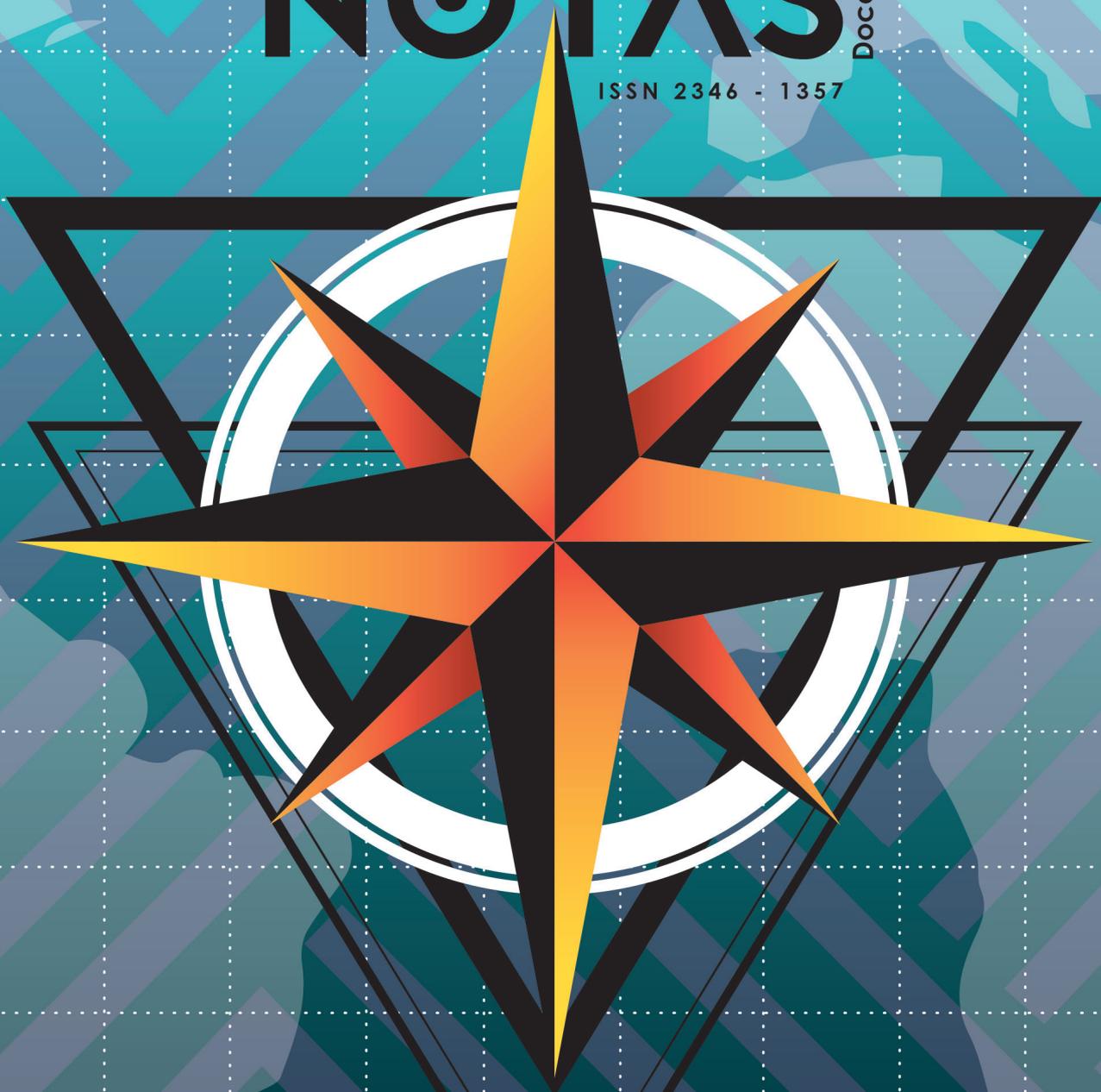


# NEGO

# NOTAS

Docentes

ISSN 2346 - 1357



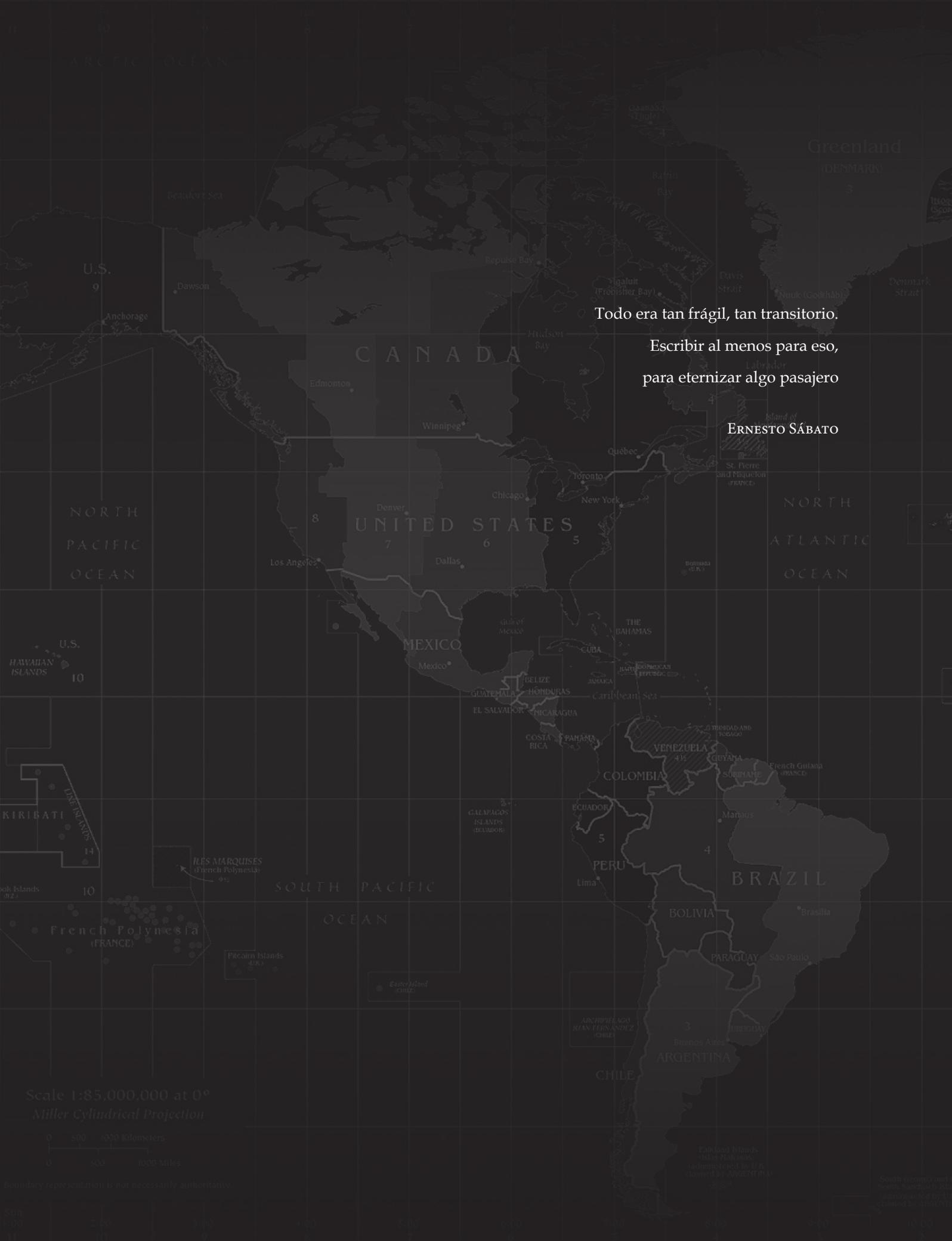
Edición Nº 6

*cuin*

Corporación Unificada Nacional  
de Educación Superior

VIGILADA MINEDUCACIÓN

# STANDARD TIME ZONES OF THE WORLD



Todo era tan frágil, tan transitorio.  
Escribir al menos para eso,  
para eternizar algo pasajero

ERNESTO SÁBATO



**NEGO**  
←————→  
**NOTAS** Docentes

**EDICIÓN 6**

**2 0 1 5 B**

**Jaime Alberto Rincón Prado**

*Rector*

*Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN*

**Javier Duván Amado Acosta**

*Vicerrector Académico y de Investigación*

**Delfín Soto Chaves**

*Director Nacional de Investigaciones*

**Liliana Mancilla Bautista**

*Editora en Jefe*

**Rocío Olarte Dussán**

*Coordinadora de Publicaciones*

Título: Negonotas Docentes.  
Edición 6.

©Febrero, 2016. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior  
Bogotá, Colombia.

Corrección de estilo : Guillermo Castillo Quintana,  
Rocío Olarte Dussán,  
Sebastián Moreno Gómez

Diseño de tapa: Jonathan Zambrano / Chaos creativo  
Diseño interior: Jonathan Zambrano / Chaos creativo

Primera edición: abril de 2013  
ISSN 2346 - 1357

Reservados todos los derechos.  
Se prohíbe el uso comercial y sin autorización del material intelectual contenido en esta obra. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio sin permiso del editor.

## Comité científico

### **Gerardo Machuca Tellez**

Becario del Doctorado de la Universidad  
Federal de Uberlandia - MG, Brasil  
Magíster en Educación

### **Tomás Durán Becerra**

Universidad Autónoma de Barcelona  
Candidato a Doctor en Comunicación y  
Periodismo

### **Liliana Mancilla Bautista**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior - CUN  
Profesional en Relaciones Económicas  
Internacionales

### **Alexander Montealegre Saavedra**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior - CUN  
Politólogo  
Licenciado en Ciencias Sociales

## Comité editorial

### **Rocío Olarte Dussán**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior - CUN  
Magístra en Literatura

### **William Rojas Velásquez**

Corporación Unificada Nacional de Educación  
Superior - CUN  
Filósofo

### **Pahola Ramos Barbour**

Fundación Universitaria del Área Andina  
Comunicadora Social con énfasis en Producción  
Editorial

### **Edgar Ferez Santander**

Universidad de Sucre  
Historiador

## - CONTENIDO -

1. Política pública educativa y derechos humanos en los jóvenes no oyentes <i>Dory Capera Leiton</i> <i>Jorge Pedraza Romero</i> <i>David Jiménez</i> .....	13
2. El olvido, modo de afirmar la vida en un instante <i>Milber Fuentes Rada</i> .....	29
3. La Educación en Marcha de la República Liberal y la revolución cultural en el campo colombiano de Radio Sutatenza <i>Katia Granados Barragán</i> .....	37
4. El paramilitarismo en Colombia, una revisión estratégica <i>Consuelo Wynter Sarmiento</i> .....	47
5. Aprendizaje experiencial como apuesta educativa <i>Victor Pinzón Plaza</i> .....	55
6. Evaluación de la pertinencia de la educación superior <i>Luis Navarrete Echevarría</i> .....	63

# Editorial

Con esta entrega de *Negonotas Docentes* damos continuidad a la consolidación de un proceso editorial encaminado a la indexación ante Publindex, de esta ya reconocida publicación. A lo largo de este recorrido, se han aunado fuerzas y saberes encaminados a lograr una mayor visibilidad por parte de la comunidad académica y mayor presencia en la red que aumenta el acceso a los artículos y su tasa de lectura.

Las temáticas abordadas en esta edición ahondan en la constante reflexión sobre los procesos de educación, innovación, tecnología, política y las relaciones de todo ello en la construcción de memoria, paz e Historia de nuestra sociedad. Resaltamos que escribir ha sido un dispositivo recurrente durante generaciones para plasmar el pensamiento. Un medio de ingenio que encuentra la memoria para solucionar su tendencia indeclinable al olvido. Ya sea por efecto del tiempo o como un mecanismo de supervivencia, *el olvido* ha sido el enemigo del cual defenderse. Así que se escribe. Pero ¿qué pasaría si el olvido se plantea como una alternativa para comprender, criticar y cuestionar los escenarios de una sociedad moral, que se nutre de una memoria permanente, pero trágica? Respuestas tentativas tienen lugar en el artículo de Milber Fuentes, “El olvido, modo de afirmar la vida en un instante”. En relación con la memoria trágica con la que carga la historia colombiana reciente se encuentra el fenómeno del paramilitarismo, centro de reflexión en el artículo de Consuelo Wynter: “El paramilitarismo en Colombia, una revisión estratégica”, en el que se reconocen elementos que contribuyen al entendimiento integral de conflicto armado colombiano y el papel de la memoria y el recuento.

Con el propósito de aportar a la reflexión sobre nuestra sociedad se presentan los artículos: “La educación en Marcha de la República Liberal y la revolución cultural en el campo colombiano de Radio Sutatenza”, de Katia Granados Barragán y “Aprendizaje experiencial como apuesta educativa”, de Víctor Pinzón Plaza. Estos textos retoman una memoria no trágica de la historia colombiana a partir de la participación de la radio en la educación y el énfasis en la experiencia como apuesta educativa que busca combatir el olvido e incentivar la puesta en práctica de capacidades, habilidades y valores.

En el proceso de construir una sociedad franca, crítica e incluyente, se plantea desde la educación que reciben los jóvenes cuáles son los avances que debe llevar a cabo el Estado para escapar a la violencia estructural. En el artículo “Política pública educativa y derechos humanos en los jóvenes no oyentes”, de los autores Dory Capera, Jorge Pedraza y David Jiménez, a partir de narraciones, relatos y documentos, se identifican políticas implementadas por una institución educativa para esta población. En esta misma dirección temática, el artículo titulado “Evaluación de la pertinencia de la educación superior”, presentado por Luis Navarrete Echevarría, aborda el concepto de pertinencia en el marco de la educación superior, y de cómo éste se construye en Colombia a partir de las lógicas de mercado entre los procesos formativos y la demanda de las plazas laborales.

Así pues, se reúnen en esta edición seis artículos que consideramos nutren abundantemente la reflexión y el debate académico continuo.

Ahí donde nos encontremos,  
reproduzcamos el mundo al que aspiramos y  
evitemos aquel que rechazamos  
MICHEL ONFRAY

William Eduardo Rojas V.  
Editor adjunto

# STANDARD TIME ZONES OF THE WORLD



Scale 1:85,000,000 at 0°  
Miller Cylindrical Projection



Boundary representation is not necessarily authoritative.

South Georgia and South Sandwich Islands represented as uninhabited by the United Kingdom.

# GO

# TMS

Docentes



Coordinated Universal Time (UTC)  
formerly  
Greenwich Mean Time (GMT)

# Política pública educativa y derechos humanos en los jóvenes no oyentes

*Dory Clemencia Capera Leiton\**

*Jorge Pedraza Romero\*\**

*David Andrés Jiménez\*\*\**

## Resumen

Investigación de corte hermenéutico que analiza la relación entre la política pública educativa de Bogotá y el fomento de los derechos humanos de los jóvenes no oyentes. La metodología está basada en el análisis de las narrativas de ex-alumnos, estudiantes, directivos docentes, profesores, funcionarios y ex-funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá D. C., Colombia. El análisis de los datos se basó en la revisión y categorización de la información en búsqueda de las estrategias educativas propuestas en la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán y factibles de identificar en las narraciones, relatos y documentos públicos que evidencian las propuestas para los estudiantes en general y para los sordos en particular. La conclusión muestra que las políticas públicas son implementadas por los profesores cotidianamente a través de su práctica y la misma tiene incidencia en la construcción de sociedad cuando se analiza la visión de ciudadanía de los jóvenes sordos en un mundo mayoritariamente oyente.

**Palabras clave:** derechos humanos, escuela, jóvenes no oyentes, políticas públicas

## Abstract

This is a hermeneutical research that analyzes the relationship between Bogotá's public education policy and the promotion of the human rights of non-hearer youth. The methodology is based on the analysis of the narratives of former students, students, teaching directors, professors, authorities and former authorities of the Secretary of Education of the District of Bogotá D. C., Colombia. The analysis of the data was based on a review and categorization of the information in search of the educational strategies proposed within the Jorge Eliecer Gaitán educational institution and feasible to identify in the narrations, stories and public documents that evidence the proposals for the students in general and for the deaf in particular. The conclusion shows that public policies are implemented by teachers on a daily basis through their practice and it has an impact on the construction of society when analyzing the vision of citizenship of deaf young people in a predominantly listening world.

**Keywords:** deaf, human rights, public policies, school

\* Magíster. Docente Colegio Jorge Eliecer Gaitán.

\*\* Magíster. Directivo-Docente Colegio Jorge Eliecer Gaitán.

\*\*\* Magíster. Docente Investigador, Universidad de la Salle. Contacto principal: [dajimenez1@gmail.com](mailto:dajimenez1@gmail.com)

## Introducción

La educación es considerada un factor determinante para el desarrollo de cualquier país. De allí la importancia de generar en el sistema educativo cambios y transformaciones de acuerdo a las necesidades de cada época. Para lo anterior requerimos políticas públicas, que en ocasiones no son centro del debate pero inciden de manera directa en la población joven que está en la escuela. Ahora bien, para este estudio entendemos política pública como:

Un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (Velásquez, 2009, p. 156)

Ahora bien, comprendemos que la mayoría de esta política se orienta a fomentar la coexistencia pacífica de los habitantes, con perspectivas que ubican como elementos indispensables para vivir en este mundo globalizado principios que pueden llegar a ser inclusivos o exclusivos.

Las políticas públicas en la educación formal están dirigidas a los jóvenes que están dentro del sistema educativo y tienen como “finalidad, buscar y crear condiciones para que los jóvenes participen en la vida social, económica, cultural y democrática y por ende en la construcción de un nuevo país” (Sarmiento, 2004, p. 2). Por esta razón, la escuela juega un papel importante e incide de manera directa en el tipo de sociedad que se tiene o quiere transformar, ya que día a día se construye desde los salones de clase un orden simbólico y un modo de sentir, percibir y comprender la realidad sociocultural, política

y económica que existe a nivel local, nacional e internacional. Estas visiones se yuxtaponen para que los estudiantes se asuman en el mundo y en el ejercicio de la ciudadanía.

En este mundo globalizado, las políticas públicas nacionales no son ajenas a las políticas de las organizaciones internacionales que supeditan préstamos y otro tipo de prebendas a un país al cumplimiento de acciones puntuales de los Estados, lo que ocasiona una interrelación entre economía y política que pretende regular la acción estatal. El escenario internacional, la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Unesco desempeñan un papel fundamental en la constitución de la normatividad internacional para promover las obligaciones que tienen los Estados en el campo de las políticas educativas. Esto para garantizar el derecho a la educación como esencial y necesario a la hora de ejercer cualquier otro derecho y de fomentar desde la cotidianidad una sociedad más incluyente, tolerante y democrática.

Las políticas públicas en educación han repercutido en la formación de los jóvenes históricamente; por ejemplo, fueron fundamentales para la integración de la defensa de los derechos humanos (DD. HH.) –durante la segunda mitad del siglo xx– al adoptar el ideario de libertad, justicia e igualdad. Para ese momento, la supresión de estos era eminente y la falta de garantías para su ejercicio se hacía evidente en múltiples países a nivel regional. A finales del siglo xx y entrado el siglo xxi hay un paradigma que se fortalecía en donde el derecho parte del respeto a la identidad como persona; es decir, se reconoce a los sujetos por y desde su género, color, religión o cultura y así se fortalece la dignidad humana desde un enfoque más holístico, positivo y legal.



Estas nuevas concepciones consideran a la persona como el centro de las políticas públicas, dado que, como lo plantea Pablo Latari, en "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa" (2009), desde el momento de nacer es poseedora de unos derechos. Él señala que todo individuo, por el hecho de haber nacido, tiene intrínsecamente la dignidad del ser humano. Lo anterior lleva a que no sea factible renunciar a su condición y los Estados deban generar políticas positivas que permitan ejercer su derecho, independientemente de su condición social, emocional, física, económica o cultural. Precisamente, en este último periodo se ha generado un proceso dinámico que ha permitido el fortalecimiento de políticas públicas para la población vulnerable y los discapacitados desde un "enfoque de derechos donde los individuos deben reconocerse, asumirse y ser considerados como sujetos de derecho fundamentales inalienables e irrenunciables" (Parra y Palacios, 2007, p. 102).

Colombia ha suscrito una serie de tratados y convenios para eliminar en el país todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, razón por la cual, el sistema educativo ha sido fundamental para la implementación de políticas públicas, jurídicas y administrativas que propendan por el reconocimiento y protección de los derechos humanos de la población vulnerable y las personas con discapacidad. Desde 1994 fue integrada la política de integración del sordo al aula regular y, producto de debates, y apuestas políticas, se logró transformar a una política de inclusión que busca:

Construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión dentro

del enfoque y las metas de la Educación para todos y de la concepción de la educación como un derecho. (Ministerio de Educación Nacional, septiembre - diciembre del 2007, párr. 14)

La inclusión de los sordos al aula regular en Bogotá ha sido una política que se ha venido ejecutando desde 1996; esta ha generando nuevas dinámicas en la escuela, donde el papel del intérprete como mediador cultural ha sido fundamental para lograr que el ciclo educativo de la básica primaria, básica secundaria y media se cumpla satisfactoriamente. La aplicación de la política de articulación de la media a la educación superior pretende lograr que los jóvenes oyentes y no oyentes de Bogotá accedan y permanezcan en la educación superior y, de ese modo, evitar la deserción, situación que ha obligado a la escuela a promover dinámicas internas distintas que le permitan a los estudiantes mejorar las competencias básicas y el ingreso al mundo del trabajo.

Reconocer las políticas públicas en educación como parte de los DD. HH. es un aspecto importante para las sociedades modernas al fortalecer el enfoque de derecho que reconoce a los sujetos como centro de la política educativa y, a su vez, genera acciones para disminuir las desigualdades y minimizar la brecha entre los sectores sociales más vulnerados y los que tienen mejores condiciones. Según Katarina Tomasevski (2004), relatora de las Naciones Unidas para el derecho a la educación 1998-2004, deberíamos plantear la necesidad de aumentar el gasto público en educación para que la gratuidad en la enseñanza obligatoria sea posible y permita que la población más vulnerable de la sociedad haga parte de un proceso más incluyente. Podemos reforzar la importancia de la educación pública con las palabras planteadas por el profesor Abel Rodríguez Céspedes exsecretario de educación de Bogotá, cuando nos plantea en su relato lo siguiente:

Es el Estado a través de la educación pública la que puede cambiar el paradigma de que la educación es un servicio y fomentar e impulsar la educación como un derecho, enfoque que requiere que no simplemente que [sic] el estado está obligado a prestar el servicio sino que está obligado a que todos los elementos que

son componentes esenciales de ese derecho se cumplan en la política educativa. Dado que la educación y la escuela se ocupa todos los días en todas las actividades a que los niños, niñas y jóvenes se asuman como sujeto de derecho, tengan proyecto de vida y aprendan más y mejor. (23 de julio del 2014)

## Método

Este estudio, de corte cualitativo, partió de un enfoque histórico, hermenéutico, con énfasis en el contexto de los sujetos. Fueron esenciales los aportes de la teoría fundamentada para el análisis de la información, tal como lo propusieron Glaser y Strauss (1967), lo que permitió construir una categoría trasversal a partir de las estrategias implementadas en la construcción de información y lograr así el objetivo de esta investigación.

Anotaremos, sin embargo, que esta investigación partió de un estudio de caso. La firmeza de las conclusiones expuestas aquí permitió comparar resultados sin que por ello sean factibles de generalizar. Para nuestro estudio, se retomó la técnica de comparación de resultados como elemento central para la reflexión, análisis, elaboración de resultados y conclusiones que permiten encontrar diferencias y similitudes y lograr así que para la producción de las conclusiones se tenga en cuenta la teorización dada por estos

autores. Las estrategias o instrumentos utilizados para obtener y construir información de los sujetos finalmente fueron entrevistas y grupos focales que se aplicaron a diez estudiantes sordos, dos hipoacústicos, tres estudiantes oyentes, diez docentes, dos directivos docentes, dos exalumnos, un interprete, dos exfuncionarios de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), un directivo del sindicato de los maestros de Bogotá, un directivo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) y dos funcionarios vinculados actualmente al Programa de Articulación de la Educación Media a la Educación Superior. Estas entrevistas formaron un panorama amplio sobre los efectos que tienen en la escuela y en la sociedad las políticas públicas de educación en los estudiantes no oyentes en la escuela regular. Es importante aclarar que la selección de estos sujetos se realizó de acuerdo a lo planteado por la teoría fundamentada al respecto:

**Tabla 1.** Caracterización de la muestra entrevistada

Cantidad	Voces	Condición		Abreviatura	Tiempo en que ingresó a la escuela regular oficial
		Oyente	Sordo		
10	Estudiantes		X	ES	Han asistido como mínimo durante 3 años seguidos a la escuela regular
2	Estudiantes Hipoacusticos			EH	Han asistido como mínimo durante 3 años seguidos a la escuela regular
3	Estudiantes	X		EO	Estudiantes que han convivido o relacionado con sordos en los últimos 3 años

10	Docentes	X		D	Profesores que han trabajado con sordos durante los últimos 5 años
2	Directivos docentes	X		DD	Docentes directivos de los últimos 5 años
2	Exalumnos		X	EX	Estudiantes egresados de la escuela regular en diferentes épocas
1	Intérprete	X		I	Coordinadora del equipo de intérpretes de los últimos 20 años
2	Exfuncionarios Secretaría de Educación	X		EXFS	Ex secretario de Educación del Distrito capital Exasesor del Proyecto de articulación de la media a la educación superior
2	Dirigentes del sindicato de los profesores	X		DS	Directivos de la junta de la Asociación Distrital de Educadores de Bogotá. Directivo de la Federación Colombiana de Educadores Fecode
2	Funcionarios actualmente vinculados a la educación media superior de la Secretaría de Educación	x		FS	Director del programa de la educación media a la educación superior. Asesor de la Secretaría de Educación de Bogotá

Fuente: elaboración propia.

A la par de esto, no ampliamos la muestra de los sujetos siguiendo el concepto de saturación teórica, ya que al ampliar los casos no obtuvimos nueva información que pudiera acompañar la categorización que ya se había hallado. En cuanto a los criterios de selección de esta muestra, el proceso tuvo en cuenta que los sordos y los hipoacústicos fueran estudiantes adolescentes vinculados al sistema regular por lo menos en los últimos tres años, estudiantes oyentes que estuvieran integrados o no en el aula regular pero que tuvieran una cercanía a la población sorda, profesores que hubieran trabajado con estudiantes no oyentes, funcionarios y exfuncionarios de la SED, exalumnos, directivos docentes y directivos sindicales, involucrados en el debate de la política de inclusión de sordos y de articulación de la educación media a la educación superior.

Para este proceso investigativo se utilizaron dos estrategias de investigación basadas en el paradigma narrativo: la entrevista a profundidad y los grupos focales. La comprensión narrativa fue fundamental, pues estableció un entramado

compreensivo sobre las entrevistas a profundidad a un grupo en particular, de acuerdo a lo encontrado en las primeras exploraciones. Para poder ampliar el ejercicio, el equipo realizó grupos focales que permitieran profundizar y desarrollar elementos de manera más colectiva.

Las entrevistas permitieron que los sujetos contaran, de manera fluida, la experiencia vivida por ellos en la aplicación de la política pública de inclusión de los sordos al aula regular y el proceso de articulación. Para su aplicación se tuvieron recaudos metodológicos, como los consentimientos escritos, y se explicitó verbalmente el objetivo de la investigación, de forma tal que los sujetos accedieran voluntariamente a contar su experiencia. Para el caso de los estudiantes no oyentes (sordos e hipoacústico) se autorizó la grabación en video de la entrevista, dada la importancia de la expresión visogestual en el proceso de comunicación, al igual que la permanencia en este espacio comunicativo de la intérprete que fue la mediadora entre los sujetos y los investigadores.

Las primeras entrevistas permitieron dar paso a entrevistas a profundidad, solo a aquellos sujetos que de acuerdo a los criterios de los investigadores y a partir de su narrativa pudieran dar una mayor información de acuerdo al objeto de estudio de esta investigación.

La entrevista fue de carácter abierta e individual y se desarrolló de manera libre, para lo cual se planteó un guion inicial flexible que permitiera orientar la conversación. Es importante establecer que el guion incluía tres bloques fundamentales de preguntas: el primero de ellos tenía que ver con la historicidad del sujeto, el segundo hacía referencia a la vivencia de ellos en la inclusión de sordos al aula regular y al proceso de articulación de la media y el tercer momento identificaba aquellos acontecimientos significativos vividos en el espacio escolar. Finalmente, fue utilizada la estrategia de grupo focal con un taller a los sujetos en el que se aclara nuevamente el objetivo de la investigación. Se pidió el consentimiento de grabar y se expresaron los momentos del taller: reflexión individual, reflexión por grupo de trabajo y puesta en común.

Para el análisis de las estrategias propuestas fue necesaria la transcripción en físico de la totalidad de las entrevistas y las conclusiones desarrolladas en cada momento del taller del grupo focal. Así, se permitió la revisión y codificación, a partir

de la interpretación y análisis de 1259 citas que posibilitaron la construcción de subcategorías y categorías. Se evidencia que las políticas públicas en educación, como categoría transversal, estaba relacionada a múltiples procesos formativos en la escuela. Es importante recalcar que, para el análisis de la información, se tuvieron en cuenta los principios de la teoría fundamentada estableciendo la codificación permanente para el análisis de la información, la saturación teórica y la construcción de categorías explicativas.

El desarrollo del estudio se realizó en cuatro fases. La primera de ellas partió de la observación realizada por los investigadores en una escuela regular de carácter oficial con relación a su población, entorno, dinámicas y proyectos. En la segunda fase, se realizó un acuerdo entre los sujetos, es decir, entre quienes dirigen la institución educativa y los investigadores, y se determinó así la población objeto de la investigación de este estudio (los sordos en la escuela regular). Esto permitió crear una propuesta por parte de los investigadores que fue aceptada por la institución. En la tercera fase, se ejecutaron las estrategias para la obtención y construcción de conocimiento que existe en la escuela. Por último, en la cuarta fase se hizo entrega de resultados obtenidos por parte de los investigadores a la institución educativa.

## Resultados

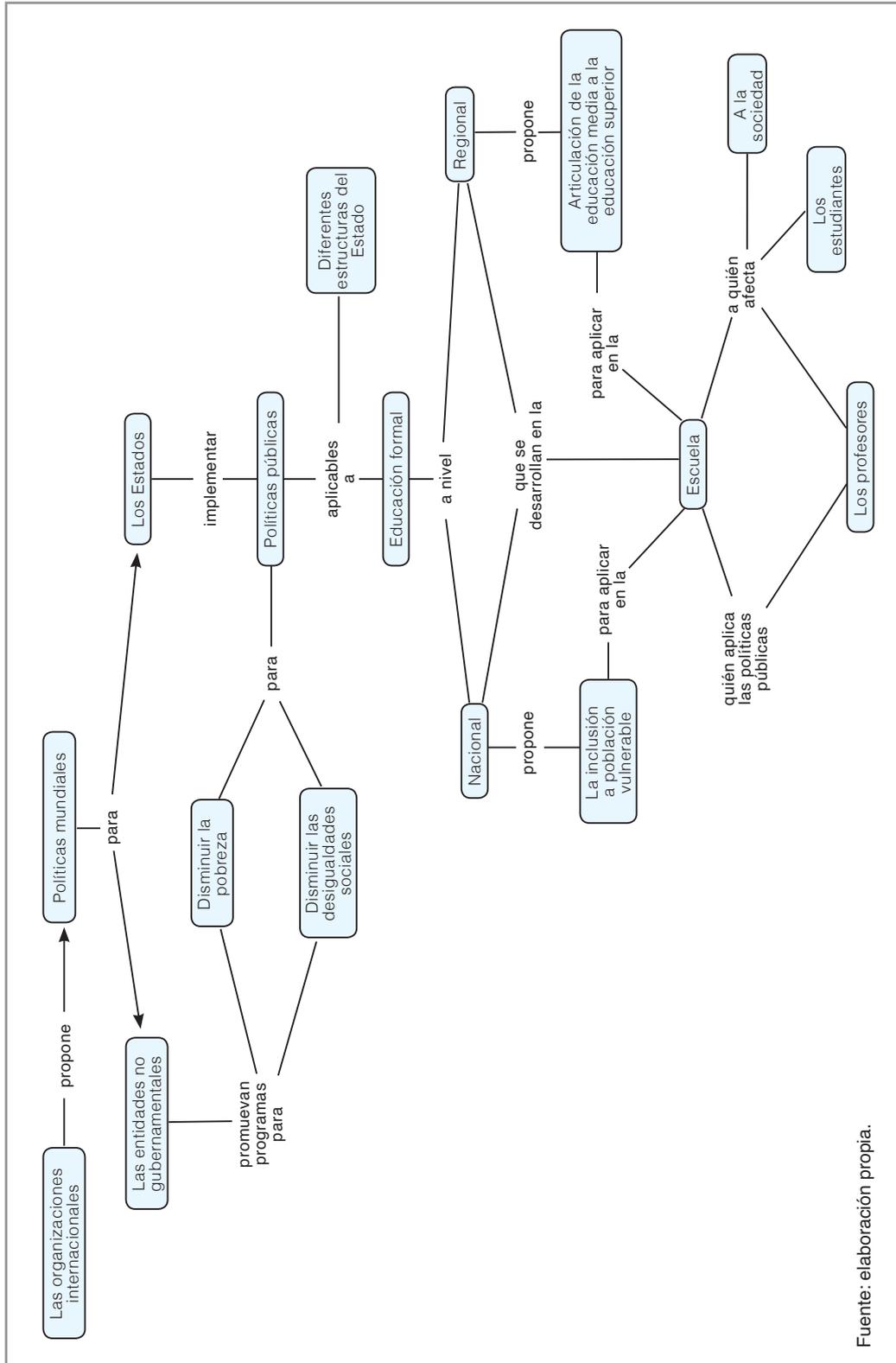
Este estudio parte de reconocer la importancia que tienen las políticas públicas educativas elaboradas por entidades estatales a nivel nacional o regional. Estas políticas trascienden la vida y dinámica de las escuelas; así, para el caso de nuestro estudio, definimos tres ejes: 1) estas políticas se convierten en herramientas teóricas que reto-

man los diferentes entes para proponer directrices que, aunque en muchas ocasiones no responden a la realidad del país sino a las miradas y necesidades de las entidades internacionales de cooperación, siguen organizando lo que se hace en las instituciones; 2) los profesores y directivos docentes, a través de su práctica pedagógica y las

políticas institucionales, implementan y ejecutan las políticas públicas que logran transformar la dinámica interna de la escuela; y 3) se explicita la afectación de estas políticas en los niños, niñas y

jóvenes y, por ende, en la sociedad en su conjunto. Estos ejes permitieron construir el siguiente mapa hermenéutico.

Figura 1. Mapa categorial de resultado



Fuente: elaboración propia.

## Las políticas públicas en el contexto internacional, nacional y regional

El estudio evidencia que los profesores de las escuelas oficiales reconocen la incidencia de las políticas educativas en las instituciones educativas debido a los efectos que, a corto, mediano y largo plazo, se explicitan en la escuela como lo plantea DSL:

No podemos ser ingenuos con lo que plantean las políticas públicas en educación, ya que estos derroteros gubernamentales responden a las exigencias de los organismos de cooperación o la banca mundial. Es sabido por todos los que creemos en la democracia, la necesidad imperiosa de aumentar la inversión del presupuesto nacional a la educación para que la gratuidad en la educación primaria, secundaria y media sea una realidad. En esa medida, la educación será vista como un derecho y no un servicio ya que muchos de nuestros estudiantes provienen de sectores vulnerables de la población y no podrían ingresar al sistema educativo.

Por su parte, DD afirma que:

Las políticas públicas inciden en la educación y en la escuela de manera directa, pues benefician a los niños, niñas y jóvenes para acceder a otras miradas del mundo ya que los diversos programas que existen en el colegio les permiten tener un conocimiento para ingresar al mundo laboral o universitario. Pero la política también afecta al maestro, existen unos parámetros que se deben tener en cuenta en el momento de la permanencia de ellos, pues muchas cosas dependen de la cobertura que tenga el colegio.

Ahora bien, las políticas públicas en educación contribuyen al debate sobre ¿cómo educar desde un contexto local sin perder de vista lo global? ¿Cómo centrar a los jóvenes en el mundo globalizado,

diverso y complejo? ¿Qué papel desempeñan las políticas públicas en disminuir la brecha entre ricos y pobres? ¿Es posible que las políticas públicas permitan pasar de una mirada de integración a inclusión en la escuela? Todos los anteriores son interrogantes que no tienen una única respuesta, como se evidencia en los siguientes relatos:

EO: Los cambios que ha tenido el colegio en cuanto a lo que nos ofrecen han sido muy beneficiosos para nosotros los oyentes y los sordos, ya que podemos conocer cosas que antes no teníamos ni idea, como el diseño, la ingeniería, así nos vamos adaptando al mundo profesional y universitario que existe fuera del colegio.

D7: Los sordos tienen que adaptarse a un mundo global que es oyente, desde su heterogeneidad algunos son muy inteligentes otros no tanto, hay que buscar estrategias metodológicas, en que se involucren sordos y oyentes ya que todos tienen que ingresar a diversos espacios sociales. Esa es la realidad, la escuela debe prepararlos a través de la inclusión del sordo al aula regular y el programa de articulación a las exigencias de sociedad de hoy.

DS: Debemos ir más allá, las políticas públicas no son neutras, responden a las necesidades que requiere el capitalismo, es decir mano de obra barata, ¿eso es realmente lo que queremos para nuestros niños, niñas y jóvenes?

EXFS: La Secretaría de Educación del Distrito mejoró la infraestructura escolar, implementó la gratuidad, se abrieron comedores escolares, se generó un proyecto pedagógico interesante, retomamos las políticas enunciadas por la Unesco y las pusimos en la realidad y eso requiere de plata y el distrito la puso para que

los niños, niñas y jóvenes tengan las condiciones para continuar su formación profesional... ¡Claro que hay oposición! Pero necesitamos una educación técnica para el trabajo y eso es una realidad, Colombia adolece de ella pero los jóvenes la necesitan.

Si bien es cierto que coexisten multiplicidad de percepciones frente a la aplicación de políticas públicas impulsadas por los organismos

internacionales, es necesario reconocer que su implementación ha sido reconocida y discutida por los sujetos participantes de la investigación. Asimismo, vale la pena mencionar que, durante los últimos catorce años, en Bogotá se han disminuido significativamente los índices de pobreza y de pauperización de la población sorda. Estos avances han fomentado una participación política que sería interesante estudiar en clave de la alfabetización político-electoral de los sujetos.

## Las políticas públicas y su aplicación en la escuela

Las políticas públicas educativas transforman la escuela al momento de aplicar los lineamientos de las secretarías de educación y las directrices de los directivos docentes. La aplicación de las políticas públicas en la escuela genera tensiones, cambios y dinámicas diferentes frente a la organización de los tiempos escolares, las prácticas pedagógicas de los profesores, el fortalecimiento de nuevas miradas del mundo que redundan en la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento de los espacios de representatividad y de participación, la valoración de lo lúdico como espacio de aprendizaje disciplinar, la aprehensión de conocimientos que les permiten accesibilidad al mundo profesional, etc.

Uno de los puntos que ha transformado las prácticas pedagógicas por parte de los profesores es la aplicación de la política pública de formación docente que se realiza en Bogotá, en donde se evidencian transformaciones en los paradigmas pedagógicos y cambios sustanciales desde el quehacer. Esto se evidencia en el relato:

D9: Acceder a la formación posgradual es una oportunidad para reflexionar y generar acciones cotidianas que transforman la práctica pedagógica y posibiliten realizar los ajustes

necesarios para mejorar la calidad de la educación pública oficial de los niños, niñas y jóvenes oyentes y sordos. Es pensar y generar acciones para que la inclusión de la población vulnerable que tenemos en el colegio, como es el caso de los sordos, acceda de manera efectiva en un mundo oyente que muchas veces no conoce los esfuerzos que ellos hacen.

DD: Los profesores que han accedido a la política distrital de formación docentes han venido transformando sus prácticas pedagógicas y se preocupan por ampliar el horizonte cultural de los estudiantes esto, se evidencia en las diferentes actividades que ellos realizan.

Igualmente, la política de inclusión del sordo al aula regular ha permitido generar tres acciones en la escuela para darle cumplimiento efectivo a esta política. La primera de ellas es la adecuación curricular, que permitió organizar en los tiempos escolares dos asignaturas fundamentales para el buen desempeño de los sordos en el espacio escolar: el español como segunda lengua y el aprendizaje de la Lengua de Señas Colombianas (LSC) como primera lengua a través del modelo lingüístico. La segunda acción es acceder al acompañamiento de los intérpretes

que son considerados como mediadores culturales entre las culturas oyente y sorda; la tercera acción que encontramos es una apuesta por adecuaciones didácticas y metodológicas por parte de los profesores en el salón de clase para que el grupo de estudiantes sordos y oyentes accedan a los conocimientos disciplinarios propios de cada asignatura. Frente a la adecuación curricular, encontramos el siguiente relato que evidencia la percepción de lo ocurrido:

I: Las únicas clases que ellos no están en compañía de los oyentes es en castellano escrito como segunda lengua, mientras los oyentes se van a castellano escrito como primera lengua los sordos salen a castellano escrito como segunda lengua y mientras los oyentes van a clase de inglés los sordos van a su clase de primera lengua que es lsc, con un docente en el caso de español y con el modelo lingüístico para lsc.

DD: El colegio brinda los espacios escolares para que los jóvenes sordos mejoren sus competencias comunicativas en primera y segunda lengua.

Con relación al acompañamiento de los intérpretes durante el proceso, su importancia se hizo evidente a través de las siguientes voces:

EX2: Yo miraba al profesor que hablaba y miraba al intérprete que hacía la lengua de señas y yo empezaba a preguntarle al intérprete y él me decía ¡no!, no me pregunte a mí, pregúntale al profesor. Mi función es distinta a la del profesor, el que tiene el conocimiento de la materia es el profesor, debes preguntarle al maestro, a mí no me debes hacer ese tipo de preguntas.

D5: Al comienzo fue un poquito difícil compartir el mismo espacio con la intérprete, pienso que el intérprete es fundamental, sin el intérprete el espacio académico no se podría dar. Muchas veces uno pasa a un segundo plano, uno da los parámetros, la fundamentación, la teoría de la clase, pero ellos siempre recurren a

la intérprete para que ella les terminen de dar la información, les aclare una cosa: a ellos les da pena o miedo, no sé qué será, preguntar al docente, prefieren preguntar al intérprete y, si no entienden, ahí sí recurren a uno.

Las adecuaciones didácticas y metodológicas que han realizado los profesores en sus diferentes clases para que los jóvenes oyentes y no oyentes accedan de manera conjunta al saber disciplinar se evidencian a través de esta narrativa:

D6: Al principio pensé, ¿cómo voy a enseñar a bailar a los sordos? Una de las cosas que aprendí es que ellos tienen las mismas habilidades motrices que los oyentes, tienen la limitación, pero las mismas habilidades motrices, hay que ajustar, la danza es como la matemática, hay que hacer cuentas, en la danza es igual, hay que ir contando el ritmo y ellos lo van haciendo; alguna vez fuimos a un foro distrital y era un grupo de danzas totalmente de sordos y bailaban salsa y los asistentes no lo creían y decían 'increíble, ni siquiera yo tengo ese nivel que tienen ellos y eso que escucho', Los sordos son muy creativos, exigentes con ellos mismos, se corrigen.

D2: Me di cuenta que era muy importante con ellos traer imágenes, realizar mapas mentales y conceptuales que les permitieran comprender, manejar e interiorizar los temas trabajados en clase y cuál sería mi sorpresa al ver que cuando se les evaluó en primera lengua su nivel de inferencia y argumentativo era igual que los oyentes de su edad.

D6: En la última actividad artística hicimos un coro de sordos, cantaron y bailaron, me preguntó un profesor, ¿cómo así que los sordos cantan? ¡Claro cantan con las manos, son expresivos! y estaba con nosotros el profesor de música y él cantaba para los oyentes, los sordos con las manos cantaban e interpretaban la misma canción y además bailaban. Un compañero decía, con lengua de señas es muy fácil, ¡no! no es fácil,

tiene que ver el concepto que usted está diciendo, no solamente es decir la seña, hay que manejar el contexto, la expresión de la cara y del cuerpo. Por eso nos vimos abocados a llamar al modelo lingüístico que es sordo, entonces nos ayudó para que, a partir de la canción, crearan toda la expresión a partir del concepto, yo creí que el trabajo era sencillo y rápido, pero resultó todo un trabajo grandísimo; fue muy bonito crear el concepto de la música.

En este punto podemos concluir que el proceso de inclusión del sordo al aula regular parte de

un ordenamiento legal dado desde la política pública que ha generado en la escuela el reconocimiento de la comunidad sorda desde un enfoque bilingüe bicultural, como parte de una comunidad lingüística minoritaria y con una lengua distinta a la de los oyentes. Por otra parte, se evidencia que los profesores transforman sus prácticas pedagógicas para identificar la mayor habilidad del sordo y que se potencien desde allí, para que este acceda con propiedad a un mundo mayoritariamente oyente y desde allí se empodere como sujeto de derecho.

## Políticas públicas y sus efectos en la sociedad

La escuela es el espacio social que por naturaleza se mueve “entre dos extremos: por una parte, porque contribuye en reproducir el orden social; por otra, por la esperanza de que pueden contribuir a mejorar este orden” (Reimers, 2000, p. 21). Por esta razón es de vital importancia relacionar el conocimiento con la realidad, de allí que las políticas públicas que se desarrollan en el sistema educativo trasciendan al espacio social, puesto que muchos de sus programas parten de acciones positivas o de la discriminación positiva.

Se comprobó que para la mayoría de los maestros que trabajan con población sorda existe una preocupación para que los aprendizajes de los jóvenes no oyentes tengan incidencia en su vida laboral o académica, como se evidencia en los siguientes relatos:

D6: Dicto una materia que se llama taller creativo donde ellos (sordos) tienen que escoger un tema y desarrollar una idea que les permita desempeñarse en eso para la vida. Entonces, en este momento tengo un joven sordo que su proyecto es desarrollar videos y tutoriales para subir a internet o Youtube

en lsc; un ejemplo de lo que él puede hacer, es quitarle virus a la memoria. Se retoma en clase, lo ha aprendido empíricamente y lo perfeccionamos para que él pueda explotar ese saber, ya que el niño sordo ha hecho tutoriales que no se encuentran en internet. Él tiene un muy buen futuro si sigue con esto porque si tú buscas tutoriales en internet para sordos casi no hay nada, entonces él mismo está siendo su tutorial. En su computador hace las señas y va trabajando. De esta manera, podría ingresar más fácilmente al mercado laboral.

D7: Yo les exijo a ellos (sordos) y les hago hincapié de la importancia que tiene el estudio para su vida y su futuro y, fundamentalmente, que deben aprender porque al igual que los oyentes algunos irán a la universidad. Los sordos deben ser fuertes, deben tener competencias, deben confiar en su saber y empoderarse para poder enfrentar la realidad que está fuera del colegio. Mi preocupación es que ellos se vayan manejando conceptos y se reconozcan a sí mismos como seres capaces de transformar su vida y que pueden acceder a la educación superior como cualquier mortal.

En este orden, las políticas generan compromisos de orden personal y diversos proyectos institucionales que facilitan la consolidación de la democracia, reconocen la diferencia como un factor que dinamiza la sociedad y, por ende, fortalecen la tolerancia como un valor fundamental en la construcción de ciudadanía. Las construcciones sociales que se hacen desde la escuela, sobre políticas públicas, permiten comprender la diversidad y complejidad que subsiste en la sociedad.

ex2: El colegio me permitió comprender la dinámica de la comunidad oyente, darme cuenta de que el Estado tiene unas obligaciones con su población, sea oyente o sorda. Esa participación me permitió darme cuenta de que podía liderar procesos dentro de mi comunidad, me hizo más fuerte, me permitió conocer los derechos que tenemos como comunidad y exigirlos, ya que muchas veces no sabemos a qué podemos acceder.

ex1: Desde el colegio, los profesores me enseñaron a comprender que ser sorda no es un obstáculo, que soy una mujer la cual [sic] tiene derecho a decidir sobre sí misma, que vivo en

una sociedad donde mayoritariamente su población es oyente, que pertenecemos a un país. Pero por sobretodo, aprendí que somos diversos y tenemos diferentes formas de vivir y de relacionarnos, que todas son válidas y que debo construir en el día a día mi propio futuro.

Se evidencia que los estudiantes no oyentes vinculados en la escuela regular coexisten dentro de una comunidad oyente, espacio que les permite reconocerse a sí mismos como parte de una comunidad lingüística minoritaria, con identidad propia, que aporta socialmente y se construye con y desde los otros y fortalece, así, su sentido de pertenencia e identidad como comunidad sorda. Principio básico para la participación en democracia y la construcción de ciudadanos, eje fundamental que reconocimos en el proyecto. La capacidad formativa en diversos órdenes hace que los no oyentes puedan articular sus saberes a un papel político que los llevaría a participar activamente en la sociedad, en sus discursos, argumentos y en su capacidad para tomar decisiones (en el momento electoral, por ejemplo).

## Conclusiones

Las políticas públicas de inclusión dirigidas a la población vulnerable permiten el acceso y la permanencia de los estudiantes no oyentes en la educación básica y media oficial, pero la discapacidad frente al medio contextual escolar sigue latente:

La discapacidad no se considera la consecuencia de una deficiencia. La Organización Mundial de la Salud destaca que en el modelo social de la discapacidad se argumenta que las barreras a la participación son causas importantes de la discapacidad. Así la discapacidad, no se entiende como un proceso que tiene origen en el individuo, sino más bien en procesos sociales

amplios: en la interacción interpersonal e interinstitucional, en las oportunidades que ofrece el medio social. (Jiménez, 2004, p. 1)

Las barreras sociales con el mundo oyente permanecen, pero hay que reconocer que el Estado ha hecho esfuerzos por capacitar en ISC. Ahora bien, esta capacitación de algunos docentes y administrativos no es suficiente; ya que sus pares oyentes no han sido capacitados por falta de inversión presupuestal del Estado en las políticas de inclusión, hecho que genera que estas barreras de discapacidad, como lo afirma Jiménez, continúen persistiendo en nuestro contexto escolar.

Esto nos cuestiona sobre cómo las instituciones de educación superior han afrontado y tenido en cuenta experiencias para continuar con la formación de estos sujetos.

Por otra parte, debemos decir que las políticas públicas han generado una articulación entre la educación media y la educación superior; estas políticas han sido implementadas en la escuela, donde se hace el estudio a través de varias estrategias. Así, se ha reconocido a los jóvenes no oyentes desde sus potencialidades y recursividad en diferentes campos, fundamentalmente en el manejo de los medios audiovisuales, el diseño publicitario y gráfico. Además, se han producido dinámicas que les permite a ellos asumirse como parte activa y propositiva de unos aprendizajes, y se ha logrado su empoderamiento como sujetos de derecho para que, a futuro, puedan desenvolverse en una sociedad oyente, como lo plantea:

EO4: A mí esto me ha dado mucha felicidad y me ha gustado mucho, pienso que, como persona sorda, este programa me ha aportado muchas cosas: el relacionarme con los oyentes, el poder ya entender que cuando se acerque un oyente a mí puedo tener una relación distinta, el saber que las personas oyentes no nos ven como personas discapacitadas, ni como “sordomudos”, como dicen. Entonces, es también poder demostrar lo que yo soy y poder también que ellos y nosotros podamos mostrar ante la sociedad lo que realmente somos, personas capaces. Pienso que la articulación sí me ha aportado para mi vida.

Por ende, políticas de este orden han permitido que los jóvenes no oyentes transformen su cosmovisión, reconociéndose a sí mismos como sujetos de derecho con todas las potencialidades.

Además, han fortalecido su autoestima y se han empoderado para tener un proyecto de vida a nivel profesional, tal como lo demuestran algunos exalumnos sordos profundos, que en la actualidad son profesionales exitosos.

Este aspecto nos permite reconocer que la construcción de un ciudadano no solo tiene que ver con la enseñanza o construcción de normas de orden social, sino también con la vivencia de las mismas; es decir, que las políticas públicas educativas de inclusión han generado espacios en donde se viven los derechos y, por lo tanto, se construye ciudadanía.

Para concluir, en el estudio se evidencia que las políticas públicas en educación transforman las dinámicas en la escuela y afectan de manera directa a los profesores que adaptan sus prácticas pedagógicas de acuerdo a la aplicación de estas. Por otra parte, a los jóvenes no oyentes se les aplican unas políticas públicas concebidas desde una mirada de compensación frente a la limitación; asimismo, se hace evidente un tratamiento diferencial y focalizado para las poblaciones vulnerables, hecho que permite disminuir la brecha existente entre la población oyente y no oyente, entre ricos y pobres, entre el acceso a la educación superior y el mundo del trabajo. Por ello, el Instituto Interamericano del Niño (IIN) ha manifestado que la inclusión es un derecho con sentido social en el campo educativo. Esta supone una cultura que encuentra, en todos sus miembros, posibilidades de estar en sociedad (2001).

Todo lo anterior nos lleva a plantear que la implementación de políticas públicas diferenciales y positivas es un esfuerzo económico y social que permite construir ciudadanías que redundarán en la formación profesional, política, social y económica de los beneficiados.

## Referencias

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Transaction.
- Instituto Interamericano del Niño (IIN). (2001). *La inclusión de la niñez con discapacidad*. Montevideo: Organización de Estados Americanos.
- Jiménez, J. (Septiembre - octubre del 2004). *Procesos de exclusión social: redes de participación en personas con discapacidad*. Conferencia presentada en el IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social, Santiago de Compostela, España. Recuperado de <https://bit.ly/37zJCwU>
- Latari, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Septiembre - diciembre del 2007). Educación para todos. Altablero [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2SROesZ>
- Parra, C. y Palacios, M. (2007). Enfoque de derechos humanos en la política pública de discapacidad. *Civilizar*, 7(13), 97-114. DOI: <http://dx.doi.org/10.22518/16578953.767>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
- Rodríguez, A. (23 de julio del 2014). Entrevista con D. Capera, J. Pedraza y D. Jiménez. Archivo personal de los investigadores.
- Sarmiento, L. (2004). Política pública de juventud en Colombia. Logros, dificultades y perspectivas. En G. Muñoz (comp.), *Construcción de Políticas de Juventud: análisis y Perspectivas* (pp. 115-194). Manizales: Programa Presidencial Colombia Joven, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, Universidad de Manizales, GTZ y Unicef. Recuperado de <https://bit.ly/2Mxqoko>
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, 20, 149-187.

# El olvido, modo de afirmar la vida en un instante

*Milber Fuentes Rada\**

## Resumen

En el presente artículo se argumenta que, a través del olvido, se puede fundamentar una alternativa para comprender, criticar y cuestionar los escenarios de una sociedad moral, que se nutre permanentemente de la memoria. Sin embargo esta memoria se considera trágica debido a la producción permanente de juicios morales como elemento mediador que deshumaniza la existencia del ser humano, y que pretenden que este ser humano se proyecte a futuro con lo que se niega. Para analizar este planteamiento, se toma la posición crítica de autores como Walter Benjamin y Friedrich Nietzsche, principalmente, aunque existen referencias de otros autores que fortalecen los argumentos de este escrito. A partir del desarrollo de conceptos canónicos podemos dar cuenta de la crítica a la sociedad moderna, de forma permanente.

**Palabras clave:** Benjamin, memoria, moral, olvido

## Abstract

This article argues that, through oblivion, an alternative can be founded to understand, criticize and question the scenarios of a moral society, which is permanently nourished by memory, but a tragic one. Its tragedy consists of the permanent production of moral judgments as a mediating element that dehumanize the existence of the human being, pretending that this human being is projected into the future, thus denying life itself. To carry out this purpose, the critical position of authors such as Walter Benjamin and Friedrich Nietzsche are taken; however, there are references from other authors that strengthen the arguments of this paper. For this reason, from the development of canonical concepts, is that we can account for the criticism of modern society, permanently.

**Keywords:** Benjamin , forgetting, memory, moral

\* Filósofo de la Universidad del Atlántico, Magister en Filosofía contemporánea de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en filosofía contemporánea de la Universidad de San Buenaventura. Contacto: milberfuentes2407@gmail.com

How happy is the blameless vestal's lot!  
The world forgetting, by the world forgot.  
Eternal sunshine of the spotless mind!  
Each pray'r accepted, and each wish resign'd  
POPE, "Eloisa to Abelard"<sup>1</sup>

Entre los numerosos temas en los que, a mi parecer, se establece un vínculo entre los autores Walter Benjamin y Friedrich Nietzsche he dedicado mi atención en este caso a tratar el tema del olvido. Quizá el olvido del que voy hablar sea un poco distinto, sea una interpretación diferente o al menos represente una crítica a lo establecido; es más, pueda que mediante tal idea del olvido

se esté planteando una crítica a la sociedad moderna actual; sin embargo, se consolida el sentido exacto de esta crítica cuando se establece el sentido que compone el olvido, y para esto tendríamos que hacer mención de la relación de la memoria con la moral y el modo como estos elementos en cuestión componen la construcción de la idea de una realidad en la sociedad occidental.

## Memoria y moral

Para entender específicamente a qué tipo de actitud de olvido me refiero, pretendo realizar un despliegue. Primero presento lo que se refiere a la construcción de la memoria. Lo que exactamente se está construyendo con la memoria es, por decirlo de cierto modo, la realidad de la sociedad moderna, o como Marcuse hace mención en *El hombre unidimensional*: una "sociedad industrial avanzada" (1993, p. 19) lo que hace referencia a las características técnicas o tecnológicas de esta sociedad moderna.

Pero la memoria ha tenido una edificación previa, quizá con ella podríamos remontarnos a la época de la caverna y construir una arqueología de la memoria llenando varios estantes con cientos de tratados entorno al tema; pero bueno, esto no es necesario, bastaría con presentar cómo adquirimos memoria de los hechos y de las circunstancias. Tendríamos que dar un pequeño vistazo a la barbarie, a las torturas y a la guerra.

Es allí donde se construye la memoria del yo no quiero, de un no querer ser torturado. Un ejemplo de esto fue lo ocurrido en la inquisición, en esta época en la que el clero tenía el poder de quitar la vida en pro de la Iglesia, en donde por la acusación de no ser cristiano bajo circunstancias tan macabras como cuando en medio de la tortura te hacían saber que ibas a morir, pero la gracia de tal situación era salvar tu alma, ya que si decidías entregarte al cristianismo en los últimos momentos de vida, tu alma estaba salvada, de lo contrario no, siempre la muerte era el destino, cristiano o no. La situación en este caso es que el mensaje de la Iglesia durante esta época era aprendido por el pueblo, como un yo no quiero dejar de ser cristiano por temor a la muerte, quien podría olvidarse de tal máxima que impone la Iglesia y que a su vez modificó el comportamiento de varias generaciones y aún es vigente, y lo llamaríamos fácilmente, temor a Dios, lo podríamos resumir como "el conocimiento de Dios, en

<sup>1</sup> Este fragmento del poema "Eloisa to Abelard" de Alexandre Pope es reproducido en la película *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (2004) del director Michel Gondry.

este caso, con sangre entra” y, efectivamente, así es, entra.

Esencialmente este modo de estructurar la memoria garantiza la proyección del ser humano al futuro, al aprender a fuerza, con miedo, que no morirás si eres cristiano o si haces caso a la máxima de no ir en contra corriente para no ser excluido. Al vivir en esta sociedad moderna, se nos presenta una existencia permanentemente banal, prefabricada, carecemos del sentido crítico del gusto, nada es más significativo que lo que la cultura ha designado como bello y lo bello en sí mismo representa esta atmosfera de banalidad que nos causa placer; nada trasciende, por tanto la vida carente de importancia da cuenta de un absurdo permanente. Nietzsche en *La genealogía de la moral* llama a esta actitud “memoria de voluntad” (2014, p. 85), puesta en práctica por el hombre débil que se aferra a las disculpas, a sus creencias de la vida, porque sabe que dicha memoria lo está protegiendo, le da cierta seguridad ante el camino ya recorrido por otros.

El sentido del olvido que presento tiene que ver más con una actitud magnánima que reafirma la vida permanentemente, que deja de lado la

## El olvido enfrentado a la moral

El sentido de moral que intentamos desarrollar está aliado con la memoria y del modo como ya hemos explicado anteriormente. La moral occidental representa en la sociedad moderna una moral cristiana, a la que estamos supeditados de manera intrínseca, esto ocurre porque dicha moral ha contribuido a la construcción de la realidad, desde la idea del yo no quiero, producto de una memoria. Esta moral ha logrado encubrir lo que es estrictamente la vida, de hecho hasta podemos afirmar que la niega, cuando parte de la construcción de la forma de entender el mundo,

culpa o la deuda social, que concede al individuo la posibilidad de no temer más. De los múltiples beneficios del olvido afirma Nietzsche:

este es el beneficio de la activa, como hemos dicho, capacidad de olvido, una guardiana de la puerta, por así decirlo, una mantenedora del orden anímico, de la tranquilidad, de la etiqueta: con lo cual resulta visible en seguida que sin capacidad de olvido no puede haber ninguna felicidad, ninguna jovialidad, ninguna esperanza, ningún orgullo, ningún presente. (2014, p. 84)

Lo anterior podemos interpretarlo como el carácter medicinal del olvido que impide quedarnos con las experiencias de vida que no son propias, que se parecen más al proceso ritual de rememoración de un mito, en el que se piensa con las orejas, en donde se está viviendo lo que la vida social te indica vivir, para hacer parte de ella. Podríamos decir que el olvido, en este caso, representa un mecanismo fisiológico, que, si cumple bien sus funciones, sería muy útil para regresar a lo originario, para vivir la propia vida, sin los juicios morales, cercanos al cristianismo. A todo esto la moral y la memoria van de la mano, es la moral la que perpetúa la memoria y decir memoria en este caso es decir miedo.

un mundo moral que representa a un acreedor y nosotros, la deuda. Nietzsche explica esta condición de la siguiente manera:

Pero la culpa no es nada que tenga que ver con la responsabilidad moral, sino que es una deuda (Schuld), esto es, una relación entre un acreedor y un deudor. Cuando el acreedor es la sociedad, y el que contrae la deuda, es decir, el que comete la culpa, viola sus compromisos con aquella, olvidándose de lo prome-

tido, entonces la sociedad descarga sobre él sus golpes más crueles. El hombre está, pues, preso de la sociedad, y al no poder desahogar sus instintos hacia fuera, los descarga hacia dentro: así se forma la «interioridad» humana. (2014, pp. 15-16)

En este caso la moral a la que nos referimos representa una forma de dominio, representa el modo en el que llevamos una deuda que no podemos pagar. La moral es mediadora de nuestras acciones, nos supedita a una condición banal, en la que siendo la sociedad moral acreedora, regula nuestra forma de ser, de actuar. Esta moral cristiana nos invita al apego de la memoria trágica, producto de la catástrofe, de la barbarie, y se evita o al menos se restringe el despliegue de la vida. Por otro lado las actitudes que reflejan originalidad o nos hacen sentir auténticos sólo perpetúan nuestras acciones en la deuda. Walter Benjamin encuentra en la experiencia y en el modo en el que se asume para nuestra sociedad occidental, una evidencia que experimenta ser verdad en sí misma; sin embargo, y aunque esta experiencia siga siendo significada en el modo en el que se vive y la manera como se vive, moralizando las acciones humanas, en las que solo, se da la experiencia en el manejo correcto del acto de vivir y no en el mero hecho del juicio o de la memoria. El sentido de la experiencia, en relación con lo moral, proyecta la existencia al futuro de tal modo que la sociedad moderna, que es una sociedad moral, no admite pensar en la muerte, en lo perezoso de los seres humanos, nos invita a creer que quien se sacrifica para alcanzar el éxito y efectivamente lo logra no podría morir. Esta sociedad te hace creer en quien lucha por terminar sus estudios, formarse y capacitarse cada vez más, con la ilusión de ganar más dinero o mejorar su vida y marcar una línea en la que eres producto del pasado y te diriges estrepitosamente al futuro para proyectar tu vida y de alguna manera garantizar la ilusión,

en la que todo este esfuerzo asegura hacerle el quite a la muerte, puesto que se ha equiparado el imaginario de prosperidad económica con el temor a las inquietudes existenciales de la vida, la muerte o la eternidad.

Así que el desarrollo de la existencia humana en función de la deuda está supeditada a una forma que está lejos de ser la libertad, pero habría que moldear esta idea de libertad porque quizá este pensamiento, de acuerdo con el modo en el que se asuma podría representar algunos aspectos de una reafirmación de la vida. Benjamin nos presenta unas aproximaciones a tal imagen de la libertad:

Un concepto radical de libertad no lo ha habido en Europa desde Bakunin. Los surrealistas lo tienen. Ellos son los primeros en liquidar el esclerótico ideal moralista, humanista y liberal de libertad, ya que les consta que la libertad en esta tierra sólo se compra con miles de durísimos sacrificios y que por tanto ha de disfrutarse, mientras dure, ilimitadamente, en su plenitud y sin ningún cálculo pragmático. Lo cual les prueba que la lucha por la liberación de la humanidad en su más simple figura revolucionaria (que es la liberación en todos los aspectos) es la única cosa que queda a la que merezca la pena servir. (1980, pp. 9-10)

En principio la libertad como concepto representa el ideal máximo que nos otorga el acreedor, como una deuda imposible de pagar, pero no deja de ser la promesa que representa el sentido de la existencia de la humanidad en general. Pero por la sumisión ante el acreedor, de la que no vemos salida, no podemos generar un pensamiento propio que no esté relacionado con la moral, con la construcción moral que se hace desde la memoria. Para el sistema sumergido

en la sociedad moderna, la humanidad siente o experimenta la libertad, y elige el estilo de su forma de vestir, vive el cliché paradigmático del amor, del deseo, se perpetua el sentido trágico de esta sociedad moral cuando creemos que elegimos o que podemos realizar la máxima de ser originales dentro del sistema, construimos una identidad auténtica a partir de lo que ya está establecido y manufacturado para ser libre.

Aunque la existencia misma no tendría sentido, si la lucha por la libertad en sí misma no se diera. Dicha libertad, cuando representa una tensión reflexiva permanente, pone de manifiesto que tal lucha expresa, la libertad propiamente dicha. Pero si no se asume de esta manera se puede convertir en una embriaguez, en un exhibicionismo de carácter moral.

Por otro lado está el olvido que presenta una relación diferenciadora a partir de los conceptos de memoria y moral; pero el sentido de olvido no se puede asumir como el simple hecho de reprimir recuerdos, no es un ejercicio mecánico o técnico que purga como una válvula de escape a la memoria para evitar aglomeración de la

información, no se olvida porque lo que se fue almacenando quedó en desuso, se olvida porque es una capacidad activa que le da espacio a lo nuevo, que implica acción, es una decisión, se olvida porque se quiere olvidar. El principio fundamental del olvido, es un poco de silencio, un poco de tabula rasa a fin de que haya sitio para lo nuevo; sin embargo, esto podrá mal entenderse como un modo de afianzar la moral en el sentido en que el olvido, en principio, da cuenta de un ejercicio realizado por el hombre fuerte, pero el hombre débil asume también el olvido como la forma de dejar atrás el sentido de lo originario representado en su humanidad, se olvida de lo bueno en el sentido de la moral cristiana y lo bueno como cualidades que reafirman la vida, y deja en la memoria la transvaloración de lo originario que es lo bueno y lo malvado que tiene su esencia en la moral. Cuando el ser humano olvida el sentido originario de la vida está perpetuando el sentido gregario de la sociedad moderna, que es moral. Es la moral la que se hace necesario olvidar, para salir del rebaño, para que exista un despliegue del hombre fuerte.

## El olvido y la vida

Un ejemplo de lo que se ha desarrollado respecto al olvido, lo he encontrado en el argumento de la puesta en escena de la película *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (2004) del director Michel Gondry. Esta es una historia de amor de una pareja; lo que hace singular el relato es que estando su relación a punto de terminar, no toman la decisión convencional de simplemente dar por terminado todo. Lo que hacen es olvidarse el uno del otro, por medio de un procedimiento médico que borra de la memoria los recuerdos de la relación, los momentos que vivieron juntos, representados en los objetos y los detalles que

de alguna manera son emblemáticos de los mejores momentos de la relación. El modo en el que funciona este procedimiento es: primero la elaboración de un mapa de los recuerdos, por medio del modo en el que estimulan distintas zonas del cerebro con los objetos representativos de la relación, y luego un barrido de borrado de cada recuerdo desde las zonas previamente estimuladas. Sin embargo, algo no salió muy bien, porque después de borradas sus memorias, se volvieron a reencontrar y reenamorar casi que de manera natural. Esto quiere decir que la memoria que está representada en objetos es una memoria

moral, que se olvida de lo originario, y reafirma el sentido gregario de la sociedad, pero al no poder olvidar lo originario de lo que sentían el uno por el otro, luego de despojarse de los elementos morales representados en la memoria, el olvido les permitió reencontrarse con su humanidad, y me refiero a esta humanidad que afirma la vida sin los juicios morales, sin los objetos materiales.

En este mismo sentido, el lugar común que une a estos dos autores, Benjamin y Nietzsche, es el modo de asumir la experiencia de parte de ambos. Se entiende que la experiencia está relacionada con las acciones activas del olvido mediante la siguiente fórmula: el modo de reconocer lo percedero de la humanidad y el modo en el que se reafirma la vida, reencontrándose con el sentido originario de ser un ser humano, tiene que ver con el hecho de que no se puede asumir la realidad desde el principio en el que perpetuemos la moral, mediante la memoria, con la necesidad infundada de proyectar nuestra existencia a futuro, como un modo de salvaguardar lo que nos mantiene vivos. Sin embargo, el olvido desprovisto de lo moral, no le encuentra sentido a la proyección a futuro, porque mediante este olvido, es bastante claro que el ser humano no viene del pasado y va hacia el futuro. Se entiende que pasado y futuro vienen a nuestro encuentro, por tanto el sentido esencial de la afirmación de la vida, por medio del olvido se encuentra en un instante. Mate recuerda la explicación que Walter Benjamin da a esta relación en la quinta tesis de su trabajo *Tesis de la filosofía de la historia*: “la verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente. Al

pasado solo puede retenerse en cuanto imagen que relampaguea, para nunca más ser vista, en el instante de su cognoscibilidad. «La verdad no se nos escapará» (2006, p. 107). En este caso, como en la apreciación “bueno y malo”, no hay precisamente connotaciones morales. Ya autores como Benjamin hicieron de su obra un intento por el despliegue de la humanidad y un cierto tipo de ser humano que logre realmente reafirmar la vida, sin embargo, esto no lo pueden lograr las personas que persisten en el apego con su condición gregaria. Por un señalamiento moral, presente en el rebaño, insisto, no entienden la diferencia entre esperar que las tendencias nos indiquen cuál es el sentido correcto de nuestra existencia, lógica que rige los pensamientos de todos y condena una posición crítica, una forma en parte distinta de comprender.

Así que existe una gran diferencia entre tener habilidades técnicas, lo que te abre campo en la sociedad actual porque es sinónimo de progreso, un progreso como dice Benjamin “por un tiempo homogéneo y vacío” (Castilla, 1991, p. 463), que en esencia niega la vida, y reafirmar permanentemente la vida por medio de una existencia en donde se entiende que para vivir realmente no se recorre un camino dirigiéndose al futuro, con la promesa de encontrar después de un largo recorrido el bienestar tan anhelado, representado en el éxito, indiscutible éxito, que te otorga el esfuerzo. Sino más bien enfrentarse con la idea que pasado y futuro vienen a tu encuentro. El pasado como lo sido y el futuro como lo venidero, lo que sitúa al hombre en la esencia del acto mismo de vivir, en un instante.

## Referencias:

Benjamin, W. (1980). *El surrealismo*. Madrid: Taurus.

Castilla, U. (1991). Walter Benjamin: una filosofía de la historia entre la política y la religión. *Anuario de filosofía del derecho*, 8, 453-471.

Gondry, M. (Dir.). (2004). *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* [película]. Estados Unidos: Universal Cable Productions.

Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia*. Madrid: Trotta.

Nietzsche, F. (2014). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

# La Educación en Marcha de la República Liberal y la revolución cultural en el campo colombiano de Radio Sutatenza

*Katia Alexandra Granados Barragán\**

## Resumen

El artículo busca abordar la educación desde la denominada “República Liberal”, a partir los planteamientos que dieron importancia a la educación como una obligación para el desarrollo interno del país en aras de alcanzar mayor relevancia en la arena internacional. Esto se logró por medio de la búsqueda de alternativas y apoyo de particulares como el padre Joaquín Salcedo fundador de Radio Sutatenza, la primera escuela radial encaminada a satisfacer las necesidades básicas educativas de campesinos y población vulnerable.

**Palabras clave:** educación, escuela, Radio Sutatenza, República liberal

## Abstract

The article searches to describe education from the so-called “Liberal Republic”, beginning with the approaches that gave importance to education as an obligation for the internal development of the country in order to achieve greater relevance in the international context, to accomplish this was necessary look for alternatives and support of individuals such as Father Joaquin Salcedo, founder of Radio Sutatenza, the first radio school aimed at satisfying the basic educational needs of farmers and vulnerable populations.

**Keywords:** education, Radio Sutatenza, *República liberal*, school

El deber del hombre de Estado es efectuar por medios pacíficos y constitucionales todo lo que haría una revolución por medios violentos.

ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO

Desde los primeros años del siglo xx en Colombia se presenta un incipiente desarrollo industrial y una lenta modernización. Las exportaciones de café, la indemnización por el canal de Panamá, los préstamos (que generaron deudas externas principalmente con EE. UU.) y las inversiones extranjeras en petróleo, minería y servicios públicos, el florecimiento de industrias manufactureras y la inversión estatal en obras de infraestructura. La dinámica de transformaciones y fenómenos como la urbanización, la expansión demográfica y las migraciones rural-urbanas, llevaron a que nuevos grupos generaran expectativas en materia de participación social, salud, educación y servicios públicos.

En los años treinta, en Colombia se enfrenta un cambio en las relaciones políticas y en proyectos de las ideologías tradicionales del país, desde la hegemonía del partido conservador con su proyecto de Regeneración y creación de la constitución de 1886, hasta la naciente “República Liberal”. Esta llega como respuesta a la crisis, se intenta reestructurar el Estado bajo la figura de la modernización y proteccionismo modelo en auge de los EE. UU. Fue así como el gobierno de 1930, a la cabeza de Enrique Olaya Herrera, marca el punto de partida para la política liberal (en cabeza del partido Liberal). Dicho periodo está caracterizado por un proyecto de modernización de las estructuras políticas y económicas del país.

El regreso de los liberales al poder suponía un giro hacia una política de índole más social y con matices más democráticos. Como explica Martínez, “el proyecto liberal emerge con gran respaldo de las diferentes corrientes de las toldas partidistas

en busca de retornar al poder después de tantos años de hegemonía conservadora” (2013, p. 337). Esto implica que se presenten falencias causadas por las diferentes contradicciones “entre los intereses de la élite tradicional liberal de corte moderada y el naciente liderazgo de jóvenes liberales de naturaleza más radical” (p. 337). La contienda entre estas dos posiciones empieza a fracturar la unidad ideológica del partido y a frenar el ideal del proyecto inicial del partido (Martínez, 2013).

En el caso de Colombia, en el seno del Partido Liberal, venía gestándose una nueva tendencia de jóvenes radicales con pretensiones de transformar la realidad del país. Esa corriente se forma bajo el influjo de tendencias como el aprismo, el nacionalismo-anticlerical mexicano y propugnan por un socialismo-democrático. Estos jóvenes liberales confrontarían con los liberales tradicionales por el curso de las políticas que este partido realizaría desde el inicio de la República Liberal en 1930. (Rodríguez, 2008, párr. 4)

Martínez también explica que el gobierno de Olaya Herrera no fue claro debido a la fuerte oposición conservadora que presidía la política nacional, y a las múltiples problemáticas que tuvo que enfrentar en su mandato.

Dentro de las dificultades más relevantes de su periodo presidencial, estuvo un clima creciente de agitación social y descontento popular como consecuencia del episodio de las bananeras y las difíciles condiciones laborales y sociales de amplias franjas de la población, la tensión de una confrontación armada con un

país vecino, Perú, y el impacto negativo para Colombia como consecuencia de la crisis económica mundial derivada de la recesión norteamericana. (2013, p. 340)

De otro lado, estos factores también fueron determinantes en que la revolución liberal promulgada por Olaya Herrera no se pudiera concretar. Esto implicó que desde este periodo se iniciara el camino a las futuras reformas de la denominada modernización del Estado.

La política intervencionista ya como una postura ideológica del liberalismo se evidencia de forma explícita no en el gobierno de Olaya Herrera, sino en el de su sucesor, el presidente Alfonso López Pumarejo.

[...]

Ya es en el gobierno de Alfonso López Pumarejo donde se empiezan a dar un sinnúmero de procesos de transformaciones sociales y políticas que buscaban darle vía libre a posturas liberales democráticas inspiradas en el intervencionismo estatal de regulación pública, propuesto por John Keynes en Estados Unidos. Dicha posición pretendía que el Estado garantizara unas condiciones mínimas de bienestar y subsistencia digna para el grueso de la población, tanto en el campo como en las ciudades, además promulgaba por un papel protagónico del Estado en el desarrollo de las fuerzas productivas del país, incentivando una democratización de la economía, bajo una regulación y protección estatal. (Martínez, 2013, p. 341)

Aquí vale la pena tener en cuenta que el mandato de López Pumarejo inicia con la consigna de la “Revolución en Marcha”. En esos años tuvo el respaldo de diferentes fuerzas populares y grupos sindicales. Esto permitió una propuesta

de gobierno enmarcada en el denominado liberalismo radical que ponía en el escenario

político nacional diversas reformas de democratización pública en esferas sociales, políticas y económicas. La discusión en el seno del liberalismo era sobre la construcción de un modelo de sociedad ligado a la ideología y raíces de la moral liberal tradicional, donde el interés económico era mediado por un grado de bienestar social para el grueso de la sociedad. (Martínez, 2013, p. 342)

Ahora bien, en razón al proceso de industrialización propuesto por Alfonso López Pumarejo en su plan de gobierno “La Revolución en Marcha”, la educación se constituía como un factor trascendental. Esta debía diversificarse y especializar las formaciones a fin de ofrecer a la agricultura y a la industria el personal calificado.

Debido a la influencia internacional en Colombia en diferentes sectores de desarrollo interno como la industria, la sociedad, la política (acompañada de diversas ideologías políticas que llegaban a Colombia durante este siglo), la economía y la educación generaron diferentes procesos sociales, culturales, educativos, así como lo puntualiza Martha Cecilia Herrera:

Los múltiples procesos generaron nuevas modas pedagógicas y modelos educativos en diversas partes del mundo, los cuales fueron conocidos en Colombia e incluso en algunos casos se les trató de buscar aplicación en el contexto de una reforma a la educación colombiana. (1993, p. 2)

En cuanto a la educación popular y rural, el programa pretendía favorecer a la mayor cantidad de población, en este sentido, el Ministro de Educación de entonces, Luis López de Mesa,

privilegió la cantidad por encima de la calidad de la educación, y así la reforma quedó en términos materiales y no pedagógicos. En aras de mejorar esto el gobierno instauró nuevos impuestos para aumentar el presupuesto nacional, dejando como consecuencia que aunque se dio un aumento sustancial no se superó la crisis de infraestructura. A su vez, durante la dirección del Ministro de Educación (1934) Luis López de Mesa se implementó una serie de campañas y programas con el fin de mejorar en higiene y alimentación de la población escolar del país, ya que él consideraba que sin un avance en estos aspectos sería imposible reformar la educación.

La reforma Constitucional de 1936, con Darío Echandía en el Ministerio de Educación, giraba en torno a tres ejes:

democratización creciente, intervención del Estado y laicización. Ante esto, la reacción de los conservadores fue criticar en especial y por todos los medios posibles la supresión del catolicismo como religión oficial del país y de la educación. Pero, también les indignaba la pérdida de los puestos educativos que habían tenido en sus manos. Para los conservadores, esta Reforma era la prueba de la fuerte influencia comunista en el gobierno de López Pumarejo. (Argüello, Flórez y Mantilla, 20 de febrero del 2012, párr. 5)

Estos motivos explican de manera sencilla porque durante el gobierno de Alfonso López se buscaba darle prioridad a diferentes cuestiones sociales. Por ejemplo,

la educación era la piedra angular de toda transformación. Hasta entonces la cátedra dogmática y tradicional había hecho de los alumnos gentes serviles de la generación precedente y repetidora de las ideas recibidas en los claustros. La reforma universitaria desplazó a los profesores

octogenarios y dio paso a gentes nuevas, a la libre investigación científica y la libre cátedra. El socialismo, el positivismo y la investigación aplicada entraron a los laboratorios y a las aulas. La universidad abrió las puertas a las clases medias y se inició la construcción de edificios modernos y cercanos entre sí, en un campus funcional y espacioso cuya adquisición era atacada con calumnias ridículas. (Ardila, s. f., párr. 36)

Herrera retoma a Aline Helg para explicar que las reformas hechas por Alfonso López Pumarejo se clasifican en cuatro fases correspondientes a direcciones diferentes en la política educativa:

entre 1918 y 1924 se inicia una etapa en la que progresivamente se pone en acción la legislación de principios de siglo; el segundo subperiodo va de 1924 a 1934 y se caracteriza por la iniciación de los procesos de reforma; el tercer momento lo ubica entre 1934 y 1938 con López Pumarejo y su programa de Revolución en Marcha, en que se valora "su tentativa de integración nacional a través de la educación" (Helg, 2001, p. 145), el último lapso lo sitúa entre 1938 y 1957 sucedieron una serie de transformaciones demográficas y socioeconómicas que influyeron decisivamente en la educación. (Herrera, 1986, p. 5)

Los gobiernos liberales empezaron a hacer uso de medios de comunicación para desarrollar políticas públicas y proyectos para población vulnerable, sin acceso a la educación, escuelas y demás servicios educativos. Así empieza a funcionar Radio Sutatenza como iniciativa del Padre Joaquín Salcedo, con el objetivo de llevar la radio y, a través de la misma, conocimientos básicos, como leer y escribir, a la población campesina vulnerable del país.

En 1947 empezó a hacerse realidad uno de los proyectos comunicativos de mayor duración en Colombia: Radio Sutatenza. Esta obra, que

estuvo en cabeza de monseñor Joaquín Salcedo, quiso llevarle al campesinado una formación integral. Aquel sueño tuvo como punto de partida al municipio boyacense de Sutatenza y poco a poco fue llegando a todo el territorio nacional para llevar, a través de la radio, las bases de una educación que permitiera mejorar las condiciones de vida en el campo.

Cuando el padre Salcedo, que tenía espíritu aventurero, empezó a desarrollar aquella iniciativa, lo hizo tomando en cuenta que para aquel entonces la situación de vida de los campesinos era muy precaria y no parecía tener posibilidades de cambio; en parte porque la educación aún era un objeto de lujo para la mayoría de la población. Ello le hizo pensar al cura Salcedo que salir de la ignorancia ayudaría a que los campesinos mejoraran su calidad de vida. Radio Sutatenza y luego Acción Cultural Popular, que fue la institución que se creó para realizar acciones más articuladas, basaron su estrategia en una programación radial asociada a materiales y acciones formativas que incluían a líderes comunitarios que cumplían la labor de interlocutores y multiplicadores en su realidad local. (Señal Memoria, 4 de noviembre del 2014, párrs. 1-2)

Con la intención de cubrir nuevas regiones, Radio Sutatenza se trasladó a Bogotá. De esta manera,

sumó otros transmisores a los ya existentes, y se convirtió en la emisora de mayor potencia en Colombia, cuyo alcance cubría ciudades como Cali, Barranquilla, Magangué y Medellín. Salcedo estaba a la cabeza de uno de los programas radiales de educación para adultos del mundo. La organización llegó a contar aproximadamente con mil asalariados, algunos de sus fondos para funcionamiento procedían de grupos de la Iglesia católica de Alemania y de otros países europeos. Años después obtuvo apoyo de

instituciones de financiamiento como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (Juventud al esfero, 18 de marzo del 2015, párr. 1)

La Radio Sutatenza fue la mano derecha de los campesinos para adelantar estudios básicos, conocimientos esenciales para el desarrollo del campo.

Es importante destacar que el modelo de acpo se convirtió en referente para muchas emisoras radiales de América Latina, que lo utilizaron para la implementación de programas de educación y desarrollo rural realizados por la Fundación Radio Escuela para el Desarrollo Rural (Freder) en Osorno, Chile; el Instituto de Cultura Popular (Incupo) en Reconquista, Argentina; las Escuelas Radiofónicas Populares de Ecuador (erpe); Radio Onda Azul en Puno, Perú; la Asociación Cultural Loyola (aclo) en Sucre, Bolivia; Radio Occidente en Tovar, Venezuela y las Escuelas Radiofónicas de Nicaragua, emisoras que posteriormente se afiliaban a la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (aler). Esta Asociación se constituyó el 22 de septiembre de 1972 en Sutatenza como resultado del Segundo Seminario de Directores de Escuelas Radiofónicas de América Latina convocado por acpo, con sede primero en la Argentina y posteriormente en Quito, Ecuador. (Banco de la República, s. f., párr. 4)

Este proyecto fue de gran importancia e impacto en el territorio nacional que por ese tiempo empezaba a dar los primeros pasos en proyectos educativos que tuvieran como último fin la educación y formación de campesinos para combatir la pobreza y el atraso económico e industrial del país.

En conclusión, para el desarrollo educativo del país el proyecto del padre Joaquín Salcedo fue de gran impacto, puesto que ayudó a

poblaciones vulnerables a alfabetizarse (aprender a leer y escribir), llegó a poblaciones en las que incluso el Estado no tenía presencia en materia de educación, desarrollo rural ni en temas de higiene y alimentación, pilares principales de la creación y existencia de Radio Sutatenza.

Capacitar y educar a la población rural es de gran importancia, así como lo señaló López Pumarejo, en su afán de que el país se desarrollara en materia industrial y agrícola, para ser más competitivos y que realmente se viera avance en el país. Por esto considero que ideas como las del padre Joaquín Salcedo son de suma importancia, deben ser analizadas e implementadas para que los adultos de poblaciones rurales puedan acceder a un nivel

educativo óptimo para el desarrollo del campo, ya que uno de los ejes centrales de nuestra economía se encuentra en el campo (principalmente en la actividad agrícola).

Es innegable que durante este periodo histórico se dieron grandes avances en materia social, educativa, política y económica. También es importante señalar que dicho proyecto tuvo fracasos debido a la oposición conservadora y a las élites ortodoxas liberales, que se encargaron de dificultar cualquier tipo de reforma estructural proveniente del plan de gobierno “Revolución en Marcha” de Alfonso López Pumarejo. Con todo, podemos decir que las pocas reformas que se hicieron fueron contundentes e importantes.

## Referencias:

- Ardila, B. (s. f.). Alfonso López Pumarejo y la revolución en marcha. *Credencial Historia*, 192. Recuperado de <https://bit.ly/3bWAA0D>
- Argüello, J., Flórez, J. y Mantilla, A. (20 de febrero del 2012). 16a sesión: el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1) [entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2vMWVgi>
- Banco de la República. (s. f.). Radio Sutatenza. *Acción Cultural Popular*. Recuperado de <https://bit.ly/2HDDglJ>
- Herrera, M. (1986). La educación en la segunda República Liberal (1930-1946). Apuntes para una historiografía. *Revista Colombiana de Educación*, 18, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5155>
- Herrera, M. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, 26, 1-22. Recuperado de <https://bit.ly/2T1h7mq>
- Juventud al esfero. (18 de marzo del 2015). Radio Sutatenza [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2vJRtuO>
- Martínez, Ó. (2013). Colombia, el paradigma de la transformación política de 1930 a 1946. La política inconclusa de la “revolución en marcha” en la República Liberal. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 336-347.
- Rodríguez, C. (2008). *La revolución en marcha: entre el reformismo, el populismo y el continuismo político (Colombia en los años 30)* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2P5nlRq>
- Señal Memoria. (4 de noviembre del 2014). Radio Sutatenza, un proyecto del padre Joaquín Salcedo [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2T1kLg6>



# GO

# TMS

Docentes



Coordinated Universal Time (UTC)  
formerly  
Greenwich Mean Time (GMT)

# El paramilitarismo en Colombia, una revisión estratégica

*Blanca Consuelo Wynter Sarmiento\**

## **Resumen**

El artículo presenta una revisión desde una perspectiva estratégica de la consolidación, crecimiento, expansión y transformación del fenómeno paramilitar en Colombia. El análisis se construye a partir de una verificación histórica y de sus formas de lucha en el territorio en su pretensión de combatir a los agentes que desde su perspectiva atentan contra la estructura y dimensiones del Estado. Se concluye con unas revisiones finales sobre el impacto de sus acciones en la sociedad civil y en el constante proceso de consolidación de nación.

**Palabras clave:** conflicto armado, construcción de Estado, paramilitarismo, violencia

## **Abstract**

The article presents a review from a strategic perspective of the consolidation, growth, expansion and transformation of the paramilitary phenomenon in Colombia; from a historical review and its forms of struggle in the territory in its attempt to combat the agents that, from their perspective, attempt against the structure and dimensions of the State. Concluding with a final review of the impact of their actions on civil society and the ongoing process of consolidating of the nation.

**Keywords:** armed conflict, paramilitarism, statebuilding, violence

## Introducción

El fenómeno de la violencia en Colombia data de los años cuarenta en el marco de las disputas bipartidistas. Trascendió a la actualidad bajo una serie de nuevos actores y características que fueron consolidándose con el paso del tiempo, a causa de la incapacidad del Estado para brindar la seguridad necesaria en todo el territorio nacional y la constante presencia en los territorios por el avance y consolidación de las guerrillas. Este contexto generó el surgimiento de nuevos acto-

res, los grupos Paramilitares o de Autodefensa que fueron consolidándose en las distintas zonas del territorio nacional.

Inicialmente se consolidaron en zonas de índole latifundista y ganadera, donde sus servicios eran contratados para protección en contra de la guerrilla, pero con el paso del tiempo diversificaron sus acciones en torno a negocios lícitos e ilícitos como las esmeraldas y el narcotráfico.

## Paramilitarismo, nuevos actores del conflicto

El uso de la fuerza física es uno de los medios del Estado moderno para mantener la cohesión de la sociedad, pero ante la incapacidad de controlar el conflicto aparecen dos tipos de violencia: la parainstitucional y la contraestatal, la primera de ellas puede ser entendida como:

Aquella que no tiene por objeto la transformación de la sociedad, sino, el de "garantizar", complementar y suplementar su adecuado funcionamiento, cuando "el Estado no está en condiciones de hacerlo" por las limitaciones que tiene en todos los órdenes. Parainstitucional en la medida en que es a fin a los objetivos del ordenamiento existente y se compromete con el auxilio de la organización institucional, por esto, existe una gran aproximación entre lo estatal y lo para institucional, y por lo general lo segundo deviene de las iniciativas de lo primero. (Medina y Téllez, 1994, p. 45)

A partir de esta perspectiva, se determina que existen diferentes formas de interpretación de

este fenómeno, existen grupos parainstitucionales legales como la Cruz Roja o la Defensa Civil o grupos voluntarios enfocados a la seguridad social o los de seguridad privada debidamente reglados y autorizados por el Estado; se encargan, entonces, de apoyar en aquellas acciones de carácter ordinario o extraordinario (emergencias o catástrofes por ejemplo) que no pueden ser suplidas a completitud por el Estado.

Los grupos ilegales, por su parte, en su mayoría actúan en el marco de una mal llamada justicia privada, operan en labores de represión y coacción ligadas a la contrainsurgencia (promovida o no por autoridades estatales), es decir, todas las medidas de carácter político, militar o económico, que pretenden desestabilizar y eliminar del territorio a los grupos insurgentes; en función de la *estabilidad* del Estado, pero al margen de la ley; esta dimensión como lo determinan Rivas y Rey es una transformación, "la contrainsurgencia popular, defensiva y eficaz de los comienzos, bien arraigada en la sociedad tradicional, rural y de frontera, se pasó a un paramilitarismo ofensivo" (2008, p. 44), que se conforma a partir de grupos de autodefensa, ejércitos privado o escuadrones

de la muerte. Sin embargo, existen visiones contradictorias respecto a una de las causas que se consideran fundantes en el caso colombiano, la debilidad del Estado.

En este sentido, es posible establecer un escenario donde el fenómeno paramilitar ha consistido

en acciones paralelas y fortificadoras del Estado en la historia de Colombia; por ejemplo, los grupos denominados como *los pájaros* seguidores del partido conservador que ejercían su visión particular de justicia contra los liberales.

### Revisión general del fenómeno paramilitar

Desde 1965 se expidió el Estatuto Orgánico de Defensa en el Decreto 3398 que hasta la década de los años ochenta pretendió hacer frente a las turbaciones del orden público; sin embargo, a partir de la implementación de la Ley 48 de 1968, se estableció la conformación de grupos de autodefensa como legal y viable por la situación de orden público, que dio lugar a un auge de organización regional donde campesinos, hacendados y ganaderos deciden armarse para brindar seguridad a sus familias y tomar posición frente a las acechanzas de los grupos guerrilleros, que estaban en un auge de extorsión y expansión.

Las fuerzas armadas iniciaron proyectos de restauración y preservación del orden público a partir de la conformación de los grupos de autodefensa locales a imagen y semejanza de su organización con la debida autorización para el porte de armas. Todo esto gracias a los asesores militares estadounidenses que, a través de las estrategias consolidadas de la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) desde su dimensión contrainsurgente, construyeron un nuevo discurso nacional fundamentado en la eliminación del enemigo interno.

Estos cambios ideológicos y estratégicos fomentados desde la DSN no estuvieron en

capacidad de contener la diversificación de los actores del conflicto en los primeros años de la década del ochenta, especialmente con la emergencia del narcotráfico, que logró alcanzar una gran cantidad de tierras productivas para sus negocios ilícitos. En el año de 1983, bajo la presión de la insurgencia, ante las amenazas de muerte y secuestro a sus familias crearon un grupo de justicia privada llamado Muerte a Secuestradores (MAS) y entraron en oposición armada con ayuda de miembros activos de las fuerzas armadas que vieron la posibilidad de centrarse aún más en la lucha contra la guerrilla. Para esta misma época las Autodefensas de Puerto Boyacá comenzaron a depender de Gonzalo Rodríguez Gacha, que no solo los entrenó en técnicas de contraguerrilla, también los hizo parte del exterminio continuado de la Unión Patriótica (UP) entre 1986 y 1989.

En diferentes zonas del país en el periodo entre 1980 y 1987 se dan procesos que desembocan en la creación de grupos armados privados del accionar regional, muy bien definidos, precursores inmediatos de los paramilitares:

1. Boyacá: especialmente en las zonas de Muzo, Otanche, San Pablo de Borbur y Maripí. Creados por Víctor Carranza, Gilberto Molina y otros.

- ii. Boyacá y Cundinamarca: con Puerto Boyacá y Yacopí, respectivamente, vieron en manos de Gonzalo Rodríguez Gacha “El Mexicano”, la unión de los intereses derivados de las esmeraldas, el narcotráfico y de los sectores de las élites regionales.
- iii. Antioquia: con Pablo Escobar, perfilados a partir de los intereses del narcotráfico.

En 1989, durante el gobierno de Virgilio Barco, se prohibió la creación de grupos de autodefensa, en su momento, relacionados directamente con el narcotráfico y desintegrando los grupos relacionados con el cartel de Medellín. Por otro lado, el de Rodríguez Gacha, que es dado de baja al final de ese año y sus aliados en las zonas de influencia de Puerto Boyacá, San Martín y Puerto Asís fueron claramente debilitados. A partir de este periodo inicia uno de los fenómenos que más ha afectado la moral del pueblo colombiano, las primeras masacres de las autodefensas, como las ocurridas en las fincas ganaderas: “Honduras” y “La Negra” y la constante presión en la zona esmeraldera entre Rodríguez Gacha, Carranza y Molina.

Respecto a los primeros años de la década del noventa, Boesten (2014) plantea que se consolidó de una manera clara la posición que tenía el Estado frente a la lucha contra los grupos ilegales: los grandes carteles de la droga fueron desmantelados, sin embargo, ni el narcotráfico, ni las fuerzas de autodefensa de la derecha lo fueron. De hecho, es posible evidenciar cómo las fuerzas de autodefensa lograron su expansión más amplia en este periodo, por ejemplo, en 1993 el grupo liderado por Fidel Castaño denominado “Perseguidos por Pablo Escobar” (Los Pepes) inició actividades contra la organización de Pablo Escobar y luego contra la guerrilla, junto a su hermano Carlos Castaño Gil, cambiando equilibrio de poderes con sus antiguos socios.

Adicionalmente, los grupos liderados por Víctor Carranza (esmeraldero asentado en la zona de Borbur, Coscuez y Muzo) y otros jefes menores continuaron con sus ejercicios de protección de los territorios altamente productivos en sus múltiples negocios como Casanare, Cesar, Huila y Tolima.

En el año de 1994, se dio un recrudescimiento de las acciones paramilitares a partir del anuncio de una política de paz por parte del presidente Ernesto Samper, con grupos pequeños de carácter contrainsurgente denominados “Muerte a Comunistas y Guerrilleros” (Macogue) y “Colombia sin Guerrilla” (Colsingue), junto con el reforzamiento de las estructuras que ya existían en el país.

Entre 1995 y 1996 aparecen las Convivir, a partir del propósito principal de “contener la oleada de secuestros y acciones armadas en contra de los ganaderos y sus empresas” (Cubides, 1999, p. 195); se consolidó entonces como una estrategia central de protección especialmente en territorios donde los grupos insurgentes a modo de financiación realizaban acciones como el abigeato, cobro de vacunas o boleteo.

Para el año de 1997, se realiza la primera Conferencia Nacional de dirigentes de los grupos de autodefensa del país convocados por las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) encabezados por Carlos Castaño, Cesar Marín, Santander Lozada y José Alfredo Berrio, al llamado acudieron: las Autodefensas de Puerto Boyacá encabezadas por “Botalón” y César Salazar; las Autodefensas de Ramón Isaza dirigidas por Ramón Isaza y el “Teniente González”, y finalmente las Autodefensas de los Llanos Orientales al mando de Humberto Castro y Ulises Mendoza, con la posterior adhesión de las Autodefensas del Sur del Cesar, las Autodefensas del Tolima, las Autodefensas de la Sierra y las Autodefensas

de Cundinamarca. El objetivo de esta reunión fue agrupar a los distintos grupos de autodefensa en un movimiento de carácter nacional que sería denominado Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) bajo una serie de preceptos básicos principalmente antisubversivos.

Desde 1998, los grupos de autodefensa iniciaron contactos con comisiones exploratorias y sociedad civil para desarrollar un proceso de paz paralelo al de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP). De este modo adquirieron unos compromisos básicos de tomar medidas de precaución con la población civil y el no reclutamiento de menores; pero ante el fracaso del gobierno con las FARC-EP siguieron en pie de lucha tal y como lo platearon en el acta de creación, indicando la importancia de mantener su presencia en el territorio para evitar la expansión de la insurgencia en el territorio y contener su avance nacional. Por lo tanto, es posible determinar una tendencia en la dinámica del conflicto a partir de la mitad de la década de 1980 y hasta finales de la década de 1990: se presenta un escalamiento del conflicto y un fortalecimiento de estas estructuras de autodefensa. Sanín (2006) delimita este fenómeno en tres procesos específicos: primero, la intensidad de la actividad de combate estaba aumentando por

parte de los guerrilleros, aumentando el número de bajas entre civiles y combatientes. Segundo, varias fuerzas en conflicto, incluidos los grupos paramilitares abrigaban expectativas reales de alcanzar algún acuerdo de paz con el gobierno, pero con el fracaso del proceso de negociación iniciado en 1998 los grupos paramilitares recrudecieron su escalada violenta perpetrando con más frecuencia masacres en territorios que consideraban zonas de retaguardia o apoyo especialmente de la guerrilla de las FARC-EP. Y tercero, cada fuerza estaba jugando su propio juego político global, con incidencias directas en la geopolítica latinoamericana, especialmente por la consideración de la guerrilla de las FARC-EP como terrorista por parte de Estados Unidos.

Para el año 2003, las AUC conforman un ejército que según diversas fuentes cuenta con unos 13 000 hombres. Se inicia la consolidación de un proceso de paz que arrancó desde el 2002 con el presidente Álvaro Uribe Vélez y se materializó con la firma de un acuerdo de paz en Santa Fe de Ralito el 15 de julio del 2005, con un convenio pactado entre el comando mayor de las Autodefensas Unidas de Colombia encabezado por Vicente Castaño, Carlos Castaño y Salvatore Mancuso y por parte del gobierno encabezado por Luis Carlos Restrepo, Alto Comisionado para la Paz.

## Estrategias paramilitares arraigadas en el territorio

Las estrategias básicas que han llevado a cabo los paramilitares en su accionar militar, se basan en técnicas de contrainsurgencia, guerra de guerrillas y guerra sucia (en una primera fase orientado por los irlandeses e israelíes).

En primer lugar, la limpieza social a principios de los años ochenta se inició con una oleada de asesinatos sistemáticos dirigidos a la población

excluida de la sociedad como indigentes, prostitutas y homosexuales. Se generó en la población una insensibilización hacia la muerte, con una ocurrencia casi diaria, se ganó solidaridad colectiva ante la percepción de algunos sectores de la sociedad al estar *eliminando* a aquellos a quienes la sociedad no quería ver en su barrio o ciudad; sin embargo, estos actos se reenfocaron contra activistas populares y dirigentes políticos.

En segundo lugar, los asesinatos selectivos, modalidad considerada como la más característica de la guerra sucia, enfocada contra sectores políticos y gremiales relacionados en algún grado con el conflicto o por nexos con la izquierda. Los partidos representativos de esta ala como el Comunista, la Unión Patriótica, el Frente Popular y el movimiento A Luchar se vieron disminuidos y casi extintos (UP y A Luchar). Esta modalidad también dio paso al exterminio de los excombatientes reinsertados a la vida civil de la Alianza democrática M-19, el Movimiento Esperanza, Paz y Libertad, el Partido Revolucionario de los Trabajadores y el Movimiento Indígena Quintín Lame, que en muchos casos murieron víctimas del sicariato.

En tercer lugar, las detenciones (y desapariciones) se consolidan como una práctica que comenzaba con la detención arbitraria y con la posterior tortura y asesinato. Este era uno de los métodos más efectivos en su accionar puesto que no solamente lograba eliminarse el objetivo, sino que también se mantenía controlada a la familia y amigos de la víctima por medio del terror, especialmente si hacia parte de esferas políticas o populares.

En cuarto lugar, en las masacres<sup>1</sup> y los genocidios se perpetraron asesinatos colectivos, realizados con el fin de aterrorizar a los habitantes de poblaciones en regiones de influencia guerrillera o con altas tensiones de características sociales de izquierda. Se masacraron campesinos, trabajadores agrícolas o de *auxiliadores*<sup>2</sup> de estos movimientos. Entre los episodios más cruentos del país desde 1997, pueden referenciarse la de

Mapiripán en el Meta el 4 de mayo de 1998 donde la ACCU incursionó y asesinó a 17 campesinos; o la de Tibú, Norte de Santander las AUC asesinaron a 32 campesinos y 12 jóvenes el 21 de agosto de 1999.

Las estrategias relacionadas permitieron a los grupos paramilitares asentarse en algunos de los territorios en disputa del país, donde el Estado por sus falencias e incapacidades institucionales no podía proveer a los ciudadanos de servicios fundamentales como la seguridad. Se impusieron en este propósito figuras paralelas de prestación de servicios básicos y administración de justicia, se buscó la lealtad de los pobladores y se usó el terror y el miedo en la mayoría de los casos.

En términos generales, como lo establece Franco, este proceso es el resultado de un ejercicio promovido desde el seno estatal a partir de la consolidación de idearios provenientes de la Doctrina de la Seguridad Nacional que hace frente a los grupos insurgentes, a partir del “reconocimiento del enemigo en relación con sus intereses desata la formación del ‘temor político’ que anima no sólo la persecución sino también el reforzamiento del propio poder, incluso sirviéndose de recursos ilegales” (2009, p. 269). Su accionar a través de las estrategias, demuestra una relación dual con el Estado; directa, cuando sus efectos buscaban la retoma del status quo de zonas en disputa del país, pero soterrada, cuando se vinculaba con intereses privados, en su mayoría ligados a la ilegalidad.

1 El Centro Nacional de Memoria Histórica, al tomar como punto de referencia el doctrinario del Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Penal Internacional, define técnicamente las masacres como “una modalidad de violencia que combina experiencias del horror con graves y complejos impactos sobre sus víctimas” (2013, p. 288).

2 Los auxiliadores según los grupos paramilitares son pobladores que en un territorio se consideran amigos o financiadores de movimientos guerrilleros o de extrema izquierda.



## Revisiones finales de análisis

La crisis producida por las acciones paramilitares en Colombia no finalizó en ese proceso de paz tan cuestionado, por el regreso a la vida civil y las implicaciones que este retorno causó en la sociedad. Sino que a partir de su supuesta disolución algunos de sus miembros retornaron a la vida en armas en un fenómeno que se denomina *neoparamilitarismo* y que se refleja en la emergencia de grupos o bandas al margen de la ley al servicio privado, especialmente del narcotráfico, con el fin de proveer seguridad o retomar antiguas zonas o negocios que antes encabezaban.

En el contexto colombiano, la existencia de procesos de economías ilegales ligadas a actividades rentísticas, como la minería o el narcotráfico, siguen siendo el escenario predilecto para la creación y arraigo de grupos que se enmarcan en la categoría de grupos armados ilegales, y que continúan con las dinámicas del viejo paramilitarismo, pero que ya no funcionan como actores contrainsurgentes

sino que se concentran en ejercicios privados específicos de cooptación de territorios.

Ante esta realidad, la amenaza paramilitar no cesa; completamente desideologizada y más parecida a estructuras mercenarias, se ubica en zonas que las insurgencias han liberado en el marco de negociaciones de paz. Se generó un repunte de la criminalidad común en zonas de carácter estratégico para el país (puertos, zonas de frontera, regiones mineras, áreas de monocultivo) mientras que las acciones criminales ligadas al conflicto armado han disminuido.

Es posible concluir que la transformación de este actor del conflicto responde a la capacidad de incidencia directa de sectores económicos (legales o ilegales) y políticos en la reconfiguración del paramilitarismo en Colombia, en nuevas estructuras con un alto nivel de movilización y afectación de la sociedad civil y del territorio.

## Referencias

- Boesten, J. (2014). The generalization of particularized trust: Paramilitarism and structures of trust in Colombia. *Colombia Internacional*, 81, 237-265. DOI: 10.7440/colombiaint81.2014.08
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya!, Colombia: Memorias de guerra y dignidad: Informe general grupo de memoria histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Cubides, F. (1999). Los paramilitares y su estrategia. En: V. Llorente y M. Deas (comps.), *Reconocer la guerra para construir la paz* (pp. 154 y ss.). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Franco, V. (2009). *Orden contrainsurgente y dominación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Medina, G. y Téllez, M. (1994). *La violencia parainstitucional, paramilitar y parapolicial en Colombia*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores.
- Rivas, P. y Rey, P. (2008). *Las autodefensas y el paramilitarismo en Colombia (1964-2006)*. *Confines*, 4(7), 43-53.
- Sanín, F. (2006). Internal Conflict, Terrorism and Crime in Colombia. *Journal of International Development*, 18(1), 137-150. DOI: <https://doi.org/10.1002/jid.1267>

# Aprendizaje experiencial como apuesta educativa

*Victor Hugo Pinzón Plaza\**

## Resumen

El presente documento recoge algunos de los elementos más relevantes de la Teoría de Aprendizaje Experiencial (TAE) como una derivación que proviene del constructivismo, en su enfoque de participación democrática y de aprendizaje significativo. La TAE como modelo teórico y de intervención tiene muchas posibilidades de aplicación en el ámbito educativo, refiere y remite a aspectos sumamente relevantes para el proceso de enseñanza aprendizaje como la experiencia, la interacción con el medio, el relacionamiento con los otros y con uno mismo, desde una óptica humanística e integral.

**Palabras clave:** aprendizaje experiencial, colaboración, estilos de aprendizaje, integración

## Abstract

This document gathers some of the most relevant aspects of the Theory of Experiential Learning (TEL), as a variant of constructivism on its democratic participation focus and meaningful learning. The TEL has a lot of application possibilities as a theoretical and methodological frame in education, that refers to relevant aspects to the teaching-learning process as experience, environment, the relationship with other people and with yourself, from a humanistic an integral optic.

**Keywords:** collaboration, experiential learning, integration, kinds of learning

\* Docente Investigador Área de Socio Humanística Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Antropólogo de la Universidad Nacional. Contacto: victor\_pinzon@cun.edu.co

## Teoría de Aprendizaje Experiencial (TAE) como apuesta educativa

La TAE es el resultado del trabajo de numerosos teóricos de las ciencias de la educación que a lo largo del siglo XX han permitido el desarrollo de una visión más amplia e integral como el Aprendizaje Experimental o Experiencial, y la Nueva Escuela, como enfoques innovadores y vanguardistas que nacen gracias a estudiosos como John Dewey, David Kolb, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, y Carl Rogers, entre otros (Tripodoro y Simone, 2015).

La noción de experiencia como insumo teórico y metodológico, en el ámbito de la pedagogía, se ve plasmado en la obra *Democracia y Educación* del educador estadounidense John Dewey, en la que se resalta que la educación es un mecanismo social inmanente de transmisión de conocimiento, donde los valores sociales ayudan a construir lo individual y colectivo que, a su vez, construye en un sentido filosófico una cosmovisión del mundo y unas maneras específicas de interacción con la sociedad; donde la educación es la relación de los individuos entre sí y con un entorno, que en su interacción genera una experiencia de vida, un aprendizaje desde lo cotidiano y vivencial, y un conocimiento en la persona (Cadrecha, 1990).

Para Dewey era evidente que la tensión entre los intereses sociales e institucionales interfiere en los procesos educativos y de transmisión del conocimiento, por lo cual se posiciona como un acérrimo defensor de la concepción de que “la filosofía es la teoría de la educación, como una práctica deliberadamente dirigida” (Cadrecha, 1990, p. 65).

La práctica educativa es un ejercicio que nace de la filosofía y de su visión científica sobre las relaciones del ser y de la sociedad. Ante todo, la

filosofía como una mediación entre el sujeto y los intereses y motivaciones que le llevan a adoptar unas formas particulares de ver e interactuar con el mundo y del mismo modo, la construcción individual y colectiva de dicha realidad. Es la necesidad que surge en la vivencia de las personas, la que lleva a que se generen dichas tensiones y relaciones entre la capacidad que se tiene de transformar el entorno, y de las maneras particulares de ordenar y entender la realidad (Cadrecha, 1990).

Dewey ahonda en esta interacción de dimensiones de la realidad que se manifiestan en la acción educativa desde una óptica filosófica, pues entiende que la transmisión de conocimiento y la construcción permanente de la sociedad democrática, subyacen a una ontología que cobija la acción individual y colectiva, la define y le da la forma que percibimos. Su visión va más allá de un instrumentalismo meramente funcionalista y se remite a un análisis crítico y concienzudo de dos niveles fundamentales: el mental - cerebral, como un conjunto de procesos interconectados, y el medioambiental asociado con la percepción y construcción del entorno vivido y sus influencias en la persona y en la sociedad.

Dewey propone una lógica utilitarista en relación a aquello que necesita y le es útil a la sociedad y al individuo. Así desarrolla una especie de teoría propia de adquisición del conocimiento, en función de las exigencias de su medio, para lograr tener éxito en las acciones propias y perfeccionarlas, mejorarlas a partir de la experiencia.

Se hace una ruptura frente a la tradicional postura que opone la práctica de la teoría, el conocer y el hacer. Por lo contrario, los procesos cerebrales son una integración del sistema nervioso al cerebro donde se reorganizan permanentemente

las actividades a ejecutar, dando continuidad a la capacidad de respuesta y reacción, de cambio a futuro en función de los requerimientos y necesidades presentadas. Es lo que se plantea como una doctrina del desarrollo orgánico donde el cerebro y el individuo sufren transformaciones y cambios como formas de adaptación al medio de manera orgánica e integrada (Cadrecha, 1990).

La orientación involucra una filosofía política que articula el quehacer educativo con la construcción de sociedad, desde la transmisión del conocimiento con conciencia del medio y las condiciones individuales de las personas. David Kolb posiciona al educador como un guía del aprendizaje, que ayuda a los otros a descubrir caminos para alcanzar el conocimiento por sí mismos. Se han identificado varios estilos de aprendizaje, que permiten a las personas asimilar un conocimiento, de acuerdo a las características particulares, a la condición como individuos, donde lo psicológico y lo social, inciden en el proceso de desarrollo de la persona.

La relación entre el individuo y el conocimiento es a la vez una relación entre experiencia y aprendizaje. De la misma manera no se puede afirmar que hay una u otra forma de aprendizaje mejor o más efectiva: cada persona tiene su particular manera de asimilar la información: “la experiencia cobra sentido cuando se vincula con el conocimiento previo y se desarrollan andamiajes conceptuales, los cuales permiten aplicar nuevos conocimientos a nuevas situaciones” (Tripodoro y Simone, 2015, p. 113).

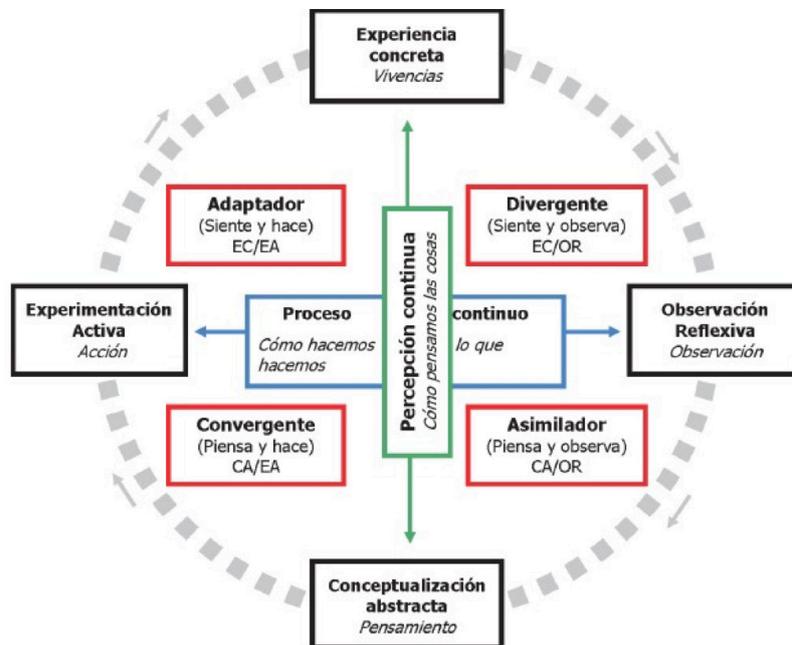
La TAE propone que las particularidades de cada individuo no se puedan definir bajo un parámetro estandarizado, donde se pueda afirmar la mejor manera de educar, aprender, ver, sentir o querer. La teoría por sí sola no permite un proceso de adquisición del conocimiento, pues ella cobra importancia en la práctica, cuando las

experiencias previas permiten una asociación y de allí se genera un aprendizaje de nuevos conocimientos. En el proceso de adoptar un conocimiento que proviene desde afuera hacia adentro de la persona, se identifican cuatro modos de aprendizaje:

- 1) Experiencia concreta (“vivencia”): este modo enfatiza la relación personal con la gente en situaciones cotidianas. Quienes asumen esta modalidad como predominante, tienden a confiar más en sus emociones y sentimientos que en un enfoque sistemático de los problemas, y prefieren aprender en relación con los demás antes que de manera aislada.
- 2) Observación reflexiva (“observación”): este modo de aprender se basa en la comprensión de ideas y situaciones desde distintos puntos de vista. Quienes se identifican con este modo, confían en la paciencia, la objetividad y un juicio cuidadoso, pero sin tomar necesariamente ninguna acción.
- 3.) Conceptualización abstracta (“razonamiento”): el aprendizaje implica el uso de la lógica y de las ideas, más que los sentimientos, para comprender los problemas o las situaciones. Se apoya en la planificación sistemática y el desarrollo de teorías e ideas para resolver los problemas.
- 4) Experimentación activa (“acción”): el aprendizaje toma una forma activa, se experimenta con el hecho de influir o cambiar situaciones. Existe un enfoque práctico y un interés por lo que realmente funciona, en oposición a la mera observación de una situación. (Tripodoro y Simone, 2015, pp. 115-116)

En los recuadros negros del círculo externo se observa el tipo de acción que refiere a un tipo de aprendizaje, que constituyen un ciclo que pasa por los distintos modos.

Figura 1. Ciclo de Aprendizaje Experiencial basado en los estilos de aprendizaje



Fuente: adaptado de Tripodoro y Simone (2015, p. 116).

Esta secuencia llega a diversos sentidos de la persona lo que genera un impacto por diferentes vías, en función de los intereses y capacidades de cada persona. Los recuadros rojos hacen relación al tipo de personalidad que es más afín a un estilo de aprendizaje, según sus características y experiencia.

Cada persona tiene una tendencia a percibir el conocimiento según su propia forma de entender el mundo, percibirlo y de interactuar con él. Los tipos de persona según sus características se dan por el equilibrio en su personalidad entre aspectos del sentir, el pensar, el hacer y el observar. Estas acciones definen en buena manera el comportamiento y percepción de las personas de su entorno y realidad. Todo el conjunto fenomenológico de la construcción de la realidad desde

la interacción, hace de la experiencia un elemento fundamental como punto de partida para los procesos de construcción conjunta de espacios integrados de enseñanza aprendizaje.

La experiencia, sea la que sea, en su concreción genera un proceso cíclico donde la persona transita por los diferentes modos de aprendizaje. De esta manera el ciclo comienza con una Experiencia Concreta (EC) o vivencia, de la cual partimos en el aula, para pasar a una Observación Reflexiva (OR) de unas ideas clave que se le transmiten al estudiante, quien identifica en la reflexión aspectos que lo llevan al campo de la Conceptualización Abstracta (CA). Aquí se articula mediante un ejercicio de razón, la vivencia, la reflexión, y la conceptualización, y logra en una última etapa, un momento de Experimentación Activa (EA) de

lo aprendido mediante actividades prácticas que llevan a que la persona asimile un conocimiento desde diversos sentidos (Romero, 2010).

Estos cuatro estilos de aprendizaje principales no necesariamente abarcan todo el complejo de posibilidades que existen en cuanto a tipos de personalidad y formas de aprendizaje individual; lo que sí ha permitido es establecer que existe (como producto de la práctica y experimentación) una tipología en relación a la personalidad o perfil y las preferencias de comportamiento en las personas, que en relación con los estilos de aprendizaje, permiten la identificación de la necesidad del estudiante en su proceso de formación.

- 1) Convergente: combina los modos de aprendizaje de  $CA \setminus EA$ , destacándose cuando se busca un uso práctico a teorías e ideas. Planifica para resolver preguntas y situaciones. Tiene una habilidad y tendencia hacia lo técnico.
- 2) Divergente: combina los modos de aprendizaje  $EC \setminus OR$ . Gran experticia en situaciones concretas, casos específicos, capacidad imaginativa y creativa y también interés por recopilar información.
- 3) Asimilador: combina los modos  $CA \setminus OR$ , se destaca en el manejo e interpretación de grandes cantidades de información, interés por las

ideas abstractas, y considera importante la relación lógica entre las ideas.

- 4) Adaptador: Combina los modos  $EC \setminus EA$ , y aprende principalmente de la experiencia práctica. Se involucra en experiencias nuevas y desafiantes, con mayor eficacia en las carreras que tienden a la acción y operatividad en su quehacer diario, siendo líder en su ámbito de trabajo (Tripodoro y Simone, 2015).

Estos estilos de aprendizaje se pueden refinar más, incluso Kolb fue desarrollando su teoría con nuevas tipologías gracias a la combinación de factores, y principalmente, la concepción de la presión del medio ambiente en el proceso de desarrollo de la persona, en especial del adulto (Tripodoro y Simone, 2015).

La TAE permite entonces al educador posicionarse como un guía, un mediador entre el conocimiento y el estudiante, fungiendo como facilitador, que realiza permanentemente un diagnóstico de los estilos y modos de aprendizaje de sus estudiantes en el aula o en otros espacios de enseñanza aprendizaje, adaptándose al contexto de sus estudiantes o participantes, y a la vez llevándoles por senderos cognitivos que se apropian de los contextos relevantes a cada uno de las personas que comparten la educación como práctica ya sea desde la docencia o el estudiantado.

## Estrategias de cognición situada

Para David Ausubel, durante el proceso de aprendizaje significativo el aprendiz relaciona la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas, donde el docente interviene, por lo que se requiere una disposición previa por parte del estudiante. La manera como

se proponen los materiales y la experiencia educativa incide en la relación de interés mutuo entre docente y aprendiz, hacia un aprendizaje que transforme a la persona como resultado de su formación en un periodo de tiempo determinado (Díaz, 2003).

Díaz (2003) se enfoca en buena medida en los contextos escolares y particularmente en lo que Kolb quiso resaltar: el entorno y su influencia. La influencia de la cultura en las relaciones sociales y en la construcción de identidad y de nación amplía la concepción de entorno a otras dimensiones, más allá que la relación cosificada con el medio ambiente y su presión sobre el individuo, es decir, este proceso hace referencia a la asimilación permanente de un sujeto con la cultura mediante la educación, al construir en la cotidianidad dichas cosmovisiones, creaciones filosóficas, y prácticas que materializan la vida de manera concreta, para dar registro en la experiencia.

A partir del análisis de un caso particular, con la inclusión de la variable sociocultural, se hace referencia a un ejemplo de enseñanza de la materia Estadística en la carrera de psicología. El ejemplo citado parte de un supuesto instruccional-motivacional.

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real) puede mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones:

a) Dimensión: relevancia cultural. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes.

b) Dimensión: actividad social. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado. (Díaz, 2003, p. 5)

La relación entre acciones y dimensiones en el aprendizaje permite una guía asertiva en cuanto al objeto de la labor docente. La adaptación al contexto del estudiante permite el éxito en el proceso de transmisión del conocimiento, desde una metodología práctica, y que hace uso de la experiencia individual y colectiva para generar avances en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como del desarrollo de la personalidad en niños, niñas, jóvenes y adultos.

En esta dirección, se enuncian una serie de estrategias a tomar en cuenta para este enfoque metodológico en el proceso educativo, donde se resaltan múltiples experiencias exitosas que dan cuenta de su impacto positivo:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (case method).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, simulaciones y demostraciones en situaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación. (Díaz, 2003, p. 8).

## Referencias

- Cadrecha, M. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: i. Fundamentos. *Aula Abierta*, 55, 61-88.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/2HDr0BG>
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*. 10(8), 89-102.
- Tripodoro, V. y Simone, G. de. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria. Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina*, 75, 113-118.

# Evaluación de la pertinencia de la educación superior

*Luis Felipe Navarrete Echeverría\**

## Resumen

En este artículo se presentan consideraciones académicas sobre el concepto de pertinencia y la manera en que se asume al momento de pensar los lineamientos que garantizan la calidad de la educación superior. Estos postulados se derivan de la investigación “El impacto social de los graduados de la Facultad de Comunicación, Información y Lenguaje de Uninpahu”. En este se postuló como variable nuclear la pertinencia, articulada a la empleabilidad, el emprendimiento y el desempeño laboral. Se resalta la labor analítica que parte de los trabajos de la Unesco, apropiados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y concretada en los requerimientos del Consejo Nacional de Acreditación; sin embargo en esta labor se deben establecer avances conjuntos entre las Instituciones de Educación Superior para lograr concatenar acciones y establecer con mayor precisión parámetros que determinen la pertinencia. En los trabajos académicos de este orden se presenta un fuerte énfasis en la correspondencia entre procesos formativos y el mercado laboral. Lo anterior limita el valor del concepto, pero a su vez, abre un escenario de objetivación de las experiencias profesionales y aplicación de competencias para medir la calidad que, al atender a las consideraciones teóricas, debe ampliarse a la contribución del progreso social.

**Palabras clave:** educación superior, impacto social, pertinencia

## Abstract

This article presents academic considerations on the concept of pertinent and the way in which the guidelines that guarantee quality of Higher Education are assumed at the moment of thinking. These postulates derive from the research: “El Impacto Social de los Graduados de la Facultad de Comunicación, Información y Lenguaje de Uninpahu”. In this one, pertinent was postulated as a nuclear variable, articulated to employability, entrepreneurship and professional experiences. The analytical work that is part of the work of Unesco, appropriated by the Ministry of National Education of Colombia and specified in the requirements of the National Accreditation Council, is highlighted; however, in this work, joint progress must be established between Higher Education Institutions, in order to concatenate actions and establish more precisely parameters to determine pertinent. In the academic works of this order, there is a strong emphasis on the correspondence between training processes and the labor market, which limits the value of the concept, but at the same time, opens a scenario of objectification of professional experiences and application of competences. In order to measure quality, but, attending to theoretical considerations, should be extended to the contribution of social progress.

**Keywords:** higher education, pertinent, social impact

\* Magister en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá. Docente-investigador en la Fundación Universitaria Uninpahu. Correo electrónico: lnavarreteec@uninpahu.edu.co

## La pertinencia de la educación superior

El concepto y la reflexión sobre la pertinencia de la Educación Superior han ganado espacio al momento de evaluar la calidad de los procesos formativos y el impacto social de las Instituciones de Educación Superior (IES) en los entornos en que operan. Desde consideraciones políticas y económicas que apuntan al progreso local, la gestión del capital humano ha sido el constructo desde el que se han fijado los elementos que orientan la consolidación de programas académicos calificados y cualificados donde se forman profesionales competentes que dan respuesta a las demandas sociales y fortalecen el crecimiento del país.

Esto conlleva que las IES y el sistema educativo asuman el compromiso de fundamentar procesos formativos integrales, a partir del desarrollo de competencias profesionales, laborales, ciudadanas, investigativas y generales, de tal manera que este constructo pueda ser operativo y funcional al momento de dar respuesta a los requerimientos sociales y organizacionales. Esta precisión nutre las reflexiones y determinaciones de la Conferencia Mundial de la Educación Superior de 2009, realizada en París, en la cual se acentúa la responsabilidad de la educación superior para asumir diversas problemáticas y transformaciones a nivel global y, desde estas acciones, contribuir al desarrollo económico, social y cultural, para potenciar los derechos humanos, la consolidación de la democracia, el desarrollo integral y sostenible (Dias, 2008).

En la concepción de la gestión del capital humano se reivindica esta centralidad de la educación, como dinamizadora de prácticas y conocimientos que contribuyen a la resolución de problemas sociales en sus distintas esferas. En gran medida, esa articulación de la Educación Superior con la sociedad, con la lógica del mercado, las exigen-

cias sociales y las diversas dinámicas que aquí se entrelazan, es lo que especifica una de las razones constitutivas de las IES.

La pertinencia es definida por el Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (Conpes) en sus lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano como:

La concordancia y coordinación entre la misión del sistema educativo y las expectativas de la sociedad. Puntualmente, para el caso del sistema educativo, se requiere que responda a las exigencias sociales, económicas, políticas y culturales del país, que tenga en cuenta las vocaciones productivas de las regiones y la formación de competencias laborales, investigativas, bilingüismo para mejorar sus condiciones de vida y apoyar el desarrollo productivo y competitivo del país. (Conpes 3764, 19 de julio del 2010, p. 41)

La contribución de la academia al progreso social desde la formación de sujetos competentes, responsables y con calidad ética resalta su compromiso con el mejoramiento de la sociedad; esta idea de la pertinencia exige un trabajo ético, político y reflexivo, además de una correcta articulación con los problemas sociales. El reconocimiento de estas condiciones hace posible que las IES planteen objetivos que busquen impactar el conjunto de lo social en pro de su desarrollo; lo que carga de un valor pragmático y crítico los procesos de formación en tanto les dota de un sentido transformador y participativo de la realidad.

De tal forma, el concepto de pertinencia de la educación superior en Colombia es definido por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA),

autoridad encargada de garantizar la alta calidad de los procesos educativos de las IES, en su sistema de mejoramiento continuo como:

Es la capacidad de la institución y su programa para responder a necesidades del medio. Necesidades a las que la institución o el programa no responden de manera pasiva, sino proactiva. Proactividad entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen. (CNA, enero del 2013, p. 41)

La articulación entre la universidad y los sectores productivos es importante en tanto existe una relación de enriquecimiento: la academia vuelca el conocimiento hacia estos sectores, pero a su vez, la universidad aprende y se actualiza en relación con lo necesario en el mundo del trabajo. Esta relación se enmarca en términos de independencia, antagonismo y complementariedad (Misas, 2004, p. 31) de actores autónomos que no se subsumen sino se contribuyen en aras del mejoramiento continuo, acción que será en beneficio de la sociedad misma.

La Ley 1188 de agosto de 2008, en el numeral 2 del artículo 2 señala que, en términos de calidad educativa, es importante la pertinencia de los programas educativos frente a las necesidades del país y el desarrollo cultural y científico de la nación. Aceptación que termina de consolidarse en el numeral 6 del mismo artículo, cuando se habla de la adecuación de la educación superior con el sector externo, en una acción que proyecte a la universidad con la sociedad.

En esta misma línea sobre calidad de la educación superior, en torno a la oferta y desarrollo de programas académicos en el país, en el decreto 1295 del 20 de abril de 2010 se determina que el impacto y la pertinencia se evidencian en la relación con el sector externo (numeral 5.6) al

cumplir e involucrar alguno de los siguientes aspectos:

5.6.1. La vinculación con el sector productivo, según la naturaleza del programa.

5.6.2. El trabajo con la comunidad o la forma en que ella puede beneficiarse.

5.6.3. Con relación a programas en funcionamiento, el impacto derivado de la formación de los graduados, evidenciado a través de un documento que analice su desempeño laboral. En el caso de los programas nuevos, debe presentarse un análisis prospectivo del potencial desempeño de sus graduados.

5.6.4. La generación de nuevos conocimientos derivados de la investigación.

5.6.5. El desarrollo de actividades de servicio social a la comunidad. (Decreto 1295, 2010, numeral 5.6)

Estos elementos se vinculan directamente, al señalar la relevancia de los aportes que los profesionales generan sobre los entornos en los que se desempeñan al contribuir al desarrollo social. Desde esta consideración, en el 2013 el CNA estableció una serie de lineamientos para la acreditación de los programas académicos de pregrado; entre estos, se destaca el impacto de los graduados en el medio, la manera en que contribuyen al desarrollo sociocultural y económico de los contextos donde operan (numeral 5.9). Asimismo, en la característica n° 37 –sobre el impacto de los graduados– se señala que se evalúan los índices de empleo, la vinculación a comunidades científicas, artísticas o de otra índole, que generen aportes al progreso local, así como las distinciones formales y reconocimientos que instituciones y empleadores realizan sobre las actividades de los graduados.

La pertinencia faculta para determinar de manera directa el impacto social desde el planteamiento de soluciones y proyectos que contribuyan a la resolución de los grandes problemas (pensado desde un macro contexto) hasta la atención de las particularidades del contexto local. Estos proyectos se piensan desde una acción política, en la que se atiende a la sociedad como sistema y a la universidad como un articulador de esta estructura, desde cuatro líneas específicas establecidas en el artículo 6 de la *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. En “La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión”, Malagón las explica de la siguiente manera:

uno, la evaluación de la pertinencia se debe hacer en relación con la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen; dos, se deben reforzar las funciones de servicio a la sociedad, con actividades que permitan resolver los grandes problemas de la sociedad como la pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, a través de propuestas inter y transdisciplinarias; tres, aportar alternativas para el desarrollo del conjunto del sistema educativo incidiendo significativamente en los factores para el mejoramiento cualitativo de esos niveles de educación (investigación educativa, capacitación y formación docente); y cuatro, “en última instancia la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación,

sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría”. (2003, p. 122)

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha sido enfático en la necesidad de reconocer las dinámicas y características del sector productivo, en tanto desde allí se evidencia la priorización de los niveles de formación, la funcionalidad de los perfiles profesionales, las competencias y, en esa medida, el rol de la educación superior en aras a la contribución al desarrollo del país desde el aporte de capital humano. Queda clara la articulación entre la educación, el mercado laboral y otros sectores de desempeño profesional y la necesidad de sistematizar esta relación, para establecer puntos de potenciación y reforzamiento, vitales en la contribución al progreso social, visto desde el mejoramiento de las condiciones de vida, resultado del proceso educativo.

Esta labor corresponde con lo dictaminado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 desarrollada en Cartagena de Indias, donde se vincula directamente la calidad de la educación superior con la pertinencia, aludiendo a la relación universidad y sociedad, y cómo la primera contribuye al mejoramiento de la segunda: La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad (Tünnermann, agosto del 2009).

## Tendencias en la evaluación de la pertinencia

### Estudio de graduados

Los estudios de seguimiento a graduados y la determinación del impacto social de estos actores han sido la ruta de investigación para el abordaje de la pertinencia de la educación superior. Es el

graduado una de las fuentes directas para constatar la pertinencia del programa educativo, en cuanto cataliza los conocimientos, competencias, criterios éticos y normativos establecidos durante

el proceso académico de formación profesional, elementos que dinamiza y utiliza para insertarse y permanecer en el campo laboral. Esto le permite confrontar los objetivos institucionales que apropió y la manera en que se perfiló profesionalmente con la realidad de los campos de desempeño. Ese tránsito de la formación académica hacia el campo de ejecución y producción le permite al graduado generar unos criterios sólidos para evaluar su proceso y valorar la correspondencia entre lo aprendido y lo operativo, así como el vínculo entre lo ofrecido por la universidad y la realidad social y la aplicación de las competencias.

En el proceso de autorregulación, la mirada del graduado es fundamental, pues su inserción en los campos de desempeño profesional le hace competente para nutrir con información las exigencias y actualizaciones del entorno a su academia. Las demandas del mercado y las competencias a desarrollar son vividas por los graduados; recopilar, sistematizar y reflexionar su experiencia permite que la universidad tome decisiones en torno a la redefinición de los currículos y al fortalecimiento de sus objetivos.

En esta dirección, los estudios de graduados son un insumo fundamental para que las IES puedan evaluar sus procesos, con el propósito de brindar una formación profesional atenta a las problemáticas y exigencias sociales, a partir de prácticas educativas enmarcadas en el desarrollo de competencias ligadas al ser, al saber y al hacer, como una apuesta de formación integral correlacional, respaldada por la configuración de un pensamiento crítico y propositivo, con asimilación de valores de convivencia, consciente por el medio ambiente y el ejercicio de ciudadanía.

### **Mirada economicista**

En tiempos de globalización, las lógicas del mercado neoliberales se han hecho extensivas, por lo

cual no se debe desconocer que ha existido una fuerza que lleva a que la universidad responda a los sectores productivos.

La Unesco ha promovido múltiples encuentros en los que se ha propendido por establecer líneas temáticas que orienten la reflexión en torno al papel de la educación y se ha consolidado una agenda que concentra los enfoques de estudio: en el caso de América Latina y el Caribe se ha determinado como componente central la correspondencia entre la universidad y las demandas sociales y económicas, con particular atención en la relación de los procesos formativos con los sectores productivos (Malagón, 2003); de este modo, se ha apoyado el desarrollo de las naciones, meta estipulada en el Foro Mundial sobre la Educación que se dio en Dakar en el 2010.

En Colombia, el Banco de Programas y Proyectos de Inversión Nacional (BPIN) postula una serie de recomendaciones que apuntan a que los conocimientos y competencias desarrolladas desde las IES deben estar direccionadas a la resolución de problemáticas concretas, desde la centralidad del desempeño ciudadano y productivo que garanticen la contribución al progreso del país.

La preocupación por la existencia necesaria de una serie de cambios que hagan posible fortalecer el vínculo entre los procesos de la educación superior y el mercado laboral, en cuanto allí se genera un espacio importante para la prosperidad del país, es un aspecto que tuvo en cuenta el Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República (Conpes) para concretar que la pertinencia se piensa desde la vitalidad de contribuir al progreso nacional de los sectores productivos a través de la gestión del capital humano, por medio de un sistema de formación que responda de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el sector productivo.

Estas aseveraciones plantean una dificultad en el abordaje conceptual de la pertinencia y el momento de su evaluación: por un lado, se señala que la pertinencia debe estar encaminada a entender y atender las demandas sociales y contribuir a la organización política y progreso social, pero en su aplicación existe una marcada tendencia a dar respuesta y orientarse por los requerimientos del mercado laboral, lo que hace que se corra el riesgo de limitar el ser y el saber al hacer.

A pesar de este enfoque, concentrado en un aspecto de respuesta al mercado, desde su autonomía y desarrollo, la universidad ha propendido por un modelo de pertinencia mucho más integral, que dé cuenta de una relación con las dinámicas contemporáneas desde una perspectiva ética y vinculada a la idea de desarrollo sostenible. Esto complejiza el proceso de articulación, en cuanto se establece en formas y estructuras diversas (Malagón, 2003), por lo que un ejercicio de delimitación manifiesta la formación de profesionales integrales, con capacidad de actualizarse constantemente y que respondan a esas dinámicas sociales de la manera más oportuna, a través del hacer, el saber y el pensar; labor proyectada en la misión institucional.

Sin duda, la educación superior debe atender estas demandas, pero su pertinencia las trasciende y debe analizarse desde una perspectiva más amplia que tenga en cuenta los desafíos, los retos y las demandas que al sistema de educación superior, y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto (Tünnermann, 2006).

Con estas precisiones se revitalizó la fijación en la pertinencia: desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco se estableció esta noción en términos de resultados o productos, más el impacto de estos en el

desarrollo económico, proceso que requiere de una evaluación permanente. Se instituye así el carácter funcional del concepto (Gibbons, 1998) en cuanto da cuenta de la adaptación de las IES en un entorno cambiante en términos económicos, políticos y culturales, condiciones que exigen a las universidades generar estrategias que les permitan fortalecer todos sus procesos desde una labor de autoevaluación y autorregulación. De esta manera, se determinó que la pertinencia alude a la función y lugar de la educación que se remite a la investigación, enseñanza, aprendizaje y compromiso con el mundo laboral (Dias, 2008) y acciones que impacten positivamente el entorno en el cual se encuentran.

El trabajo mancomunado y la capacidad asociativa de la universidad con otros sectores demarca la pertinencia por su carácter correlacional con campos de producción y desempeño para la contribución al progreso. Por esto, El Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012) articulan la pertinencia educativa con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) (en el programa de reforma de la educación superior) al determinar que el aseguramiento de la calidad se establece en la relación entre competencias y mercado laboral. Así, establecen los siguientes objetivos:

- Orientar a los estudiantes en el plano vocacional y de las competencias, así como saberes específicos que se desarrollan.
- Formar a los graduados para que éstos sean competentes a la hora de dar respuesta a las exigencias y problemáticas que se suscitan en la sociedad.
- Generar proyectos y estrategias que hagan vinculantes a los graduados con la universidad, para evitar la desconexión o el rompimiento de un vínculo fundamental.

- Realizar revisiones periódicas sobre las exigencias de los escenarios sociales y laborales para fortalecer los programas de formación que se estructure desde estas demandas.
- Realizar un seguimiento a graduados que permita obtener información clave para actualizar los programas, para tomar decisiones, pensando en el aseguramiento de la calidad.

Esto conlleva una revisión constante de los currículos y su base: el Proyecto Educativo por Programas (PEP), acentúa la flexibilidad de los mismos, su capacidad adaptativa desde la innovación y la creatividad, piensa los conceptos, metodologías y demás, como elementos que el graduado transforma a partir de las exigencias y que utiliza a su vez para transformar positivamente los entornos en los cuales se desempeña. Por tal razón, la pertinencia implica fijar el papel social de la universidad, el aporte de sus actores en diversos ámbitos, atendiendo a la misión y visión institucional, reconociendo que la pertinencia adquiere sentido en cuanto contribuye al mejoramiento cualitativo de la ciudadanía, desde el correcto ejercicio de los servicios educativos (Días, 2008).

Al mencionar como condicionante de la pertinencia la adecuación de la universidad con el sector externo, no se debe desconocer o deslegitimar la autonomía y capacidad crítica de la academia; por el contrario, estas dos cualidades son las que le permiten entender las necesidades sociales, anticiparse a las exigencias del campo de estudio, afrontar las demandas sociales y del mercado y proyectar su nivel de impacto

en el escenario local, al contribuir al desarrollo y atender la realidad histórica de la globalización. Advertir el tema económico, no puede llevarnos a desconocer que el concepto de pertinencia es amplio y debe atender en la misma medida los desafíos y demandas que al subsistema de educación superior impone la sociedad en su conjunto (Tünnermann, 2006), al conectar directamente la misión y los objetivos institucionales con la idea de progreso que se funda en el núcleo de la sociedad.

Esto exige una reflexión permanente en la universidad. ¿Qué orientación deben tener los contenidos? ¿Cómo localizar el saber, el hacer, el pensar: las competencias? ¿Cómo hacer efectivo ese vínculo universidad – sociedad? ¿Cómo hacer extensivas propuestas que dinamicen el desarrollo social? Estas preguntas son aclaradoras y, ante todo, hacen vital la misión institucional desde una proyección transversal que da cuenta de la implicación y compromiso que la universidad asume con el propósito de mejoramiento de las condiciones sociales.

En el devenir constante de la universidad se van generando múltiples rutas que la vinculan con la sociedad. Estos modos de relación apuntan al compromiso social de las universidades en el respaldo de la economía y la mejoría de las condiciones de la sociedad. Esto exige una coordinación entre la mirada crítica de la universidad hacia la sociedad, pero también un componente pragmático (Gibbons, 1998) dirigido a la formación de profesionales competentes y la utilidad de los saberes producidos.

## Consideraciones y reflexiones sobre la pertinencia en Colombia

1) Los estudios de determinación del impacto social y la pertinencia están enfocados en los términos cuantitativos y sobre el eje de la empleabilidad, y dejan de lado o relegados aspectos constitutivos del ser y desconocen la complejidad de los procesos formativos desde los ejes del ser, el saber y el hacer.

Como elementos a considerar en este tipo de estudios se prefigura: a) la competencia central que se establece como *continuum* es “aprender a aprender”, proceso desde el cual los profesionales, atendiendo a sus requerimientos, asumen la responsabilidad de actualización constante y, desde sus saberes profesionales, continuar sus procesos de aprendizaje. b) Esta labor, se potencia desde los procesos de digitalización, que han alterado el ecosistema de saberes, formas de saber y oficios.

2) Este aspecto es fundamental al momento de abordar la pertinencia en cuanto, desde allí, se han generado nuevos espacios de acción para los graduados. Se han desatado nuevas dinámicas económicas, nuevos espacios virtuales de encuentro, de participación y construcción colectiva, de agenciamiento político, de creación de significados, productos, nuevas maneras de ser en el mundo, donde la formación académicas y

las competencias también se ven canalizadas al prefigurar un escenario interesante para extender el análisis de la pertinencia.

3) La empleabilidad es un escenario cambiante y que, a pesar de concretarse como campo para evaluar la pertinencia, resulta inestable. En la medida que, por ejemplo, como demostró el estudio de impacto social de graduados de la Facultad de Comunicación, Información y Lenguaje de Uninpahu, la baja tasa de desempleo no generaba insatisfacción de los graduados en relación con su proceso formativo y tampoco es el único espacio de aplicación o proyección del saber, el hacer y el ser; en el caso estudiado, la baja empleabilidad no correspondía a una cuestión de decrecimiento en las competencias, sino que refleja la condición económica del país y su “crisis”.

Los estudios sobre la pertinencia resultan, como tarea, una problemática que enriquece la consciencia de la responsabilidad y compromisos social de las IES. Además invita a la labor de construcción conceptual que enriquece las políticas y parámetros desde donde se piensan los procesos de evaluación de calidad que esté relacionada e implicada con el progreso social, económico, político y cultural del país.

## Referencias

- Congreso de Colombia. (25 de abril del 2008). Ley 1188 de 2008: por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. DO: 46 971. Recuperado de <https://bit.ly/37Ip8lJ>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (Enero del 2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación. Recuperado de <https://bit.ly/2ufPKNn>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). (19 de julio de 2010). Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano (SFCH). 3674. Recuperado de <https://bit.ly/2V5RnrM>
- Dias, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. Gazzola y A. Didriksson (eds.), *Tendencias de la educación superior en américa latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: IESALC-Unesco.
- El Banco Mundial y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: The World Bank.
- Malagón, L. (2003). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32(127), 113-134. Recuperado de <https://bit.ly/3bRXFRS>
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (20 de abril del 2010). Decreto 1295 de 2010: por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. DO: 47 687. Recuperado de <https://bit.ly/2T6ZAcW>
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural*. Universidad Rafael Landívar, Ciudad de Guatemala, Guatemala. Recuperado de <https://bit.ly/32aD8DP>
- Tünnermann, C. (Agosto de 2009). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Ponencia presentada en el seminario Tendencias y Desafíos de la Educación Superior en el Marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior-París, 2009. Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2V7P0ol>



# Pautas para publicar en *Negonotas Docentes*

## Revista de la Escuela de Ciencias Administrativas

La revista está dirigida a estudiantes, docentes y egresados del programa de Negocios Internacionales, del Área transversal de Sociohumanística de la CUN y de áreas del conocimiento relacionadas.

### Líneas temáticas:

- ▶ Educación, innovación y tecnología.
- ▶ Economía, negocios y política.
- ▶ Historia, memoria, cultura y paz.

### Tipología de artículos (según Colciencias):

- ▶ Artículo de investigación científica y tecnológica: documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión.
- ▶ Artículo de reflexión: documento que presenta resultados de investigación, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- ▶ Artículo de revisión: documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar un cuidadosa revisión bibliográfica.

### Revisión y ajustes

Los artículos que cumplan con las especificaciones y satisfagan los criterios establecidos por el Comité editorial serán preseleccionados. Para lograr que el documento sea finalmente seleccionado y publicado, el autor tendrá que ajustarse al tiempo que los editores de Negonotas Docentes consideren prudente para que haga cambios pertinentes al escrito y luego lo retorne con sus respectivas modificaciones, si así se llegare a necesitar. El envío del texto y de la cesión de derechos implican la aceptación del Reglamento de Publicaciones de la Dirección Nacional de Investigaciones.

## **Pautas de presentación**

Los artículos deben cumplir con los siguientes parámetros:

- a) Extensión entre doce (12) y quince (15) páginas (6000 palabras aproximadamente, esto incluye los pies de página y referencias).
- b) Ser entregado en formato Word, tamaño carta, márgenes de 2,54 cm, espacio y medio de interlineado, letra Times New Román 12 puntos.
- c) Tener el título y un resumen en español o en el idioma escrito y en inglés.
- d) El resumen o abstract, sin superar las 150 palabras debe describir la esencia del artículo.
- e) Tener entre tres y seis palabras clave en el idioma en que esté escrito y en inglés. Se sugiere que estas coincidan con el Tesouro Unesco.
- f) Los datos académicos del autor y su filiación institucional deben ser anexados en otro archivo Word.
- g) Todos los cuadros, gráficas, diagramas y fotografías serán denominados "Figuras", las cuales deben ser insertadas en marcos o cajas de línea delgada, numeradas, en orden ascendente, e identificadas y referenciadas en el texto mediante un pie de foto. Estas deben ser enviadas en formato .jpg o .tiff de alta resolución, es decir, de 300 pixeles por pulgada (ppp).
- h) Todas las figuras representadas por mapas deben estar: (1) enmarcadas en una caja de línea delgada, (2) estar geográficamente referenciadas con flechas que indiquen latitud y longitud o con pequeños insertos de mapas que indiquen la localización de la figura principal, y (3) tener una escala en km.
- i) El autor debe emplear los pies de página estrictamente en los casos en los que desea complementar información del texto principal. Los pies de página no se deben emplear para referenciar bibliografía o para referenciar información breve que puede ser incluida en el texto principal. Se exceptúan aquellos casos en los que el autor desea hacer comentarios adicionales sobre un determinado texto o un conjunto de textos alusivo al tema tratado en el artículo.
- j) Cumplimiento de las normas APA sexta edición.

## **Parámetros para la presentación de reseñas**

Las reseñas deben cumplir con los siguientes parámetros:

- a) Extensión entre tres (3) y cinco (5) páginas.
- b) Ser entregada en formato Word, tamaño carta, márgenes de 2,54 cm, espacio y medio de interlineado, letra Times New Román 12 puntos.
- c) Los datos académicos del autor y su filiación institucional deben ser anexados en otro archivo Word.

**NEGO**  
←————→  
**NOTAS** Docentes



Política pública educativa y derechos humanos en los jóvenes no oyentes

El olvido, modo de afirmar la vida en un instante

La educación en Marcha de la República Liberal y la revolución cultural en el campo colombiano de Radio Sutatenza

El paramilitarismo en Colombia, una revisión estratégica

Aprendizaje experiencial como apuesta educativa

Evaluación de la pertinencia de la educación superior