problemáticas propias de los territorios y a construir sentidos en torno a la transformación de las mismas, devienen en uno de los elementos centrales de la recomendación de la Comisión de la Verdad (2022) que plantea que se deben ajustar herramientas, programas y demás estrategias relacionadas con las transformaciones culturales que se requieren para la adopción de una cultura de paz, entre otras las relacionadas con “el rechazo de la violencia, el cuidado de la vida; y el desarrollo de la capacidad de diálogo y deliberación” (p. 724). Tal como lo plantea la película, se requiere de la puesta en marcha y el ajuste de estrategias que promuevan la construcción de posiciones que rechacen las violencias y prioricen la vida, como lo demuestra el ejemplo de Carmen respecto a la construcción del mural en la escuela.

Sin embargo, se puede destacar que en el ejercicio docente, específicamente en la adopción de estas estrategias que buscan la construcción de una cultura de paz, se deben tener en cuenta, las implicaciones que el contexto territorial tiene en las escuelas, ya que en el marco del conflicto armado se evidencian tensiones producidas en las violencias mismas, que nacen de los intereses y acciones propias de los actores armados del conflicto, quienes ejercen vulneraciones frente a la población civil.

Al respecto, Daniel Olivera y otros (2021), recuerdan que en la educación rural se percibe una necesidad prioritaria de parte de las y los docentes, que tiene que ver con que, más allá de cumplir con las directrices que emanan de las políticas públicas educativas se deben posibilitar escenarios para el intercambio de saberes y la construcción de la memoria colectiva a partir de los discursos de los habitantes de los territorios en donde se ubican las escuelas, lo que permite que haya “una correlación entre la narrativa y la identidad de los sujetos que se visibiliza en los relatos” (p. 206).

De manera que, al priorizar la construcción de la memoria colectiva en los espacios escolares que son atravesados por las dinámicas del conflicto armado, se fortalecen las narrativas (especialmente las orales), lo que hace que “las palabras no (sean) signos vacíos en la narrativa, pues el pensamiento está integrado en los actos del habla” (p. 209) y esta correlación entre las narrativas y la promoción de la cultura de paz, construye conexiones discursivas entre el pasado y el presente, lo cual constituye un pilar fuerte

para la constitución de entornos protectores³ escolares que a su vez producen significados y sentidos propios, que tejen historias en torno a la memoria colectiva, resistente y que como insta la Comisión de la Verdad (2022), pueden reconocer y valorar la igualdad de dignidades, así como de la diversidad, la pluralidad y la diferencia cultural, étnica, de género, política e ideológica.

Llaman la atención en ese sentido, los riesgos a los que las y los docentes se han visto expuestos en el marco del conflicto armado colombiano, ya que la población docente ha sido víctima especialmente de amenazas y desplazamientos forzados con ocasión de las vulneraciones que infringen diversos grupos armados en los territorios en donde el conflicto tuvo mayor impacto, como lo indica la Federación Colombiana de Educadores (FECODE, 2023) “En términos porcentuales del total de homicidios cometidos contra sindicalistas en Colombia, el 31 % correspondieron a FECODE, al igual que el 50 % de las amenazas, el 24 % de los secuestros, y el 19 % de las detenciones arbitrarias y las desapariciones” (p. 28).

En ese orden de ideas, se destaca que la labor docente en torno a la estrategia propuesta por la Comisión de la Verdad debe estar acompañada de las garantías que el Estado debe construir para la población en general en torno al derecho a la verdad, justicia y no repetición, ya que como lo muestra la tabla, las y los docentes hemos sido víctimas de múltiples violaciones a los derechos humanos en el marco del conflicto armado:

Tabla 1. Violaciones a la vida, libertad e integridad cometidas contra FECODE y sus sindicatos filiales, 1986-2016

TIPO DE VIOLACIÓN	NÚMERO DE CASOS	PORCENTAJE
Amenazas	3170	51.81
Desplazamiento Forzado	1549	25.31
Homicidios	990	16.18
Detención Arbitraria	124	2.03
Hostigamiento	89	1.45
Desaparición Forzada	78	1.27
Atentado con o sin lesiones	49	0.80
Secuestro	40	0.65
Tortura	22	0.36
Allanamiento Ilegal	7	0.11
Homicidio Familiar	1	0.02
TOTAL	6119	100

Fuente: Sistema de Información de Derechos Humanos, Sinderh, ENS, 2019. Tomado de FECODE (2023).

Por otro lado, Diego Arias (2015), analiza la forma en la que la escuela se ha orientado hacia la reproducción de una memoria oficial, a partir de la exclusión de otras versiones e historias sobre el conflicto armado, por lo cual persisten desafíos en torno a la implementación de estrategias como las que recomienda la Comisión de la Verdad, por lo que:

“en este contexto, las distintas versiones sobre la historia reciente, incluidas sus modalidades escolares, sufren un permanente conflicto por imponer una narrativa legítima y presentable del pasado nacional” (p.31), y el papel de las y los docentes es crucial, ya que puede posibilitar el surgimiento de narrativas propias, producto del diálogo de cada contexto territorial, cultural, político y social, lo que puede resultar en apuestas que fortalezcan la promoción de una cultura de paz.

Por esta razón, llama la atención la forma en la que las narrativas de las niñas, niños y adolescentes se posicionan en la película, ya que ofrecen una versión que generalmente ha sido excluida en la construcción de la memoria oficial, en parte, por las cargas adulto céntricas que se mantienen en la construcción de sentidos y significados en la sociedad, pero también, porque siendo parte de la población civil fueron excluidos en los ejercicios de poder que ejercieron los grupos armados en el marco del conflicto. De allí que la escena en donde los actores armados irrumpen en la comunidad mientras los niños observan la violencia con la que incurrían en sus casas, marca un hito en el filme, por medio del cual ellos y ellas empiezan a entender que la violencia impacta en sus vidas de forma directa.

En ese orden de ideas, es importante recordar que la ley 588 de 2017, que crea la comisión de la verdad y el informe de la comisión son reiterativos en la necesidad que tiene nuestra sociedad de desentrañar el pasado del conflicto armado en Colombia, ya que solo a partir de la garantía de la verdad, la justicia y la reparación es posible construir una convivencia sostenida. Por ello, la escuela tiene un papel clave en las tareas que se requieren en relación con el análisis del conflicto armado, no solamente desde la enseñanza de las ciencias sociales, sino también desde la implementación de pedagogías que posibiliten el diálogo y la construcción de sentidos, siempre desde el reconocimiento de los discursos de las víctimas del conflicto.

Por esa razón, esta película retrata de manera fiel el papel que jugamos las y los docentes en los entornos donde el impacto del conflicto armado es alto, en los lugares donde la escuela que debe ser un entorno protector para niñas, niños y adolescentes se encuentra en riesgo, ya que es allí, donde la función del docente se desarrolla en varias líneas: por un lado, el rol protector de los estudiantes, en tanto, como lo reconoce la estructura internacional de derechos humanos y la constitución colombiana sus derechos son fundamentales y prima el interés superior del niño; por otro lado, el de promover la educación como un entorno que puede crear esperanza, que puede permitir diálogos no violentos frente a las vulneraciones que ocasionan las hostilidades entre grupos armados; Y finalmente, el de la formación ciudadana a partir de estrategias de reconocimiento de todas las visiones, emociones, sentidos y significados que sobre el conflicto armado y la historia reciente en Colombia pueden haber.

El lugar de nuevas narrativas, las narrativas audiovisuales y la enseñanza de la memoria histórica

A propósito de la película que analizamos, llama la atención el papel que juegan las narrativas audiovisuales en la enseñanza de la historia reciente o en la construcción de las memorias colectivas en la escuela y cómo en los procesos de formación docente se adquieren habilidades para la vinculación efectiva de esas narrativas en los procesos de formación ciudadana. En ese sentido, la recomendación 62 plantea que es necesario “promover la *formación y actualización profesional docente* para brindarles a los educadores las herramientas adecuadas, con perspectiva de acción sin daño, para desarrollar los contenidos y orientaciones relacionados con la transformación propuesta” (Comisión de la verdad, 2022, p. 724).

Basados en lo anterior, es posible entender que el cine se presenta desde hace mucho tiempo, de múltiples formas, como una herramienta que contribuye a generar procesos de reflexión en torno a la enseñanza de la historia y en la formación ciudadana, entre las que se destacan el cine como fuente de la historia, como relato histórico y como agente de la historia (Arias, 2016). Para este caso particular, el cine se presenta como un agente de la historia, en tanto permite generar reflexiones profundas en torno a los impactos que el conflicto armado colombiano ha tenido en diversos territorios, aun más, cuando se utiliza la voz de las niñas y los niños para el relato de la historia.

Y es que el análisis que nos propone este autor en relación con la necesidad de formación docente en este tipo de recursos es vital, en tanto la recomendación de la Comisión hace énfasis en la capacitación que deben tener los agentes educativos en herramientas de acción sin daño, que eviten la revictimización de las víctimas en el aula y permitan abordar contenidos y orientaciones enfocadas en la transformación cultural necesaria para la promoción de la paz, que debe partir de dar cabida a todas las voces en la construcción de la memoria y de la historia, especialmente la de las y los excluidos:

“Dicha intromisión en las aulas del pasado cercano no ha estado exenta de debate y ha puesto en evidencia los legendarios combates por la definición de los contenidos dignos de ser enseñados. Para Cuesta (2014), el tema de la memoria y de la enseñanza de la historia reciente han de ubicarse en la impugnación al modelo de la razón ilustrada, en el sentido de propender por la transformación social desde el posicionamiento, en la escuela y fuera de ella, de las versiones de los vencidos” (Arias, 2016, p. 260).

Es importante resaltar que la recomendación de la comisión de la verdad (2022), permite darle fuerza a uno de los planteamientos que hace Arias (2016), que consiste en que la memo-

ria histórica debe estar integrada en la estructura de enseñanza de la escuela con el fin de promover la no violencia, de prevenir la creación de perspectivas que permitan que la violencia se naturalice de nuevo en la escuela y por ende, que en el proceso de formación ciudadana no se aborde el componente ético pertinente para promover una cultura de paz, las herramientas que como esta película permiten abordar el conflicto desde perspectivas más personales y cercanas a los estudiantes como la de las niñas y niños, abren una ventana de oportunidad para el abordaje de la formación ciudadana desde el reconocimiento del pasado, lo cual como lo mencionaba Serna (2006) recuerda que los docentes tienen la tarea de acompañar a los estudiantes en el proceso de reconocimiento de sus realidades, a partir de la consolidación del pensamiento crítico.

De otra parte, encontramos que según Gina Velasco (2014), la enseñanza de las ciencias sociales ha evolucionado, se ha transformado durante los últimos años, pasando de un modelo tradicional enfocado en el aprendizaje memorístico de fechas y datos históricos, hacia perspectivas relacionadas con la interpretación y el análisis crítico de las realidades en las que se desarrolla la escuela, en este sentido, la utilización de herramientas que permitan abordar otras narrativas a las tradicionales (libros de texto escolares) requiere de un proceso de formación docente orientado hacia el fortalecimiento de metodologías innovadoras y la promoción de capacidades reflexivas en las y los estudiantes.

Si bien, los intentos de la docente Carmen en la película se vieron frustrados por las dinámicas avasalladoras de los grupos armados, fueron una muestra del poder transformador que tiene la inclusión de una cultura de paz en la formación ciudadana, ya que se pasa de una simple transmisión de información a procesos de construcción de sentidos y significados sobre el pasado y el presente en las comunidades, como claramente pasó con la respues-

ta de los estudiantes en la transformación de los muros de la escuela con la construcción del mural.

En ese orden de ideas, la recomendación insta a que se incluyan en esta estrategia de transformación cultural y formación ciudadana, métodos participativos en el aula, que posibiliten el fortalecimiento de la capacidad de agencia de las niñas, niños y adolescentes, lo que implica de lleno pensar en las formas en las que el currículo puede concretar espacios de construcción de la memoria histórica para desde allí fortalecer la cultura de paz. Lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de incluir estas nuevas apuestas metodológicas con nuevas narrativas como parte integral del currículo y no de manera cosmética, es decir, superficialmente.

Por esta razón, es pertinente “identificar los nexos entre el currículo y las disciplinas escolares que superen los criterios de inclusión y estructuración —para avanzar en la manera en que se asumen y concretan, en lo prescrito y en las aulas, los fines y propósitos de la educación” (Velasco, 2014, p. 87), es decir, que temáticas fundamentales para la transformación de la formación ciudadana como la memoria histórica y colectiva no solo sean incluidas en el currículo, sino que se implementen estrategias que garanticen su inclusión efectiva en la cotidianidad de las aulas, con metodologías y apuestas didácticas novedosas.

No se trata aquí de solo resaltar el deber que tienen las y los docentes en cuanto a la adaptación del currículo a las realidades y necesidades del territorio, como se observa en la película, la labor docente, o mejor, la vocación docente, permite que el docente actúe como un agente de protección, de mediación y de orientación para sus estudiantes, especialmente, en contextos como los que se evidencian en espacios rurales en donde el conflicto tiene un impacto directo y constante, en donde el tiempo transcurre con señales de violencia, miedo, dolor e incertidumbre, pero en los que el bienestar

y el derecho a la educación de los estudiantes prima a partir de las acciones heroicas de los docentes.

Se trata de reflexionar como lo propone la recomendación de la comisión de la verdad (2022), y como a propósito lo menciona Velasco (2024), acerca de la urgencia que tiene nuestra sociedad en torno a desarrollar un debate amplio y abierto a todos los sectores de la misma, sobre las transformaciones en las prácticas educativas que requerimos en el país para promover la formación ciudadana basada en una cultura de paz, unas transformaciones que deben sentar bases para la misma pero ser lo suficientemente flexibles para que se adapten a todas las realidades sociales, culturales y educativas de nuestro territorio, sin perder de vista, el objetivo fundamental de encontrar en el estudio del pasado reciente, una oportunidad para construir memorias colectivas en torno al mismo, que se proyecten en nuevas formas de ciudadanía, nuevos estilos de ser ciudadano bajo la prerrogativa moral del respeto irrestricto por los derechos humanos y la no violencia.

En tal sentido, es importante no perder de vista que las apuestas por incluir nuevas formas de transmisión de narrativas como las audiovisuales en los procesos de formación ciudadana en la escuela, deben pasar de la simple emocionalidad que reflejan estas películas y suscitar espacios profundos de reflexión y de conexión entre la realidad de las comunidades educativas y el currículo.

Por ello, Quiroga y López (2016) reflexionan sobre el papel que juegan las narrativas en la educación ciudadana, puesto que a partir de estas las niñas, niños y adolescentes pueden profundizar en la comprensión de su entorno, fortalecer la construcción de identidades individuales y colectivas, en tanto se sienten parte de una comunidad en la que se reconocen en la construcción de su historia colectiva.

En ese sentido, las narrativas pueden ser utilizadas como medio para el direccionamiento de la educación so-



cioemocional, elemento que es clave para la recomendación de la comisión de la Verdad (2022), ya que “resulta recurrente, no olvidar que en los procesos que permiten encontrar sentidos a las imágenes que percibimos (...) involucran distintas dimensiones como lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético y lo emocional” (Quiroga y López, 2016, p. 13), por ejemplo, una estrategia centrada en las narrativas de la película de los colores de la montaña puede abrir espacios de comprensión hacia las víctimas del conflicto, sobre la empatía, la comprensión por la vida de los otros, a partir de la reflexión sobre una necesidad que aunque diferente en algunos contextos atraviesa la cotidianidad de muchas personas en el país.

Las y los docentes tenemos el reto de crear ambientes seguros en las aulas que posibiliten la creación de sentidos y significados en torno a la cultura de la paz, la cual debe ser un eje primordial en la formación ciudadana, ya que permite la introducción de reflexiones en torno a la paz, al respeto, a la solidaridad, al reconocimiento y valoración de las emociones propias de cada ciudadano y la de los demás, y esto es posible si se fortalece la conexión entre la escuela y la utilización de estas narrativas audiovisuales:

“La necesidad de actualización y transformación de las escuelas para modernizar sus recursos y captar la potencialidad pedagógica del discurso

audiovisual y sus desarrollos tecnológicos promovidos por la revolución que estamos viviendo debe romper el divorcio entre la escuela tradicional y la realidad cotidiana” (Quiroga y López, 2016, p. 8).

Retomando a Olivera y otros (2021), se plantea una perspectiva muy interesante desde donde el rol docente en escenarios en los que se requiere fortalecer la enseñanza del pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva de las comunidades afectadas por violencias como las que caracterizaron el conflicto armado colombiano, es el de fortalecer la agencia de las niñas, niños y adolescentes, como elemento promotor de ciudadanías críticas y participativas.

La educación desde esta perspectiva abandona completamente como única función el rol de transferir conocimientos, sino que se ubica en una vía que planteó Paulo Freire (2019), denominada por él como *pedagogía del deseo*, y que consiste en que desde la escuela las y los docentes tenemos la tarea de generar sueños y anhelos políticos en las personas, esto es, la posibilidad de que se sueñen realidades diferentes a partir del abordaje de las problemáticas de cada sociedad desde la comprensión de las relaciones existentes entre los problemas y otros factores que casi siempre están relacionados con la utilización de la política para garantizar las condiciones de los vencedores, de unos pocos que se

han visto y verán beneficiados por las injusticias que traen consigo hechos como los ocurridos en el marco del conflicto armado.

Frente a lo anterior, en relación con la construcción de una estrategia de formación ciudadana que promueva la cultura de paz, es necesario no olvidar que las y los docentes “todavía tenemos papeles cruciales que desempeñar, es preciso que vislumbremos nuestro trabajo desde una noción de perspectiva e historia (...) la historia no termina en nosotros: sigue adelante.” (Freire, 2019, p. 49), es necesario que se escuche nuestra voz y experiencia en relación a la enseñanza de la historia, la construcción de memorias colectivas, pero también, lo es, que adoptemos posturas pedagógicas que estén abiertas al diálogo de saberes, de significados y de sentidos, que promuevan una apuesta ética dirigida a la construcción de nuevas ciudadanías comprometidas con el respeto y la garantía de los derechos humanos.

Una conclusión que invita a la acción

De acuerdo con lo analizado a propósito de los elementos que se pueden encontrar en las narrativas audiovisuales, su papel en la generación de una estrategia amplia que permita fortalecer la formación ciudadana basada en la promoción de la cultura de paz, es necesario situar en dicha estrategia la enseñanza de la memoria histórica, la construcción de memorias colectivas de acuerdo a las particularidades de los territorios y la reflexión permanente sobre la conexión que debe primar entre la construcción de la ciudadanía y el compromiso con la paz.

En ese sentido, toma importancia fundamental la recomendación 62 que hace la Comisión de la Verdad (2022), como guía para las transformaciones a las que haya lugar en la formación ciudadana en el contexto educativo, las cuales deben contemplar el papel de los derechos humanos, las habilidades socio emocionales, la promoción

de una cultura de paz, de respeto por las diferencias y de garantías irrestrictas a las mismas.

De igual forma, es necesario tener presente una reflexión permanente sobre el papel de las y los docentes en la enseñanza de la memoria histórica y la apertura a la construcción de memoria colectivas en las aulas, por medio del uso de narrativas audiovisuales, pero también artísticas en un sentido más amplio, en donde el cine, el teatro, las artes plásticas, la danza, entre otras, hagan parte fundante de las estrategias pedagógicas que se implementen en las aulas con el fin de generar reflexiones críticas y transformadoras de las realidades de los miembros de las comunidades educativas, en especial, en aquellos lugares en donde el conflicto persiste y en donde la escuela debe constituirse en un entorno protector para las niñas, niños y adolescentes.

Puede ser la recomendación de la Comisión la oportunidad para que, en el marco de la creación de una estrategia de formación ciudadana orientada hacia la cultura de paz, la memoria histórica pueda incluirse de forma transversal en los diferentes currículos que componen la escuela, es decir, que no solo se limite a la enseñanza de las ciencias sociales, sino que pueda ser explorada desde diversos campos del saber que enriquezca desde varias perspectivas su papel en la construcción de ciudadanía.

Finalmente, la película que suscitó esta reflexión se denomina los colores de la montaña, pero este artículo nos invita a pensar en los colores de la memoria, ya que las diversas perspectivas que sobre el conflicto existen en nuestro país, tienen muchos matices y tonalidades que reflejan en últimas el valor de las diversidades que deben incluirse en la estrategia que recomienda la Comisión de la Verdad, estrategia que debe partir de la implementación efectiva de los enfoques territoriales, interculturales, de género y de derechos humanos, debe encontrar en las diferencias la oportunidad para crear

riquezas culturales, apuestas definitivas desde las aulas por la promoción de la paz, que parte sin duda alguna, de la capacidad de crear y mantener espacios de escucha activa en donde la mayor cantidad de visiones sobre nuestra historia reciente, sobre el pasado y el presente, puedan dialogar para construir futuro.

Referencias

- Arias, Diego (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. En: Revista Folios, núm. 42, julio-diciembre., páginas 29-41. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá D.C.
- Arias, Diego (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. En: Revista Colombiana de Educación Núm. 71 (2016): Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política (jul-dic).
- Comisión de la Verdad (2022). Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. -- Primera edición. -- Bogotá.
- Federación Colombiana de Educadores-FECODE- (2023). La vida por educar: Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010. Versión digital.
- Freire, Paulo (2019). Pedagogía de los sueños posible: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Segunda edición. Siglo Veintiuno editores: Buenos Aires.
- Ley 588 de 2017 "Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición".
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Sociales. Panamericana Formas e Impresos S.A: Bogotá D.C.
- Olivera, Daniel, Pineda, Jesús y Monroy, Alexander (2021). "Disoñando" la escuela en contextos de conflicto armado: experiencias pedagógicas de memoria histórica

Quiroga, Sergio y López, Gracieña (2016). Educación y narrativas: la imagen en movimiento. En O AUDIOVISUAL CONTEMPORÂNEO: MERCADO, EDUCAÇÃO E NOVAS TELAS. Rosario (Brasil): Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Serna, Adrián (2006). Memoria y escuela el mundo escolar en las estructuras de la remembranza. En: *Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. Educación y Ciudad. Número 10. Páginas 6 -42.* IDEP: Bogotá D.C.

UNICEF. (2021). "Creating a protective environment for children". Child Protection Seminar, 29-30 September, 2003 for UNICEF representatives - RMT. Disponible en <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/Creating%20a%20Protective%20Environment%20for%20Children.pdf>. Consultado el 28 de marzo de 2025.

Velasco, Gina (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. En: *Unipluri/versidad, Vol. 14, N.º 1, páginas 78 - 89.* Universidad de Antioquia.

Construcción de paz en escenarios rurales. En: *Centro Nacional de Memoria Histórica. Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Páginas 192 -223.* Imprenta Nacional: Bogotá D.C.

Notas

- 1 "Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo." (MEN, 2015, p. 6)
- 2 El concepto de entornos protectores ha sido acuñado por la UNICEF, organismo multilateral que los definió como: "un espacio de buen trato afectivo que esté libre de cualquier forma de violencia, abuso o explotación y en el que las personas se rijan por el respeto a los derechos humanos" (UNICEF, 2021, p. 15).



78 QUÉ LEER

Saberes de maestras

Autores: Graciela Fandiño, Luz González, José Galeano y Alberto Pardo

Editorial: Aula de humanidades

ISBN: 978-628-7777-40-8

Páginas: 222



En este libro se problematiza la idea de que las maestras de educación inicial no conocen a los niños con los que trabajan y que, para ello, necesitan escalas de desarrollo. Se visibiliza el saber sobre los niños y niñas de 18 maestras que trabajan con niños entre 3 y 5 años en jardines infantiles públicos e instituciones educativas distritales. La forma como las maestras describen a los niños de primera infancia parte de la manera como se desarrollan con ellos, sus intencionalidades pedagógicas y de las dinámicas del contexto en el que se encuentran. Se espera que el lector encuentre diversos modos de ser maestra y ser niño, así como el saber particular sobre cada uno. sus intereses, gustos y potencialidades, es decir, los niños y las niñas son vistos como personas únicas, valiosas, cambiantes, irrepetibles y sorprendentes.

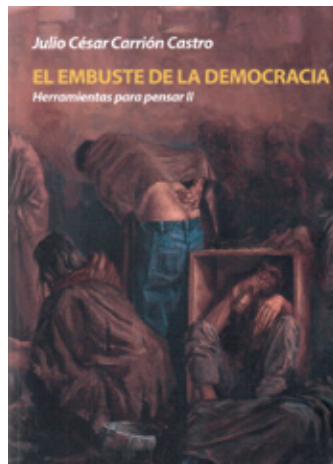
El embuste de la democracia

Autora: Julio César Carrión Castro

Editorial: Pijao Editores

ISBN: 978-958-5476-83-7

Páginas: 333



Este nuevo libro de Julio César Carrión es un imán y difícil, queda escaparse fácilmente porque es también una atarraya. Ahí, como en una escena milagrosa se encuentra el paraíso de las ideas, de los mundos utópicos y de los ideales enfrentados a lo sumiso de la realidad y al infierno donde estamos navegando. Se trata de un viaje por lo que somos y representamos, por los mitos y los espectáculos de la llamada democracia, por lo que hemos sido desde el populismo a los tiempos del terror, desde la resignación electoral a las desmesuras de la corrupción, la farandulería política y las mentiras convencionales.

Libro grato y aleccionador este donde el autor muestra su conocimiento enciclopédico, su capacidad para el análisis profundo, su talento para filosofar y ante todo su propósito de interrogar el pasado y el presente como si nos quitara la venda de los ojos y dejarnos mirar de otra manera.

Carlos Orlando Pardo

Memorias de aula

Autor: Alfonso Acuña Medina

Editorial: Aula de humanidades

ISBN: 978-958-5421-57-8

Páginas: 132



El libro que comparto con la comunidad académica, es un poco de muchas cosas. Pero es, especialmente, una especie de radiografía en la que un lector puede observar el trasegar de un maestro por las aulas de clases y los otros espacios escolares.

Siempre busco que mis escritos sean la radiografía más fiel posible de mis vivencias como maestro de aula. Así, lo que escribo es mi práctica pedagógica analizada a la luz de las experiencias académicas personales, articulada con la de los maestros que me han inspirado, de quienes aprendí muchas de las ideas que aquí comparto.

Finalmente, el libro es también una expresión de rebeldía y resistencia. Resistir y rebelarnos frente a los discursos circulantes generalizados con los que se pretende hacer creer que los múltiples problemas que hoy tiene la educación es responsabilidad de los maestros y las maestras. No hay dudas que somos parte y, como tal, debemos mirarnos y emprender acciones para aportar a superarlos. Esas narrativas discriminatorias hay que confrontarlas con acciones. Resistencia para levantar nuestras voces y dejar testimonios con los que buscamos que los otros componentes que intervienen en los acontecimientos del acto educativo y formativo, se miren también y procedan en consecuencia, si verdaderamente hay la intención sincera de superar esos problemas ya sobrediagnosticados.

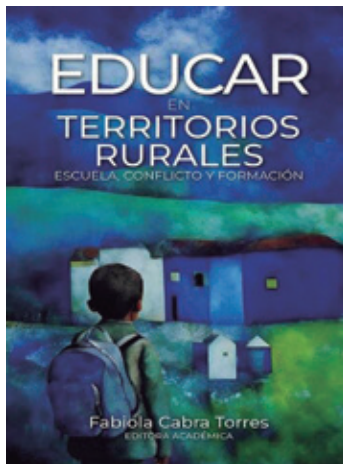
Educación en territorios rurales

Editora académica: Fabiola Cabra Torres

Editorial: Universidad del Rosario

ISBN: 978-958-500-263-0

Páginas: 201



La educación rural enfrenta una crisis profunda. No solo se evidencia en los bajos resultados de los estudiantes rurales en pruebas estandarizadas, sino también en la comprensión errónea de la educación rural basada en supuestos equivocados. Uno de los errores más comunes es asumir que la vida rural en Colombia puede describirse con indicadores homogéneos que pasan por alto las diferencias entre, por ejemplo, la ruralidad de los llanos orientales, la sabana de Bogotá y la vida campesina del Caribe. Este libro identifica elementos clave para construir la noción de educación rural. Además, considerando que la ruralidad colombiana ha sido profundamente afectada por el conflicto armado, la obra ofrece una perspectiva sobre la influencia de este conflicto en la educación rural y propone caminos hacia la paz. Así, cada uno de sus capítulos busca fomentar un compromiso de la sociedad colombiana con la educación rural, reflejado en la formulación de políticas públicas y en el desafío de superar esos estereotipos que obstaculizan la comprensión de la complejidad rural.

Disponible en Alejandria Libros
Carrera 14ª # 70ª – 69 Piso 1 Int. 2
alejandrialibros72@gmail.com
Telefono: 3002951915

Educación para la paz

Autores: David Felipe Alarcón Ospina y María Angélica Garzón Martínez

Editorial: Uptc

ISBN: 978-958-660-906-7

Páginas: 180



Este libro es una invitación para pensar y proponer derroteros que permitan dar contornos a una educación para la paz capaz de responder a contextos sociales, culturales y educativos diversos. En este caso, se realiza un recorrido por diferentes corrientes y perspectivas que han posibilitado el desarrollo histórico de proyectos educativos interesados en la construcción de paz; aportando una visión de conjunto que articula aspectos contextuales, teórico-conceptuales y normativos de los principales marcos de referencia que hoy constituyen este campo de acción e investigación educativa. Asimismo, a partir de la revisión de experiencias de construcción de paz y de memoria y de memoria lideradas por organizaciones sociales y comunitarias en Colombia, se identifican en sus trayectorias e iniciativas elementos que contribuyen a redimensionar la concepción de la educación para la paz. Finalmente, se esboza una propuesta que pretende animar la exploración de caminos aún no recorridos, sugiriendo nuevas rutas de formación en torno a la construcción de paz. Así, este libro apuesta por una educación para la paz que le permita a la sociedad colombiana comprender las posibilidades de un proyecto cultural y educativo cuya saeta apunte a la realización efectiva de la paz como correlato de la realización de los derechos humanos y la justicia social.

La Física y el mundo natural 10º

Autor: Gustavo Adolfo Cuello

Editorial: Georgi

ISBN: 978-958-49-2974-7

Páginas: 203



La educación en ciencias requiere materiales didácticos que faciliten la comprensión y aplicación de conceptos fundamentales. Consciente de esta necesidad, el profesor Gustavo Adolfo Cuello Rangel ha dedicado años de esfuerzo y experiencia a la creación de los textos de física titulados "La Física y el Mundo Natural 10º" y "La Física y el Mundo Natural 11º", dirigidos a estudiantes de educación media. Sus libros, elaborados con un profundo compromiso pedagógico, buscan proporcionar una herramienta clara y estructurada para la enseñanza de la mecánica clásica y vienen siendo utilizados en otras instituciones educativas del departamento de la Guajira donde actualmente presta sus servicios como educador.

Los textos presentan un enfoque didáctico innovador, donde la enseñanza de la física se estructura de manera progresiva. Cada tema inicia con una introducción histórica, seguida por una explicación conceptual, ejemplos resueltos de dificultad creciente y una serie de ejercicios para reforzar el aprendizaje. Además, incluyen un glosario de términos en inglés utilizados con frecuencia en la física, información sobre científicos destacados, guías de algunas experiencias de laboratorio muy importantes y un apéndice con demostraciones esenciales para la comprensión de principios físicos fundamentales.

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
SUTEQ
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: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertin
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
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

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.

Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006