NÚM. XV NOV.26



EL GRAFÓGRAFO

EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

GRAFOGRAFO UGC
ISSN en línea: 2805-6108

UNIVERSIDAD La Gran Colombia

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana
SNIES: 106734 Bogotá
Resolución 2846 - 21/02/2018

UNIVERSIDAD
LA GRAN COLOMBIA

Dr. Marco Tulio Calderón Peñaloza
Rector

Dra. María Gaby Boshell Villamarín
Vicerrectora Académica

Dra. Deixa Moreno Castro
Directora de Investigación

Dr. Anderson Javier Mojica
Decano Facultad de Ciencias de la Educación

Dra. Nathalie Grajales
Coordinadora de Investigación, Docencia y Aseguramiento de la Calidad

Dra. Liliana Elizabeth Fuquen
Directora del Programa: Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Mg. Jackeline Rodríguez Fernández
Coordinadora del programa: Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

GRAFÓGRAFO
Revista de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana **Número XV**

EQUIPO EDITORIAL
Roger Reyes

COLABORADORES
Bryggith Vanessa Quiñonez Suárez
Angie Sofía Hernández Espinosa
Sergio Nicolás Salamanca Torres
Andrés Gómez Morales
Veyer Mendoza
Natalia Rozo Parra
Andrea Carolina Cruz
Lina María Benavides Laverde
Lady Melissa Cárdenas Delgado
Nicole Gabriela Quintero Rodríguez
Jhon Víctor Rubio Maldonado
Tania Yurani Palacios
Román Saldaña Ramírez
Fabián Guasca
María José Veloza Maldonado
Adriana Lucía Baena
Erick Ramos Tenza
Nicolás Camilo Muñoz
Sergio Niño Sánchez
Juan Felipe Jara
Soranggie Liévano
Ana Sofía Camacho
Diego Alejandro Buitrago
Ángeles Jhurem Silva

CORRECIÓN DE ESTILO
Roger Reyes

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
José Andrés Lezama

La revista tiene todos sus contenidos en acceso abierto a través del repositorio de la Biblioteca de la Universidad La Gran Colombia.

Grafógrafo. Revista de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. N° XV

Las obras contenidas en las ediciones de Grafógrafo UGC se pueden reproducir, distribuir y comunicar públicamente en formato digital, siempre y cuando se reconozcan los nombres de los autores y su dependencia institucional, y a la Universidad La Gran Colombia. Se permite citar, adaptar, archivar y crear a partir del material, para cualquier finalidad (incluso comercial), siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, se proporcione un enlace a la obra original y se indique si se han realizado cambios. La Universidad La Gran Colombia no retiene los derechos sobre las obras publicadas y los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, quienes conservan sus derechos morales, intelectuales, de publicidad y privacidad.

CORREO

elgrafografo@ugc.edu.co

REDES SOCIALES

@GRAFOGRAFOUGC

CONTENIDO

5 GRAFOGRAFAZO

8 TEXTOS DORADOS

32 TEXTOS DE AFUERA

40 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS E INVESTIGACIÓN

86 GRAFO AL COLEGIO

92 GRAFOTEXTOS

104 RESEÑAS

Editorial No. XV

Educación para la transformación social

Grafografazo

En esta ocasión, la revista Grafógrafo quiere hacer un énfasis en una de las funciones más importantes de la educación: la transformación social. Pero esta transformación no puede ser de cualquier tipo en un contexto tan marcado por el conflicto, la violencia y la polarización. Indiscutiblemente la sociedad colombiana necesita encontrar un equilibrio que la saque de los bandos y la lleve a una integración como nación, abrazando las diferencias y construyendo puentes en los abismos que han abierto las palabras y las acciones de quienes insisten quedarse en su orilla y que, bien sea por la legalidad o por la fuerza, nos arrastran hacia su lado en un tétrico péndulo cada cuatro u ocho años, como si estuviéramos en el pellejo del personaje del cuento de Edgar Allan Poe.

A diferencia de lo que un lector simplista podría llegar a pensar, no planteo aquí que todo sea válido o negociable y que la salida siempre esté en la mitad. Un tibio no llamaría malo a lo bueno ni bueno a lo malo, pero a pesar de que sabemos hace mucho tiempo que los extremos son viciosos, no dejamos de ir de aquí para allá, de extremo a extremo, con una inmadurez humana, social y política de la cual estamos llamados a despertar.

Es necesario pasar de los tres niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial y crítico) a un cuarto nivel, que nos lleve más allá de la reflexión y la argumentación, a la acción, pero la acción no puede ser un continuismo de la violencia y del detrimento de las normas básicas de una sociedad que siempre necesita el orden. En pocas palabras, necesitamos de valores universales como el respeto, la urbanidad, el cuidado, el amor, entre otros, que sobrepasen el enfermizo individualismo de nuestros tiempos. Se me ocurren muchos adjetivos para bautizar este nuevo nivel: lectura para los demás, lectura para la paz, lectura para el bienestar, lectura para el cuidado del otro, lectura para la resiliencia, lectura para cultivar la bondad, lectura para desarmar, lectura para el altruismo, lectura para la construcción colectiva, lectura para sanar, y muchos otros más. Pero, siempre, debe ser algo que nos sume, que nos mejore, que nos aporte y que haga crecer nuestra humanidad.

En nuestras diversas secciones encontramos textos que desde una perspectiva u otra nos evidencian cómo la educación transforma la vida de las personas. Por ejemplo, entre los textos dorados, Veyer Mendoza, con su

cuento de Don Carmelo, basado en una experiencia real, muestra cómo los maestros practicantes aprenden experiencialmente de un hombre sencillo cuya maestra ha sido la vida y este, a su vez, es un posibilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje para sus trabajadores, quienes se ven beneficiados con esta inmersión de la educación en el sector rural. Por su parte, el profesor Andrés Gómez Morales, de nuestra universidad (UGC), plantea en su artículo que debemos construir sentido con la IA, haciendo un uso responsable de esta. Para cerrar esta sección, la profesora de la Universidad Antonio Nariño (UAN), Natalia Rozo, nos invita a pensar en esa misma vía si la transformación que nos trae la IA nos llevará a liderar o a reaccionar frente a su inevitable impacto en los contextos educativo y laboral.

Por otro lado, en la sección de los textos de afuera, gracias a la colaboración del profesor Marcos Rodríguez (también de la UAN) y al trabajo mancomunado que hicimos en clases espejo, presentamos una muestra de minificciones que reflexionan en torno a la pregunta: ¿cómo sería el argumento de la novela María de Jorge Isaacs si los hechos ocurrieran en nuestra temporalidad?, productos que nos llevan a descubrir que los contextos determinan quienes somos. Además, Andrea Cruz, teje una hermosa narrativa testimonial sobre su experiencia personal y profesional como egresada de la carrera Literatura con énfasis en Periodismo de la Universidad de los Andes y de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia, y como estudiante de Producción de cine en la Vancouver Film School, especializándose en Diseño de producción y Cinematografía, y asistiendo a las clases de Postproducción; todo un viaje que nos abre los ojos para creer y construir el futuro.

En esta ocasión, los grafotextos nos traen un cuento muy sentido de Sergio Niño, que construye una relación psicológica profunda; Nicolás Camilo Zúñiga pinta un fresco de la caótica ciudad, mientras de fondo suenan besos, y Erick Tenza Ramos comparte un bello escrito alegórico, con la metáfora central de las aves, para definir quiénes somos los colombianos.

Una evidencia más de que la educación son procesos vivos, que se transforman y que, a su vez, son transformadores, es esta reciente sección, que en el número anterior se llamó pedagogía, y que en esta rebautizamos como reflexiones pedagógicas e investigación. Son artículos académicos con uno u otro tinte, bien derivados de procesos investigativos o reflexiones en torno al fenómeno educativo. En el primer grupo encontramos el trabajo de cartografía poética de María José Veloza Maldonado sobre Bogotá y Facatativá; una discusión de hallazgos sobre aprendizaje social y emocional, por parte del maestrante Jhon Víctor Rubio Maldonado; dos trabajos derivados de asignaturas de las estudiantes Vanessa Quiñónez Suárez y Angi Sofia Hernández Espinosa (miembros del equipo del Grafógrafo este semestre), respectivamente. A partir de aquí, tenemos los textos reflexivos, como ¿Quién espera a los niños de quinto?, de Fabián Guasca, una crónica testimonial de práctica pedagógica, y los textos temáticos de esta edición sobre transformación social a través de la educación, de los estudiantes Erick Ramos, Lucía Baena, Tania Palacios y Román Saldaña, quien estuvo de intercambio desde la Universidad Autónoma de Sinaloa, UAS, México, este semestre, compartiéndonos de su cultura y sus experiencias personales y académicas: esperamos que se lleve todo lo mejor y que haya tenido una de las experiencias más gratas al visitar nuestro país.

De nuevo, María José Veloza Maldonado, estudiante

del programa y frecuente colaboradora de la revista, recopiló algunos textos de sus estudiantes de grado 6° y 11° del Colegio Tirso de Molina para nuestra acostumbrada sección de grafo al colegio, de los cuales esperamos que el lector disfrute y pueda apreciar que la escritura es un proceso que se va estructurando desde las etapas iniciales de la formación de las personas y que puede llegar a ser muy significativo si se acompaña adecuadamente.

Por último, la sección de reseñas destaca algunas innovaciones pedagógicas, partiendo de textos base que nuestros estudiantes del programa apropian, valoran y de los cuales dan cuenta de manera descriptiva y crítica. En esta ocasión, tenemos trabajos de Diego Buitrago, Ángeles Jhurem Silva, Felipe Jara, Soranggie Liévano y Ana Sofía Camacho.

Me resta hacer la invitación a nuestros lectores para que sigan nuestras redes sociales y disfruten allí de los contenidos, que seguimos produciendo con esfuerzo y dedicación (aprovecho para resaltar la labor de nuestro comité editorial de este semestre, que ha sido de excelente calidad), y nos apoyen en la divulgación de las grafocápsulas, un día como hoy, frases de autor, recomendaciones de libros y películas y, especialmente, de nuestra nueva creación: fábrica de sueños, videos cortos sobre los trabajos creativos y literarios de los estudiantes de nuestro programa que han generado impacto por su calidad en la comunidad educativa y de los cuales esperaríamos, ¿por qué no?, que a futuro pudieran convertirse en productos editoriales que, como material pedagógico y didáctico, sigan transformando, gota a gota, como el agua sobre la piedra hasta que la rompe, nuestra tan herida sociedad.

Roger Reyes*

Noviembre 21 de 2026

*Magíster en Escrituras Creativas y Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Diplomado en Pedagogía, Diplomado en docencia virtual, Diplomado en diseño de aulas virtuales de UNIMINUTO. Profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad La Gran Colombia. Director Grafógrafo. Líder del grupo de discusión Entre comillas.

Contacto: roger.reyes@ugc.edu.co

Textos Dorados



Construir sentido con la inteligencia artificial

Andrés Gómez Morales

Magíster en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia. Filósofo de la Universidad del Rosario. Docente de la Universidad La Gran Colombia.

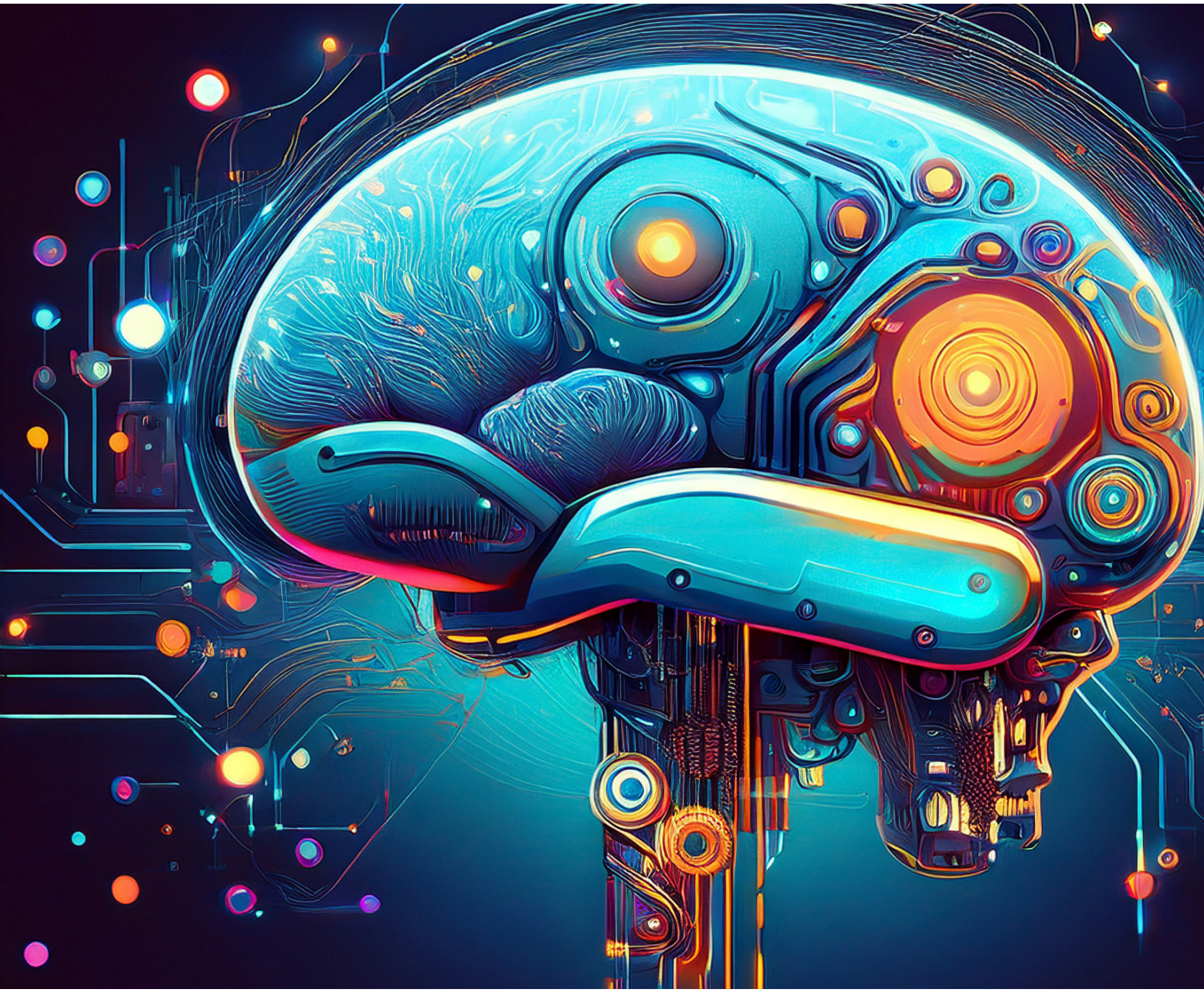
En gran parte de las prácticas pedagógicas, el aprendizaje se entiende como un proceso de interacción entre los conocimientos que alguien posee y aquellos que busca adquirir. Esta relación encuentra un fundamento en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1968), según la cual los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando pueden relacionarse con las estructuras cognitivas y los saberes previos del estudiante. Sin embargo, esta perspectiva puede resultar limitada cuando el aprendizaje se reduce a incorporar información a estructuras de conocimiento ya establecidas. Paulo Freire (1970), en su crítica a la educación bancaria, advierte precisamente sobre los riesgos de una enseñanza que convierte al estudiante en un receptor pasivo de contenidos que debe almacenar, memorizar y reproducir. Frente a esta concepción, John Dewey (1938) propuso comprender la educación como una reconstrucción continua de la experiencia, en la que el conocimiento surge de la interacción del individuo con su entorno y de la reflexión sobre sus propias acciones. Desde esta perspectiva, aprender no consiste solamente en acumular saberes producidos por la cultura, sino en establecer relaciones significativas con el mundo, cuestionar lo aprendido y construir una perspectiva propia del conocimiento.

Esta discusión se hace necesaria hoy, cuando la inteligencia artificial permite acceder, producir, organizar y procesar información a una velocidad y en una cantidad sin precedentes. El problema pedagógico, por lo tanto, radica en cómo desarrollar la capacidad de interpretar, cuestionar y convertir lo aprendido en una experiencia significativa, tal como lo planteaba Dewey, ya que la disponibilidad de información no garantiza el aprendizaje, así como la acumulación de datos no conduce necesariamente a una experiencia significativa.

Esta preocupación encuentra un antecedente en Friedrich Nietzsche, quien, en Schopenhauer como educador (1874), cuestiona una cultura que privilegia la erudición y la acumulación de saberes por encima de la formación de individuos capaces de construir una existencia propia. Para Nietzsche, el conocimiento adquiere sentido cuando contribuye a afirmar la vida en su complejidad y a desarrollar la voluntad conforme a una vocación. Sin embargo, la educación ha privilegiado históricamente el saber en cuanto finalidad, prestando poca atención a la relación entre lo que pensamos, sentimos y hacemos. Se aprende acerca del mundo,

de sus teorías y de sus acontecimientos, pero no se aprende a vivir a partir de aquello que se conoce. En este sentido, la inteligencia artificial puede convertir el aprendizaje en una actividad de consulta, recepción y reproducción de respuestas, sin que necesariamente intervengan la experiencia, la reflexión personal o la voluntad de crear.

Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial funciona más como una herramienta que como una autoridad sobre el conocimiento. Puede ofrecer explicaciones, establecer relaciones entre conceptos, proponer alternativas y facilitar procesos de investigación, pero no puede sustituir la experiencia de quien aprende ni asumir la responsabilidad de sus decisiones. El desafío actual consiste en evitar que la facilidad para obtener respuestas debilite la capacidad de formular



preguntas, elaborar juicios propios y explorar caminos desconocidos. Utilizar estas tecnologías pedagógicamente exige aprender a interrogar sus resultados, contrastar sus afirmaciones y comprender que toda respuesta está condicionada por determinados presupuestos.

La figura del maestro aquí no puede limitarse a vigilar que los estudiantes no abusen del uso de la inteligencia artificial en la producción académica, sino que debe orientar en la construcción de criterios y en el desarrollo de su autonomía intelectual.

En este sentido, es necesario replantear también el concepto de aprendizaje y relacionarlo con la idea de mayoría de edad formulada por Immanuel Kant en su ensayo ¿Qué es la Ilustración? (1784). Para Kant, la Ilustración consiste en la salida del ser humano de su minoría de edad, entendida como la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro. Su llamado Sapere aude («atrévete a pensar») adquiere una particular vigencia en la era de la inteligencia artificial. Si antes la dependencia intelectual se expresaba en la obediencia a autoridades religiosas, políticas o científicas, hoy puede manifestarse en la delegación del pensamiento en sistemas capaces de producir respuestas, interpretar información y tomar decisiones. El riesgo es que la facilidad de acceso al conocimiento termine convirtiendo al individuo en un usuario dependiente de una inteligencia que no es la suya. La mayoría de edad, en este contexto, supone utilizar la inteligencia artificial sin renunciar a la facultad de juzgar, cuestionar y decidir por cuenta propia. La IA puede facilitar la organización del trabajo y la planificación de actividades, pero no puede sustituir la voluntad, la constancia ni la responsabilidad individual que exige un proceso de formación. Aprender, desde esta perspectiva, significa también utilizar las herramientas sin someterse intelectualmente a ellas.

La pedagogía debería liberar al individuo de la reproducción automática de los saberes culturales. Además de recibir el conocimiento acumulado y de incorporar las posibilidades de las nuevas tecnologías, debe evitar que se conviertan en fines en sí mismos. En esta dirección, Daniel Cassany (2024), al reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura con inteligencia artificial generativa, destaca la importancia del aprendizaje autorregulado y advierte sobre los desafíos que estas herramientas plantean para las prácticas de producción y apropiación del conocimiento. Su perspectiva permite reconocer que incorporar la IA a la educación no significa delegar en ella los procesos intelectuales, sino aprender a utilizarla de manera crítica y consciente. La inteligencia artificial, dice, representa una oportunidad para transformar la educación, siempre que su incorporación esté acompañada de una reflexión sobre el sentido del aprendizaje y el lugar del ser humano en la producción de conocimiento.

El propósito de educar va más allá de formar individuos para resolver problemas técnicos o adaptarse a las exigencias del mercado y la competencia. Debe contribuir a que cada persona construya una coherencia entre sus deseos, pensamientos y acciones, así como al reconocimiento de su realidad social. En una época en la que las máquinas pueden producir respuestas, la tarea fundamental de la pedagogía sigue siendo enseñar a formular

preguntas, a pensar por cuenta propia y a convertir el conocimiento en una forma de vida constructiva para el entorno.

Por otra parte, la transformación de las prácticas educativas debe comprenderse, además, en el marco de los cambios culturales que introduce la inteligencia artificial. Como advierte Carlos A. Scolari (2023) en sus 10 tesis sobre la IA, no estamos ante una herramienta más, sino frente a una tecnología disruptiva que transforma los cimientos de la cultura y el trabajo humano. La inteligencia artificial modifica las formas de producir y distribuir información, pero también interviene en nuestras maneras de percibir, pensar, interpretar y actuar en el mundo. En este proceso, incluso las nociones de autoría y creatividad deben ser revisadas, pues las personas corren el riesgo de limitarse a desempeñar funciones de editores, correctores y supervisores de contenidos producidos por algoritmos.

Desde una perspectiva pedagógica, se hace urgente preguntarnos qué lugar ocupa el individuo en la producción de conocimiento y qué capacidades necesita desarrollar para no convertirse en un simple intermediario de las respuestas que ofrecen las máquinas. El problema no debe reducirse a si debemos aceptar o rechazar la inteligencia artificial, sino centrarse en comprender las relaciones culturales, económicas y tecnológicas que la hacen posible y condicionan su uso, tal como señala Scolari.

La reflexión de Hilary Putnam sobre la inteligencia artificial ofrece otro elemento para profundizar en esta discusión. En sus primeros trabajos, Putnam propuso comprender los estados mentales a partir de las funciones que desempeñan dentro de un sistema, estableciendo una analogía entre la mente y los procesos computacionales. Sin embargo, posteriormente cuestionó los alcances de esta postura y sostuvo que el pensamiento y el significado no pueden reducirse a operaciones computacionales, pues dependen también de nuestra relación con el entorno físico, social y cultural. En Representación y realidad (1988), Putnam plantea los límites de identificar la actividad mental con estados computacionales. Esta discusión resulta pertinente para pensar la inteligencia artificial contemporánea, pues, aunque una máquina pueda procesar información, producir discursos y reproducir determinadas operaciones asociadas al pensamiento, esto no significa que experimente el mundo ni que participe de las relaciones sociales y culturales en las que se construye el significado. Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial puede simular algunas operaciones del pensamiento, pero la formación del individuo exige construir sentidos propios a partir de la experiencia.

Agustín Fernández Mallo en El ángel de la inteligencia artificial (2026) permite introducir una dimensión antropológica y filosófica del problema. El autor plantea que el desarrollo de la inteligencia artificial responde al antiguo deseo humano de crear una entidad que nos supere y a la cual podamos transferir nuestras limitaciones, aspiraciones y responsabilidades. Desde esta perspectiva, establece una analogía entre la creación de la IA y la construcción de las divinidades religiosas, en las que proyectamos la capacidad de resolver aquello que nosotros mismos no conseguimos comprender o transformar. Fernández Mallo cuestiona, además, que llamemos inteligencia a sistemas cuyo funcionamiento

todavía no podemos equiparar con la complejidad del pensamiento humano. Esta observación resulta pertinente para la pedagogía, pues advierte sobre el riesgo de convertir la tecnología en una nueva autoridad incuestionable, depositaria de un saber al que atribuimos una suerte de infalibilidad. Si educar significa formar sujetos capaces de pensar y decidir por sí mismos, el desafío consiste también en evitar que la fascinación por la inteligencia artificial se transforme en una nueva religión.

Esta discusión entra al plano social y político con el análisis de Alexander Brentler (2024), quien, en su artículo "La inteligencia artificial resuelve problemas inexistentes", cuestiona las promesas de transformación asociadas a estas tecnologías. Su tesis es que la IA generativa puede aumentar la productividad, automatizar tareas administrativas y abaratar la producción cultural, pero no necesariamente contribuye a resolver los problemas esenciales de la existencia humana. Por el contrario, su desarrollo bajo la lógica del mercado puede intensificar la precarización laboral, multiplicar la producción de contenidos intercambiables y reducir los espacios destinados a la creatividad. Brentler señala que hay actividades cuya importancia no reside en la producción de resultados, sino en la relación humana que las hace posibles. El cuidado, la educación y la formación de los individuos requieren presencia, atención y vínculos con otros.

Las consideraciones anteriores conducen a la necesidad de establecer algunos principios para el uso responsable de la inteligencia artificial en la educación. En este punto, resulta fundamental recomendar a los estudiantes no delegar la producción intelectual en los sistemas de IA, sino desarrollar el pensamiento crítico, verificar la procedencia y la exactitud de las citas, comprobar la fiabilidad de las fuentes académicas y leer directamente los textos antes de incorporarlos a una investigación. Asimismo, se debe insistir en la importancia de reconocer la inteligencia artificial como una herramienta de apoyo y no como autora del conocimiento producido, haciendo explícito su uso cuando este interviene en los procesos de escritura.

Estas recomendaciones pueden sintetizarse en mantener una actitud activa frente a la tecnología. Esto significa no aceptar sus respuestas como verdades establecidas, no confundir la fluidez del lenguaje con la comprensión y no sustituir la lectura, la interpretación y la elaboración personal por resúmenes o respuestas automatizadas. A ello se suma la necesidad de comprender que los sistemas de inteligencia artificial pueden producir información falsa o referencias inexistentes, así como generar una ilusión de subjetividad que nos lleve a atribuirles conciencia, intencionalidad o empatía. La responsabilidad de examinar, contrastar y decidir sigue correspondiendo al individuo.

Resulta pertinente también la postura de Doménica Francke sobre el uso de la inteligencia artificial en la escritura académica. Su preocupación comienza con el hecho de que los estudiantes entreguen trabajos elaborados por una máquina sin reconocerlo, pero se extiende a la reducción del trabajo intelectual por el afán de obtener con prontitud un producto final. Francke recuerda, al igual que Susan Sontag, que escribir un ensayo significa ejercitar el pensamiento, recorrer caminos, dudar y encontrar una manera

propia de expresar las ideas. La escritura no se puede reducir a la presentación de un pensamiento previamente elaborado, sino entenderse como una práctica mediante la cual pensamos y construimos conocimiento. Cuando un estudiante delega en la inteligencia artificial la elaboración de un texto, puede obtener un documento formalmente correcto, pero se priva de la experiencia intelectual que implica producirlo. El problema, por tanto, no es solamente el uso de una herramienta tecnológica, sino la pérdida de valor del proceso mediante el cual el individuo desarrolla sus capacidades de interpretación, argumentación y creación.

Si el propósito fundamental de la pedagogía es formar sujetos y no simplemente producir resultados académicos; si, como planteaba Kant, la mayoría de edad consiste en atreverse a pensar por cuenta propia; y si, como sugería Nietzsche, el conocimiento debe contribuir a afirmar la vida y a construir una personalidad singular, la educación no puede renunciar a la experiencia del pensamiento ni delegarla en respuestas automatizadas. Tampoco basta con prohibir el uso de la inteligencia artificial o sancionar a quienes la utilizan indebidamente. Es necesario recuperar el sentido del aprendizaje como proceso, devolverle valor a la pregunta, al error, a la búsqueda y a la elaboración personal. Esto exige también que los educadores muestren, con su propia práctica, que pensar requiere tiempo y compromiso más allá de la inmediatez de los resultados.

Referencias

Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (2.ª ed.). Trillas.

Brentler, A. (2024, 4 de abril). La inteligencia artificial resuelve problemas inexistentes. Jacobin. https://jacobinlat.com/2024/04/la-inteligencia-artificial-resuelve-problemas-inexistentes/

Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. Enunciación, 29(2), 320-336. https://doi.org/10.14483/22486798.22891

Centro de Escritura y Oratoria Universitarias, Universidad de San Andrés. (s. f.). Uso responsable de la inteligencia artificial [Documento institucional].

Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. Biblioteca Nueva.

Fernández Mallo, A. (2026). El ángel de la inteligencia artificial. Galaxia Gutenberg.

Francke Arjel, D. (s. f.). Hay un problema muy serio en el uso de IA para elaborar sus trabajos por parte de los estudiantes [Publicación de LinkedIn]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:7349481349071704064/

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.

Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? (R. Jaramillo Vélez, Trad.). Revista Colombiana de Psicología, (3), 7-10. (Trabajo original publicado en 1784). https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803

Nietzsche, F. (2000). Schopenhauer como educador (J. Muñoz, Ed. y Trad.). Biblioteca Nueva.

Putnam, H. (1990). Representación y realidad: un balance crítico del funcionalismo. Gedisa.

Scolari, C. A. (2023, 14 de mayo). 10 tesis sobre la IA. Hipermediaciones. https://hipermediaciones.com/2023/05/14/10-tesis-sobre-la-ia/

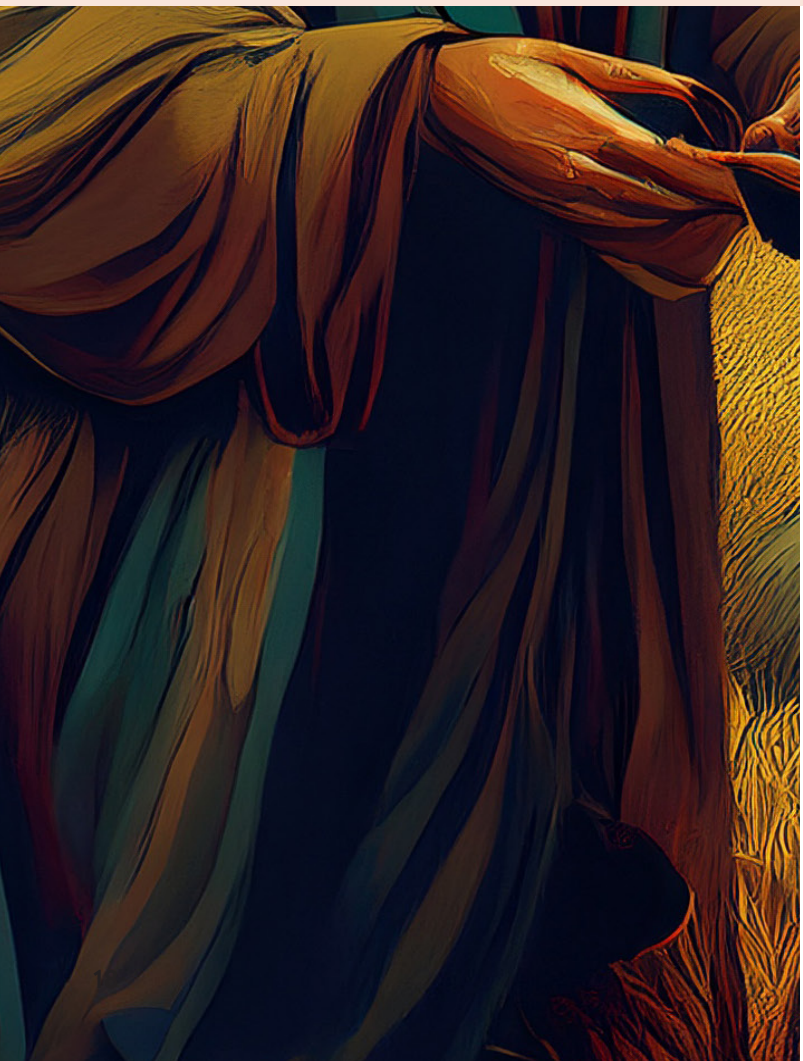




Don Carmelo y su profecía

Veyer Mendoza

Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura. Estudios en Teología de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Filosofía Colombiana de la Universidad de Santo Tomás. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad de Santo Tomás. Trabaja con la Secretaría de Educación de Bogotá.



En mi último año de secundaria, para poderme graduar, tenía que cumplir con un servicio social llamado Alfabetización Simón Bolívar. Yo vivía, por aquel entonces, en un pueblito de la meseta cundiboyacense llamado Jenesano. Todos los sábados, en compañía de mi mejor amigo de grado undécimo, Edgar Torres, teníamos que desplazarnos a una de las veredas del municipio para tratar de enseñarles a leer y escribir a muchos adultos, todos campesinos.

Nos correspondió la vereda de Paeces Alto. El lugar queda en la parte alta del municipio, a unos 2.800 metros sobre el nivel del mar; es bastante frío y distante del pueblo, pero tiene un ambiente próspero

y emprendedor. Los campesinos, en su mayoría, tienen su propia parcela, su casa con servicios básicos e, incluso, hay algunos que poseen su propio camión y hasta tractor. Lo cierto es que es una de las regiones donde se registran menores índices de pobreza del país, tanto así que uno de mis estudiantes, Carmelo, en una de nuestras conversaciones me dijo:

—Mijo, en esta vereda no hay gente pobre, sino humilde.

Jenesano queda en la parte baja, en un valle, a orillas del río Guayas. Es un pueblo digno de salir en cualquier almanaque; eso sí, "es tan pequeño que, si uno se resbala, se sale del pueblo". Sus calles adoquinadas en piedra y adornadas con viejas casonas coloniales dan cuenta de una aristocracia en decadencia. Solo se rompe la monotonía en casos especiales, como los domingos de mercado, Semana Santa, las fiestas patronales o Navidad. De lo contrario, Jenesano se asemeja a una clínica de reposo.

Y ello, para un joven ávido de novedades, resulta estresante. Por eso, los sábados comenzaron a ser para mí muy especiales.

Aún recuerdo que todas las mañanas de esos sábados en los que presté servicio llegaba por nosotros, muy a las ocho de la mañana, el camión que recogía la leche desde el pueblo hasta Tierra Negra. Era un recorrido que tardaba poco más de una hora, dado que la carretera era destapada y, en tiempos de lluvia, se convertía en una verdadera trocha. No obstante, a diferencia de lo que muchos podrían pensar, todo esto para mí resultaba novedoso.

El solo hecho de percibir la algarabía y la emoción de aquellos padres que despedían a sus hijos cuando se subían al camión de leche me hacía sentir como un soldado de las Cruzadas cuando salía de su aldea para cumplir una misión altruista y noble.

Yo siempre tuve el deseo de poder intercambiar de vereda con las dos compañeras que se quedaban justamente en la vereda anterior. A Edgar y a mí nos parecían muy guapas, y los dos les propusimos que hiciéramos un intercambio, de modo que cada uno quedara con una de ellas, pero, por miedo, pena o prejuicio, nunca aceptaron.

En un comienzo alcanzamos a tener diecisiete estudiantes en la vereda, en su mayoría hombres y de edad avanzada; o mejor aún, personas que, para nuestra edad, ya tenían una vida resuelta. Cada semana disminuía el número de alumnos, pero siempre asistía, muy puntual, nuestro estudiante estrella: don Carmelo.

Él era el presidente de la Junta de Acción Comunal, tenía una de las fincas más grandes de la vereda, un campero que para la época era un privilegio tener y un tractor que marcaba la diferencia con los demás campesinos. Años más tarde, precisamente en ese tractor, perdería la vida en un accidente.

Las primeras clases las orientamos en la escuelita de la vereda. Eso me gustaba porque me hacía sentir un profesor de verdad. Sin embargo, a medida que fue pasando el tiempo, fueron disminuyendo los estudiantes.

Cierto día, después de una ardua jornada de clases, nuestro estudiante estrella se levantó de su silla y dijo:

—No se justifica venir hasta la escuela. Más bien hagamos las clases en mi casa.

Yo me opuse, por la razón anterior, pero como no podía ser tan evidente, esgrimí mis argumentos:

—En la escuela hay mejores condiciones y ambiente de estudio. Además, ¿tenemos que ver si la casa de don Carmelo nos queda más cerca a todos?

Mis razones para hacer que las clases siguieran siendo en la escuela no sirvieron de nada. Don Carmelo alzó un poco más el tono de su voz y, mientras se reclinaba con completa parsimonia, cruzó los brazos y me dijo:

—La gente que sigue viniendo son mis trabajadores y asisten porque yo se los ordeno. Les pago todo el jornal con la condición de que vengan a estudiar. De mi finca a la escuela son como veinte minutos de ida y veinte de regreso. Más el descanso y el almuerzo pierden como dos horas, y a eso súmele que estamos en cosecha.

Pausó y continuó:

—Si las clases siguen siendo en la escuela, esto terminará por matarme la motivación y, en ese caso, el responsable será su persona.

Mi ego, sin duda, quedó lastimado. ¿Cómo era posible que el viejo analfabeta no hiciera lo que yo quería?

En el colegio siempre había sido un líder. Aprendía rápido y mis calificaciones me habían permitido ganar el respeto hasta de los mismos profesores. Me costaba creer que yo, que era el personero, no hubiese podido hacer nada más que aceptar la orden de un viejo sin educación. O, bueno, eso pensaba hasta ese entonces.

Al sábado siguiente del imprevisto con don Carmelo, no tuvimos más opción que llegar a su casa. Cuando nos bajamos del carro de la leche, lo primero que llamó mi atención fue la vista que tenía la casa de don Carmelo hacia la otra montaña. La brisa era gélida y, aunque el silencio era contagioso, también lo era la música que salía de lo que parecía ser la parte de atrás de la casa.

Cuando llegamos, apenas tuve tiempo de bajarme con Edgar. Don Carmelo había mandado a uno de sus trabajadores para que nos hiciera pasar.

En el lugar había más personas que las semanas anteriores. La mayoría estaban sentadas sobre un bulto de papa y los demás, en sillas rústicas de madera que don Carmelo tenía en el patio trasero de la casa.

Al comienzo, el espacio me incomodó, pero lo bueno era que allí nadie parecía tener autoridad sobre nadie. Por el contrario, empecé a sentirme como en aquellas fechas especiales en las que toda la familia se reúne en torno a una gran historia o una anécdota.

Los sábados me empezaron a gustar en la casa de don Carmelo. Además de ser más agradable el espacio, me di cuenta de que todos se sentían más confiados. Estaban en su espacio, por lo que se sentían con mayor libertad para participar e intervenir en las explicaciones.

Don Carmelo me sorprendió mucho. Sin duda, era un hombre brillante. Pude ver su inteligencia no solo en asuntos de orden práctico, sino también a la hora de aprender a leer, escribir y hacer cálculos matemáticos. A veces me retaba y casi siempre me solía ganar.

Después del almuerzo, colocaba música de Jorge

Velosa, Antonio Aguilar y uno que otro vallenato y, acompañado por un guarapo, chicha o cervecita, armábamos nuestras tertulias. Cuando la conversación se ponía interesante, el anfitrión apagaba la música y terminábamos discutiendo asuntos políticos, filosóficos, pedagógicos, teológicos, etcétera. En esas conversaciones también me vi superado en muchas oportunidades.

En una de las primeras tertulias quise hacerlo quedar mal delante de sus trabajadores y familiares. Para ello le pregunté:

—Don Carmelo, ¿no dizque estaba en cosecha y que la escuela les quedaba muy lejos? Ya llevamos tres fines de semana seguidos y ni usted ni sus obreros van al corte a recoger la cosecha.

Don Carmelo me contestó:

—Cuénteme una cosa con toda sinceridad: ¿usted está aburrido?, ¿la está pasando mal? ¿O la ha pasado mal en estos encuentros?

Me quedé pensando en lo que el viejo me había dicho y respondí:

—Por supuesto que no, pero no se trata de eso.

Estaba tratando de argumentar cuando me interrumpió y continuó hablando:

—Si seguimos arriba en la escuelita, los muchachos no solo se van a aburrir, sino que no van a leer y escribir jamás. Muchos de ellos dejaron de estudiar porque las experiencias de niños en la escuela no fueron las mejores. Sus profesores no solo los castigaban físicamente, sino también emocionalmente; los hacían sentir inútiles y brutos. Inconscientemente, la escuela les evoca esas vivencias y automáticamente quedan bloqueados.

—¿Y usted cómo sabe eso? —le pregunté.

Él, con mucha autoridad, me respondió:

—Porque más sabe el diablo por viejo que por diablo. Esto que hago después de almorzar tiene un propósito, o mejor... varios propósitos. Uno, justamente, es que al calor de un garapito nos olvidemos de las mentiras de la sociedad y de las circunstancias, y aprendamos que todos somos iguales ante los ojos de Dios. Y, por lo mismo, toda persona, por más sencilla que sea, tiene algo que enseñarnos. Cuando las cosas funcionan así, todo fluye. O, si no, vea usted cómo los muchachos están más motivados. Ellos aquí se sienten como adultos responsables y no como culicagados que en cualquier momento van a maltratar.

—Sí, reconozco que los he visto más responsables, atentos y motivados —le respondí—. Pero usted me dijo que tenía no una, sino varias razones para hacer estas tertulias en su casa.

A lo que don Carmelo respondió:

—No solo pensé en que mis trabajadores y yo aprendiéramos a leer y escribir en un ambiente más agradable. También quiero enseñarle a usted y a su amigo cosas que no están en los libros.

Don Carmelo me hizo otra pregunta:

—¿Recuerda que en nuestro primer encuentro usted me preguntó, en un tono desobligante, ¿cómo una persona como yo, analfabeta y sin estudio, había logrado no solo tener éxito económico, sino también prestigio en la sociedad?

Hizo una breve pausa.

—Pues ya sabe, mijo, cuáles son esas cosas que no se suelen aprender en los libros y muchas veces tampoco en las escuelas, colegios y universidades. Obrando con prudencia, un poquito de astucia, pero con mucha humildad y recta intención, usted puede conseguir lo que quiera de la mejor manera, aun siendo analfabeta. Lo otro que le quería enseñar es que, a mi edad, me he dado cuenta de que, a la hora de negociar o incluso discutir, es mejor ser amable que tener la razón. Y, por otro lado, cuando las cosas se hacen por obligación y no por pasión, a lo sumo alcanzamos el éxito; pero cuando mi ocupación es mi pasión, entonces alcanzamos el tesoro más preciado en la vida: la felicidad.

Sin duda, lo anterior no era suficiente para extirpar de una vez por todas la soberbia de un adolescente, pero sí la dosis adecuada para empezar a combatirla.

De regreso a casa, tuvimos que irnos caminando con Edgar. Gastamos casi dos horas en medio de cultivos, potreros y uno que otro bosque de pinos. Pero el cansancio y la ansiedad por llegar se sublimaban con la compañía de mi mejor amigo y el paisaje paradisíaco que, de manera tácita, nos acompañaba.

Edgar era solidario conmigo y, a lo sumo, me decía:

—Tenemos que reconocer que el viejo no es ningún güebón.

Y, respirando por la herida, aseguraba:

—A la próxima lo voy a dejar sin argumentos. Tengo todo preparado.

En efecto, yo había maquinado todo de manera maquiavélica para dejar al cucho en ridículo. Esa era mi especialidad en el colegio y, si lo lograba con un profesor, coordinador o rector, me iba a resultar más fácil hacerlo con mi estudiante analfabeta. Bueno, eso era lo que pensaba.

Mis materias preferidas siempre fueron la filosofía, la historia y la literatura y, aunque creía en Dios, me sorprendían y me identificaba con la arrogancia de algunos literatos y filósofos ateos como A. Comte, F. Nietzsche, A. Camus o el mismo Michel Foucault.

Justamente, por aquellos días había leído en clase de Filosofía el argumento anti dios de Albert Camus y me pareció genial para dejar a don Carmelo sin argumentos. Tenía la certeza de que él era una persona profundamente religiosa y creyente, y me resultaba ridículo pensar que este campesino analfabeta lograra refutar no mi argumento, sino el de un verdadero filósofo y Premio Nobel de Literatura.

Ya tenía muy bien preparada la segunda sesión de mi clase del sábado. Solo había que esperar.

Aprendí desde aquella época que, cuando se emprende una actividad, ya sea como docente o estudiante, se debe tener una expectativa: ello genera motivación. Por eso, ese sábado me levanté más temprano de lo acostumbrado y, durante el camino, le insistía a mi amigo sobre la sorpresa que le tenía preparada a don Carmelo.

Llegamos como de costumbre y nos atendieron muy bien. Caldito con papa y huevos campesinos en cacerola, chocolatico con pan y juguito de naranja. La verdad era que en la casa ya había desayunado, pero éramos adolescentes y estábamos en pleno desarrollo. Aparte de ello, era un espacio en el que me sentía importante y bien atendido; nada que ver con lo que enseñaba el Maestro de Maestros: "He

venido a servir y no a ser servido".

La clase transcurrió sin ninguna novedad. Yo estaba ansioso por llegar a nuestra sesión de seminario alemán boyacense. Así fue como comencé la sesión, con una pregunta aparentemente ingenua e improvisada.

Señalando un cuadro del Sagrado Corazón que estaba en el lugar, me dirigí directamente a don Carmelo:

—¿Cree usted en Dios?

Su respuesta fue categórica:

—Por supuesto. Aquí somos cristianos católicos convencidos. ¿O no, muchachos?

Todos asintieron con la cabeza y eso me emocionó aún más. Tenía el escenario perfecto para demostrarles a todos mi superioridad y ganar mi cuota de poder en la comunidad y, de esa manera, seguir alimentando mi ego, que era una de mis prioridades por aquella época.

Camus utilizó el mismo método de la escolástica del que se valió la Iglesia durante muchos años para justificar la existencia de Dios, solo que nuestro eximio filósofo lo hizo con el fin de negarlo y demostrar la imposibilidad de su existencia.

Si Dios no es un ser material, no podemos utilizar el método inductivo, que se basa en los sentidos y la experimentación, para llegar a él. Por el contrario, tenemos que apelar a los silogismos deductivos de Aristóteles para demostrar que Dios existe, dado que estos no se basan en los juicios de hecho de las ciencias, sino en los juicios de razón.

Se parte de una premisa universal verdadera, que se suele llamar técnicamente premisa mayor; esta se confronta con un término medio o realidad particular y, de ello, se infiere una verdad particular.

Un ejemplo de ello podría ser el siguiente:

Premisa mayor o verdad universal: todos los colombianos son latinoamericanos.

Término medio: don Carmelo es colombiano.

Conclusión: por tanto, don Carmelo es latinoamericano.

Por supuesto que lo anterior no se lo expliqué a nadie. Ese era el argumento epistemológico sobre el cual iba a operar.

Don Carmelo me preguntó:

—Yo asumo que su merced también cree en Dios, ¿o me equivoco?

A lo que respondí:

—Pues... en la filosofía todo cabe dentro de lo posible y, desde este ámbito, no damos crédito a la fe, las tradiciones o costumbres; mucho menos a los mitos y a la superstición. Solo se le da crédito a la razón.

Mi estudiante estrella se mostró interesado en lo que yo decía, pero permaneció en silencio, como invitándome a que siguiera esgrimiendo mis argumentos. Y así lo hice.

Entonces, apelando a la mayéutica, o al arte del bien preguntar, pensando siempre en mi estructura lógica de los silogismos deductivos, le pregunté directamente a don Carmelo:

—¿Es posible que exista Dios y que este no sea perfecto?

—Imposible —fue su respuesta—. Yo tengo claro que Diosito es perfecto.

Volví a preguntarle:

—¿Es posible que Dios no sea poderoso y bueno?

—Eso es contradictorio —me respondió—. Si Dios no es bueno y poderoso, entonces no es perfecto.

—Así es, don Carmelo —le respondí.

Pero inmediatamente continuó ampliando, con argumentos coherentes, su postura:

—Lo que quiero decir es que algo que hace parte de la esencia de Dios, adicional a su amor, es su perfección. Si él no es omnipotente y bueno, entonces no es perfecto; y si no es perfecto, no es Dios.

—Usted tiene toda la razón, don Carmelo. Y, por primera vez, quiero reconocerle públicamente que me sorprende su inteligencia.

Él se sonrió, a la vez que me decía:

—Lamba, mijo, que es de parte buena.

Todo el auditorio soltó una fuerte carcajada.

Yo seguí mi intervención y, en mi siguiente pregunta, tenía que aterrizar la realidad en el término medio. Por ello, volví a preguntar:

—Don Carmelo, a través de la historia han ocurrido eventos desastrosos en los que la humanidad no ha tenido ningún tipo de responsabilidad, como terremotos, tornados, tsunamis, pestes o epidemias, o avalanchas, como la del año pasado en Armero. ¿Es así?

—Sí, eso es cierto —me respondió.

Todo estaba a mi favor. La lógica clásica aristotélica no me podía fallar. Solo me quedaba concluir y tendría a don Carmelo derrotado.

Me dispuse a terminar con esta discusión o debate, el cual justificaba, en ese momento, como la defensa de mi honor; pero, de manera soterrada, solo quería alimentar mi orgullo y prepotencia.

—A ver, don Carmelo: si Dios puede evitar esas tragedias y no lo hace, es porque Dios no es bueno; y si Dios quiere evitar esas tragedias y no puede, es porque no es poderoso. Por lo mismo, Dios no es perfecto y, por tanto, Dios no existe.

Todos quedaron en silencio, pero dentro de mí sentía una hemorragia de aplausos.

Como nadie habló, volví a preguntarle a don Carmelo:

—¿Hay razones o argumentos lógicos, que no sean las tradiciones y costumbres, para creer en Dios?

Después de ese largo silencio, don Carmelo, con total parsimonia, sopló alguna basura que tenía en su totuma de guarapo y me respondió:

—No solo hay razones lógicas, sino prácticas para creer en Dios.

—¿Cómo es eso, don Carmelo? No entiendo.

—Mire, mijo: si Dios no existe, yo no pierdo nada; pero si existe, lo gano todo. ¿No es esta una razón suficiente para creer en Dios?

Hizo una pausa y luego continuó:

—Pero si quiere que le diga la verdad, yo no creo en Dios por la razón que le acabo de dar ni por ninguna otra razón, sino por amor. Usted me podría preguntar

en este momento: ¿puede uno amar a alguien que no se ve y que no ha conocido? Desde luego que sí.

Su voz cambió ligeramente.

—Hay muchas cosas que usted no sabe de mí. Como, por ejemplo, que quedé huérfano desde el mismo momento en que nací. Mi madrecita murió de preeclampsia. Ella sufría de la tensión alta y los médicos le advirtieron con mucha antelación que, si no provocaban un aborto a tiempo, lo más probable era que ella muriera en el momento del parto.

Hizo una pausa.

—A pesar de su corta edad, porque me tuvo a los dieciséis años, y a pesar de que era una campesina muy humilde, analfabeta como yo, pero sin mi dinero y prestigio, se opuso rotundamente a la posibilidad de abortarme. Ni la presión de los médicos ni la de sus patrones hicieron que ella cambiara de parecer.

Miró alrededor antes de continuar.

—Esto lo supe años después. Mi abuela me lo contó, así como me hizo saber que yo había sido producto de una violación que había sufrido mi madrecita por parte de su patrón en ese entonces, don Genaro Carreño, un hombre con plata y prestigio en el pueblo.

Me miró directamente.

—Ahora le pregunto a usted, mi querido profesor: ¿cree usted que, por el hecho de no haber conocido a mi santa madre, no la voy a amar?

Mi respuesta es tan corta como verdadera:

La amo más que a mi vida.

—¿Pero ¿qué tiene que ver Dios con este asunto? —le pregunté.

—Pues que, a pesar de todo lo que ella hizo por mí, no es a ella a quien le debo la vida, sino a Aquel que no vemos con los ojos de la carne ni sentimos con los poros de la piel. Aquel que nos permite amar, sentir, respirar y hacer todas aquellas cosas que no vemos.

Hizo una pausa y agregó:

—El solo hecho de poder amar ya es, de por sí, algo inexplicable, porque el amor no se puede ver, pero, al igual que Dios, se puede sentir. Y es por eso por lo que el amor no es más que la esencia de Dios mismo.

Yo trato de entender que existan mujeres que no quieran dar a luz, que se nieguen a la posibilidad de ser madres cuando ya traen en camino a una criatura formándose en su vientre; sin embargo, esto para mí no deja de ser un delito. Lo único que me queda claro es que, si una mujer es capaz de abortar, es porque hay un sentimiento de desamor, lo que, en otras palabras, significaría la ausencia de Dios en sus vidas.

Bien me podrían refutar aquellas mujeres diciendo: el aborto es producto del amor propio. Pero, a decir verdad, el amor en esencia se traduce, a su vez, en sacrificio, como dice la palabra de Dios: "No hay amor más grande que aquel que da la vida por los demás".

En conclusión, a pesar de que el Señor me ha permitido pasar por momentos y situaciones difíciles y dolorosas, esto no quiere decir que Dios sea malo, o no tenga poder, o sea un ser perverso.

Por el contrario, si Dios permite estas cosas malas, es justamente porque, de la misma manera como el oro se purifica en el fuego, el hombre crece más en la adversidad.

Así pues, a diferencia de lo que usted propone, yo considero que las dificultades, las adversidades y el dolor mismo, aparte de ser inherentes a la vida humana, son el combustible que nos permite crecer y superarnos. Es la manera óptima de salir de la zona de confort. De ahí que el poeta afirme: "Las cometas se elevan en contra, no a favor del viento".

Pero para entender lo anterior se requiere que seamos dignos de nuestro propio dolor.

Cuando estaba terminando su disertación filosófica, que más parecía el oráculo de un profeta que el discurso de un viejo analfabeta, me empecé a sentir conmovido. Sin embargo, mi prepotencia era tal que sentí la necesidad de seguirle controvirtiendo.

Él lo notó y me dijo:

—Perro viejo ladra echado.

Entonces, con voz firme, pero cariñosa, continuó:

—Algunas de las cosas que yo les he dicho, ustedes no las entienden ahora y no tienen por qué entenderlas. Por ello, a diferencia de lo que usted planteó al inicio con su pregunta, muchas cosas no resultan tener un orden lógico. De hecho, algunos planteamientos lógicos no resultan verdaderos en la realidad.

Hizo una pausa.

—Por ejemplo, las matemáticas nos enseñan que uno más uno es igual a dos, pero, en realidad, una gota más otra gota puede ser igual a una gota grande.

Todos guardamos silencio.

—Lo que le quiero decir con todo esto es que hay cosas que, para saberlas, no hay que entenderlas, sino vivirlas. Por eso mi abuela, que era poeta, solía decir: "El tiempo le dijo al tiempo: cuéntame la verdad. Y el tiempo le contestó: el tiempo te lo dirá".

Luego continuó:

—Pero, en relación con la sabiduría y el tiempo, he aprendido algo más. Cuando contemplo a mi alrededor, después de un tiempo termino por darme cuenta de que todo es cíclico, de manera que quien se pasa de listo vuelve a empezar a ser tonto.

En ese mismo momento sentí que eso último era un mensaje muy cordial para mí.

Pensaba, asombrado, que don Carmelo era un verdadero filósofo. Quizá nunca había oído hablar de Nietzsche, pero intuía bastante bien la teoría del eterno retorno; así como cuando hablaba de la relación que tiene el tiempo con la verdad y de la que seguramente jamás había leído en el icónico libro Ser y tiempo, de Heidegger.

—Bueno, ya son las cinco y media de la tarde —dijo en tono imperativo—. Ustedes se tienen que regresar al pueblo caminando y eso significa que me les cogió la noche. Así que no es por echarlos, pero que la Virgen me los proteja.

No tuvimos más opción que irnos.

Pero en mi cabeza seguían perturbándome sus palabras.

El sol ya estaba cayendo y, mientras caminábamos, le dije a Edgar:

—Don Carmelo no es ningún pendejo.

A lo que él me respondió:

—Los bobos somos nosotros.

Suspiré con un hálito de profunda satisfacción y le dije:

—Lo único que me hace sentir orgulloso es que le enseñé a leer y escribir a un sabio. Y él admitió que yo tenía vocación y talento para estos menesteres, tanto así que me vaticinó que en el futuro yo sería maestro.

Mientras tanto, Edgar me miró fijamente y me dijo:

—Yo no estoy seguro de eso.

Yo le pregunté, con un tono de disgusto:

—¿De qué? ¿De qué seré profesor?

Él me respondió:

—Eso no lo sé. Su futuro depende más de usted y no de lo que diga don Carmelo o piense yo. De lo que no estoy seguro es de que nosotros le hubiésemos enseñado a leer y escribir a una persona como don Carmelo. Con su inteligencia, su edad, liderazgo y emprendimiento, lo tuvo que haber hecho antes.

Y, en tono sarcástico, continuó:

—No olvide lo que nos decía ese viejo zorro con frecuencia: "Perro viejo ladra echado".



¿Liderar o reaccionar? La universidad de cara a la IA y el futuro del trabajo

Natalia Rozo Parra
Universidad Antonio Nariño
Economista y magíster en Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia.
Profesora y coordinadora del Programa Jóvenes a la E, Facultad de Ciencias Económicas,
Correo electrónico: nrozo23@uan.edu.co

La tercera revolución industrial, fortalecida por la masificación de internet en los años noventa, marcó cambios decisivos en el estilo de vida a escala mundial e impulsó el surgimiento de la sociedad red (Castells, 1996) y de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005). Ambas se caracterizan por la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la vida cotidiana, desde las actividades propias del trabajo y los negocios, el aprendizaje y la innovación, hasta la socialización y el entretenimiento, lo que dio paso a una nueva era marcada por lo digital.

La educación superior no ha sido ajena a esta transformación. Cuando la tecnología ofrece alternativas para aprender sin asistir al aula, muchos estudiantes optan por ellas. Kortemeyer et al. (2023) analizaron más de 17.000 encuestas de estudiantes de la ETH de Zúrich, quienes podían elegir libremente entre asistir al aula, seguir la clase en vivo por internet o ver las grabaciones. Según su estimación, el 50 % prefirió la presencialidad, el

22 % la conexión en línea, el 26 % las grabaciones y el 2 % restante no asistió a clases. Quienes optaron por las alternativas no presenciales argumentaron, principalmente, que así optimizaban su uso del tiempo y mejoraban su aprendizaje. Además, los resultados mostraron que el rendimiento académico apenas varió entre las modalidades y, aunque se trata de un contexto específico, hallazgos como estos abren el debate acerca del valor agregado de la presencialidad.

Ahora bien, la llegada de la inteligencia artificial (IA) parece estar agudizando estos cambios. La UNESCO sostiene que la IA podría acelerar el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, sobre educación de calidad, siempre que existan políticas para maximizar sus beneficios y mitigar los posibles riesgos. Además, le atribuye un doble papel: por una parte, mejorar el aprendizaje y, por otra, preparar a los estudiantes para las actuales exigencias del mercado laboral (Miao et al., 2021). Un estudio reciente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que combinó cerca de 30.000 tareas ocupacionales con validación de expertos y microdatos, concluye que el 25 % del empleo mundial corresponde a ocupaciones potencialmente expuestas a la IA generativa, proporción que sube al 34 % en los países de altos ingresos (Gmyrek et al., 2025). Aunque la OIT prevé la transformación de los empleos más que su desaparición, este panorama plantea a la educación superior la necesidad de revisar los contenidos que empresas y estudiantes requieren hoy y demandarán en un futuro próximo.

Por su parte, el Fondo Monetario Internacional (FMI), cuyo análisis también incluye los empleos que la IA podría complementar, llega a cifras aún más altas. Cerca del 40 % del empleo mundial estaría expuesto a la IA, porcentaje que se eleva al 60 % en las economías avanzadas, se sitúa en el 40 % en las economías emergentes y alcanza el 26 % en las de bajos ingresos (Cazzaniga et al., 2024). Debido a ello, el FMI advierte que esta tecnología podría ensanchar las brechas de crecimiento económico y desigualdad entre las naciones desarrolladas y el resto del mundo, y recomienda a los países en desarrollo invertir en infraestructura digital y fomentar una fuerza laboral con habilidades digitales, capaz de competir con el talento global. En Colombia, buena parte de ese desafío recae sobre las universidades.

Así las cosas, la educación superior enfrenta, además del impacto de las nuevas tecnologías, diversos desafíos, tales como la baja natalidad, la incertidumbre económica y el desinterés de algunos jóvenes que, especialmente en América Latina, no perciben un retorno de la inversión. Sin embargo, encarar el uso y las implicaciones de la IA es quizás el más urgente, dada la velocidad con que esta se ha propagado. En Estados Unidos, casi el 40 % de los adultos entre 18 y 64 años ya usaba IA generativa dos años después de su lanzamiento, frente al 20 % que alcanzó internet en el mismo lapso (Bick et al., 2024). En las aulas, el cambio ha sido aún más acelerado. En el Reino Unido, la proporción de universitarios que usan IA pasó del 66 % al 92 % en un solo año, aunque apenas el 36 % ha recibido apoyo de su institución para desarrollar dicha habilidad (Freeman, 2025).

Los avances tecnológicos y los propios estudiantes ya han trazado, de facto, un camino que obliga a repensar las metodologías, los contenidos e incluso la

razón de ser de la universidad tal como la conocemos. Para las universidades colombianas, esto implica, como mínimo, formar a sus docentes en el uso de la IA, ajustar sus currículos a las nuevas demandas laborales y redefinir el sentido de la presencialidad. De ello dependerá que lideren esta transformación y no se limiten a reaccionar a ella.

Referencias

Bick, A., Blandin, A. y Deming, D. J. (2024). The rapid adoption of generative AI (NBER Working Paper No. 32966). National Bureau of Economic Research.

https://doi.org/10.3386/w32966

Castells, M. (1996). The rise of the network society. Blackwell Publishers. Cazzaniga, M., Jaumotte, F., Li, L., Melina, G., Panton, A. J., Pizzinelli, C., Rockall, E. y Tavares, M. M. (2024). Gen-AI: Artificial intelligence and the future of work (Staff Discussion Note SDN/2024/001). Fondo Monetario Internacional.

https://doi.org/10.5089/9798400262548.006

Freeman, J. (2025). Student generative AI survey 2025 (HEPI Policy Note 61). Higher Education Policy Institute. https://www.hepi.ac.uk/2025/02/26/student-generative-ai-survey-2025/ Gmyrek, P., Berg, J., Kamiński, K., Konopczyński, F., Ładna, A., Nafradi, B., Rosłaniec, K. y Troszyński, M. (2025). Generative AI and jobs: A refined global index of occupational exposure (ILO Working Paper 140). Organización Internacional del Trabajo. https://doi.org/10.54394/HETP0387

Kortemeyer, G., Dittmann-Domenichini, N., Schlienger, C., Spilling, E., Yaroshchuk, A. y Dissertori, G. (2023). Attending lectures in person, hybrid or online—how do students choose, and what about the outcome? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20, Artículo 19. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00387-5

Miao, F., Holmes, W., Huang, R. y Zhang, H. (2021). Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908

Textos de afuera





Brisa descontrolada, efectiva y vital

Andrea Carolina Cruz

Literata con énfasis en Periodismo de la Universidad de los Andes. Productora de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de Producción de Cine en la Vancouver Film School.

Siempre me es difícil explicar lo que hago. Aunque me apoyan, mi familia y amigos no lo entienden del todo. Quizás debo admitir que envidio un poco a aquellas personas que no necesitan dar explicaciones, esos casos en los que una palabra es suficiente para despejar todas las dudas. Porque «doctora», «contadora» o «empresaria» son respuestas efectivas, con certezas inherentes. Sin embargo, mi sensibilidad y mi pasión por el arte me han condenado a sembrar aún más preguntas cada vez que intento contestar a aquel fatídico pero casual cuestionamiento: "¿a qué me dedico?"

No quiero que se me malentienda; no me quejo en absoluto de la complejidad inescapable de mi oficio. Confío firmemente en el encanto que yace en la incertidumbre, en los enredos y en los collages saturados de ideas y pensamientos. Tal vez haga parte de mi naturaleza: pienso en aquellas tardes de infancia llenas de pasatiempos y manualidades de diversa índole, y recuerdo desde entonces la dificultad que me implicaba explicar qué me gustaba hacer en mi tiempo libre. Porque la respuesta siempre ha sido «todo», porque elegir una afición implicaba matar a todas las demás, y a mí realmente me apasionaba



mucho el mundo como para simplemente aniquilarlo y darlo por sentado, como para ignorarlo y restarle relevancia cruelmente.

Y quizás, al fin y al cabo, la resolución a aquella pregunta ni siquiera sea tan compleja. Sé que le debo a la gente la respuesta larga, a pesar de que, en mi opinión, sea la más aburrida: aquella que explica que estudié Literatura con énfasis en Periodismo en la Universidad de los Andes, mientras hacía otro pregrado de Cine y Televisión en la Universidad Nacional de Colombia, para terminar cursando Producción de cine en la Vancouver Film School, especializándome en Diseño de producción y Cinematografía, y asistiendo igualmente a las clases de Postproducción. Sin embargo, en el fondo quisiera que la respuesta fuera tan sencilla como la percibe mi corazón: mi ocupación es ser la observadora delegada de las pequeñas cosas que muchos ignoran; intérprete de sentimientos, anhelos y fantasías; analista de emociones y desglosadora de personalidades; transformadora de dolores y cómplice de duelos; pintora de imágenes y composiciones existentes; abstractora de conceptos y creadora de signos; ingeniera y ejecutora de sinestesias; investigadora de pasados, presentes y futuros; y asistente de cualquier tarea aleatoria que conlleve al asombro.

Tengo veintidós años, de los cuales llevo dieciocho estudiando. Honestamente no estoy muy segura de cómo es que terminó en donde terminó. Podría alardear de la increíble planeación de mi proyecto profesional y personal, de cómo he decidido cuidadosamente cada nueva travesía académica a la que me someto, pero estaría propagando una gran mentira: la verdad es que es poco el control que tengo sobre mi vida. La mayor parte del tiempo la brisa artística y apasionada que vive en mí arrasa con todo, como levanta las hojas de los árboles en el otoño y les indica por dónde ir; y ellas, acariciadas por el viento, se dejan llevar, a la deriva, expectantes por el lugar adonde van a parar. Y me ha salido bien porque esa brisa se mantiene fresca, acogedora, tibia, vivaz; porque es confiable y curiosa; y, en agradecimiento a mi entrega, me quiere ver triunfar.

Así, mi llamado es a recordar esa chispa que siempre está detrás de nuestras fachadas, a confiar en nuestros impulsos y en los empujes primitivos del cuerpo hacia lo que le hace bien, hacia lo que lo hace brillar.

Textos minificciones

Estudiantes Universidad Antonio Nariño

Marcos Rodríguez*

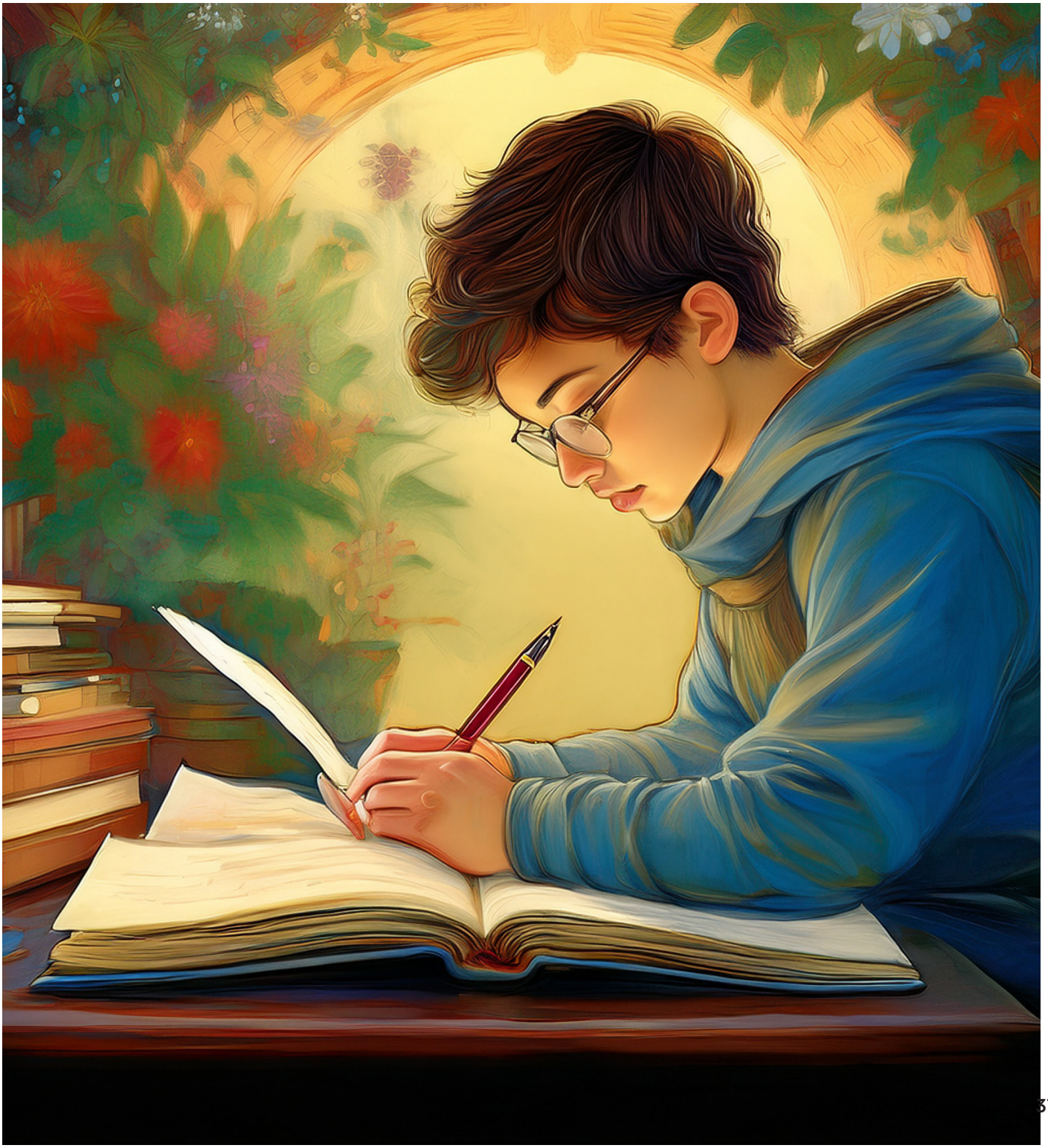
*Abogado, psicólogo, magíster en derecho privado económico, magíster en psicoterapia.

Profesor de asignaturas sociojurídicas y de derecho privado de la Universidad Antonio Nariño, UAN.

***

Estos textos son producto de una clase espejo realizada en el marco de la asignatura Literatura y cultura colombiana de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana





Si María sucediera hoy

Efraín se fue estudiar a Bogotá en la universidad Del externado y María se quedó en el Valle, ellos estaban lejos, pero todos los días se veían por videollamada.

Entonces, una noche María le envió un audio a Efraín:
-Efraín, cuando vuelvas prométeme que vamos a ver el atardecer juntos en el mirador de La Calera.

Al día siguiente, su celular en WhatsApp dejó de aparecer "en línea".

Entonces, Efraín tomó el primer vuelo de regreso y cuando llegó encontró a su familia llorando porque María se había muerto.

Entonces, Efraín, muy desesperado, abrió su celular y reprodujo el último audio vez tras vez, y pensó:
"Efraín perdió a María por la distancia y hoy podemos eliminar la distancia con un celular, pero a eso todavía no podemos ganarle al tiempo".

Lina María Benavides Laverde
lbenavides572@uan.edu.co
Derecho
Semestre 2

Efraín vuelve

Efraín se bajó del Transmilenio en la 72 con la maleta todavía con la etiqueta de Avianca. Seis años en Londres estudiando ingeniería y seguía hablando como paisa, cosa que a la abuela le encantaba. Volvía por ella, por María, su prima, criada como hermana en la casa de toda la vida, allá en el norte, entre unos eucaliptos que el cemento no había podido acabar del todo.

La encontró en la terraza, regando las matas, con el celular metido en el bolsillo de atrás del jean y los audífonos colgando del cuello. Se veía igual que en las videollamadas, no había cambiado nada: la misma trenza, la misma maña de morderse el labio cuando algo la ponía nerviosa.

—Ey, llegaste —le dijo ella, tan campante, como si no lo hubiera estado esperando todo este tiempo, sin soltar más palabras.

Los meses que siguieron fueron puro almuerzo familiar los domingos, caminadas por el humedal de Córdoba, y chats de WhatsApp que se les iban hasta las tres de la mañana. Pero de un momento a otro María empezó a fallarle en los paseos, a cansarse subiendo las escaleras como si tuviera setenta años.

—Es anemia —dijo la tía, aunque a leguas se notaba que ni ella se la creía del todo.

A Efraín le había salido una beca para un doctorado en Zúrich, y tocaba escoger entre el tiquete y la sala de espera de una clínica en la 100. Se quedó, obvio. Los exámenes se le fueron amontonando sobre la

mesa del comedor como esos avisos que uno deja sin abrir porque sabe que traen mala noticia.

Una noche de esas en que llueve como solo llueve en Bogotá, María le pidió que le leyera algo, lo que fuera, con una voz que ya casi ni le alcanzaba para hablar duro. Él cogió el celular y, sin saber muy bien por qué, le leyó un pedazo de esa novela vieja que habían visto juntos en el colegio: la historia de otro Efraín, de otra María, de otra despedida que ya se veía venir desde la primera página.

Ella sonrió, cerró los ojos, y afuera la lluvia siguió cayendo sobre una ciudad que no sabe guardar los duelos, solo aplazarlos un rato.

Leidy Melissa Cárdenas Delgado
lcardenas363@uan.edu.co
Derecho
Semestre 4

***

Efraín volvió a la hacienda después de varios años. Aunque todo parecía diferente, caminar por ese lugar le hacía recordar inmediatamente a María. Los árboles, el jardín y hasta los lugares donde solían sentarse seguían despertando recuerdos mientras revisaba unas cosas antiguas, encontró un celular que María había dejado guardado. Por curiosidad, Efraín lo encendió y descubrió que ella había escrito varias cosas en ChatGPT. Al principio le pareció extraño, pero comenzó a leer. María contaba allí todo lo que sentía, sus preocupaciones, sus recuerdos con Efraín y lo mucho que esperaba que algún día pudieran estar juntos sin tener que separarse. Efraín siguió leyendo y sonrió al reconocer algunas de las historias que habían vivido juntos después de unos minutos, dejó el celular y se quedó mirando por la ventana. Pensó que, aunque María ya no estuviera con él, de alguna manera sus palabras todavía seguían allí. Tal vez ella nunca imaginó que, años después, Efraín encontraría aquellas conversaciones y volvería a sentir todo lo que habían vivido antes de irse, guardó el celular y miró por última vez el jardín. Comprendió que el tiempo puede cambiar muchas *cosas, pero hay recuerdos que ni siquiera los años pueden borrar.*

Nicole Gabriela Quintero Rodríguez
nquintero756@uan.edu.co
Derecho
Semestre 4

Reflexiones pedagógicas e investigación





Lo que las fuentes ya decían: discusión de hallazgos sobre aprendizaje social y emocional

Jhon Víctor Rubio Maldonado

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana y maestrante en Educación de la Universidad La Gran Colombia. Es pasante de investigación en el proyecto Escrivivencia. Lenguaje, diversidad y territorio e integrante del semillero de investigación Polifonía. Cuenta con destacada experiencia en educación básica y media, gestión académica e investigación cualitativa asistida mediante la herramienta ATLAS.ti. Desarrolla su pasantía bajo la dirección de la Dra. Andrea Milena Guardia Hernández, líder del Grupo de Investigación "Educación de vanguardia" de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Correo institucional: jrubiom@ulagrancolombia.edu.co ORCID https://orcid.org/0009-0005-2069-952X

Resumen:

Este artículo de reflexión da cuenta de la lectura de dos metaanálisis sobre aprendizaje social y emocional escolar (Taylor et al., 2017; Cipriano et al., 2023) y de la discusión que se construyó a partir de tres conceptos hallados en los propios textos, no formulados de antemano: la crítica a las expectativas de regulación conductual impuestas desde normas dominantes, la escasez de datos sobre el estatus lingüístico de los estudiantes junto con la propuesta de pedagogías culturalmente sostenibles, y una equidad de impacto demostrada que viene acompañada de una advertencia contra los programas de talla única. Se distingue lo que las fuentes dicen de modo explícito de lo que corresponde a la síntesis de quien escribe: los términos "eurocéntricas" e "inclusión en el territorio" y la hipótesis de los repertorios lingüísticos y culturales como mecanismo explicativo. Se concluye que los metaanálisis son mapas parciales y que leerlos atendiendo a quién aparece en la muestra y a quién no, forma parte de la formación docente.

Palabras clave: aprendizaje social y emocional, equidad educativa, pedagogía culturalmente sostenible, repertorios lingüísticos, reflexión pedagógica

Antes de empezar, conviene aclarar algo: los conceptos que organizan este texto no son míos. Los encontré mientras leía dos metaanálisis sobre aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés), el de Taylor et al. (2017), centrado en los efectos de seguimiento de intervenciones escolares, y el de Cipriano et al. (2023), que actualiza diez años después el trabajo de Durlak et al. (2011, como se citó en Cipriano et al., 2023). Primero armé fichas de lectura por apartados para no perderme entre tablas y tamaños de efecto. Después, al notar que tres ideas se repetían con insistencia, volví a los textos a buscar más sobre ellas: la crítica a las expectativas de regulación conductual, la falta de datos sobre la lengua de los estudiantes y la equidad de impacto con reservas. Mío es solo el modo de nombrarlas y de unirlas. En cada caso, intentaré marcar dónde termina el texto y dónde empiezo yo.

Lo primero que hice fue situar los dos trabajos. Taylor et al. (2017) reunieron 82 intervenciones universales con 97.406 estudiantes y seguimientos que iban de seis meses a dieciocho años. Encontraron que los efectos se sostenían: habilidades socioemocionales, actitudes, conducta social positiva, rendimiento académico, problemas de conducta, malestar emocional y consumo de sustancias seguían mejor en los grupos intervenidos. El de Cipriano et al. (2023) trabajó con una muestra mucho mayor: 424 estudios de 53 países y 252 programas, de los cuales 258 estudios aportaron datos suficientes para el análisis cuantitativo. El efecto global posterior a la intervención fue pequeño pero estable (g de Hedges = 0,19), y el más alto apareció en clima escolar y seguridad (g = 0,29). En los 47 estudios con seguimiento, el efecto se mantuvo. Ninguno vende milagros, y eso me gustó.

La primera sorpresa llegó cuando pasé a la sección donde Cipriano et al. (2023) discuten la equidad. Allí los autores recogen una crítica de la literatura: la forma en que se enseña la regulación emocional y conductual puede imponer expectativas de expresión, comportamiento y cumplimiento

(compliance), y esas normas dominantes generan "prácticas insensibles y opresivas desde el punto de vista cultural" (p. 1184, traducción propia), con un uso desproporcionado de disciplina punitiva o excluyente contra estudiantes marginados (Castro-Olivo, 2014; Duchesneau, 2020; Elias et al., 2019; Jagers et al., 2019, como se citó en Cipriano et al., 2023). La palabra "eurocéntricas" no es de los autores. Es el término con el que yo resumí esas normas dominantes, y lo uso como síntesis propia. La advertencia, en cambio, sí es del texto. Me acordé entonces de lo fácil que es, en un aula, llamar "autorregulación" a que el niño se quede quieto, mire al frente y baje la voz. Me detuve ahí.

Poco después, al pasar a Taylor et al. (2017), encontré una advertencia relacionada y más discreta. Los autores aclaran que, aunque no hallaron efectos diferenciales entre grupos, eso no debe leerse como un aval de que un mismo programa sirve para todos, y sostienen que es indispensable examinar estrategias para diseñar e implementar intervenciones de manera culturalmente competente (p. 1165; Hecht & Shin, 2015; Hoffman, 2009, como se citó en Taylor et al., 2017). Me llamó la atención que dos artículos, separados por seis años y con equipos distintos, terminaran en la misma reserva. Registré esa coincidencia como un hallazgo de lectura y no como una conclusión de los propios autores, ya que no establecen ese vínculo entre ambos textos. No es un detalle menor ni una nota al pie de página. Como docente en formación, me queda una pregunta que las fuentes dejan abierta y que me toca llevar al aula: cuando evalúo la convivencia, ¿qué estoy exigiendo realmente y desde dónde lo exijo?

El segundo hallazgo llegó cuando revisé qué información demográfica incluían los estudios. Se hizo visible una ausencia. Según Cipriano et al. (2023), únicamente 55 estudios (el 13,0 %) reportaron el estatus de lengua materna o de aprendizaje del idioma, y solo ocho estudios (el 1,9 %) excluyeron explícitamente a estudiantes o tutores por su estatus lingüístico. En cuanto a la discapacidad, se encuentra un resultado similar: solo el 16,5 % de los estudios la mencionaron de manera explícita en la descripción de la población. Pensé en lo que significa que, de más de cuatrocientos estudios, casi nueve de cada diez no digan en qué lengua vivían sus estudiantes. Por mi campo profesional, la enseñanza de la lengua castellana, esto me pareció difícil de pasar por alto.

Luego, en la discusión del mismo artículo, encontré el cuerpo de la propuesta. Cipriano et al. (2023, pp. 1198–1199) señalan que etiquetas como "hispano/latino" ocultan una "enorme variabilidad lingüística y cultural" (traducción propia) y recomiendan articular el SEL con tres marcos: la pedagogía culturalmente sostenible (Gay, 2018 como se citó en Cipriano et al., 2023), el Diseño Universal para el Aprendizaje del grupo CAST y la pedagogía informada en el trauma (TransformEd, 2020, como se citó en Cipriano et al., 2023). A partir de ahí empecé a hablar de "inclusión en el territorio", una expresión mía con la que enlazo esos marcos con el contexto institucional y comunitario local. En Colombia, eso me llevó a pensar en escuelas rurales, comunidades indígenas y afrodescendientes, población migrante, estudiantes que traducen mentalmente entre lo que dice la maestra y lo que se dice en su casa. Los metaanálisis no hablan de nuestros territorios, y no tienen por qué. Pero dan argumentos para exigir que las adaptaciones locales

se tomen en serio y no se traten como una desviación del protocolo. Eso ordenó mis notas.

Al final de ese recorrido volví sobre el tercer concepto, el de equidad, y el resultado es matizado. Según Taylor et al. (2017, p. 1156), los beneficios fueron similares sin importar la raza, el origen socioeconómico o la ubicación de la escuela. En el seguimiento (p. 1162), los efectos fueron de 0,23 en estudiantes predominantemente blancos, 0,18 en estudiantes de color que en nuestro contexto llamaríamos racializados y 0,17 en grupos diversos; de 0,21 en contextos de bajos ingresos frente a 0,23 en otros, y de 0,20 en Estados Unidos frente a 0,16 en el resto de los países, sin diferencias significativas. Es un dato valioso y no quiero minimizarlo. Me dice que el SEL no parece funcionar solo para quienes ya partían con ventaja. Pero los mismos autores reconocen en las limitaciones (2017, p. 1167) que más del 40 % de los estudios (34 de 82) no reportó etnia y que solo una tercera parte (26 de 82) reportó el porcentaje de estudiantes en pobreza, de modo que la equidad demostrada descansa sobre una base de datos incompleta.

Aquí es donde empieza lo que sí es mío. Ninguno de los dos artículos pregunta cómo los repertorios lingüísticos y culturales de los estudiantes potencian las habilidades socioemocionales. Esa expresión no pertenece a Taylor et al. (2017) ni a Cipriano et al. (2023), y no pretendo atribuírsela. Formulé esta hipótesis de trabajo para responder al vacío que ellos dejan abierto, retomándola de la tradición de la pedagogía culturalmente sostenible (Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012). Ahí donde Taylor et al. (2017) piden diseñar intervenciones culturalmente competentes, propongo que esos repertorios pudieran ser el mecanismo que explique cómo se logra esa competencia. Me pregunto, por ejemplo, si una niña que alterna entre dos lenguas desarrolla una sensibilidad particular para leer al otro, o si los saberes narrativos de una comunidad, sus formas de contar y de mediar un conflicto, funcionan como recursos para la empatía. Son preguntas para investigar, no resultados.

Con el paso de las lecturas entendí algo inesperado: las fuentes ya contenían casi todo lo que yo había ido a buscar. La sospecha sobre las normas dominantes de comportamiento, el vacío de datos lingüísticos y la equidad con reservas estaban allí, formulados en el formato académico y con sus cifras. Al principio, me pregunté si había forzado la lectura para encontrar lo que buscaba. Después volví a mis notas, contrasté cada idea con su apartado del texto original y comprobé que la mayor parte tenía respaldo literal. Quedaban por fuera los términos "eurocéntrico" e "inclusión en el territorio", además de la hipótesis de los repertorios. Eso era mi aporte, y preferí decirlo así. Cambió, sobre todo, mi atención. Antes habría leído "efecto global de 0,19" y habría pasado a la tabla siguiente. Ahora me detengo en quién aparece en la muestra y en quién no, y en cómo se definió el bienestar que se midió.

Hacia el final de la revisión me quedó también cierta cautela sobre la evidencia misma. En el estudio de Cipriano et al. (2023), los trabajos publicados mostraron efectos mayores ($g = 0,220$) que los no publicados ($g = 0,164$), y los autores advierten

sobre el peso de los programas comerciales y de las evaluaciones que no son independientes. En Taylor et al. (2017), el 72,2 % de los datos provenía del autorreporte infantil, limitación que los propios autores reconocen. Nada de esto invalida los hallazgos, pero sí recuerda que un metaanálisis no es un veredicto: es un mapa trazado a partir de lo que otros decidieron medir, y esas decisiones tienen historia y tienen dueños. Leer con esa conciencia forma parte de la labor docente, tanto como saber planear una clase. Si voy a llevar un programa de este tipo a un grupo concreto, necesito saber qué se probó, con quiénes y con qué instrumentos.

Esta revisión terminó siendo menos un resumen de resultados y más una discusión con textos que ya se habían planteado preguntas parecidas a las mías. Los dos metaanálisis respaldan el SEL escolar con amplia evidencia y, al mismo tiempo, dejan en sus discusiones tres advertencias que no conviene pasar por alto: la regulación conductual puede convertirse en un instrumento de homogeneización cultural, la lengua de los estudiantes casi no aparece en los datos, y la equidad de impacto, aunque sostenida por las cifras, no explica cómo operan los repertorios lingüísticos y culturales. Mi aporte, planteado como hipótesis, es que esos repertorios podrían explicar cómo se alcanza la competencia cultural que Taylor et al. (2017) reclaman. Como docente en formación, mi tarea es llevar estas observaciones al diseño de actividades, a la evaluación de la convivencia y a la forma de escuchar en el aula. Me gustaría contribuir a que esa investigación se lleve a cabo.

Referencias

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. American Educational Research Journal, 32(3), 465–491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. Educational Researcher, 41(3), 93–97. https://doi.org/10.3102/0013189X12441244

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864



El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del estudio del desarrollo humano

Bryggith Vanessa Quiñonez

Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Miembro del Equipo Editorial y Productora de Contenido del Grafógrafo 2026-2

Dentro del contexto educativo, el concepto de teoría del desarrollo humano adquiere un papel importante, ya que se centra en el estudio científico de los procesos sistemáticos de cambio y estabilidad en las personas, pues en ellos se examinan las formas en las que los sujetos evolucionan, es decir, las funciones biológicas y la inteligencia, a través del estudio del desarrollo físico entendido como el proceso de crecimiento del cuerpo y el cerebro entendido como el cambio de las capacidades sensoriales, habilidades motrices y salud; el desarrollo cognoscitivo que parte de estudiar los procesos mentales como aprendizaje, atención, memoria,

lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad y el desarrollo psicosocial que analiza el cambio de emociones, personalidad y relaciones sociales.

En relación con lo anterior, el desarrollo humano es un proceso integral, continuo y dinámico que acoge dimensiones humanas porque es un proceso inacabado de la vida que genera cambios significativos en lo físico, emocional y social. Además, requiere de un proceso de maduración en el que se dan una serie de periodos críticos o sensibles que permiten la regulación del sujeto a unas necesidades y contextos. Posteriormente, se dan las etapas del desarrollo dentro del ciclo vital. El presente ensayo tiene como objetivo responder a la pregunta: ¿cómo el estudio del desarrollo humano ha contribuido al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje? Para ello, se propone analizar los principales aportes de la teoría del desarrollo humano dentro del contexto educativo. Asimismo, se busca explorar cómo los procesos de desarrollo físico, cognitivo y psicosocial influyen en el aprendizaje. Igualmente, se busca identificar de qué manera estas teorías han sido aplicadas en contextos educativos actuales, impactando en las metodologías de enseñanza y evaluación. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de comprender el desarrollo humano como un proceso integral que enriquece la práctica docente para atender las necesidades de los estudiantes en sus distintas etapas formativas.

El origen de las teorías del desarrollo humano se da en el campo de la biología con los aportes de Matthias Jakob Schleiden y Theodor Schwann en el siglo XIX. Ambos se encargaron de estudiar y sentar las bases de la teoría celular, al establecer que todos los organismos están formados por células y que estas son las unidades fundamentales de la vida. Cabe destacar que aunque el enfoque de sus estudios era biológico, este también permitió comprender el desarrollo como un proceso estructurado, progresivo y organizado, lo que permitió estudiar al ser humano desde las dimensiones físicas, cognitivas y emocionales, es decir, lo que conocemos como psicología del desarrollo encargada de estudiar los cambios de conducta a lo largo del ciclo vital. Durante el siglo XX, el interés por entender cómo aprenden, sienten y piensan las personas en distintas etapas de la vida impulsó el desarrollo de teorías como las de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Eric Erikson, entre otros, quienes estudiaron la evolución del pensamiento, el lenguaje, la identidad y la interacción social desde la infancia hasta la adultez. Según Berón (s/f), "Schwann y Schleiden eran grandes amigos, y el mismo Schwann cuenta cómo una conversación con Schleiden, en Berlín, le sugirió la idea que daría origen a la teoría celular" (p. 88).

Por consiguiente, las teorías del desarrollo humano abordan factores tales como lo biológico, psicológico y sociocultural. Cabe destacar que el desarrollo es multidimensional, pues se divide en cuatro dimensiones básicas: desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social, pese a que cada área tiene su propio proceso de desarrollo, se considera que existe una interdependencia entre estas, por ejemplo, las capacidades cognoscitivas pueden depender de la salud física y emocional como de la experiencia social cada dimensión refleja a las otras. En primer lugar, la dimensión del desarrollo físico incluye las bases genéticas del desarrollo como lo son el crecimiento de todos los componentes del cuerpo, los cambios en el desarrollo motor, los sentidos y los sistemas

corporales, de acuerdo con Craig (1997) "se relaciona con temas de cuidado de la salud, la nutrición, el sueño, incluye los cambios y funcionamiento sexual" (p. 2). En segundo lugar, el desarrollo cognoscitivo corresponde a los cambios que se dan durante el proceso intelectual: del pensamiento, el aprendizaje, el recuerdo, el juicio, la solución de problemas y la comunicación. En tercer lugar, el desarrollo socio-emocional o afectivo hace referencia al desarrollo del apego, la confianza, la seguridad, el amor y el afecto y gran variedad de emociones, sentimientos y temperamentos, incluye el desarrollo del concepto de sí mismo y de la autonomía. En cuarto lugar, el desarrollo social es aquel que implica cuestiones éticas y morales.

Igualmente, podemos afirmar que el estudio del desarrollo es un campo que se encuentra en constante evolución, por lo tanto, este es el estudio científico de los procesos del cambio y la estabilidad durante el ciclo vital. Desde el momento de gestación hasta que morimos, los seres humanos iniciamos un proceso evolutivo: primero somos una célula y luego pasamos a ser un individuo singular que vive, respira, camina y habla. Ahora bien, el ciclo vital respalda dicho planteamiento, de acuerdo con Feldeman (2012)

Los científicos del desarrollo han constatado que el desarrollo humano es un proceso de toda la vida, el cual es conocido como desarrollo del ciclo vital . En las primeras investigaciones, como los Estudios de Stanford sobre Niños Dotados (que dieron seguimiento hasta la vejez al desarrollo de personas señaladas en la niñez como muy inteligentes), los Estudios de Berkeley sobre Crecimiento y Orientación, y el Estu dio de Oakland del Crecimiento (adolescente), nos han proporcionado mucha información sobre el desarrollo de largo plazo . Más recientemente, el enfoque del desarrollo del ciclo vital de Paul B. Baltes.

Cabe destacar que las dimensiones de desarrollo mencionadas anteriormente permiten que se estudie el funcionamiento del cerebro de forma eficaz. Por otro lado, la división del ciclo vital se encuentra asociada a un constructo social. Es allí cuando se empiezan a dar las etapas del desarrollo. Según lo mencionado por Hoffmann (1996): "Cuando hablamos del ciclo de vida, lo dividimos en las siguientes etapas: lactancia, infancia, adolescencia, adultez inicial, adultez madura y senectud o vejez" (p. 1). Cabe mencionar, que el periodo de lactancia empieza desde el nacimiento hasta los dos años, el periodo de la infancia desde los dos hasta los doce años de edad, la adolescencia inicia con la pubertad desde los doce hasta los veinte, luego viene la adultez madura que abarca desde los cuarenta a los sesenta y la vejez de los sesenta en adelante.

En relación con lo anterior, la psicología del desarrollo se encuentra asociada a este campo, en cuanto que es una rama que se encarga de estudiar los cambios de la persona a lo largo de la vida desde que están gestando hasta que mueren, analiza la influencia de los entornos en el desarrollo cognitivo y psicosocial, todo esto a través de enfoques metodológicos tales como la observación directa, estudios longitudinales, transversales y experimentales. Por otro lado, comprender estas teorías ha sido fundamental, en cuanto que, estas no solo permiten explicar cómo cambian y crecen las personas, sino que también

brindan herramientas que permiten diseñar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes en cada etapa de su vida. En este sentido, el desarrollo físico, emocional y psicosocial ha orientado la forma en la que se enseña-aprende; por lo tanto, resulta necesario explorar cómo estas teorías han influido directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad.

Dichas teorías han sido de gran relevancia dentro del campo educativo, pues gracias a los aportes psicológicos se ha llegado a comprender cómo se da el proceso de aprendizaje, ya que este se encuentra relacionado con las etapas del desarrollo físico, cognitivo y socioemocional, lo que ha permitido que se pase un modelo educativo meramente homogéneo a uno más flexible, en el que se reconocen las diferencias y formas de aprendizaje individual. Dentro de este contexto, uno de los aportes más conocidos es la teoría del biólogo y psicólogo Jean Piaget quien propone que los niños pasan por una serie de etapas que ayudan a desarrollar el pensamiento (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales) cada una de ellas con características específicas, lo que influye en la forma en la que se diseñan estrategias pedagógicas que se encuentren adaptadas a las capacidades cognitivas de cada edad, para promover el aprendizaje activo. De acuerdo con Piaget (1972), "el principal objetivo de la educación en las escuelas debe ser crear hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho" (p. 160).

Por su parte, Lev Vygotsky enfatizó en el papel que cumple el entorno social y cultural en el desarrollo del pensamiento, esto a través de su conocido concepto: la zona de desarrollo próximo (ZDP), que plantea lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con ayuda de otros. Esto impactó en la forma en la que los docentes plantean los trabajos durante la clase, pues se puede evidenciar que los estudiantes aprenden más a través del trabajo colaborativo; en esto también influye el andamiaje. Según Vygotsky (1978), "lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo por sí mismo" (p. 87), lo que implica una visión dinámica del desarrollo.

Asimismo, la teoría psicosocial de Erick Erikson ha influido en el campo educativo, pues al proponer que el desarrollo se construye a través de la problematización de conflictos que se deben resolver en las ya mencionadas etapas del desarrollo humano. Por ejemplo, durante la adolescencia la mayoría de sujetos se puede enfrentar a la crisis de identidad, hecho que tiene implicaciones en la construcción de la autonomía. Como lo menciona Erikson (1968): "desde esta perspectiva, los docentes no solo hacen un acompañamiento académico" (p. 15).

Estas teorías no sólo han transformado los métodos de enseñanza, el currículo y las formas de evaluación, permitiendo que la educación se centre en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de forma más efectiva. Esto se puede ver reflejado en los contextos educativos actuales en los cuales se aplican metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, las aulas inclusivas y la evaluación formativa, ya que responden a una comprensión holística del desarrollo humano. Además, la dimensión socioemocional desempeña

un papel fundamental dentro del proceso educativo, ya que impacta el rendimiento y la motivación de los estudiantes. Este tipo de desarrollo abarca el conocimiento de sí mismo, la gestión de emociones, las relaciones interpersonales. Teóricos como el mencionado Erick Erikson han resaltado la importancia de las crisis psicosociales en cada etapa de la vida, en especial en la adolescencia, periodo en el cual el sujeto se enfrenta a dilemas como la construcción de identidad y la búsqueda de autonomía. Asimismo, desde la teoría de Bandura se reconoce que el comportamiento humano no solo es producto del ambiente, sino que existe una relación recíproca entre factores personales, ambientales y conductuales, en otras palabras, no solo el entorno afecta al individuo, sino que también influyen en sus decisiones y acciones. De acuerdo con lo mencionado por Santrock (2014) :

Jeffrey Dahmer tuvo una infancia y una adolescencia muy agitadas. Sus padres reñían constantemente hasta que se divorciaron. Su madre tenía problemas emocionales y lo pagaba con el hermano menor de Jeffrey. Jefrey sentía que su padre lo desatendió, y un niño abusó sexualmente de él cuando tenía 8 años. Pero la inmensa mayoría de las personas que tienen una infancia y una adolescencia muy duras nunca llegan a cometer los crímenes espeluznantes que cometió Dahmer entre los años setenta y noventa. Se puede evidenciar cómo estas teorías se ven reflejadas en la historia de vida de este personaje, en cuanto que, su entorno sociocultural determinó la construcción de su identidad y la toma de decisiones.

Por lo tanto, el estudio de casos prácticos y reales permite observar de forma más clara cómo las teorías del desarrollo humano se reflejan en la cotidianidad del contexto familiar o educativo. Un ejemplo de esto, es el caso de Lucía, una niña que, desde su primer mes de vida, deja ver una evolución de acuerdo a las etapas del desarrollo propuestas por diversos teóricos. Respecto a esto, Muñoz (2014).

Cuando Lucía tenía un mes de vida le atraían mucho los objetos en movimiento y de colores vivos, tanto que a veces parecía que su atención se quedaría atrapada por ellos. Con tres meses, disfrutaba más mirando a su hermana que a cualquier juguete o persona, aunque sonreía a todo el mundo y se le notaba feliz en brazos de cualquiera. Desde que cumplió los nueve meses llora cuando se le acerca alguien extraño, sobre todo si intenta cogerla en brazos, aunque al rato, cuando comprueba que no hay peligro, comparte sonrisas, vocalizaciones y juguetes con todo el mundo. Ahora tiene 15 meses y, aunque anda desde los 12, le sigue gustando gatear. Se sube a todas partes, lo alcanza todo y disfruta viendo cómo caen las cosas que tira desde la terraza. Cuanto más ruido hace, más le gusta. No tiene especial preferencia por los juguetes, igual le gusta una pieza de la batería de cocina, que el mando a distancia del televisor o el teléfono móvil de su madre. Eso sí, ninguno de ellos juega más de cinco minutos seguidos. Le encantan las escaleras y las sube a cuatro «patas». Cuando ve escaleras las señala muy contenta y dice muy claro: «tonguato». Es casi lo único que dice, pero lo hace tan claro y lo repite tantas veces que hasta parece que habla. Es muy independiente y empieza a tener conflicto con sus padres porque quiere hacerlo todo «yotola» (yo sola). (p. 15).

Esta historia deja observar que, desde la teoría de

Piaget, Lucía, en los primeros meses se encuentra en lo que el psicólogo Jean Piaget denominó etapa sensoriomotriz, porque empieza a explorar el mundo a través de sus sentidos. Su preferencia por objetos que emiten sonidos, su reacción ante extraños, su intención de tener autonomía son parámetros que permiten evidenciar el desarrollo afectivo y cognitivo que a su vez también puede ser entendido desde la teoría de Erikson conflicto - autonomía y la vergüenza - duda característico de los niños/as de dos años. Además, el deseo de Lucía por hacer las cosas por sí sola (yotola) indica que la niña está empezando un proceso simbólico y la interiorización de la acción, lo que para Vygotsky representa una manifestación del inicio del lenguaje, esto ayuda a los docentes a comprender las necesidades de la infancia para generar estrategias pedagógicas que comprendan el ritmo de aprendizaje de cada individuo.

En conclusión, se ha evidenciado que el estudio del desarrollo humano ha contribuido en el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que permite comprender al sujeto de forma holística desde sus dimensiones. Las teorías planteadas permiten comprender cómo aprenden y se relacionan los estudiantes en las diferentes etapas del ciclo vital permitiendo que se apliquen nuevas prácticas pedagógicas, ya que la actualidad se requiere una perspectiva más amplia frente al tema, pues nos encontramos en mundo cambiante en el que las necesidades - habilidades socioemocionales son más evidentes cada día, en este sentido estos campos de estudio resultan necesarios para formar sujetos críticos, empáticos y capaces de enfrentar los retos del siglo XXI.

Referencias

Delval, J. (1998). El desarrollo humano. Veintiuno Editores. Págs. 23 - 51

Feldman, R. D. (2021). Desarrollo humano (14.ª ed.). McGraw-Hill Education. Capítulo I completo.

Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f.). Las etapas del desarrollo. Portal Académico CCH.

https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia2/pscII/ MD1/MD1-L/etapas_desarrollo.pdf:contentReference[oaicite:1]{index=1}

Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f.). Teorías del desarrollo humano. Portal Académico CCH. https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia2/pscII/ MD1/M1-L/teorias_desarrollo.pdf

Erikson, E. H. (1974). Infancia y sociedad (3.ª ed., L. Cardona, Trad.). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1950)

Piaget, J. (1975). La psicología y la pedagogía (3.ª ed., J. A. Dávila, Trad.). Editorial Ariel. (Obra original publicada en 1969)

Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (A. Kozulin, Comp.). Crítica. (Obra original publicada en 1934)

Santrock, J. W. (2014). Adolescencia (15th ed.). New York: McGraw-Hill. Págs. 35 - 81

Muñoz, V., et al. (2014). Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación. Editorial Pirámide. Págs. 15 – 37.



La educación como motor social y transformación

Tania Palacios
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Hablar de educación en el contexto colombiano y latinoamericano no puede limitarse a la simple acumulación de contenidos ni a la expedición formal de un título. En su dimensión más profunda, la educación representa la promesa de una herramienta capaz de transformar las realidades de nuestras comunidades y cerrar brechas históricas. Cuando un joven de una comuna en Medellín, del sector rural del Cauca o de la periferia de cualquier metrópoli latinoamericana accede a un proceso pedagógico de calidad, no solo adquiere saberes disciplinares, sino que despierta un pensamiento crítico fundamental para cuestionar las desigualdades de su entorno. En consecuencia, la formación académica actúa como una llave hacia oportunidades de desarrollo digno que permiten romper círculos de pobreza intergeneracional. Sin embargo, esta promesa choca con

un sistema segregado que funciona bajo las lógicas de un verdadero «apartheid educativo» (Cárdenas, 2021), donde el origen socioeconómico determina dramáticamente la calidad de la enseñanza que recibe un estudiante.

Para comprender las raíces de esta brecha, es indispensable analizar la creciente visión mercantilista que ha permeado el sistema. Tal como analiza José Rafael Espinosa en La Quinta Puerta (2021), se ha arraigado una cultura en la que la educación se percibe como una transacción o un bien privado antes que como un servicio de carácter público esencial para la cohesión social. Cuando las instituciones educativas se entienden como empresas y no como escenarios de formación ciudadana, la educación deja de actuar como un igualador social para convertirse en un factor de estratificación. En este escenario, quienes poseen los recursos financieros adquieren una educación diferenciada con acceso a herramientas globales, mientras que los sectores más desfavorecidos quedan relegados a instituciones oficiales que deben batallar de forma constante contra limitaciones presupuestales e institucionales.

El impacto de este sistema segregado se hace evidente al observar el primer insumo del proceso formativo: la infraestructura física y tecnológica. El contraste en Colombia es abrumador entre planteles privados de élite equipados con centros de arte, tecnología avanzada y transporte integrado y las escuelas públicas, especialmente en zonas rurales donde persisten graves carencias en conectividad, servicios básicos y materiales. Esta desigualdad material no es inocua: afecta directamente la duración de la jornada escolar. Mientras que la educación privada opera bajo jornadas únicas con oferta integral de actividades, en la educación pública predomina históricamente la doble o triple jornada por falta de aulas, reduciendo drásticamente las horas efectivas de clase que reciben los niños y jóvenes más vulnerables. Así, la infraestructura deja de ser un mero espacio físico para convertirse en un factor determinante del rendimiento académico y del desarrollo socioafectivo.

Por otra parte, la calidad del insumo humano, el cuerpo docente, constituye el factor de mayor peso e impacto directo en las trayectorias de aprendizaje. La evidencia científica demuestra de manera consistente que contar con educadores altamente capacitados, motivados y con oportunidades de formación continua genera un valor acumulativo definitivo en la vida de los estudiantes. No obstante, la distribución del talento docente en el país refleja las mismas asimetrías del territorio. Los datos muestran que las zonas urbanas y los centros con mayor capacidad institucional concentran un porcentaje significativamente más alto de profesores con títulos de posgrado y mejores resultados en pruebas de Estado, mientras que las zonas rurales y los municipios marginados enfrentan mayores niveles de provisionalidad y precarización. Por lo tanto, si no se garantiza un apoyo integral al maestro rural y una dignificación de la labor docente en los contextos más complejos, el sistema continuará perpetuando el rezago escolar.

A las brechas materiales y humanas se suma la enorme complejidad de la gobernanza institucional, donde confluyen las secretarías de educación locales, el Ministerio de Educación y el movimiento

sindical. Las dinámicas clientelistas locales en municipios vulnerables, sumadas a la falta de continuidad en las políticas públicas entre distintas administraciones, minan la capacidad de gestión de los colegios públicos. Adicionalmente, las constantes tensiones entre el Estado y el sindicato docente, que derivan en paros prolongados y pérdida masiva de días de clase, afectan desproporcionadamente a las instituciones oficiales. Mientras que los estudiantes del sector privado mantienen un calendario escolar ininterrumpido, los alumnos del sistema público pueden perder una porción sustancial de sus horas lectivas a lo largo de su formación, lo que se traduce en una clara desventaja a la hora de competir por un cupo universitario o un empleo formal.

En conclusión, la educación no puede seguir siendo un trámite administrativo ni un privilegio determinado por la capacidad de pago o la ubicación geográfica. Para que actúe como un verdadero motor de transformación social en Colombia y Latinoamérica, es urgente superar la lógica del apartheid educativo, abordando de manera equilibrada sus tres dimensiones: la infraestructura digna, el fortalecimiento docente y la eficiencia institucional. La educación cobra su sentido más noble cuando trasciende la esfera individual y se orienta hacia el bien común, promoviendo la empatía, la memoria histórica y la convivencia pacífica. Apostar por un sistema público de alta calidad, equitativo e incluyente no solo transforma la vida de un estudiante en el presente, sino que constituye el único camino sostenible para construir una nación con justicia social, dignidad y paz.





La educación como transformación social: entre la reproducción de las desigualdades y la construcción de una sociedad más justa

Román Saldaña Ramírez

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México
Licenciatura en Educación media en el área de español, Estudiante de Intercambio Académico

Resumen

La educación es uno de los principales espacios en los que una sociedad transmite conocimientos, valores, normas y formas de comprender el mundo. Pero también puede reproducir las desigualdades

económicas, políticas y culturales ya existentes. El presente artículo reflexiona sobre la educación como instrumento de transformación social a partir del capítulo «La educación en Colombia, 1880-1930», de Renán Silva, publicado en "Nueva historia de Colombia", tomo IV; los capítulos 2, 3 y 7 de "La quinta puerta"; y los planteamientos teóricos de Louis Althusser sobre los aparatos ideológicos del Estado y de Pierre Bourdieu sobre la reproducción social y cultural. Desde una perspectiva histórico-crítica, se examina la relación entre educación, poder, cultura y desigualdad, considerando el papel de la Iglesia, el Estado, las instituciones educativas y los docentes en la forma que se estructuran las oportunidades sociales. Lo cual sostiene que la educación no es quien transforma en automático una sociedad: su potencial emancipador depende de las condiciones de acceso, la calidad de los aprendizajes, la equidad institucional y la capacidad de desarrollar una conciencia crítica. Finalmente, se plantea que el docente puede contribuir a la transformación social mediante una práctica pedagógica inclusiva, reflexiva y comprometida con la democratización del conocimiento.

Palabras clave: *educación, transformación social, reproducción social, ideología, desigualdad educativa, pensamiento crítico.*

educación ha desempeñado un papel fundamental en la construcción histórica de las sociedades, pues mediante ella se transmiten conocimientos, valores, creencias, costumbres y formas de organización social. A través de estas instituciones educativas, las nuevas generaciones aprenden a interpretar su realidad, relacionarse con los demás y participar en la vida colectiva. Sin embargo, la educación no es un proceso neutral: sus contenidos, métodos, normas y formas de organización se encuentran vinculados con las condiciones económicas, políticas y culturales de cada época.

Desde esta perspectiva, surge una pregunta fundamental: ¿la educación contribuye a transformar la sociedad o reproduce las desigualdades que existen en ella? La respuesta requiere superar la idea de que el acceso a las aulas garantiza e impulsa el progreso individual y colectivo. Aunque la educación puede ampliar las oportunidades de desarrollo, también puede legitimar privilegios cuando el acceso al conocimiento y a una formación de calidad depende de la posición socioeconómica de las personas.

El análisis histórico de la educación en Colombia permite reconocer esta contradicción. En el capítulo La educación en Colombia, 1880-1930, Renán Silva (1989) examina un periodo marcado por los conflictos políticos e ideológicos en torno a la orientación de la enseñanza, la influencia de la Iglesia católica, las aspiraciones de modernización y las dificultades para ampliar las oportunidades educativas. Estos procesos muestran que la escuela ha sido un espacio de disputa por la formación de los ciudadanos y por la definición del tipo de sociedad que se pretende construir. Esta problemática también se encuentra en los capítulos 2, 3 y 7 de La quinta puerta, que analizan la desigualdad educativa, el alcance cultural del llamado apartheid educativo y las diferencias entre instituciones escolares. Sus planteamientos permiten establecer una relación entre las condiciones materiales de la educación, la segregación social y las

posibilidades de movilidad social. En este contexto, las teorías de Louis Althusser (1976) y Pierre Bourdieu (1985) proporcionan herramientas para comprender cómo la educación participa en la reproducción del orden social. No obstante, reconocer estos mecanismos también permite identificar las posibilidades de transformación mediante una educación que promueva el pensamiento crítico, la inclusión y la participación democrática.

La tesis central de este artículo es que la educación puede reproducir las desigualdades sociales cuando legítima los privilegios existentes, pero también puede contribuir a transformarlas cuando garantiza oportunidades educativas equitativas y forma sujetos capaces de cuestionar críticamente su realidad.

La educación en Colombia entre 1880 y 1930: historia, poder y desigualdad

Para comprender el potencial transformador de la educación es necesario examinar su desarrollo histórico y reconocer que los sistemas educativos responden a proyectos políticos, intereses sociales y concepciones culturales determinadas. En su capítulo "La educación en Colombia, 1880-1930", Silva (1989) estudia un periodo que comprende la Regeneración, la hegemonía conservadora y los cambios ocurridos después de la Guerra de los Mil Días. Durante estos años, la organización educativa estuvo estrechamente vinculada con los debates sobre el papel del Estado, la Iglesia católica y los partidos políticos en la formación de la sociedad colombiana. La Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 consolidaron su relación entre el Estado y la Iglesia católica, que tuvo repercusiones importantes en la orientación de la enseñanza. La educación no solamente debía transmitir conocimientos, sino también contribuir a la formación moral y religiosa de los ciudadanos, de acuerdo con el orden político y cultural que predominaba en la época.

Desde una perspectiva crítica, este proceso demuestra que la escuela puede funcionar como un espacio donde se establecen y legitiman determinadas enseñanzas y punto de vista del mundo, de acuerdo como le convenga al Estado. Los contenidos escolares, la autoridad docente y las normas institucionales reflejan decisiones sobre qué conocimientos se consideran válidos, qué comportamientos se valoran y qué modelo de ciudadano se pretende formar. Al mismo tiempo, el periodo estuvo marcado por las aspiraciones de modernización económica y educativa. La Ley 39 de 1903, conocida como Ley Uribe, organizó la instrucción pública y estableció orientaciones para la enseñanza primaria, secundaria, industrial y profesional. Entre sus propósitos se encontraba vincular la educación con las necesidades de la agricultura, la industria y el comercio.

Sin embargo, las aspiraciones legislativas enfrentaron dificultades relacionadas con la financiación, la insuficiencia de escuelas, la preparación del magisterio y las diferencias territoriales. La existencia de normas educativas no garantizaba que todos los niños y jóvenes pudieran acceder a ellas en condiciones equivalentes. Las oportunidades educativas continuaron condicionadas por los recursos disponibles, la ubicación geográfica y la posición social de las familias. Asimismo, la formación de las mujeres estuvo condicionada por las concepciones sociales sobre sus funciones

familiares y domésticas. En distintos espacios educativos, la enseñanza femenina se orientaba hacia actividades consideradas compatibles con los papeles tradicionales de las mujeres, lo que limitaba sus oportunidades de desarrollo profesional y participación pública. Estos antecedentes permiten comprender que la educación colombiana no evolucionó únicamente como respuesta a necesidades pedagógicas. También fue resultado de tensiones entre proyectos de sociedad, intereses económicos, creencias religiosas y aspiraciones de modernización. Por consiguiente, la historia educativa demuestra que ampliar la escolarización constituye un avance importante, pero insuficiente si no se toman en cuentan las condiciones que determinan quién accede al conocimiento, qué tipo de formación recibe y cuáles son sus posibilidades de utilizarla para mejorar su vida.

Louis Althusser: la educación como aparato ideológico del Estado

Louis Althusser (1976) propone el concepto de "aparatos ideológicos" del Estado para explicar cómo las sociedades reproducen las condiciones que permiten mantener sus relaciones de poder. Entre estos aparatos incluye instituciones como la familia, la religión, la escuela y los medios de comunicación, mediante los cuales se transmiten ideas, valores y formas de comportamiento. Desde esta perspectiva, la escuela no se limita a enseñar lectura, escritura, matemáticas o conocimientos científicos. También transmite normas, disciplina, formas de autoridad y criterios sobre lo que una sociedad considera correcto, legítimo o deseable. De este modo, participa en la formación de sujetos que aprenden tanto contenidos académicos como maneras de interpretar y aceptar el orden social. Esta propuesta teórica permite analizar críticamente la historia educativa colombiana entre 1880 y 1930. La influencia de la Iglesia católica y la relación entre educación y proyectos políticos muestran que la escuela estuvo vinculada con la transmisión de determinadas concepciones religiosas, morales y sociales.

Desde la perspectiva de Althusser, estas prácticas pueden interpretarse como mecanismos mediante los cuales se reproducen valores e ideas que contribuyen a mantener un determinado orden social. Sin embargo, esto no significa que todas las acciones educativas respondan a una intención consciente de dominación, ni que los docentes y estudiantes reproduzcan pasivamente todo lo que la institución transmite. Esta teoría permite identificar una contradicción fundamental: la escuela puede contribuir a legitimar las relaciones de poder, pero también puede convertirse en un espacio donde se cuestionan las ideas dominantes y se desarrollan interpretaciones alternativas de la realidad, con un pensamiento crítico, analítico y reflexivo. Por ejemplo, una enseñanza de la historia que presente los acontecimientos únicamente desde la perspectiva de los grupos gobernantes puede invisibilizar las experiencias de los sectores populares, las mujeres y las comunidades históricamente excluidas. En cambio, una enseñanza que incorpore diversas perspectivas, contraste fuentes y promueva el debate puede ayudar a los estudiantes a reconocer que el conocimiento histórico se construye mediante la interpretación crítica de los procesos sociales, no buscando una sola respuesta.

En consecuencia, el aporte de Althusser consiste en advertir que la educación participa en la reproducción ideológica de la sociedad. Su potencial transformador exige reconocer ese papel y promover prácticas pedagógicas que permitan analizar las relaciones entre conocimiento, autoridad, cultura y poder.

Pierre Bourdieu: reproducción social, capital cultural y desigualdad educativa

Pierre Bourdieu (1976) desarrolla una explicación sociológica de cómo el sistema educativo puede contribuir a reproducir las desigualdades sociales. Su planteamiento permite comprender que los estudiantes no llegan a la escuela con el mismo capital cultural, recursos familiares ni oportunidades de aprendizaje. Uno de sus conceptos fundamentales es el de "capital cultural", que comprende conocimientos, habilidades, disposiciones, formas de expresión y familiaridad con prácticas culturales que pueden ser valoradas por las instituciones educativas. Estas diferencias se desarrollan, en parte, mediante la socialización familiar y las experiencias previas de los estudiantes. Cuando la escuela privilegia determinados códigos lingüísticos, hábitos culturales o formas de expresión, los alumnos que ya están familiarizados con ellos pueden encontrarse en una posición ventajosa. Por el contrario, quienes proceden de contextos culturales diferentes pueden enfrentar mayores dificultades si sus conocimientos y experiencias no son reconocidos o valorados por la institución, como por ejemplo, los alumnos que proviene de zonas marginales.

Esto permite cuestionar la idea de que los resultados escolares reflejan exclusivamente el talento o el esfuerzo individual. El desempeño académico también puede estar relacionado con la distribución desigual de recursos y experiencias culturales. El capítulo 2 y 3 de La quinta puerta, dedicado a la desigualdad educativa en Colombia, aborda las diferencias de acceso, permanencia y calidad educativa según las condiciones socioeconómicas. El capítulo 7 examina la dimensión cultural del apartheid educativo y explica cómo la separación entre grupos sociales puede reproducir distancias culturales y limitar la convivencia. Ambos planteamientos se relacionan con la teoría de Bourdieu porque muestran que las desigualdades escolares no son únicamente económicas: también involucran formas de reconocimiento, prestigio y legitimidad cultural. La reproducción social se manifiesta, por ejemplo, cuando los estudiantes de familias con mayores recursos tienen más posibilidades de acceder a instituciones con bibliotecas, tecnologías, actividades complementarias y acompañamiento académico. Estas ventajas pueden facilitar su trayectoria escolar y ampliar sus oportunidades de ingresar a la educación superior.

En contraste, los estudiantes que enfrentan dificultades económicas, barreras territoriales o una oferta educativa limitada pueden tener que superar obstáculos adicionales para alcanzar resultados semejantes. En el capítulo 7, de La quinta puerta, "Historia de dos escuelas: una ilustración del apartheid educativo en Colombia", de José Rafael Espinosa, profundiza en esta problemática mediante el análisis de tres dimensiones: los recursos físicos, las condiciones del personal docente y la gobernanza institucional. Su argumento permite comprender que las oportunidades educativas dependen de la interacción entre infraestructura, calidad docente y

capacidad de gestión.

No obstante, la teoría de Bourdieu no debe interpretarse como si el destino de los estudiantes estuviera completamente determinado por su origen social. Reconocer la reproducción de las desigualdades permite identificar los mecanismos que deben transformarse para ampliar las oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, una educación comprometida con la equidad debe reconocer la diversidad cultural de sus estudiantes, evitar que un único modelo de expresión se convierta en criterio de superioridad y ofrecer apoyos pedagógicos que permitan desarrollar capacidades sin desvalorizar las experiencias familiares y comunitarias.

La quinta puerta: entre la desigualdad y la posibilidad de transformación

Los capítulos 2, 3 y 7 de La quinta puerta permiten relacionar las teorías de Althusser y Bourdieu con las condiciones concretas del sistema educativo colombiano. El capítulo 2 examina cómo las diferencias socioeconómicas condicionan las trayectorias educativas desde la primera infancia hasta la educación superior. Su principal contribución consiste en mostrar que el acceso a la escuela no elimina automáticamente las desigualdades de origen. El capítulo 3, por su parte, aborda la dimensión cultural de la segregación educativa. Cuando los estudiantes de distintos grupos sociales asisten a instituciones separadas, disminuyen las oportunidades de interacción, reconocimiento mutuo y construcción de relaciones sociales diversas. La desigualdad se manifiesta entonces no solo en los recursos académicos, sino también en las experiencias culturales y los vínculos sociales. El capítulo 7 complementa este análisis al examinar las diferencias entre escuelas en cuanto a infraestructura, docentes y gestión institucional. La calidad de la educación no depende de un único factor, sino de la articulación de recursos materiales, profesionales e institucionales.

En conjunto, estos capítulos cuestionan una concepción simplificada de la educación como solución automática a los problemas sociales. Si las instituciones ofrecen oportunidades profundamente desiguales, la escolarización puede terminar legitimando resultados producidos, en parte, por las condiciones de origen. No obstante, esta interpretación no obliga a considerar la escuela como una institución incapaz de transformar la sociedad. Por el contrario, identificar las formas de reproducción social permite establecer prioridades para una transformación educativa más efectiva. Entre ellas se encuentran fortalecer la educación pública, mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, reducir las brechas entre territorios, garantizar la permanencia escolar y promover espacios educativos en los que estudiantes de distintos contextos puedan aprender y convivir.

La transformación social también exige revisar las prácticas de evaluación. Si los resultados académicos se interpretan sin considerar las diferencias de recursos y oportunidades, existe el riesgo de confundir las ventajas de origen con el mérito individual. Una evaluación orientada a la equidad debe reconocer los aprendizajes alcanzados, identificar las dificultades y ofrecer retroalimentación que permita avanzar. En este sentido, la educación transformadora no consiste en negar las desigualdades, sino en

reconocerlas y desarrollar estrategias para reducir sus efectos.

El docente como agente de transformación social

El papel del docente resulta fundamental en la relación entre educación y transformación social. Aunque el maestro trabaja dentro de instituciones condicionadas por políticas, recursos y normas, conserva posibilidades de autonomía pedagógica que pueden favorecer el aprendizaje, la inclusión y el pensamiento crítico. Desde un punto de vista de la perspectiva de Althusser, el docente debe reconocer que sus prácticas participan en la transmisión de conocimientos, valores y concepciones del mundo. Desde la perspectiva de Bourdieu, necesita comprender que los estudiantes poseen experiencias culturales diferentes y que las instituciones pueden favorecer a quienes están más familiarizados con sus códigos dominantes. Esta comprensión exige superar las explicaciones que atribuyen las dificultades escolares exclusivamente a la falta de interés, capacidad o disciplina del estudiante llamada meritocracia. También es necesario examinar las condiciones de aprendizaje, los recursos disponibles, las estrategias didácticas y las oportunidades de acompañamiento.

En el caso de la enseñanza de Lengua Castellana y Humanidades, la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura ofrecen oportunidades para desarrollar una conciencia crítica. Mediante el análisis de textos, los estudiantes pueden identificar estereotipos, contrastar perspectivas, reconocer voces históricamente excluidas y argumentar sobre problemas de su comunidad. Asimismo, el docente puede promover actividades que relacionen los contenidos escolares con la vida cotidiana, la memoria histórica, la diversidad cultural y los problemas sociales. Estas estrategias contribuyen a que el conocimiento no se reduzca a la memorización, sino que se convierta en una herramienta para interpretar y transformar la realidad. Sin embargo, es importante reconocer que el compromiso individual del maestro no sustituye las responsabilidades institucionales y estatales. No es razonable exigir que un docente compense por sí solo las carencias de infraestructura, la desigualdad económica, la insuficiencia de recursos o las dificultades sociales que afectan el proceso educativo. La transformación social a través de la educación requiere políticas públicas orientadas a la equidad, financiación adecuada, formación y actualización profesional, mejores condiciones laborales y una participación activa de las comunidades educativas. En este sentido, resulta fundamental la coordinación entre la familia, la escuela y el Estado, pues cada uno desempeña una función insustituible en la formación integral de las personas.

La familia constituye el primer espacio de socialización y uno de los pilares fundamentales del desarrollo humano. Es en el hogar donde, desde los primeros años de vida, se comienzan a construir las bases culturales, sociales y afectivas de la persona; allí se aprenden, mediante el ejemplo y la convivencia cotidiana, los valores, las normas, los usos, las costumbres, las formas de relacionarse con los demás y las primeras nociones de respeto, responsabilidad, solidaridad y convivencia. Estas experiencias iniciales influyen en la manera en que los niños y jóvenes interpretan el mundo, se relacionan con sus compañeros y responden a las exigencias del

entorno escolar. Por ello, la educación no comienza cuando el estudiante ingresa al aula, sino mucho antes, en el contexto familiar y comunitario en el que construye sus primeras experiencias y aprendizajes.

No obstante, en la actualidad, el docente se enfrenta a una realidad compleja: en ocasiones, los estudiantes llegan a la escuela con dificultades para reconocer y practicar valores fundamentales para la convivencia, respetar los acuerdos colectivos, asumir responsabilidades o resolver sus conflictos mediante el diálogo. Estas situaciones no deben interpretarse automáticamente como una falta de educación atribuible exclusivamente a las familias, puesto que también pueden estar relacionadas con condiciones económicas adversas, jornadas laborales extensas de los cuidadores, violencia, desintegración familiar, entornos sociales conflictivos, desigualdad, falta de acompañamiento o transformaciones culturales que inciden en las formas de relacionarse. Desde una perspectiva crítica, es necesario comprender que cada estudiante posee una historia particular y que la escuela recibe las consecuencias de múltiples realidades sociales que no siempre puede resolver por sí sola.

En este escenario, la labor docente adquiere una dimensión que trasciende la transmisión de conocimientos. El maestro es, ante todo, un guía, mediador y orientador del aprendizaje, así como un referente ético y social que puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía, la empatía y la responsabilidad. Su tarea consiste no solo en enseñar contenidos curriculares, sino también en generar experiencias educativas que permitan a los estudiantes aprender a convivir, argumentar sus ideas, reconocer las diferencias, respetar los derechos de los demás y asumir las consecuencias de sus decisiones. Esto no significa que el docente deba reemplazar a la familia ni asumir individualmente todas las responsabilidades formativas, sino que, desde su función pedagógica, debe fortalecer y continuar la formación iniciada en el hogar, procurando que la escuela sea un espacio de protección, inclusión, diálogo y construcción de ciudadanía.

Por consiguiente, cuando existen vacíos en la formación familiar o dificultades en la apropiación de normas y valores, la respuesta educativa no debería limitarse al castigo, la descalificación o la atribución de culpas. Se requiere una intervención pedagógica reflexiva, basada en el establecimiento de límites claros, el diálogo, la construcción colectiva de acuerdos, el acompañamiento oportuno y la participación de las familias. Educar implica reconocer que los valores no se aprenden únicamente mediante discursos, sino también a través de prácticas cotidianas, relaciones respetuosas y ejemplos coherentes. De esta manera, la escuela puede contribuir a reconstruir vínculos sociales y ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen capacidades que favorezcan su crecimiento personal y su participación responsable en la sociedad.

En consecuencia, la transformación social mediante la educación exige comprender que la formación de una persona es una responsabilidad compartida, aunque diferenciada. La familia constituye el primer referente de socialización; la escuela sistematiza, amplía y problematiza los aprendizajes mediante el conocimiento, la convivencia y la reflexión crítica; y

el Estado debe garantizar las condiciones materiales, institucionales y sociales para que este proceso se desarrolle con equidad. Cuando estos actores trabajan de manera articulada, la educación tiene mayores posibilidades de romper los ciclos de exclusión y desigualdad, en lugar de reproducirlos. Por tanto, el maestro puede convertirse en un agente significativo de transformación social, pero su labor será más efectiva cuando cuente con el respaldo de las familias, las instituciones educativas y las políticas públicas necesarias para hacer de la educación un derecho efectivo y una oportunidad real de desarrollo humano.

El docente puede contribuir a ese proceso mediante una práctica ética, reflexiva e inclusiva, pero necesita condiciones que permitan desarrollar su labor de manera efectiva.

Hacia una educación que transforme la sociedad

Una educación orientada a la transformación social debe superar la concepción de la escuela como simple mecanismo de adaptación al orden existente. Su propósito debe incluir el desarrollo de capacidades intelectuales, culturales, éticas y ciudadanas que permitan comprender críticamente la realidad y participar en su transformación. En primer lugar, es necesario garantizar condiciones de equidad. Esto implica fortalecer las instituciones con mayores necesidades, mejorar la infraestructura y asegurar que los estudiantes cuenten con recursos y acompañamiento adecuados. En segundo lugar, se requiere reconocer la diversidad cultural. La escuela debe valorar los conocimientos y experiencias de los estudiantes, sin renunciar a la enseñanza rigurosa de los saberes académicos. Reconocer la diversidad no significa reducir las expectativas educativas, sino ampliar las oportunidades para alcanzarlas. En tercer lugar, es fundamental promover el pensamiento crítico. Los estudiantes deben aprender a formular preguntas, examinar evidencias, identificar prejuicios, contrastar fuentes y construir argumentos. Estas capacidades les permiten participar de manera más consciente en la vida social y política. En cuarto lugar, la educación necesita fortalecer la convivencia democrática. La interacción entre estudiantes de diferentes contextos, acompañada de prácticas inclusivas, puede contribuir a reducir prejuicios y desarrollar relaciones basadas en el respeto y la cooperación.

Finalmente, las políticas educativas deben evaluarse por su capacidad para mejorar las oportunidades reales de aprendizaje, y no solamente por el aumento de la matrícula o la existencia formal de programas. Una transformación profunda requiere continuidad, participación ciudadana y mecanismos de seguimiento que permitan identificar avances y dificultades. La educación no puede resolver por sí sola todas las desigualdades sociales, porque estas también dependen de la distribución de los recursos, las condiciones laborales, las relaciones de poder y las decisiones políticas. Sin embargo, puede contribuir de manera significativa a cuestionarlas, reducir algunas de sus consecuencias y formar ciudadanos capaces de participar en la construcción de alternativas.

Conclusiones

La educación como transformación social debe comprenderse como un proceso histórico, político, cultural y pedagógico. Su capacidad para modificar

la realidad depende de las condiciones en las que se desarrolla y de los propósitos que orientan las prácticas educativas.

El análisis de Renán Silva sobre la educación colombiana entre 1880 y 1930 demuestra que la escuela ha estado vinculada con proyectos políticos, concepciones religiosas, aspiraciones de modernización y desigualdades sociales. La historia permite reconocer que las instituciones educativas no se encuentran separadas de las relaciones de poder que organizan la sociedad.

La teoría de Louis Althusser aporta herramientas para comprender cómo la escuela participa en la transmisión de ideologías y en la reproducción de determinadas relaciones sociales. Por su parte, Pierre Bourdieu explica cómo las diferencias de capital cultural y las formas de reconocimiento institucional pueden contribuir a reproducir las desigualdades entre grupos sociales.

Los capítulos 2, 3 y 7 de La quinta puerta muestran la vigencia de estas problemáticas en el análisis de la educación colombiana. Las diferencias socioeconómicas, la segregación cultural y las condiciones desiguales de infraestructura, docencia y gestión pueden limitar las oportunidades de aprendizaje y movilidad social.

Sin embargo, reconocer estos mecanismos no significa renunciar a la posibilidad de transformación. Por el contrario, permite identificar las condiciones necesarias para construir un sistema educativo más equitativo. Fortalecer la educación pública, mejorar las condiciones de enseñanza, reconocer la diversidad cultural y promover el pensamiento crítico son acciones fundamentales para avanzar hacia ese propósito.

Reflexión final: la educación como transformación social en México, Colombia y América Latina

Como reflexión final, la educación transforma la sociedad cuando permite a las personas comprender las condiciones históricas, económicas, culturales y políticas que influyen en sus vidas, desarrollar sus capacidades y participar activamente en la construcción de una realidad más justa. Sin embargo, para comprender su potencial transformador, es necesario reconocer que los sistemas educativos de México, Colombia y el conjunto de América Latina comparten problemas estructurales que limitan la igualdad de oportunidades. Entre ellos destacan la pobreza, la desigual distribución de los recursos educativos, las diferencias entre las zonas urbanas y rurales, la exclusión de las comunidades indígenas y otros grupos históricamente marginados, la segregación escolar, las dificultades de acceso y permanencia en la educación, y las diferencias en las oportunidades de acompañamiento familiar. La UNESCO ha señalado que los sistemas escolares de la región reflejan las profundas desigualdades de las sociedades en las que se encuentran, por lo que la inclusión educativa exige actuar sobre las condiciones sociales que producen la exclusión (UNESCO, 2020). "Consultar el informe regional de la UNESCO".

Aunque México y Colombia presentan diferencias históricas, políticas, demográficas y territoriales, ambos enfrentan el desafío de garantizar que el origen socioeconómico de los estudiantes no determine sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. En los dos países, las condiciones materiales de las escuelas, la

disponibilidad de docentes y recursos, las distancias geográficas, las desigualdades entre regiones y las oportunidades de acceso a los niveles educativos superiores pueden influir en las trayectorias escolares. Estas dificultades se relacionan con una problemática regional más amplia: ampliar la cobertura educativa es indispensable, pero no garantiza por sí solo que todos los estudiantes reciban una educación de calidad ni que cuenten con las mismas posibilidades de concluir sus estudios. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO advierte que, pese a los avances en las trayectorias escolares de América Latina, persisten la exclusión de las poblaciones vulnerables y los bajos niveles de aprendizaje (Scasso, 2024). "Consultar el análisis de la educación secundaria en América Latina".

En México, esta problemática merece especial atención debido a la diversidad social, cultural, lingüística y territorial del país. Las desigualdades educativas no se manifiestan de la misma manera en una escuela urbana con servicios y recursos suficientes que en una comunidad rural, indígena o de alta marginación. En estas últimas, pueden confluir dificultades de infraestructura, acceso a materiales, conectividad, transporte, continuidad escolar y disponibilidad de servicios educativos adecuados. A ello se suma el reto de garantizar una educación pertinente para los pueblos indígenas, que reconozca sus lenguas, conocimientos, identidades y formas de organización comunitaria, en lugar de considerar la diversidad cultural como un obstáculo para el aprendizaje. Un diagnóstico de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2026) sobre México identifica precisamente la interacción entre el nivel socioeconómico, la etnia, el género, el territorio y la etapa de vida como factores que generan distintas formas de exclusión educativa. "Consultar el diagnóstico de la brecha educativa en México".

En el caso mexicano, también es necesario reflexionar sobre la relación entre la educación, la desigualdad histórica y las condiciones de vida de las familias. Cuando un estudiante vive en un hogar que enfrenta inseguridad económica, dificultades para acceder a libros y tecnología, responsabilidades de cuidado o la necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo, sus posibilidades de aprendizaje pueden verse limitadas, incluso cuando demuestra interés y capacidad. Por ello, atribuir el rezago educativo únicamente a la falta de esfuerzo del estudiante o a las deficiencias de su familia implica ignorar las condiciones estructurales que influyen en su trayectoria. Esta reflexión no significa negar la importancia del compromiso personal, familiar y docente, sino comprender que dicho compromiso necesita condiciones materiales y sociales que permitan convertirse en oportunidades reales.

En Colombia, las desigualdades educativas también se relacionan con la brecha entre los contextos urbanos y rurales, las diferencias socioeconómicas, las condiciones territoriales y la distribución desigual de recursos y oportunidades. Los planteamientos de La quinta puerta, particularmente los capítulos sobre la desigualdad educativa, la dimensión cultural del apartheid educativo y las diferencias entre dos escuelas, permiten comprender que las desigualdades no se reducen a la posibilidad de matricularse. También abarcan la calidad de la infraestructura, las condiciones de enseñanza, el capital cultural

disponible, las expectativas educativas y la capacidad institucional para acompañar a los estudiantes. Así, dos personas pueden tener formalmente derecho a la educación, pero experimentar procesos formativos profundamente distintos. Esta situación permite establecer un paralelismo con México: en ambos países, la equidad requiere mucho más que abrir las puertas de las escuelas; exige garantizar condiciones efectivas para aprender, permanecer y desarrollar las propias capacidades.

A escala latinoamericana, estas dificultades se vinculan con una estructura social caracterizada por importantes brechas de ingreso, oportunidades y reconocimiento cultural. La investigación regional sobre desigualdad y logros educativos muestra que los resultados escolares se relacionan con factores individuales, familiares y escolares, entre ellos el nivel educativo de los padres, la disponibilidad de libros en el hogar, los recursos de las instituciones y las condiciones en que se desarrolla la enseñanza. En consecuencia, no resulta adecuado interpretar las diferencias en el rendimiento académico como si dependieran exclusivamente del talento o de la voluntad individual. El desempeño escolar también expresa, en parte, las oportunidades y los recursos a los que cada estudiante ha tenido acceso.

Reconocer esta función reproductora no significa afirmar que la escuela esté condenada a perpetuar las injusticias. Precisamente, la educación puede convertirse en un espacio de transformación cuando hace visibles las desigualdades, reconoce la diversidad cultural, promueve el pensamiento crítico y ofrece herramientas para cuestionar las relaciones de poder. En México, Colombia y los demás países latinoamericanos, esto implica revisar las prácticas pedagógicas que responsabilizan al estudiante por dificultades originadas en contextos de desigualdad, fortalecer la educación pública, atender de manera prioritaria a las comunidades históricamente excluidas y asegurar que la calidad educativa no dependa del nivel de ingresos de las familias.

En esta tarea, el docente tiene una responsabilidad pedagógica y social fundamental. Su función no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en orientar a los estudiantes para que aprendan a interpretar la realidad, contrastar información, argumentar sus ideas, reconocer la diversidad y participar de manera responsable en la vida colectiva. En particular, la enseñanza de la lengua, la literatura y las humanidades puede contribuir a este propósito mediante la lectura crítica de la realidad, el análisis de discursos, la escritura reflexiva y el diálogo sobre los problemas de la comunidad. Sin embargo, el compromiso del maestro no sustituye las responsabilidades de las familias, las instituciones educativas ni el Estado. La transformación requiere una acción articulada que reconozca a la familia como primer espacio de socialización, a la escuela como ámbito de formación sistemática y convivencia, y al Estado como garante del derecho a una educación inclusiva, pertinente y de calidad.

Por tanto, la verdadera transformación educativa no consiste únicamente en formar personas capaces de adaptarse a la sociedad existente, sino en ofrecerles conocimientos, herramientas y oportunidades para comprenderla críticamente y contribuir a cambiar aquello que reproduce la exclusión, la desigualdad y la violencia. Para México, esto supone atender

con especial urgencia las brechas territoriales, socioeconómicas y culturales, así como garantizar que las comunidades indígenas y rurales reciban una educación que respete su identidad y amplíe sus oportunidades. Para Colombia, implica profundizar las acciones contra la segregación educativa y las desigualdades entre escuelas y territorios. Para América Latina, representa el desafío común de convertir el derecho formal a la educación en una experiencia efectiva de aprendizaje, dignidad y participación.

En definitiva, la educación puede ser una fuerza de transformación social cuando deja de limitarse a reproducir las condiciones existentes y se compromete con la construcción de alternativas más justas. Este propósito exige docentes reflexivos y comprometidos, familias acompañantes, instituciones responsables y políticas públicas sostenidas. La pregunta fundamental, entonces, no es únicamente qué tipo de sociedad estamos formando mediante la educación, sino también si estamos ofreciendo a todos los estudiantes (independientemente de su origen, lengua, condición económica o lugar de residencia) las herramientas necesarias para comprender esa sociedad y participar en su transformación.

La verdadera transformación educativa no consiste únicamente en formar personas capaces de adaptarse a la sociedad existente, sino en ofrecerles conocimientos, herramientas y oportunidades para comprenderla críticamente y contribuir a cambiar aquello que reproduce la exclusión y la desigualdad.

Referencias

Althusser, L. (1976). La Escuela como Aparato Ideológico del Estado. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (1985). La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social. Las dimensiones sociales de la educación. DE IBARROLA, María. México: Biblioteca Pedagógica Ediciones SEP/ Caballito, 141-148. la-educacion-como-violencia-simbolica1.pdf

Espinosa, J. R. (2021). Historia de dos escuelas: una ilustración del apartheid educativo en Colombia. En J.C. Cárdenas, L. Fergusson & M. García Villegas (Eds.), La quinta puerta, de cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas (p.p. 207-243, cap. 7). Ariel Editorial Planeta Colombiana S. A.

Fergusson, L., & Flórez, S. A. (s. f.). Desigualdad educativa en Colombia. En J.C. Cárdenas, L Fergusson & M. Garcia Villegas (Eds), En La quinta puerta (p.p. 81-114, cap. 2). Ariel Editorial Planeta Colombiana S. A.

García Villegas, M., & Cobo, P. (s. f.). La dimensión cultural del apartheid educativo. En J.C. Cárdenas, L Fergusson & M. Garcia Villegas (Eds), En La quinta puerta (115-153, cap. 3).

Silva Olarte, R. (1989). La educación en Colombia, 1880-1930. En Á. Tirado Mejía (dir. científico y académico), Nueva historia de Colombia (tomo IV, Educación y ciencia; luchas de la mujer; vida diaria, pp. 61-86). Planeta Colombiana Editorial.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2026). Panorama del derecho a la educación en México: Un diagnóstico estadístico de la brecha estructural educativa. https://www.cepal.org/es/publicaciones/89998-panorama-derecho-la-educacion-mexico-un-diagnostico-estadistico-la-brecha

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. América Latina y el Caribe. https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/

Scasso, M. (2024). Radiografía de las trayectorias escolares: La educación secundaria en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. https://www.iiep.unesco.org/es/publication/radiografia-de-las-trayectorias-escolares-la-educacion-secundaria-en-america-latina.



La literatura como camino hacia el reconocimiento de las identidades plurales

Angie Sofia Hernández

Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Miembro del Equipo Editorial y Productora de Contenido del Grafógrafo 2026-2

La educación desempeña un papel fundamental en la formación de personas capaces de comprender, cuestionar y transformar las realidades sociales que permean tanto su entorno como los contextos más amplios. En este proceso, la literatura se convierte en una herramienta insustituible que permite acercarse a diversas experiencias, reconocer otras formas de vivir y reflexionar sobre aquellas concepciones arraigadas en la cultura. Uno de los aspectos que merece especial atención es el sistema de género, entendido como el conjunto de normas,

comportamientos, gustos, actitudes y roles asociados a lo que culturalmente se considera correcto para lo masculino y lo femenino. Generalmente, estas construcciones se aprenden desde la infancia y se reproducen a lo largo de la vida, pudiendo constituirse en limitaciones que restringen la libertad de expresión y el reconocimiento de la diversidad de identidades. Por esta razón, la educación literaria tiene el potencial de contribuir a la transformación social, no solo mediante la identificación, el cuestionamiento y la crítica de los estereotipos presentes en la sociedad, sino también a través de la construcción de espacios pedagógicos seguros y saludables, en los que se reconozcan y respeten las identidades plurales.

Butler (2007) plantea que el género no surge de forma natural ni constituye una categoría fija, sino que se produce y reproduce continuamente mediante normas sociales. Esta perspectiva permite comprender que muchas de las ideas sobre cómo debe comportarse un niño o una niña son aprendidas e interiorizadas en la interacción social. Por ello, la educación no debe limitarse a perpetuar estas concepciones; por el contrario, debe brindar espacios de lectura y diálogo en los que el estudiantado pueda reconocerlas, cuestionarlas y transformar sus dinámicas de reproducción. La lectura, entonces, no solo representa la sociedad, sino que se convierte en una vía para interrogarla y en un espacio idóneo para concebir otras formas de convivencia.

Esta reflexión puede desarrollarse a partir de diversas obras. Una de ellas es Transiciones: El diario de Anne Marbot, de Élodie Durand (2022), una novela gráfica que aborda la identidad de género mediante la experiencia de una familia que atraviesa el proceso de reconocimiento de la identidad trans de uno de sus integrantes. La obra permite observar cómo las concepciones tradicionales sobre el género generan tensiones y dificultades en el entorno familiar y social cuando una persona no se ajusta a las expectativas socialmente asignadas. Desde una perspectiva pedagógica, este relato invita a reconocer la importancia de escuchar, comprender y respetar las vivencias del otro, en lugar de imponerle formas estandarizadas de ser. De esta manera, su lectura permite cuestionar los prejuicios que perpetúan la exclusión y evidencia la necesidad urgente de construir espacios educativos donde todas las identidades encuentren reconocimiento y legitimidad.

Por otra parte, Somos igualitos, de Juan Carlos Restrepo Rivas (2015), aborda la identidad a partir del reconocimiento de las diferencias y la aceptación de sí mismo. A través de sus personajes, la obra evidencia la importancia de dejar de ocultar aquello que nos hace particulares con el fin de satisfacer las expectativas ajenas. Aunque el texto no aborda de manera explícita una problemática vinculada estrictamente con la identidad de género, es posible establecer una relación fecunda con el reconocimiento de las identidades plurales, ya que invita a comprender que la diferencia jamás debe convertirse en motivo de rechazo o discriminación. En el ámbito educativo, esta historia funciona como un punto de partida invaluable para dialogar sobre la autoaceptación, la autoestima y el respeto por la singularidad de cada sujeto. De este modo, la lectura incide en una profunda reflexión crítica sobre aquellas prácticas sociales que conducen a muchas personas a modificar u ocultar aspectos esenciales de su

identidad para conseguir la aprobación colectiva y evitar la exclusión.

En la obra Mi sombra es rosa, de Scott Stuart (2020), la representación de las dinámicas de género se plantea de manera directa a través de una historia en la que un niño descubre que su sombra es de color rosa, a diferencia de las sombras azules que caracterizan a los demás integrantes masculinos de su familia. Esta alegoría simbólica conduce a cuestionar las asociaciones convencionales que asignan determinados colores, gustos y comportamientos a lo femenino y lo masculino. A lo largo del relato, el niño enfrenta la dificultad de manifestar sus preferencias frente a un entorno que las juzga incompatibles con los mandatos sociales de la masculinidad. De este modo, la obra permite advertir cómo los estereotipos de género emergen desde la infancia y condicionan la autonomía de los sujetos. En el ámbito pedagógico, este libro constituye una herramienta valiosa para desnaturalizar prejuicios arraigados —como la adscripción exclusiva de ciertas actividades, colores o juegos a un sexo específico— y favorecer el desarrollo de vínculos más libres, empáticos y respetuosos.

En conjunto, las tres obras anteriormente analizadas permiten comprender que la literatura desempeña un papel sustancial en el reconocimiento de las identidades diversas y en el cuestionamiento de los mandatos que la sociedad ha construido históricamente en torno al género. Aunque cada texto aborda esta problemática desde enfoques particulares, todos ofrecen insumos valiosos para reflexionar sobre la subjetividad, la alteridad, la autoaceptación y el respeto intempestivo por las formas en las que cada persona se autodetermina y se expresa.

En el ámbito pedagógico, la mediación de estas tres lecturas permite trascender la mera decodificación o comprensión argumental; asimismo, abre oportunidades fecundas para articular el diálogo intersubjetivo, visibilizar otras realidades e incidir en el desarrollo de una postura crítica frente a los prejuicios sociales. Por esta razón, la labor docente resulta determinante al diseñar experiencias lectoras que no impongan una visión unívoca del mundo, sino que promuevan la reflexión, la empatía y la equidad. De este modo, la educación literaria contribuye a saldar el tránsito desde la simple denuncia de los estereotipos hacia una verdadera transformación de las prácticas educativas, en las que todas las identidades sean plenamente reconocidas y legitimadas.

Referencias

Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

Durand, É. (2022). Transiciones: El diario de Anne Marbot. Andana gráfica.

Restrepo Rivas, J. C. (2015). Somos igualitos. Tragaluz Editores.

Stuart, S. (2020). Mi sombra es rosa. Beascoa.





¿Quién espera a los niños de quinto?

Fabián Guasca

Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana,

La superstición dicta que escuchar, ver, o hablar sobre experiencias paranormales es abrir una puerta a lo desconocido, es como impregnar de humo una habitación y querer salir ileso, sin tizne ni olor a quemado.

Ese sábado, como todos los sábados del año, llegué al Clemencia Holguín con mi bata blanca, mi libro de cuentos macabros y las chupetas con forma de calavera que le daba a mis

estudiantes al terminar la sesión.

Estuve con los chiquitines de grado primero todo el ciclo escolar, pero me avisaron tarde que ese día debía reemplazar al docente de literatura de grado quinto. Solo quienes somos profesores sabemos la importancia de planear con antelación las clases, así que cuando surgen pormenores de tiempo, siempre tengo un as bajo la manga: mi clase magistral sobre el cuento de terror. ¿Qué podía salir mal? Además, era el último día de octubre y todos necesitábamos alejarnos un poco del abecé, de los verbos y los triptongos.

Los cagoncitos de quinto no me iban a quedar grande, pensé mientras ingresaba al colegio. Me recibió Troncha Toro con sus gritos a todo pulmón; siempre está desgañitando para que los niños dejen de correr, de treparse en las mallas, de comerse a destiempo el chocorramo y la gaseosa que les echan en la lonchera para la hora del descanso.

Me dio las instrucciones para llegar al salón de quinto mientras algunos de los chiquitines se acercaban para saludarme con sus pequeños abracitos, incluso creí que alguno de ellos se había ido conmigo porque sentí la maleta un poco más pesada. Tonterías, pensé, atribuyéndole dicha sensación al cansancio acumulado de la semana, del año, de la vida.

Tuve que ir en búsqueda de Troncha Toro porque la puerta estaba cerrada. Ella con su escándalo y su algarabía hizo que el peso de la maleta se triplicara, pero así atravesamos de nuevo el colegio. Cuando tomó la perilla, esta se giró sin necesidad de la llave, la directora se sonrió y susurrando, me dijo: "ay profe, le van a jalar las patas esta noche, por mentiroso", y se fue de nuevo a curucutear su gallinero sin alas ni picos.

Giré la perilla y cuando abrí la puerta, un vientecito suave como el de la Rosa de Guadalupe salió de allí, empero, el olor que lo acompañaba se parecía más al gladiolo del diablo. No le presté atención; es común que los lugares que han estado cerrados acumulen durante la noche, además de polvo, ciertos olores.

Recargué la maleta sobre una butaca y recorrí el salón, estaba absorto con tanto orden, cada pupitre ocupaba justo el espacio de una baldosa, los dos televisores perfectamente alineados con el armario de madera azul en la pared del fondo, el piso brillante que reflejaba la entrada del sol a través de las ventanas impolutas y esos mapas de la clase de geografía que decoraban el resto de las paredes, tan perfectamente coloreados sin salirse de las rayas.

En primero todo es caos, las mesitas geométricas de colores están todas juntas; al final de cada sesión las mesas amarillas terminan con las sillas azules, las verdes con las rojas, los lápices y crayolas adornan el piso y una cabuya atraviesa todo el espacio como un tendedero de dibujos mal coloreados, sucios y algunos hasta rotos. Los únicos mapas que intervienen las paredes están hechos con mocos y trozos de plastilina.

Cuando terminé de inspeccionar el salón y mientras esperaba a los estudiantes, me senté a leer "Ñam", un cuento de la escritora mexicana María Fernanda Ampuero que habla sobre el deseo, el miedo, la familia y todo aquello que permanece oculto. De repente, el ruido del televisor grande que se había encendido a todo volumen me asustó; sobresaltado

me dirigí al fondo del salón y lo apagué. De nuevo la lectura, el televisor encendido, de nuevo me dirijo a apagarlo y lo desenchufo para evitar que me desconcentre porque me gusta Ampuero, Enríquez, Ojeda y todas las escritoras latinoamericanas que están escribiendo terror, pero de nuevo el ruido del televisor encendido irrumpió mi lectura. De manera torpe y con una gota de sudor recorriéndome la cara, agarré el celular para tomar una fotografía, pero fue inútil porque, en cuanto activé la cámara, el televisor se apagó.

Tres cagoncitos también irrumpieron en la escena, no voy a develar sus nombres para evitar que sumercé, querido lector habido de chisme, se vaya para el Clemencia Holguín a buscar a mis amiguitos para indagar en lo que allí sucedió, pero les pondré Caraota, Frijol y Garbanzo.

Al principio, cada uno se sentó en un pupitre, pero yo había organizado la mesa grande de artes plásticas así que los invité a pasar, estábamos muy cerca, casi que podíamos escuchar los pensamientos del otro. Mientras me presentaba, Caraota se levantó de la silla y abrió las ventanas, dijo que para que el olor a podrido se saliera, era la única que lo había notado, lo supe porque Frijol y Garbanzo hicieron caras de no entender lo que sucedía.

Les dije que además de profesor me gustaba leer y escribir cuentos de terror. Les pregunté si ellos eran valientes o nerviosos, Caraota respondió que era valiente, Frijol se echó la bendición y dijo que ella era evangélica y que esas cosas no; Garbanzo, por su parte, frunció los hombros y permaneció en silencio. Les conté que era encuadernador artesanal y les mostré algunos de los cuadernos que había fabricado, se mostraron contentos porque les enseñaría a hacerlos. Les entregué hojas de papel y tijeras, a medida que las íbamos plegando los iba preparando para el tema del día: los cuentos de terror.

Les confesé que le tenía miedo a las arañas e inventé una historia sobre el origen de mi fobia, quería quitarles la idea de que, en el cuento de terror, solo podemos hablar sobre fantasmas y cementerios. Seguíamos plegando. Frijol mencionó que le aterrorizada la idea de ir en Transmilenio y que de un momento a otro su madre desapareciera, la alenté para que en ese cuaderno que estábamos haciendo, plasmara una historia alrededor de esa situación; Garbanzo no sabía a qué le tenía miedo y Caraota respondió que no le gustaba cuando llegaba la noche. Ahí noté sus ojeras y lo desgualangado de su aspecto.

Una vez plegados los papeles había que hacer un pequeño corte en la mitad de las hojas. Les hablé del miedo a alguna enfermedad, de quedarnos ciegos de un momento a otro, de perder alguna parte del cuerpo, de la muerte de un ser querido. Frijol repitió que ella era evangélica y que esos temas le daban miedo, Caraota dijo que le asustaban los ruidos que hacían las máquinas de los hospitales, pensé que era una respuesta muy específica; ella se expresaba con una madurez inusitada, seguí indagando mientras terminábamos los cortes.

—¿Has estado en algún hospital?— le pregunté con tono casual. Me respondió que sí, que acompañó a su madre durante algún tiempo porque recién llegados a Bogotá, casi se muere.

—¿Por qué?— quise ahondar. Y cuando Caraota empezó a hablar ambos televisores se prendieron y

apagaron enseguida. Ninguno de los pequeños se inmutó, le pedí a Garbanzo que desconectara todos los cables y que volviera a la mesa para terminar con el cuaderno.

Caraota siguió su relato, al menos durante quince minutos ininterrumpidos nos contó sobre la larga travesía que suscitó la huida de Venezuela hacia Colombia, del novio brujo de su madre, de la consecución de huesos de muerto para deshacer un trabajo de brujería que la había tenido al borde del colapso y la hospitalización. Por un momento, el salón se oscureció; solo la voz de Caraota se escuchaba y, claro, en vez de asustado, mi curiosidad de escritor se había exacerbado.

Esta vez, cual televisor averiado, tuve que interrumpir la historia de Caraota, pues Frijol, sentada a mi lado derecho, ya llevaba no sé cuántas avemarías apretando los ojos. Terminamos de armar la estructura del cuaderno que usarían para el trabajo final de la clase que consistía en crear una historia corta de terror y acompañar el relato con dibujos.

No sin antes haber visto en el celular "lights out", un cortometraje que ilustraba a priori la teoría que llevaba para explicarles la estructura básica del cuento de terror, claro, adaptada para niños de su edad. En uno de los ejemplos que usé para generar ideas creativas en ellos, les insinué que se imaginaran que la voz del profe se siguiera escuchando en el salón aun cuando este había dejado de hablar hacía rato, a lo que Caraota agregó: o que a tu lado estuviera el alma de un niño ahogado y se echó a reír.

Ellos continuaron con la escritura y el dibujo mientras yo recogí la maleta que se había caído cuando Caraota mencionó al niño ahogado. Entendí algo que no estaba en mi planeación: yo había ido a enseñarles cómo se escribe un cuento de terror y ellos me estaban enseñando que el miedo de verdad no tiene estructura académica. No tiene inicio, nudo ni desenlace. Que el miedo de verdad se queda viviendo con uno para siempre, que el miedo es una madre a la que le hicieron algo, un país, una casa que se dejó.

Salimos de clase. Repartí las chupetas de calavera. Todos sonrieron, pero mi maleta seguía pesando y todavía no sé si la puerta de ese salón quedó bien cerrada. Me pregunto mientras escribo este relato: ¿quién estará esperando a los niños de quinto.



Sentir y despertar: una cartografía poética sobre la ciudad de Bogotá y los rincones de Facatativá

María José Veloza

Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana,

Desde el primer momento en el cual me propuse realizar esta investigación, los lugares siempre fueron los protagonistas; por un lado, estaban aquellos enmarcados en la belleza y en la singularidad del momento. Por otro lado, están los que conservan el terror, el dolor, los secretos y los miedos; en este punto, el proceso de escritura y consolidación del material final está inmersos en estos últimos, en esos recorridos que siempre han estado pero, que poco o nada se reconocen.

De esta manera, el estado actual de esta investigación me ha llevado a retratar mi cuerpo no únicamente como el espacio que habita los lugares, sino como el lugar más importante, este cuerpo, este recorrido puro que es el territorio más importante en este proceso, pues sin su carga emocional y sensible, ningún lugar cobraría el sentido que se retrata desde lo poético.

En este orden de ideas, el encuentro con los sabores, las texturas y los olores en la distinción Facatativá-Bogotá toman un gran punto de atención, puesto que "lo cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente" (De Certeau, 1990, p. 37) y es allí donde la pertinencia del diálogo entre el lugar habitado y el lugar que se recorre desde el ritual y la experiencia cobran sentido en la consolidación de este trabajo introspectivo que es a su vez inacabado.

Referencias

De Certeau, M. (1990). La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer. Universidad



Una mirada educativa, filosófica y social

Lucía Baena

Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana,

Cuando hablamos de transformación, debemos tener resente tres áreas que son necesarias para comprender el significado: la educación, la filosofía y la sociología.

Para Paulo Freire, la transformación educativa es un proceso de liberación y conciencia crítica, pues cuando entendemos que la educación tradicional reproduce desigualdades, es cuando tomamos conciencia de la participación y emancipación que podremos lograr al

ser un conjunto de actores que seamos activos en la creación del conocimiento. Asimismo, John Dewey nos habla que la transformación educativa debe estar centrada en la experiencia y la democracia pues se entiende que desde la institución somos partícipes de un acto político que permite la evolución social como mecanismo de colaboración y creatividad para la vida misma. Por otro lado para Iván Illich nos dice que la verdadera transformación educativa requiere desescolarizar la sociedad, promoviendo redes de aprendizaje autónomo y comunitario, es aquí donde estos tres pensadores nos hablan de cómo la educación no es solamente un traspaso de información o adoctrinamiento, es un proceso vivo que siente y respira en cada aula, en cada estudiante, en cada docente, en cada institución, en cada familia y en cada comunidad, que todos somos partícipes de entregar y recibir herramientas que permitan formar una sociedad consciente y activa de sus funciones y derechos, y que el conocimiento que se adquieren en las escuelas colegios o universidades sean la base para poder cambiar la realidad que se vive y que resulta indispensable para no solamente tener una vida digna sino también para poder ser feliz y libre.

Desde el área filosófica tenemos a Aristóteles con su obra "Física y Metafísica" que nos propone cómo la transformación es un proceso natural de cambio que permite desarrollar la esencia de lo que ya existe, para Karl Max, la transformación es un proceso histórico pues mediante la lucha del capitalismo, nos permitimos interpretar el mundo ojos distintos, asimismo, para Michel Foucault la transformación es un mecanismo de poder y saber pues nos dice que donde hay poder hay resistencia y con esto se busca entender que no solo es una palabra de cambio, sino que es una herramienta permite conocer, recordar y evolucionar a un ambiente que sí estamos dispuestos, nos proporcionará un entendimiento a ser una comunidad y conectar con todo aquello que nos permite pertenecer.

Y por último, cuando hablamos de una transformación social tenemos el pensamiento de Emilé Durkheim, pues la sociedad se transforma cuando pasan de una solidaridad mecánica (tradiciones) a una solidaridad orgánica, pues se entiende que la sociedad no está compuesta sólo por individuos sino por un sistema de relaciones que trascienden por las necesidades de cada uno. Por otra parte, tenemos a Pierre Bourdier, pues la transformación social es un proceso de reproducción y cambio de poder pues al depender de quien gobierne, los cambios sociales son por intereses y en desigualdad.

Al ver estos tres aspectos para la transformación en asimilamos que sí bien la educación es una base necesaria para un cambio, pues nos da los conocimientos y comprensiones de la vida, sino que también es necesario entender cómo la sociedad, las estructuras de poder, la memoria y revolución hacen parte intrínseca de este instrumento para redefinir el mundo a uno más útil para todos.



Yo te sostengo

Erick Ramos Tenza
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana,

Una silla y una mesa son las responsables de sostener la educación del país. Así es: los pupitres son las columnas vertebrales de los centros educativos, pues tienen que soportar todo el peso anímico y físico que los estudiantes cargan en su mochila. No conformes con ello, también deben ser el lugar de apoyo de la persona que da la espalda al tablero. Frente a los ojos de los alumnos, se debe procurar —más no ignorar— que sea poca la atención prestada a esa mochila, y mejor guiar su visión hacia

otro objeto del aula que guarda los implementos necesarios para transformar su realidad.

La persona que da la espalda al tablero cumple una función fundamental en la enseñanza de sus alumnos. Debe entender el aprendizaje como un proceso agrícola —al menos en el área de Humanidades y Lengua Castellana—, pues maneja un arma de difusión masiva: las palabras son la siembra que el docente cultiva con la esperanza de que se conviertan en un fruto que sea de ayuda para las posteriores generaciones. Por ello, los variados elementos que habitan en el estuche transformador deberían ser de suma importancia para los licenciados, ya que cada uno de ellos posee una función creadora.

Los licenciados deben entender a los múltiples elementos de la cartuchera como una extensión de sus estudiantes a medida que van avanzando de grado. El lápiz, por ejemplo, es la herramienta que se usa para expresar aquello que todavía no ha encontrado una voz; o el borrador, que recuerda que la equivocación no es un sinónimo de fracaso, sino el reconocimiento de que las ideas se pueden revisar cuantas veces sean necesarias.

Hasta llegar al bolígrafo que, a diferencia del lápiz, deja una huella que no desaparece con tanta facilidad. En él se puede encontrar una representación del compromiso que se adquiere cuando las palabras salen del pensamiento y llegan a los demás. Escribir significa tomar posición, comunicar una idea y asumir la responsabilidad de aquello que se expresa.

Incluso la regla, con sus líneas rectas y medidas precisas, resulta útil para establecer proporciones y trazar caminos definidos; sin embargo, la realidad social no siempre puede medirse con la misma exactitud. Cada estudiante llega al aula con una historia particular, unas condiciones familiares diferentes, unas dificultades que quizá nadie conoce y unas capacidades que no siempre encuentran la oportunidad de desarrollarse. Por esta razón, educar no consiste en utilizar una única medida para todos, sino en comprender las diferencias y ofrecer oportunidades para que cada persona pueda aprender. La igualdad educativa no significa ignorar las desigualdades existentes, sino reconocerlas para evitar que determinen el futuro de quienes han tenido menos oportunidades.

Es por ello que el pupitre sostiene las aulas educativas, pues soporta la pesada mochila que los estudiantes traen desde el camino a casa hacia la institución. El pupitre es la almohada escolar de múltiples alumnos, ya que es un espacio donde comparten momentos íntimos y, a su vez, con las palabras adecuadas por parte del docente, pueden llegar a crear y transformar la realidad.

Al ver estos 3 aspectos para la transformación en asimilamos que sí bien la educación es una base necesaria para un cambio, pues nos da los conocimientos y comprensiones de la vida, sino que también es necesario entender cómo la sociedad, las estructuras de poder, la memoria y revolución hacen parte intrínseca de este instrumento para redefinir el mundo a uno más útil para todos.

Grafo al colegio



Encontrarnos en el ejercicio literario y en el proceso de tejido de las palabras nos ha llevado a cuestionarnos las realidades de los personajes literarios, que aunque suelen ser ficticios son más cercanos a nuestra realidad.

Durante el transcurso del año escolar, hemos logrado concluir que las palabras son el único soporte que nos queda en el mundo, sin embargo, eso mismo nos ha permitido encontrarnos en esos refugios donde el abrazo de la lectura nos cobija.

María José Veloza



Los demonios aprovechan tu tristeza

Danna Ríos Vanegas 6°



Aprovechan tu tristeza
y se meten en tus pensamientos

Se transforman en tus seres queridos
en esos que ya no están

Y como si fuera poco
actúan como esa figura,
entonces... te ilusionas

Piensas que volvió,
pero es mentira...
desde ahí ya no confías
no sabes si era esa persona o en cambio un demonio

Pero de la nada te despiertas
y ¡PLAFFF!
era tu sueño

Y no hay más que confusión
porque aún no sabes lo que significa

¿De qué tamaño es tu amor?

Daniela Ramírez Herrera - 11°

Porque de esa manera odias, aunque tal vez exagero, pero mis palabras cargan el peso de las bofetadas que las actitudes constantes rigen frente a mi pecho y dentro de él... y más profundo... Y aún más a la noche de hoy sigo en la interminable, agotadora y exhaustiva labor de escarbar, escarbar, hurgar en mi memoria, en los recuerdos, en los sellos.

El momento, la palabra, el gesto, la actitud que desentierra el trato que con lianas asfixiantes ahogan mi paciencia hasta enamorarla de la circulación para que su explosión resulte en el chispoteo de la rabia encandiladora que me atraviesa la cordura.

Esa forma tan malditamente malvada que con garras me perfora las perspectivas amorosas, las del afecto, las del cariño y aún más las del respeto, garras que desgarran la delgada línea de la perturbación en la imaginación, la morbosa, la frenéticamente esquizofrénica y demente.

Con gotas medidas de fastidio lunático, da ilusiones perspectivistas en la devuelta del odio, del repudio y la desesperación, donde la demencia de la violencia está en juego, la misma cordura, que entre gritos interrumpidos exclama la ineptitud de mis acciones irreales.

¿Qué hice? ¿qué dije? ¿qué cara puse? ¿cómo lo hice? ¿qué no hice? Acaso no es suficiente, o es la vengativa que adoptó el machete de las alas que simularon darme, como aprendizaje oportunista y conveniente de una identidad propia que las nubes de la libertad vistió en mí, para que mi espíritu (que mi alma reluce con sus telas) esté finamente cubierto por los destellos de los cometas de la duda que abundan y dejan marcas dentro de mí.

O acaso fue la medición que un día la miopía de mi corazón llevo a que mi cerebro lo guiase hacia el frenético sentimiento sin matiz y con la suficiente saturación (amor) el cual como barco navegó hasta el deseo hecho camino por una mujer que flechó el corazón para atarlo, pero, no se preocupen, nada de allí resultó lo suficientemente agradable, realmente el flechazo es la herida que provocó una misma cura, el efecto doble, el tiro por la culata, acción y reacción.

Porque he de preocuparme si no me salvarán del desgarro que sufre el miope corazón en esos caminos del deseo? ¡No mientan! No llegarán, solo escupen palabras que hieren traspasadas a través de un espejo, ese ojo que todo lo ve, que desde una dimensión distinta solo juzga con las visiones que un espejo le muestra, ¡Falso! Si no me salvarán.

Entonces déjeme morir, o siquiera intentar salvarme por mi cuenta, es más, ni siquiera la preocupación es real así que sus palabras deberían desvanecerse en el lazo con mi retentiva, esa que escucha, esa que también arde gracias a ello.

Poema para Faber

Daniel Arbey Zabala Hernández

En una habitación donde el silencio pesa más que el humo
un viejo profesor guarda los nombres que el fuego quiere borrar.
Faber... Habitas en la penumbra de un mundo blindado de pantallas, donde p
es un crimen y recordar es un acto de valor.

Viste caer las bibliotecas y fallaste por miedo a las
cenizas, pero el remordimiento no se apaga con el paso de
los años, ahora, tus ojos buscan la textura que la ciudad ha
perdido.

Ya no eres el cobarde que se oculta en la tormenta
eres el arquitecto de una mañana que el fuego no podría apagar.
un sembrador de ideas que no verá su cosecha,
pero entrega su mente para que el libro vuelva a respirar.



Carta para el abuelo

Adrián Zahid Oviedo Muñoz

Viejito querido, tanto tiempo ha pasado, tan tiempo acumulado, y aún sigo aprendiendo y recordando lo que tus consejos, que tan capaces penetraron en mí como si se tratase de algo inquebrantable; crear uno en el recorrido perfecto para dar tranquilidad y hacer sentir vivo a aquel que en la oscuridad fue capaz de reencontrar esas luces que lo llevarían a un renacer capaz de transformar su realidad.

Tus consejos siempre sabios, siempre honestos, me hicieron recordar aquella época de felicidad que me regalaste , y que con ese gran trabajo te esforzaste, tu legado siempre marcado me ha llevado a estar al lado de seres inmortales que ahora tú les haces compañia, porque desde el recuerdo serás la luz para el amanecer de varios días.

.
.
.

Mrs black

Señora qué fue su aliento una vida que ahora la convierto en ceniza. Esperar el renacer de un nuevo día. Perdone si no fui capaz de pedir un segundo más, pero para esta lucha incansable era necesario marcar un precedente, para que el que me siguiera en el futuro viera como un pasado pudo haber sido tan duro pero necesario para lo que es hoy y mirar que no hacer en el futuro tú serás una marca necesaria para el recuerdo que es la fe para un nuevo futuro.

.
.

.Betty en qué momento me perdí en tí, cómo fue que ese compañero que yo veía como aquel amigo leal, amable y servicial. Ahora veo que solo me decías lo que quería escuchar para así hacerme encajar en ese rompecabezas como una ficha más. Ahora tu vives en mi presente igual que lo fui yo, tu ahora eres una ficha más en mi forma diferente de pensar.

Grafotextos









Besos suenan de fondo

Nicolás Camilo Muñoz
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana,

Hoy los escritores proceden en números cada vez más alarmantes de familias de clase baja.

Roberto Bolaño – Los detectives salvajes.

En el umbral de las puertas estamos todos; somos muchos. Apretujados contra un gigante que no se ve y que, bajo el poder soberano de las tres agujas, nos recuerda quiénes somos: los de abajo, los enterrados, los desterrados, los subterráneos, los espichados. Somos todos, somos muchos.

Andamos sobre vagones de ocho ruedas, entre tripas de asfalto carroñero. Rueda la gira:

El Flautista es pateado fuera de los vagones.

Rueda la gira:

Dejen bajar, becerros.

Rueda la gira:

Corran para allá, ahí hay más espacio, mamahuevo.

Abajo en el subsuelo se orquestan pasos atravesando las arterias del gigante que no se ve y nos escupe en la cabeza.

Arriba están los insaciables, celebrando sobre los cielos un banquete; la gula los ha cegado y ahora sobre la mesa se derrama la ambición y la codicia.

En este vagón hediondo, no cabe un zapato polvoriento más o, como diría un viejo amigo: "Aquí ya no entra ni el amor de Cristo".

Rueda la gira:

El sudor pegachento se impregna hasta en los bolsillos. En la presión del aire se percibe el miedo, la ansiedad de estar ya afuera. De pronto, la vista se invade de nubes descompuestas; las cejas caen cual avalancha sobre el abismo que se expande en las retinas.

Rueda la gira:

Llega el entretenimiento favorito de los insaciables. Los pasajeros entonces empiezan a descender, atravesando una atmósfera de ruidos huecos, humos calientes y esporas de tristeza. Ajenos a todo, hacia lo alto asciende otra arteria, grisácea y con forma de ciempiés, que pronto ocultará el sol y las nubes para

quienes, con su paso asustado, atraviesan al gigante que no se ve.

Rueda la gira:

¡Qué hpta calor! El sol incandescente conduce a la multitud al desespero por la supervivencia.

Rueda la gira:

Mueren los ruidos huecos y en su lugar perviven sollozos de lágrimas que descienden desesperadas como cascadas.

¿Alguien tiene un minuto que por favor me regale? Marque a este número: 3202900557.

«No, paila, ya lo apagaron, la pusieron a perder, mamita».

Rueda la gira:

«Pilas, que no se vayan a colar estos malparidos; toca cuidar el hambre de los patrones. Para ganar billeticos tirados desde arriba hay que pelar a estos pirobos. No alcanza ni para el pan, ni para el huevo. Pero estamos haciendo las cosas de buena manera».

Sobre estos vagones de ocho ruedas pagamos el karma de nacer espichados contra el subsuelo.

Sin el pan bajo el brazo.

Y para más piedra en el mero sur; el sur, deeeel sur.

De fondo y sentado sobre el estiércol se halla El Flautista hecho andrajos; sus cabellos están adornados de congelados jirones. Allí en el fondo, las sombras adornan las notas de su cráneo haciendo de estas un jardín revolcado por un tornado de agua, de aire o mejor melodioso.

""Entonces el flautista nos llevará a la razón y nuevo día amanecerá", reza la canción. La canción fue vista colándose en las entrañas, evadiendo a tombos, bolillos y mañas.

El gigante que no se ve hace del flautista un gargajo. Lo traga, lo escupe; es un desecho para un sistema digestivo que solo permite a los borregos y mansos.

La melodía se atrinchera en un rincón para bailar a muerte contra el hipnótico TikTok. ¿Es esto, entonces, el ascenso al cielo?

¿Qué pensaría Led Zeppelin de esta escalera que compramos o, más bien, nos tiraron a las patas? Con el fino argumento de que el pobre es pobre porque quiere.

De fondo, los besos chasquean.

De fondo, hay sonidos de pasos.

De fondo y sentado en el piso se halla un flautista desnudo ante las escaleras celestes.

¿Es esta la escalera arrojada desde el cielo? Pero ojo: ese cielo prometido para los buenos, porque aquí ya no hay lugar para tantos pobres diablos.



¿Quiénes son los colombianos?

Erick Ramos Tenza
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

El pesebre de los colombianos se ubica en la falda de los árboles. Una cuna hecha con ramas, tierra y fibras son las que sostienen el fruto de "má". Pese a la creencia popular del nacimiento, los colombianos poseen una característica única de su región pues son engendrados mediante un huevo.

En un inicio, los flácidos picos van a depender del alimento que consiga "má". Las migajas de un añoso pan arrojadas en la esquina de una catedral, los crujientes insectos que las cosechas ofrendan en su menú o las jugosas frutas que ofrece el trópico. Son las proteínas que las "má" en Colombia encuentran para alimentar a sus crías. Al anochecer "Má" arrulla con su canto a los pequeños polluelos mientras oculta la pérdida de su tarso. Piensa en cambiar la melodía por una invernal pero al ver el vientre lleno de sus retoños se complace y sigue silbando para los otoños.

El desarrollo de las pequeñas aves debe ser tan apresurado que tienen que estirar sus alas para que el viento dance con sus plumas y floten al igual que el compás de una hoja. Al inicio juegan entre las ramas, fortaleciendo sus picos y robusteciendo su mentón, después "má" los agarra del cogote desde la altura de un vaso de plástico y los lanza para bailar en el aire y así evitar pisar otras alas. Esa obligación de utilizar sus alas a su vez se convierte en un oráculo que ayuda a revelar pasiones, pues manifiesta el latir del pecho cuando se utilizan como un pulso rítmico.

Los cuerpos, ahora acicalados por hipnotizantes plumas, zapatean al compás del galopeo de los cocos en los cocoteros, de las nueces cuando aplauden en los nogales y del murmullo de las palmeras cuando el viento las peina. Sus patas parecen desconocer el cansancio y sus alas, aunque alguna vez sirvieron para escapar del nido, ahora se agitan para convocar a otras aves. No existe estación que consiga silenciar sus picos ni invierno capaz de congelar sus gargantas. Incluso cuando el cielo amenaza con desplomarse, encuentran en el aguacero una excusa para mojarse las plumas y convertir los charcos en espejos donde ensayar sus movimientos.

Es curioso, pues estas aves parecen haber heredado de sus antepasados una extraña resistencia a la tristeza. Cuando una pierde una pluma, otra le ofrece la suya; cuando el alimento escasea, los picos se reúnen alrededor de las pocas migajas. Y si la vida les arrebata el canto, siempre habrá alguna que comience a silbar para recordarle al resto que todavía queda música en el bosque.

Sin embargo, no todas las aves conocen el privilegio de permanecer en sus ramas. Algunas, cuando el alimento escasea y los árboles dejan de ofrecer refugio, se ven obligadas a extender sus alas y abandonar el nido que alguna vez las vio crecer. No emprenden el viaje por la llegada del invierno ni por el deseo de conocer otros cielos, sino porque el bosque ha comenzado a devorar a sus propios habitantes. El estruendo de los truenos ya no anuncia la lluvia, sino

la presencia de cazadores que disputan el territorio; los caminos se llenan de plumas extraviadas y los árboles guardan el silencio de quienes no pudieron regresar. Así, miles de aves cruzan las fronteras de su propio cielo, cargando en sus picos las semillas de una tierra que tuvieron que dejar atrás. Algunas encuentran nuevas ramas donde posarse, otras continúan volando sin saber dónde terminará su viaje. Pero ninguna olvida el árbol en el que aprendió a cantar.



WALL-E (NO LA PELÍCULA)

Sergio Niño Sánchez
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

(Érase no una vez, sino muchas veces en donde tu tacto noble y tu mirar serenaba todas aquellas manifestaciones que lapidan mi alma. Mirada con lenguaje extraño, escudera de aquellos que nos hemos tenido que tragar la bilis del desprecio y existir en aquellas cosas que, en silencio, nos fulminan.)

En Bogotá existía un corazón que anhelaba un compañero canino que acompañara sus días, una conexión hombre y perro. Cisner Farago un joven de 19 años, poseedor de este corazón, realmente lo deseaba. Transcurría septiembre del 2019, en Cisner rondaba fuerte la idea de adoptar a un perro, así que decide realizar algunas consultas en internet sobre adopción de perros y logró dar con un contacto femenino, quien brindaba en adopción a un cachorro de dos meses criollo, Cisner le llamó peculiarmente la atención este individuo canino, su tamaño era mediano, sus colores idénticos a los de un rottweiler, sus patas pequeñas y de gran afelpado, su cola enroscada y de forma muy similar a un roscón. Todas estas características convencieron a Cisner, tanto, que se puso inmediatamente en contacto con la señora para adoptarlo.



Transcurren dos días hasta que finalmente llega el día de recoger al canchoso, Cisner se sentía demasiado feliz y nervioso por este nuevo amigo en su vida. Se despertó a las 4:00

A.M. del ** de septiembre de 2019, su despertar es más enérgico de lo habitual, toma sus cobijas y las lanza hacia arriba; al volar estas se enredan en el riel de la cortina que cubre la ventana de la habitación, haciendo que las bases del mismo se salgan de la pared. Cisner miró este daño y no le preocupó mucho, vamos que no se le iba a arruinar el día. Calza sus pantuflas y toma rumbo directo a la regadera, se despoja de sus prendas de vestir e ingresa. Cisner por lo general se asea el cuerpo con el agua a una temperatura que perfectamente podría cocinar un pollo. En este baño pasó algo diferente. Cuando apenas frotaba el jabón por su sobaco derecho, la ducha hizo un ruido extraño y se quemó (se fundió), ya que funcionaba con electricidad. ¿Cuál fue su solución? Solo se enjabono un sobaco, solo eso, y tomó el resto de su baño con agua helada, agua tan fría que hasta a el pingüino más fuerte le daría hipotermia. A Cisner no le molesto, sabía que al final del día tendría un nuevo amigo. Sale disparado a su habitación, desnudo, mojado y sin toalla, ya que la olvidó. Organiza su habitación, desnudo; le gustaba el secado al aire libre, a pesar que quien caminara fuera a las 4:30 A.M. de su apartamento ubicado en un primer piso, lo viera desnudo, pues recordemos que la cortina había colapsado. Cisner se viste rápidamente. 4:40 A.M. su estómago lo invita a la cocina. Toma los siguientes ingredientes: 2 huevos, 1 mazorca mediana, 2 salchichas, 2 rodajas de pan integral, 2 cucharadas de miel, 2 cucharadas de aceite de coco, 1 bola de chucula, 2 pizcas de sal, 1 pizca de pimienta y un 1 pimentón pequeño.

Toma un plato de sopa, casca los dos huevos dentro de este, junto con la sal y pimienta, los revuelve con un tenedor hasta que todos los ingredientes se juntan. Desgrana la mazorca y echa sus granos en un pequeño vaso. Pica las dos salchichas en rodajas muy finas, como también rebana el pimentón en cuadros pequeños. Cisner toma una olla chocolatera y la coloca en un fuego bajo/medio en la estufa, vierte un pocillo de leche e introduce la bola de chucula en la leche. Aparte coloca un sartén pequeño en fuego medio, vierte la cucharada de aceite de coco y pone los granos de mazorca, pimentón picado y salchichas a cocinar, cuando ya estén lo suficiente cocinadas vierte los huevos revueltos. Luego en otro sartén, un poco más grande y antiadherente, se vierte la segunda cucharada de aceite de coco y se deja en fuego bajo. Toma las rodajas de pan integral y distribuye una cucharada de miel a cada una y las rodajas, las coloca en este sartén hasta tostar la miel y el pan. Al comerlo el sándwich tomó la decisión suicida de lanzarse de las manos de Cisner al vacío provocando su muerte instantánea, dejando una horrible escena del crimen en el suelo... El estómago y el tiempo obligaron a Cisner a recogerlo y comérselo. Cual volador (manera de referirse a un tipo de pirotécnico) después de estar listo, salió a su trabajo. El resto del día de Cisner estuvo bien en su trabajo.

Transcurrían las 6:00 P.M. Cisner salió de laborar y no dudó en ir corriendo a recoger a su nuevo perro. Tuvo que realizar un viaje de 1 hora hasta la localidad de Engativá en Bogotá. Finalmente llega a su destino, se comunica con la señora y se encontraron. Cisner no dudó en abrazarlo, besarlo, seco 2 lágrimas, una por

cada ojo de la emoción. La Señora mencionó que no poseía un nombre aún, y que el chandoso era falto de dos vacunas. Cisner se comprometió al cuidado y el cumplimiento de todas sus vacunas, agradeció a la señora y concluyeron la adopción. Regreso a casa realmente feliz, ya que ese momento curaba cualquier malestar del día.

-Aún recuerdo la primera vez que te vi, inundaste mi corazón de sensibilidad y amor por ti, camino a casa, te cargué entre mis brazos con una cobija de cuando yo era un bebe de dos meses, como tú, tenías entre sueño e hiperactividad, mordías mis manos con tus dientes afilados como agujas. No me lastimabas, me decías hola, porque después de cada mordisco persistía un lengüetazo. Tuviste 3 opciones de nombre, el primero: Ajonjolí, el segundo: Empanada y el tercero: Wall-e. Te gusto el tercero.

Hemos sido muy felices juntos, has tenido una vida de perro bastante cómoda, tienes tu buena cama, tu buena alimentación y una familia que te amaba con todas sus fuerzas, a pesar de que salieras bravo, si saliste bravo canchoso. Hay cosas de ti que jamás se me olvidaran. Por ejemplo: recuerdo lo de la uña. Tú y yo ya habías tenido conflictos, tanto verbales como físicos, pero existió una ocasión que no olvidaré jamás. De un mordisco me arrancaste la uña del dedo anular de la mano derecha. Te iba a dar una galleta, pero no te diste cuenta que venía por tus espaldas, al tocarte para darte la galleta te genere un susto, tu reacción fue morder mi mano cercana y al hacerlo sentí como tu muela corta mi uña desde la cutícula, se enredó en ella y se desprendió. Me tomó dos días entender que te había asustado, al principio me dio rabia y me enojé contigo. Lo siento, por eso no te acaricie en esos dos días. Eres un perrito problemático.

También recuerdo que tenías cierto gusto por olores y sensaciones. Cuando encendías un cigarrillo de mariguana tú te empezabas a acercar un poco más de lo habitual, te sentabas a mi lado y olfateamos de manera constante mi boca cuando expulsaba el humo de una calada. Después de unos minutos los dos teníamos una respiración serena, una sonrisa particular, nuestros ojos diminutos y rojos. Diablos hermano, si te vas al menos probaste buena yerba.

Recuerdo también cuando reposabas en mi cama junto al rayo de sol que entraba por la ventana, con cuya cortina que después de 7 años permanece aún con una de las bases del riel dañada desde el día que te recogí. No entiendo y creo que no entenderé el porqué de un momento otro hacías tus deposiciones fecales en mi cama. Por otro lado, podía comprender cuando te revolcabas en heces de otros animales o en un animal pequeño muerto, es un instinto de supervivencia tuyo, ya que el impregnarse de un olor fétido te cubre de los depredadores. Odiaba tus vomitas aleatorias en cualquier parte del apartamento. Nunca me importó bañarte o limpiar tus desastres. Tal vez no te enseñé muchos trucos, pero eras muy entendido. Sabías dar las dos manos, sabías dar una vuelta, sabías sentarte. Y por tu cuenta, aprendiste a manipularme para que te diera la comida que quisieras, desde un pedazo de queso, hasta el pedazo más grande de carne de mi almuerzo, sabías arroparte, sabías golpear una puerta antes de entrar en una habitación, aunque lo de golpear se te perdió cuando te llegó la adolescencia; sabías ayudarte en los baños, no luchabas con el agua, y sobre todo sabías consolarme tras una mordida afilada de la

vida, mientras permanecía tendido en el frío suelo y el alma se me salía a través de lágrimas llegabas a mí, poniendo tu nariz fría en mi frente para levantar mi rostro, me mirabas y lamías mi mano. Era inevitable abrazarte. Tantos recuerdos tuyos que solo caben en el corazón...-

-Pensaba Cisner-

En la madrugada del 21 de octubre del 2026 Wall-e micciona una gran cantidad de orina con sangre, dejando al lado de la puerta del apartamento un gran charco difícil de ver y creer. Wall-e era incapaz de moverse o ladrar, sus ojos estaban amarillos y apagados.

Cuando Cisner vio esta situación tomó a Wall-e de inmediato y lo trasladó a la veterinaria más cercana. Después de un tiempo el veterinario concluyó que su hígado está presentado una afectación muy grave, por el estado de Wall-e el veterinario brindó dos posibilidades, la primera es generarle un tratamiento de 2 meses con medicamentos que no asegura su

recuperación o la eutanasia. Cisner opta por el tratamiento sin dudarlo...

-No te me vayas a ir perrito loco-

-Le dijo Cisner a Wall-e mientras alzaba su cabeza con la nariz y lo consentía, tal como Wall-e hacía con Cisner. -

Reseñas





El paisaje, el primera paso de la educación integral

Juan Felipe Jara
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Título: Escuelas creativas: un viaje hacia el cambio educativo
Autor: Alfredo Hernando Calvo
Año de publicación: 2015
Editorial: Fundación Telefónica
Lugar de pubicación: Madrid, España

El capítulo 3 del libro Viaje a la escuela del siglo XXI, titulado "Paisajes de aprendizaje", presenta una propuesta de transformación educativa basada en los paisajes de aprendizaje, definidos como entornos pedagógicos diseñados para que cada estudiante construya su propio modo de aprender de manera activa, pertinente y significativa. En este modelo, la escuela deja de concebirse como un espacio centrado en la transmisión de contenidos y pasa a constituirse en un escenario de experiencias donde el estudiantado participa en la toma de decisiones sobre qué aprender, cómo hacerlo y de qué manera evaluarlo.

La lectura toma como referencia experiencias innovadoras como The Zone, un espacio educativo abierto que permite el trabajo simultáneo de numerosos estudiantes en distintas actividades, aprovechando al máximo la autonomía, la colaboración y la concentración. En este contexto, el docente asume un rol diferente, ya que no se limita a impartir conocimientos, sino que diseña experiencias, orienta los procesos y acompaña al estudiantado en la construcción de sus aprendizajes.

Uno de los elementos más relevantes del modelo es la combinación de la teoría de las inteligencias múltiples con la taxonomía de Bloom, lo que permite ofrecer una amplia variedad de actividades adaptadas a diferentes capacidades, intereses y niveles de complejidad. Cada propuesta incluye objetivos, materiales, desafíos, productos y criterios de evaluación claramente definidos, lo que facilita una mejor organización del aprendizaje (La Taxonomía de Bloom y sus Actualizaciones, s. f.). Asimismo, se incorporan estrategias de gamificación —como insignias y retos— que incrementan la motivación y hacen más atractivo el proceso educativo.

La propuesta presenta marcadas ventajas, ya que favorece la personalización y flexibilización del aprendizaje, incrementa la participación activa de los estudiantes, fortalece la autonomía y promueve aprendizajes más significativos. Asimismo, reconoce que cada alumno aprende de manera diferente y ofrece múltiples oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas, creativas y sociales. Sin embargo, la lectura también evidencia valiosos desafíos: la planificación de estos entornos requiere una considerable inversión de tiempo por parte de los docentes, una sólida formación pedagógica y la reorganización de los espacios físicos, los ambientes de aprendizaje, los horarios y las formas tradicionales de evaluación. Del mismo modo, algunos estudiantes pueden presentar dificultades para gestionar su autonomía si no cuentan con el acompañamiento adecuado.

En conclusión, el capítulo propone una visión innovadora de la educación en la que el aprendizaje se organiza a partir de experiencias personalizadas y no únicamente de la transmisión de contenidos. Los paisajes de aprendizaje constituyen una alternativa pedagógica capaz de responder a la diversidad del estudiantado y a las demandas educativas actuales, al fomentar la motivación, la creatividad y la autonomía. No obstante, su implementación exige transformaciones profundas en la estructura escolar, en la praxis docente y en la organización institucional, por lo que su éxito dependerá del compromiso y la preparación de toda la comunidad educativa.



Entre el juego y el aprendizaje

Soranggie Liévano
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Título: Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo
Autor: Alfredo Hernando Calvo
Año de publicación: 2015
Editorial: Fundación Telefónica
Lugar de pubicación: Madrid, España

El capítulo "Un videojuego llamado currículo" muestra cómo, a través de la tecnología, se han desarrollado proyectos educativos innovadores que buscan transformar la manera en que los estudiantes aprenden. El autor destaca la importancia de aprovechar las habilidades e intereses del estudiantado mediante herramientas dinámicas y estrategias lúdicas que favorezcan una participación más activa dentro del proceso educativo.

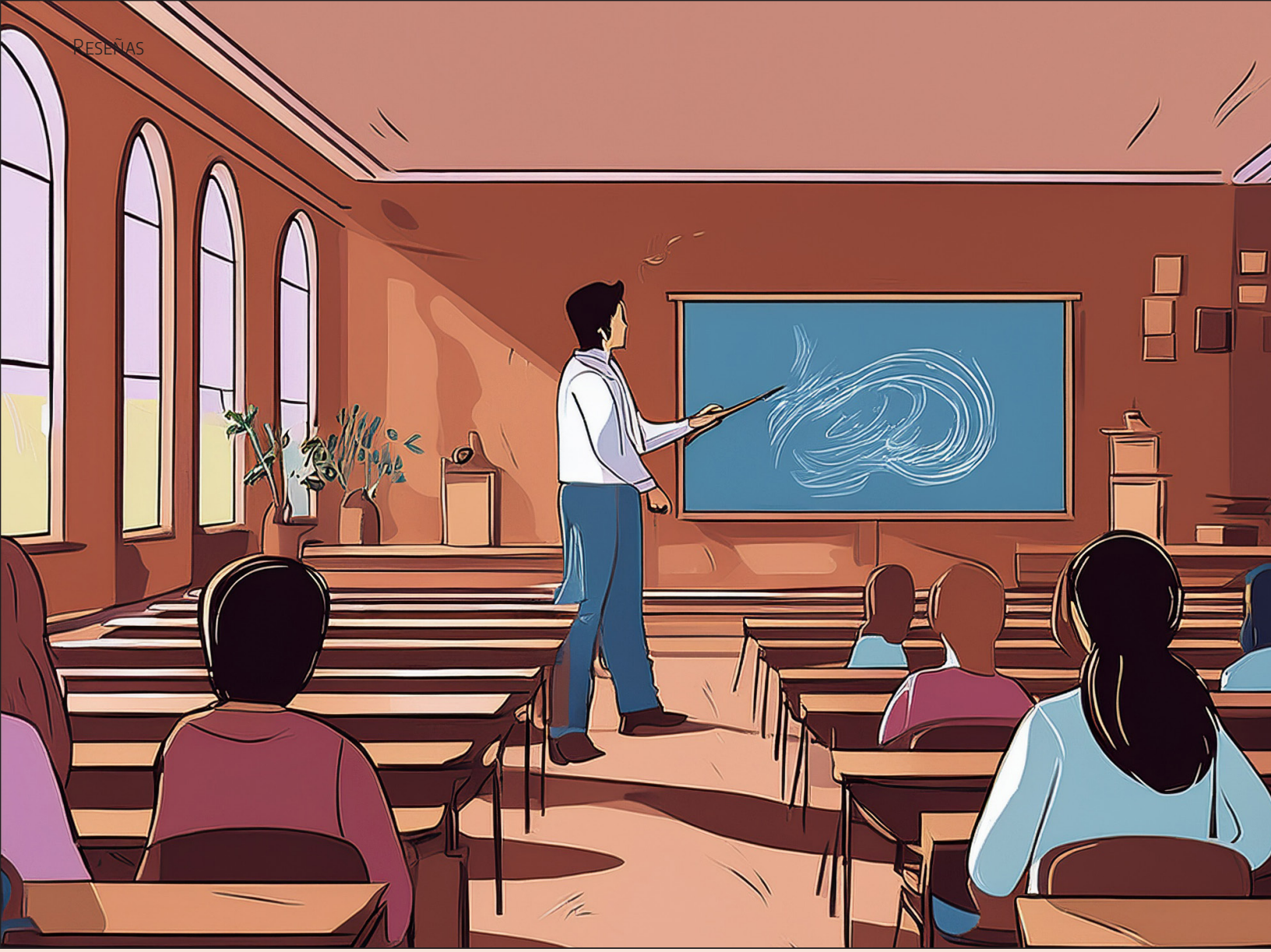
La lectura enfatiza que el juego constituye una parte fundamental del desarrollo humano, ya que no solo permite adquirir conocimientos, sino también fortalecer habilidades como la creatividad, la colaboración, la resolución de problemas y la interacción social. Además, plantea la idea de que los docentes deben asumir un rol más flexible, adaptándose a las necesidades de cada estudiante y promoviendo experiencias de aprendizaje más significativas y motivadoras.

Considero que este tipo de proyectos resultan muy interesantes porque demuestran que el aprendizaje puede desarrollarse de una manera diferente a los métodos tradicionales. A través del juego y de la tecnología es posible despertar un mayor interés por los contenidos académicos, lo que permite que los estudiantes participen de forma activa en su proceso de formación. Asimismo, estas herramientas facilitan la evaluación de actitudes y aptitudes que muchas veces no son visibles en los sistemas convencionales de enseñanza.

Sin embargo, para que estas estrategias sean realmente efectivas, es necesario que las instituciones educativas y los docentes cuenten con la capacitación y los recursos adecuados para implementarlas. De nada sirve incorporar tecnología si no existe una planificación pedagógica que garantice que las actividades contribuyan verdaderamente al aprendizaje. Además, resulta fundamental velar por que el componente lúdico no desvíe la atención de los objetivos académicos que se pretenden alcanzar.

En conclusión, el capítulo invita a reflexionar sobre la necesidad de innovar en la educación y de adaptarse a las exigencias de una sociedad cada vez más digital. El uso de la tecnología representa una oportunidad valiosa para enriquecer el currículo, fomentar el trabajo colaborativo y hacer del aprendizaje una experiencia más significativa. No obstante, su éxito dependerá del compromiso institucional y de la preparación del cuerpo docente para integrar estas herramientas de manera adecuada y responsable en el aula.





Explorando al tercer profesor: pintando en la realidad

Ana Sofía Camacho
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Título: Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo
Autor: Alfredo Hernando Calvo
Año de publicación: 2015
Editorial: Fundación Telefónica
Lugar de pubicación: Madrid, España

"El tercer profesor" es el título del capítulo doce del libro Viaje a la escuela del siglo XXI, del autor Alfredo Hernando Calvo, investigador, psicólogo y director de Escuela 21. En este apartado, el autor pretende explicar cómo, por medio de los espacios, la educación se transforma no sólo en cuanto al estudiante, sino también en los roles diversos que asumen los docentes, con el objetivo de ilustrar en qué consiste "el tercer profesor".

Alfredo Calvo explica cómo a través del arte y la creación se pueden lograr resultados de aprendizaje más significativos mediante los conceptos de aletheia y atelier, espacios que están especialmente diseñados para el aprendizaje a través de la creación. Además, a estos dos se suman las aulas polivalentes, que, como muy bien lo describe, son espacios concebidos para cumplir con múltiples funciones.

Se trata de espacios con diferentes propósitos, de lo cual deriva la denominación de "el tercer maestro". El espacio físico funciona como un docente más: algo, o más bien alguien, que brinda diversas herramientas para el aprendizaje y la creación. Asimismo, este término se acuña debido a la variabilidad y a las múltiples utilidades que pueden llegar a tener estos lugares, concebidos tanto para un aprendizaje más autónomo como para aquellos momentos en los que el entorno o los docentes guían e instruyen de manera directa el proceso.

Aunque la intención del autor es clara, resulta preciso analizar cómo estos espacios únicamente funcionan en instituciones educativas que tienen la capacidad de acceder a ellos. Es decir, al considerar su implementación arquitectónica y pedagógica, se evidencia que el acceso a este tipo de educación podría verse limitado tanto por la demanda como por la corresponsabilidad requerida entre estudiante y docente. Piénsese, por ejemplo, en un territorio vulnerable donde las complejas dinámicas sociales podrían dificultar o postergar este ideal pedagógico.

De acuerdo con lo anterior, cabe destacar que, hacia el final del capítulo, Alfredo Hernando Calvo ofrece una serie de puntos clave para convertir un aula en una «superaula» —o al menos en un espacio similar a las propuestas descritas con anterioridad—, presentada a manera de banco de ideas junto con la información necesaria para justificar por qué funcionan o qué propósito cumplen en la práctica.

Cabe resaltar que se trata de una nueva visión del aprendizaje; pero esto, en realidad, ¿qué nos dice sobre la coyuntura actual? ¿Será que debemos movilizarnos hacia una nueva forma de enseñanza-aprendizaje o se trata acaso de una idea innovadora creada únicamente para potenciar las habilidades de quienes tienen acceso a tales beneficios? Ello tendría que constatarse mediante una investigación más rigurosa acerca de las dinámicas escolares contemporáneas.

Lo cierto es que Alfredo Hernando Calvo presenta una visión e idea innovadora al ofrecer diferentes alternativas para aplicar las herramientas, utilizarlas y organizar el aula. Se puede evidenciar cómo estas propuestas se conectan con un aprendizaje constructivista y significativo capaz de revolucionar la forma en la que las escuelas organizan sus entornos, debido a que no limitan el aprendizaje al aula tradicional del curso "102" dentro de cuatro paredes; por el contrario, cada espacio se convierte en un agente transformador y en una oportunidad para

aprender.

En conclusión, el tercer maestro funciona siempre y cuando el espacio actúe como constructor de conocimientos; sin embargo, mientras persistan las brechas de desigualdad que condicionan la educación en cada rincón social, no podrá visibilizarse una transformación real, al menos no en los sectores más vulnerables. Ahí radica verdaderamente la importancia de aplicar estas ideas de Escuela 21; entretanto, es posible aprovechar sus propuestas como referentes para el diseño de nuevas infraestructuras escolares y en la renovación de los espacios existentes.



La comunicación, el pensamiento y la educación en el siglo XXI

Diego Alejandro Buitrago
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Título: Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo
Autor: Alfredo Hernando Calvo
Año de publicación: 2015
Editorial: Fundación Telefónica
Lugar de pubicación: Madrid, España

Dentro de los procesos educativos que han surgido en la escuela del siglo XXI tenemos importantes avances comunitarios y culturales, destacando las interacciones pedagógicas hacia la formación de capacidades comunicativas dentro y fuera del aula. Tales interacciones son posibles actualmente gracias a los conocimientos de lenguaje, mente y desarrollo psicosocial que nos han permitido pensar estrategias para construir y representar mejores estrategias educativas a día de hoy.

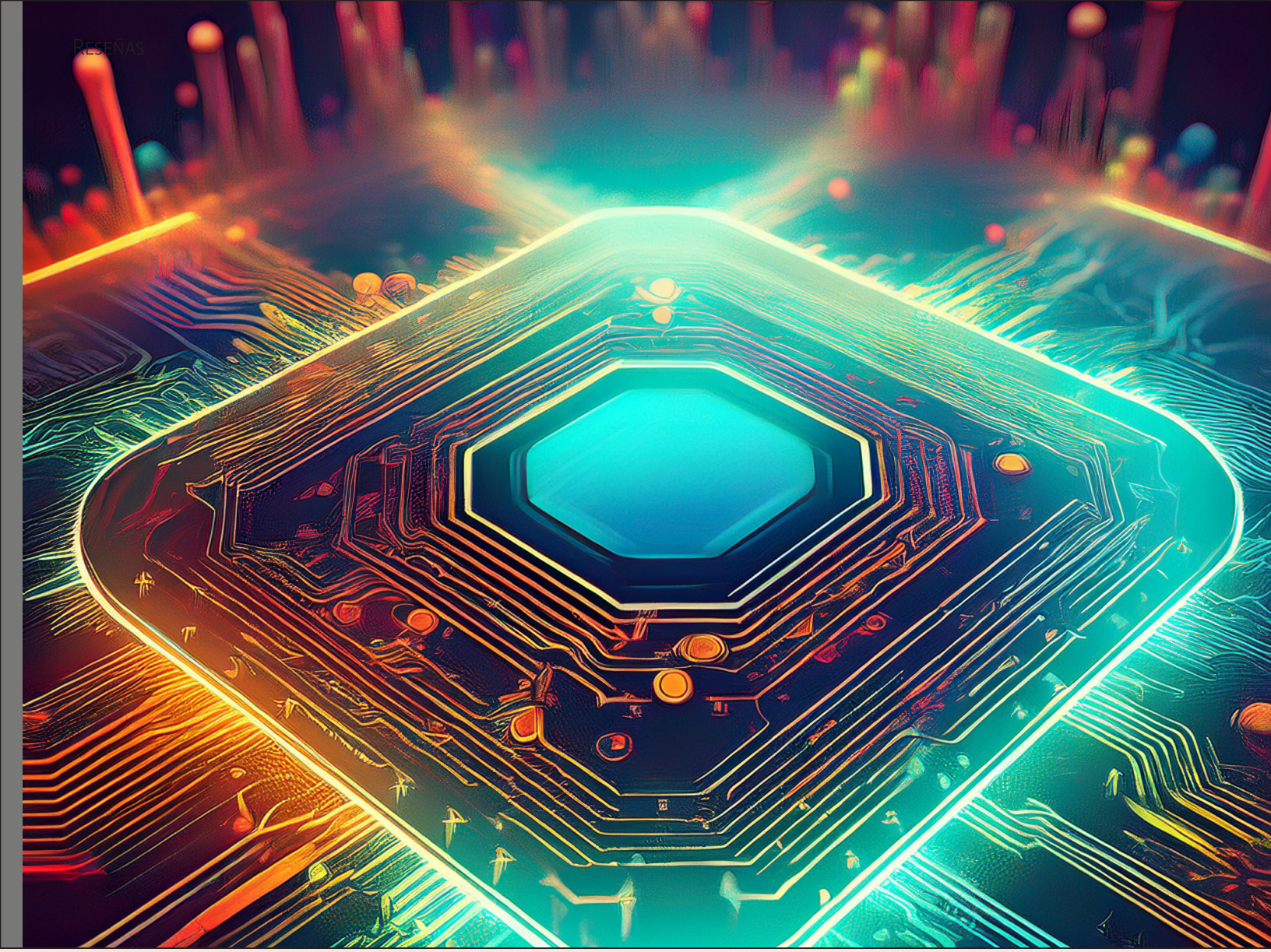
Ahora bien, dentro del texto Viaje a la escuela del siglo XXI, realizado por el psicólogo e investigador educativo Alfredo Hernando Calvo, quien trabaja conjuntamente con la fundación Telefónica analizan, conocen y experimentan los diversos procesos de innovación educativa alrededor del mundo en el actual siglo XXI.

Y dentro del cuarto apartado del libro se tratan los procesos cognitivos del pensamiento a través del acto de conversar con sustento, indagación y consenso. Inicialmente se ponen como ejemplo las escuelas KIPP, organizadas como red de conocimiento por USA y que, según indica el texto: "Una educación que consiste en aprender a aprender" (Hernando Calvo, 2015, pág. 57). Una escuela KIPP tiene como prioridad ayudar a educar a quienes profundizan el desarrollo del pensamiento lógico-argumentativo, mejorando la manera de pensar el entorno mediante el diálogo.

Este sistema escolar lleva a detallar el acto del pensamiento y su ineludible relación con la capacidad facultada del lenguaje humano. Dicho por el estudio del texto: "El discurso de la transmisión de la información ha perdido su sentido en la escuela del siglo XXI" (Hernando Calvo, 2015, Pág. 58). Esta pérdida del sentido del discurso ha obligado a proponer y estudiar alternativas para fortalecer la capacidad neurocognitiva que aporta la comunicación formal, estructurada e interiorizada.

Así pues, se plantean estrategias de pensamiento para integrar en el ámbito educativo actual, como el pensamiento crítico, propositivo y metacognitivo. En el texto se articula una guía estratégica bajo los parámetros de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; todos los aspectos son tratados en forma de secuencia estratégica partiendo de pensamientos stop-motion, rutas de pensamiento, palabras pensadas, contenidos, resolución de problemas, toma de decisiones, clarificación, representación y comprensión (Hernando Calvo, 2015, pp. 60 – 65).

Concluyendo esta reseña crítica, es pertinente resaltar el trabajo de investigar, detallar, comparar, integrar y sustentar los procesos cognitivos del pensamiento y el compromiso académico que los docentes deben considerar al trabajar el desarrollo educativo escolar. Tal trabajo se relaciona de modo fundamental con la obra de "El maestro ignorante", del Jacques Ranciére, que también estudia las estrategias pedagógicas, estudiantiles y escolares desde el contexto histórico de la educación y su progreso sistemático mediante alternativas de enseñanza y aprendizaje a través del tiempo.



Un corazón digital

Ángeles Jhurem Silva
Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Título: Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo
Autor: Alfredo Hernando Calvo
Año de publicación: 2015
Editorial: Fundación Telefónica
Lugar de pubicación: Madrid, España

En el capítulo (Un corazón digital), Alfredo Hernando quiere representar una reflexión sobre el lugar que ocupa la tecnología en las escuelas y la manera en que puede incorporarse a los procesos educativos, para ello toma como referencia el Plan Ceibal de Uruguay y explica cómo las instituciones pueden construir un entorno digital que complemente sus espacios físicos, fortalezca la comunicación y favorezca nuevas formas de enseñar y aprender. No clasifica únicamente la innovación educativa en tener computadores, utilizar plataformas o cambiar los libros impresos por pantallas, sino que insiste en que la tecnología necesita una organización pedagógica que le dé sentido. En ocasiones, pensamos que una clase es innovadora porque el profesor utiliza una presentación digital, muestra un video o realiza una actividad en internet. Sin embargo, si el estudiante sigue limitándose a copiar información y memorizarla sin comprenderla, el cambio es de formato y no necesariamente de aprendizaje. El ejemplo del Plan Ceibal ayuda a entender mejor esta propuesta porque en el capítulo se describen experiencias relacionadas con proyectos educativos, actividades de robótica, enseñanza de idiomas y formación. El autor explica la importancia de organizar los recursos digitales de la escuela, desde sus espacios de comunicación hasta las bibliotecas de contenidos y los entornos personales de aprendizaje para que el espacio digital deje de ser un lugar al que se acude solamente para consultar información y pueda convertirse en una extensión de la experiencia escolar.

Esta es una de las principales fortalezas del texto. Nos invita a dejar de pensar en la tecnología como una herramienta enemiga o aislada y a reconocer su relación con las decisiones pedagógicas; es muy importante para quienes nos estamos formando como docentes, porque nos recuerda que enseñar no solo es transmitir conocimientos, sino también crear condiciones adaptadas al contexto social para que los estudiantes puedan explorar, hacerse preguntas, compartir sus ideas y construir sus propias comprensiones; entonces una herramienta digital no es enemiga sino que sí puede facilitar estos procesos.

No obstante, considero que el capítulo también deja algunos asuntos que se pueden cuestionar, porque el ejemplo de Uruguay es interesante: presentar una experiencia educativa innovadora no significa que sus condiciones puedan reproducirse de la misma manera en todas las instituciones, o en el contexto colombiano, porque no es un secreto que no todas las escuelas cuentan con una conexión estable a internet, dispositivos suficientes o docentes que hayan tenido las mismas oportunidades de formación tecnológica. Por eso, antes de proponer una transformación digital, es necesario preguntarse con qué recursos cuenta cada comunidad educativa y qué apoyos necesita para participar en ella.

Hernando concede a la autonomía del estudiante y a la cooperación. Plantea que los entornos digitales pueden favorecer un aprendizaje más flexible, en el que los alumnos accedan a diferentes recursos, desarrollen actividades en colaboración y construyan recorridos de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades. En esta propuesta aprender no ocurre exclusivamente dentro del salón de clases ni depende siempre de la explicación del profesor. También aprendemos cuando conversamos con

otras personas, buscamos respuestas, contrastamos información y relacionamos lo que encontramos con nuestras experiencias.

El uso de plataformas y redes digitales exige una reflexión sobre la privacidad, la seguridad y la calidad de la información; organizar los recursos tecnológicos es importante, pero también lo es enseñar a utilizarlos críticamente. De poco serviría tener una escuela conectada con el mundo si los estudiantes no desarrollan criterios para reconocer información poco confiable, proteger sus datos o comprender las consecuencias de lo que comparten, y aunque el texto menciona la seguridad y la organización de las herramientas. Estos aspectos podrían desarrollarse con mayor profundidad.

Además, la transformación y evolución digital no debería convertirse en una exigencia de que todo deba hacerse mediante una pantalla. Hay actividades en las que la lectura de un libro impreso, la conversación presencial, la escritura a mano o la experiencia directa con el entorno siguen teniendo un valor muy importante. A mi parecer, el reto es identificar qué recurso aporta algo significativo al aprendizaje.

Un corazón digital es un capítulo que aporta una visión muy interesante sobre la relación entre tecnología y educación, propone pensar los espacios virtuales como parte de un proyecto pedagógico y no como simples depósitos de información. Nos recuerda que la transformación de la escuela comienza con la manera en que se entiende el aprendizaje y no con la cantidad de dispositivos o conexiones de red que posee; para llevar esta propuesta a la práctica, es necesario considerar las desigualdades de acceso, la formación docente y el desarrollo de competencias digitales críticas.

Como estudiante de Humanidades y Lengua Castellana, considero que la tecnología puede abrir muchas puertas, pero corresponde a la escuela ayudar a los estudiantes a descubrir qué hacer con esas posibilidades.