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.