

Culturas políticas y resiliencia en la educación

Diana Elvira Soto Arango
Marlén Rátiva Velandía
José Pascual Mora García
Compiladores



COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

CULTURAS POLÍTICAS Y
RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN

CULTURAS POLÍTICAS Y RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN

Diana Elvira Soto Arango
Marlén Rátiva Velandia
José Pascual Mora García
(Compiladores)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación, UPTC-RUDECOLOMBIA
Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad
Latinoamericana-HISULA.

2022



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTI-CAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 8 AÑOS



FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Culturas políticas y resiliencia en la educación / Political cultures and resilience in education / Soto Arango, Diana Elvira; Rátiva Velandia, Marlén; Mora García, José Pascual. Tunja: Editorial UPTC, 2022. 184 p. Colección Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana ISBN (Impreso) 978-958-660-642-4 ISBN (ePub) 978-958-660-643-1 Incluye referencias bibliográficas

1. Culturas Políticas. 2. Universidad. 3. Educación. 4. Resiliencia. 5. Imaginarios. 6. Pedagogía de la Resiliencia.

(Dewey 379/21) (Thema JNF - Estrategias y políticas educativas)



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD MULTICAMPUS RESOLUCIÓN 2810 DE 2019 MEX / P. 6 AÑOS



Primera Edición, 2022

200 ejemplares (impresos)

Culturas políticas y resiliencia en la educación

Political cultures and resilience in education

ISBN (Impreso) 978-958-660-642-4

ISBN (ePub) 978-958-660-643-1

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: junio del 2021

Aprobación: diciembre del 2021

Colección Investigación UPTC N°. 243

© Marlén Rátiva Velandia, 2022

© Diana Elvira Soto Arango, 2022

© Sandra Bernal Villate, 2022

© José Pascual Mora García, 2022

© Nubia Yaneth Gómez Velazco, 2022

© Carmen Elvira Semanate Navia, 2022

© Miryam Báez Osorio, 2022

© Lina Adriana Parra Báez, 2022

© Liliana Paternina Soto, 2022

© Diana Carolina Pulido, 2022

© Universidad Pedagógica y

Tecnológica de Colombia, 2022

Editorial UPTC

La Colina, Manzana 7, Casa 5

Edificio Administrativo, piso 4. Avenida

Central del Norte 39-115,

comite.editorial@uptc.edu.co www.uptc.edu.co

Tunja, Boyacá.

Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Enrique Vera López, Ph. D.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Pilar Jovanna Holguín Tovar, Mg.

Nelsy Rocío González Gutiérrez, Ph. D.

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.

Óscar Pulido Cortés, Ph. D.

Edgar Nelson López López, Mg.

Editora en Jefe

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta, Mag.

Corrección de Estilo

Adan Alberto Ramírez S.

Diagramación e Impresión:

Sb Digittal - Tunja

Tel. 7449246

Libro resultado del proyecto de investigación: "Culturas políticas e imaginarios de los profesores de Licenciatura en Filosofía, Ciencias Sociales (UPTC), y ENS (UPTC) en la formación de educadores" (SGL 2406). Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión - Dirección de Investigaciones - Doctorado en Educación de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia Printed and made in Colombia.

Citar este libro/ Cite this book: Soto Arango, D., Rátiva Velandia, M & Pascual Mora, J. (Compiladores) (2022). *Culturas políticas y resiliencia en la educación*. Editorial UPTC. DOI: <https://doi.org/10.19053/9789586606424>

Asesores internacionales del Proyecto

María Cristina Vera (Argentina); José Rubens Lima Jardimino (Brasil); Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, José Molina Bravo (Chile); Justo Cuño Bonito, Juan Marchena, María José del Pino (España); Oscar Hugo López, José Cortés, Percy Méndez, Danilo López (Guatemala); Orlando Murillo (Honduras); Armando Martínez Moya (México); Elmer Robles (Perú); José Pascual Mora García (Venezuela).

Coinvestigadores en Colombia

Miryam Báez Osorio

(Grupo HISULA, egresada Uptc)

Sandra Liliana Bernal Villate

(Grupo HISULA, profesora de la Facultad de Educación)

Juan Carlos Campos Medina

(Grupo HISULA, egresado Uptc)

Nubia Yaneth Gómez Velasco

(Grupo GAMMA, profesora de la Facultad de Ciencias, Uptc)

Fredy Yesid Mesa

(Grupo HISULA, profesor de la Facultad de Educación Uptc)

José Pascual Mora García

(Grupo HISULA, egresado posdoctorado, Facultad de Educación, Uptc)

Diego Eduardo Naranjo

(Grupo HISULA, profesor de la Facultad de Educación Uptc)

Liliana Paternina Soto

(Grupo HISULA, egresada Uptc)

Lina Adriana Parra Báez

(Grupo HISULA, profesora de la Facultad de Educación Uptc.)

Diana Carolina Pulido

(Grupo HISULA, egresada Uptc.)

Marlén Rátiva Velandia

(Grupo HISULA, egresada Uptc)

Carmen Elvira Semanate

(Grupo HISULA, egresada Uptc)

Jóvenes investigadores HISULA

Luis Eduardo Molina Pacheco y Sandra Milena Ochoa

Semilleros HISULA

Pablo Bacca y Paola Ochoa

Resumen

El libro tiene como temas centrales la pedagogía de la resiliencia, la paz sostenible, las Escuelas Normales Superiores y la Filosofía de la cotidianidad; los cuales se abordan desde tres categorías de análisis tales como: autoconocimiento, el imaginario de la cultura política en el docente actual, y la transformación social.

Esta última, aporta a la propuesta de formación de educadores en el siglo XXI, como agentes de cambio y con intervención en políticas públicas educativas desde su relación en la sociedad y el papel de interlocutores activos en el diálogo social, en busca de nuevos abordajes y soluciones.

El libro inicia con el capítulo referido a la formación de maestras en la Escuela Normal Nacional de Institutoras entre 1900 y 1930; el segundo capítulo examina las pedagogías de la resiliencia en la construcción de la paz; el tercero, analiza el concepto de filosofía desde la mirada de los maestros y estudiantes; el cuarto, presenta el trabajo realizado por la Congregación de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación en la ENS de Soatá entre 2010 y 2017.

El quinto capítulo, realiza una mirada a la autoevaluación institucional como una oportunidad de mejora de las condiciones de calidad establecidas por el Ministerio de Educación Nacional desde la perspectiva de la reflexión, la garantía de calidad educativa y el compromiso ético. El libro finaliza con una selección bibliográfica de la cultura política y la pedagogía de la resiliencia.

Palabras clave: Culturas políticas; Universidad; Educación; Resiliencia; Imaginarios; Pedagogía de la Resiliencia.

Abstract

The central themes of the book are resilient pedagogy, sustainable peace, Higher Normal Schools, and philosophy for everyday life, which are approached from three categories of analysis such as: self-knowledge, the imaginary of political culture in today's teachers, and social transformation.

The latter contributes to the proposal of teacher education in the 21st century as agents of change capable of intervening in education public policies from their relationship with society. In addition to their role as active interlocutors in social dialogue, in search of new approaches and solutions.

The book begins with a chapter on teacher education at the National Normal School between 1900 and 1930. The second chapter examines the role of resilient pedagogy in the construction of peace. The third chapter analyzes the concept of philosophy from the point of view of teachers and students. The fourth presents the work carried out by the congregation Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación in the ENS of Soatá between 2010 and 2017.

The fifth chapter addresses institutional self-evaluation as an opportunity for improvement in the face of the quality conditions established by the Ministry of National Education from a perspective of reflection, opportunity for improvement, guarantees for educational quality and ethical commitment. The book ends with a bibliographical selection of political culture and resilient pedagogy.

Keywords: Political cultures; University; Education; Resilience; Imaginaries; Pedagogy of Resilience

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Presentación: La cultura política en los imaginarios docentes de Ciencias Sociales y las Escuelas Normales en Colombia	13
Formación de educadoras en la Escuela Normal Nacional de Institutoras. 1900 a 1930 <i>Marlén Rátiva Velandia, Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate</i>	21
Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba. Tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad <i>José Pascual Mora García, Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez Velasco, Sandra Liliana Bernal Villate</i>	45
Los Imaginarios de la Filosofía en el aula escolar, Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá <i>Carmen Elvira Semanate Navia</i>	75
La Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá frente a su aporte social y pedagógico desde Boyacá <i>Miryam Báez Osorio, Carmen Elvira Semanate Navia, Lina Adriana Parra Báez</i>	103

Mirada a la autoevaluación institucional en las Escuelas Normales Superiores de Colombia <i>Marlén Rátiva Velandia</i>	131
---	-----

Cultura política y pedagogía de la resiliencia. Selección bibliográfica. <i>Diana Elvira Soto Arango, Liliana Paternina Soto, José Pascual Mora García, Diana Carolina Pulido</i>	153
--	-----

Lista de gráficas

Gráfica 1. Organigrama Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá	112
Gráfica 2. Momentos de la acreditación.....	134
Gráfica 3. Perspectiva de la autoevaluación.....	143

Lista de tablas

Tabla 1. Asignaturas Escuelas Normales 1904	33
Tabla 2. Normalistas Superiores de 2010 a 2017	124
Tabla 3. Conceptos de la palabra “calidad”	141

Índice de fotos

Foto 1 Aula de clase - Escuela Rural del Guamal - Boyacá	180
Foto 2 Reunión con padres de familia - Escuela Rural del Guamal - Boyacá”	180

Foto 3	Comunidad educativa - Escuela Rural del Guamal - Boyacá "	181
Foto 4	Colegio rural. La aguadita - Fusagasugá - Cundinamarca	181
Foto 5	Colegio Promoción Social. Fusagasugá	182
Foto 6	Institución Educativa Rural. La aguadita	182
Foto 7	Escuela Rural Bermejál. Fusagasugá	183

PRESENTACIÓN

La cultura política en los imaginarios docentes de Ciencias Sociales y las Escuelas Normales en Colombia

El estudio de la cultura política nos convoca, en esta ocasión, para dar cuenta de algunos de sus muy diversos matices: la pedagogía de la resiliencia, la paz sostenible, las Escuelas Normales Superiores (ENS) y la filosofía de la cotidianidad.

La investigación estaba centrada en analizar las culturas políticas e imaginarios en la problemática de solución de conflictos de poblaciones resilientes, junto con las tendencias pedagógicas, para contribuir en la formulación de alternativas de formación pedagógica desde un enfoque crítico e interdisciplinario. De esta manera, desde el imaginario de los docentes, estudiar y determinar los problemas de cultura política en la universidad para establecer estrategias de política educativa formando educadores/as que contribuyan a la consolidación de una cultura de paz.

El período de estudio, establecido en dos años, se contextualizó dentro del Plan de Desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2015-2027), en cuyo marco institucional (numeral 2 de su Visión 2026), afirma: “La Universidad afianzará su carácter público estatal, ahondará en su autonomía, trabajará en la construcción de modelos de educación inclusiva y fomentará

la pluralidad y humanización de la sociedad”¹. Y, por otra parte, en el lineamiento de Formación y docencia se le da relevancia a la “Evaluación y fortalecimiento de programas académicos de acuerdo con las apuestas regionales, nacionales e internacionales”² y con impacto en la educación básica y media.

Consideramos, que, el corpus teórico de la propuesta de investigación desde la historia social de la educación retoma elementos teóricos de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA)³, en especial, la responsabilidad social de la educación, con una mirada epistemológica, para dar respuesta a la obligación de la tasa de retorno social que debe aportar la universidad y que sirva de sustento para la repedagogización de la sociedad colombiana en etapa de postacuerdo en esta proyección social. Igualmente, cabe destacar que la fundamentación epistemológica de la Pedagogía de la Resiliencia ha sido resultado del postdoctorado⁴, el cual fue dirigido por la Dra. Diana Soto Arango, con especial impacto en la comunidad científica, así como a la formación de talentos a través de la Cátedra HISULA, la XI cohorte del Doctorado en Ciencias de la Educación del Cade UPTC, y estudiantes de pregrado de la misma universidad, así como el impacto en la fundamentación y creación de la “Línea de investigación y formación, pedagogías, paz y poblaciones resilientes”⁵.

Este trabajo se enmarcó en la línea de investigación correspondiente a la “formación de educadores e interculturalidad”

1 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, “Plan Maestro Institucional 2015-2026”. Tunja: Uptc, 2015, 12.

2 *Ibid.*, 27.

3 Diana Soto Arango, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardilino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)”, *Revista História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>

4 José Pascual Mora García, “Pedagogías, Paz y Resiliencia en el marco del Postacuerdo” (Tesis de posdoctorado, Uptc, 2020).

5 Diana Soto Arango y José Pascual Mora García, “Línea de formación y de investigación pedagogías, paz y poblaciones resilientes: Doctorado en Ciencias de la Educación-Uptc, RUDECOLOMBIA”, *Heurística. Revista digital de Historia de la Educación*, n.º 22, 2019. <http://www.saber.ula.edu.ve/bitstream/handle/123456789/46991/articulo39.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA). La conceptualización de los educadores se establece desde los contextos sociopolíticos-multiculturales porque se relaciona con individuos y colectividades en instituciones educativas, que forma en saberes científicos y pedagógicos para unas realidades concretas de nuestro país y nos sustentamos en las investigaciones sobre educadores latinoamericanos que se evidencian desde 1998 en la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (RHELA) y desde el 2006 en el grupo de HISULA.

Asimismo, conceptualizamos la cultura política⁶ desde los planteamientos del proyecto de VENDIMIA⁷, donde señalamos la relevancia de la sociología política en obras como la de los ingleses Robert Dowse y John Huges, quienes establecen que las *conductas de poder* permiten “comprender el funcionamiento de los sistemas políticos”⁸, Marc Bloch con las *actitudes políticas mentales*⁹, y Jacques Le Goff, quien desde la historia política y el trabajo interdisciplinario con la antropología y la sociología propuso “la noción de poder y los hechos relativos al poder”¹⁰. Precisamente, la investigación que desarrollamos intentó aproximarse a una conceptualización de la cultura política, teniendo en cuenta que está inmersa en el comportamiento de una comunidad, que se autorregula e institucionaliza las prácticas sociopolíticas que llevan el sello del imaginario y simbólico que ha construido un grupo social, para autorregular las conductas de convivencia social.

Precisamente, es dentro de este contexto que se realiza la intervención educativa del retorno social con propuestas académicas hechas a partir de los procesos de investigación, para impactar desde la institución a las comunidades resilientes,

6 Gabriel Abraham Almond y Sidney Verba, *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1963.

7 VENDIMIA: Centro de investigación en Ciencias Sociales, Humanas y Educación, . “Educación, cultura política e interculturalidad en las regiones y en los proyectos de nación en Colombia”, Proyecto de investigación, Bogotá, 2006, 10.

8 Robert E. Dowse y John A. Huges, *Sociología política*. Madrid: Alianza editorial, 1993.

9 Marc Bloch, *Los reyes taumaturgos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.

10 Jacques Le Goff, *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Barcelona: Gedisa, 1996, 167.

con planteamientos que se enmarquen en la dimensión de la pedagogía situada en sus proyectos educativos y con la apropiación de la gestión cultural como enfoque pedagógico¹¹, en las estrategias de construcción de paz desde la responsabilidad que tienen los procesos educativos que presenten solución a problemas reales de la sociedad. En este caso, consideramos que la propuesta curricular en pregrado con diplomados y de postgrado (especialización y maestría con la línea de investigación doctoral y postdoctoral), representan otros de los aportes del citado proyecto de investigación. Por otra parte, es relevante indicar que la Red Internacional de Escuelas Normales ha desarrollado cuatro coloquios, el último de ellos en México, de manera virtual, en febrero de 2021, en donde se presentaron los trabajos que conforman este libro.

En esta investigación se incluyeron tres grandes categorías de análisis que se ven evidenciadas en los trabajos presentados: 1). Autoconocimiento: recuperación de saberes, recuperación colectiva de la historia de la cultura-política en la Uptc, recuperación de la cultura local institucional, pedagogía activa y vivencial. 2). El imaginario de la cultura política en el docente actual: resignificación del rol del desempeño docente como educador¹². 3). Transformación social: la propuesta de formación como agente de cambio y con intervención en políticas educativas institucionales, locales, nacionales e internacionales.

Desde la última categoría fue relevante conocer la concepción e imaginarios de los profesores de las licenciaturas en Filosofía y en Ciencias Sociales (UPTC) y de los docentes de las ENS en convenio con la UPTC, desde la experiencia de la formación, para analizar las prospectivas en la formación de educadores en el siglo XXI en cuanto a sus relaciones con la sociedad, movidas a asumir

11 José Rubens Lima Jardilino y Diana Elvira Soto Arango, "Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para la educación latinoamericana", *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, vol. 15, n.º 3, 2020.

12 Diana E. Soto, José P. Mora y José R. L. Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

el papel de interlocutor activo en el diálogo social, en busca de nuevos abordajes y soluciones.

De manera que en este libro se analiza, en el primero de sus seis capítulos, la formación de maestras en la Escuela Normal Nacional de Institutoras entre 1900 y 1930; sus autoras llevan a cabo, desde el método histórico, el recuento de la educación normalista en Colombia, la cual empezó con escuelas para varones y solo desde 1878, con los liberales en el poder, comenzó la formación de las mujeres en instrucciones para las labores domésticas, el conocimiento de algunas disciplinas y la práctica pedagógica caracterizada por la observación, la repetición, la organización y la planeación.

El segundo capítulo examina las pedagogías de la resiliencia en la construcción de la paz con una mirada que impacta en tres vertientes fundamentales: la deconstrucción de la mentalidad de la violencia en la sociedad colombiana, tomando como referencia la repedagogización social; el giro copernicano de la pedagogía tradicional a las pedagogías sociales, entre ellas las pedagogías de la tolerancia, las pedagogías alternativas y la pedagogía contrahegemónica para la deconstrucción del paradigma patriarcal en el marco de las pedagogías de diversidad y la alteridad; y la tercera vertiente, las pedagogías de la resiliencia abordadas con un marco histórico de larga duración para analizar la lucha histórica de las conquistas del movimiento estudiantil, la escuela y la universidad. Este marco de referencia de las conquistas de la Reforma de Córdoba hace pensar en la importancia de las luchas de la universidad y su impacto en las conquistas sociales.

En el capítulo “Los imaginarios de la filosofía en el aula escolar”, se trabaja el concepto que, de la filosofía, manejan tanto estudiantes como docentes, desglosado a partir de su importancia en el contexto pedagógico, su significado y su impacto; la filosofía inherente a la formación humana, la experiencia filosófica en el ambiente escolar, la diferencia entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar desde el pensamiento de Kant y Hegel, la práctica filosófica en el quehacer cotidiano y la enseñanza de la filosofía

desde la situación problemática de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional; finalmente, se rastrea el itinerario de los conceptos y las teorías con todos sus altibajos, reconociendo su discontinuidad y contradicciones con el fin de que los estudiantes consigan asumir una posición vital analítica y estén capacitados para tomar decisiones desde su cotidianidad.

En el capítulo cuatro, “La Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá frente a su aporte social y pedagógico desde Boyacá”, se identifica el trabajo desarrollado por la congregación de Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación desde la fundación de la Escuela, en el año 1937, trabajo enmarcado en lo educativo y pedagógico y en el aporte social y cultural entre los años 2010 y 2017.

Para continuar con el estudio de las Escuelas Normales, el quinto capítulo, “Mirada a la autoevaluación institucional en las Escuelas Normales Superiores de Colombia”, examina lo establecido en el artículo 84 de la Ley General de Educación, que busca mejorar las condiciones de calidad de la educación que se imparte desde la autoevaluación institucional realizada por todos los miembros de la comunidad educativa a través de criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, que permiten reflexionar en torno al funcionamiento de la institución, al cumplimiento de sus objetivos y a su propuesta educativa. De esta manera, se revisan los procesos de autoevaluación de las Escuelas Normales Superiores (ENS) en Colombia como uno de los elementos que garantiza el mejoramiento de la calidad en la formación de los futuros docentes para la educación preescolar y básica primaria. A partir de la evaluación externa llevada a cabo en 1978 a las Escuelas Normales en Colombia, que integra las recomendaciones de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, así como las disposiciones de los decretos 2903 de 1994, 3012 de 1997 y 4790 de 2008 como preámbulo para abordar los procesos de autoevaluación de las ENS desde la perspectiva de reflexión, oportunidad de mejora, garantía de calidad educativa y compromiso ético, se abordan los principios de la autoevaluación desde la vivencia de las ENS.

En el punto final se ofrece una selección bibliográfica de la cultura política y la pedagogía de la resiliencia, elaborada por el grupo de investigación HISULA. Los estudios de cienciometría se reportan siempre como fundamentales en el tratamiento de una investigación, y en esta oportunidad comprende dos apartados: la cultura política en la educación, sobre la cual se sustentó el proyecto de investigación, y la pedagogía de la resiliencia.

*Diana Elvira Soto Arango,
Marlén Rátiva Velandia,
José Pascual Mora García*
Tunja, diciembre de 2021

Bibliografía

- Almond, Gabriel A. y Sidney Verba. *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1963.
- Bloch, Marc. *Los reyes taumaturgos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- Dowse, Robert E. y John A. Huges. *Sociología política*. Madrid: Alianza editorial, 1993.
- Jardilino, José Rubens Lima y Diana Elvira Soto Arango, “Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para la educación latinoamericana”, *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, vol. 15, n.º 3, 2020: 1072-1093.
- Le Goff, Jacques, *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Mora García, José Pascual, “Pedagogías, Paz y Resiliencia en el marco del Postacuerdo”. Tesis de posdoctorado, Uptc, 2020.
- Schmitt, Jean-Claude, “Les superstitions”, en *Histoire de la France religieuse*, dirigido por J. Le Goff y R. Rémond. París: Seuil, 1988.

Schmitt, Jean-Claude, "Imago: de l'image a l'imaginaire", *Cahiers du Léopard d'Or*, n.º 5, 1996.

Schmitt, Jean-Claude, "Représentations", en *Georges Duby, l'écriture de l'histoire*, coordinado por C. Duhamel-Amado y G. Lobrichon. Bruselas: De Boeck-Wesmael, 1996.

Soto Arango, Diana y José Pascual Mora García, "Línea de formación y de investigación pedagogías, paz y poblaciones resilientes: Doctorado en Ciencias de la Educación-UPTC, Rudecolombia", *Heurística. Revista digital de Historia de la Educación*, n.º 22, 2019: 512-516. <http://www.saber.ula.edu.ve/bitstream/handle/123456789/46991/articulo39.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Soto Arango, Diana, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardilino, "La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)", *Revista História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017: 351-375. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>

Diana Elvira Soto Arango, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. "Plan Maestro Institucional 2015-2026". Tunja: Uptc, 2015.

FORMACIÓN DE EDUCADORAS EN LA ESCUELA NORMAL NACIONAL DE INSTITUTORAS. 1900 A 1930¹³

Marlén Rátiva Velandia¹⁴

Secretaría de Educación de Bogotá - HISULA
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

Diana Elvira Soto Arango¹⁵

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

Sandra Liliana Bernal Villate¹⁶

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>

Introducción

A partir de la Ley 1 del 6 de agosto de 1821, las Escuelas Normales en Colombia fueron pensadas para formar maestros varones, si

-
- 13 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “Culturas políticas e imaginarios de los profesores de Licenciatura en Filosofía, Ciencias Sociales (UPTC), y ENS (UPTC) en la formación de educadores”, código SGI 2406 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, desarrollado por el grupo de investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana” (HISULA).
- 14 Doctora en Ciencias de la Educación de la UPTC - RUDECOLOMBIA, estancia posdoctoral en la Universidad Federal de Ouro Preto (Brasil). Coordinadora en la Secretaría de Educación de Bogotá e integrante del grupo de investigación HISULA (Categoría A1 Minciencias). Investigadora junior. marave01@gmail.com
- 15 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (España), con postdoctorado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Profesora de la Uptc. Investigadora y profesora del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora de los grupos de investigación HISULA (Categoría A1 Minciencias) e ILAC (Categoría A Minciencias). Investigadora senior-emérita Colciencias. diana.soto@uptc.edu.co
- 16 Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas en la Universidad Pablo de Olavide. Docente de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPTC e integrante del grupo de investigación HISULA (Categoría A1 Minciencias). Investigadora junior. sandra.bernal@uptc.edu.co

bien la organización de estas instituciones tomó mucho tiempo. En la práctica, los maestros de primeras letras iniciaron la formación a través del método lancasteriano, pero se puede evidenciar que, para el año de 1875, se establece que “las lecciones deben ser orales y de acuerdo a los principios del método Pestalozzi perfeccionado”¹⁷, caracterizado por enseñar a leer y escribir con paciencia, sin castigos ni violencia, por considerar que así se garantizaba el desarrollo de todas las potencialidades de los niños.

Dentro de este contexto, atravesado por la Reforma educativa de 1870¹⁸ y con el consentimiento para iniciar la formación de mujeres en 1878, se funda en Cartagena de Indias la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bolívar, actualmente denominada Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, y se regularizan, mediante decreto, las visitas de los inspectores a las escuelas y la redacción de sus respectivos informes. Precisamente, en el presente artículo se analiza cómo era la formación en la Escuela Normal Nacional de Institutoras en las tres primeras décadas del siglo XX y cómo se desarrolló la práctica pedagógica, con el marco de referencia de la historia social de la educación y la historia política que analiza los problemas sociales de la institución educativa desde lo local, regional y más allá de las fronteras nacionales¹⁹.

Las fuentes se sustentaron en la legislación de la época y en el periódico *La Escuela Normal*, dirigido por Manuel Mallarino, a su vez a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública; el número 1 circuló el 7 de enero de 1871 y se siguió publicando todos los sábados hasta el 25 de marzo de 1876. El 1 de enero de 1882 reapareció por doce meses, hasta el 29 diciembre de 1882 con la edición del n.º 52. Apareció de nuevo en 1941 (apenas salieron

17 *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, citado en Marlén Rátiva Velandia, “Las Escuelas Normales en Suramérica. ‘El normalismo en vía de extinción’. Colombia, ¿cómo estamos?”, *Hojas y Hablas*, n.º 13, 2016: 171. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/92>

18 Diana E. Soto *et al.*, “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018, 226.

19 Diana E. Soto, José P. Mora y José R. L. Jardilino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)”, *Revista História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017.

siete números) y en 1942 llegó su clausura definitiva²⁰. Asimismo, esta investigación se fundamentó en las publicaciones *Registro de Bolívar*²¹ y la *Revista de Instrucción Pública* — ambas ubicadas en los archivos de las bibliotecas Luis Ángel Arango (Bogotá) y Bartolomé Calvo (Cartagena de Indias) — y en el Archivo General de la Nación. El marco de referencia teórico y metodológico se sustentó en la historia social de la educación, ubicando de esta manera el hecho histórico en el inicio de las Escuelas Normales y su desarrollo dentro de los contextos socio-políticos, analizamos las fuentes desde “la heurística, la crítica y la interpretación”²². De ahí que las fuentes fueron clasificadas, ordenadas, sistematizadas e interpretadas.

A partir del estudio de Diana González se estableció que, en principio, las institutoras eran formadas como maestras, no como bachilleres, buscando “limitar los conocimientos al plano meramente funcional para poder profundizar en los aspectos pedagógicos que tendrían que aplicar en las diferentes escuelas primarias”²³. Allí radica la importancia del espacio en las escuelas anexas para el desarrollo de la práctica pedagógica que complementa la formación de las maestras y a su vez la formación de los varones.

Los resultados de la investigación presentan, en primera instancia, lo que se concibe como *formación*, lo cual permitió, al rastrear en las fuentes primarias, comprender el papel fundamental

20 Diana E. Soto Arango, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, n.º 21, 2013: 239. <https://doi.org/10.9757/Rhela.21.07>

21 Cambió su nombre ocho veces: *Gaceta Oficial del Estado de Bolívar* (sep. 20, 1857 - ene. 27, 1861); *Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar* (feb. 3, 1861 - dic. 31, 1865); *Gaceta de Bolívar* (ene. 7, 1886 - ene. 31, 1874); *Gaceta de Bolívar (Diario de Gobierno)* (sep. 1, 1874 - dic. 31, 1874); *Diario de Bolívar* (ene. 2, 1875 - ene. 31, 1884); *Registro de Bolívar. Órgano del Gobierno del Estado* (jul. 10, 1885 - sep. 6, 1886); *Registro de Bolívar. Órgano del Gobierno del Departamento* (sep. 8, 1886 - dic. 31, 1886) y *Registro de Bolívar* (ene. 10, 1887 - dic. 27, 1907).

22 Aurelio Musi, *Historia como vida. Elementos esenciales de historia y metodología de la investigación histórica*. Bogotá: Editorial Planeta, 2010, 110-111.

23 Diana González, “La Educación de las Mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, n.º 24, 2015: 250.

que ha tenido la práctica pedagógica en la formación de los docentes, el segundo aspecto que se desarrolla en este texto. Luego contextualizaremos la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena, desde su origen hasta 1930, para finalizar ubicando cómo era la formación y la práctica pedagógica de las maestras en las primeras tres décadas del siglo XX, caracterizando la formación desde la incidencia de la legislación educativa dentro del segundo periodo de 1871, con la aplicación de la reforma de los radicales de 1870 hasta 1927, cuando se cierran las Escuelas Normales con el propósito de emprender su reestructuración²⁴.

Hacia una conceptualización del educador en la formación docente

Desde las investigaciones sobre educadores latinoamericanos realizadas por el grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA, se considera al educador, con su desempeño docente, desde el impacto que ha ejercido en el desarrollo y transformación cultural en el contexto socio-cultural.

[...] el impacto de la práctica pedagógica, el pensamiento educativo de cada educador, dentro de su época y la articulación con el movimiento científico educativo, en el que participó, incidiendo en un cambio cultural con ideas y conceptos, que modificaron los parámetros de la educación establecida en el país y el continente americano.²⁵

En definitiva, a los educadores, se les conceptualizó “como actores sociales en unos espacios de poder local y nacional”²⁶, conectados

24 Diana E. Soto Arango, Juan C. Campos Medina y Lina Parra Báez, “Políticas y legislación en la Normal Superior de Colombia. La investigación en la formación de docentes en la ENS Santiago de Tunja, 2010-2018”, *Revista Inclusiones*, vol. 6, n.º especial, 2019. <http://www.revistainclusiones.com/>

25 Diana E. Soto *et al.*, “Introducción”, en *Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX*, editado por D. Soto *et al.*, 12, tomo III. Tunja: Colciencias / Uptc, 2011.

26 Proyecto de investigación “Culturas políticas e imaginarios de los profesores de Licenciatura en Filosofía, Ciencias Sociales (Uptc), y ENS (Uptc) en la formación de educadores” (SGI 2406).

con las tendencias del pensamiento científico-educativo avanzado de la época²⁷.

Según el enfoque metodológico de la Sociedad Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), el educador es “una persona producto de su tiempo y del medio en el que realizaba su actividad”²⁸. Como se ha indicado desde la historia social de la educación, la investigación nos lleva a las ideas y a la cultura con un enfoque interdisciplinario.

Mario Díaz, por su parte, considera al educador desde la formación en competencias²⁹; de esta manera concibe la formación como el proceso de generación y desarrollo de competencias que se van especializando y diferencian a los seres humanos; también se refiere a los estudiantes, que adquieren conductas, carácter y maneras “a través de la legitimación de ciertas prácticas, procedimientos y juicios, que intentan producir un orden interno o subjetivo. En este caso, podemos considerar que la formación está cruzada por una dimensión ético-política”³⁰, y que no se puede desprender de las exigencias que el Estado establece a través de sus órganos de control.

En ese sentido, la formación docente, “implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción”³¹, y que involucra competencias

27 Diana E. Soto, Diego E. Naranjo y Justo Cuño B., “Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica”, *Revista Inclusiones*, vol. 5, n.º especial, 2018. www.revistainclusiones.org

28 Diana E. Soto, José P. Mora y José R. L. Jardilino, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

29 Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1998, 31.

30 Soto, Mora y Jardilino, “Formación de docentes”.

31 Ida C. Gorodokin, “La formación docente y su relación con la epistemología”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, n.º 5, 2006: 2.

básicas³², específicas³³ y transversales, que se ponen en juego durante el proceso de formación y en la experiencia en el aula³⁴, las cuales se interrelacionan y se articulan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Martín Restrepo, la enseñanza era para la ejercitación, el desarrollo del pensamiento, de la sabiduría, de la instrucción y de la educación; por tanto, debía ser “gradual, proporcionada, clara, cíclica, adecuada, amena, agradable y atractiva”³⁵. La diferencia entre la instrucción y la educación radicaba en que la primera era mecánica, pretendía depositar el conocimiento, llenar las mentes sin ningún tipo de esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes y la segunda pretendía el desarrollo intelectual del estudiante; siendo este de mayor importancia.

Una tercera tendencia la localizamos en Concepción Barrón, autora que propone tres modelos en la formación docente: el primero, un proceso-producto caracterizado por concebir al docente como un “técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes”³⁶, quien planea y organiza actividades para alcanzar los objetivos (visión conductista); el segundo es el modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados, en donde, a partir de la interacción y de los procesos que se dan en el aula, se comprende e interpreta el mundo, y el tercero es el ecológico de análisis de aula, el cual busca explicar las relaciones entre las exigencias de la escuela y los comportamientos y aprendizajes que se generan. Por tanto, según el modelo de formación, se desarrollan ciertas competencias en el futuro profesor.

32 Comunicativas, dialógicas, éticas, de convivencia social, emocionales, cognitivas, motrices, investigativas y artísticas.

33 Aquellas que involucran conocimientos técnicos y tecnológicos.

34 Asumimos el aula como todo espacio utilizado para la formación, no exclusivamente el limitado por cuatro paredes.

35 Martín Restrepo Mejía, *Pedagogía doméstica. Autoeducación - Dirección del hogar - Educación de los hijos*. Barcelona: F. Madriguera, 1914, 175.

36 Concepción Barrón Tirado, “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”, *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n.º 1, 2015.

Una aproximación al concepto de práctica pedagógica

La palabra *práctica* proviene del griego *praktikós*, término utilizado para designar “lo referente a la acción”, y que en latín toma dos formas: *praxis*, para significar “uso, costumbre”, y *practice*, referido al “acto y modo de hacer”³⁷. La etimología de esta palabra nos traslada al actuar, a la acción que se realiza con diferentes propósitos, y al hacer, una de las características del ser humano. Cabe anotar que se presenta una tendencia sobre la pedagogía desde el enfoque de la educación humanística bajo el modelo pedagógico del aprendizaje como un arte en contextos sociales, en oposición al enfoque educativo instruccionalista del modelo pedagógico de la educación programada³⁸.

Es en la acción donde el futuro docente deja en evidencia la apropiación del conocimiento, sus aprendizajes y habilidades para resolver diversas situaciones, en el aula y fuera de esta, en contextos socio-culturales. Por lo tanto, consideramos que la práctica pedagógica es el proceso formativo para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, para la comprensión y apropiación del desempeño docente, desarrollo que se pone en funcionamiento durante los procesos de “enseñanza - aprendizaje del futuro maestro y que se concreta en el ejercicio de experimentación, diseño y ejecución de experiencias”³⁹.

Esta práctica genera un saber que, para algunos autores como Tardif, se reduce a la mecánica que “engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber

37 Mariluz Restrepo Jiménez y Rafael Campo V., *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2002, 13.

38 Edith González Bernal, Diana E. Soto Arango y José S. Torres-Muñoz, “El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros”, *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 10 n.º 19, 2018. <https://revformacao docente.com.br/index.php/rbpf/article/view/174/183>

39 Marlén Rátiva Velandía, “La práctica pedagógica en la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Cartagena de 1900 a 1930” (ponencia, III Coloquio Nacional y I Internacional de Estudiantes de Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá, junio de 2017).

hacer y saber ser”⁴⁰. Desde esta perspectiva, se presenta la práctica pedagógica como un proceso formativo en el cual se espera que el futuro maestro adquiera saberes que le permitan, a través de la experimentación, el diseño y la ejecución, así como el desarrollo de actividades que influyan en su proceso de enseñanza – aprendizaje para ser maestro y en el de sus estudiantes; así, se considera que es a través de la experiencia como se aprende, se aprende a ser maestro. Esta tendencia generalizada y apropiada en la legislación colombiana reduce la práctica al aula de clase.

Por el contrario, consideramos que la pregunta que parece pertinente es, precisamente, la que hace referencia a la interiorización y práctica, bajo referentes teóricos, de la pedagogía.

[...] concebimos nuestro *modelo pedagógico* (el modelo lo concebimos como una construcción teórica, para acercarse racionalmente, a un acto del conocimiento que lo explica en sus relaciones internas con elementos y factores que inciden en el mismo), como el acto del conocimiento que integra la práctica investigativa del educador y educando, como eje central en la formación de educadores con liderazgo, valores y principios éticos, mediados por la integridad profesional e identidad con el contexto histórico, social, multicultural y responsabilidad social.⁴¹

Es decir, en este modelo pedagógico se rescatan los valores humanos de los sujetos (profesor-estudiante), en sus respectivos contextos socio-políticos, culturales y bioéticos.

La práctica pedagógica “tiene dos dimensiones, la primera corresponde a la formativa y la segunda a la experiencia; en la primera confluyen la normatividad y las decisiones institucionales, y en la segunda la propuesta investigativa y pedagógica, y los procedimientos”⁴². En este sentido, en el proceso formativo del

40 Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones, 2004, 46.

41 Soto, Mora y Jardilino, “Formación de docentes” [cursivas del original].

42 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la Práctica Pedagógica de 1998 a 2010” (Tesis doctoral laureada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017), 76.

futuro maestro intervienen “los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimitan la formación del maestro”⁴³.

De ahí la frecuente afirmación de que se tiene autonomía, sin bien es conocido que el Estado, a partir de la política pública educativa, juega un papel determinante en las decisiones sobre lo que se enseña y aprende, en las decisiones institucionales y administrativas del sector educativo; superando así “un ciclo de decisión”⁴⁴.

Cabe anotar que la práctica pedagógica, en la dimensión de la experiencia que se desarrolla en la institución educativa, se localiza en el proceso de formación en el aula y su objetivo principal es la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que le ayudarán al maestro a desenvolverse en el ámbito profesional resolviendo el interrogante de ¿cómo hacerlo? Por tanto, esta dimensión implica poner en práctica aquello que se ha adquirido en el proceso formativo y que, según Marguerite Altet, es “el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral”⁴⁵.

Para Martín Restrepo no es suficiente que el maestro conozca la disciplina, sino que sepa enseñarla, lo cual se logra a través de la “práctica de la pedagogía”⁴⁶; se aprende a enseñar en el espacio académico destinado para ello, en la práctica pedagógica, en las aulas y con los estudiantes; el conocimiento de las disciplinas y la experiencia, hacen que el maestro asuma su rol para la enseñanza.

43 Andrés K. Runge, “Retos actuales de las facultades de educación. Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, separata de febrero, 2014, 65.

44 Soto, Mora y Jardilino, “Formación de docentes”, 40.

45 Marguerite Altet, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, coordinado por Léopold Paquay *et al.*, México: Fondo de Cultura Económica, 2005, 42.

46 Restrepo Mejía, *Pedagogía doméstica*, 180.

Por todo lo anterior, como puede verse, la práctica pedagógica presenta, en primera instancia, un desempeño profesional en el aula de clase y en la institución educativa; segundo, al estar unida a un modelo pedagógico con un marco referencial bioético, esta práctica establece valores que se van a expresar en la relación de profesor-estudiante y comunidad.

La Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bolívar

La Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bolívar inicia sus labores el 6 de enero de 1878 en Cartagena de Indias⁴⁷. La fundación de las primeras escuelas normales está enmarcada en un plan de estudios de formación, así organizado desde la primera que fue abierta en la capital del país, para varones, el 23 de enero de 1872⁴⁸ y la primera femenina que inició labores, con veinte alumnas, el 11 de octubre de 1872, bajo la dirección de la alemana Catalina Reccker⁴⁹. Precisamente, con el decreto n.º 356 del 27 de agosto 1874, se reglamentó lo pertinente a las Escuelas Normales de mujeres, durante la primera presidencia del liberal radical, Manuel Murillo Toro. El mencionado decreto establecía:

Art. 1: se establecerá una escuela normal de institutoras en cada uno de los estados donde no existe ningún plantel de la misma clase, de conformidad con el presente decreto.

Art. 2: con los gobiernos de los estados que hayan fundado por su cuenta alguna escuela normal de institutoras, el poder ejecutivo celebrará arreglos especiales que tengan por objeto incorporar la escuela establecida a la nacional que se funde, o establecerla en otro lugar donde exista la del estado. *Art. 3:* el establecimiento de tales escuelas tiene por objeto formar maestras idóneas para regentar las escuelas primarias de su sexo en los estados respectivos.

Art. 7: las materias de enseñanza en las mismas escuelas

47 Yésica Paola Montes y Nilce Vieira, "La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)", *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 42, n.º 1, 2017: 198.

48 Miryam Báez Osorio, *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870 - 1886*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004, 63.

49 *Ibid.*

serán las siguientes: 1. Gramática castellana i ejercicio de composición lectura i recitación: 2. Aritmética i el sistema legal de pesos u medidas. 3. Contabilidad. 4. Elementos de geografía universal i geografía especial de Colombia. 5. Historia de Colombia. 6. Geometría aplicada al dibujo. 7. Nociones de la física, historia natural e higiene; 8. Pedagogía i legislación sobre instrucción pública. 9. Música y canto. 10. Caligrafía. 11. Calistenia.⁵⁰

La muerte, en 1880, de quien fuera inspirador de los liberales oficialistas, llamados radicales, y de hecho su último líder, el expresidente Manuel Murillo Toro, agravó la crisis que arrastraba el partido liberal, cuyo modelo político-económico había colapsado y llevado al país a la quiebra. Con el respaldo de conservadores y liberales independientes, el cartagenero Rafael Núñez fue elegido presidente para el período 1880-1882, y aquel que veinte años antes había sido encargado por el general Mosquera de imponer la desamortización de bienes de manos muertas y otras reformas contra la Iglesia, se ocupaba ahora de revocar dichas medidas y de comenzar a recomponer el concordato, el cual se firmó siete años más tarde. Núñez también se presentó para las elecciones de 1884 y, a pesar de la férrea oposición de los radicales, ocupó por segunda vez la presidencia, causa de la guerra civil entre el gobierno llamado de la Regeneración, y los radicales, cuyo principal ejército sufrió una catastrófica derrota en la batalla de la Humareda, en junio de 1885. Al conocer su victoria, Núñez proclamó la muerte de la Constitución de 1863, inspirada en el liberalismo radical, y convocó la redacción de una nueva carta, la Constitución de 1886, con profundos cambios sociales, políticos y económicos, sancionada el 5 de agosto de 1886, resumida por el propio Núñez así: “unidad nacional, libertad religiosa, derechos para todos, estabilidad y autoridad”.

Es en este contexto que la primera rectora, Eugenia Moré, asume la dirección de la Escuela Normal de Cartagena, institución que era esperada no solo por las mujeres cartageneras sino de todo el Caribe, que la veían como un lugar de formación académica

50 Decreto n.º 356 del 27 de agosto de 1874.

dado el veto que tenían las mujeres para ingresar a la universidad. A un año de su fundación, la Escuela Normal contaba, en 1879, con “8 alumnas-maestras pensionadas, 3 alumnas-maestras externas y 3 alumnas-maestras asistentes y la escuela anexa con un total de 57 alumnos”⁵¹. Pero pronto la institución cierra sus puertas, entre los años 1884 y 1886. Si bien el período de la llamada Regeneración es un regreso al concordato entre la Iglesia católica y el Estado, no deja de ser curioso que, precisamente, con Rafael Núñez en la presidencia, esta Escuela Normal fuera reabierta al amparo del decreto n.º 595 del 9 de octubre de 1886, mediante el cual se organizaba la instrucción pública primaria. Núñez consideraba prioritario otorgar nuevos reglamentos a las escuelas normales y establecer oficialmente la enseñanza de la religión católica (art. 25). Así mismo se ordenaba que las escuelas normales, de hombres y mujeres, ya establecidas en los departamentos, continuaran con el ejercicio de sus funciones (art. 63). Producto de las guerras civiles, y a pesar de los decretos, nuevos cierres afectarían el desarrollo académico constante de esta Escuela Normal, entre 1895 y 1897, en 1899, y a comienzos del siglo XX.

Con la expedición de la ley 39 de 1903 se establece, en su art. 1.º, que “La Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”. Así mismo se instituye, en cuanto a la instrucción secundaria, su propósito:

Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las escuelas primarias. Se procurará especialmente que los alumnos de estos establecimientos de enseñanza secundaria adquieran las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y el comercio que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos.⁵²

51 *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, febrero 20, 1879, t. VII, n.º 299, 307.

52 República de Colombia, “Ley 39 de 1903, 26 de octubre, sobre Instrucción Pública”, *Diario Oficial* n.º 11 931, art. 15.

El presidente José Manuel Marroquín reglamentó la Ley de Instrucción Pública mediante el decreto 491 del 3 de junio de 1904, y así confirmó que en cada departamento debería existir una Escuela Normal. El decreto también exigía el título de maestro normalista para poder ejercer como maestro, cuyo nombramiento estaría a cargo del gobernador (art. 75). Así mismo, confirmaba que la formación en estas instituciones educativas se regiría los principios morales de la religión católica (art. 109)⁵³.

Lo nuevo del plan de estudios se refería, entre otras, a la enseñanza de la higiene y a clarificar la diferencia de la formación entre hombres y mujeres. Precisamente, en el título XII, capítulo I, se establecían algunas asignaturas que solo podrían ser tomadas en las Escuelas Normales de varones⁵⁴ durante los cuatro años de formación (tabla 1).

Tabla 1. Asignaturas de las Escuelas Normales en 1904

Asignaturas	Institutoras	Institutores
Religión y Moral	X	X
Nociones Constitucionales, Administrativas y sobre Instrucción Pública del País	X	X
Pedagogía y Metodología (teórica y práctica)	X	X
Idioma Nacional (lectura, gramática, ortografía, ejercicios de redacción y de locución)	X	X
Escritura	X	X
Aritmética teórica y práctica y sistema legal de pesas y medidas	X	X
Geografía (Colombia)	X	X
Higiene	X	X
Nociones elementales de Ciencias Naturales, agricultura, horticultura y arboricultura		X
Nociones elementales de Ciencias Naturales, horticultura y economía doméstica	X	
Dibujo, formas geométricas y trabajo manual		X

53 República de Colombia, "Decreto 491 de 1904, 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903", *Diario Oficial* n.º 12.122.

54 *Ibid.*, art. 115.

Dibujo, formas geométricas y trabajo de aguja y de corte	X	
Gimnasia	X	X
Música Vocal - Himno Nacional	X	X
Álgebra, las ecuaciones de 2do grado		X
Geometría plana y del espacio y ejercicios prácticos de agrimensura		X
Contabilidad	X	X

Fuente: elaboración propia con base en el art. 115 del decreto 491 de 1904.

De la anterior se hace evidente que la formación de las mujeres estaba ligada a lo que socialmente se esperaba de ellas, que en esencia consistía en el cumplimiento de las labores domésticas. Así mismo, la asignatura de pedagogía y metodología (práctica y teórica) retomaba de la reforma de 1870⁵⁵ la necesidad de formar a los futuros maestros no solamente en la teoría sino de contar, anexo a cada Escuela Normal, con un espacio destinado a una escuela primaria con el fin de desarrollar los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza como requisito previo para obtener el título de maestro; es decir, la escuela anexa cumplió “la función de ser laboratorio para la práctica de los métodos de enseñanza de la Escuela Normal”⁵⁶. Los futuros docentes necesitaban adquirir conocimientos sobre la legislación política y educativa del país, fundamentales para desempeñar las funciones de dirección de las escuelas, cargo que algunos de ellos tendrían que ocupar en el futuro⁵⁷.

En cuanto a la integralidad de la formación, los futuros docentes recibían conocimientos de disciplinas tan diversas como las artes, el cuidado del cuerpo y del espíritu; para Absalón Jiménez, “[...] se reivindicaba desde una percepción católica de la

55 El Decreto Nacional Orgánico de la Instrucción Pública, promulgado el 1.º de noviembre de 1870, decía: Art. 135. Anexas a las escuelas central i a cada una de las escuelas normales, habrá una escuela primaria i una sala de asilo para el ensayo de los métodos de enseñanza. Art. 136. Cuando haya más de una escuela primaria en la capital del estado, toca al poder ejecutivo de este designar cual de tales escuelas haya de anexas a la normal.

56 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, “Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia”, segundo informe. Bogotá, 1978, 17.

57 Soto, Campos y Parra, “Políticas y legislación en la Normal Superior de Colombia”.

época, el respeto al cuerpo, la higiene corporal, la importancia del ejercicio y la educación física”⁵⁸.

El aludido decreto también establecía en al menos tres mensuales⁵⁹ la periodicidad de las visitas sin previo aviso de los inspectores locales a las escuelas públicas, así como un informe mensual de dichas visitas⁶⁰; parte de la información que se presentará a continuación corresponde a algunos informes de los inspectores encargados de visitar la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bolívar. El primer reporte corresponde al 22 de febrero de 1906, redactado por el director de Instrucción Pública, señor José Ángel Schorborgh, acerca de su visita a la Escuela Normal: “La Escuela se reabrió en el presente año, tiene matriculadas 24 alumnas en la Escuela Superior y 55 en la Primaria anexa”⁶¹. Para ese año, las clases estaban repartidas entre la directora y la subdirectora de la Escuela Normal, la directora de la anexa y dos profesoras, distribuidas en los cuatro años.

La asignación académica de la Escuela se estructuraba en la formación docente desde el conocimiento general de varias disciplinas, pasando por asignaturas prácticas hasta el conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje; dividida en teórica y práctica a desarrollarse durante los cuatro años de formación.⁶²

Las disposiciones no habían cambiado mucho con respecto al decreto 491; también se encontraban asignaturas como horticultura, higiene, costura y bordados, consideradas propias de la formación de las mujeres dado que complementaban sus funciones en el hogar por su condición de cuidadoras y esposas. Según Yésica

58 Absalón Jiménez Becerra, “Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017: 253.

59 Decreto 491 de 1904.

60 Se informaba al inspector provincial sobre la asistencia de los estudiantes, el número de visitas realizadas al mes, problemas de disciplina, el descuido de las autoridades municipales y todo aquello que influyera negativamente en la educación.

61 *Registro de Bolívar*, 1906, 1.

62 Marlén Rátiva Velandia, *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019.

Montes y Nilce Vieira, este escenario estaba “primero ligado a la idea de maternidad, que implicaba una formación fundamentada en los conocimientos básicos para el cuidado del hogar... segundo, está relacionado a la transmisión de ese conocimiento a las nuevas generaciones”⁶³. En este sentido, la Escuela Normal, al ofrecer formación a las mujeres garantizaba la difusión de las buenas prácticas en el hogar como madres y esposas, la difusión del conocimiento y el ingreso al mundo laboral.

En un segundo informe, del 10 de julio de 1906, se reportó que asistían “8 alumnas maestras internas, 6 semi-internas y 14 externas”⁶⁴. En tal sentido, se indicaba que las alumnas evidenciaban buena conducta, los archivos, el material y mobiliario estaban en excelentes condiciones, los docentes cumpliendo sus funciones, pero con deficiencia de profesores. El informe acusaba la necesidad de contar con tres docentes para tener la planta completa y así cubrir todas las asignaturas contempladas en el plan de estudios. Es importante señalar que esta situación fue, y sigue siendo, una característica constante del sistema educativo colombiano. Para iniciar el año escolar de 1908, por ejemplo, era necesario contratar docentes para música, costura, canto, dibujo y geometría y, contrario a lo sucedido dos años antes, los problemas con el mobiliario y el material eran evidentes, inconvenientes notificados en el informe del inspector de Instrucción Pública, Luis Patrón:

No hay textos para la clase de lectura, castellano, aritmética, geografía, lecturas selectas, historia de Colombia, francés, mapas, compases, escuadras, aparatos para la enseñanza de la física, colecciones de cuadros de historia sagrada natural y objetiva, muestras de dibujo, crayones, maderas en blanco; el mobiliario necesita reparaciones y aumentarlo, doce sillas de paja y seis mesitas para las aulas de clase, seis bancas, seis escaños, un armario para la sala de costura, un estante con su mesa, un armario, para útiles y archivo, diez y ocho pupitres cuando menos para las alumnas-maestras practicantes de 3º y 4º años.⁶⁵

63 Montes y Vieira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal, 203.

64 Rátiva Velandia, *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*, 184.

65 Archivo General de la Nación, Archivo Anexo II. Fondo: Ministerio de Instrucción Pública (MIP). “Actas de visita”, caja 5, carpeta 3, f. 155-156.

En lo que respecta a la práctica pedagógica, en uno de sus informes, el inspector Luis Patrón reportó que las alumnas-maestras en tercero y cuarto años la desarrollaban en la Escuela Anexa dictando clases todos los días, y presentaban previamente el cuaderno de preparación a la directora; quien se encargaba de retroalimentarlos para que realizaran las respectivas correcciones, y todas las semanas se llevaban a cabo las conferencias en presencia de la comunidad para que las demás alumnas-maestras aprovecharan las observaciones realizadas y así las tuvieran en cuenta para el momento de ir al aula.

Durante el año de 1914 los informes dan cuenta de que en la Escuela tenían dos estrategias, las sesiones pedagógico-musicales y las conferencias mensuales. La primera actividad consistía en realizar presentaciones de canto, piano y clases de castellano, geografía, geometría, aritmética, arte culinario, calistenia y gimnástica. La formación de las maestras en ese tiempo era integral, gracias a combinar el conocimiento disciplinar, el arte, el cuidado del cuerpo y las actividades del hogar. La actividad correspondiente a las conferencias estaba a cargo de la directora y estaban seguidas "por una clase modelo"⁶⁶. Una característica por destacar es que era "repetida por dos alumnas-maestras a quienes les otorgaban la respectiva nota y quienes debían replicarla en la escuela anexa"⁶⁷. Por consiguiente, la práctica pedagógica se llevaba a cabo a partir de la observación y la repetición de un modelo impartido por un experto, en este caso la directora de la Escuela Anexa, ejercicio que se ha mantenido hasta la actualidad, complementándose con registros de las observaciones, análisis de la información, proyectos de aula e investigaciones.

Se puede decir que era una práctica organizada y planeada para que las maestras copiaran el modelo, lo imitaran y lo desarrollaran en las aulas de la Escuela Anexa. Lo esencial es no olvidar que, desde aquella época, la práctica pedagógica tenía las dos dimensiones: la formativa y la experimental, la una

66 Informe de la Directora de la Escuela Normal de Señoritas Victoria Díaz. AGN. Archivo Anexo II. Fondo: MIP. Actas de visita. Caja 5, Carpeta 2, f. 124-125.

67 Rátiva Velandia, *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*, 188.

fundamentada en las asignaturas establecidas en el plan de estudios a nivel nacional y en la observación que se hacía de la clase de la directora o de la subdirectora y la otra en la práctica desarrollada con las repeticiones, en las aulas de la anexa, de aquellas vivencias que habían observado en la clase modelo que les impartía la directora de la Escuela Normal; de esta manera, la dimensión de la experiencia se convertía en un aspecto fundamental y validaba su desempeño para la obtención del diploma de maestra.

Es notable que las maestras, al finalizar su formación, debían saber-hacer, saber-obrar y saber-pensar para asumir la labor de la enseñanza con responsabilidad, benevolencia, interés y gusto; se identifica claramente que las institutoras, en su labor, debían ser competentes en motivación, ética, cognición, arte y comunicación, y eran evaluadas en estas competencias para obtener el título de institutoras. Era una formación que, como lo plantea Andrés Runge⁶⁸, atendía los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que se habían establecido a inicios del siglo XIX y que obedece a unas metas propuestas por aquellos que se encuentran en el poder⁶⁹.

Como complemento a la formación de maestros en las Escuelas Normales y para garantizar que aquello que se enseñaba se trabajaría en las escuelas, en el plan de estudios de 1904 se estableció por decreto la clase de pedagogía y metodología, espacio que estaba destinado a la formación en conocimientos sobre qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, y de allí se deriva que las maestras en formación debían practicar aquello que aprendían.

En la actualidad, es a partir de esta práctica que se da inicio al diseño de la propuesta investigativa y pedagógica en el aula. De esta manera, la importancia radica en observar con exactitud para dar cuenta de esa realidad con mayor precisión, para identificar las necesidades, los problemas, las fortalezas, los actores y sus visiones, los aciertos y desaciertos.

68 Runge Peña, "Retos actuales de las facultades de educación".

69 Diana E. Soto, "Ciencias de la educación y pedagogía. Un debate inconcluso en las facultades de educación en Colombia", *Revista@mbienteeducação*, vol. 6, n.º 2, 2013: 149.

Conclusiones

Las Escuelas Normales son una institución educativa pensada para la formación de maestros desde el primer gobierno republicano que se ocupó de su creación. La caracterización que hicimos de estas escuelas, dentro de su segundo periodo comprendido entre 1871 y 1927⁷⁰, en primera instancia, revela que se trataba de una política estatal con influencia extranjera, que solo logró cristalizarse con la normativa y el pensamiento europeos en la reforma de 1870, ejecutada abriendo la primera de estas instituciones en el año 1872.

Un segundo elemento que las caracteriza en este periodo es la inexistencia de la co-educación. La influencia religiosa, a pesar de la corriente positivista que impregnaba el pensamiento del gobierno radical, no permitió romper la norma de la distinción entre los planes de estudios para los dos sexos y por lo tanto era impensable, desde lo ideológico, la co-educación en este nivel educativo. Por lo tanto, nuestro análisis de la Escuela Normal para Institutoras en la ciudad de Cartagena (1878), se enmarca dentro de la orientación generalizada de una educación especial para las mujeres de hogar, educadoras y forjadoras de las mentes de las nuevas generaciones. En este sentido, la institución se enfocó al conocimiento de las disciplinas, responsabilidades y quehaceres del hogar, al cuidado de los niños, del cuerpo y del espíritu, en la organización y el desarrollo de las clases, en la observación y discusión sobre lo que se veía y se hacía, en la toma de decisiones para actuar y en la reproducción del conocimiento, siempre enmarcada en la institución educativa. Es en este contexto en el que se determina eliminar de su formación el liderazgo social porque su función era clara: instruir para desempeñarse en el ámbito del hogar y en el ámbito escolar; para educar y enseñar.

Un tercer elemento a resaltar es el que, al igual que la universidad, esta institución educativa fue afectada por las coyunturas políticas, que originaron cierres temporales. Al final, las Escuelas Normales se caracterizaron por impartir una educación

70 Periodización realizada por Diana Elvira Soto Arango.

que pendulaba entre la modernidad de las misiones alemanas y el conservadurismo que imponía la Iglesia católica.

Un cuarto aspecto a destacar es la orientación eminentemente práctica de la formación y, en este sentido, fueron relevantes las escuelas anexas, que si bien se habían propuesto desde 1870, se asumieron años más tarde por los conservadores como un medio de realizar la práctica pedagógica.

Un quinto aspecto se refiere a la tendencia pedagógica inscrita en los postulados de Pestalozzi, asumida como un nuevo pensamiento educativo que se introdujo en la formación de los educadores.

En definitiva, la educación de la mujer en las Escuelas Normales obedecía a los nuevos planteamientos internacionales llegados a América Latina desde Europa y Norteamérica. Asuntos como la tendencia pedagógica, los centros de interés y los planes de estudio, fueron mediados por las condiciones políticas concordadas entre la Iglesia católica y el Estado, poniendo en la palestra una sociedad marcada culturalmente para continuar con la educación diferenciada en la formación de los institutores y las institutoras, donde estas últimas debían orientar su formación para el hogar. Quizá prevalecía el planteamiento de que por su condición de mujeres, no tenían las capacidades para estudiar otras disciplinas, que eran asumidas como propias del ámbito de lo masculino.

Bibliografía

Fuentes documentales de archivo, leyes y decretos

Archivo General de la Nación (A. G. N.), Archivo Anexo II. Fondo: Ministerio de Instrucción Pública. "Actas de visita", caja 5, carpeta 2, f. 124-125; carpeta 3, f. 150; 155-156.

Biblioteca Bartolomé Calvo, *Registro de Bolívar*, n.º 2599, Cartagena, 10 de julio de 1906.

Biblioteca Luis Ángel Arango, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, 1879, tomo VII, n.º 299.

Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, “Sobre el establecimiento de Escuelas Normales para mujeres”, decreto 356 del 27 de agosto de 1874.

Colombia, Congreso de la República, “Sobre Instrucción Pública”, Ley 39 del 26 de octubre de 1903, *Diario Oficial* n.º 11.931, octubre 30 de 1903.

Colombia, vicepresidencia de la República, decreto 491 por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública, *Diario Oficial* n.º 12.122, 14 de julio de 1904.

Libros

Altet, Marguerite, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, coordinado por Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud, 33-48. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870 – 1886*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.

Díaz, Mario, *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1998.

Musi, Aurelio, *Historia como vida. Elementos esenciales de historia y metodología de la investigación histórica*. Bogotá: Editorial Planeta, 2010.

Restrepo Jiménez, Mariluz y Rafael Campo V., *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

Restrepo Mejía, Martín. *Pedagogía Doméstica. Autoeducación - Dirección del hogar - Educación de los hijos*. Barcelona: F. Madriguera, 1914.

Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones, 2004.

Rátiva Velandia, Marlén, *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019.

Soto, Diana E., Jesús Paniagua, José R. L. Jardilino y María C. Vera de Flachs, "Introducción", en *Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX*, editado por D. Soto, J. Paniagua, J. R. L. Jardilino y M. C. Vera de Flachs, 9-14, tomo III. Tunja: Colciencias / Uptc, 2011.

Artículos de revistas

Barrón Tirado, Concepción, "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión", *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n.º 1, 2015: 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>

González Bernal, Edith, Diana E. Soto Arango y José S. Torres Muñoz, "El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros", *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 10, n.º 19, 2018: 147-170. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/174/183> .

González Rey, Crucelly Diana, "La Educación de las Mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, n.º 24, 2015: 243-258. <https://doi.org/10.19053/01227238.3308>

Gorodokin, Ida Catalina, "La formación docente y su relación con la epistemología", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, n.º 5, 2006: 2-9.

Jiménez Becerra, Absalón, "Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela", *Revista Historia de*

la Educación Latinoamericana, vol. 19, n.º 29, 2017: 245-269.
<https://doi.org/10.19053/01227238.7578>

Montes, Yésica Paola y Nilce Vieira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)”, *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 42, n.º 1, 2017: 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>

Rátiva Velandia, Marlén, “Las Escuelas Normales en Suramérica. ‘El normalismo en vía de extinción’. Colombia, ¿cómo estamos?”, *Hojas y Hablas*, n.º 13, 2016: 169-178.

Runge Peña, Andrés K., “Retos actuales de las facultades de educación. Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, separata de febrero, 2006: 55- 76.

Soto Arango, Diana Elvira, “Ciencias de la educación y pedagogía. Un debate inconcluso en las facultades de educación en Colombia”, *Revista@mbienteeducação*, vol. 6, n.º 2, 2013: 147-166.

Soto Arango, Diana Elvira, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, n.º 21, 2013: 229-262. <https://doi.org/10.9757/Rhela.21.07>

Soto Arango, Diana Elvira, José Pascual Mora García, y José Rubens Lima Jardimino, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017: 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

Soto Arango, Diana E., José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardimino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)”, *Revista História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017: 351-375. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>

Soto Arango, Diana E., José A. Rivadeneira, Jorge E. Duarte y Sandra L. Bernal, "La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 217-241.

Soto Arango, Diana E., Diego E. Naranjo y Justo Cuño B., "Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica", *Revista Inclusiones*, vol. 5, n.º especial, 2018: 122-145. www.revistainclusiones.org

Soto Arango, Diana E., Juan Carlos Campos M. y Lina Parra Báez, "Políticas y legislación en la Normal Superior de Colombia. La investigación en la formación de docentes en la ENS Santiago de Tunja, 2010-2018", *Revista Inclusiones*, vol. 6, n.º especial, 2019: 454-478. <http://www.revistainclusiones.com/> <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

Tesis, coloquios y conferencias

Rátiva Velandia, Marlén. "La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la Práctica Pedagógica de 1998 a 2010". Tesis doctoral laureada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

Rátiva Velandia, Marlén. "La práctica pedagógica en la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Cartagena de 1900 a 1930". Ponencia. III Coloquio Nacional y I Internacional de Estudiantes de Doctorado en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2 y 3 de junio de 2017.

PEDAGOGÍAS DE LA RESILIENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ SOSTENIBLE. UNA MIRADA DESDE LA REFORMA DE CÓRDOBA A LAS TENDENCIAS ACTUALES DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA ALTERIDAD⁷¹

José Pascual Mora García⁷²
HisULA - Universidad de Cundinamarca
<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

Diana Elvira Soto Arango⁷³
HisULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

Nubia Yaneth Gómez Velasco⁷⁴
HisULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<http://orcid.org/0000-0001-7745-1721>

Sandra Liliana Bernal Villate⁷⁵
HisULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>

-
- 71 Producto del proyecto de investigación: “Culturas políticas e imaginarios de los profesores de Licenciatura en Filosofía, Ciencias Sociales (UPTC), y ENS (UPTC) en la formación de educadores”, código SGI 2406 Uptc.
- 72 Investigador del Doctorado de la Universidad de Cundinamarca. Investigador asociado escalafonado nivel I del Minciencia. Par evaluador reconocido por Colciencias. Investigador con un índice h = 15 del Google Académico. Grupo de Investigación HisULA-UPTC/Univ. de Cundinamarca, acreditado entre los pioneros del Doctorado de RUDECOLOMBIA desde 1998. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes (Táchira, Venezuela). Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2020). Doctor en Historia de la Universidad Santa María (Caracas, 2002). Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España, 2009). pascualmoraster@gmail.com
- 73 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación UNED (España), con postdoctorado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Profesora de la Uptc. Investigadora y profesora del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora de los grupos de investigación HisULA (Categoría A1 Minciencias) e ILAC (Categoría A Minciencias). Investigadora senior-emérita Colciencias. diana.soto@uptc.edu.co
- 74 Doctora en Ciencias de la Educación CADE (UPTC), con maestría de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Maestría en Estadística. Especialización en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Especialista en Estadística. Líneas de investigación: Historia y Prospectiva de la universidad de latinoamericana, diseño de experimentos, modelos estadísticos paramétricos y no paramétricos. Integrante del Grupo HisULA. nubia.gomez@uptc.edu.co
- 75 Magíster en Historia de América Latina. Mundos Indígenas. Doctoranda en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas en la Universidad Pablo de Olavide. Docente de la Uptc e integrante del grupo de investigación HisULA (Categoría A1 Minciencias). Investigadora junior. sandra.bernal@uptc.edu.co

Introducción

Desde un punto de vista epistemológico, retomamos el concepto de pedagogía en el marco del giro afectivo, con un sentido plural, de modo que pueda cobijar las diversas tendencias que exige la sociedad cambiante del mundo actual; en ese sentido, se incorporan las pedagogías de las emociones y de la sensibilidad, la pedagogía de la tolerancia, la pedagogía de la diversidad y las pedagogías alternativas⁷⁶. Se trata de mantener la mayor comprensión de la pedagogía social como acicate en el escenario del posacuerdo y posconflicto colombiano⁷⁷. Históricamente, la pedagogía de la Modernidad sirvió para insertar a las generaciones jóvenes en la sociedad, según Durkheim;⁷⁸ es decir, fue más una pedagogía utilizada para la obediencia⁷⁹ y la legitimación del *statu quo* de la dominación y la exclusión. Fue una pedagogía que sirvió para la enajenación de las conciencias y la defensa de los privilegios asociados a las clases hegemónicas, legitimante de una casta política que ejerció la violencia estructural; fue una pedagogía de la resignación amparada en dogmas religiosos de la filosofía de la culpa. Frente a esa visión necesitamos de una pedagogía de la alteridad,⁸⁰ es decir, una propuesta que incorpore las miradas laterales de la pedagogía, entre otras aquellas a las cuales se les aplicó una dialéctica de negación. La mirada contrahegemónica

76 Cfr. Ana María Zambrano Labrador, “Pascual Mora: Pedagogías Alternativas, una respuesta a la nueva realidad del mundo”, Oficina de prensa de la Universidad de Los Andes (Venezuela), mayo 19, 2020. <http://prensa.ula.ve/2020/05/19/pascual-mora-pedagog%C3%ADas-alternativas-una-respuesta-la-nueva-realidad-del-mundo>.

77 Cfr. José Pascual Mora García, “Las Pedagogías de la Resiliencia, estudio de casos” (conferencia, cátedra Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana, HISULA - Cade - Uptc, Tunja, 26 de agosto de 2018).

78 Cfr. José Pascual Mora García, *La Escuela del día de Después*. Mérida: GruponHedure- Universidad de Los Andes.

79 La película *La educación prohibida* recoge la crítica a los paradigmas centrados en las pedagogías tradicionales, de las cuales Paulo Freire ha sido pionero con la pedagogía del oprimido. *La educación prohibida*. Argentina: Eulam producciones, 2012, película documental, 145:19 min. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

80 José Pascual Mora García, “Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 22(22), 39-66. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>

es clave, en el marco del giro decolonial, pues se le apuesta a la emancipación de las conciencias en la construcción de una paz sostenible, decolonial y con derechos humanos.

Las pedagogías de la resiliencia se entroncan en la alteridad, que

[...] es un concepto que procede del latín *alter*, el “otro”, siendo definido por Eduardo Sousa como “el principio filosófico de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del *otro*, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del *otro*, y no dando por supuesto que la “de uno” es la única posible.⁸¹

Es una categoría que nos remite a la interacción con el otro en cuanto puede conocer aspectos del otro que ignoraba, creando imaginarios desconocidos, sobre todo en lo relativo al reconocimiento del otro, con lo cual se hace posible superar la dialéctica de la negación de la pedagogía oficialmente impuesta.

Asumimos de entrada la filosofía de la construcción de la paz en el marco de la Constitución de 1991 y las políticas de Estado como resultado del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. En este sentido, nos apoyamos en los criterios axiológicos esbozados en el preámbulo del Acuerdo:

Valorando y exaltando que el eje central de la paz es impulsar la presencia y la acción eficaz del Estado en todo el territorio nacional, en especial en múltiples regiones doblegadas hoy por el abandono, por la carencia de una función pública eficaz, y por los efectos del mismo conflicto armado interno; que es meta esencial de la reconciliación nacional la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo y bienestar territorial para beneficio de amplios sectores de la población hasta ahora víctima de la exclusión y la desesperanza; [...].⁸²

81 Eduardo Sousa citado en María E. Córdoba y Claudia Vélez, “La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, n.º 2, 2016, 1003 [cursivas del original].

82 *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá, 24 de noviembre de 2016. Bogotá: Gente del Común, 2018.

En esta misma dirección, es fundamental identificar la forma *colonialidad del saber* que entraña el proceso de paz, aspecto que encuentra en el giro decolonial la más prístina interpretación de pensadores, entre ellos, Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López Segrera, Walter D. Mignolo, Alejandro Moreno y Aníbal Quijano.

La paz decolonial pasa por identificar la forma de colonial del poder, la hegemonía del saber occidentalizador y el logocentrismo. Se trata de acompañar a las comunidades vulnerables y resilientes en ese proceso de empoderamiento de lo que Dolores Limón-Domínguez llama la “ecociudadanía activa”⁸³, a fin de superar el discurso de dialéctica de negación que les fue impuesto, por el discurso de la exclusión.

Se trata de crear la conciencia de que la repedagogización social pasa por una revisión de los andamios mentales a fin de asegurar los cambios que se requieren en la mentalidad colectiva para la comprensión de la paz y el empoderamiento de los derechos humanos en aras de la superación de la violencia estructural en la sociedad colombiana.

Los aportes de la universidad pretenden ser una contribución que conlleva ir de la mano de las comunidades urbanas y rurales para transitar los derroteros que permitan alcanzar en el proceso de construcción de paz. Lo anterior podrá hacerse realidad con el apoyo de las pedagogías alternativas (...), con su función de educar personas empoderada y con argumentos para que, en conjunción con las experiencias de la población, participen de manera activa en la consecución de una vida mejor.⁸⁴

En Colombia se requiere generar procesos de repedagogización para la consolidación de una paz estable y duradera⁸⁵.

83 Dolores Limón-Domínguez (dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019.

84 Celina Trimiño Velásquez y Luisa Amézquita Aguirre, “Reflexiones desde la universidad”, 103.

85 *Acuerdo final para la terminación del conflicto*, op. cit.

[...] La paz como derecho fundamental de todos los ciudadanos es condición necesaria para el ejercicio y disfrute de todos los demás derechos.

El escenario del fin del conflicto permitirá garantizar la cultura de legalidad, el libre debate de las ideas, la participación efectiva de los ciudadanos y ciudadanas y sus organizaciones en la toma de decisiones, el respeto por quienes piensan distinto y por el ejercicio de la oposición, la profundización de la cultura de los derechos humanos, la protección de la diversidad y autonomía cultural, el fomento de la resolución pacífica de conflictos, el fortalecimiento del acceso a la justicia en condiciones de igualdad, la inclusión social, el bienestar y el buen vivir de la población, la justicia social, la superación de la pobreza, la protección el medio ambiente y el enfoque territorial en la implementación de las políticas públicas.⁸⁶

La libertad de expresión se convierte en principio vital de la democracia, razón por la cual el disenso es génesis del modelo democrático⁸⁷.

En cuanto al empoderamiento de los derechos humanos, se “reitera el compromiso de hacer efectivos los derechos que en esta materia contienen la Constitución de 1991, el Pacto de derechos civiles y políticos, el Pacto de derechos económicos, sociales, culturales, y los demás tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia”⁸⁸. En sintonía con el PNUD,

[...] lo establecido en la Carta Constitucional de Colombia adquiere relevancia en la propuesta de la Política Integral de Derechos Humanos 2014-2034, que está conformada por cinco ejes, dentro de los cuales se puede mencionar el concerniente a “Ciudadanía, Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz”, con sus cuatro componentes estratégicos: -Derechos civiles y políticos; -Derechos económicos, sociales, culturales

86 *Ibid.*, 329.

87 José Pascual Mora García, “El disenso como esencia de la libertad de expresión en la democracia, una mirada histórica sobre la fragilidad de la democracia en América Latina” (ponencia, Congreso Internacional de Derecho - Construcción Democrática para la Paz, Tunja: Universidad Santo Tomas, 2017).

88 *Acuerdo final para la terminación del conflicto, op. cit.*, 330.

y ambientales (DESCA); -Agenda de transición y construcción de paz; y -Aplicación de derechos transversales de grupos y sectores discriminados.

En el presente estudio hemos querido elevar la discusión más allá del contexto inmediato, para echar una mirada a la pedagogía de la resiliencia en el tiempo estructural, pues la resiliencia es una categoría que hace parte de la lucha del movimiento estudiantil; por eso hacemos una lectura a la luz de los postulados de la Reforma de Córdoba⁸⁹. Comencemos por señalar que, si bien la Reforma de Córdoba elevó a la palestra latinoamericana la discusión por la reforma de la universidad, también es verdad que una atmósfera mental se debatía en el contexto internacional, en el cual participaron los países latinoamericanos. El triunfo de la Reforma de Córdoba se debió a la resiliencia histórica, ya que sus conquistas se fueron alcanzando lentamente y fue hasta muy entrado el siglo XX que se logró alcanzar ese proceso.

Alrededor de la Reforma de Córdoba, la historiografía tradicional ofrece una visión centrada en lo que Michel Foucault denominaba historia lineal⁹⁰, como la historia cronológica, romántica y lineal. En nuestro trabajo queremos hacer una relectura sobre el proceso que hizo posible el movimiento reformista de Córdoba, pero echando mano de la trilogía del tiempo braudeliana: estructural, mediana duración y coyuntural. En ese sentido, nos apoyamos metodológicamente en la Escuela de los Annales –ese movimiento historiográfico francés fundado por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1927–, para leer la historia no como un estudio del pasado sino del “presente por el pasado y el pasado por el presente”. Pero también nos apoyamos en la filosofía de Salvador Pániker⁹¹, con su concepto de historia retroprogresiva, para tener en cuenta la complejidad del debate

89 Cfr. José Pascual Mora García, “La Reforma y Movimiento de Córdoba (1918-2018). Lecciones para el Presente y Futuro” (conferencia, Centenario de la Reforma de Córdoba y la semana aniversario de la Facultad de Educación de la UPTC, Tunja: Uptc, 2018).

90 Michel Foucault, “Nietzsche, la Genealogía, la Historia”, cap. 1 en *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones Endymion, 1993.

91 Salvador Pániker, *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós, 1987.

y así sustituir el mito del progreso por el de retroprogresivo y alcanzar la transhistoria: el presente, esa relectura que entrecruce lo nuevo y lo antiguo, la complejidad y el origen, la otra cara de la sofisticación tecnológica, el trasfondo de lo retroprogresivo con los aportes de los pensadores y reformas precedentes y posteriores.

En nuestro trabajo presentamos los andamios mentales sobre los cuales se construyó ese proceso, iniciando con las ideas emergentes de los pensadores más significativos, como José Ingenieros, en Argentina, y los inmigrantes españoles como José Ortega y Gasset y Eugenio D´Ors. La atmósfera mental de las ideas foráneas surte efecto y queremos verlas con la filosofía retrogresiva para advertir la complejidad del debate y no simplemente dar conclusiones terminantes sobre un proceso que, advertimos, sigue en marcha; Córdoba no ha entrado en muchas universidades a pesar de los cien años de su declaración.

Los andamios mentales que hicieron posible la Reforma de Córdoba tuvieron su influencia en los hitos del tiempo histórico y acaso coletazos de la Modernidad; las ideas de la Ilustración tardía en nuestras universidades. La visión del tiempo estructural es útil para poder evaluar estos acontecimientos; obviamente, el tiempo coyuntural tuvo su detonante en la segunda década del siglo XX, especialmente por la influencia de la literatura política como resonancia de la Revolución rusa; el libro *La Edad Heroica* del español Luis de Zulueta, editado en Madrid por Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, encargados también de las obras de Unamuno, a propósito de su confinamiento en la isla de Fuerteventura, del archipiélago de Canarias⁹²; la dictadura “blanda” de Primo de Rivera en España serviría de acicate a las ideas de rebelión de los estudiantes; las ideas de la revolución no-violenta de Gandhi en la India inspiraron la lucha contra el imperialismo inglés, y el rechazo a los EE. UU. por el envío de tropas a Centroamérica y el Caribe. Las publicaciones periódicas

92 En Fuerteventura, Islas Canarias, constatamos el lugar de exilio de Miguel de Unamuno. Cfr. José Pascual Mora García, “Aula nacionalismo y globalización.” Fuerteventura: Fundación Manuel Velázquez Cabrera. 22 noviembre de 2005. <https://bienmesabe.org/noticia/2005/Noviembre/interesante-programa-del-curso-2005-2006-del-aula-nacionalismo-y-globalizacion-de-la-fundacion-manuel-velazquez-cabrera>

fundadas y dirigidas por Ortega y Gasset, la *Revista de Occidente* y la revista *España*, esta última también dirigida por Luis Araquistáin; el krausismo como fenómeno intelectual, divulgado en España por el pedagogo Francisco Giner de los Ríos.

De este pensamiento se desarrolló en América Latina una corriente ideológica llamada *arielismo* por el libro de ensayo *Ariel* del escritor y político uruguayo José Enrique Rodó⁹³. En Argentina es necesario destacar la figura del escritor José Ingenieros con sus libros *El hombre mediocre* y *Las fuerzas morales*, plegadas a esa herencia del arielismo. Apostando por una ética social para las nuevas generaciones, Ingenieros fue tan leído o más que Rodó, en la época de la Reforma.

Desde la universidad peruana se recibirá el aporte de Manuel González Prada, en cuanto a las ideas de la protesta obrera que darían origen a la experiencia de las Universidades Populares González Prada, fundadas en 1921, por Víctor Raúl Haya de la Torre y sus compañeros estudiantes de la Universidad de San Marcos, pero no a la manera de una simple organización popular sino como una alianza entre estudiantes y obreros. Los documentos fundacionales para el estudio de la reforma universitaria latinoamericana marcaron un hito en esa atmósfera de reformas y manifestaciones de los movimientos estudiantiles en las universidades de América Latina

La historia entendida como proceso nos ayuda a obtener una mejor comprensión del hecho histórico, y por ello destacamos, de la compilación realizada por el intelectual argentino Dardo Cúneo, importantes documentos que sirvieron de plataforma para implementar la reforma universitaria latinoamericana:

Argentina

-La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sud América, 1918.

93 En Venezuela, Rodó participó en la creación de la Asociación de Estudiantes, de la que, por cierto, fue elegido presidente honorario. En el Instituto de investigaciones literarias de la Biblioteca Nacional del Uruguay se encuentran los textos que hacen evidente la existencia del partido continental que significó el arielismo.

-La Federación Universitaria de La Plata a los Universitarios de la República, 1919.

-Extensión Universitaria, 1920.

-Denuncia del Imperialismo, 1920.

Convenios internacionales de estudiantes

-Convenio peruano-argentino, 1920.

-Convenio argentino-chileno, 1920.

Perú

-Primer Congreso Nacional de Estudiantes, 1920.

-Universidades Populares González Prada, 1924.

-Plataforma de Reorganización de la Federación de Estudiantes, 1926.

-Bases para la Reforma de la Universidad del Cuzco, 1927.

Chile

-Primera Convención de Estudiantes, 1920.

México

-Primer Congreso Internacional de Estudiantes, 1921.

Cuba

-Primer Congreso Nacional de Estudiantes, 1923.

-Manifiesto-programa de los Estudiantes al Pueblo, 1930.

Colombia

-Mensaje de la Juventud a los Miembros de la Misión Pedagógica, 1924.

-Segundo Congreso Nacional de Estudiantes, 1924.

Panamá

-Contra la Anexión a Estados Unidos, 1924.

-Invitación al Congreso Estudiantil Bolivariano, 1925.

Solidaridad estudiantil paraguayo-boliviana

-De la Federación de Estudiantes de Asunción, 1925.

-De la Asociación "Platonía", de La Paz, 1925.

Solidaridad estudiantil peruano-boliviana, 1925.

Bolivia

-La Federación de Estudiantes Bolivianos e los Hombres Libres de América, 1928.

-La Autonomía Universitaria, 1929.

Paraguay

-Por la Reforma Universitaria, 1927.⁹⁴

La mentalidad, decía Le Goff, "es lo que cambia con mayor lentitud. Historia de las mentalidades, historia de la lentitud en la historia"⁹⁵. Lo último que cambia en una sociedad es la mentalidad, aspecto que hizo que la Reforma de Córdoba fuera para la historia de las universidades un proceso lento; al respecto apunta Cristina Vera de Flachs:

Luego de los días tumultuosos de 1918 la Universidad de Córdoba fue intervenida en dos oportunidades. En 1923 el poder ejecutivo nacional por decreto dispuso que hasta que esta casa elaborara sus estatutos debía regirse por los de la Universidad de Buenos Aires con las reformas necesarias que garantizaran su régimen educacional que implicaba: docencia libre, asistencia libre a clases teóricas; renovación de las autoridades, [...] fueron muy distintos a los soñados por los reformistas. La autonomía, las conquistas de representación estudiantil, fueron avasalladas en varias oportunidades y los cambios no tuvieron el peso que pensaban iban a tener cuando se lazaron reclamando la vigencia de esos postulados.⁹⁶

94 Cfr. Dardo Cúneo, comp., *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.

95 Jacques Le Goff, "Las mentalidades. Una historia ambigua", en *Hacer la historia*, dirigido por Jacques Le Goff y Pierre Nora, vol. 3, Barcelona: Editorial Laia, 1980, 87.

96 Cristina Vera de Flachs, "Reflexionando sobre la autonomía en la universidad argentina (1885-1955)", en *Autonomía y modelos universitarios en América Latina*, dirigido por Diana Soto Arango y María Isabel Lafuente, Tunja: Universidad de León (España), RUDECOLOMBIA, Uptc, HISULA, 2007, 176.

La historia indudablemente es un proceso, como bien lo señala Vera de Flash no fueron suficientes los hechos históricos del 1918 para determinar cambios inmediatos. Por eso es importante reseñar los antecedentes para hacer ver que los cambios que se insertaron lentamente en los andamios mentales suscitaron las transformaciones 50 años después. A continuación un histórico de los antecedentes de la Reforma de Córdoba, que se pueden encontrar en los últimos meses de 1917, con las reclamaciones de los estudiantes en torno a los planes de estudio, la caducidad de los reglamentos y sus cuestionamientos al rector y los decanos, es al año siguiente – cuando en vista del movimiento huelguístico el Consejo Directivo opta por no atender ninguna de las solicitudes estudiantiles y el rector ordena el cierre de la universidad – que los hechos se precipitan. El 11 de abril de 1918 se organiza la Federación Universitaria Argentina (FUA) y las protestas estudiantiles toman otro cariz, tan serio que el presidente de la República, Hipólito Yrigoyen, se ve obligado a recibir a los representantes estudiantiles y decreta la intervención de la Universidad. Sin tomar en cuenta los compromisos adquiridos con los estudiantes, la Asamblea de Consejeros nombra en la rectoría al católico conservador Antonio Nores⁹⁷. Entre el 20 y el 31 de julio se lleva a cabo en Córdoba el Primer Congreso Nacional de Estudiantes convocado por la FUA y sus corresponsales de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán y Litoral⁹⁸. El rector Nores decide mantener cerrada la universidad, por lo que los reformistas radicales exigen al presidente Yrigoyen un nuevo interventor y, en efecto, el 2 de agosto es nombrado en ese cargo el médico y abogado Telémaco Susini, quien es forzado a renunciar por cuenta de la férrea oposición de los sectores conservadores. El gobierno designa como nuevo interventor al ministro de Instrucción Pública, José Salinas, ante cuya pasividad los colectivos reformistas, acompañados de veinte mil personas, lanzan consignas contra el clero; el 9 de septiembre, mientras esperan la llegada del ministro, unos cien estudiantes toman

97 “Cronología de la gesta estudiantil”, Universidad Nacional de Córdoba, 2018. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/cronolog%C3%ADa-de-la-gesta-estudiantil>

98 *La Gaceta Universitaria 1918-1919: una mirada del movimiento reformista en las universidades nacionales*, Buenos Aires: Eudeba, 2008, 148.

por asalto la universidad pero la represión no se hace esperar y los encarcela, circunstancia de la que se apersona el ministro cesando el juicio a los estudiantes y dando inicio al proceso de reajustes administrativos y de docencia. Se reabre el internado del Hospital de Clínicas y se incorporan algunos de los reformistas, como Deodoro Roca, a las nuevas cátedras. El encargado de llevar adelante este gran compromiso reformador es el nuevo rector, el doctor Eliseo Soaje, que como vimos con el análisis de la Dra. Cristina Vera de Flachs, no pasó de ser letra muerta.

Pero para ser consecuentes con nuestra propuesta metodológica inicial, intentemos hacer la mirada retroprogresiva a la historia de la pedagogía de la resiliencia a la luz de la Reforma de Córdoba, recuperando ejemplos desde el tiempo histórico estructural de la universidad en la época colonial en la Nueva Granada hasta insertar, en el siglo XXI, los cambios que todavía se necesitan.

La historia de la pedagogía de la resiliencia a la luz de la Reforma Universitaria de Córdoba.

La historia de la pedagogía ha sido tradicionalmente analizada desde la escolaridad, y en nuestro caso, proponemos que se incorpore la construcción de subjetividades⁹⁹ en los valores de la resiliencia, en el contexto de una transformación de la sociedad. Por eso, la pedagogía debe ser abordada desde la construcción de una actitud y racionalidad decolonial. Nuestra visión tiene como correlato el mostrar la construcción de esa racionalidad decolonial en el paradigma historiográfico de la historia de la educación latinoamericana¹⁰⁰, que se ha macerado en los últimos veinticinco años en la red de la Sociedad de Historia de la Educación

99 José Pascual Mora García, "La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel Jáuregui y Beatriz Camargo", *Traectorias Humanas Trascontinentales*, n.º 8, 2020. <http://dx.doi.org/10.25965/trahs.3026>

100 Diana Soto Arango, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardimino, "La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) (1994-2015)", *Revista História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017.

Latinoamericana (SHELA), que ha tenido a la UPTC como especial escenario académico en la construcción de una política institucional que ha sostenido el enfoque educativo humanístico, pero con un cambio del católico al crítico¹⁰¹, bajo el principio de la integralidad del ser humano, asumiendo las tendencias heterodoxas de la teoría cognoscitiva y los modelos críticos sociales.

Desde el punto de vista deontológico apostamos por una historia de la pedagogía de la resiliencia por/para la paz, con énfasis en una axiología de la paz decolonial, con fundamento en los siguientes ejes transversales: a) unos valores que permitan intercambios sociales basados en la protección de los derechos fundamentales¹⁰² de libertad, justicia, democracia, tolerancia¹⁰³ y solidaridad; b) un desaprender de los estereotipos tanáticos fundados en el instinto de muerte y destrucción (Freud) que reproducen la violencia; c) proponer el diálogo hermenéutico crítico (Gadamer) y una ética de responsabilidad social como una verdadera *eumeneis elenchoi*, como condición del diálogo hermenéutico gadameriano de paz¹⁰⁴; y d) que no solo se trata de garantizar el pleno ejercicio de los derechos, sino también de proporcionar los medios para intervenir plenamente en la construcción de la actitud y racionalidad decolonial en las comunidades vulnerables.

La lucha por la historia de la pedagogía por/para la paz la asumimos como un proceso que se inscribe en el tiempo de larga duración, puesto que las conquistas históricas de la universidad han

101 Diana E. Soto, José P. Mora y José R. L. Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Uptc", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

102 "Pues bien, son fundamentales los derechos 'que no se pueden comprar ni vender' (Bovero, M. 2005, 219), esto es, aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a 'todos' los seres humanos en cuanto dotados del *status* de personas, de ciudadanos o de sujetos con capacidad de obrar (Ferrajoli, L. 2007, 291)". Sebastián Contreras, "Ferrajoli y su teoría de los derechos fundamentales", *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*, vol. 14, n.º 2, 2012: 18.

103 Paulo Freire, *Pedagogía de la tolerancia*, México: Fondo de Cultura Económica / CREFAL, 2006.

104 José Pascual Mora García, "La cultura de paz y la racionalidad dialógica gadameriana: una mirada sobre la filosofía de la paz en Rotary", *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*, vol. 15, 2012.

servido para pensar y repensar la sociedad. En este sentido, la paz es un resultado de una conquista permanente y tiene sus antecedentes en la época colonial. Recordemos que la paz pasó por la conquista de los modelos epistemológicos emergentes de la Ilustración frente al modelo colonial, en donde la resiliencia del profesor ante la adversidad fue vital para poder incorporar los paradigmas emergentes. A fines del siglo XVIII la emergencia del paradigma científico de las Ciencias Naturales en oposición al modelo aristotélico-tomista significó un cambio en la universidad colonial pero también una transformación social. En efecto, el desplazamiento del método abstracto deductivo impuesto por la física aristotélica, apoyado en la teoría hilemórfica y el sistema silogístico, fue conquistado sobre la mano inquisidora del Santo Oficio. Las obras *Physica* I y II, en las que Aristóteles exponía el método de la física según los principios del ser natural y del ser general, en función de la ecuación de que la materia es a la forma lo que la potencia al acto, quedaron refutadas desde que Galileo, Paracelso, Newton y los renacentistas demostraron que el método inductivo-experimental era el apropiado en la Física; sin embargo, no fue sino hasta finales del siglo XVIII que hizo entrada en la universidad colonial, a pesar de la gran resistencia social, encabezada por los padres de familia que llegaron a denunciar ante el Santo Oficio a los profesores que se atrevieron a innovar con el método inductivo-experimental; el caso más patético fue el de Baltasar de los Reyes Marrero en la Universidad de Caracas, en 1788¹⁰⁵.

Entre los antecedentes del cambio de paradigma debemos citar el primer plan educativo elaborado por Francisco Moreno y Escandón (1736-1792) en 1774¹⁰⁶, que a pesar de que fuera una “clara imitación del *Verdadero método de estudiar* del sacerdote portugués Luis Antonio Verney, conocido como el ‘Barbadiño’,

105 Cfr. José P. Mora García, “Baltasar de los Reyes Marrero (1752-1809): primer educador de la enseñanza de la física moderna en la Universidad de Caracas (últimas décadas del siglo XVIII) (para una historia conectada de la historia de la educación en Colombia y Venezuela)”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13, 2011. <https://doi.org/10.19053/01227238.1538>

106 Cfr. Rafael Posada Álvarez “La Filosofía Ilustrada y el Plan Educativo de Moreno y Escandón (1774)” (ponencia, I Coloquio de Historiadores de la Educación de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1992).

obra guía de las reformas educativas españolas”¹⁰⁷ representa un quiebre en el tradicional paradigma educativo, pues se aproxima al ideal de la Ilustración y a la diseminación de las ideas del empirismo y sensualismo¹⁰⁸. Las características del paradigma educativo emergente desplazaban el centro de gravedad de los conocimientos, al incentivar el desarrollo de los siguientes aspectos: a. El impulso de la filosofía newtoniana basada en la observación, la experiencia, las matemáticas y la razón; b. La defensa cerrada del regalismo en derecho y el rechazo al dogmatismo; y c. La propuesta de una educación pública bajo la dirección y el control estatal.

En esa evolución histórica cabe recordar sendos expedientes en contra de la libertad de cátedra, antecedentes que debemos tener en cuenta para nuestra historia. En la Real y Pontificia Universidad de Caracas, a propósito de la incorporación de los postulados de la física de Newton y Galileo para derogar la física de Aristóteles, fue llevado al Santo Oficio de la Inquisición el fraile Baltasar de los Reyes Marrero¹⁰⁹, a quien se le instruyó un expediente por atreverse a enseñar la física de Newton, ante denuncia interpuesta por los padres de los estudiantes. Lo propio sucedió en Bogotá con el maestro Vallecilla, en donde se describe una discusión entre el profesor Manuel Santiago Vallecilla y el rector del Colegio del Rosario¹¹⁰, en la que la resistencia al cambio venía de parte del rector Burgos, pues en un concurso de oposición se negó a aceptar que el “profesor Vallecilla [...], no solo reafirmara su oposición al método escolástico, sino que también anunciaba que seguiría el método que había aprendido por el plan de estudios de Moreno y Escandón”¹¹¹.

107 *Ibid.*, 59.

108 Cfr. Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá: Editorial Temis, 1982.

109 Mora García, “Baltasar de los Reyes Marrero (1752-1809)”.

110 En la ciudad de Santa Fe de Bogotá funcionaban, en 1790, cuatro instituciones de educación superior: la Universidad de Santo Tomás, la Universidad de San Nicolás de Bari, el Colegio Mayor del Rosario y el Colegio de San Bartolomé. Cfr. Diana Soto Arango, “Polémicas de los catedráticos universitarios en Santafé de Bogotá - siglo XVIII” Edición I Coloquio de Historiadores de la Educación de Colombia- (ponencia, I Coloquio de Historiadores de la Educación de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1992).

111 *Ibid.*, 177.

Como dijera Kuhn¹¹², el paradigma emergente no implica la eliminación del paradigma anterior sino la convivencia con el paradigma emergente. La universidad republicana es un claro ejemplo de la emergencia del paradigma y las contradicciones para su aplicación definitiva. Si bien las universidades republicanas nacieron a partir del llamado Plan Santander de 1826:

Según la Ley de 18 de marzo de 1826, podían ser centrales o departamentales. Al respecto la ley decía: “Artículo 42: En las capitales de los departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador se establecerán universidades centrales que abracen con más extensión la enseñanza de las ciencias y artes.” Con la creación de las universidades centrales y departamentales se inició la verdadera organización de la educación en el nivel universitaria.¹¹³

No son menos ciertas las contradicciones y ambigüedades entre lo que se declaraba y lo que se hacía; el desarrollo de un modelo emergente no fue lineal. En ese sentido, a pesar de que fuera el mismo Libertador, Simón Bolívar, quien eliminara, en 1827, la figura del cancelario de los Estatutos de la Universidad de Caracas, de manera paradójica era quien administraba la figura del censor regio para controlar las cátedras y los libros de lectura; precisamente, un año más tarde se vio conculcada la libertad de cátedra con un Decreto de Supresión de las Cátedras de Derecho inspirado en las obras de Jeremías Bentham, a raíz del atentado septembrino. Gracias al general Francisco de Paula Santander fueron instauradas de nuevo las cátedras de inspiración benthamista durante su gestión.

En la época radical (1863-1886), la universidad recibió el apoyo de la presidencia de Eustorgio Salgar con la Reforma Educativa de Dámaso Zapata, etapa conocida como la implantación de la

112 Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

113 Miryam Báez Osorio, “La universidad colombiana de la primera mitad del siglo XIX y la formación del ciudadano”, en *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*, coordinado por María Isabel Lafuente. León (España): Universidad de León, España, 2006, 769.

educación laica y el ejercicio de la libertad de expresión¹¹⁴. La etapa de la llamada regeneración (1878-1898), con el presidente Rafael Núñez, marcará una visión retrógrada pues el poder y el control del pensamiento regresa de nuevo a la Iglesia.

Los líderes colombianos más reconocidos como actores coetáneos a la Reforma de Córdoba son reseñados en el artículo “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”¹¹⁵, investigación que recupera el aporte del antioqueño Luis López de Mesa (1884-1967) como eje central de análisis en la generación del centenario; igualmente, rescata el aporte del estudiante y a la postre ministro de Educación, Germán Arciniegas (1900-1999). Para el análisis, sus autores exponen la polarización de dos generaciones, la del centenario y la de los nuevos, quienes se unieron a través del periodismo y plantearon la reforma universitaria del cogobierno bajo la influencia del movimiento estudiantil de Córdoba.

En este contexto, la generación del centenario de 1910, se caracteriza por las ideas modernizantes respecto al Estado, por prestar gran interés a la educación y por sus marcados vínculos internacionales. Se destaca la aparición de dos españoles: Pablo Vila (1881-1980) y Miguel Fornaguera i Ramòn (1893-1988), vinculados en amistad con Agustín Nieto Caballero (1889-1975), quienes colaboraron en la dirección y como profesores del Gimnasio Moderno en Bogotá. En esta generación destacamos a Rafael Uribe Uribe (1859-1914), Tomás Rueda Vargas (1879-1943), Luis López de Mesa (1884-1967), entre otros. Por otra parte, en Colombia, la Generación de los nuevos, que se caracterizó por participar en la política desde el partido liberal, algunos socialistas, participaron en los movimientos estudiantiles, fundaron revistas y se preocuparon por la reforma universitaria. Entre algunos de sus exponentes están: Germán Arciniegas (1900-1999), Jorge Eliécer Gaitán Ayala (1903-1948), Gerardo Molina (1906-1991), Francisco Socarrás (1906-1995), y Gabriel Turbay (1901-1947).

114 Carlos H. Barrera Martínez, *La historia de las ideas benthamistas y antibenthamistas en Boyacá*, Tunja: Academia Boyacense de Historia, 2010.

115 Diana E. Soto *et al.*, “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018.

Es importante señalar que, en España, la Generación del 98 está en la palestra, surgida en los inicios del siglo XX, como una tendencia para modernizar el país y establecer cambios educativos y culturales. Se localiza entre otros exponentes a Miguel de Unamuno (1864-1936), con pensamiento marxista y vinculado a la Universidad de Salamanca. Así mismo, la generación del novecentismo o Generación del 14, que se caracterizaron por la transformación cultural, el reformismo, el periodismo. Figuras que se destacan como Ortega y Gasset (1883-1955), Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), y el pensamiento de la Institución Libre Enseñanza que llegaron a Latinoamérica a través de españoles [...].¹¹⁶

La autonomía y la libertad de cátedra serán adoptadas con el devenir del siglo XX, con el florecimiento de la autonomía de las universidades. Pero acotemos que el concepto de autonomía universitaria, en principio, tiene dos orígenes: uno, con el inspirado en “modelo Humboldt” de tradición alemana, fundamentado en el Plan Maestro trazado en Königsberg, y escrito por E. Kant (1798), Fichte, Schleiermacher y Humboldt, conocido como *Die Autonomie*. Y otro, el inspirado en las tesis de los movimientos estudiantiles, cuyo Manifiesto Preliminar fue redactado por Deodoro Roca en Argentina, y que más tarde se conocerá como la Reforma de Córdoba (1918). Entre los postulados exigían:

Participación de los estudiantes en los organismos académicos de la universidad, vinculación al Alma Mater de los antiguos graduados, asistencia libre a los cursos e institucionalización de la cátedra libre, garantía de que los cursos se realizarán periódicamente, carácter público de las actas de los organismos universitarios y de las deliberaciones de las directivas, asistencia social a los estudiantes y extensión de la acción de la universidad más allá del recinto universitario.¹¹⁷

116 *Ibid.*, 223.

117 Carlos Rincón, “La autonomía y *die autonomie*: la herencia del movimiento de la Reforma de Córdoba y el modelo Humboldt”, en *Autonomía y Modelos Universitarios en América Latina*, dirigido por Diana Soto y María I. Lafuente. Tunja: Universidad de León/ RUDECOLOMBIA / HISULA / ASCUN, 2007.

La autonomía de cátedra en las universidades será uno de los logros más lentos en su aplicación. Sin embargo, serán trascendentales los aportes de los Reformistas de 1918, que, entre otros, retoma Álvaro Acevedo Tarazona :

- Autonomía universitaria.
- Cogobierno.
- Libertad de cátedra o docencia libre con cátedras paralelas y cátedras libres.
- Misión social de la universidad para que su función social fuese mucho más allá de la simple enseñanza de las aulas de clase.
- Vinculación de la universidad con el resto del sistema educativo nacional de base.
- Asistencia libre a clases para facilitar el proceso académico a los estudiantes de clase media que tuviesen que desempeñarse como trabajadores.
- Docencia libre, es decir, el aula disponible para todo aquel que la quisiera.
- Gratuidad de la enseñanza superior para que la educación superior fuese asequible a todos los sectores sociales.
- Unidad latinoamericana, lucha contra cualquier forma autoritaria de gobierno.¹¹⁸

Sin duda, la Reforma de Córdoba se convirtió en un eje de referencia que irradió la América Latina. “A partir de ese momento, diría Germán Arciniegas, la universidad latinoamericana ‘no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que venía siendo’ (Arciniegas, citado por Tünnermann, 1996, pp. 11-38)”¹¹⁹.

Entre los eventos, nos gustaría destacar siete de los más representativos, y agregar el caso de Venezuela, casi siempre en el anonimato en los trabajos revisados:

118 Álvaro Acevedo Tarazona, “Reforma y movimiento universitario en América Latina: Siglo XX”, en *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?*, op. cit.

119 Álvaro Acevedo Tarazona, “A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado”, *Historia y Espacio*, vol. 7, n.º 36, 2010: 11.

1. En 1910 se había realizado el 1.º Congreso Nacional de Estudiantes:

[...] la organización y participación en el primer Congreso Nacional estudiantil en 1910. Estos personajes que hemos ubicado en la generación del centenario plantearon un nuevo ideal de universidad que desde las condiciones políticas de un país con la ideología conservadora se atrevieron desde la universidad pública a trazar nuevos derroteros coincidentes con el movimiento estudiantil de Córdoba.¹²⁰

La generación de los denominados nuevos tendría ascendencia hasta bien entrado el siglo XX, gracias a la longevidad de algunos de ellos, como Germán Arciniegas,

[...] fundaron la Federación de Estudiantes (1922), la casa del estudiante en Bogotá, revistas universitarias como *Voz de la juventud* y *La Universidad* (1921) y las revistas literarias de *Los Nuevos* y la *Pánida* en Medellín. Entre los exponentes podemos indicar, entre otros a Germán Arciniegas (1900-1999), Adolfo Gil Hernández (1903-1978), Gerardo Molina (1906-1991), Francisco Socarrás (1906-1995), Gerardo Molina (1906-1995), Jorge Eliécer Gaitán Ayala (1903-1948), Gabriel Turbay (1901-1947).

Hay que tener en cuenta que esta generación de los nuevos, o de la posguerra, tuvo especial vigencia entre 1940 y 1960 en los cargos políticos, pero le correspondió la época del segundo Congreso de estudiantes en 1924. En aquella época, los escritores de esta Generación se reunieron alrededor de dos revistas literarias: la revista de *Los Nuevos*, dirigida en Bogotá por los escritores Alberto Lleras Camargo y Jorge Zalamea Borda; y la revista *Pánida* en Medellín...¹²¹

2. En Perú se conforman las bases del Grupo Norte (origen del partido político APRA), el Congreso Estudiantil del Cuzco de 1920, la creación de las Universidades Populares y el liderazgo de

120 Soto Arango *et al.*, "La generación del movimiento estudiantil", 226.

121 *Ibid.*, 227.

Víctor Raúl Haya de la Torre, quien señalaba en su discurso sobre las Universidades Populares, en 1924:

Hoy las Universidades Populares González Prada son la bandera de una gran causa. Por sostener sus principios, estudiantes y obreros cayeron bajo las balas de los pretorianos en mayo y octubre de 1923. Pero ni la muerte ni la calumnia, ni la prisión, ni el destierro, han sido más fuejes que nuestra obra.

Nunca, en la historia del Perú, se conoce movimiento más heroico, más desinteresado y más hondo.

[...]

Las Universidades González Prada no pueden morir. El pueblo las sostendrá y las defenderá puesto que son su símbolo y su ideal.¹²²

3. En 1920 en Chile se celebra la Primera Convención Estudiantil.

4. En 1921 en México se celebra el Congreso Internacional de Estudiantes, auspiciado por el gobierno a través de su secretario de Educación, José Vasconcelos.

5. En 1923 Cuba lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, presidido por Julio Antonio Mella y elegido como presidente de honor Víctor Raúl Haya de La Torre. Antonio Mella destacará en su discurso que se había creado la Universidad Popular José Martí. En 1927 en Paraguay se redacta el Mensaje de

122 "Mensaje de Haya de la Torre desde el destierro", en *La Reforma Universitaria (1818-1930)*, compilado por Dardo Cúneo, Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978, 67. Merece especial reconocimiento el trabajo de Elmer Robles Ortiz, "El Congreso Estudiantil del Cusco de 1920 y el liderazgo de Víctor Raúl Haya de la Torre", *Heurística*, n.º 16, 2013. Precisamente en él nos apoyamos para señalar que la historiografía sobre las Universidades Populares en el Perú ha sido documentada por diversos pensadores peruanos: Luis Alberto Sánchez, Jorge Basadre, Luis E. Valcárcel, Felipe Cossío del Pomar, Enrique Cornejo Koster, Antenor Orrego, José Carlos Mariátegui y, desde luego, Víctor Raúl Haya de la Torre, hasta los más connotados reformistas como el argentino Gabriel del Mazo, o los investigadores más reconocidos como Jeffrey Klaiber con "Las Universidades Populares y los orígenes del aprismo, 1921-1924", y Steve Stein autor de "El Apra, los años de formación" (*Histórica*, vol 6, n.º 1, 1982), quienes bebieron en las fuentes estudiantiles de la época, como la revista *Claridad* y el *Boletín de las Universidades Populares González Prada*.

la Federación de Estudiantes a los Hombres Libres de la Nueva Generación, en contra de la Ley Portuaria favorable a los EE. UU.

6. En 1928 se produce en Venezuela la agitación estudiantil más importante contra la dictadura de Juan Vicente Gómez, dirigida por Raúl Leoni quien sería presidente electo en Venezuela en el periodo democrático en la década del sesenta (1964-1969). Se recuerda el célebre discurso de Pío Tamayo, "Homenaje y demanda del Indio"; Rómulo Betancourt, considerado el padre de la democracia venezolana, pronunciará su discurso "Pobre pueblo olvidado de Dios y crucificado de angustias republicanas"¹²³. Rómulo sería el gran dinamizador del discurso emergente, así se puede constatar con el llamado Plan de Barranquilla (marzo 1931), considerado por la crítica como un documento fundamental; según Suárez Figueroa¹²⁴, citando Mariano Picón-Salas, es un documento de gran trascendencia, guardando las distancias, tan fundamentales en la historia venezolana como el Manifiesto de Cartagena o la Carta de Jamaica de Simón Bolívar. En 1945 Rómulo Betancourt llegaría a ser presidente de la Junta de Gobierno de Venezuela (1945-1948), y luego electo presidente en diciembre de 1958. Es importante destacar que Rómulo recibió a Jorge Eliecer Gaitán en Caracas, siendo presidente

123 José Pascual Mora García, "Rómulo Betancourt: forjador del imaginario democrático venezolano", *Tiempo y Espacio*, vol. 18, n.º 49, 2008. Rómulo Betancourt es considerado el líder estudiantil más destacado de la llamada Generación del 28 en Venezuela, protagonista en el carnaval caraqueño de 1928 de un movimiento estudiantil que fue vital para el desenlace del régimen de Juan Vicente Gómez. A pesar de la represión, su prisión en la cárcel La Rotunda y el Castillo de Puerto Cabello, el movimiento estudiantil siguió manifestando su descontento hasta lograr sus objetivos en 1935, cuando ante la muerte del tirano emergió una esperanza democrática. Representantes de este movimiento de estudiantes fueron Agustín Valdivieso Otaola, Rómulo Betancourt, Jovito Villalba, Andrés Eloy Blanco, Juan Oropeza, Raúl Leoni, Rafael Vegas, Humberto Tejera, Miguel Otero Silva, Edmundo Fernández, Juan Bautista Fuenmayor, Germán Suárez Flamerich, Miguel Acosta Saignes, Kotepa Delgado, Juan Oropeza, Elías Toro, Rodolfo Quintero, Fernando Salvador Key Sánchez, entre otros. Fue el primer movimiento estudiantil más exitoso con impacto en el pueblo venezolano y latinoamericano en la historia política de Venezuela. De hecho recibió apoyo en Colombia, donde la vanguardia estudiantil protestó al representante del régimen en Bogotá, Andrés Eloy de la Rosa. Cfr. Rómulo Betancourt, "Panorama de los Movimientos Estudiantiles de Latinoamérica y sus proyecciones", 1930, *Constitución Web Blog*: <http://constitucionweb.blogspot.com/2010/07/panorama-de-los-movimientos.html> (Consultado el 20 de septiembre de 2018).

124 Naudy Suárez Figueroa, *El joven Rómulo Betancourt. De la Semana del Estudiante al Plan de Barranquilla (1928-1931)*, Caracas: Fundación Rómulo Betancourt, 2008.

de la Junta de Gobierno. Fueron momentos para detener en el tiempo y recordar la herencia solidaria de los líderes de Venezuela y Colombia, y debieran servir para superar las visiones xenófobas que han anclado en la mentalidad e imaginario colectivo visiones distorsionadas de la hermandad grancolombiana. No podíamos dejar pasar la oportunidad para mostrar la amistad de Gaitán con el padre de la democracia venezolana, Rómulo Betancourt. En el discurso que enalteció los valores del partido del pueblo, el PDN, y la naciente Acción Democrática. De manera que su obra está sin duda entre los pilares de la democracia latinoamericana. Esta hermandad en los líderes políticos se ratificó en abril de 1948, cuando con ocasión de la IX Conferencia Internacional Americana y la IX Conferencia Panamericana, que dió origen a la OEA, precisamente en Bogotá estaba la delegación venezolana encabezada por Rómulo Betancourt, Antonio Pinto Salinas, José Rafael Pocaterra, y el secretario, el joven Ramón J. Velázquez, entre otros. También se encontraba el connotado humanista Mariano Picón Salas, embajador venezolano en Colombia. Incluso la historia recordará la encarnizada acusación del laureanismo en contra de Betancourt, por haber sido parte del “Bogotazo” en retaliación del asesinato de Gaitán¹²⁵.

7. En la época del ministro Germán Arciniegas se destaca la presencia de la primera mujer en ingresar a la universidad en Colombia. En este sentido, no compartimos la afirmación según la cual Arciniegas, quien “participó como Ministro de Educación en los gobiernos de Eduardo Santos y Alberto Lleras Camargo. Además, no deja de sorprender que dentro de sus ideales políticos de avanzada no hubo espacio para la participación femenina en la vida política universitaria.”¹²⁶ Los hechos demuestran lo contrario, pues precisamente fue Germán Arciniegas quien se empeñó en traer a la docencia universitaria a una exilada republicana española, la profesora Mercedes Rodríguez Bellido, “contratada

125 Cfr. Edgar C. Otálvora, “1948: cuando en Colombia acusaban a Betancourt por el Bogotazo”, *Runrun.es*: <https://runrun.es/nacional/355930/1948-cuando-en-colombia-acusaban-a-betancourt-por-el-bogotazo-por-edgar-c-otalvora/>

126 Soto Arango *et al.*, “La generación del movimiento estudiantil”, 288.

por la Escuela Normal Superior como consecuencia del Decreto 1039 que establecía la creación, dentro de la Normal, del Instituto de Psicología Experimental. Esta profesional de la Psicología que mantuvo una relación epistolar con Freud en el pasado, introdujo la psicotecnia en Colombia [...]”¹²⁷.

La Universidad Nacional de Colombia, en el ambiente de renovación del primer gobierno del liberal Alfonso López Pumarejo, abrió sus puertas por primera vez en Colombia a las jóvenes que aspiraban a cursar una carrera. Los archivos señalan que Gerda Westendorp fue admitida en 1935 a la carrera de Medicina e inició clases probablemente el primero de febrero. Pero fue Gabriela Peláez, quien ingresó en 1936 a estudiar Derecho, y se convertiría en la primera abogada colombiana¹²⁸.

Este proceso de renovación, iniciado desde la época de la república liberal, poco a poco fue venciendo el paradigma patriarcal, aunque muy lentamente. En lo sucesivo, María Carulla funda, en 1936, la primera escuela de trabajo social adscrita a la Universidad del Rosario y en 1939 Mercedes Rodríguez se convertirá en una de las grandes pioneras de la educación superior de la mujer. Si bien la primera mujer fue admitida en la Universidad Nacional en 1936, su profesionalización tardará mucho tiempo más¹²⁹.

Conclusiones

Las pedagogías de la resiliencia se insertan en la construcción de subjetividades decoloniales las cuales son fundamentales para la paz en el proceso de postacuerdo, con una mirada que impacta tres vertientes fundamentales:

127 José Ángel Hernández García, “La influencia pedagógica del exilio republicano español: la edad de oro de la enseñanza en Colombia”, *Latinoamerica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, n.º 54, 2012: 149.

128 María Himelda Ramírez, “La primera mujer entra a la universidad, febrero 1 de 1935. Sin discriminación”, <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2010/03/08/258244/mujer-historiaeducacion-superior-colombia.html>. Revisado, 23 de septiembre de 2018.

129 AA. VV., *Legados de la Universidad Nacional de Colombia en sus ciento cincuenta años de historia*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría de Investigación, 2017.

La deconstrucción de la mentalidad de la violencia en la sociedad colombiana, tomando como referencia la repedagogización social.

Las pedagogías de la resiliencia deben ser entendidas como el cultivo de las pedagogías de la alteridad, lo cual implica el desarrollo de las pedagogías de la tolerancia, la pedagogía contrahegemónica que debe luchar por la deconstrucción del paradigma patriarcal, y asumir la sociedad en el marco de las pedagogías de la diversidad, incluyendo los géneros y las comunidades LGBT+, las pedagogías del sentimiento, y las pedagogías del disenso en democracia.

Las pedagogías de la resiliencia deben ser abordadas en el tiempo de larga duración para analizar la lucha histórica de las conquistas del movimiento estudiantil, la escuela y la universidad.

Bibliografía

Fuentes documentales de archivo y material audiovisual

AA. VV., *Legados de la Universidad Nacional de Colombia en sus ciento cincuenta años de historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría de Investigación, 2017.

La educación prohibida. Argentina: Eulam producciones, 2012, película documental, 145:19 min. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

Libros

Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Bogotá, 24 de noviembre de 2016. Bogotá: Gente del Común, 2018.

Acevedo Tarazona, Álvaro, "Reforma y movimiento universitario en América Latina: Siglo XX". En *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*, coordinado por María Isabel Lafuente. León (España): Universidad de León, 2006.

- Báez Osorio, Miryam, "La universidad colombiana de la primera mitad del siglo XIX y la formación del ciudadano". En *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*, coordinado por María Isabel Lafuente. León (España): Universidad de León, 2006.
- Barrera Martínez, Carlos H., *La historia de las ideas benthamistas y antibenthamistas en Boyacá*. Tunja: Academia Boyacense de Historia, 2010.
- Cúneo, Dardo (comp.), *La Reforma Universitaria (1818-1930)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.
- Foucault, Michel. "Nietzsche, la Genealogía, la Historia". Cap. 1 en *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones Endymion, 1993.
- Haya de la Torre, Víctor, "Mensaje de Haya de la Torre desde el destierro". En *La Reforma Universitaria (1818-1930)*, Compilado por Dardo Cúneo. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987.
- Jaramillo Uribe, Jaime, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Editorial Temis, 1982.
- Kuhn, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- La Gaceta Universitaria 1918-1919: una mirada del movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba, 2008.
- Le Goff, Jacques, "Las mentalidades. Una historia ambigua", en *Hacer la historia*, dirigido por Jacques Le Goff y Pierre Nora, vol. 3. Barcelona: Editorial Laia, 1980.
- Limón-Domínguez, Dolores (dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019.
- Pániker, Salvador. *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós, 1987.
- Rincón, Carlos, "La autonomía y *die autonomie*: la herencia del movimiento de la Reforma de Córdoba y el modelo Humboldt".

En *Autonomía y Modelos Universitarios en América Latina*, dirigido por Diana Soto y María Lafuente. Tunja: Universidad de León / Rudecolombia / Hisula / ASCUN, 2007.

Suárez Figueroa, Naudy, *El joven Rómulo Betancourt. De la Semana del Estudiante al Plan de Barranquilla (1928-1931)*. Caracas: Fundación Rómulo Betancourt, 2008.

Vera de Flachs, Cristina, "Reflexionando sobre la autonomía en la universidad argentina (1885-1955)". En *Autonomía y modelos universitarios en América Latina*, dirigido por Diana Soto Arango y María Isabel Lafuente. Tunja: Universidad de León / Rudecolombia / Uptc / Hisula / ASCUN, 2007.

Artículos de revista

Acevedo Tarazona, Álvaro, "A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado", *Historia y Espacio*, vol. 7, n.º 36, 2010. <https://doi.org/10.25100/hye.v7i36.1784>

Bolaños Motta, José, "Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en postconflicto", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018, 83-100. <https://doi.org/10.19053/01227238.8563>

Sebastián Contreras, "Ferrajoli y su teoría de los derechos fundamentales", *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*, vol. 14, n.º 2, 2012: 17-28.

Córdoba, María E. y Claudia Vélez, "La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, n.º 2, 2016, 1001-1015.

Hernández García, José, "La influencia pedagógica del exilio republicano español: la edad de oro de la enseñanza en Colombia", *Latinoamerica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, n.º 54, 2012: 135-153.

Mora García, José Pascual, "Rómulo Betancourt: forjador del imaginario democrático venezolano", *Tiempo y Espacio*, vol. 18, n.º 49, 2008: 13-35.

Mora García, José Pascual, "Baltasar de los Reyes Marrero (1752-1809): primer educador de la enseñanza de la física moderna en la Universidad de Caracas (últimas décadas del siglo XVIII) (Para una historia conectada de la historia de la educación en Colombia y Venezuela)", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13, 2009: 148-165.

Mora García, José Pascual, "La cultura de paz y la racionalidad dialógica gadameriana: una mirada sobre la filosofía de la paz en Rotary", *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*, vol. 15, 2012: 221-228.

Mora García, José Pascual, "La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel Jáuregui y Beatriz Camargo", *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, n.º 8, 2020. <http://dx.doi.org/10.25965/trahs.3026>

Robles Ortiz, Élmer, "El Congreso Estudiantil del Cusco de 1920 y el liderazgo de Víctor Raúl Haya de la Torre", *Heurística*, n.º 16, 2013.

Soto Arango, Diana, José Antonio Rivadeneira, Jorge Duarte Acero y Sandra Bernal Villate, "La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 217-241. <https://doi.org/10.19053/01227238.8056>

Soto Arango, Diana, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardimino, "La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) (1994-2015)", *Revista História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017: 351-375. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/66357>

Soto Arango, Diana, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardimino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017: 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

Soto Arango, Diana E., José Rivadeneira, Jorge Duarte Acero y Sandra Bernal Villate, “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 217-241. <https://doi.org/10.19053/01227238.8056>

Stein, Steve, “El Apra, los años de formación”, *Histórica*, vol. 6, n.º 1, 1982.

Trimiño Velásquez, Celina y Luisa Amézquita Aguirre, “Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018: 101-124. <https://doi.org/10.19053/01227238.8564>

Páginas web

Betancourt, Rómulo, “Panorama de los Movimientos Estudiantiles de Latinoamérica y sus proyecciones” (1930), *Constitución Web Blog*: <http://constitucionweb.blogspot.com/2010/07/panorama-de-los-movimientos.html> (Consultado el 20 de septiembre de 2018).

“Cronología de la gesta estudiantil”, Universidad Nacional de Córdoba, 2018. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/cronolog%C3%ADa-de-la-gesta-estudiantil>

Otálvora, Edgar C., “1948: cuando en Colombia acusaban a Betancourt por el Bogotazo”, *Runrun.es*: <https://runrun.es/nacional/355930/1948-cuando-en-colombia-acusaban-a-betancourt-por-el-bogotazo-por-edgar-c-otalvora/>

Zambrano Labrador, Ana María. “Pascual Mora: Pedagogías Alternativas, una respuesta a la nueva realidad del mundo”, Oficina de prensa de la Universidad de Los Andes (Venezuela), mayo 19, 2020. <http://prensa.ula.ve/2020/05/19/pascual->

mora-pedagog%C3%ADas-alternativas-una-respuesta-la-nueva-realidad-del-mundo.

Conferencias

Mora García, José Pascual. “Las Pedagogías de la Resiliencia, estudio de casos”. Conferencia. Cátedra Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana. Tunja: Hisula - Cade - Uptc, 2018.

Mora García, José Pascual. “Las prácticas pedagógicas en Colombia en el marco del Postconflicto”. Conferencia. Congreso de Pedagogía Interdepartamental. Tunja: Universidad Juan de Castellanos, , 2018.

Mora García, José Pascual. “El disenso como esencia de la libertad de expresión en la democracia, una mirada histórica sobre la fragilidad de la democracia en América Latina”. Ponencia. Congreso Internacional de Derecho - Construcción Democrática para la Paz, Tunja: Universidad Santo Tomas, 2017.

Mora García, José Pascual. “La Reforma y Movimiento de Córdoba (1918-2018). Lecciones para el Presente y Futuro”. Conferencia. Centenario de la Reforma de Córdoba y la semana aniversario de la Facultad de Educación de la Uptc, Tunja: Uptc, 2018.

Posada Álvarez, Rafael. “La Filosofía Ilustrada y el Plan Educativo de Moreno y Escandón (1774)”. Ponencia. I Coloquio de Historiadores de la Educación de Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1992.

Soto Arango, Diana. “Polémicas de los catedráticos universitarios en Santafé de Bogotá - siglo XVIII”,. Ponencia. I Coloquio de Historiadores de la Educación de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1992.

LOS IMAGINARIOS DE LA FILOSOFÍA EN EL AULA ESCOLAR, INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR DE SORACÁ

Carmen Elvira Semanate Navia¹³⁰

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-0897-0071>

Introducción

Este trabajo pretende exponer el concepto que tanto estudiantes como docentes manejan acerca de los imaginarios de la filosofía, desglosando en primer lugar la importancia que se le otorga en el aula escolar, lo cual hace referencia al concepto que se tiene sobre la enseñanza de la filosofía; así mismo, el significado de la filosofía y su impacto en el contexto escolar hacen evidente la manera como se debe enseñar a pensar correctamente. Dado que la filosofía considera la formación de la persona como una preocupación central, la experiencia filosófica en el ambiente escolar abrió el camino hacia una motivación por la lectura. De otra parte, la diferencia entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar se considera a partir del pensamiento de Immanuel Kant, quien distingue entre la enseñanza de la filosofía y enseñar a filosofar.¹³¹ Igualmente se

130 Doctora y magíster en Historia por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja. Especialista en Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica. Líneas de investigación en historia social y de la cultura. Miembro del Grupo HISULA.

131 Carlos Gaitán R. *et al.*, *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010. Kant, 1978, pp.2-3

reflexiona sobre la práctica filosófica en el acontecer cotidiano, que conduce a concebir la filosofía como forma de vida, así como la enseñanza de la filosofía desde la situación problemática, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Y, finalmente, el impacto y la trascendencia de la enseñanza de la filosofía en la institución educativa y su contexto, que busca rastrear el itinerario de los conceptos y las teorías con todos sus altibajos, reconociendo su discontinuidad y contradicciones, con el fin de posibilitar el que los estudiantes estén capacitados para analizar, dilucidar su vida y aprender a tomar decisiones desde su cotidianidad.

El presente estudio considera los imaginarios que se han tenido frente a la enseñanza de la filosofía en una institución educativa. Hasta hace unos años se creía que la filosofía solo podía aparecer en el plan de estudios de una institución educativa en los grados décimo y undécimo. Sin embargo, esta investigación revela la importancia de dar un viraje al concepto, planteamiento dado desde la realidad que se vive en la Institución Educativa Simón Bolívar ubicada en el municipio de Soracá, muy cerca de la ciudad de Tunja, en la provincia centro del departamento de Boyacá, donde se desarrollaron las tesis aquí propuestas. Es importante valorar la educación como un aspecto significativo en el progreso de una sociedad y, por lo mismo, se establece que la filosofía está inmersa en la práctica educativa, propiciando una formación autónoma, singular y libre. La filosofía se considera como el cimiento de las distintas formas de pensamiento presente y por existir en la sociedad.

La investigación se realiza en un contexto netamente rural, en una región de la cordillera Oriental de los Andes apta para la producción de papa, trigo, frutales y pastos para la ganadería. La institución educativa, que pertenece a la Secretaría de Educación de Boyacá, ofrece los niveles de preescolar, básica, media académica, media técnica y con jornada adicional con educación para adultos; su población escolar aproximada es de mil quinientos estudiantes y cuenta con diez sedes.

La investigación parte de la pregunta hecha por una docente cuando la rectora del plantel exponía la decisión de suprimir el estudio del idioma francés a partir del año 2014, con el fin de poder incluir en el pènsum la materia de filosofía para los grados sexto a noveno, que ya existía para décimo y undécimo. De los diversos comentarios surgidos, la pregunta acerca de ¿qué filosofía se va a enseñar?, quedó resonando en el ambiente, cuestionamiento del que me ocupó al final de este escrito con sus protagonistas, los estudiantes de los grados sexto a noveno, población con la que se viene trabajando desde el año 2014.

El diálogo con los niños y jóvenes permite entender su concepción sobre esta área, forma de vida o disciplina. En cierto sentido, es común que niños y jóvenes vean a la filosofía como algo difícil de sustentar, como una asignatura exclusiva de la gente grande. Es ahí donde se quiere mostrar que la filosofía es la vida misma, es la capacidad que tiene el ser humano para salir adelante y tomar sus propias decisiones. No obstante, para asomarse a ella y preguntarse por el sentido de la vida e intentar comprenderlo es necesario contar con ciertos medios de los que carece la población objeto de estudio. Ya se explicará más adelante esa actitud pasiva de la comunidad, que, como lo diría Kant, se rehúsa a salir de la minoría de edad.¹³²

En cuanto al aspecto metodológico de la investigación, como se puede apreciar, el sujeto es el objeto de estudio y está ubicado en los imaginarios que tienen con respecto a la enseñanza de la filosofía. Se parte de una pregunta que es analizada, dialogada y compartida con los estudiantes, luego se enfoca en algunas corrientes de pensamiento que han discutido el tema, en especial a través de Immanuel Kant, George F. Hegel y Michel Foucault, entre otros. Posteriormente, se analizó la valiosa información extractada de encuestas, conversatorios, debates y otras estrategias que se llevaron a cabo dentro del salón de clase.

¹³² Kant 1. Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración? Tecnos, Madrid 1988.p.9)

Son de resaltar las dificultades y la incertidumbre experimentadas para iniciar el trabajo y poner en práctica el ejercicio, pues la filosofía para algunos estamentos de la comunidad educativa estaba muy alejada de su entorno y mucho más de los niños de sexto a noveno grados que empezaran a tener en su plan de estudios esta asignatura. Es aquí donde se valora el trabajo del docente de filosofía, que debe incrementar la formación que brinda a los estudiantes para que participen e interactúen en los diferentes ambientes que conforman su convivencia.

El docente debe potenciar la capacidad crítica de los niños y jóvenes para enfrentar los diferentes problemas que se les presentan, permitiendo que en su aula de clase niños y jóvenes descubran sus cualidades intrínsecas para impulsar, por ejemplo, las aptitudes de liderazgo, con el fin de que puedan asumir con responsabilidad sus distintos roles académicos, sociales y culturales.

Es importante destacar el apoyo de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, que a pesar de su inicial renuencia, una vez comenzado el proceso entendieron la importancia de la aplicación de la filosofía en el proceso educativo de los grados de sexto a noveno.

Es importante analizar en este artículo:

La Importancia de la filosofía en el aula escolar hace referencia al concepto que se tiene sobre la enseñanza de la filosofía. *El significado de la filosofía y su impacto en el contexto escolar* muestra la manera como se debe a enseñar a pensar correctamente. *La filosofía inherente a la formación humana* considera la formación de la persona como preocupación central de la filosofía. *La experiencia filosófica en el ambiente escolar* abrió el camino hacia una motivación por la lectura. *La diferencia entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar* considera el pensamiento de Immanuel Kant y Hegel, quienes marcan la diferencia entre la enseñanza de la filosofía y enseñar a filosofar. *La Práctica filosófica en el acontecer cotidiano* conduce a concebir la filosofía como forma de vida. *La enseñanza de la filosofía desde la situación problémica* se trata de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Y finalmente, *El impacto de la enseñanza de la filosofía en la institución educativa y su contexto* busca rastrear el itinerario de los conceptos y las teorías con todos sus altibajos, reconociendo su discontinuidad y contradicciones, con el fin de que los estudiantes asuman su capacidad de analizar, dilucidar su vida y aprender a tomar decisiones desde su cotidianidad.

Importancia de la filosofía en el aula escolar

Es de trascendental importancia para la filosofía tener en cuenta algunos aspectos relacionados con su aplicación desde la perspectiva de la enseñanza y para entenderlo se puede partir del siguiente postulado:

Según la perspectiva sociológica de los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis, estos son fuerza creadora del mundo social que, desde un sistema de creencias, saberes y prácticas expresadas a través de representaciones, deseos, afectos y actuaciones, forman las significaciones imaginarias sociales con las cuales se asegura la cohesión y el consenso del colectivo anónimo y se instituye la existencia de la sociedad en un tiempo determinado.

Así, lo imaginario social es la creación de significaciones, de imágenes o figuras que les sirven de soporte y dotan de sentido lo real y las prácticas.

(C. Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, París: Ed. Senil, 1975).

Esto nos lleva a pensar que la realidad que establece un grupo social, lo que define y orienta sus actuaciones, está construida a partir de esa red de representaciones, sentimientos y deseos que son legitimados al ser compartidos y que por sus características son irreductibles al sistema racional [...] ¹³³

133 Ana Virginia Triviño R., "Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018: 50 [cursivas en el original].

Es importante la contribución de la Dra. Triviño sobre la realidad de los imaginarios dado que se han constituido en representaciones prácticas en la vida, tanto de docentes como de estudiantes. Es en este punto donde se quiere dar a conocer el trabajo que se viene realizando en la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá.

Como ya se expuso en la introducción, cuando se amplió la enseñanza de la filosofía para los grados de sexto a noveno en el Plan de estudios de la institución educativa, surgió la pregunta de una de sus profesoras: “¿Y qué filosofía se les va a enseñar a los estudiantes de sexto a noveno?”. Vino a mi mente otra pregunta que le formulé en voz alta a manera de respuesta: ¿La filosofía se enseña? Aunque la docente contestó de manera evasiva este intercambio de inquietudes sirvió para desarrollar la reflexión sobre el imaginario que se tenía y plantear el debate, ya no con la docente sino con los estudiantes de sexto a noveno, con quienes empezaría un trabajo cuidadoso a partir del año 2014 gracias al cual quedaría al descubierto el imaginario que docentes y estudiantes tenían sobre el concepto de filosofía.

Los estudiantes de sexto, niños entre los diez y trece años, entraron al aula de clases como siempre, juguetones, expresivos, bulliciosos. Uno de ellos me dijo: “profesora, tenemos filosofía, ¿vamos a aprender filosofía?”. Echando mano de la mayéutica socrática decidí hacerle la misma pregunta que le había formulado a mi colega: ¿ustedes creen que la filosofía se enseña?, ¿y que ustedes vienen aprender filosofía? –agregué—. Síes y noes se escucharon con algarabía por todo el salón y después de una señal de silencio, de calma, empecé a dar la palabra a uno por uno de mis estudiantes. “Yo creo que sí porque venimos a aprender quiénes fueron los filósofos” –dijo uno–; “yo no sabía que en grado sexto veíamos filosofía, porque mis hermanos la vieron en décimo y undécimo. ¿Esa materia no es para grandes?” –comentó otro, un poco tímido—. Este comentario dio pie para lanzarles una nueva pregunta: ¿quiénes son grandes? “Los de once” –contestó otro de los estudiantes—. Pues bien, la pregunta, que aparentaba ser muy sencilla, fue adquiriendo otra dimensión y

los estudiantes comprendieron que la respuesta no era tan fácil, no era simplemente decir sí o no, y los llevó a interactuar entre ellos y empezar a despojarse de su concepto para comprender otro relacionado con la filosofía.

Dentro de la perspectiva de la enseñanza de la filosofía es necesario considerar aspectos relevantes que permiten su comprensión y su utilidad en la formación de los jóvenes.

Significado de la filosofía y su impacto en el contexto escolar

Se entiende que la filosofía se ocupa del conocimiento de la realidad y del sentido de la existencia. Se traduce en el buen uso de la expresión y, por esta razón, es una forma de enseñar a los estudiantes de sexto a undécimo a *pensar correctamente*. Sin embargo, cabe resaltar que los niños de grado sexto están saliendo de una etapa de infancia donde fueron y siguen siendo pensadores notables, porque su afán por conocer y preguntarse por las cosas es propio de su naturaleza, todo para ellos produce sorpresa y asombro. Desde su conocimiento vulgar hacían todo tipo de preguntas: ¿qué es la luna?; ¿por qué se oscurece el día?; ¿por qué papá sale todos los días? Es triste ver cómo en los adultos van perdiendo la capacidad de indagar y cuestionarse acerca de los acontecimientos de la vida.

El término *filosofía* significa amor a la sabiduría, palabra que puede pensarse como algo difícil, propio de gente grande y sabia, como lo dijeron los niños de sexto. No obstante, cualquier niño, cualquier persona, puede hacer filosofía sin dificultad. Matthew Lipman, teórico iniciador y dinamizador del movimiento conocido como “filosofía para niños”, promueve la capacidad de pensar en los niños para desarrollar el pensamiento crítico y potenciar aspectos como el pensamiento reflexivo, libertad, democracia, bien común, intercambio de ideas, respeto, escucha, etc. En su texto *La Filosofía en el aula*, escrito con Ann Sharp y F. Oscanyan, se afirma que una razón por la que los niños no saben leer mejor de lo que

lo hacen es porque no les enseñamos a razonar y sin razonar no pueden descubrir lo que están leyendo¹³⁴, por eso es importante que el niño descubra que la filosofía surge a partir de preguntas. Los niños hacen preguntas desde sus primeros balbuceos, lo que a veces molesta a los adultos y por ello no las responden adecuadamente, y entonces se acostumbran a pensar y decir que es mejor no preguntar.

En la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá, la filosofía es una asignatura que sirve como instrumento de desarrollo del pensamiento humano. Permite al estudiante ampliar su conocimiento, tener conceptos claros sobre su propia existencia, su ser como persona, la visión del cosmos, el origen de las cosas y sus propias necesidades en su lucha por alcanzar la supervivencia. Es importante que el estudiante se ubique dentro de un contexto real donde sea capaz de confrontarlo con su quehacer diario¹³⁵.

Así mismo, se orienta al estudiante para que aprenda a interpretar, argumentar, criticar y realizar propuestas de cambio frente a sus actos, juicios, ideas y prácticas, que conlleven a encontrar su propia identidad, perdida tras las apariencias de teorías asfixiantes que los dejan sumergidos en el subdesarrollo. Se busca mejorar como persona, como sociedad, como región y como nación en aras de lograr el desarrollo y el crecimiento del ser humano.

La filosofía inherente a la formación humana

Es importante ubicar al estudiante en el descubrimiento de su propio yo, es decir, la formación de la persona como preocupación central de la filosofía¹³⁶. Pues la formación del ser humano ha sido un propósito educativo tan significativo en el desarrollo de la humanidad que se pretende que el niño, desde su asombro, desde su conocimiento vulgar, espontáneo, natural y superficial, empiece a

134 Matthey Lipman, Ann Sharp y Frederick Oscanyan, *La Filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1998, 72.

135 "Plan de área de Filosofía - Institución Educativa Simón Bolívar" (Soracá 2020), Archivo de Gestión Institución Educativa Simón Bolívar - Soracá.

136 Carlos Gaitán R. *et al.*, *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010.

preocuparse por su formación académica, intelectual, humana, social y cultural. A medida que avanza el tiempo el niño convertido en joven empieza a introducirse en el profundo mar del conocimiento y sigue buscando las causas próximas de los seres, con carácter universal y sistemático, es decir, llega al conocimiento científico y continúa su proceso de inmersión, que conlleva a una interpelación al porqué y al cómo de las cosas, empieza a expresar el conocimiento filosófico, que es precisamente un conocimiento adquirido.

Por tal motivo, se considera que niños y jóvenes están dispuestos a la filosofía, a buscar la razón de ser de la realidad, a descubrir los principios y las causas de la vida, en otras palabras, la verdad. En la actualidad se comprueba la importancia de la filosofía en niño y jóvenes, tan inclinados a escudriñar fundamentos y causas últimas, supremas, de la realidad. La filosofía otorga elementos para reflexionar, para que las ciencias sean más humanas, dignifiquen y humanicen, enseñen a las personas a ser autónomas, responsables, disciplinadas y dedicadas a conocer su ser y sus reacciones¹³⁷.

La ley 115 de 1994, en su primer artículo, señala: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En el artículo quinto son mencionados, como fines de la educación, entre otros:

1. El pleno desarrollo de la personalidad [...] dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

[...]

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país [...]¹³⁸

137 “Plan de área de Filosofía - Institución Educativa Simón Bolívar” (Soracá 2020), Archivo de Gestión Institución Educativa Simón Bolívar - Soracá.

138 Congreso de la República de Colombia, Ley 115 de 1994, 8 de febrero, “Ley General de Educación”, *Diario Oficial* n.º 41 214, art. 5.

Es por esa razón que la filosofía se debe enseñar desde los grados menores, dado que a la institución educativa le corresponde velar por la formación integral de las personas que lleguen a este recinto. El Colegio Simón Bolívar de Soracá propende por impartir una formación filosófica que impregne los acontecimientos de la vida de cada uno de sus estudiantes, con lo cual se incluye a padres de familia y a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, así como los medios de información gracias a las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Al buscar la formación integral de los estudiantes, la filosofía promueve el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar de manera autónoma. Solo de esta manera los estudiantes podrán cuestionar temas de la problemática social real como la violencia, las distintas formas del dogmatismo, religioso, ideológico y político, la violación de los derechos humanos, la intolerancia ética y política, la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana. Por eso es indispensable creer que la filosofía es un área fundamental e interdisciplinaria que se puede articular con los demás saberes ofrecidos por la institución educativa.

Experiencia filosófica en el ambiente escolar

Los estudiantes de sexto a noveno del Simón Bolívar de Soracá presentan falencias en términos de comprensión de lectura, de interpretación, redacción, análisis y argumentación, y paralelo a ello se observa que su mayor debilidad es el escaso gusto por la lectura, aspecto que se empezó a tratar en filosofía motivándolos a que escribieran sus propias historias de vida, sus actividades de una hora a otra, llevando una suerte de diario que diera cuenta de los acontecimientos vividos o conocidos a través de la radio, la televisión o por los comentarios hechos en sus propias casas y que ellos consideraran relacionados con la filosofía. Esto ha permitido despertar un cierto interés por la escritura y, de esta manera, conseguir mejoras progresivas en caligrafía, ortografía y redacción en los grados sexto y séptimo. En octavo y noveno

se motiva con lecturas llamen su atención, que permitan realizar debates, conversatorios, mesas redondas o el llamado cafecito filosófico. Estas actividades han despertado un cierto gusto por la materia entre los estudiantes y han descubierto su importancia en estos grados. La filosofía es un saber que tiene la particularidad de cuestionarse no solo de manera personal a su propio yo, sino que se interpela sobre lo que acontece a su alrededor.

El adolescente está en condiciones de comprender el aprendizaje de la Filosofía, en la medida en que, para su grado de evolución personal, ha llegado a plantearse y comprender problemas que suponen una diferenciación entre la realidad y el ideal; la comprensión del deber ser, el interés por la naturaleza íntima del saber, la estimación suprasensible por lo bello, la preocupación por las creencias y los actos religiosos.¹³⁹

De manera que la filosofía –en esta etapa de la adolescencia, cuando se enfrentan situaciones desconocidas, emocionales y físicas–, contribuye a analizar e intentar entender cualquier proceso y, por ello, a madurar intelectual y afectivamente. La filosofía los lleva a construir un mundo más real y a replantear el ideal. El ejercicio filosófico los conduce a ser buenos ciudadanos y a comprender que la sociedad que los rodea es una sociedad pluralista, heterogénea, donde se debe respetar el ser y sentir de los demás.

La experiencia que se ha vivido con estos grados ha sido muy interesante dado que son ellos mismos quienes aprenden a cuestionarse y a revelar sus propios miedos y carencias afectivas, al punto de alcanzar un mejoramiento de su proceso formativo emocional, académico y afectivo.

Se puede afirmar que el área de filosofía es transversal con las diferentes asignaturas, entre ellas las ciencias naturales y las ciencias económicas; encontramos, además, la influencia de las matemáticas en los temas de lógica y teoría del conocimiento. Asimismo, su

¹³⁹ José Manuel Villalpando citado en Gaitán R. *et al.*, *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía*, 24.

integración con todos los ámbitos de las humanidades –en la parte gramatical se refiere al origen del conocimiento– como el arte, presente en las formulaciones estéticas, y la antropología, que integra las áreas de biología y las humanidades en los términos éticos y religiosos. Finalmente, se encuentra con la política, donde se unen criterios para formar las ciencias políticas y la democracia. La filosofía es el culmen de las demás ciencias fundamentales y el desarrollo final de las competencias propositivas en todas las áreas¹⁴⁰. Con base en estas condiciones el niño puede acceder al conocimiento de las ciencias exactas y humanas de una manera sencilla, donde demuestra sus capacidades de interactuar e interrelacionarse con los demás bajo los criterios del respeto, la honestidad y tolerancia hacia la diferencia y pluralidad de sus congéneres.

Diferencia entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar

Nuevamente se piensa en el imaginario de los niños hacia el concepto de filosofía y el filosofar.

Los imaginarios sociales se producen entre la opacidad y lo evidente, por tanto, interpretarlos, develarlos y desentrañarlos implicó ingresar en ese mundo de interacciones y relaciones humanas que definen al sujeto en la acción y, desde el lenguaje, hacer emerger ese sinnúmero de significados y sentidos no explícitos que, al volverse enunciados, evidenciaron una amalgama de simbolizaciones, afectos, sentimientos y representaciones sobre la niñez en un contexto histórico determinado.¹⁴¹

Es así como se busca la manera de hacer comprender a los estudiantes el proceso de aprender filosofía y aprender a filosofar.

[...] reconstruir históricamente la infancia significa buscar, dentro de cada formación social, la configuración

140 "Proyecto Educativo Institucional PEI - Institución Educativa Simón Bolívar" (Soracá 2020), Archivo de Gestión Institución Educativa Simón Bolívar - Soracá.

141 Cecilia Rincón Verdugo, "Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018: 27.

prevaliente de significados, articulándolos al conjunto de representaciones que, en el imaginario social, se relacionan con los diferentes momentos de la existencia humana, en la trayectoria de vida, desde la concepción hasta la muerte. De este modo las representaciones sociales sobre la infancia tienen que ver con el conjunto de representaciones sobre los otros momentos de la existencia, con aquellas representaciones que reflejan el sentido de la vida, de la muerte, del paso del tiempo y de las relaciones con los otros.¹⁴²

Es trascendental involucrar a los niños y jóvenes en este proceso de apertura de su espíritu hacia lo ignorado, a buscar desde sus imaginarios la respuesta a esos interrogantes de ¿quién soy? y ¿qué sentido tiene mi vida? Y para poder dar respuesta surge el debate en torno a dos puntos de vista de filósofos tan importantes como Kant y Hegel, considerados paradigmáticos, y, al parecer, con opiniones contrarias al respecto.

Kant distingue entre aprender filosofía y aprender a filosofar. En algunos textos plantea que el uso de la razón autónoma, o el filosofar, es distinto a la simple dependencia de otros.

La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! ¡Díez valor de servirte de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración. La pereza y la cobardía son las causas de que la mayoría de los hombres, después que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena (naturaliter majorenes), permanecen con gusto como menores de edad a lo largo de su vida, por lo cual le es muy fácil a otros el erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo ser menor

142 Lucía Rabello de Castro citada en Rincón Verdugo, "Historiografía sobre las significaciones imaginarias".

de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme. Si sólo puedo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mi tan fastidiosa tarea.¹⁴³

Ante este pensamiento se ubica a los adolescentes con el fin de que ellos analicen el concepto. Sin embargo, la ubicación rural del colegio Simón Bolívar de Soracá, implica que a un considerable número de jóvenes no les interesa salir de esa minoría de edad, viven en un ambiente cómodo, tranquilo para su estatus libre de preocupaciones, son jóvenes fruto de una cultura pasiva, descomplicada en la cual, si se puede surgir, bien, y si no, no hay problema.

La mentalidad o el imaginario que ellos mantienen es la del menor esfuerzo, su interés por el conocimiento es neutral, máxime cuando hay un sistema que los protege y los resguarda en su minoría de edad, como es el paso de los años escolares a través de recuperaciones y evaluaciones que los estudiantes presentan varias veces y de todas maneras logran pasar su año escolar sin mayor esfuerzo. No se les ve interés por salir de esa minoría de edad y entrar en la mayoría de edad, es decir, empezar a ser autónomos, responsables de sus actos y de su propio conocimiento. En los estudiantes de grado undécimo se alcanza a percibir cierto grado de madurez, responsabilidad en sus actuaciones y la manifestación, en algunos de ellos, de no haber aprovechado mejor el tiempo escolar. Es ahí donde empieza la mayoría de edad y se aprende a filosofar, a pensar en su propio yo y en cómo salir adelante.

En general, no puede llamarse filósofo nadie que no sepa filosofar. Pero sólo se puede aprender a filosofar por ejercicio y por el uso propio de la razón. [...]

El que quiere aprender a filosofar, por el contrario, solo puede considerar todos los sistemas de filosofía como historia del uso de la razón y como objetos para el ejercicio de su talento filosófico.

143 Immanuel Kant, "Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?" (1784), traducción de Rubén Jaramillo, *Argumentos*, n.ºs 14 a 17, 1986.

El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador.¹⁴⁴

La Institución Educativa Simón Bolívar procura educar en la vida y para la vida y por ello su propuesta educativa responde a las exigencias del modelo pedagógico “Hacia una Escuela del desarrollo humano y social”, fundamentado en la metodología *enseñanza para la comprensión*, la cual promueve una escuela activa. Dentro de dicho modelo, el desarrollo humano procura garantizar el ambiente necesario para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades, aprendan a hacer uso de su razón, se desenvuelvan en el entorno que los rodea y así puedan llevar una vida creativa y productiva que genere una opción para aumentar el campo de acción en sus proyectos de vida.

Así mismo se busca que los estudiantes descubran por sí mismos que son seres únicos e irrepetibles y que no deben imitar a nadie, que deben ser autónomos y dueños de sus propias decisiones. Esto tiene mucho que ver con el desarrollo de la competencia crítica dado que esta se orienta hacia el ejercicio autónomo y público de la razón. Se procura fomentar la dignidad del individuo, la cual se hace visible en el desempeño de sus acciones frente a las de los demás.

En general se distingue un sistema filosófico con sus ciencias particulares y el filosofar mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; eso significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc.¹⁴⁵

Según Hegel, la filosofía es una ciencia y, como tal, debe aprenderse. El aprendizaje de los contenidos, los problemas, los

144 Kant citado en Arnold R. Avelino Guáqueta, “Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las Pruebas Saber” (Tesis de maestría en Filosofía, Universidad Nacional, 2015), 26.

145 Kant citado en Avelino Guáqueta, “Las prácticas pedagógicas en filosofía”.

textos adecuados, los conceptos, la historia, es aprender a filosofar. Algunos tienden a radicalizar estos puntos de vista. Hay quienes, siguiendo a Kant, sostienen que aprender a filosofar no es lo mismo que aprender datos y contenidos. Aprender a filosofar es aprender a hacer uso de la razón de modo autónomo, salir de la minoría de edad. Matthew Lipman es, claramente, un representante de esa tendencia. Otros, que radicalizan el punto de vista de Hegel, consideran que aprender a filosofar es adquirir los conocimientos o los contenidos, de modo que no se viaja por viajar, sino por conocer. Aprender a filosofar equivale a llegar a conocer, mediante la razón, el contenido de la filosofía; razonar sin un contenido es divagar o especular.

Los dos conceptos son válidos, dado que la posición de Hegel es mirar la filosofía como contenido, como aprendizaje, y en ningún momento se opone a la mirada de Kant. Solo que los dos convergen en hacer buen uso de la razón y es aquí donde se busca que los estudiantes hagan buen uso de su conocimiento, de su intelecto. Se pretende que ellos, a través de la lectura y sus escritos, puedan filosofar. No obstante, lo más importante es que la filosofía la lleve a la práctica y la practiquen desde su cotidiano vivir.

La filosofía, una forma práctica para la vida

Cuando en la institución educativa se impulsó la filosofía desde el grado sexto, se enfatizó en hacer algo práctico, lúdico, para que los niños le tomaran cariño a la materia. Dado el contexto social en el que se desenvuelve la comunidad estudiantil me puse a pensar cómo hacer para que la clase de filosofía no fuera monótona ni tediosa y pensé en el juego (la verdad no soy muy dada a los juegos), sin embargo, se elaboraron unas guías que propiciaron el juego con temas afines como el conocimiento de sí mismos, el valor de la autoestima, el proyecto de vida, entre otros.

Llegó a mis manos el libro de Lou Marinoff *Más Platón y menos Prozac*, donde encontré la respuesta al dilema que tenía en el momento y empecé por trabajar dos palabras que el autor desglosa de manera apropiada.

Aunque «filosofía» y «práctica» son dos palabras que la mayor parte de la gente no suele relacionar, lo cierto es que la filosofía siempre ha proporcionado herramientas que las personas puedan usar en la vida cotidiana. Tanto Sócrates, que se pasaba el día debatiendo cuestiones de gran importancia en el ágora, como Laozi, que recopiló sus consejos sobre cómo seguir el camino del éxito evitando todo perjuicio, querían que sus ideas fuesen de utilidad. La filosofía, al principio, era una forma de vida, no una disciplina académica; es decir, no sólo objeto de estudio sino también de aplicación.¹⁴⁶

De esta manera se tomó el tema, no como una materia sino como una forma de vida. Es decir, el propósito era explicarles al niño y al adolescente que, desde su cotidianidad, estaban filosofando. Que la filosofía concebida como forma de vida le permite al ser humano manejar las reglas mínimas de comportamiento y que estas actitudes son las que facilitan el entendimiento y las buenas relaciones, o como lo diría Sócrates, el hombre prudente es el hombre virtuoso.¹⁴⁷

Constantemente invito a los estudiantes a dialogar con sus padres, a que les hagan preguntas con el fin de llegar a la conclusión que, aun sin estudios, cuentan con la formación que otorga la filosofía de la vida de la cual algunas veces hacen alarde cuando se refieren a su sabiduría y esa sabiduría está relacionada con los avatares de la vida cotidiana y con la manera como los han sabido superar. Por tal motivo, la intención es que el estudiante aprenda a vivir su propia vida desde lo más pequeño, que lo haga con toda la responsabilidad con el fin de que vaya adquiriendo experiencia y valore su vida práctica.

El trabajo de un docente de filosofía no es ensamblar conocimientos sino enseñar a pensar, es decir, entregar las herramientas para que los estudiantes aprendan a salir adelante

146 Lou Marinoff, *Más Platón y menos Prozac. Filosofía para la vida cotidiana*. Bogotá: Ediciones B, 2001.

147 Concepción Socrática de la virtud.<http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena3/>

y asimilen que la filosofía es la misma vida. Que aprendan a valorarse a sí mismos y a tomar las mejores decisiones. El maestro de filosofía debe ser un consejero que escuche y ayude a encontrar las posibles salidas a las diferentes problemáticas que le presenten sus estudiantes.

Amantes de la sabiduría como Sócrates y Platón lucharon por dar sentido a las preguntas más complejas de la vida.

En la apología de Sócrates se dice que la muerte a manos de la justicia de su ciudad natal, lo elevó al rango de héroe moral e hizo que un modesto filósofo que no había escrito ninguna obra se convirtiera desde entonces y hasta nuestros días, en el fundador de un método filosófico y en el máximo ejemplo de la búsqueda de la virtud en medio de la corrupción de la cosa pública.¹⁴⁸

Sócrates fue considerado consejero, preceptor, los jóvenes lo buscaban por su forma de vivir. Sabía dar un consejo a tiempo y también a destiempo. Esta figura de filósofo tutor se fue desvaneciendo con el tiempo hasta el punto de que fue sustituida por la del clérigo.

La filosofía como ciencia continuó desarrollándose dentro del claustro académico y se soslayó de las vicisitudes de la existencia humana. El pensamiento socrático de cultivar el examen crítico de creencias básicas, valores, conceptos y prejuicios quedaba inhumado en los libros y manuales de filosofía.

La filosofía es la habilidad de pensar de manera profunda, se considera el método del buen razonamiento y la búsqueda de la claridad conceptual sin artilugios o dobles discursos. La filosofía es hija del asombro, la admiración y la duda. El verdadero objetivo de la filosofía ha sido siempre el de procurar una mayor amplitud de conciencia para interpretar y dar sentido a la vida.

¹⁴⁸ Sergio Albano Traductor. Apología de Sócrates. Printed in Argentina. Buenos Aires 2007.

Enseñanza de la filosofía desde la situación problémica

Desde el Ministerio de Educación Nacional se propone la enseñanza de la filosofía basada en problemas. Con los estudiantes de los grados superiores de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá, más que transmitir tanto conocimiento acerca de los filósofos hemos pretendido que los adolescentes aprendan a enfrentar sus propios problemas, a descubrir los grandes retos que les presenta la sociedad; es de vital importancia que aprendan a conjugar su vida con sus emociones y a actuar con la razón y no con la emoción. En la resolución de conflictos también juega un papel importante el conocimiento implícito, es decir, el que han ido adquiriendo con la experiencia dentro de su propio ambiente. De esta manera se planea la clase a través de la reflexión, el diálogo y el trabajo de los estudiantes. Se asignan diferentes métodos y modos de filosofar con el fin de que aprendan a ser conscientes de sus dificultades y así mismo, puedan encontrar una salida a sus propios problemas.

Sin embargo, surge una inquietud.

“¿Quién no ha pasado en su vida por algún momento de abatimiento ya sea por enfermedad, por problemas económicos o familiares o por cualquier otra cosa? Cada ser humano de acuerdo con su vida ha pasado por estas situaciones que de alguna manera afligen la existencia. Es ahí donde se ve la importancia de la Filosofía, ya que esta sirve para afrontar y superar estas situaciones problemáticas”.

El filósofo Heráclito habló de que “todo fluye” “todo pasa”, “nada permanece”, “nadie puede bañarse dos veces en el mismo río”, y es aquí donde el estudiante debe centrarse y pensar que los problemas y las dificultades que se le presentan en su diario vivir son pasajeras, no obstante, se obtiene experiencia. Experiencia que va a marcar el derrotero de su vida y que podrá conjugar más adelante su autonomía, su mayoría de edad con la madurez que se requiere para alcanzar la libertad de espíritu.

“La teoría de Heráclito sirve para considerar con sosiego las situaciones problemáticas que se presentan a lo largo del

día, de la semana o del mes, porque lo que en un momento determinado les está ocurriendo no va a ser permanente. Esto no debe llevarlos a caer en el pasotismo, sino a hacerle frente a la situación que sea, sabiendo que de una manera o de otra se va a resolver”.

Quien haya leído la obra cumbre de Cervantes recordará lo que Don Quijote le dijo a Sancho a raíz de las calamidades que estaban pasando:

[...] Todas estas borrascas que nos suceden son señales de que presto ha de serenar el tiempo y han de sucedernos bien las cosas; porque no es posible que el mal ni el bien sean durables, y de aquí se sigue que, habiendo durado mucho el mal, el bien está ya cerca.¹⁴⁹

Aspecto que lleva a la reflexión y hace recordar algunos de los refranes populares que recitaban los abuelos como filosofía de la vida: *No hay noche más oscura que no tenga su pronto amanecer* y *No hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista*. Esto permite que el ser humano analice su situación y descubra que después de la tempestad viene la calma; es comprensible saber que la vida es llevadera cuando se aprende a vivir en un constante movimiento, cuando se aprende a sortear las diferentes situaciones; Que el joven, el adolescente dilucide su manera de actuar frente a las circunstancias que debe vivir para desenvolver toda esa amalgama de sentimientos, emociones y que se deje llevar más por la razón. Es decir, que libere el pensamiento de la ignorancia. Es evidente que aprendan de ellos mismos y por sí mismos. En el plan de área de filosofía se busca que los adolescentes conserven una actitud filosófica orientada a indagar su propio ser, aceptarse como es cada uno para así aceptar a los demás.

Otro filósofo que nos puede ayudar en estas situaciones es Aristóteles y su teoría de la potencia y el acto. Todas las cosas son en potencia o en acto. Un niño cuando nace es

149 Juan Casas Carbajo, “La filosofía y la vida”, *La voz de Cádiz*, octubre 6, 2017. https://www.lavozdigital.es/opinion/lvdi-filosofia-y-vida-diaria-201710061313_noticia.html (Consultado el 15 de febrero de 2019).

en potencia un médico, un abogado o un profesional en cualquier otro campo de actividad, pero cuando llegue a ser médico, abogado u otro profesional lo será en acto. Con los problemas que se nos planteen en la vida ocurre lo mismo, porque todos los problemas tienen solución, es cuestión de buscársela. Mientras no se llega a ella está en potencia, pero al resolverla se actualiza, es decir, se realiza. Pero es necesario querer resolver la situación problemática.

Hay un dicho popular que dice que hace más el que quiere que el que puede. Aristóteles con esta teoría nos ayuda a hacer real lo que puede serlo, aunque todavía no lo sea. También es de mucha ayuda su teoría del justo medio. En su obra *Ética a Nicómaco*, cuando habla de la virtud le dice que ésta está en el medio de dos vicios. Por ejemplo la temeridad es un vicio y la cobardía otro. En medio de ellos está la valentía, que es la virtud en este caso. No hay que ser temerario, porque éste no mide bien sus fuerzas ni la complejidad de la situación, lo que le puede ocasionar graves consecuencias; ni tampoco cobarde que ni siquiera se atreve a enfrentarse con ella, tanto si está acorde con sus posibilidades como si no. El valiente, por el contrario, estudia detenidamente la situación, mide sus fuerzas y posibilidades y si comprueba que está de acuerdo con ellas, se enfrenta a lo que sea sin miedo alguno.¹⁵⁰

Esta es la actitud que se debe sostener cuando los problemas que se presentan en la vida cotidiana terminan con la paz y el sosiego del ser humano.

Sócrates era un hombre respetuoso de las normas. De él se cuenta que cuando estaba en la cárcel esperando su muerte, sus amigos buscaron la manera de convencerlo para que huyera, incluso se había convenido con los guardias para que lo ayudaran a escapar, pero él rechazó la idea diciendo que cumplir la ley era más importante que su vida. Sócrates había predicado tanto a los jóvenes acerca de la rectitud, que su vida intachable debía terminarla sin cometer error de testimonio para sus discípulos.

150 *Ibid.*

A veces los jóvenes se fijan más en el ejemplo de su maestro que en la teoría que este pueda enseñarles. Sócrates prefirió enseñar a respetar la ley, así esta se equivoque. Es la oportunidad de orientar a los estudiantes en el cumplimiento de un manual de convivencia, que si se ha hecho es para cumplirlo, advertir de la vigencia del código de policía y de tantos aspectos de la vida cotidiana que, en ciertas circunstancias de la vida, a sabiendas de que se debe respetar, no se hace por falta de cultura ciudadana, por falta de civismo, situaciones que llevan a enfrentar momentos difíciles o problemas que implican perder la paz y la serenidad de la convivencia. El estudiante debe aprender a filosofar y a resolver sus problemas echando mano de la filosofía.

Impacto alcanzado de la enseñanza de la filosofía en la institución educativa y su contexto

La filosofía tradicional se ha alejado absolutamente del mundo práctico. Lamentablemente se tiene como un conocimiento puramente conceptual.

La enseñanza clásica de la filosofía tiene como modelo aprender mediante conceptos, Platón y Aristóteles, padres del conocimiento occidental, proponen como pilar del conocimiento la razón, sustentada en ideas que se abstraen mediante la contemplación. Todo lo que constituye un conocimiento verdadero no es por medio de los sentidos, sino por medio del entendimiento intelectual, es decir, a través de conceptos o ideas.¹⁵¹

En este sentido, se le da el crédito a Platón, como filósofo radical, que marca la diferencia del mundo de las ideas y del mundo sensible. Con la comunidad educativa se evidencia la pauta al descubrir que la filosofía, además de ser un concepto, una

¹⁵¹ Issa Alberto Corona, Enseñar filosofía en el bachillerato a través de metáforas y símbolos; desde la hermenéutica analógica (Ciudad de México: 3.º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación - ALFE / UNAM, Actas, 29 de junio al 2 de julio de 2015), <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/issue/view/4> (15 de febrero de 2019).

idea, también es una realidad. Situación que se admite cuando los estudiantes son conscientes de hacer que la filosofía sea parte de su vida y no a verla simplemente como una materia más dentro de su pénsum.

En la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá es un hecho inobjetable aceptar el aporte de los estudios histórico-hermenéuticos a la formulación de un espíritu crítico. Fue así como se buscó rastrear el itinerario de los conceptos y las teorías con todos sus altibajos, reconociendo su discontinuidad y contradicciones, con el fin de que los estudiantes asumieran una posición analítica, dilucidar su vida y aprender a tomar decisiones desde su cotidianidad.

El impacto de la filosofía en los grados de sexto a noveno fue altamente positivo pues los niños y jóvenes mostraron otro interés y fueron perdiendo el miedo – si se quiere llamar de ese modo – a la materia aunque en ellos es más normal decir que van para filosofía que decir que van a dialogar sobre los problemas que tienen, bien sea en el colegio, con sus compañeros o en sus casas. Esta manera de practicar la filosofía ha ido despertando en ellos cierto interés por el conocimiento y ante todo por profundizar en el desarrollo de situaciones un poco complejas para ellos, pero cuando se debaten en el aula de clase, todo parece mejorar.

Una característica especial que ha impactado en el desarrollo de esta práctica es el manejo de la mayéutica, pues este método es propicio para que los estudiantes compartan pensamientos y reflexiones con sus compañeros o sus profesores. El impacto es fuerte, especialmente ahora que el ambiente de internet y las redes sociales se han convertido en distractores para la humanidad. Aunque filosofar hoy es difícil, los niños y jóvenes de la institución educativa han aprendido a despojarse de su celular, por lo menos durante las clases y debates, como una oportunidad que se brindan para escucharse el uno al otro, como un tiempo para reflexionar, para pensar, para profundizar. Es inadmisibles no pensar que la sociedad del siglo XXI es una sociedad de lo fácil, de lo inmediato y lo desechable, una sociedad donde todo está permitido, menos pensar.

Y se manifiesta así porque la filosofía se ha ido relegando de los planes de estudio, por eso es importante este documento en la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá, una población vulnerable que ha sabido escuchar y acoger la filosofía como práctica de vida. Gracias a sus directivas, el consejo académico supo acoger con magnanimidad la propuesta de dar filosofía de sexto a noveno.

Así mismo, fue importante el material de lectura presentado a los estudiantes con reflexiones importantes que facilitarían el análisis de diferentes problemas sociales y que ellos pudieran asociar con su vida cotidiana. En general, las clases han favorecido en los estudiantes su creatividad, con herramientas para que puedan hacer preguntas y encontrar respuestas. Se valora el respeto por la palabra del otro, el saber escuchar, aspectos que han ayudado a su crecimiento personal, estableciendo ambientes de cordialidad y respeto dentro del aula de clase.

Conclusiones

El presente estudio permitió descubrir la fusión de alcances e imaginarios sobre la filosofía que tenían los estudiantes y docentes de la institución educativa gracias a la aplicación de preguntas basadas en la cotidianidad, y con los estudiantes se fueron profundizando con la aplicación de guías, talleres, debates y conversatorios.

La filosofía como forma práctica de la vida ha fomentado el mejoramiento de habilidades para la formación de seres humanos conscientes de su ser como personas y del valor del otro como semejante. Si bien es cierto que los estudiantes lo demuestran en las horas de clase, poco a poco lo van intentando en la práctica de la vida diaria, en sus hogares y con sus congéneres. Se valora en los estudiantes su comportamiento, sobre todo cuando no están en el colegio; hay algo en ellos que demuestra su responsabilidad, como por ejemplo en las salidas a jornadas pedagógicas, en las que se puede vislumbrar el progreso en cuanto a su comportamiento

y sus capacidades, y aunque es un proceso que avanza de manera lenta, se sostiene.

Otro aspecto evidente en los estudiantes es la transformación en su forma de discutir los diferentes temas presentados en clase relacionados con la actualidad, por supuesto en unos más notoria que en otros. En términos generales, la filosofía se ha convertido en un espacio significativo en el cual se han sentido interlocutores competentes que han aprendido a escuchar y ser escuchados; comprendieron que la filosofía es transversal a todas las áreas del conocimiento; se fortalecieron asuntos como la creatividad, los buenos modales, la comunicación, en especial cuando sirve para gestionar diferencias y así evitar disputas callejeras, como solía suceder.

Si se reconoce que la filosofía garantiza el uso de habilidades de pensamiento, también se entiende el porqué es primordial convertirla en una asignatura fundamental en la formación de niños y jóvenes; se pudo demostrar que promueve el razonamiento, la creatividad, los buenos modales y sobre todo los cambios de comportamiento en un contexto difícil, de características sociales y culturales muy particulares y complejas.

La creación de un archivo institucional que evidencia los registros y las huellas del trabajo adelantado por los estudiantes y que están directamente relacionados con actividades de carácter filosófico –archivo que no solo consigna registros y huellas estudiantiles sino alguna participación de padres de familia y comunidad educativa en general– garantiza su evaluación y desarrollo.

Bibliografía

Fuentes documentales de archivo

Archivo de Gestión Institución Educativa Simón Bolívar - Soracá.

Avelino Guáqueta, Arnold Ricardo. “Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las pruebas saber”.

Tesis de maestría en Filosofía, Universidad Nacional, 2015.

Libros

Lipman, Matthey, Ann Sharp y Frederick Oscanyan, *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

Gaitán Riveros, Carlos, Edgar A. López, Marieta Quintero y William Salazar, *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010.

Marinoff, Lou, *Más Platón y menos Prozac. Filosofía para la vida cotidiana*. Bogotá: Ediciones B, 2001.

Artículos de revistas

Kant, Immanuel, "Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?" (1784), traducción de Rubén Jaramillo, *Argumentos*, n.º 14 a 17, 1986.

Rincón Verdugo, Cecilia, "Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018) 25-46.

Triviño R., Ana Virginia, "Imaginario sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana", *Revista Historia de la educación latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018: 47-69.

Páginas web

Casas Carbajo, Juan, "La filosofía y la vida", *La voz de Cádiz*, octubre 6, 2017. https://www.lavozdigital.es/opinion/lvdi-filosofia-y-vida-diaria-201710061313_noticia.html (Consultado el 15 de febrero de 2019).

Congresos

Corona, Issa Alberto, Enseñar filosofía en el bachillerato a través de metáforas y símbolos; desde la hermenéutica analógica. Ciudad de México: 3.^{er} Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación – ALFE / UNAM, Actas, 29 de junio al 2 de julio de 2015. <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/issue/view/4> (15/02/ 2019)

Leyes y decretos

Congreso de la República de Colombia, Ley 115 de 1994, 8 de febrero, “Ley General de Educación”, *Diario Oficial* n.º 41 214, art. 5.

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SOATÁ, UN APORTE SOCIAL Y PEDAGÓGICO DESDE BOYACÁ

Miryam Báez Osorio¹⁵²

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7737-0064>

Carmen Elvira Semanate Navia¹⁵³

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-0897-0071>

Lina Adriana Parra Báez¹⁵⁴

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-7265-0940>

Introducción

La Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá es una institución educativa de carácter oficial, formadora de maestras

152 Doctora en Historia de la educación latinoamericana. Miembro del grupo de investigación - HISULA, de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA y de la Academia Colombiana de Historia. Miembro de número de la Academia Boyacense de Historia y miembro de la Academia de Historia Eclesiástica. Ha escrito varios libros relacionados con educación, historia y archivística, así como artículos en diferentes revistas. Presidenta del Centro de Estudios Femeninos de Boyacá. mbaezosorio@gmail.com

153 Doctora en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Secretaría de Educación de Boyacá y docente catedrática de la Uptc. Miembro del grupo de investigación HISULA, de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA, miembro de la Academia Boyacense de Historia e Historia Eclesiástica. Ha escrito dos libros relacionados con la historia de la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá. Tiene artículos en diferentes revistas de la Academia Boyacense de Historia y otras. Miembro del Centro de Estudios Femeninos de Boyacá. carmendeifilia@gmail.com

154 Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del grupo HISULA. Miembro de la Academia Boyacense de Historia, de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA y del Centro de Estudios Femeninos de Boyacá. lina.parra@uptc.edu.co

y maestros, regentada por la Congregación de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación desde su fundación, en el año 1937. Desde su llegada a Boyacá, y concretamente a Soatá, ha desarrollado un trabajo educativo y pedagógico con acentuado carácter social y cultural que ha trascendido y marcado historia en la región, el departamento y el país, por todos sus aportes en favor de las comunidades del entorno y especialmente en materia cultural y pedagógica en beneficio del mejoramiento educativo de la niñez y la juventud de Colombia.

En este texto se consideran algunos aspectos relevantes para entender el caso de aquella institución normalista en el período 2010-2017, se dan a conocer aspectos relacionados con su vida académica y pedagógica, administrativa, planes de estudio, servicio social y cultural, docentes, estudiantes y otros aspectos de notable significación para entender su esencia y aportes.

Si bien a lo largo de su historia ha sufrido notables cambios, por lo cual ha tenido que asumir diferentes y variadas razones sociales, lo importante es que ha mantenido su esencia pedagógica pues realmente nunca ha cambiado su carácter como institución formadora de maestros. Así mismo, en sus fuentes de archivo se observa que, desde 1937, ha preservado como parte de su filosofía el formar maestras y maestros líderes de un cambio social. Es así que, hacia el año 1957, se lleva a cabo la constitución y organización del Colegio La Presentación con el nombre de Santa Gertrudis, denominándose ese último año como Normal La Presentación Santa Gertrudis y otorgando los primeros títulos de normalistas superiores a sus cuatro primeras egresadas.

A partir del año 1957, y hasta el año 1972, la institución educativa, perteneció totalmente a la comunidad religiosa. En el año 1972 la Normal pasó a manos de una cooperativa y tomó el nombre de Colegio Cooperativo La Presentación. En el año 1979 la comunidad religiosa y la Cooperativa de educación enfrentaron una aguda crisis económica producida por el sostenimiento del plantel educativo; la hermana Sara Esther (q. e. p. d.), que en ese entonces ocupaba el cargo de rectora, convocó al grupo de

exalumnas buscando su colaboración y así, en el año 1980, las exalumnas le entregaron el liderazgo a la exalumna Miryam Báez Osorio, quien desde ese instante empezó a luchar por la defensa y posible oficialización de la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá.

Recuérdese que el municipio de Soatá está ubicado en Boyacá, departamento creado en el año de 1821 y que tiene como capital la ciudad de Tunja. Dicho departamento está localizado en la parte centro-oriente del país, sobre la cordillera Oriental; su relieve es bastante quebrado, aunque ondulado en el sector central. Limita por el norte con los departamentos de Santander, Norte de Santander y la República de Venezuela; por el oriente con los departamentos de Arauca y Casanare; por el sur y suroriente con Cundinamarca y por el occidente con Caldas y Antioquia. Debido a su tradición religiosa, las comunidades, y en este caso la Congregación de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación, llegaron a Boyacá a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX a realizar fundaciones de colegios y otras obras sociales, siendo muy bien acogidas a donde llegaron a fundar un colegio para niñas, como el caso de Soatá, en el año 1937.

Las religiosas francesas de aquella congregación se desplazaron al norte de Boyacá por invitación y gestiones del párroco de la época, monseñor Cayo Leonidas Peñuela y así dieron cumplimiento a la fundación del colegio en Soatá, con notable compromiso educativo y social.

A lo largo de la existencia del plantel se ha ratificado su compromiso social, desde su misión y visión, permitiendo un impacto en la comunidad del entorno, el cual es evidente en las Prácticas Pedagógicas Investigativas desarrolladas por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Generalidades histórico-geográficas de la región del norte de Boyacá

Es importante hacer algunas consideraciones generales relacionadas con el municipio de Soatá y su entorno, para poder apreciar el lugar en donde está ubicada la Escuela Normal Superior La Presentación, como las características generales de tipo de población, sus costumbres, su cultura en general y especialmente de las diversas actividades de las cuales se ocupa. En esas condiciones inicialmente se exponen particularidades relacionadas con la geografía del municipio, algunos aspectos sociológicos y la noción histórica del contexto soatense.

Aspectos geográficos de Soatá

El municipio de Soatá se encuentra ubicado en la parte nororiental del departamento de Boyacá¹⁵⁵. En la actualidad es la capital de la provincia del Norte. El sector urbano del municipio se encuentra localizado a los 6°19'58" de latitud Norte y 72°41'02" de longitud Oeste; su altura sobre el nivel del mar es de 1950 metros; su temperatura promedio es de 20 °C. Dista 160 kilómetros de Tunja, la capital del departamento.

Limita por el norte con el municipio de Tipacoque, por el oriente con Boavita, por el occidente con Onzaga (Dpto. de Santander) y por el sur con Susacón. En una de estas zonas, a orillas del río Chicamocha, la cual es cálida y baja, predomina la vegetación típica de bosque seco premontano y en la otra, una zona de páramo, predomina la vegetación típica de bosque de robleal.

155 El departamento de Boyacá presenta una diversidad de accidentes geográficos que forman las regiones fisionómicas del valle del río Magdalena, la cordillera Oriental, el altiplano Cundiboyacense y el piedemonte de los llanos orientales. Gracias a ello, en el departamento se presentan todos los pisos térmicos, con temperaturas desde los 35 °C en Puerto Boyacá, hasta temperaturas bajo cero en la Sierra Nevada el Cocuy o Güicán, la cual presenta alturas de hasta 5490 m y en el páramo de Pisba, con alturas de hasta 4000 m. (Tomado de "Ecoturismo en Boyacá", Ecoglobal expeditions, <https://ecoglobalexpeditions.com/actividad/ecoturismo-en-boyaca-diversidad-en-ecosistemas-y-pueblos-patrimonio/>).

Esta configuración geológica hace que en la región se presenten variados microclimas y paisajes¹⁵⁶.

Noción histórica de Soatá

Soatá es un pueblo de origen indígena que debe su nombre al cacique Soatá, quien ejercía dominio sobre los territorios de Boavita, Covarachía y Susacón. Luego de varios enfrentamientos con los españoles, las partes en conflicto llegaron a un acuerdo. Varios historiadores coinciden en que la demarcación de la localidad de Soatá se hizo entre los años de 1543 a 1544 por el conquistador Juan Rodríguez Parra – uno de los hombres que incendiaron el Templo del Sol en Sogamoso –, quien trazó la plaza, calles y carreras de Soatá en el año de 1545¹⁵⁷.

Hacia la década de los años 30 del siglo XX, en la plaza principal de Soatá, en donde actualmente se encuentra el Parque Simón Bolívar, se hacía el día viernes un intercambio de diferentes productos como papa, cuchuco, arroz, plátano y demás, que se transportaban a lomo de mula desde distintas partes del país. Dado este trueque tan importante, en la ciudad se asentaron almacenes notables y de muy buena calidad, entre los cuales destacó la Boutique de la Señora Aurelia Moreno que vendía abrigos de piel, zapatos de marca francesa y perfumes muy finos. Por otra parte, se encontraban hoteles de categoría entre los cuales destacaron el Lincoln, el Ritz y el Central.

El señor Leopoldo Ayala manifiesta que cuando construyeron la carretera, el intercambio acostumbrado en el corregimiento de Soatá empezó a decaer. No obstante, la llegada en la década de 1930 del primer automóvil revivió por un tiempo sus años de gloria; por cinco centavos su propietario, el señor Ferro, le daba la vuelta al pueblo. El primer bus de transporte intermunicipal

156 Miryam Báez Osorio, *Pedagogía y cultura en Soatá. Cincuenta años de historia de la Presentación*, Bogotá: Editorial ABC, 1987, 15.

157 Ramón C. Correa, *Monografías de los pueblos de Boyacá*, Tunja: Academia Boyacense de Historia, 1987, 491.

que llegó a Soatá se llamó La Terrestre, cuyo chofer vestía de corbatín y guantes; su ayudante era llamado “aguatero” y su función principal consistía en accionar el pito del automotor. El chofer de La Terrestre siempre merendaba en el mejor restaurante y recibía las mejores atenciones, mientras que al aguatero le tocaba resignarse a merendar en la cocina¹⁵⁸.

Soatá, conocida como la “capital datilera” de Colombia, fue erigida como municipio el 10 de diciembre de 1945¹⁵⁹; se ubica en una zona montañosa del norte del departamento de Boyacá, con un territorio distribuido en el sector urbano y ocho veredas en el sector rural. Comunicada con Tunja y Bogotá a través de la carretera Central del norte, Soatá cuenta con gran potencial turístico basado en la variedad de sus paisajes y lugares escénicos naturales¹⁶⁰ y la riqueza de sus expresiones culturales, entre las que destaca su gastronomía.

Con respecto a las religiosas de la Caridad Dominicanas de la Presentación, llegaron al departamento de Boyacá, específicamente a Sogamoso, desde el año de 1881, gracias al poder otorgado al señor Juan Nepomuceno Rueda, quien dirigió directamente a la Madre del Calvario el contrato mediante el cual autorizaba a los señores Temístocles Avella y Rafael Laspriella del Castillo para gestionar su arribo.

En el Distrito de Sogamoso, Departamento de Tundama, Estado Soberano de Boyacá, de los Estados Unidos de Colombia, a los 26 días del mes de septiembre de 1879 ante mí, José Vicente Murillo Alcantuz, notario segundo principal de este circuito, se firmó una escritura que da poder especial al Doctor Nepomuceno Rueda, para que haga un contrato con la persona o entidad respectiva, para conseguir las venida de unas señoras Hermanas de la Caridad a encargarse del Establecimiento de educación de esta ciudad.¹⁶¹

158 Leopoldo Ayala, entrevista realizada por Carmen Elvira Semanate Navia, Bogotá, 22 de julio de 2005.

159 Báez Osorio, *Pedagogía y cultura en Soatá*, 17.

160 Correa, *Monografías*, 491.

161 *Cien años de Historia. La Presentación-Provincia de Bogotá, 1873 - 1973*. Bogotá: Colombiana de Impresores, 1973, 82.

Es de admirar el momento, la época y el modo como fueron recibidas estas mujeres consagradas en cada municipio antes de llegar a Sogamoso. Generalmente, unas familias se encargaban de recibirlas e indicarles el camino a seguir, de tal forma que las hermanas se sintieran muy bien acogidas para desempeñar la misión que iban a asumir. Así mismo, se ve el interés por la educación de la juventud boyacense y al encontrarse en un terreno tan fértil en términos vocacionales se dieron a la tarea de fundar varias instituciones educativas a lo largo de este territorio, como en el caso de Tunja, Santa Rosa, Miraflores, y por supuesto, algo más tarde, en Soatá¹⁶².

La Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá en la historia educativa

Las religiosas de la Comunidad de Hermanas de la Presentación hicieron su entrada a la ciudad de Soatá el día 3 de febrero de 1937, acompañadas del señor cura párroco, llenas de fe, alegría y grandes esperanzas, seguras de poder hacer mucho bien a las juventudes de la región del norte de Boyacá y a todos los que llegasen a aquella nueva institución educativa. Las religiosas que iniciaron la fundación del colegio, fueron la madre Justina de la Cruz como superiora; las hermanas Rosa de Lima, Juana Manuela, Leonor de la Merced, Anita y posteriormente la hermana San Evaristo. La hermana Rosa de Lima tomó la primera clase, con tres grupos; la hermana Juana Manuela la segunda clase, es decir, el preparatorio con cuatro grupos y la hermana San Evaristo fue nombrada para el Liceo Infantil¹⁶³.

Concedoras de la nueva vida que iniciaban en Soatá, se propusieron educar dentro de valores y principios conducentes al mejoramiento de la calidad de vida de la población y sobre todo se plantearon orientar a la juventud sobre parámetros de

162 Miryam Báez Osorio, *Colegio de la Presentación de Soatá. Una realidad y una esperanza*, Tunja: Editorial Uptc, 1982, 13-14.

163 Báez Osorio, *Pedagogía y cultura en Soatá*, 26.

entendimiento, justicia, lealtad, verdad y solidaridad, dadas las desproporciones e injusticias sociales predominantes en esa época en el país. Un grupo de damas soatenses, junto con el párroco y los niños, prepararon un acto cultural para dar la bienvenida a las religiosas y enviar a través de ellas el saludo de complacencia a las directivas de la comunidad religiosa, por la presencia de las Hermanas de la Presentación en el municipio y también expresar a las superiores su gratitud perenne por haber escuchado el llamado de uno de sus hijos más ilustres, monseñor Cayo Leonidas Peñuela, en la tarea de creación del colegio de niñas¹⁶⁴.

El colegio tomó el nombre de Santa Gertrudis en memoria de la señora madre de monseñor Peñuela, y de la madre María Gertrude, segunda superiora provincial de la Presentación en Colombia. La preocupación de las hermanas se centraba en la formación en valores, y fue así como organizaron diferentes grupos católicos, entre ellos, Cruzada Eucarística, Hijas de María, Archicofradía de la Santa Infancia. Las hermanas, fieles al espíritu de su fundadora, acogieron a las jóvenes campesinas, las prepararon en catequesis y las enviaron luego a las veredas en donde eran promotoras de vida cristiana. En el colegio la misión educativa continuó su marcha al ritmo de las preocupaciones que proporcionaba la obra empezada.

A lo largo de su historia la institución educativa fue atravesando diversas etapas en su acontecer educativo; habiendo tomado el nombre de Normal Superior Santa Gertrudis de Soatá, en el año 1957 se graduó la primera promoción con el título de maestras superiores. Debido a la mayor crisis económica que afectó a la institución, hacia el año 1972 tuvo que asimilar la situación mediante la constitución de una cooperativa de educación tomando el nombre de Colegio Cooperativo de la Presentación, pero sin perder su esencia pedagógica. Mantuvo esta razón social hasta cuando se le dio la oportunidad de reestructurarse con base en la ley 115 de 1994 y así, hacia finales del milenio, tomó el nombre de Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, desarrollando todos sus programas de manera notable y mediante el convenio

164 *Ibid.*

que logró suscribir con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Uptc, continuar con su proceso de mejoramiento educativo.

Tras haber recorrido distintas etapas de su vida educativa con varias generaciones de estudiantes, la Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá ha sido galardonada con la máxima calificación de la excelencia en el año 2002, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, y gracias al concepto de los pares académicos se le otorgó la Acreditación de Calidad y Desarrollo, mediante resolución n.º 67 de 22 de enero de 2003¹⁶⁵. De esta manera, la institución educativa continuó cumpliendo con su misión e impulsando proyectos para el municipio y la región. De igual forma, el Ministerio de Educación Nacional, mediante resolución n.º 6106 del 18 de septiembre de 2008, amplió la vigencia de la acreditación de calidad y desarrollo otorgadas a las escuelas normales cuyo término de vencimiento comprendió entre el 1.º de diciembre de 2007 y el 30 de diciembre de 2008¹⁶⁶.

En el mes de agosto del año 2010, recibió nuevamente la visita del Ministerio de Educación Nacional para la verificación de las Condiciones Básicas de Calidad con base en los criterios del decreto 4790 de 2008. La comunidad educativa respondió con evidencias los requerimientos del caso, para poder alcanzar la autorización para su funcionamiento. Fue así como en dicho proceso los pares académicos rindieron el informe protocolario al Ministerio de Educación, con un concepto bastante positivo del profesionalismo, la idoneidad en la prestación del servicio en el programa de Formación Complementaria, autorización que estuvo vigente hasta el primer semestre del año 2018.

En todo este proceso, la estructura organizativa de la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá ha jugado un papel importante; construida por los diferentes estamentos que conforman la institución, se hizo de manera circular con el fin de

165 "Resoluciones Ministerio de Educación Nacional", Soatá, 2003, Archivo Central Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá, carpeta 1, f. 3.

166 *Ibid.*, carpeta 3, f. 20.

adquiridos con las realidades pedagógicas de la comunidad, leer contextos sociales y educativos y, a partir de una necesidad evidente, desarrollar proyectos pedagógicos investigativos de aula encaminados a resolver y sobrellevar las dificultades encontradas. Así mismo, aquello le concedió al programa el impulsar un trabajo dinámico, evidenciado en los proyectos de investigación de los estudiantes adscritos¹⁶⁷.

En este proceso es importante resaltar la colaboración especial del exalumnado, que adelantó diversos programas y proyectos de carácter social y cultural. En cabeza de los exalumnos se impulsaron encuentros folclóricos, se constituyó y se dio permanencia a la casa de la cultura, de notable servicio en Soatá y la región; se dio apertura a programas a distancia para beneficio de los egresados de la Escuela Normal y de otro tipo de población; se promovieron espacios de recreación para beneficio de los niños y jóvenes; se apoyó a la institución con instrumentos musicales, y a la Banda Heráldica, así como muchas otras actividades de servicio social y cultural. También se destaca la creación del “Programa social Becas Hermana Sara Esther”, como homenaje a esta religiosa que trabajó incansablemente por la institución, con el fin de favorecer a los estudiantes de escasos recursos económicos del Programa de Formación Complementaria, buscando que puedan terminar sus estudios sin mayores contratiempos¹⁶⁸.

En el año 2017, la Asociación de Exalumnas(os) de la ENSPS, promovió la realización del *I Seminario Regional sobre Investigación y Pedagogía*, dirigido a Escuelas Normales y maestros(as) de Instituciones Educativas del Norte de Boyacá, con el objetivo de “identificar aspectos fundamentales del significado y trascendencia de la investigación y la pedagogía, como elementos esenciales en los procesos de formación del maestro, en las diferentes instituciones educativas dedicadas al servicio de la niñez y juventud, con el fin

167 “Trabajos de Grado, Programa Formación Complementaria” (Soatá), Archivo Pedagógico Miryam Báez Osorio - Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá.

168 “Resoluciones Rectorales ENSPS” (Soatá, 2002), Archivo Central Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, Rectoría, carpeta 5, f. 15.

de orientar el camino de superación dentro de su contexto social que los conduzca a un futuro de servicio a la sociedad”, con la coordinación general a cargo de la Dra. Carmen Elvira Semanate Navia¹⁶⁹.

Esta actividad contó con la destacada participación de personalidades de la región, entre ellas: Dra. Lisseth Carolina Torres Manchego, alcaldesa del municipio de Soatá; Hna. Anaís Aldana Balaguera, rectora de la ENSLP; Dra. Miryam Báez Osorio, presidenta de la Asociación Exalumnas(os); ingeniero Juan Carlos Martínez Martín, secretario de Educación de Boyacá. De igual manera, académicas como la Dra. Diana Elvira Soto Arango, decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora de los grupos de investigación HISULA e ILAC de la Uptc, y la Dra. Nubia Cecilia Agudelo Cely, Coordinadora del Grupo de Investigación Construyendo Comunidad Educativa - Uptc, quienes abordaron temas como aproximaciones hacia un modelo pedagógico y la investigación y la pedagogía en los contextos educativos, respectivamente.

Así mismo, se llevó a cabo un conversatorio-taller en el que se desarrolló el tema de didáctica y pedagogía en las Escuelas Normales Superiores, dirigido por la Dra. Nubia Cecilia Agudelo y la licenciada Ingrid Helena Chaparro Correa. El propósito de esta actividad fue brindar apoyo a los maestros en formación y a los docentes del municipio de Soatá y sus alrededores respecto a estrategias pedagógico-didácticas exitosas en el quehacer docente.

El evento concluyó con un conversatorio de experiencias significativas relacionadas con investigación y pedagogía, en el que se destacaron las maneras de dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje no solo a través del desarrollo de proyectos transversales sino de la resignificación de habilidades en el estudiante que permitieran construir nuevo conocimiento y, por ende, nuevos saberes.

169 “Historial Exalumnas año 2017” (Soatá, 2017), Archivo Exalumnas Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, AZ 1, f. 25.

Además del papel del exalumnado es importante reconocer los eventos que gestionó la Escuela Normal, como la celebración del Día del Preescolar, actividad que tuvo como finalidad integrar a los niños del nivel de transición de la Escuela Normal con los niños del Centro de Desarrollo Integral (CDI) del municipio. Los maestros en formación realizaron actividades recreativas, lúdico-pedagógicas, artísticas y culturales, con el fin de vincular a los niños a la institución pedagógica y empezar a inculcar valores cívicos en los pequeños. Este evento fue considerado como una obra social en la cual los estudiantes en proceso de formación fueron conociendo e interesándose por las necesidades de los pequeños.

De la misma manera, es importante destacar la “Feria de las universidades”, en la cual se brindaba orientación profesional a los estudiantes de los grados décimo y once de las diferentes instituciones educativas del municipio y la región. Los maestros en formación de la ENSPS coordinaron la logística y además tuvieron la misión de dar a conocer a los visitantes las bondades y beneficios que la Escuela Normal ofrecía en el Programa de Formación Complementaria. Fue una manera de orientar a los estudiantes de la media académica para que escogieran diferentes carreras u optaran por la continuidad de sus estudios en la Escuela Normal, concretamente en el Programa de Formación Complementaria, y pudieran así prestar un buen servicio a la sociedad.

Así mismo, la Normal contó con un proyecto de embellecimiento de sedes educativas. El programa de formación complementaria se vinculó de manera activa en el mejoramiento y embellecimiento de algunas sedes urbanas y rurales del municipio. Realizaron murales, juegos didácticos y pedagógicos, con el fin de forjar en cada niño un verdadero sentido de pertenencia a la institución y para que una vez ejercieran su labor docente tuvieran presente que su escuela debía permanecer en muy buen estado, bonita y pulcra.

La Normal también tuvo un programa radial denominado *La hora normalista*, espacio donde los estudiantes de básica, media y del Programa de Formación Complementaria, fortalecieron sus habilidades comunicativas, investigando y desarrollando un

tema de interés institucional y comunitario, del cual quedó como evidencia el guion radial y la grabación del programa¹⁷⁰.

Es necesario reconocer el interés que ha tenido el grupo de exalumnas de la Escuela Normal Superior La Presentación, bajo el liderazgo de la doctora Miryam Báez Osorio, puesto que han estado presentes en todos los sucesos de la institución, con el único fin de buscar apoyo en diferentes acontecimientos de su vida institucional, luchando por alcanzar lo mejor para cada proyecto que ha requerido de su respaldo¹⁷¹.

Créditos académicos en la Escuela Normal Superior

Es importante considerar la manera como el estudiante del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior La Presentación fue formado bajo las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. Por eso el currículo establecido buscó formar a sus educandos en competencias pedagógicas, ciudadanas y científicas, necesarias para la interacción social y la convivencia escolar. Al lado de las competencias laborales, desarrolló competencias en tecnología, la información y la comunicación (TIC). Así mismo, conoció los derechos básicos de aprendizaje de preescolar y básica primaria, pedagogías que desarrolló en las prácticas, puesto que en ello consistía la esencia de su formación para su ejercicio profesional como maestro.

Es así que desde el año 2004 en la Escuela Normal de Soatá se implementó el sistema de créditos académicos en el Programa de Formación Complementaria, con base en la Resolución n.º 60 de 25 de noviembre de 2003, expedida por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, dado el convenio que se tuvo con esta Institución de Educación Superior y que implicó que

170 "Trabajos de Grado Programa Formación Complementaria" (Soatá), Archivo Pedagógico Miryam Báez Osorio - Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá.

171 "Historial Exalumnas año 2017", f. 3.

dos años cursados del Programa de Formación Complementaria, correspondieran a cuatro semestres del programa de licenciatura de preescolar y básica primaria que ofrecía la Facultad de Estudios a Distancia de dicha universidad.

El artículo 2 de la mencionada resolución define el crédito como

[...] el tiempo estimado de Actividad Académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas Créditos Académicos.

Un Crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante debe emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación.

El número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un (1) Crédito, es de tres horas, que resulte de dividir las 48 horas totales de trabajo por 16 que es el número de semanas que la Universidad define por cada semestre para el período lectivo respectivo.¹⁷²

Asimismo, en su artículo 9 contempló los rasgos porcentuales para asimilación de los créditos, atendiendo las áreas: entre el 5 y 20 % para el área *general*; entre el 20 y 25 % para la *interdisciplinar*; entre el 45 y 50 % para la *disciplinar* y entre el 10 y 15 % para la de *profundización*¹⁷³.

En esas condiciones, teniendo en cuenta los criterios establecidos por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá aplicó el sistema de créditos académicos en cada una de las áreas

172 Resolución n.º 60 de 25 de noviembre de 2003, por la cual se establece el sistema de créditos académicos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja: UPTC, 2003), <http://cnormativa.uptc.edu.co/DocCompNormativa/635542465815163698.pdf> (15 de julio de 2020)

173 *Ibid.*

establecidas en el Programa de Formación Complementaria. Para el caso del preescolar, el docente gozó de dinámicas activas donde tuvo competencias lúdicas y de recreación, fue el orientador que privilegió su metodología en la pedagogía del amor, estuvo en constante formación de hábitos, actitudes y aptitudes adecuadas; recibió y conoció los diferentes enfoques sociológicos, antropológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que fundamentan la educación de la primera infancia. Se puede decir que formó integralmente al niño y lo acompañó a emprender su primera etapa de la vida escolar basada en hábitos de crianza traídos del hogar y socialización con el ambiente escolar.

Las actividades desarrolladas en el nivel preescolar se orientaron por proyectos evidenciados en las opciones temáticas, los estudiantes en formación organizaron y apoyaron a las docentes en festivales de preescolar, salidas pedagógicas, conferencias a padres de familia, interacción del trabajo comunitario entre docentes, estudiantes y padres de familia; además realizaron acciones interinstitucionales en las cuales lideraron actividades recreativas y sociales.

La práctica pedagógica estuvo orientada a la caracterización de los contextos como fundamento de la investigación e innovación pedagógica. Los estudiantes en formación tuvieron la oportunidad de rotar por diferentes instituciones educativas, de realizar sus prácticas pedagógicas en distintos contextos y con diversidad de población. Recibieron asesoría de las maestras cooperadoras, quienes orientaron, recomendaron, evaluaron los procesos académicos y pedagógicos y luego de hacer observaciones, desarrollaron un trabajo de campo. Igualmente, se establecieron fundamentos pedagógicos y se dio inicio a proyectos de aula de donde salieron experiencias significativas que dejaron ver progreso, interés y mejoramiento en la calidad educativa.

Por otra parte, en el trabajo investigativo, se articularon las diferentes asignaturas a desarrollar en el semestre, siendo este un eje constructor metodológico desde los intereses provenientes de la transversalidad. Los medios utilizados para llevar a cabo su ejecución fueron talleres, lecturas de contexto y sustentaciones,

entre otros, cuya finalidad era profundizar y cualificar los intereses de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria hacia una modalidad de proyecto de grado.

Para el desarrollo de todas las actividades, la Escuela Normal Superior La Presentación contó con una planta de personal necesaria para atender el Programa de Formación Complementaria, nombrada por la Secretaría de Educación de Boyacá. Dicha planta estuvo conformada por *directivos* (una rectora, dos coordinadores, académico y de convivencia) y *docentes* (un docente de apoyo, un psico-orientador y trece docentes dedicados al desarrollo de asignaturas en el Programa de Formación Complementaria).

Los directivos docentes y docentes asignados al Programa de Formación Complementaria, tenían la experiencia en formación de maestros y en investigación. Cada uno de los docentes poseía un perfil acorde con las necesidades del maestro en formación. Algunos docentes evidenciaron su producción investigativa en los diferentes trabajos de estudios de posgrado.

Investigación y capacitación

La investigación fue muy importante dentro de la institución normalista. A través de talleres, seminarios y otras actividades, se identificaron tareas concretas para los distintos niveles educativos, así: para el nivel de preescolar se concretó un trabajo de observación; para la básica primaria, se priorizó el estudio de necesidades comunitarias; para la básica secundaria, se orientó su trabajo investigativo alrededor de problemas del entorno social y centros de información; para la educación media, se introdujo al estudiante en la investigación de manera formal, estudiando métodos a través de proyectos sencillos; y para el caso del Programa de Formación Complementaria, se desarrolló un trabajo siguiendo la metodología de la investigación formativa y científica¹⁷⁴.

Dentro de su organización, la Escuela Normal Superior La

174 "Documento sobre la investigación en la Escuela Normal" (Soatá, 2010), Archivo Pedagógico Miryam Báez Osorio - Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá.

Presentación conformó varios grupos de trabajo entre directivos docentes, docentes y estudiantes de formación complementaria, con el objetivo de diseñar e implementar plan de estudios, planes de área, proyectos transversales y currículo en general. Dicho trabajo se llevó a cabo en las semanas de desarrollo institucional, con frecuentes reuniones para realizar ajustes a los documentos institucionales y tomar decisiones de carácter institucional.

A través del convenio de la institución con la alcaldía municipal y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se planearon y desarrollaron jornadas de actualización a directivos, docentes y estudiantes de formación complementaria, y se brindaron otros espacios de actualización por convenios de la Secretaría de Educación con otras entidades como Neuroharte. También se realizaron capacitaciones y jornadas deportivas como parte del proceso para el desarrollo de los proyectos transversales, dirigidas por entidades como el SENA, el Hospital San Antonio, la Policía Nacional, entre otros.

Son de destacar los congresos anuales que, desde 1979, la organización del exalumnado de la Escuela Normal Superior ha llevado a cabo con toda seriedad, en los cuales se adelantan jornadas pedagógicas e investigativas para maestros y estudiantes de la institución y del entorno. Así mismo, la organización del exalumnado ha impulsado, entre otras cosas, seminarios de investigación formativa, creación de una biblioteca móvil, jornadas pedagógicas y encuentros culturales. Este grupo impulsó la organización de la sala histórica, el Archivo Pedagógico y el Museo Pedagógico Dámaso Zapata que existen en la institución, y entre otros programas se promovió en los docentes el espíritu investigativo desde una perspectiva de relato de mitos y leyendas del municipio¹⁷⁵.

De otra parte, la institución estableció durante el tiempo de estudio una reunión semanal de docentes para concertar acuerdos, organizar las diferentes estrategias necesarias para el desarrollo de

¹⁷⁵ "Historial Exalumnas años 2010-2017" (Soatá, 2010-2017), Archivo Exalumnas Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá.

tareas grupales, como planeación y desarrollo de actividades de proyectos transversales, actividades y ajustes de planes de área. En este espacio también se socializaron las capacitaciones recibidas por algunos docentes para ser compartidas con los maestros de la institución. Los grupos de trabajo de las diferentes áreas y de los proyectos transversales se reunieron en otros espacios, extra-horario, para poder cumplir con lo planeado. Así mismo, se establecieron fechas límite para la entrega del producto de estas labores.

También se pudo evidenciar el trabajo interdisciplinario, especialmente en las actividades realizadas a partir del desarrollo de los proyectos transversales. De igual manera, en la aplicación de las capacitaciones implementadas por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se pusieron en práctica diversas tareas que tuvieron que ver con la estructuración de los documentos propios de la institución, como el Proyecto Educativo Institucional y los manuales de convivencia, de investigación y de funciones, así como la revisión de las diferentes opciones temáticas, que mejoraron los programas y respondieron a las necesidades de un maestro en formación. Para estos trabajos se unieron docentes de diferentes asignaturas con el ánimo de establecer tareas en los aspectos por mejorar.

En todo este proceso algunos docentes tuvieron la oportunidad de exponer sus proyectos en diversos eventos, como el de Sonia Cardozo, docente orientadora que presentó el proyecto de investigación titulado “Afianzamiento de los niveles de literalidad a través de la teoría y la práctica en estudiantes de grado 3 y 5 en Cundinamarca” en el Congreso Internacional de Pedagogía y participó como ponente en el Encuentro Internacional de Atención Educativa para personas con discapacidad, con la presentación de una experiencia exitosa en inclusión.

De igual forma, es importante relacionar algunos trabajos de investigación realizados por los estudiantes dentro de su proceso de formación y que fueron calificados por asesores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Convenio

con la Institución Normalista. Podemos nombrar: “Desde el Área de Educación Física en el grado Tercero (3.º) Primaria, formar en los niños hábitos de vida saludable”, por las estudiantes Yury Mileidy Cotrina Barrera, Camila Andrea Martínez Suárez y Yudy Katherine Salcedo Dulcey; “Juego, me divierto y aprendo con la matemática”, de los estudiantes Sergio Andrés Duarte y María Alejandra Guerrero Riaño; “Las inteligencias múltiples, un mundo por descubrir”, por Jenifer Alejandra Mayorga Rojas e Ingrid Catalina Manrique Castro; “Pintemos el mundo a través de las palabras”, de Luis Ignacio Osorio Sepúlveda, y “El secreto de los astros, una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales”, de Daniela Joya Lizarazo¹⁷⁶.

Publicaciones institucionales

Entre los años 2002 y 2017 se publicaron diversidad de documentos que no solo se convirtieron en una herramienta valiosa para el sostenimiento de la acreditación de calidad, sino que fueron referente para la dinamización del proceso enseñanza-aprendizaje:

Sendero Normalista del n.º 4 al 10 (continuación)

El *Sendero Normalista* n.º 4 fue publicado en el año 2002. De este se destaca que la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá formuló y adoptó el Modelo Pedagógico Activo Vivencial, como un proceso metodológico innovador que le permitió planificar, organizar, combinar recursos y medios eficaces para la aplicación de la filosofía institucional y cumplir con la misión, objetivos y visión.

El n.º 5 salió a la luz en el año 2003. Contó las vivencias del proceso de Acreditación de Calidad y Desarrollo, es decir, reveló la experiencia vivida por los diferentes estamentos de la institución durante el proceso de Acreditación de Calidad y Desarrollo, mediante el cual se obtuvo la calificación de la excelencia por parte del Ministerio de Educación Nacional.

176 “Documento sobre la investigación en la Escuela Normal” (Soatá, 2010).

El n.º 6 del año 2004 expuso los Proyectos de Mejoramiento, Calidad y Excelencia de los años 2003 al 2008. Además, se elaboró una propuesta de mejoramiento de la institución, proyectos que paulatinamente se desarrollaron durante los cinco años.

El n.º 7 del año 2005 satisfizo una necesidad grande que tenía la institución normalista como lo fue el Plan de Dirección de Grupo. El texto presentó una serie de guías y talleres para que los directores de grado pudieran llegar con más facilidad a sus estudiantes.

En el año 2006 se publicó el n.º 8, cuyo tema central se dedicó a “Los Créditos Académicos en el Ciclo Complementario”; presentó la aplicación del sistema de créditos académicos establecido en la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, tomando como referencia, dado el convenio, lo contemplado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

El n.º 9 de 2007 fue una edición especial dedicada a los setenta años de la Normal. Fue un texto escrito a través de remembranzas, de recuerdos, en el que se plasmó el compromiso institucional para edificar el futuro de las nuevas generaciones.

Finalmente, el n.º 10, publicado en el año 2008, plasmó el Plan de Desarrollo de la Escuela Normal de 2008 a 2013. Se elaboró un plan de acción con el fin de contribuir al proceso de formación y ampliar la visión administrativa de la Escuela Normal.

Folleto, “Oficialización de Escuela Normal Superior La Presentación. Año 2002.

Miryam Báez Osorio, “Paradigma de la Escuela Normal Superior La Presentación Soatá”. Año 2004.

Proyecto Educativo Institucional - Escuela Normal Superior La Presentación - Soatá. Año 2005.

“Casa de la Cultura de Soatá. Fundación, vivencias y proyección, 1980-2005”. Año 2005.

Manual de funciones - Escuela Normal Superior La Presentación Soatá. Año 2007.

Folleto, "Homenaje de gratitud a Miryam Báez Osorio - Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá". Año 2008.

Remembranzas relacionadas con algunas promociones de egresadas, años 2010 a 2014.

Carmen Elvira Semanate, *Congregación francesa que hizo historia en Soatá*. Aspectos relacionados con el aporte pedagógico de las religiosas rectoras de la Escuela Normal a lo largo de ochenta años de la Escuela Normal. Año 2017.

Egresados de la Escuela Normal de 2010 a 2017

La Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, como se indicó, ha venido graduando maestras y maestros desde el año 1957, cumpliendo una labor notable en el país en la formación de educadores. Su trabajo ha sido significativo en el desarrollo educativo y pedagógico de la región, mostrando importantes avances y aciertos en la formación de sus egresados que respondieron al perfil que en ese momento necesitaba el país. La Normal entregó al país entre los años 2010 y 2017, 119 normalistas superiores, distribuidos como aparecen en la tabla 2.

Tabla 2. Normalistas superiores de 2010 a 2017

Año	Número de Egresados
2010	21
2011	24
2012	18
2013	8
2014	21
2015	12
2016	15

Fuente: elaboración propia con base en las actas de graduación (Archivo Central Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, 2010-2017).

Un buen porcentaje de estos egresados se dedicó a la labor docente y, mediante concurso de méritos, se encuentra ubicado en diferentes instituciones educativas en departamentos como Casanare, Boyacá, Cundinamarca y Putumayo. Algunos otros crearon sus propios emprendimientos con base en la formación recibida.

Proceso de autoevaluación 2010-2017

En el proceso de autoevaluación de la Normal, con el fin de obtener una matriz DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) se revisaron diferentes aspectos propios del quehacer educativo y administrativo de la institución. Se contó con el apoyo de la comunidad educativa que hizo una reflexión sobre su práctica con el fin de reorientar los procesos en la institución y así poder ofrecer una educación de mejor calidad. El grupo base realizó una autoevaluación seria que permitió detectar aciertos, desaciertos, problemas, necesidades e igualmente sugerir alternativas de solución a través de un trabajo colectivo. En este sentido se conformaron grupos de trabajo de acuerdo con los referentes, desarrollando talleres y jornadas pedagógicas para sensibilizar y socializar los avances y resultados.

Asimismo, de manera alterna se montó el proceso de autoevaluación institucional y de evaluación externa, consistente en la confrontación de lo proyectado en el plan de mejoramiento generado a raíz de la evaluación interna, temas que fueron fundamentales para obtener la continuidad en el funcionamiento de la institución, de acuerdo con lo establecido en el decreto 4790 de 2008.

Realizar una evaluación de este tipo implicó no solo el manejo de soportes teóricos, sino también la selección de instrumentos adecuados, lo mismo que la participación de todos los agentes de la comunidad educativa para garantizar el éxito de sus resultados. En el período de estudio de este trabajo, se logró desarrollar lo siguiente:

- Trabajo de sensibilización. Se analizó el caso de la institución normalista en cuanto a su plan de estudios y se determinó convocar a la comunidad educativa y la asesoría de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, para rediseñar y ajustar el plan de estudios del plantel con pertinencia al sector rural y de esta forma facilitar a los futuros maestros un mejor desempeño en las actividades y en el quehacer educativo del sector rural.
- Diseño y aplicación de encuestas. Se aplicaron diferentes encuestas en las sedes rurales que pertenecían a la Escuela Normal. Dicho instrumento tuvo como objetivo recoger información sobre la esencia de los programas desarrollados en las sedes rurales de la institución normalista y si estos respondían a las necesidades del sector rural.
- Resultado de las encuestas. Se hizo un análisis de la información recolectada para establecer criterios sobre el perfil del maestro rural.
- En la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, se hizo necesario e importante ajustar el plan de estudios con pertinencia rural, para que se cumpliera lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional y resolver necesidades de las veredas¹⁷⁷.

Conclusiones

Para el departamento de Boyacá la llegada de la Congregación de la Presentación significó contar con el trabajo de una comunidad religiosa femenina especializada en la formación de niñas, que ya se había dado a conocer con la misión que estaba prestando en los colegios y demás obras sociales de otras regiones del país. Era la primera comunidad religiosa femenina llegada al departamento

¹⁷⁷ "Documento Proyecto Educativo Rural Escuela Normal Superior La Presentación" (Soatá, 2003), Archivo Central Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, Rectoría, carpeta 1, f. 8.

después de varias reformas políticas en las que se había visto afectada la Iglesia católica cuando le fueron suprimidos los privilegios que había heredado desde el período colonial y que había defendido en distintos gobiernos.

La Congregación de las Hermanas de la Presentación, a través de la apertura de instituciones educativas, contribuyó no solo al desarrollo social y cultural, sino al crecimiento intelectual de la mujer boyacense a través de la educación. Es evidente que en los diferentes colegios fundados se ocuparon de formar a la mujer no solo en modales, principios y valores sino en el conocimiento de la ciencia. Fueron aquellas religiosas las que con tesón, generosidad y entrega, dedicaron sus vidas a engrandecer el género femenino, en épocas en las que los líderes consideraban como poco significativo el desarrollo educativo de la mujer.

Es trascendental destacar el compromiso social de la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá, gracias al impacto que generó, y genera, en la comunidad, el cual es evidente a través de las Prácticas Pedagógicas Investigativas desarrolladas por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, en el que la práctica se convierte no solo en la aplicación de la teoría sino en la mejor manera de confrontar las realidades y desarrollar proyectos en los que interviene la comunidad para dar solución a sus problemáticas, especialmente en la población rural.

De otra parte, el convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia facilitó el trabajo colaborativo, que dio sus frutos en los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, gracias a lo cual se logró el reconocimiento como institución formadora de maestros de excelente calidad y orientadora de los procesos educativos y pedagógicos del norte del departamento, que buscó la formación del nuevo maestro con las mejores condiciones de calidad educativa, atendiendo los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Boyacá.

Bibliografía

Fuentes documentales y de archivo

Archivo Central Escuela Normal Superior La Presentación, Soatá - Colombia. Rectoría, carpeta 1, fs. 3 y 8; carpeta 3, f. 20; carpeta 5, f. 15.

Archivo Central Escuela Normal Superior La Presentación, Soatá - Colombia. Secretaría, libros 2010-2017.

Archivo Exalumnas Escuela Normal Superior La Presentación, Soatá - Colombia. AZ 1, fs. 3 y 25.

Archivo Pedagógico Miryam Báez Osorio, Escuela Normal Superior La Presentación, Soatá - Colombia.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Resolución n.º 60 de 25 de noviembre de 2003, por la cual se establece el Sistema de Créditos Académicos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://cnormativa.uptc.edu.co/DocCompNormativa/635542465815163698.pdf> (15/07/ 2020)

Libros

Báez Osorio, Miryam, *Colegio de la Presentación de Soatá. Una realidad y una esperanza*. Tunja: Editorial Uptc, 1982.

Báez Osorio, Miryam, *Pedagogía y cultura en Soatá. Cincuenta años de historia de la Presentación*. Bogotá: Editorial ABC, 1987.

Comunidad de Hermanas de la Presentación, *Cien años de Historia. La Presentación-Provincia de Bogotá, 1873 - 1973*. Bogotá: Colombiana de Impresores, 1973.

Correa, Ramón C., *Monografía de los pueblos de Boyacá*. Tunja: Academia Boyacense de Historia, 1987.

Semanate Navia, Carmen Elvira, *Congregación francesa que hizo historia en Soatá y Colombia*. Tunja: Búhos Editores, 2017.

Entrevistas

Ayala, Leopoldo. Entrevista realizada por Carmen Elvira Semanate Navia. Bogotá, 22 de julio de 2005.

Báez Suescún, Maryluz. Entrevista realizada por Miryam Báez Osorio. Tunja, 12 de septiembre de 2013.

MIRADA A LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE COLOMBIA¹⁷⁸

Marlén Rátiva Velandia¹⁷⁹
Secretaría de Educación de Bogotá - HISULA - Uptc
<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

Introducción

La evaluación, entendida como un proceso de análisis en el que se comprende el objeto de estudio y cuyo fin último es el de realizar juicios de valor que contribuyen a buscar alternativas de mejora, es contemplada en el capítulo 3 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994; dicho documento establece las normas que regulan el servicio educativo en Colombia y propone que las Escuelas Normales deben ser reestructuradas y acreditadas para continuar formando docentes para la educación preescolar y la básica primaria en convenio con una Institución de Educación Superior.

La citada ley en el capítulo 2, artículo 216, dice que el Gobierno Nacional “dentro del término de un (1) año contado a partir de la promulgación de la presente Ley, determinará

178 Proyecto de investigación SGI 2192.

179 Doctora en Ciencias de la Educación Uptc - RUDECOLOMBIA, estancia posdoctoral en la Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil. Actualmente es coordinadora en la Secretaría de Educación de Bogotá, integrante del grupo de investigación HISULA (categoría A1 Minciencias). Investigadora junior. marave01@gmail.com

los procedimientos para reestructurar las normales que, por necesidad del servicio educativo, pueden formar educadores a nivel de normalista superior”¹⁸⁰; esos cambios en la estructura de la educación normalista se definieron en el decreto 2903 de 1994¹⁸¹ en lo referido a su nominación como Escuelas Normales Superiores atendiendo a los niveles de preescolar, educación básica, educación media académica con profundización en educación, un ciclo complementario de dos años, convenio con una Institución de Educación Superior y acreditación de los programas.

Posteriormente, el decreto 3012 de 1997¹⁸² estableció otras disposiciones para la organización y el funcionamiento de las ENS, describiendo los procesos por desarrollar según el decreto 2903¹⁸³, y fomentando la autoevaluación institucional como uno de los elementos que garantiza el mejoramiento de la calidad en la formación de los futuros docentes para la educación preescolar y la básica primaria y necesaria para la acreditación de calidad y desarrollo, todo lo cual se complementó con el decreto 4790 de 2008¹⁸⁴ sobre la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria exigidas por el Ministerio de Educación Nacional. Con este marco legal, el presente artículo abordará la autoevaluación institucional que las ENS han desarrollado a lo largo de dos décadas, especialmente en el acompañamiento que ha realizado la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Se inicia con un breve recorrido histórico sobre la evaluación externa que se llevó a cabo en 1978 a las Escuelas Normales en Colombia, que desde la perspectiva de la autora puede ser

180 Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, 49.

181 Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2903/1994, de 31 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.

182 Ministerio de Educación Nacional, Decreto 3012/1997, de 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.

183 Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2903/1994, de 31 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.

184 Ministerio de Educación Nacional, Decreto 4790/2008, de 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

considerada como una primera acreditación, y que se integra a las recomendaciones expresadas en el informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, las disposiciones de los decretos 2903 de 1994, 3012 de 1997 y 4790 de 2008, como preámbulo para abordar los procesos de autoevaluación de las Escuelas Normales Superiores desde la perspectiva de reflexión, de oportunidad de mejora, de garantía de calidad educativa y compromiso ético (gráfica 3).

Evaluación de las Escuelas Normales en Colombia

En 1978 el Ministerio de Educación Nacional evaluó la calidad de las Escuelas Normales a partir de tres aspectos: eficiencia, recursos humanos y dotación física, cada uno con sus respectivos indicadores y variables:

Eficiencia: situación legal, índice de eficiencia presente, índice de eficiencia acumulada e índice de eficiencia de la escuela anexa. Recursos humanos y su utilización; la relación profesor-estudiantes, salario del profesor, relación estudiantes-personal administrativo, relación estudiante de la escuela anexa-profesores de la escuela anexa, gastos de funcionamiento por estudiante, gasto total por estudiante, intensidad de trabajo del docente en la escuela normal e intensidad de trabajo del docente en la escuela anexa. En lo referido a planta física se revisó el metro cuadrado por estudiante en laboratorio, sitio de descanso, salón de clase, en el total de la planta física y en la escuela anexa.¹⁸⁵

Como resultado del análisis, las 209¹⁸⁶ Escuelas Normales que existían en ese momento fueron clasificadas en cinco categorías de calidad, “en donde el valor ‘categoría 1’ indica calidad superior y ‘categoría 5’ indica calidad inferior”¹⁸⁷: 22 escuelas quedaron

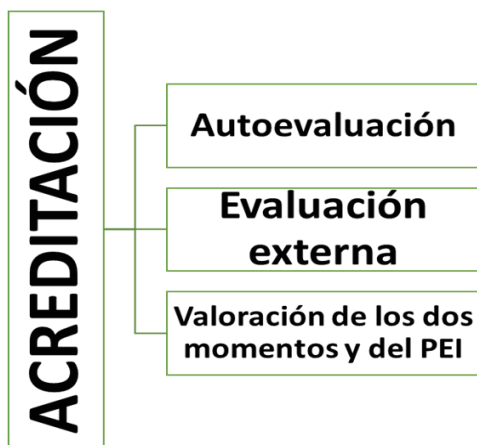
185 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la Práctica Pedagógica de 1998 a 2010” (Tesis doctoral laureada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017), 198.

186 Para el total de 209 escuelas, en el informe se aclara que 5 Escuelas Normales dejaron de existir en 1978 y 10 no enviaron la información requerida.

187 Ministerio de Educación Nacional, “Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia”. Tercer informe. Bogotá, 1978, 104.

ubicadas en la categoría 1, 25 en la segunda, 51 en la tercera, 64 en la cuarta y 32 en la quinta. Lo anterior conllevó al cambio de modalidad de las escuelas ubicadas en las tres últimas categorías, es decir, que en 1978 solamente 47 Escuelas Normales quedaron funcionando con carácter de mixtas. A partir de esta evaluación es factible afirmar que en esta época las Escuelas Normales iniciaron sus primeros pasos en los procesos de acreditación y de diseño de planes de mejoramiento, sin saberlo.

Gráfica 2. Momentos de la acreditación



Fuente: elaboración propia.

Sumado a lo anterior, bajo el gobierno de César Gaviria (1990-1994) se conformó el grupo Misión Ciencia, Educación y Desarrollo¹⁸⁸, el cual presentó, en julio de 1994, el balance del sistema educativo recomendando establecer una autoevaluación previa a la evaluación externa con fines de acreditación. Es por esto que el decreto 2903¹⁸⁹ de 1994 estableció la reestructuración de las Escuelas Normales y la acreditación de sus programas, asunto que se retomó en el decreto 3012 de 1997¹⁹⁰ para dar paso a la acreditación de calidad y desarrollo, esta última realizada en tres momentos: autoevaluación,

188 Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *Colombia: al filo de la oportunidad*. Entrega del informe conjunto de la misión, t. 1, Santa Fe de Bogotá: IDEP, 1997.

189 Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2903/1994, de 31 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.

190 Ministerio de Educación Nacional, Decreto 3012/1997, de 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.

evaluación externa y valoración de los dos momentos anteriores y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (gráfica 2).

El anterior decreto establece que uno de los objetivos de la acreditación es el de “fomentar los procesos de autoevaluación que permitan la consolidación de su proyecto educativo institucional”¹⁹¹; dicha autoevaluación se entiende como la evaluación interna que realizan todos los miembros de la comunidad educativa a través de criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional que permiten reflexionar (*autoevaluación como reflexión*) en torno al funcionamiento de la institución, al cumplimiento de sus objetivos y a su propuesta educativa con el fin de diseñar planes de acción que permitan el mejoramiento continuo. Por otro lado, Correa dice que la autoevaluación es una decisión institucional que permite evidenciar “cómo se desarrollan y proyectan los aspectos misionales de la institución, el impacto de cada uno de sus componentes, la pertinencia y contextualización de su proyecto educativo”¹⁹².

Por consiguiente, entendida de esta manera, “deja de ser sentida como una amenaza, fiscalización o imposición para convertirse en una excusa, medio para el intercambio, el encuentro o la ayuda”¹⁹³, además como una oportunidad para las ENS desde la autonomía¹⁹⁴, como lo indica la ley, de revisarse (autoevaluación como compromiso ético), replantear la propuesta de formación docente (autoevaluación como oportunidad de mejora) y continuar ofreciendo sus servicios (autoevaluación como garantía de calidad), claro está, bajo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, como ya se dijo.

191 *Ibid.*, 4.

192 Cecilia Correa de Molina, *Gestión y evaluación de la calidad en la educación. Referentes generales para la acreditación*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, 104.

193 Joaquín Gairín Sallán, “La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos”, *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. 45, n.º 3, 1993. http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LL1QPGT1-1ZHQS5D-10ND/Autoevaluacion_Institucional_Gairin.pdf (Consultado el 24 de marzo de 2018).

194 Para el Ministerio de Educación Nacional, la autonomía “debe entenderse como la capacidad de autosignificarse y autoconducirse en relación con las demás instancias que ofrecen el servicio público de la educación, para así contribuir a la cohesión y el alcance de los fines del sistema educativo”. Ministerio de Educación Nacional, *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*, Bogotá, D. C.: Enlace editores, 2000, 9.

Este proceso lo complementa el decreto 4790 de 2008¹⁹⁵, en el cual se establecieron las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las ENS y se enunció en el artículo 5 la responsabilidad que tiene el Ministerio de Educación Nacional de verificar el cumplimiento de las mismas para autorizar durante cinco años el funcionamiento del programa de formación complementaria, lo que supondría que el ciclo de verificación se repetirá.

La autoevaluación como reflexión

La reflexión es la mirada retrospectiva de lo que se ha hecho, de lo que se hace, lo que da resultado, de las consecuencias y los fracasos; por ende, entender la autoevaluación como reflexión es la mirada retrospectiva que realizan todos los miembros de la comunidad educativa sobre aquello que han realizado, cómo lo han realizado y cuáles han sido los resultados, es la mirada crítica de su propio actuar, “el mecanismo para la revisión, las adaptaciones, los cambios (reconstrucción) y el aprendizaje”¹⁹⁶ que permite fortalecer los procesos desde la mirada crítica y analítica que hacen sus integrantes.

Para el Ministerio de Educación Nacional¹⁹⁷, la autoevaluación institucional adquiere el carácter de formativa cuando a partir de la reflexión se comprende la actividad educativa, brinda información que permite tomar decisiones, reforzar, cambiar, ampliar y profundizar en la propuesta de formación que se establece en el Proyecto Educativo Institucional y que es motivo principal de la autoevaluación. De ahí que la ENS Sor Josefa del Castillo y Guevara, de Chiquinquirá, asume la autoevaluación con carácter formativo porque provee “información y juicios que conducen a reforzar, cuestionar, intervenir, ampliar o complementar las teorías, los modelos, los propósitos, los objetivos, las actitudes, las

195 Decreto 4790 de 2008, 3.

196 Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias”, 252.

197 Ministerio de Educación Nacional, *Acreditación de calidad*.

acciones y los resultados comprometidos en el proceso formativo asumido en el PEI"¹⁹⁸.

Desde esta perspectiva, adquiere un enfoque investigativo cuyo inicio está determinado por el diagnóstico (estudio etnográfico) que resulta de la autoevaluación, para luego definir objetivos, planear una ruta, analizar información, hacer seguimiento, verificar, concluir, elaborar informes y socializar; lo anterior no es lineal, se presenta como una actividad cíclica que, aunque tenga como fin la elaboración del informe, invita a seguir revisando para replantear en el camino lo que se está realizando.

De igual manera se espera que la autoevaluación permita que las ENS se piensen a sí mismas, que dicha práctica se institucionalice y se instaure en su interior con el fin de garantizar acciones de mejoramiento permanente, "de reflexión conjunta y gestión participativa"¹⁹⁹; el diálogo juega un papel importante para promover el compromiso de la comunidad educativa en dicho proceso, que se convierte en una práctica democrática, de colaboración y de equipo para la búsqueda de soluciones. Entonces, si "el diálogo y la actividad reflexiva desarrollan capacidades para facilitar el aprendizaje en los procesos de enseñanza"²⁰⁰, con esta dupla no solamente los estudiantes sino la comunidad educativa en general, se verán beneficiados, aprenderán de su propia experiencia y la de otros, identificarán nuevas perspectivas y ayudarán a construir metas, convirtiendo el proceso en una vivencia significativa para la escuela y sus actores.

Estas acciones que se desarrollan en el interior de las escuelas brindan un conocimiento vital para la toma de decisiones en el proceso formativo de los futuros docentes, y es así como el acto reflexivo está orientado "en tres procesos, apuntados como conocimiento en la acción, reflexión-en la-acción y reflexión sobre

198 Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara, "Autoevaluación y plan de mejoramiento del programa de formación complementaria", 2018, 4.

199 Nidia Landi y María Elena Palacios, "La autoevaluación institucional y la cultura de la participación", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, n.º 1, 2010: 161.

200 Claudia Patricia Moreno Cely y Celina Gallo Díaz, "Aprendizaje reflexivo mediante foros de discusión virtual", *Hojas y Hablas*, n.º 13, 2016: 142.

la acción”²⁰¹, de allí que la experiencia de la autoevaluación trae consigo un conocimiento sobre la realidad institucional, el contexto, los docentes y los directivos, la pertinencia de la formación, los egresados, su campo de acción y sus necesidades; asimismo se adquiere un conocimiento de las acciones que se desarrollan en la autoevaluación como producto de la reflexión y éstas a su vez permiten la comprensión y reconstrucción de lo realizado, posibilitando la reflexión sobre la acción.

La autoevaluación como compromiso ético

Educar es un compromiso social que debe asumirse con responsabilidad por parte del docente, es un compromiso con la sociedad, que confía en que su labor será realizada con total entrega, esmero, dedicación, honestidad y responsabilidad, buscando el bienestar de sus estudiantes y por ende, al reflexionar sobre lo que se está haciendo con miras a definir qué es susceptible de ser mejorado, se avanza en ese compromiso ético y profesional al que estamos llamados como actores partícipes en el sistema educativo.

En consonancia con María Barroco, la ética “es un modo de ser práctico-social, que para objetivarse, supone la participación consciente y racional del individuo que dispone de un grado relativo de libertad, de autonomía, para evaluar, escoger, deliberar, proyectar sus acciones”²⁰² y que desde la autoevaluación es un incentivo para que en cada una de las acciones desarrolladas en la comunidad y por cada uno de sus actores estén direccionadas hacia el deber ser; un deber ser que no responda solamente a unas condiciones o exigencias sino a trabajar de manera mancomunada por el bienestar y en beneficio de todos.

201 José Rubens Lima Jardimino, “La formación de profesores en la universidad brasileña: ¿Nuevos paradigmas de la educación continua?”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, n.º 6, 2004: 16.

202 Maria Lucia Barroco, *Ética: Fundamentos socio-históricos*, São Paulo: Cortez Editora, 2010, 4: 218 [mi traducción].

Ese modo de ser práctico-social y la potencialidad del diálogo entre colegas permite mirar la autoevaluación como una oportunidad hacia el mejoramiento, el cambio y la transformación, enmarcada en los principios éticos que proponen Valencia y Vallejo²⁰³ para la práctica evaluativa: *coherencia* entre el ser educador y lo que se realiza; *responsabilidad*, enmarcada desde la libertad, es la capacidad de responder por lo que se hace; *honestidad* al no dejarse influenciar; *identidad*, para nuestro caso con la Escuela Normal, lo que persigue, su misión y visión.

Por consiguiente, al autoevaluarse, las ENS no solamente cumplen con su función de ser formadoras de maestros sino que asumen su compromiso ético con la comunidad que atienden y con la sociedad; “en ese sentido la ética institucional se refiere al reconocimiento y aplicación de los valores y normas compartidos por todos los miembros de la comunidad de aprendizaje en el marco del proyecto educativo”²⁰⁴, reconociendo que se encuentran en revisión, actualización, transformación constante, y autoformación; este proceso posibilita aprendizajes que solamente se pueden lograr desde la experiencia.

La autoevaluación como oportunidad de mejora

Abrir el espacio para la reflexión en equipo sobre los procesos desarrollados se convierte en una oportunidad para la revisión, el cambio, la transformación, la toma de decisiones, los acuerdos y los ajustes que se establecen en los planes de mejoramiento. A partir de la revisión sobre lo que se está haciendo, las comunidades educativas de las ENS llegan a acuerdos que buscan ofrecer mejores condiciones para la población que atienden, en lo que respecta a su misión y mejores condiciones en la formación de los futuros docentes que hacen parte del programa de formación complementaria.

203 William Alberto Valencia y Jesús David Vallejo, “La evaluación educativa: más que una acción una cuestión ética”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n.º 45, 2015.

204 Correa de Molina, *Gestión y evaluación de la calidad*, 104-105.

Sus inicios se encuentran a partir del decreto 3012 de 1997, pues hizo que en las Escuelas Normales se pensara y se dialogara en cómo:

[...] afrontar la nueva exigencia, revisar los planes de estudio, definir el perfil de los docentes que estarían a cargo de la formación de los futuros maestros y el área de conocimiento para el énfasis, entablar diálogo con Instituciones de Educación Superior para realizar el convenio que garantizara tanto el acompañamiento académico como la continuidad en la formación de los maestros normalistas para obtener el título profesional, replantear y/o pensar su modelo pedagógico, revisar el PEI, entre otros.²⁰⁵

Se convierte entonces en una oportunidad de mejora que a través del diálogo y la concertación como aspectos esenciales que se combinan con la mirada prospectiva de los miembros de la comunidad, permitió proponer otras maneras de asumir la formación de los futuros maestros, de organizar las instituciones, de continuar procesos, de adaptar otros y de transformar con miras al mejoramiento continuo buscando el beneficio de la comunidad educativa.

Según Antonio Bolívar, esta autoevaluación, pensada en la mejora de la escuela, “pretende generar las condiciones internas de los centros (autorrevisión) que promuevan el propio desarrollo de la organización, acentuando la labor de trabajo conjunto”²⁰⁶; es así como la autoevaluación se convierte para las instituciones educativas en una oportunidad de mejora, de replantearse, reformularse y de adoptar acciones que consideren necesarias, oportunas y pertinentes; así, por ejemplo, en el documento de autoevaluación de la ENS Oiba se expresa: “la autoevaluación para comprender y reconocer las dificultades para trazar metas y acciones en busca del mejoramiento continuo [...] la mejora es un proceso de desarrollo que

205 Marlén Rátiva Velandia, “Escuela Normal Superior Colombiana, ¿Universidad o Institución de Educación Media, ¿cómo estamos?, en *VI Congreso Internacional sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América Latina*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2016, 6.

206 Antonio Bolívar, “Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la ejora interna”, *Gestão em Ação*, vol. 9, n.º 1, 2006: 39.

procede por estadios, no algo lineal”²⁰⁷, lo cual hace pensar que su gradualidad está determinada por la eficacia en la implementación de las estrategias propuestas en el plan de mejoramiento, en el seguimiento a las mismas, en su constante revisión para determinar los resultados y el grado de ajuste que debe realizarse en caso de no cumplir con las expectativas esperadas.

La autoevaluación como garantía de calidad

Si bien es cierto que el concepto de calidad es amplio, en la tabla 3 se organizan aquellos que aparecen en el editorial de la revista *Educación y Ciudad*²⁰⁸, los cuales brindan una mirada histórica, de evolución del concepto.

Tabla 3. Conceptos de la palabra “calidad”

Época	Definición
Grecia clásica	Se confunde con la virtud; es la fuerza que deriva del saber hacer y la fuerza del carácter
Edad Media	Para un monje, es una forma y un efecto de la santidad
Renacimiento	Maquiavelo insiste en la virtud (valor, coraje, audacia), fuerza de voluntad del caballero en busca del poder, fuerza del carácter, el heroísmo. La calidad está orientada al resultado y no al proceso
I. Modernidad (el capitalismo)	Está marcada por el signo de la razón, resistencia, confiabilidad, seguridad, funcionalidad, especialidad, especialización
II. Modernidad (la revolución tecnológica)	Parte del proceso de producción en línea. La calidad se deshumaniza confiando en la máquina, verificación de control final
Después de la Segunda Guerra Mundial	Establecimiento de estándares de producción, fabricación, distribución, comercio e información de validez universal. La calidad está supeditada al producto y su éxito en el mercado. Competitividad, eficiencia, rentabilidad, calculabilidad y rendición de cuentas

Fuente: Elaboración propia con base en Moreno Durán, “Editorial”, 6-10.

207 Escuela Normal Superior Oiba, “Autoevaluación y plan de mejoramiento con fines de verificación de condiciones de calidad”, 2018: 9, 45.

208 Álvaro Moreno Durán, “Editorial”, *Educación y Ciudad*, n.º 14, 2008: 6-10.

Retomando lo anterior, el concepto que en la actualidad se está utilizando para hablar de calidad corresponde a la posguerra, regido por estándares que determinan el éxito de las labores, lo cual coincide con Bolívar cuando manifiesta que la autoevaluación está referida a la eficacia; entendiéndola de esta manera correspondería a una rendición de cuentas, y para ello dice el autor que se establecen “indicadores o estándares que las escuelas han de conseguir en el aprendizaje de los alumnos [...] y el ‘rendimiento de cuentas basado en estándares’ se mueven en esta línea”²⁰⁹. Para el caso de Colombia fue de cumplimiento obligatorio con el fin de obtener la acreditación de calidad y desarrollo y, en la actualidad, la autorización del programa de formación complementaria a través del proceso de verificación de las condiciones de calidad exigidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Desde esta concepción, la calidad, según Martha Peñaloza, “está ligada a un ideal de formación [...] fundamentada desde dos grandes dimensiones: la dimensión política e ideológica y la dimensión pedagógica”²¹⁰; dice la autora que la primera propende a responder a los fines y propósitos de la educación, a los contextos social, económico, cultural y político; y la segunda, a la concepción de conocimiento que determina la formación.

En el contexto de las Escuelas Normales, las dos dimensiones fueron tenidas en cuenta a partir de los procesos de acreditación previa correspondientes a su reestructuración y de acreditación de calidad y desarrollo para revisar si estaban cumpliendo con su misión de formadoras en condiciones de calidad, fomentando la autoevaluación; su foco, el programa de formación complementaria, pues es allí donde se forman los futuros docentes.

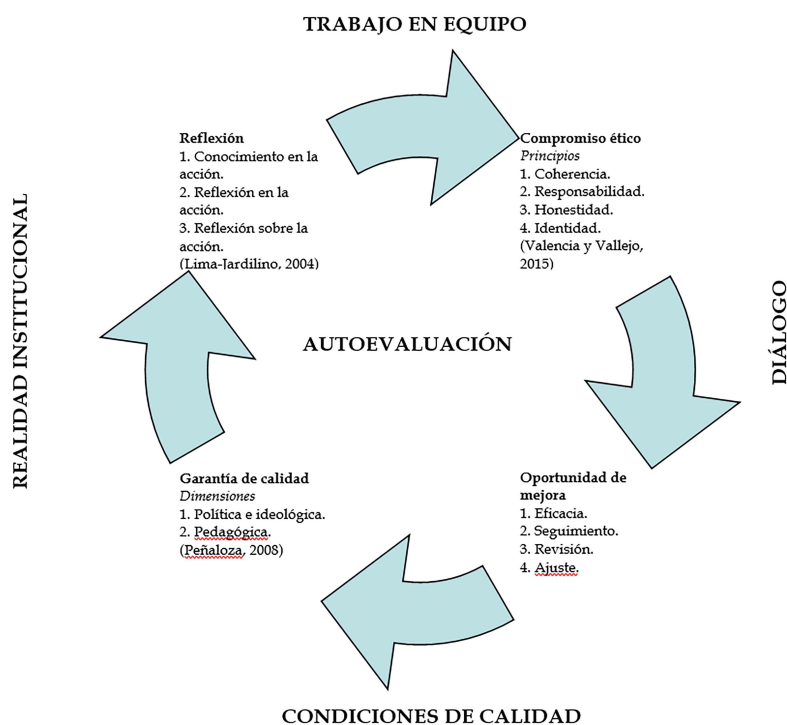
En la gráfica 3 se sintetiza lo mencionado anteriormente, la autoevaluación como reflexión, oportunidad de mejora, compromiso ético y garantía de calidad que se enmarca en la realidad institucional para verificar las condiciones de calidad

209 Bolívar, “Evaluación institucional”, 39.

210 Martha Lucía Peñaloza Tello, “Currículo y calidad de la educación”, *Revista Educación y Humanismo*, n.º 15, 2008: 189.

convocando al trabajo en equipo y al diálogo en el diseño de mejores propuestas. Aunque no es un ciclo, existe una estrecha relación de unas con las otras, vale decir, que la reflexión es un compromiso ético de oportunidad de mejora y garantía de calidad, y lo mismo sucede cuando hablamos de garantizar la calidad; para lograrlo en un compromiso ético se reflexiona con el fin de mejorar.

Gráfica 3. Perspectiva de la autoevaluación



Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Principios de la autoevaluación en la experiencia

Desde la propuesta de Correa, la autoevaluación cumple con diez principios²¹¹: institucional, independiente de la acreditación, ética, integral, analítica, gestiona, comparativa, fáctica, apoyada en

211 Correa de Molina, *Gestión y evaluación de la calidad*, 105-107.

sistemas de información, aplicable tanto en sus procesos como en sus resultados.

Es *institucional* en la medida en que en el establecimiento educativo hay un reconocimiento de la autoevaluación y una legitimación institucional realizada por la comunidad educativa. La *independencia* está relacionada no solamente con responder a la acreditación, sino que atiende a la participación activa y el compromiso de todos los integrantes. La *ética* se vincula con un “código ético”²¹² centrado en los fines misionales y la labor social de la educación. Es *integral* por considerarse holística, sistémica y dialógica; *analítica* porque construye “nuevas estructuras cognitivas, valorativas de acción y de gestión [...] a la luz de los procesos de análisis y síntesis”²¹³; *gestionaria* porque en la búsqueda de ubicarla en un espacio dentro de los establecimientos educativos que forman maestros, se centra en la reflexión sobre las finalidades de la institución; *comparativa* porque los datos recolectados se cotejan con los fines, objetivos, metas y con otras instituciones en lo referido a la oferta. El principio de la autoevaluación *fáctica* está relacionado con que todo debe ser “susceptible de verificación”²¹⁴. El principio basado en un *sistema de información* de la institución y del contexto en relación dialógica mutua; y el último es la “capacidad de aprender, desaprender y reaprender para emprender”²¹⁵.

Estos principios se viven en las Escuelas Normales Superiores durante el proceso de autoevaluación. Si bien es cierto que el decreto 4790 de 2008 estableció las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria, las Escuelas Normales Superiores, gozando de la autonomía institucional, tuvieron la potestad de diseñar sus propuestas de formación a la luz del contexto en el que se encuentran, del resultado y análisis de las evaluaciones externas e internas, de la experiencia en el desarrollo de la práctica pedagógica, de docentes cualificados para formar a otros y del convenio con la Institución de Educación

212 *Ibid.*, 106.

213 *Ibid.*

214 *Ibid.*, 107.

215 *Ibid.*

Superior, lo cual hace que cada una de ellas sea diferente, pero atendiendo a parámetros de calidad para ofrecer el programa de formación.

De ahí que se observan implícitos los principios de autoevaluación gestionaaria, institucional, independiente de la acreditación y analítica, ya que desde la reflexión se busca que la Escuela Normal tenga el reconocimiento de ser un establecimiento educativo que forma maestros con ciertas cualidades y calidades, cumpliendo su función social al servicio de la comunidad; también está el principio de autoevaluación comparativa al revisarse a sí misma cada año para hacer reformas en sus planes de estudio, la práctica pedagógica, la investigación, entre otros. En este proceso, ¿qué revisaron las Escuelas Normales? Las condiciones básicas de calidad en “los cuatro campos de gestión: directivo, administrativo, académico y de comunidad”²¹⁶.

Como se mencionó, a pesar de estar regidas por las mismas condiciones, la experiencia vivida por las ENS en el proceso de autoevaluación fue diferente; la revisión permitió establecer el conocimiento que tienen de su contexto, las bondades de los programas y de las instituciones, la capacidad para articular las necesidades de la comunidad con las exigencias expresadas en la política pública y los avances pedagógicos y tecnológicos (principios independiente de la acreditación y ético); el compromiso con la sociedad (principio ético), valorar lo que se está ofreciendo, qué tan competitivos y eficientes (principio comparativo) pueden ser los futuros maestros; en otras palabras, la calidad en la formación que brindan a sus futuros docentes para desempeñarse en el mundo laboral (principios integral y analítico).

Las condiciones de calidad que se verificaron fueron: pertinencia, propuesta curricular y plan de estudios, pensamiento crítico investigativo, innovaciones educativas, proyección social, personal docente y directivo, medios educativos y mediaciones pedagógicas, infraestructura física y tecnológica, autoevaluación

216 Ministerio de Educación Nacional, “Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria”, 2009, 33.

(gestión: directiva, administrativa, académica y comunitaria), seguimiento a egresados, prácticas pedagógicas, modalidades de atención educativa a poblaciones, estructura administrativa, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los proyectos transversales.

De modo que en las ENS se organizaron en diferentes grupos (trabajo en equipo) para revisar lo que se solicitaba, lo que se había realizado a la luz de las diversas evidencias (autoevaluación fáctica) y lo que necesitaban, lo cual testimonian en la ENS Oiba, “se da paso a la conformación de grupos por cada una de las condiciones de calidad para revisar la documentación de lo que se había logrado en años anteriores y lo que se estaba ejecutando en la actualidad (principio comparativa), esto fue el punto de partida”²¹⁷, y en la ENS Sor Josefa del Castillo y Guevara, “conformación de grupos interdisciplinarios integrados por directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes egresados”²¹⁸ asumiendo su compromiso social, ético, político, con la comunidad y haciendo partícipes a todos sus actores, en un ejercicio que bien podría suponerse como rendición de cuentas que posibilita la mejora continua de los procesos para las Escuelas Normales y para que el Estado revise cuál es su responsabilidad ante ellas y cómo la está asumiendo.

En el primer ejemplo se hace evidente el principio de comparación; la Escuela Oiba se compara consigo misma en un pasado y en el presente para determinar cuáles han sido sus avances, qué se ha modificado y qué permanece igual, asumido como punto de partida en el proceso reflexivo al que invita la autoevaluación para dar su continuidad. En el segundo ejemplo, la Normal Sor Josefa, a partir del principio institucional, involucra a todos sus actores a hacer parte del proceso que conlleva al reconocimiento de su labor y del servicio prestado por la Escuela en la formación de futuros docentes.

217 Escuela Normal Superior Oiba, “Autoevaluación y plan de mejoramiento”, 19.

218 Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara, “Autoevaluación y plan de mejoramiento”, 8.

Uno de los principios que se reitera en el proceso de autoevaluación es el ético; las Escuelas Normales Superiores quieren dar cuenta de cómo asumen su función social, su compromiso con la comunidad y cómo lo hacen con miras a mejorar las condiciones en la formación docente, tal es el caso de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario de Güicán:

La preocupación principal nos lleva a hacer una reflexión frente a los diferentes saberes que se movilizan en nuestro medio, los procesos de culturización y en consecuencia nuestras prácticas, están dadas no por un modelo pedagógico único, sino por muchas formas de ver el quehacer en el aula, de manera que se conozca un trabajo con la cultura, con la formación ciudadana, y con el conocimiento, donde se retome la importancia que tiene el maestro en formación y el estudiante, en cuanto a la construcción del saber.²¹⁹

Esto es, la reflexión gira en torno a la realidad institucional en lo referido al contexto, a su población, a los saberes construidos, a sus prácticas, a las experiencias vividas que cobran sentido en la relación con el otro y que se reconstruyen en los espacios en que la comunidad toma su tiempo para desde la mirada retrospectiva y en prospectiva analiza la labor realizada.

Conclusiones

A partir de la Ley General de Educación y de los decretos 2903 de 1994, 3012 de 1997 y 4790 de 2008, el Estado estableció que para garantizar una educación de calidad era necesario que las ENS se acreditaran y estuvieran en continuo mejoramiento; se definió que el mecanismo más adecuado para lograrlo era a través de la autoevaluación institucional, la cual se convierte en una oportunidad de mejora invitando a la revisión, la reflexión constante, al diálogo, la puesta en común y la concertación, el

²¹⁹ Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario, "Documento de autoevaluación", 2018, 22.

trabajo entre pares, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y al seguimiento de los procesos; de esta manera se garantiza que en las ENS se ofrezca una educación de calidad para los maestros en formación.

En este proceso de autoevaluación se espera que a partir de la reflexión se continúe revisando la calidad en el servicio que prestan las ENS, calidad en la enseñanza, en la administración, en las prácticas de aula, en los procesos, en la organización de las instituciones, en los materiales, en la dotación, entre otras; de donde se infiere que se garantizará el mejoramiento, la calidad del servicio educativo y “la calidad del aprendizaje del alumnado bajo su responsabilidad”²²⁰. Desde esta perspectiva, la acreditación como estrategia para verificar la calidad de las instituciones educativas –para este caso del programa de formación complementaria y su relación con la misión establecida en el PEI–, es un elemento vital para la continuidad de las Escuelas Normales Superiores en nuestro país.

Las Escuelas Normales Superiores en el proceso de autoevaluación como reflexión realizaron cuatro acciones básicas: “descripción, información, confrontación y reconstrucción”²²¹; la comunidad se encargó de describir el proceso vivido en la formación de los futuros docentes, las decisiones tomadas frente al programa de formación complementaria y la vivencia en la autoevaluación. Por otro lado, al pretender responder a las condiciones de calidad, se buscó la comprensión de las exigencias atribuyéndole sentido en relación con su misión y visión, lo cual permitió la confrontación con la práctica, con lo que se ha hecho o se ha dejado de hacer, con aquello que se considera el deber ser y su compromiso ético con la sociedad, lo que finalmente posibilitó la reconstrucción de la experiencia, de lo vivido y de lo construido.

Este ejercicio colegiado, de trabajo en equipo, permitió corroborar que la formación de los futuros educadores es un

220 Joan Rué, “Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología”, documento multicopiado, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 2000. http://ipes.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos_art/pdf/autoev.pdf (Consultado el 17 de marzo de 2018), 14.

221 Jardilino, “La formación de profesores”, 17.

compromiso ético de responsabilidad de las Escuelas Normales Superiores, de las Instituciones de Educación Superior y del Estado, el cual no puede pretender que su responsabilidad se limite a la emisión de políticas públicas sino que debe garantizar los recursos necesarios para seguir cualificando sus servicios desde las condiciones físicas hasta la revisión de los espacios (en términos de tiempo) destinados para la investigación, la asesorías a trabajos de grado, la divulgación del conocimiento y la movilidad académica entre docentes y estudiantes.

Para brindar una educación de calidad es necesario contar con docentes motivados, comprometidos, competentes, reflexivos, recursivos, innovadores, interesados en replantear en su quehacer aquello que no da resultado y capaces de reconocer que de su labor depende el futuro de sus estudiantes. Es por esto que la invitación a revisar, analizar y reflexionar sobre lo que se está ofreciendo a los futuros docentes en el programa de formación complementaria es relevante para las escuelas y para la sociedad en general; no se trata de una evaluación punitiva sino formativa, de oportunidad para la mejora de los procesos en los establecimientos educativos y de oportunidad para los futuros docentes de recibir una mejor formación, que atienda a las necesidades de la comunidad, del país y del mundo. Así lo confirma la ENS Oiba: “la autoevaluación institucional más que un simple juicio conlleva a la retroalimentación y se hace primordial a la hora de la toma de decisiones en busca de mejorar la calidad de la educación”²²².

A pesar de ser casi dos décadas de implementación de la autoevaluación institucional continúa el desafío de “promover una reflexión colectiva para producir cambios que impulsen un constante proceso de mejora”²²³, en donde lo colectivo implique la participación del Estado para que aporte a la solución de las necesidades de las ENS y no solamente como el ente promotor de políticas, regulador y controlador del sistema; queda el reto para la asociación de Escuelas Normales de continuar estableciendo comunicación directa con el Ministerio de Educación Nacional para involucrarlo como agente activo del proceso.

222 Escuela Normal Superior Oiba, “Autoevaluación y plan de mejoramiento”, 9.

223 Landi y Palacios, “La autoevaluación institucional”, 159.

Bibliografía

Fuentes de archivo, documentos, decretos y leyes

Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario, “Documento de autoevaluación”, 2018, 1-138.

Escuela Normal Superior Oiba, “Autoevaluación y plan de mejoramiento con fines de verificación de condiciones de calidad”, 2018, 1-100.

Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara, “Autoevaluación y plan de mejoramiento del programa de formación complementaria”, 2018.

Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 / 1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación.

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2903 / 1994, de 31 de diciembre, por el cual se adoptan las disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 3012 / 1997, de 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores..

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 4790 / 2008, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional, “Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia”, vol. 1-3, 1978.

Ministerio de Educación Nacional, “Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria (documento de trabajo)”, 2009, 1-51.

Rué, Joan, “Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología”, documento multicopiado, Bellaterra:

Universidad Autónoma de Barcelona, 2000. <https://docplayer.es/47200065-Autoevaluacion-institucional-propositos-agentes-y-metodologia.html> (Consultado el 17 de marzo de 2018).

Artículos de revistas

Bolívar, Antonio, "Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna", *Gestão em Ação*, vol. 9, n.º 1, 2006: 37-60.

Gairín Sallán, Joaquín, "La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos", *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. 45, n.º 3, 1993: 331-350. http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LL1QPGT1-1ZHQS5D-10ND/Autoevaluacion_Institucional_Gairin.pdf (Consultado el 24 de marzo de 2018).

Lima-Jardilino, José Rubens, "La formación de profesores en la universidad brasileña: ¿Nuevos paradigmas de la educación continua?", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, n.º 6, 2004: 9-22.

Landi, Nidia y María Elena Palacios, "La autoevaluación institucional y la cultura de la participación", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, n.º 1, 2010.

Moreno Cely, Claudia Patricia y Celina Gallo Díaz, "Aprendizaje reflexivo mediante foros de discusión virtual", *Hojas y Hablas*, n.º 13, 2016: 141-153.

Moreno Durán, Álvaro, "Editorial", *Educación y Ciudad*, n.º 14, 2008: 1-162.

Peñaloza Tello, Martha Lucía, "Currículo y calidad de la educación", *Revista Educación y Humanismo*, n.º 15, 2008: 188-194.

Valencia Rodríguez, William Alberto y Jesús David Vallejo Cardona, "La evaluación educativa: más que una acción una cuestión ética", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n.º 45, 2015: 210-234.

Libros

Barroco, Maria Lucia, *Ética: Fundamentos socio-históricos*, vol. 4. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Correa, Cecilia, *Gestión y evaluación de la calidad en la educación. Referentes generales para la acreditación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

Ministerio de Educación Nacional, *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá, D. C.: Enlace editores, 2000.

Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *Colombia: al filo de la oportunidad*. Entrega del informe conjunto de la misión, t. 1. Santa Fe de Bogotá: IDEP, 1997.

Tesis y ponencias

Rátiva Velandia, Marlén. "Escuela Normal Superior Colombiana, ¿Universidad o Institución de Educación Media, cómo estamos?", en *VI Congreso Internacional sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América Latina*, 1-11. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2016.

Rátiva Velandia, Marlén. "La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010". Tesis doctoral laureada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

CULTURA POLÍTICA Y PEDAGOGÍA DE LA RESILIENCIA. SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA²²⁴

Diana Elvira Soto Arango²²⁵

HISULA-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

Liliana Paternina Soto²²⁶

HISULA-Docente Aclaldía de Fusagasugá
José Pascual Mora García²²⁷

HISULA-Universidad de Cundinamarca
<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

Diana Carolina Pulido²²⁸

HISULA-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

-
- 224 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación: “Culturas políticas e imaginarios de los profesores de Licenciatura en Filosofía, Ciencias Sociales (Uptc), y ENS (Uptc) en la formación de educadores”. Código SGI 2406. Igualmente, se presentan resultados del Posdoctorado en el Cade UPTC, Tunja, por parte del Dr. José Pascual Mora García.
- 225 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (España), con postdoctorado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Profesora de la Uptc. Investigadora y profesora del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora de los grupos de investigación HISULA (Categoría A1 Minciencias) e ILAC (Categoría A Minciencias). Investigadora senior-emérita Colciencias. diana.soto@uptc.edu.co
- 226 Doctora en Ciencias de la Educación, con maestría en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc-Tunja). Líneas de investigación en Historia de la enseñanza de la Universidad. Miembro del grupo de investigación HISULA.
- 227 Postdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2020). Doctor en Historia de la Universidad Santa María (Caracas, 2002). Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España, 2009). Filósofo de la Universidad Central de Venezuela, 1986. Investigador del Doctorado de la Universidad de Cundinamarca. Investigador asociado escalafonado nivel I del Minciencia. Par evaluador reconocido por Colciencias. Investigador con un índice h = 16 del Google Académico. Grupo de Investigación HISULA-Uptc/Univ. de Cundinamarca, acreditado entre los pioneros del Doctorado de RUDECOLOMBIA desde 1998. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes (Táchira, Venezuela.) pascualmoraster@gmail.com; jpascualmora@ucundinamarca.edu.co.
- 228 Magíster en Educación modalidad investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc-Tunja). Miembro del grupo de investigación HISULA-Uptc: Universidad y Nación, Formación de Docentes e Interculturalidad. Sub-Línea: Escuelas Normales, La práctica pedagógica, Tecnologías de la información y la comunicación.

Introducción

La presente selección tiene como propósito aportar una recopilación bibliográfica de los textos que trabaja el grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) y que sustentan los trabajos y proyectos de investigación, en la temática de la “cultura política”, que, en esta ocasión, muestran como referente teórico la cultura política en educación y la resiliencia educativa. Esta revisión presenta algunas de las principales tendencias en cada uno de estos conceptos, pero fundamentalmente la conceptualización que se viene trabajando en los grupos de investigación HISULA e ILAC, que desde el año 2006, junto con otros grupos, expusieron ante Colciencias, el proyecto titulado “Educación, cultura política e interculturalidad en las regiones y en los proyectos de nación en Colombia”. Por lo tanto, nuestro mayor referente teórico se ubica en este proyecto que, a lo largo de trece años, se ha cristalizado en investigaciones específicas, pero siguiendo el hilo conductor de los trabajos desde lo que se ha denominado el centro de investigación VENDIMIA.

La bibliografía comprende dos apartados. El primero se refiere a la cultura política en la educación, sobre la cual se sustentó el proyecto de investigación y el segundo se ocupa de la pedagogía de la resiliencia. En definitiva, el proyecto de investigación que sustentó este libro ofrece un marco de referencia conceptual. El hilo conductor de los trabajos que se editan, se orientan hacia la historia social de la educación²²⁹ y la historia política que analiza los problemas sociales de la institución educativa desde lo local, regional y más allá de las fronteras nacionales. Metodológicamente, la investigación es una aproximación a los estudios bibliométricos²³⁰, que si bien atañe a tres niveles del análisis de la bibliometría: el descriptivo, la evaluación y la supervisión, en nuestro caso aborda

229 Se incorpora el antecedente de la maestría en Historia de la educación, mención paz, derechos humanos y educación en emergencia de la Universidad de los Andes-Táchira.

230 José Pascual Mora García, “Análisis bibliométrico de la productividad de los profesores en la Universidad de Los Andes-Táchira, estudio de caso: Área de historia de la educación (1993-1998)” (Tesina doctoral para optar al DEA en el programa de Doctorado de la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España, 2000).

el nivel descriptivo de los autores (prosopografía) que participaron del proyecto de investigación, y los resultados de la investigación que han sido aportadas por el grupo HISULA - Uptc.

Cultura política

En la cultura política presentaremos los autores que sustentaron el proyecto de investigación, aclarando de antemano que la cultura política en la educación no es algo nuevo y, de hecho, esta ha sido la base de la educación griega. Como lo indican González, Soto y Torres, está unida a “los desafíos políticos que plantearon primero las ciudades y, luego, la república a los individuos y a las sociedades fueron afrontados por la cultura griega y romana por medio de la cultura de la *paidea* y de la *humanista*”²³¹. Por otra parte, la cultura política en educación solo se puede analizar en los contextos socio-políticos locales de la institución educativa en su calidad de formadora del personal que dirige la sociedad con unos espacios de poder político y de estructuras prácticas de culturas políticas.

Por lo tanto, para entender las nuevas demandas sociales hacia esta institución educativa, en los diferentes niveles que se le exige en cuanto a la formación del ciudadano responsable y con ética y valores de convivencia, consideramos que es allí donde la cultura política educativa debe estar sustentada en un modelo educativo que cumpla con las perspectivas de la nueva sociedad globalizante. En el caso de la Uptc como entidad formadora de educadores y asesora de Escuelas Normales, se le presenta el gran reto de formar para el siglo XXI a líderes sociales con capacidad de transformar la realidad convulsionada que vive Colombia en los actuales momentos y donde los profesores tienen la palabra.

231 Edith Bernal González, Diana E. Soto Arango y José S. Torres-Muñoz, “El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros”, *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 10, n.º 19, 2018. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf>

Es así que la cultura política que se asimile en la institución educativa está mediada por múltiples factores y relaciones entre educación. Podemos establecer tres variables: el poder local e institucional; las normativas legales con el currículo escolar, y las mentalidades y los imaginarios colectivos. Estas tres variables llevan a unos comportamientos dentro de la institución educativa que van a determinar, de cierta manera, unas prácticas de sociabilidad e interrelación entre los estudiantes, profesores y directivos, cada uno con intereses particulares que establecen las formas de la cultura política. Por lo tanto, entendemos que la cultura política educativa es la forma de interrelación de los individuos que está dada por el adaptacionismo normativo y el juego del poder aplicado en contextos particulares de mentalidades e imaginarios colectivos, que en nuestro caso se refiere a la institución escolar.

Atendiendo los tres elementos que componen la cultura política, consideramos en primera instancia que, con relación a la formación de educadores, sustentados en la línea de investigación de HISULA²³² y de formación del doctorado en Ciencias de la Educación, podemos indicar una primera tendencia orientada a la formación de estos educadores con

[...] liderazgo, principios éticos, pensamiento crítico y autónomo, con identidad en el contexto histórico, social, multicultural del país y Latinoamérica, y ciudadanos que tengan la sensibilidad para que todo acto de conocimiento se oriente desde la integridad profesional a la responsabilidad social

[...]

para lograr la anhelada cultura de paz en Colombia.²³³

232 Sustentado en el proyecto de investigación de educadores latinoamericanos y en la colección de nueve tomos publicados a la fecha por el grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA).

233 Diana E. Soto, José P. Mora y José R. L. Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 19, n.º 29, 2017: 43 y 57. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>. (Consultado el 5 de marzo de 2018).

De las tendencias historiográficas solo vamos a tomar las que se evidencian en el proyecto de investigación sustento del presente libro. En primera instancia, la que representan autores como Almond y Verba²³⁴, pioneros en esta conceptualización teórica. Debemos señalar que este concepto de la década de 1960 presentó resistencia por su procedencia estadounidense. En Colombia, localizamos trabajos como el de Leticia Heras Gómez, tendientes a ubicar la cultura política en contextos educativos²³⁵. El concepto de cultura política en Colombia²³⁶ se nutrió también de las influencias de Flacso, especialmente con los aportes pioneros en la investigación latinoamericana sobre la cultura política de Norbert Lechner²³⁷ y José Joaquín Brunner²³⁸, vinculados en ambos casos al estudio sobre la democracia. La presencia de García Canclini²³⁹ nos aporta las miradas heterodoxas en la comprensión de las historias nacionales múltiples; con el quiebre de los nacionalismos homogeneizantes se pone en tela de juicio el mito fundador y la emergencia de una historia nacional compartida, y las memorias colectivas diversas.

Por su parte, Jesús Martín Barbero²⁴⁰, desde la Universidad Nacional, nos aporta la construcción de los imaginarios vinculados

234 Gabriel A. Almond y Sidney Verba, *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1963.

235 Leticia Heras Gómez, "Cultura política: el estado del arte contemporáneo", *Reflexión Política*, vol. 4, n.º 8, 2002: 183.

236 Cfr. Fabio López de la Roche, "Tradiciones de cultura política en el siglo XX", en *Modernidad y sociedad política en Colombia*, coordinado por Miguel Eduardo Cárdenas, Bogotá: IEPRI-FESCOL - Foro Nacional por Colombia, 1993.

237 Norbert Lechner, comp., *Cultura política y democratización*, Santiago de Chile: CLACSO-FLACSO-ICI, 1987; Norbert Lechner, "Por qué la política ya no es lo que fue?", *Revista Foro*, n.º 29, 1996.

238 José Joaquín Brunner, "Cultura y política en la lucha por la democracia: la vieja y la nueva izquierda", en *Un espejo trizado. Ensayos sobre cultura y políticas culturales*. Santiago de Chile: FLACSO, 1988; José Joaquín Brunner, "Las ciencias sociales y el tema de la cultura: notas para una agenda de investigación", en *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*, compilado por Néstor García Canclini, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.

239 Néstor García Canclini, *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo, 1990.

240 Jesús Martín-Barbero, Fabio López de la Roche y Jaime Eduardo Jaramillo, eds., *Cultura y globalización*, Bogotá: Ces-Universidad Nacional de Colombia, 1999.

a la globalización, integrando los trabajos de Martín Hopenhayn²⁴¹ y otros importantes autores. José Manuel Pérez Tornero incorpora los temas de la cultura y la cultura de masas²⁴², sus trabajos de semiótica de la publicidad permitieron dar otra lectura a la cultura comercial. Sin duda, el concepto de “culturas políticas” es de una riqueza conceptual polisémica.

Con la noción de “cultura política” se ha abordado un conjunto de fenómenos, temas y problemas bastante amplio y heterogéneo.

Para algunos investigadores, la cultura política tendría que ver con los conocimientos, valores, creencias, sentimientos, predisposiciones y actitudes de los individuos ante la política y los asuntos a ella ligados. Esta visión prioritariamente psicológica de dicha cultura se relaciona, sobre todo, con las disposiciones u orientaciones de los individuos y los grupos hacia los objetos políticos, las cuales son estudiadas y medidas a través de encuestas o escalas de actitud.

Desde otras perspectivas teóricas y metodológicas, historiadores de la cultura, antropólogos y psicólogos sociales han empezado a interesarse en estos años por un conjunto de fenómenos, que también tienen que ver con la cultura política: los “imaginarios” y las “mentalidades”, las “representaciones sociales” que distintos grupos conforman acerca de la realidad en general, y de la vida política en particular: cómo se perciben mutuamente distintos grupos de la sociedad (militares, izquierdistas, sindicalistas, la clase política, empresarios, los sectores populares, la burguesía, jóvenes, policías, etcétera).²⁴³

La segunda tendencia en la que se sustenta la investigación es la referente a VENDIMIA²⁴⁴, cuyos miembros conceptualizaron

241 Martín Hopenhayn, “Vida insular en la aldea global. Paradojas en curso”, en *Cultura y globalización*, editado por J. Martín Barbero, F. López de la Roche y J. E. Jaramillo, Bogotá: Ces / Universidad Nacional de Colombia, 1999.

242 José Manuel Pérez Tornero, “El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas”, en *“Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, editado por H. Cubides et al., Bogotá: Universidad Central DIUC / Siglo del Hombre Editores, 1998.

243 Fabio López de la Roche, “Aproximaciones al Concepto de Cultura Política”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 7, n.º 22, 2000, 97.

244 En reunión celebrada en Medellín, en febrero de 2006 en casa de Juan Camilo Escobar, con Diana Elvira Soto Arango, Juan Camilo Escobar Villegas y Adolfo León Maya Salazar, se propuso el nombre de VENDIMIA, acogido luego por el resto de grupos de investigación, y los principios conceptuales de cultura política y el de historias conectadas que desarrollaban, en aquellos años, Escobar y León Maya.

el nombre y aspectos teóricos que deberían guiar este primer proyecto de investigación presentado a Colciencias.

El proyecto se tituló “Educación, cultura política e interculturalidad en las regiones y en los proyectos de nación en Colombia”²⁴⁵, y se planteó la siguiente pregunta: “¿Qué relación han tenido las culturas políticas, las formas de mestizaje cultural en las regiones, los proyectos de nación y las instituciones educativas colombianas con los problemas de gobernabilidad y legitimidad que existen en las relaciones entre gobernantes y gobernados, entre instituciones, grupos civiles y expresiones de oposición en la Colombia actual?”. Desde este proyecto iniciamos una línea de trabajo en la historia política conectada que analiza los problemas sociales más allá de las fronteras nacionales, ya que el grupo del Doctorado en Ciencias de la Educación, en el marco de la internacionalización del currículum, se conecta con las redes internacionales, especialmente con la red SHELA; y a nivel nacional, con la red RUDECOLOMBIA, con la que hace sinergia para el desarrollo del giro afectivo de la historia social de la educación. Desde allí vislumbramos que la educación no podría ser analizada si no se especificaba a los actores sociales en los espacios de poder en que éstos conviven; porque la cultura política de las instituciones educativas no se presenta en abstracto, se da sobre las bases de la gobernabilidad democrática, los principios éticos y legitimidad participativa que debe tener la institución escolar.

El aspecto metodológico es una aproximación bibliométrica en la que se partió de la prosopografía unida a las historias conectadas. La primera implica el reconocimiento de sujetos como actores sociales y políticos que configuran grupos y redes de poder. La segunda, parte de dos premisas: las historias son múltiples pero están ligadas, conectadas y se comunican entre sí. De esta manera, esta tendencia historiográfica lleva a que el investigador se transforme mediado por el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario entre los miembros, lo cual asegura que los resultados prosopográficos y los diversos problemas se conecten más racional y científicamente.

245 Proyecto presentado a Colciencias el 24 de mayo de 2006, liderado por HISULA.

Para esta tendencia es relevante la parte conceptual y metodológica que le aporta la historia socio-cultural de la política. Desde luego, porque permite detectar las prácticas comunes y específicas de los actores sociales en los espacios de poder en que éstos conviven. Por otra parte, se reconoce el carácter global y heterogéneo de los problemas históricos, y posibilita analizar y prospectar el papel de la educación en la configuración de las diferentes expresiones de interculturalidad en las regiones colombianas y la estructuración de culturas políticas con posibilidad de crear gobernabilidad democrática y legitimidad participativa en los procesos de posconflictos.

Este grupo asume la historia de las mentalidades bajo la concepción que desarrolló la Escuela de Annales, el grupo de historiadores franceses, pues fuimos formados por el maestro Federico Brito Figueroa y Reinaldo Rojas en el oficio del historiador en la tradición analista francesa. Desde allí se estableció una categoría de *actitudes políticas mentales*, tendencia en la que tenemos a Marc Bloch, Lucien Febvre y Jacques Le Goff. A estos historiadores se les debe la visión interdisciplinaria no solo al vincular las ciencias sociales sino por incluir el “concepto del poder”²⁴⁶.

[...] la historia de las mentalidades no se define solamente por el contacto con las otras ciencias humanas y por la emergencia de un dominio rechazado por la historia tradicional. Ella es también un lugar de encuentro de exigencias opuestas, que la propia dinámica de investigación histórica actual fuerza a dialogar. Ella se sitúa en el punto de conjunción entre lo individual y lo colectivo, del tiempo largo y de lo colectivo, de lo inconsciente y de lo intencional, de lo estructural y de lo coyuntural, de lo marginal y de lo general.²⁴⁷

Destacamos a Jacques Le Goff porque este historiador presenta la renovación de la historia de mentalidades fundamental para abordar el concepto de cultura política. En su obra despliega una

246 Jacques Le Goff, “¿Es la política todavía el esqueleto de la historia?”, en *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*, Barcelona: Gedisa, 1996, 167.

247 Le Goff, Jacques, “Las mentalidades. Una historia ambigua”, en *Hacer la historia*, dirigido por Jacques Le Goff y Pierre Nora, vol. 3. Barcelona: Editorial Laia, 1980.

batería de conceptos sobre la Memoria Colectiva, entre los que cabe citar: “La memoria (...) no es una propiedad de la inteligencia sino la base cualquiera que sea, sobre la que se registran los actos.”²⁴⁸ Y en este sentido, la memoria se convierte en un campo de la interdisciplina de vital importancia para intentar comprender su alcance; por eso:

La memoria, como capacidad de conservar determinadas informaciones remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, que él se imagina como pasadas. Bajo este aspecto, el estudio de la memoria penetra en la psicología, en la parapsicología, en la neurofisiología, en la biología y, para las perturbaciones de la memoria -en las que la principal es la amnesia-, en la psiquiatría.²⁴⁹

La memoria, además, es un instrumento del poder, apoderarse de la memoria es una de las máximas preocupaciones de las clases que han dominado y dominan las sociedades históricas.²⁵⁰ Reiteramos que el elemento fundamental en la cultura política es el concepto del poder²⁵¹ y de los imaginarios sociales²⁵², incluidos en esta reseña bibliográfica. Los imaginarios, como tendencia historiográfica, conllevan prácticas de conducta en lo cotidiano porque “La cultura política se vincula con los mecanismos mentales que se expresan en la literatura, el arte y la producción de símbolos políticos como los emblemas, los himnos, las ceremonias y rituales y en los homenajes a los héroes de antes y a los de hoy”²⁵³.

De esta manera, el proyecto que sustenta el libro se propuso “analizar las culturas políticas e imaginarios, en profesores de la

248 Jacques Le Goff, “Las mentalidades, ... 49

249 Jacques Le Goff, “Las mentalidades... 131

250 José Pascual Mora García, *La daa, el curay el maestro en el siglo XIX*. Mérida: Consejo de Publicaciones, 2004.

251 Robert E. Dowse y John Huges, *Sociología política*, Madrid: Alianza editorial, 1993.

252 Jean-Claude Schmitt, “Les superstitions”, en *Histoire de la France religieuse*, dirigido por J. Le Goff y R. Rémond, París: Seuil, 1988; Jean-Claude Schmitt, “Imago: de l’image a l’imaginaire”, *Cahiers du Léopard d’Or*, n.º 5, 1996; Jean-Claude Schmitt, “Représentations”, en *Georges Duby, L’écriture de l’histoire*, coordinado por C. Duhamel-Amado y G. Lobrichon, Bruselas: De Boeck-Wesmael, 1996.

253 Cfr. Diana E. Soto, Proyecto “La universidad en la formación de la nación colombiana. Siglos XVIII a XXI”, Tunja: Uptc, 2006, 8.

licenciatura en filosofía y Licenciatura en Ciencias Sociales de la Uptc, y en los docentes de las ENS, en convenio con la Uptc, en la problemática de solución de conflictos de poblaciones resilientes, con las tendencias pedagógicas, para contribuir a la formulación de alternativas de formación pedagógica, desde un enfoque crítico e interdisciplinario, en el contexto del plan de desarrollo institucional, 2015-2027”.

La resiliencia en la educación

Desde la investigación realizada en el año 2011 en el Colegio de Promoción Social de Fusagasugá, se trabajó el marco de referencia teórico de la resiliencia junto con la experiencia que nos proporcionaba la institución educativa. Desde este contexto, el impacto en la transformación de sus imaginarios y construcción del futuro personal de cada estudiante, incluido en el estudio se reflexionó sobre su vida y las manifestaciones de sus actitudes dentro del proyecto individual del estudiante.

Pero, además, la resiliencia debe llevar a pensar no solo en sí mismo sino también en el otro, como se indica desde la imaginación narrativa que relaciona la capacidad que tiene una persona para imaginarse la realidad del otro. Así lo señala Nussbaum: “[...] la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona”²⁵⁴.

En el caso de la investigación realizada (2011), se evidenció a través de un texto para enseñar el inglés. El problema se enmarcó en la pregunta ¿qué incidencias tiene un texto escolar, dentro de los factores de la resiliencia, de acuerdo con Grotberg²⁵⁵ y Paternina²⁵⁶,

254 Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid: Katz Editores, 2010, 132.

255 Edith Grotberg, “Nuevas tendencias en resiliencia”, en *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*, compilado por A. Melillo y E. Suárez, Buenos Aires: Paidós, 2008.

256 Liliana Paternina Soto, “Fostering Resilience through the Composition of a Life Project” (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011); Liliana Paternina Soto, “The school textbook sustained as resilience for vulnerable population. Fusagasugá, 2008-2011”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 16, 2011.

para el seguimiento en los cambios de conducta socio-cultural y de aprendizaje de estudiantes provenientes de poblaciones vulnerables de la ciudad de Fusagasugá en el período de 2008 a 2011?

La bibliografía de esta investigación se retoma en esta selección bibliográfica, analizada bajo los parámetros metodológicos de Soto, Naranjo y Cuño²⁵⁷. Así mismo, la metodología se guio desde la historia de vida, la historia oral y la educación comparada, temas bajo los cuales se organizaron los componentes del estudio. Precisamente, en esta nueva investigación de HISULA retomamos este estudio como referencia y lo complementamos con lo expuesto en las contribuciones de este libro.

Consideramos fundamental, en primera instancia, destacar los trabajos de la “Grounded Theory” que desarrollan Charmaz²⁵⁸ y Glaser²⁵⁹. Segundo, la corriente de las Pedagogías Críticas es de fundamental importancia, en un contexto pionero en América Latina y liderado por Paulo Freire. Por lo tanto, la tendencia que sustenta el proyecto se enmarca en la pedagogía del oprimido²⁶⁰ y en la pedagogía de la resiliencia²⁶¹. En la primera obra, necesariamente partimos de los planteamientos de Paulo Freire analizados por Lima Jardimino²⁶². Se destaca la concepción de educación popular y cultura que se enmarca en los contextos políticos. Por otra parte, el eje conceptual lo llevamos a través de los desarrollos del pensamiento complejo de Edgard Morin²⁶³, lo que

257 Diana E. Soto, Diego E. Naranjo y Justo Cuño B., “Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica”, *Revista Inclusiones*, vol. 5, n.º especial, 2018.

258 Kathy Charmaz, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*, Londres: Sage Publications, 2010.

259 Barney G. Glaser, *Theoretical sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*, San Francisco CA: University of California, 1978.

260 Grotberg, “Nuevas tendencias en resiliencia”, 35- 66.

261 Tomamos como base la tesis de maestría de Liliana Paternina Soto, “Fostering Resilience through the Composition of a Life Project”, *op. cit.*

262 José Rubens Lima Jardimino, *Paulo Freire: Retalhos Biobibliográficos*, São Paulo: Edições Pulsar, 2003.

263 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*, París: UNESCO, 1999; Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Editorial Gedisa, 1990; Edgar Morin, *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.

significa en cuanto a recuperar los valores éticos en la educación y la tolerancia.²⁶⁴

En tercer lugar, es importa destacar la visión de la pedagogía de la Resiliencia desarrollada por José Pascual Mora García desde la comprensión hermenéutica gadameriana. La misma ha servido para incorporar la categoría de la “La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia”²⁶⁵, por cierto, presentada en el III Coloquio de Escuelas Normales realizado en Cartagena, 2019. En esta dirección, se incorporaron también los conceptos de Paz Transmoderna²⁶⁶ y Paz Pedagógica que sirvieron para fundamentar epistemológicamente la Línea de Investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes,²⁶⁷ siendo esta línea de formación un resultado de la tesis posdoctoral 2020.²⁶⁸ Aclaramos que la categoría “Paz Pedagógica” nace al interno de grupo de Constitucional Comparada de la Universidad Nacional. Sin embargo, hemos retomado esa misma categoría, para robustecer el tema de la Pazología, ampliando el campo conceptual²⁶⁹ desde los aportes del Posdoctorado.

Por tanto, además de hacer un estudio de las comunidades científicas de la pedagogía en Colombia, nos propusimos abordar la comunidad científica que fundamenta a los grupos de investigación HISULA e ILAC en la Uptc, con el fin de tener presente el estado del arte en la producción de conocimiento en el marco del postconflicto y postacuerdo. El “Acuerdo Final de Paz” y las implicaciones del

264 José Pascual Mora García, “La racionalidad dialógica gadameriana y la historia de las mentalidades”, *Dikaioyne. Revista semestral de filosofía práctica*, n.º 20, 2008. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26578/1/articulo5.pdf>

265 José Pascual Mora García, “La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia.” *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N.º. 22, 2019, 42-55.

266 José Pascual Mora García, “La paz transmoderna: (una reflexión en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca).” *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N.º. 22, 2019, 437-447.

267 José Pascual Mora García, “Apuntes para una bibliometría de la paz pedagógica y las pedagogías, paz y poblaciones resilientes.” *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N.º. 22, 2019, 164-187.

268 José Pascual Mora García, *Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes*. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca. (Aprobada para ser editada por Dirección de Investigación de la Universidad de Cundinamarca, 2021)

269 José Pascual Mora García, “La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la paz pedagógica: Una mirada interdisciplinaria. *Derecho Y Realidad*, 17(33). <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096>

postacuerdo requieren de un tratamiento especial para el manejo de la paz, razón por la cual se hace necesaria la comprensión de las pedagogías a la luz de los paradigmas pedagógicos emergentes; sin un proceso formativo que logre llegar a todos los sectores de la sociedad será imposible la paz. No son suficientes los acuerdos firmados, se requiere de la repedagogización social para impactar en el inconsciente colectivo. Se trata de proponer y consolidar estrategias de repedagogización social en aras de formar a los docentes, líderes sociales, personal gubernamental y no gubernamental, así como al personal de las ONG humanitarias para trabajar por una paz sostenible. En atención a estos propósitos se participó en el diseño del programa de maestría Pedagogías, paz y poblaciones resilientes, bajo la dirección de la Dra. Diana Soto Arango. Esta vertiente alimenta hoy líneas de investigación en los doctorados en Ciencias de la Educación en el Cade Uptc, y en la Universidad de Cundinamarca, además de la creación de la Red Internacional.

Una quinta instancia podría ser la de Clandinin y Connely²⁷⁰, quienes señalan que detrás de una historia individual se puede reconstruir a una comunidad; se establece que los participantes usan sus historias para relacionarse con la gente y de esa manera explorar su relación con su contexto y con la situación ocurrida en un lugar específico.

La sexta instancia, que se orienta específicamente al medio educativo, constituye un modelo de resiliencia para las escuelas. Podríamos destacar a Krovetz²⁷¹, seguido en Colombia en la investigación realizada en la Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali, por Victoria Eugenia Acevedo y Hugo Mondragón Ochoa²⁷².

Se brinda un ejemplo de aplicación que muestra el desarrollo de un programa de construcción de ambientes educativos resilientes, realizado con 13 profesores del colegio Santa Teresa de Jesús, de Fe y Alegría en la ciudad de Cali, Colombia. Esta institución de carácter privado, brinda

270 Jean Clandinin y Michael Connely, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

271 Martin L. Krovetz, *Fostering Resilience: Expecting All Students to Use Their Minds and Hearts Well*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press, 1999.

272 Victoria Eugenia Acevedo y Hugo Mondragón Ochoa, "Resiliencia y escuela", *Pensamiento Psicológico*, vol.1, n.º5, 2005.

cobertura educativa a una población infantil, inmersa en condiciones de pobreza y agobiada por traumas de tipo psicosocial y político, como el desplazamiento por conflicto armado.²⁷³

Otro método de investigación es el desarrollado por Werner²⁷⁴, quien entiende la resiliencia como el proceso que ayuda a ciertos individuos a desarrollarse con normalidad y en armonía no obstante estar sometidos a un escenario desfavorecido, a pesar incluso de haber sufrido situaciones antagónicas en su infancia²⁷⁵. En esta misma dirección, Melillo cita que

Werner siguió durante más de treinta años, hasta su vida adulta, a más de 500 niños nacidos en medio de la pobreza en la isla de Kauai. Todos pasaron penurias, pero una tercera parte sufrió además experiencias de estrés y/o fue criado por familias disfuncionales por peleas, divorcio con ausencia del padre, alcoholismo o enfermedades mentales. Muchos presentaron patologías físicas, psicológicas y sociales, como desde el punto de vista de los factores de riesgo se esperaba. Pero ocurrió que muchos lograron un desarrollo sano y positivo: estos sujetos fueron definidos como resilientes.²⁷⁶

El mismo Werner descubrió que una cuarta parte de esta población con el medio ambiente de alto riesgo podría enfrentar la adversidad con éxito y los llamó "niños invulnerables" porque eran niños resilientes que tenía el apoyo de un adulto significativo.

En definitiva, para el campo educativo, HISULA retoma el modelo pedagógico de la Facultad de Educación, que se vincula dentro de la tendencia educativa de la escuela activa que se mira desde las pedagogías críticas en la construcción de alternativas educativas que contribuyen a la construcción de un modelo de

273 *Ibid.*, 21.

274 Emmy E. Werner, "Prólogo", en N. Henderson y M. Milstein, *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

275 Juan de D. Uriarte Arciniega, "La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, n.º 2, 2005.

276 Aldo Melillo, "Resiliencia", *Psicoanálisis: ayer y hoy*, n.º 1, 2004. <https://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/numero1/resiliencia1.htm>

formación para educadores. Pero lo más relevante del aporte del grupo HISULA es que ha sido pionero en el tránsito del giro hermenéutico, del giro afectivo (en el cual se enmarcan las investigaciones sobre la pedagogía de la resiliencia) y del giro decolonial, hacia el giro biocéntrico, estrategias que lo ubican con liderazgo no solo en Colombia sino en América Latina²⁷⁷. En el siglo XXI se proyecta una revisión estructural de los linderos de la pedagogía y de la educación.

Conclusiones

Los dos conceptos seleccionados, cultura política y resiliencia en educación, se analizan prioritariamente desde la tendencia que vienen desarrollando HISULA y VENDIMIA, que ha servido de soporte y directriz para el desarrollo y análisis de las diferentes investigaciones.

En la cultura política consideramos que el elemento fundamental es el poder político, local e institucional, que se construye por un grupo social y se introduce en las aulas escolares y, junto con la normativa (legislación, PAE, currículo), establece pautas de comportamiento que regulan las conductas y los imaginarios que inciden en las formas de proceder, manifiestas en la convivencia escolar.

Por otra parte, en el campo de la educación, la resiliencia está unida al Proyecto Académico Educativo (PAE), institucional, que permite desde la interculturalidad los desarrollos individuales de superación de conflictos y situaciones familiares. Pero, además, la resiliencia ha servido de soporte para el trabajo de extensión que realizan los grupos de investigación, en el proyecto educativo de retorno social.

²⁷⁷ Diana E. Soto, José P. Mora y José R. L. Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

Selección bibliográfica

1. Cultura política

Abrams, Philip. "Notas sobre la dificultad de estudiar el Estado", en Philip Abrams, Akhil Gupta y Timothy Mitchell, *Antropología del Estado*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2015.

Acland, Andrew F., *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Paidós, 1993.

Almond, Gabriel A. y Sidney Verba, *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1963.

Báez Osorio, Miryam, *Pedagogía y cultura en Soatá. 50 años de historia de la Presentación*. Bogotá: Editorial ABC, 1987.

Bolaños Motta, José Ignacio, "Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en Postconflicto", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 31, 2018: 83-100.

Brunner, José Joaquín, "Cultura y política en la lucha por la democracia: la vieja y la nueva izquierda", 409-438. En *Un espejo trizado. Ensayos sobre cultura y políticas culturales*. Santiago de Chile: FLACSO, 1988.

Brunner, José Joaquín, "Las ciencias sociales y el tema de la cultura: notas para una agenda de investigación", en *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*, compilado por Néstor García Canclini, 39-62. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.

Castells, Manuel, *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial, 2009.

Cyrulnik, Boris, Michel Manciaux, Esther Sánchez, María Colmenares, Lorenzo Balegno, María Olaya, Floralba Cano, Ana Delgado, Juan González, Ángela María Mejía y Alejandra Dishington, *La resiliencia: Desvictimizar la víctima*. Cali: Casa editorial Rafue, 2006.

- Dahrendorf, Ralph, *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Rialp, 1970.
- Cubides, Humberto y Patricia Guerrero, Dilemas de la formación ciudadana escolar dese el ejercicio del gobierno escolar”, en *Educación y Cultura política: Una mirada multidisciplinaria*, compilado por M. Herrera y C. Díaz, 261-270. Bogotá: Plaza y Janes, 2001.
- Defensoría del Pueblo - Programa de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas en Derechos Humanos (ProSeDHer), “Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Pública Educativa a la Luz del Derecho a la Educación”. Bogotá: 2004.
- Dowse, Robert E. y John A. Huges. *Sociología política*. Madrid: Alianza editorial, 1993.
- Foucault, Michel, *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Galtung, Johan, “Cultural peace: some characteristics”. En *From a culture of violence to a culture of peace*, 74-92. París: UNESCO Publishing, 1996.
- Galtung, Johan, *Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz / Gernika Gogoratz, 1998.
- Galtung, Johan, *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz / Gernika Gogoratz, 2003.
- García Canclini, Néstor, *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.
- Gardner, Howard, *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, tomo 5. México D. F.: Ediciones Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.

Heras Gómez, Leticia, "Cultura política: el estado del arte contemporáneo", *Reflexión Política*, vol. 4, n.º 8, 2002.

Hopenhayn, Martín, "Vida insular en la aldea global. Paradojas en curso", en *Cultura y globalización*, editado por J. Martín Barbero, F. López de la Roche y J. E. Jaramillo. Bogotá: Ces / Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Hoyos Vásquez, Guillermo, "Derechos humanos éticos y morales", en *Escuela de liderazgo democrático*, editado por Corporación Viva la ciudadanía. Santafé de Bogotá: Fundación Social / Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

Lechner, Norbert, comp. *Cultura política y democratización*. Santiago de Chile: CLACSO-FLACS-ICI, 1987.

Lechner, Norbert, "Por qué la política ya no es lo que fue?", *Revista Foro*, n.º 29, 1996.

Le Goff, Jacques, "Las mentalidades. Una historia ambigua", en *Hacer la historia*, dirigido por Jacques Le Goff y Pierre Nora, vol. 3. Barcelona: Editorial Laia, 1980.

Le Goff, Jacques. "¿Es la política todavía el esqueleto de la historia?". En *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Barcelona: Gedisa, 1996.

López de la Roche, Fabio, "Tradiciones de cultura política en el siglo XX", en *Modernidad y sociedad política en Colombia*, coordinado por Miguel Eduardo Cárdenas, 95-160. Bogotá: IEPRI-FESCOL - Foro Nacional por Colombia, 1993.

López de la Roche, Fabio, "Aproximaciones al Concepto de Cultura Política", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 7, n.º 22, 2000, 93-123.

Martín-Barbero, Jesús, Fabio López de la Roche y Jaime Eduardo Jaramillo, eds., *Cultura y globalización*. Bogotá: Ces / Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Maturana, Humberto, *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen, 1996.

- Mejía, Marco Raúl, "Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural", *Nómadas*, n.º 15, 2001.
- Mélich. Joan-Carles, "La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario", *Educar*, n.º 31, 2003.
- Mélich, Joan-Carles, *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós, 2004.
- Melillo, Aldo y Néstor Suárez Ojeda, comps., *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- Ministerio de Educación Nacional, *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013.
- Morazé, Charles, "Les conquêtes de l'imaginaire". En *La logique de l'histoire*, 110-134. París: Gallimard, 1967.
- Moore, Christopher W., *El proceso de mediación: métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Garnica, 1995.
- Mora García, José Pascual, *La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX*. Mérida: Consejo de publicaciones de la Universidad de Los Andes, 2004.
- Mora García, José Pascual, "Pedagogías, Paz y Resiliencia". Tesis postdoctoral Uptc, 2020.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 1999.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1990.
- Morin, Edgar, *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.

- O'Donnell, Guillermo, "Estado, democratización y ciudadanía", *Nueva Sociedad*, n.º 128, 1993.
- Pastoureau, Michel, *Couleurs, images, symboles: études d'histoire et d'anthropologie*. París: Le Léopard d'Or, 1989.
- Pérez Tornero, José Manuel, "El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas", en *"Viviendo a toda"*. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, editado por H. Cubides et al. Bogotá: Universidad Central DIUC / Siglo del Hombre Editores, 1998.
- Pintos, Juan-Luis, *Los Imaginarios Sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Santiago de Compostela: Editorial Sal Terrae, 1995.
- Posada Carbó, Eduardo, *El desafío de las ideas. Ensayos de historia intelectual y política en Colombia*. Bogotá / Medellín: Banco de la República / EAFIT, 2003.
- Rodríguez, Ana Luz, comp., *Pensar la cultura. Los nuevos retos de la historia cultural*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2004.
- Ruiz Silva, Alexander y Manuel Prada Londoño, *La formación de la subjetividad política: Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2012.
- Schmitt, Jean-Claude, "Les superstitions", en *Histoire de la France religieuse*, dirigido por J. Le Goff y R. Rémond. París: Seuil, 1988.
- Schmitt, Jean-Claude, "Imago: de l'image a l'imaginaire", *Cahiers du Léopard d'Or*, n.º 5, 1996: 29-37.
- Schmitt, Jean-Claude, "Représentations", en *Georges Duby, l'écriture de l'histoire*, coordinado por Claudie Duhamel-Amado y Guy Lobrichon, 267-278. Bruselas: De Boeck-Wesmael, 1996.
- Smith-Martins, Marcia, "Educación, socialización política y cultura política: Algunas aproximaciones teóricas", *Perfiles*

educativos, vol. 22, n.º 87, 2000: 76-97. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982000000100005&script=sci_abstract&tlng=en

Soto Arango, Diana Elvira, Justo Cuño Bonito, Jorge Tomás Uribe, y Olga Acuña, eds., *La construcción de la nación iberoamericana. Siglos XIX a XXI*. Tunja: Rudecolombia / Colciencias / Cade - Uptc / Hisula, 2010.

Soto Arango, Diana Elvira, "Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, n.º 21, 2013: 229-262.

Wright Mills, C., *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

2. Pedagogía de la resiliencia

Acevedo, Victoria Eugenia y Hugo Mondragón Ochoa, "Resiliencia y escuela", *Pensamiento Psicológico*, vol. 1, n.º 5, 2005, 21-35.

Agudelo, Luz María, et al., *Características de las familias y escuelas relacionadas con los comportamientos agresivos y prosociales en niños y niñas de 3-11 años*. Medellín: CES / Universidad de Antioquia, 2002.

Angarita, L., H. Pinilla y M. Cárdenas, *Mi proyecto de vida 1, 2 y 3*. Bogotá: Ed. Lhema, 1992.

Benard, Bonnie, *Resilience research*. Minneapolis, MN: Minnesota University, 1996.

Bullough, Robert V., "Personal History and Teaching Metaphors: A Self-Study of Teaching as Conversation", *Teacher Education Quarterly*, vol. 21, n.º 1, 1994: 107-120.

Chapetón, Claudia M., *Literacy as a Resource to Build Resiliency*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

- Charmaz, Kathy, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2010.
- Clandinin, Jean y Michael Connelly, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2000.
- Donas Burak, Solum, Marco epidemiológico conceptual de la salud integral del adolescente. San José de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Sociales, 1992.
- Donas Burak, Solum, comp., *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional (LUR), 2001.
- Elbow, Peter, *Voice and Writing*. Davis, CA: Hermagoras Press, 1994.
- Elbow, Peter, *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Nueva York: Oxford University Press, 1998.
- Faigley, Lester, "Competing theories of process: a critique and a proposal", *College English*, vol. 48 n.º 6, 1986.
- Flower, Linda S. y John R. Hayes, "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints", en *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, editado por Lee Gregg e Irwin Steinberg. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- Krovetz, Martin L., *Fostering Resilience: Expecting All Students to Use Their Minds and Hearts Well*. Thousand Oaks, C. A.: Corwin Press, 1999.
- Mora García, José Pascual, "Pedagogías, Paz y Resiliencia en el marco del Postacuerdo". Tesis de posdoctorado, Tunja: Uptc, 2020.
- Gordillo, Enrique, "Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental", *Revista Historia de la*

Educación Latinoamericana, vol. 17, n.º 25, 2015: 107-24. <https://doi.org/10.19053/01227238.3814>.

Grotberg, Edith, *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Bernand van Leer Foundation, 1995.

Grotberg, Edith Henderson, *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa, 2006.

Grotberg, Edith, "Nuevas tendencias en resiliencia", en *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*, compilado por A. Melillo y E. Suárez. Buenos Aires: Paidós, 2008.

Gutiérrez de Velazco, L. *Gender and Culture in Latin America, Art, history and gender studies*. México: Unesco / Colegio de México, 2003.

Gómez Velasco, Nubia Yaneth, Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino, *Políticas y medición en ciencia y tecnología en la universidad colombiana, 1992-2014*. Tunja: Editorial Uptc, 2018.

Halliday, M. A. K., *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

Henderson, Nan y Mike M. Milstein, *Resiliency in Schools. Making it Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1996.

Henderson, Nan y Mike M. Milstein, *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Hyland, Ken, *Teaching and Researching Writing*. Londres: Pearson Education - Longman, 2002.

Huberman, Michel, *The Lives of Teachers*. Nueva York: Teachers College Press, 1993.

Infante-Espínola, Francisca, "La resiliencia como proceso: una revisión de literatura reciente", en *Resiliencia: Descubriendo las*

propias fortalezas, compilado por A. Melillo y E. Suárez. Buenos Aires: Paidós, 2008.

Institute on Children Resilience and Family - ICCB. "Resiliencia: ¿Proceso de superación de la adversidad?", 1994. http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura18.resiliencia.pdf

Ivanič, Roz, *Writing and Identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1998.

Ivanič, Roz y Sue Weldon, "Researching the writer-reader relationship", en *Writing: Texts, Process and Practices*, editado por C. N. Candlin y K. Hyland. Harlow: Longman, 1999.

Jardilino, José Rubens, *Paulo Freire: Retalhos Biobibliográficos*. São Paulo: Edições Pulsar, 2003.

Kelchtermans, Geert, "Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development", *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n.º 5-6, 1993: 443-456.

Larkshear, Colin y Michele Knobel, *A handbook for Teacher Research. From design to implementation*. Londres: Open University Pres, 2004.

Larsen-Freeman, Diane y Michael H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Essex (G. B.): Longman, 1993.

Luna, Lola G. y, Norma Villarreal, *Historia, género y política. Movimiento de mujeres y participación política en Colombia, 1930-1991*. Madrid: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.

Luthar, Suniya S. y Dante Cicchetti, "The construct of resilience: implications for interventions and social policies", *Dev Psychopathol*, vol. 21, n.º 4, 2000.

Mora García, José Pascual, "La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia."

- Heurística: revista digital de historia de la educación, N^o. 22, 2019, 42-55.
- Mora García, José Pascual, "Apuntes para una bibliometría de la paz pedagógica y las pedagogías, paz y poblaciones resilientes." Heurística: revista digital de historia de la educación, N^o. 22, 2019, 164-187.
- Mora García, José Pascual, *Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes*. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca. (Aprobada para ser editada por Dirección de Investigación de la Universidad de Cundinamarca, 2021)
- Mora García, José Pascual, "La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la paz pedagógica: Una mirada interdisciplinaria. Derecho Y Realidad, 17(33). <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096>
- Mora García, José Pascual, "La paz transmoderna: (una reflexión en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca)." Heurística: revista digital de historia de la educación, N^o. 22, 2019, 437-447
- Mora García, José Pascual, "La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997)", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 18, n.º 27, 2016: 13-34.
- Murray, Donald M., *A Writer Teaches Writing: A Practical Method of Teaching Composition*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1985.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz, 2010.
- Pajak, Edward y Joseph Blase, "The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis", *American Educational Research Journal*, vol. 26, n.º 2, 1989: 283-310.
- Paternina Soto, Liliana, "Fostering Resilience through the Composition of a Life Project". Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.

- Paternina Soto, Liliana, "The school textbook sustained as resilience for vulnerable population in Fusagasugá, 2008-2011", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 16, 2011: 301- 332.
- Roger, Carl R., *Client-Centered Counselling*. Boston: Houghton-Mifflin, 1951.
- Soto Arango, Diana, Alba Nidia Triana, Olga Lucia Bedoya, Gabriela Hernández, Liliana F. del Basto, Vulnerable populations. Research Project presented to ALFA III, March of 2011, p. 1. "Social and educative exclusions are defined as the interrelated categories that are emerged, in a logic way, from the social and economic conditions and the power relations, among group populations with disadvantages." Tunja, RUDECOLOMBIA. Unpublished.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Soto Arango, Diana Elvira, José Pascual Mora García, y José Rubens Lima Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017.
- Soto Arango, Diana Elvira, Diego Eduardo Naranjo Patiño y Justo Cuño Bonito, "Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica", *Revista Inclusiones*, -vol. 5, n.º 4, 2018: 122-154.
- UNESCO, "Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje", Nueva York, 1990. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Urdaneta, Alberto, "Desarrollo fronterizo (ponencia presentada en el foro Colombia y Venezuela: fronteras, convivencia y desarrollo)", *Aldea Mundo*, vol. 4, n.º 74, 1999: 53-58.
- Uriarte Arciniega, Juan de D., "La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, n.º 2, 2005.

- Vanistendael, Stefan, *Resilience: a few key issues*. Malta: International Catholic Child Bureau, 1993.
- Vanistendael, Stefan, *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra, Suiza: International Catholic Child Bureau, 1995.
- Vanistendael, Stefan, *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Werner, Emmy y Ruth Smith, *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. Nueva York: McGraw Hill, 1982.
- Werner, Emmy, "High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 59, n.º 1, 1989.
- Werner, Emmy E., "Prólogo", en N. Henderson y M. Milstein, *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- Steven J. Wolin y Sybil Wolin, *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. Nueva York: Villard Books, 1993.

FOTOS: Escuela Rural de Boyacá “GUAMAL”, 2018

Escuela rural del Guamal – Boyacá – Aula de clase.



Fuente. Archivo Icnográfico proyecto maestras rurales. Hisula. Foto tomada por Carolina Pulido

Escuela rural del Guamal – Boyacá – Reunión con padres de familia.



*Fuente. Archivo Icnográfico proyecto maestras rurales. Hisula.
Foto tomada por Carolina Pulido*

Escuela rural del Guamal- Boyacá – Comunidad educativa.



*Fuente. Archivo Icnográfico proyecto maestras rurales. Hisula.
Foto tomada por Carolina Pulido*

Escuela Rural. La aguadita



*Fuente. Archivo Icnográfico proyecto maestras rurales. Hisula.
Foto tomada por Carolina Pulido*

Colegio Promoción Social. Fusagasugá.



*Fuente. Archivo Icnográfico proyecto maestras rurales. Hisula.
Foto tomada por Liliana Paternina*

Institución educativa Rural. La aguadita.



*Fuente. Archivo Icnográfico proyecto maestras rurales. Hisula.
Foto tomada por Liliana Paternina*

Escuela Rural Bermejál. Fusagasugá.



Fuente. Archivo Iconográfico proyecto maestras rurales. Hisula. Foto tomada por Liliana Paternina

Este obra se terminó de imprimir en el mes de marzo del 2022 en los talleres gráficos de SB digital Tunja, con un tiraje de 200 ejemplares.

Tunja- Boyacá - Colombia



9 789584 422132

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN UPTC N.º 243

Vivimos tiempos en donde la sociedad civil exige de la universidad una respuesta ante las circunstancias del país. Y justamente en ese momento, aparece este libro resultado del proyecto de investigación Código. SGI. 2406. El lector se podrá encontrar con la producción del conocimiento de un equipo de trabajo que articula de manera multirreferencial los diferentes enfoques. Está estructurado en seis capítulos que decantan temas interdisciplinarios desde la formación de las maestras, el aporte social, lo pedagógico, la autoevaluación institucional en las escuelas normales, las pedagogías de la Resiliencia, la construcción de una paz estable y duradera, los imaginarios sociales, la filosofía y la cultura política.



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS

RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS



Dirección de
Investigaciones



EDITORIAL