

CORREO PEDAGÓGICO

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES DE ADIDA



Pedagogías de la memoria, el territorio y la resistencia



ADIDA

ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA

CORREO PEDAGÓGICO

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES DE ADIDA

Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA)

No. 62

Correo: pedagogicosadida@gmail.com

Directora del CEID: Lucelly Palacio Nagupe
directorceidadida@gmail.com

Secretario Ejecutivo del CEID: Juan Carlos Vera

Secretario de Asuntos Pedagógicos de ADIDA: Harold Ibargüen Mena

Editor: Hernán Suárez

Junta Directiva de ADIDA

Lida Yasmín Morales Cuervo, Presidenta

Ronald Yesid Lenis Robledo, Vicepresidente

Clodulfo Sánchez Díaz, Secretario General

Albeiro Victoria Cuesta, Tesorero

Sandra Patricia Roldán Jiménez, Fiscal

Harold Ibargüen Mena,
Secretario de Asuntos
Pedagógicos e Investigación Docente

Candy María Fonseca Fernandez
Secretaría de Asuntos de la
Mujer, Género e Inclusión

Francisco Romaña Romaña,
Secretario de Cultura, Deportes y Recreación

Yadira Sánchez Martínez,
Secretaria de Asuntos Laborales,
Reclamos y Derechos Humanos

Jesús Alejandro Villa Giraldo,
Secretario de Prensa,
Propaganda y Publicaciones

Carlos Alberto Quiroz Oquendo,
Secretario de Organización y
Relaciones Intersindicales

Se autoriza la reproducción de todos los artículos citando al autor(a) y al Correo Pedagógico de ADIDA como fuente y se agradece el envío de la publicación donde realice.

CONTENIDO

Nota del Editor

1. Epistemologías ancestrales para co-construir pedagogías de la memoria, el territorio y la resistencia

Saúl Alejandro García 4

2. Diversidad visible, comunidad posible: hacia una reconstrucción social desde la educación intercultural

Armando Medina Ibañez 9

3. Vigencia de la pedagogía en tiempos de inteligencia artificial

Harold Ibargüen Mena 15

4. Currículo y Cátedra Afrocolombiana: un aspecto por diversificar y transformar

Lucelly Palacio Nagupe 23

5. Tejiendo vida y memoria: Saberes médico ancestrales en el cuidado del recién nacido con parteras Ette Ennaka del Distrito de Santa Marta

Liliam María Macias Lara Ph.D 31

6. Co-identidad y memoria de mujeres Mayas en la defensa de su territorio ancestral

María Teresa Munguía Gil 37

7. Desafíos y oportunidades de la educación rural en Yarumal

Edebaldo Sena Aleans 45

8. La filosofía como herramienta de transformación educativa en el Bajo Cauca

Leidy Laura Suárez Gallego 50

9. El Escalafón Docente, una mercantilización de la formación posgradual

Johan Stiven Candelo Burgos 55

10. Inteligencia artificial en la enseñanza de las matemáticas: una revisión crítica

Luis Eduardo Estrada Tangarife 60

CONVENIO EDUCATIVO

DOCTORADO
en Ciencias de la Educación:

35%

MAESTRÍA
en Ciencias de la Educación:

25%

**DIPLOMADOS Y
EDUCACIÓN CONTINUA:**

80%

MODALIDAD **VIRTUAL**



Clases en vivo con
docentes expertos



Plataforma **fácil
de usar**



Estudia **desde cualquier
lugar** de Colombia



Calidad internacional
avalada en EE. UU.

Nuestros programas y planes de estudio **cumplen a cabalidad** con los estándares de calidad exigidos por la Sala de Evaluación de **CONACES** para la **convalidación**.

MATRICÚLATE

y forma parte de la comunidad académica
que está transformando la educación.



+57 310 586 5187 / +1 (786) 922 5615

 admissions.advisor5@uted.us |    @utemiami |  <https://uted.us/>

NOTA DEL EDITOR

El Correo Pedagógico está de estrene

Cuando estrenamos nos alegramos y siempre hay un motivo. El Correo Pedagógico que hoy entregamos al magisterio antioqueño tiene más de uno para hacerlo. El primero es ratificar nuestro compromiso con la transformación de la educación y la enseñanza. Un segundo motivo es continuar impulsando el Movimiento Pedagógico y, en particular, la realización del Tercer Congreso Pedagógico convocado por Fecode para el mes de noviembre del presente año. El tercer gran motivo es fortalecer el Correo Pedagógico, como uno de los instrumentos de comunicación y reflexión colectiva al servicio de los maestros. Un esfuerzo de más de 30 años y 62 ediciones.

Hoy estrenamos una nueva imagen de nuestra publicación, pionera en el impulso del Movimiento Pedagógico y la cualificación profesional de los docentes de nuestro departamento. Hemos realizado un rediseño que busca hacerla más grata, más estética, llena de nuevos contenidos y reflexiones sobre nuestro quehacer

El nuevo vestido que hoy estrenamos fue hecho a muchas manos. En primer lugar, las manos de los maestros y maestras que con sus artículos y reflexiones dan forma al contenido de esta edición. En segundo lugar, el apoyo decidido de la Junta Directiva de ADIDA, el CEID y la Secretaria de Asuntos Pedagógicos a la realización de este esfuerzo editorial.

Hoy, como ayer, queremos ratificar que el Correo Pedagógico para que exista y cumpla su papel requiere, necesita, del esfuerzo y participación del magisterio. De sus colaboraciones, de sus artículos, de la sistematización de sus ricas experiencias, de la reflexión colectiva sobre los grandes temas que atraviesan la educación, la pedagogía y la enseñanza. Para

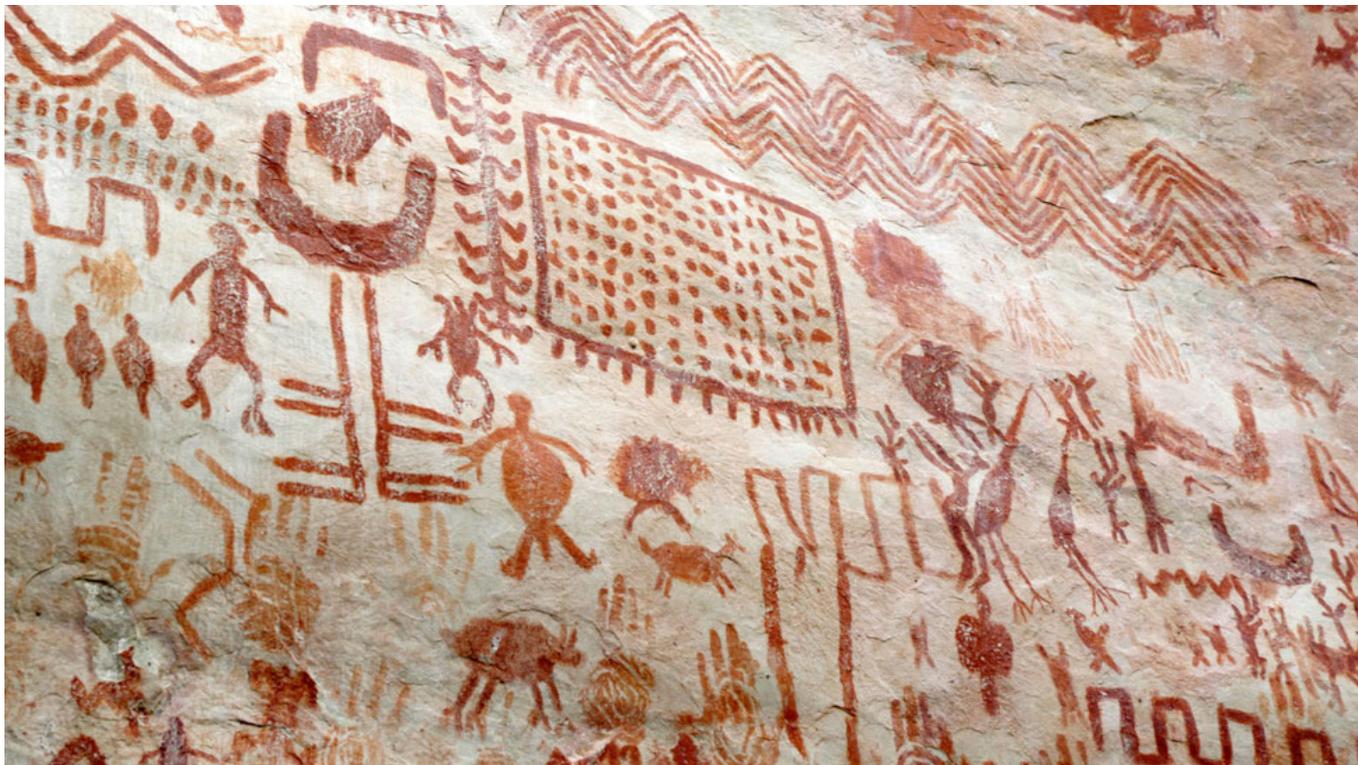
fortuna de nuestro quehacer docente hoy contamos con un magisterio más cualificado profesionalmente, miles de ellos con estudios de especialización, maestría y doctorado, que sin duda enriquecerán el debate intelectual sobre la enseñanza de las diversas disciplinas, la organización pedagógica e institucional de nuestros colegios y los saberes y prácticas que atraviesan nuestras escuelas y su porvenir

Con el CORREO PEDAGÓGICO y la REVISTA DIGITAL CONTEXTO el magisterio antioqueño cuenta con dos valiosas herramientas para pensar la educación y la enseñanza, Para continuar en la lucha por ofrecer una educación a la altura de las necesidades y expectativas de los miles de niños, niñas y jóvenes que han depositado en nosotros sus esperanzas formativas. Para contribuir al fortalecimiento de la educación pública, para lograr que esta deje de ser una educación pobre para pobres y se convierta en una educación deseada y querida por todos. Sin una educación pública de calidad no habrá futuro democrático para nuestro país.

La presente Edición del Correo está dedicada al tema **Pedagogías de la memoria, el territorio y la resistencia**, la cual recoge diversos artículos sobre este importante asunto, contando esta vez con la colaboración de maestros de otros países.

Como editor, quiero agradecer la confianza brindada por la Junta Directiva de ADIDA y por el profesor Harold Ibargüen a mi labor. Espero que la experiencia acumulada en más de 20 años como editor de la revista Educación y Cultura de Fecode pueda contribuir al fortalecimiento y buen andar del Correo Pedagógico.

Hernán Suárez



Pictograma Parque Nacional Natural Serranía de Chiribiquete, Tomado de El Espectador

Epistemologías ancestrales para co-construir pedagogías de la memoria, el territorio y la resistencia

Saúl Alejandro García

Resumen

Nuestra América Latina enfrenta problemas estructurales que se manifiestan en crisis económica, política, ambiental y social que germinan en violencias visibles e invisibles en los territorios del Abya Yala y en las estructuras sociales y familiares. Los nuevos derroteros de nuestras tierras no deben estar determinados por modelos occidentales y paradigmas económicos impuestos por los países desarrollados del norte global. La América Latina de nuestros días debe estar encaminada hacia el reconocimiento de lo propio y de las raíces ancestrales para recuperar y re-valorar nuevas posibilidades de vida para lograr el bien-estar. El presen-

te escrito es un llamado a tejer, desde la memoria y la territorialidad de nuestros pueblos, nuevas posibilidades de crear cimientos en la educación de nuestras raíces ancestrales.

Palabras clave

Pedagogías de la memoria, territorio, decolonialidad, docentes

Saúl Alejandro García

Universidad Nacional Rosario Castellanos

Ciudad de México

saul.alejandro@rcastellanos.cdmx.gob.mx

El quiebre de las utopías occidentales

Las revoluciones de las ciencias del siglo XVIII marcaron el camino que las sociedades occidentales debieran seguir. En estas revoluciones se pasa de un modelo ideológico basado en el pensamiento religioso a un camino marcado por la “modernidad”, donde el centro de las cosas es el ser humano y su capacidad racional para enfrentar las adversidades del mundo natural. Un mundo natural habitado por personas cuyas creencias están supeditadas a un mundo de deidades y guardianes de los ecosistemas y los elementos esenciales de la vida: el agua, el fuego, la tierra.

La racionalidad del siglo XVIII busca las explicaciones por la cual las cosas se mueven, se crean, se desarrollan. Desde el origen de la vida a los sistemas organizativos sociales. Charles Darwin y el llamado Darwinismo Social de Lewis Morgan (Harris, 1968) establecen que la humanidad debe alcanzar el “desarrollo humano”, lejos de los atavismos ideológicos y pragmáticos que “frenan” el bienestar humano y social.

De este modo, el auge tecnológico propicia el período de la modernidad, caracterizada por un modelo económico centrado en el desarrollo y en la expansión del capitalismo. Este modelo se caracteriza por la explotación y el extractivismo de los recursos naturales, así como por la conformación de una jerarquía social estructurada en torno a las relaciones de producción, en la que los propietarios del capital ocupan una posición dominante frente a una clase trabajadora subordinada. A su vez, se promueve una ideología basada en el consumo y la sobreproducción de bienes —muchas veces innecesarios— que alimenta una sociedad marcada por el consumo.

La permanencia de este modelo económico ha tenido un precio demasiado alto y el costo lo han pagado los grupos sociales más vulnera-

bles y desprotegidos del mundo: aquellas poblaciones rurales y urbanas que viven al día y alienados al sistema económico; los grupos culturales ancestrales que viven en la tradición y que el sistema los considera como “atrasados”. Las crisis sociales y ambientales de las últimas décadas devienen de un proceso histórico de imposiciones ideológicas y pragmáticas del capitalismo europeo y estadounidense.

Todo ello enmarcado en la retórica de las narrativas del “desarrollo occidental” como sistema social y económico que privilegia el “bienestar humano” bajo conceptos como “calidad de vida” o “desarrollo sostenible”. A pesar de las etiquetas “humanistas”, los actuales modelos de producción siguen pugando por sistemas económicos basados en la sobreexplotación de recursos naturales y relaciones de trabajo que someten a la mayor parte de la población en una rutina de precariedad laboral; encadenadas al trabajo (o sistemas productivos). En esta circunstancia, la perpetuidad de los modelos ha sido lograda a través del control de los medios digitales y de comunicación, así como de instituciones sociales como las escuelas.

El fin de las utopías capitalistas tiene que ver con el despertar de las conciencias de los oprimidos (incluyendo los desplazados y marginados que viven en el norte global). En América Latina, el porvenir se configura en medio de tensiones entre luchas ideológicas de sectores conservadores —muchas veces alineados con los intereses económicos del norte global— y las resistencias gestadas desde las clases populares, incluyendo pueblos indígenas, comunidades rurales, afrodescendientes y sectores urbanos marginados. Afortunadamente, estos cambios no siempre vienen de luchas directas de confrontación, sino de dispositivos culturales arraigadas en la memoria y el territorio de los pueblos.

Esto es, en las instituciones tradicionales de las comunidades, barrios, pueblos y regiones indígenas, rurales, afrodescendientes y urbanos populares donde la palabra se teje desde el pasado y anida en las nuevas generaciones. La palabra que llega a través del baile, las danzas, los cuentos, las historias, las leyendas, los rituales, la medicina, la alimentación y otras formas de expresar el sentipensar de los oprimidos.

Construyendo pedagogías de la memoria, el territorio y la resistencia

Las resistencias y re-existencias de los pueblos ancestrales americanos y de afrodescendientes se encuentra en la memoria y la oralidad. Recordemos como los nahuas y otras culturas mesoamericanas sincretizaron el catolicismo con las prácticas culturales para no olvidar la cosmovisión de sus antepasados. Los antiguos pueblos sudamericanos que utilizaban lenguajes propios y simbólicos plasmados en textiles y la alimentación para reivindicar sus orígenes, o las comunidades afrodescendientes que encontraron en la música y la danza formas de expresión sentipensantes para tener presente el territorio de origen.

Estos saberes y conocimientos arraigados en las culturas indígenas y tradicionales han sido subestimados y marginados en el discurso occidental. Sin embargo, se posesionan al mismo tiempo como una posibilidad para mantener y practicar estas formas culturales abiertamente o de manera clandestina como mecanismos de defensa, y al mismo tiempo, para cimentar una identidad que hasta nuestros días se han convertido en un estandarte de lucha. Estamos en una encrucijada entre las crisis capitalistas y las reivindicaciones de nuestros pueblos ancestrales para allanar un camino acorde a las realidades latinoamericanas. La pregunta es, ¿cómo desde estas expresiones se puede construir estrategias que permitan a las comunidades, pueblos y barrios construir pedagogías desde y para la resistencia?

Una de las instituciones que debe ser punta de lanza para la reivindicación de los pueblos y su reconocimiento en torno a la diversidad debe ser la educación y la escuela. Cómo señala el sociólogo y educador Paulo Freire (1970) en sus diversas obras, la educación debe ser un acto liberador y no un mecanismo de reproducción de la opresión. Señala también que la escuela debe impulsar una pedagogía crítica que fomente la conciencia social y la acción transformadora. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio de formación y liberación donde los estudiantes reflexionen críticamente sobre su realidad y trabajen para cambiarla.

La educación debe estar centrada no tan sólo en los sistemas de aprendizaje que solo reproducen conocimientos y saberes “universales”, sino también hábitos y valores propios de la cultura. Como dato, habremos de comentar que el modelo económico neoliberal a través de mecanismos institucionales como el Banco Mundial, la Comisión de América Latina para el Desarrollo (CEPAL) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han impulsado una política educativa en América Latina donde el objetivo es mantener un modelo de educación basado en el impulso a la competitividad y de inserción al mercado laboral, donde predomina la precariedad laboral y la falta de derechos sociales para una vida digna.

Los modelos de educación que nuestra América Latina debe buscar, deben estar supeditados a su contexto local y que favorezca los valores, los conocimientos y sabidurías locales. Fomenten los sentipensares de las familias, los ancestros y sabedores de mayores (abuelos y abuelas) a través de la participación comunitaria y familiar (Castillo, 2021; Walsh, 2005; Borja 1991)

No se desprecia el conocimiento “científico”, ni mucho menos los saberes occidentales que han establecido y desarrollado aportes a la humanidad, sin embargo, debe considerarse

una educación propia que dignifique a nuestros pueblos e idiosincrasia. La construcción de nuevas pedagogías de un proceso decolonial, debe partir de los docentes por ser figuras centrales y que su labor permite cimentar una piedra angular en la sociedad.

¿Cuál es la ruta que los y las docentes deben de trabajar para establecer esas pedagogías de la memoria y el territorio?

Primero, debe haber una profunda revisión (introspección) del docente en cuanto a sus orígenes y raíces. Reconocer de dónde venimos permite establecer una conexión del pasado, del presente y del futuro. Mientras más profundas sean las raíces difícilmente el árbol caerá.

Segundo, documentar su historia y reconocer la lucha de otros docentes y personajes locales que han dejado huella en el territorio. Hay que recordar que las luchas no necesariamente se enmarca en un proceso de confrontación directa. Hay otras luchas que se encuentran en las raíces de los pueblos. Estas raíces están en la ancestralidad y las practicas cotidianas de los abuelos, abuelas, mayores, tíos, tías y otros guardianes del conocimiento. Estos saberes son tan cotidianos que pasamos desapercibidos y no los valoramos. Desde una expresión artística, un gesto de saludo, el sabor de un platillo, un juego de niños y niñas, cantos, bailes, danzas, fiestas, entre otros elementos culturales.

Tercero, hacer participe de estas manifestaciones e involucrar a las personas de la comunidad, barrio, localidad. El componente territorial es esencial para recuperar la memoria. Involucrar a los padres de familia (en el caso de los docentes) y de los mayores es esencial para fortalecer en los niños, niñas, jóvenes el futuro de la comunidad.

Cuarto, empujar hacia una transformación desde la política pública. En el caso de las es-

cuelas, los profesores, autoridades escolares y sindicales deben establecer acuerdos que permiten hacer adecuaciones en planes y programas donde se refleje un trabajo curricular a partir de las experiencias de los docentes.

Quinto, apoyo académico. En el trabajo siempre es necesario tener un respaldo pedagógico y de otras áreas del conocimiento para establecer en las teorías y experiencias nuevas rutas y discusiones que permitan construir y robustecer un trabajo más sólido.

Conclusiones

Frente al colapso de las utopías capitalistas y el desencanto con las promesas de la modernidad, la docencia adquiere un papel central en la construcción de pedagogías de la memoria, el territorio y la resistencia.

En un contexto de crisis estructurales y culturales, urge una educación liberadora que no reproduzca los esquemas de exclusión impuestos desde los centros de poder global. El enfoque decolonial propone reconocer y valorar los saberes ancestrales y comunitarios como fundamentos legítimos del conocimiento, más allá del cientificismo occidental. Así, el docente no solo transmite contenidos, sino que se convierte en mediador de los sentipensares de su comunidad.

Esta pedagogía exige una introspección profunda de los educadores, una vinculación activa con los actores locales y una transformación curricular coherente con las realidades del territorio. Las escuelas, lejos de ser espacios de domesticación, deben constituirse como trincheras de resistencia cultural, política y espiritual. Solo desde esta perspectiva será posible dignificar los saberes originarios y construir una educación pertinente, crítica y transformadora.

Referencias bibliográficas

Fals Borda, O. (1991). *Transformaciones históricas del poder en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Harris, M. (1968). *The rise of anthropological theory: A history of theories of culture*. Thomas Y. Crowell.

Hernández Castillo, R. A. (2021). Etnografía feminista en contextos de múltiples violencias. *Alteridades*, 31(62), 41-55. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=74769861004>

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala



Pictograma Parque Nacional Natural Serranía de Chiribiquete, Tomado de El Espectador



Tomado de Bitácora Ciencias Sociales, Ecuador

Diversidad visible, comunidad posible: hacia una reconstrucción social desde la educación intercultural

Resumen:

La diversidad visible se refleja en la vigencia de los pueblos originarios y afros, tal como lo indica la CEPAL América Latina es un territorio donde conviven 522 pueblos indígenas, hablan 420 lenguas distintas, estos pueblos mantienen su vigencia y aún conservan su modo de convivencia mediante la comunidad, esta manera de organización consolida una manera de aprendizaje colectivo “aprender haciendo” y comunicando mediante la “oralidad”, como recurso pedagógico formador en valores. La propuesta es que estas estrategias deben arti-

cularse e incorporarse en los modelos educativos hegemónicos.

Palabra clave: Diversidad, Etnoeducación, descolonización, educación intercultural

Armando Medina Ibañez

Armando Medina Ibañez

Antropólogo
Docente Universitario – Investigador.

Universidad Nacional
Federico Villarreal del Perú

1. Introducción

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, al igual que el artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño y el artículo 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, reflejan la importancia de la educación como un derecho universal de los niños en los diferentes contextos sociales y culturales en los que se desarrollen.

Para efectos de este reconocimiento de la educación en el proceso de formación del niño, en primer lugar, debe considerarse el compromiso político del Estado en reconocer que este se desarrolla en contextos sociales, culturales y territoriales diversos, en segundo lugar, considerar que la educación se da desde la familia y la comunidad donde la práctica y la oralidad forman el carácter del niño.

América Latina es un territorio donde conviven 522 pueblos indígenas, hablan 420 lenguas distintas. Además, 108 pueblos indígenas son transfronterizos, lo que significa que sus comunidades se extienden más allá de las fronteras nacionales (CEPAL, 2014)

El objetivo de esta reflexión es contribuir a comprender e incorporar la educación intercultural en los procesos pedagógicos y llevar un mensaje descolonizador del saber y contribuir a la reconstrucción del tejido social más inclusivo y participativo.

Este contexto multicultural exige el diseño de modelos pedagógicos que respondan a la diversidad y complejidad de nuestras poblaciones. No se debe perpetuar el modelo hegemónico universalista, ya que este genera discriminación y excluye la riqueza plural de los pueblos americanos. En nuestra realidad conviven no solo comunidades originarias e indígenas, sino también una importante presencia de pueblos

afrodescendientes, tanto en Perú como en Colombia. En ese sentido, pensar en la interculturalidad como hecho social y la interculturalidad como acción política es fundamental para diseñar e implementar modelos pedagógicos que responda a la diversidad y pluralidad de la población latinoamericana.

2. Marco teórico y conceptual

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, reflexiona sobre la **descolonización**, y argumenta que aún no se ha roto el vínculo colonizante, este acompaña a la sociedad latinoamericana y no termina con las independencias que se dieron. Persiste en la forma de estructuras de dominación que afectan la economía, la política y la cultura, a esto lo denomino la colonialidad del poder.

Su propuesta de **descolonización** busca desmontar estas estructuras, cuestionando el **eurocentrismo** y promoviendo formas de conocimiento y organización social que no estén subordinadas a la lógica colonial. Para ello plantea la necesidad de repensar la modernidad desde una perspectiva que incluya las voces y experiencias de los pueblos históricamente marginados.

Así mismo Mignolo, W. desarrolla la propuesta de Aníbal Quijano, aportando al debate la propuesta de la modernidad y colonialidad. Según este autor, la modernidad occidental no puede entenderse sin la colonialidad, ya que ambas son parte de un mismo proceso histórico. La propuesta que plantea es el desafío del eurocentrismo y la recuperación de conocimientos y organizaciones sociales que han sido marginadas por la lógica colonial. Para ello propone la revitalización de la epistemología basada en saberes indígenas, afrodescendientes y otras tradiciones no occidentales.

Frente a este desencuentro surge la interculturalidad crítica (Walsh, K. 2003, Tubino F. 2015), que propone no solamente el reconocimiento

de lo diverso, sino busca transformar las relaciones de poder y cuestionar las estructuras coloniales que han delimitado históricamente los modelos pedagógicos y el entendimiento de la realidad, entre sus propuestas están:

- a) El diálogo asimétrico
- b) Descolonización epistémica
- c) Transformación social
- d) Educación intercultural

Así mismo, se formula la propuesta de la reconstrucción social orientada a restaurar los tejidos sociales que han sido afectadas por conflictos o desigualdades, para ello se propone:

a) Fortalecimiento comunitario: Impulsar la participación ciudadana y la organización social para generar cohesión y sentido de pertenencia.

b) Educación restaurativa: Implementar estrategias pedagógicas que ayuden a sanar heridas sociales y fomentar la convivencia pacífica.

c) Justicia restaurativa: Promover mecanismos de resolución de conflictos que prioricen el diálogo y la reparación del daño.

d) Desarrollo sostenible: Vincular la reconstrucción social con el acceso a recursos, empleo y bienestar para reducir la exclusión y la pobreza.

3. Diagnóstico o análisis del problema

En Colombia existen 115 etnias indígenas reconocidas, hay alrededor de 90 pueblos indígenas distribuidos en diversas regiones del país, de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018, sin embargo, la población que se autoreconoció como negra, afrocolombiana, raizal y palenquera sufrió una reducción del 30.8% respecto al censo de 2005, estos datos han sido observados, por tanto, no se cuenta con data oficial. De acuerdo al Censo 2017, en Perú habitan 55 pueblos indígenas, 51

se encuentran en la Amazonía y 4 en los andes. Existen comunidades indígenas en situación de aislamiento y contacto inicial. Se hablan 48 lenguas originarias, estas dos realidades nos muestran la diversidad cultural de nuestras poblaciones.

Las lenguas como parte de la cultura no tienen límites geográficos por ello encontramos que algunas son transfronterizas tal como se muestra en el siguiente cuadro

Cuadro 1: Lenguas transfronterizas

| Lenguas | Otros países donde se habla |
|------------------|---|
| Ashaninka | Brasil |
| Madija | Brasil |
| Matses | Brasil |
| Kukama-Kukamiria | Brasil |
| Sharanahua | Brasil |
| Achuar | Ecuador |
| Bora | Colombia |
| Ocaina | Colombia |
| Ese Eja | Bolivia |
| Yine | Bolivia, Brasil |
| Yaminahua | Bolivia, Brasil |
| Tikuna | Brasil, Colombia |
| Murui-muinami | Brasil, Colombia |
| Secoya | Colombia, Ecuador |
| Aimara | Argentina, Bolivia, Chile |
| Quechua | Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador |

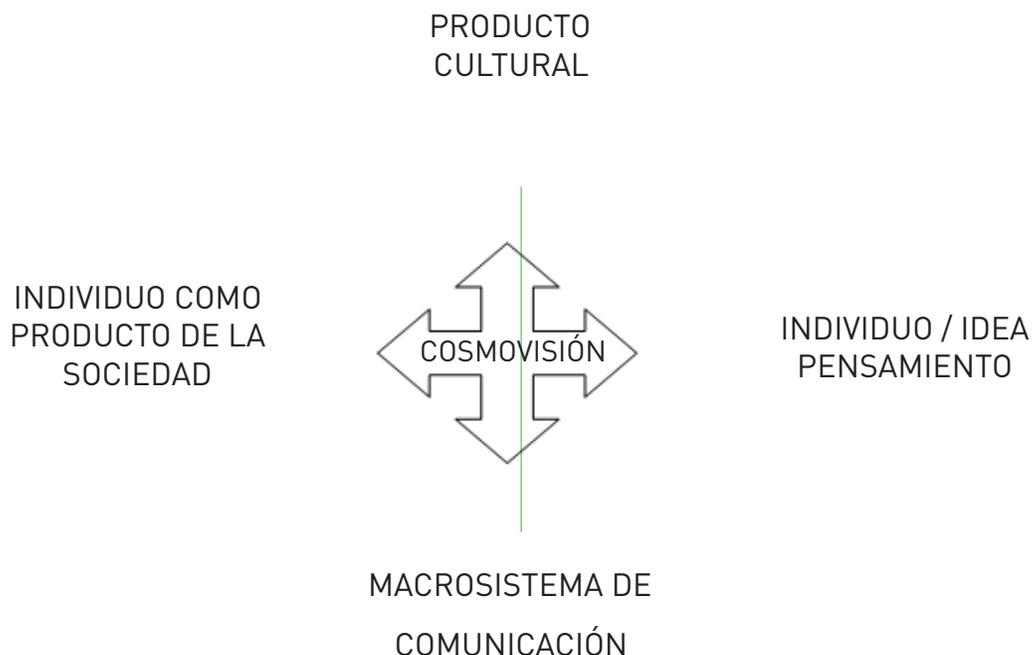
Fuente: MINEDU, lenguas originarias del Perú

Este Cuadro 1 nos invita a contemplar que la cultura es dinámica y no tiene límites geográficos, es por ello que se necesita comprender estas dimensiones territoriales y se requiere desarrollar investigaciones socio antropológicas a fin de establecer propuestas pedagógicas de manera más coherentes y aproximativas a la realidad sociocultural.

Es preciso indicar que los modelos hegemónicos de los planes curriculares mantienen una homogenización en sus diseños respondiendo a criterios eurocentricos. Es necesario com-

prender que la educación y la formación humana se da desde la cosmovisión, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura. 1: Interacción y construcción de la cosmovisión.



4. Propuestas y experiencias transformadoras

Para implementar un modelo pedagógico se debe partir del reconocimiento del territorio, entendido este como:

- a) Un espacio vivo y socialmente construido.
- b) Debe ser considerado como el producto de las interacciones sociales entre personas, instituciones, empresas y organizaciones, que expresan una identidad y un propósito compartido.

Porque estos territorios son espacios donde se desarrollan:

- Las personas
- La cultura

- Los recursos
- Los conocimientos
- Las cosmovisiones
- Experiencias, etc.

No debe perderse la oportunidad de involucrar a los actores locales en el proceso de enseñanza y el desarrollo de participativo, este es clave en los modelos educativos que busquen la reivindicación de los saberes a fin de revitalizar las prácticas y conocimiento de los pueblos afro colombianos.

Es importante que se diseñe e implemente estrategias interculturales que faciliten un mejor dialogo e interacción, tal como se muestra en el siguiente esquema:

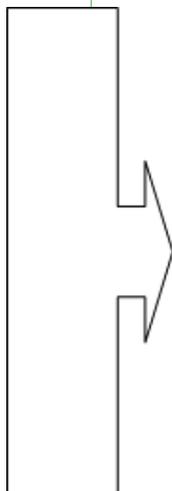
Alternativas para mejorar la relación INTERCULTURAL

Reconocimiento
y conocimiento del otro

Actitud abierta a otros
saberes

Comunicación
intercultural

Respeto y colaboración
con la comunidad



Mayor integración a la
comunidad.
Mayor aceptación de los
representantes de la otra
cultura.

Fuente: Elaboración propia

Conclusión

1. La educación intercultural crítica no solo como una política educativa, sino como un proyecto ético-político para una sociedad más justa.
2. La necesidad de ver la diversidad no como un problema a gestionar, sino como una riqueza para construir comunidad.
3. Llamado a una participación activa de todos los actores sociales en la reconstrucción del tejido social desde la educación.
4. Promover la educación desde la comunidad como espacio de encuentro y aprendizaje colectivo.
5. Incorporar la “oralidad” como técnica y estrategia formativa en los modelos pedagógicos, para su implementación deben participar los ancianos y líderes de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- CEPAL (2014) *Los pueblos indígenas de América latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos* <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b1b631f7-30df-4668-9047-6e2060cb30a6/content>
- CLACSO (2020) Quijano, Aníbal (*Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*) <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- MINEDU (2018) *Lenguas originarias del Perú* <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6261>
- Mignolo, Walter (s/f.) *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad* https://monoskop.org/images/5/57/Mignolo_Walter_2009_La_colonialidad_la_cara_oculta_de_la_modernidad.pdf

INEI (2017) *III Censo de comunidades nativas*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1598/TOMO_01.pdf

Tubino, Fidel (2015) *La interculturalidad en cuestión*, Fondo editorial PUCP.

UNICEF (2006) *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Walsh, Katherine (2003) interculturalidad y colonialidad del poder. un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial, en *Interculturalidad, descolonizacion del Estado y del conocimiento* https://monoskop.org/images/c/ce/Walsh_Mignolo_Garcia_Linera_Interculturalidad_descolonizacion_del_Estado_y_del_conocimiento_2006.pdf



Tomado de Cultura Inca en Instagram

Vigencia de la pedagogía en tiempos de inteligencia artificial

Harold Ibargüen Mena

En muchos casos el mundo afectivo de los niños, niñas y jóvenes es un mundo roto, casi deshecho...por eso mismo esos niños, niñas y jóvenes precisan maestras y maestros profesionalmente competentes, amorosos...
Paulo Freire

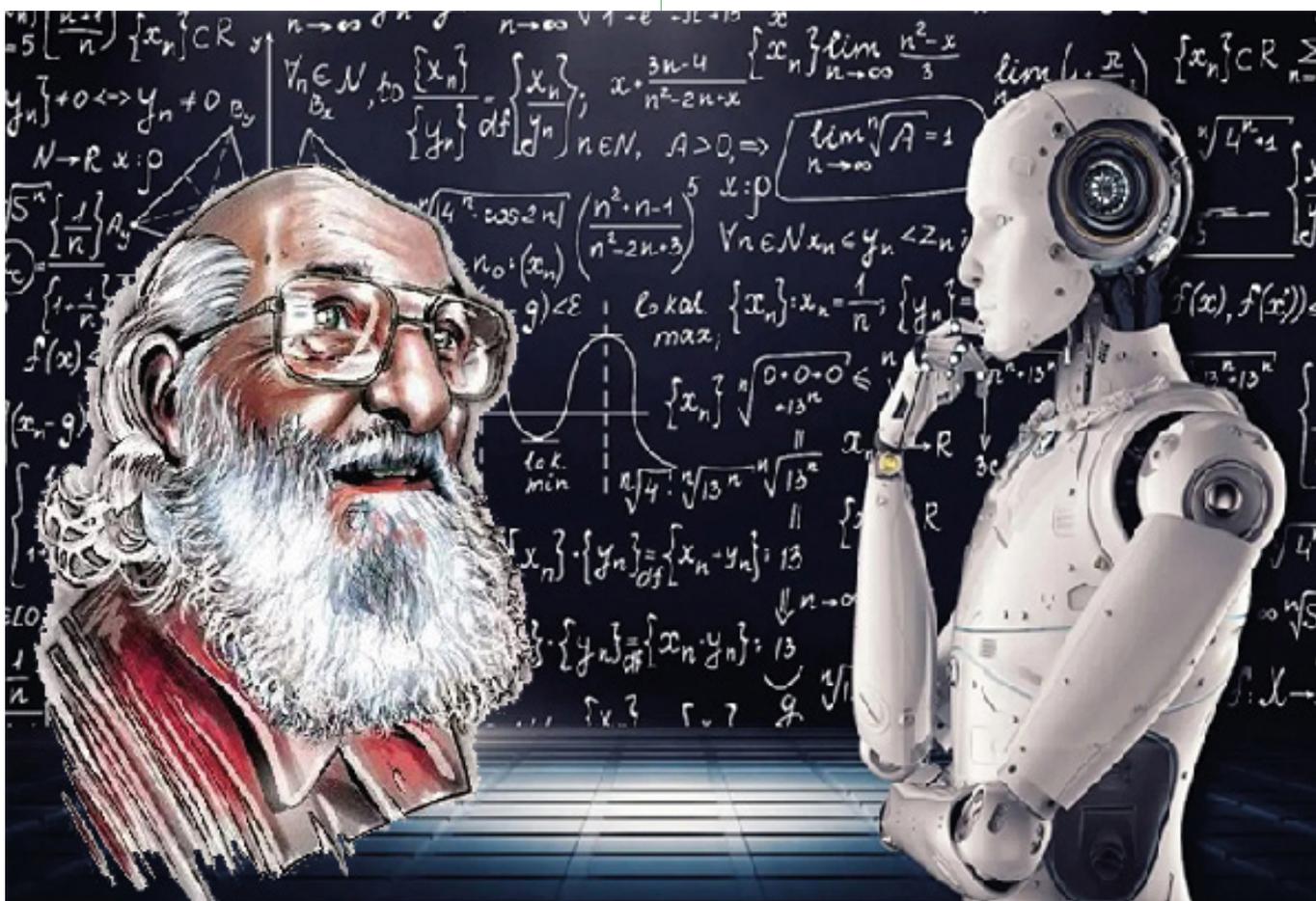


Ilustración de H. Suárez

Resumen

Este artículo constituye un breve tránsito por los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire e intenta mostrar como a pesar del paso del tiempo este pensamiento pedagógico cobra vigencia en tiempos de inteligencia artificial, dado que, en esencia, este pensamiento pro-

Secretario de Asuntos Pedagógicos de ADIDA. Docente de Educación Básica y Media. Doctor en Ciencias de la educación. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Especialista en Gerencia educativa con énfasis en gestión de proyectos.

movi6 la educaci6n como pr6ctica de la libertad, su enfoque orientado hacia la justicia social y la equidad permite usar la IA no solo para personalizar la ense~anza, sino tambi6n para superar desigualdades estructurales en el acceso y uso significativo de la tecnologa.

Tambi6n se muestra como en la aspiraci6n de alcanzar el sue~o de transformaci6n de lo social desde la educaci6n, se ha de pensar colectivamente en los horizontes de posibilidad que nos ofrecen los contextos, en los que la conciencia crtica no solo se predispone para el cambio, sino que, desde ella, se asume la disputa por la acci6n de lo in6dito, de lo viable, a pesar de los lmites que se imponen desde el sistema capitalista. Este proceso de lucha por la transformaci6n se vuelve transitorio en la medida que se asuma colectivamente el ideal de los sue~os posibles.

En el artculo se explican categoras clave como: proceso de conocimiento, pedagogia, mediaci6n del mundo, dimensi6n poltica de la educaci6n, 6tica, utopia y poder, reforma educativa. Las cuales permiten comprender en gran medida la esencia de los planteamientos y aspiraciones de Paulo Freire desde la pedagogia y la educaci6n.

Palabras clave: Pedagogia crtica, transformaci6n desde la educaci6n, cambio de paradigma en educaci6n, inteligencia artificial.

Segun Gadotty, M. (2011), la pedagogia originaria del tercer mundo ha de ser b6sicamente poltica y pr6ctica, no especulativa; teniendo como objetivo la acci6n entre los hombres. En ese orden de ideas, el movimiento de liberaci6n desde la pedagogia debe considerar que la educaci6n es portadora y creadora de cultura, a pesar de las condiciones materiales de la sociedad; desde ella, los sujetos deben comprender el car6cter popular que no es, ni podrfa ser, exclusivo de un sector privilegiado. Para Freire, P. (2007), es fundamental partir de la idea que

el hombre es un ser de relaciones, que no solo est6 en el mundo, sino con el mundo, y que en esas relaciones existe una pluralidad dentro de la singularidad.

En el convencimiento que el pensamiento pedag6gico transformador se desarrolla cuando la educaci6n se libera del colonizador y de la tutela del clero, los intelectuales progresistas de la pedagogia buscan soluciones estructurales; asf, valorando lo vivido en el sal6n de clase, promueven el retorno a la autogesti6n, peque~os proyectos y categoras pedag6gicas que hacen de la educaci6n un acto singular: la alegrfa, la decisi6n, la selecci6n, el vnculo, la escucha, la radicalidad de lo cotidiano, los peque~os gestos. Para ellos, la reforma educativa, partiendo de la realidad de los contextos, ha de impulsar la transformaci6n de la sociedad.

El pensamiento pedag6gico de Freire se corresponde con el de Nyerere, citado por Gadotti M. (2011), cuando expresa que la educaci6n deberfa estimular en cada ciudadano el desarrollo de aspectos como una mente indagadora, habilidad para aprender a partir de lo que los otros hacen y una confianza en su propia posici6n como miembro libre e igual que valora las acciones de los dem6s, por lo que hace y no por lo que se obtiene. Segun Freire, P. (2006), no es solo en relaci6n con los valores sociales que la educaci6n tiene una tarea por cumplir; tambi6n debe preparar a los j6venes para el trabajo que van a desempe~ar en la sociedad existente, una sociedad donde el progreso depender6 enormemente de los esfuerzos del pueblo. Adem6s, los j6venes deben ser capaces de pensar por sf mismos, de emitir juicios sobre todos los problemas que los afectan.

El pensamiento pedag6gico de Paulo Freire mantiene una actualidad y vigencia en la contemporaneidad, especialmente en lo que respecta a una educaci6n crtica, humanista y transformadora y su relaci6n con de Inteligencia Artificial (IA). Es decir, en un contexto don-

de la tecnología redefine la forma de enseñar y aprender, el enfoque freireano ofrece un marco ético y político que invita a no perder de vista la dignidad humana, la conciencia crítica y la participación democrática.

Como sustenta Freire (2002), frente a la opresión que impone el sistema capitalista, prescindir de la esperanza que se funda en la lucha por mejorar el mundo, sería abandonar la ilusión por tener un mundo mejor, aun en tiempos de IA. Prescindir de la esperanza en la verdad y en la calidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales a las clases menos favorecidas del mundo, porque la IA debe mirarse como una herramienta que liviana las tareas académicas de los hombres, no las sustituye. En este contexto, se puede señalar con Freire (2007), que la pedagogía progresista cobra sentido en tanto es verdadera praxis, reflexión, acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; es decir, una transformación desde la acción del pueblo liberado a través de ella.

Educación es sinónimo de hacer pensar, concienciar, posibilidad para transformar al sujeto; lo cual implica recrear, reinventar el proyecto formativo, significa búsqueda e independencia del proceso colonizador, un proceso de liberación de la conciencia de las mujeres y hombres oprimidos, quienes además del pensamiento crítico utilizan las herramientas tecnológicas vigentes para alcanzarlo. Solo de esta manera los seres humanos se integran a la realidad como sujetos de su historia y de la historia. Esta idea solo es viable en la medida que los actores sociales contribuyan con el desarrollo y perfeccionamiento de estrategias de participación (Freire, P., 2006). Entendiendo tales estrategias las, como la capacidad para involucrarse en los procesos sociales, culturales y de desarrollo; capacidad de hacer presencia activa en los distintos escenarios de corresponsabilidad social; capacidad de hacerse responsable y comprometerse con el desarrollo humano y social.

Desde este enfoque transformador se piensa la pedagogía como posibilidad de liberación. Freire sostiene que se debe trabajar por un tipo de pedagogía en favor de la emancipación permanente de los seres humanos, imponerse como un quehacer histórico en consonancia con la también histórica naturaleza humana, finita y limitada (Freire, La educación en la ciudad, 2010). Una pedagogía que denuncia la opresión y anuncia la libertad utilizando las herramientas tecnológicas necesarias para alcanzar una mayor y mejor efectividad; es decir, se busca instaurar una pedagogía de la indignación, donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento a través de una relación dialógica entre los actores. En esta visión se habla de una pedagogía que estimula el preguntar crítico y la creatividad, una educación donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico-científico, mediados por la experiencia del mundo y el uso de los artefactos que se tienen a disposición para lograrlo.

En esta perspectiva, se configuran escenarios escolares en los que se diseñan actividades en el marco de una práctica progresista. Solo de esta manera se puede pensar en una práctica para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y superar la crisis de sentido en la que está inmersa la sociedad actual.

Según lo expuesto por Freire (2007), el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Para comprender mejor el tipo de pedagogía que se requiere y propone desde la tendencia progresista, es menester un análisis y reflexión sobre lo que planteaba Freire en torno a la realidad de la educación. Según él, son seis cuestiones fundamentales a partir de las cuales se puede comprender el papel de la educación en relación con el desarrollo cultural, social y personal:

a) Proceso de conocimiento

La llamada neutralidad de la ciencia no existe, la imparcialidad de los científicos tampoco; entonces, sería una actitud ingenua esperar a que las clases dominantes desarrollen una forma de educación que permita a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. Freire sustenta este planteamiento bajo el presupuesto: “enseñar hace parte del proceso más grande de conocer e implica necesariamente aprender”. La educación y la práctica pedagógica son siempre una teoría del conocimiento puesta en práctica. Desde el punto de vista de la teoría del conocer bien, una forma de acercarse a la realidad de los contextos educativos es distanciarse de ellos, de manera que se pueda contemplar aquello que es imperceptible al estar inmerso en ellos.

Afirma Freire (2005) que es muy difícil ser si los otros no lo son. Los sujetos de la educación se necesitan entre sí, entre ellos se educan, aun cuando la tarea de cada uno sea específica. En esa interacción, el profesor tiene que educar-enseñar y el educando tiene que aprender. Lo relevante es saber cómo se dan estas relaciones, de tal manera que sea una práctica democrática, que depende de las condiciones y cualidades generadas por el educador. Es una práctica en la que no se puede sentir vergüenza de no saber, de no conocer alguna cosa; es decir, una cualidad necesaria para el ser humano es la de la humildad.

Resalta Freire (2005) que en el acto de conocer el sujeto aprende a aprender, proceso en el que leer, escribir y estudiar auténticamente significa asumir de forma crítica el texto u objeto de la curiosidad; significa ser o estar siendo sujeto del proceso de conocer, sujeto de la curiosidad. La relación entre escribir y leer debe ser asumida como procesos inseparables que se organizan de tal modo que se perciban como necesarios. En el propósito de no traicionar el sentido originario, la lectura ha de asumirse como una transacción en la cual el texto sirve como me-

diador entre el sujeto lector y el autor. Es decir, el lector como recreador del discurso, esforzándose con lealtad y a partir de una comprensión crítica, desafía y reescribe el sentido; pues la comprensión no solo está depositada en el texto, también es creación del lector, quien asume la lectura como experiencia dialógica.

b) Pedagogía

Los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos, son también políticos y éticos como cualquier problema social. Proceso en el que preguntarse por la comprensión de los actos de enseñar y comprender implica introducir la crítica a lo que Freire llamó *Educación Bancaria*. Esta tesis toma como presupuesto que asumir el miedo consiste en no esconderlo, solo de esta manera el sujeto puede vencerlo. Por lo tanto, un aspecto central consiste en asumir la educación como una teoría del conocimiento puesta en práctica, como acto político y estético a la vez.

En palabras de Freire (2007), esto significa asumir una posición de lucha democrática en la que los intelectuales orgánicos testifiquen los valores de la democracia a partir de tres exigencias básicas: 1) Jamás transformar o entender la lucha como un asunto individual, aunque en muchos casos por motivos personales pueda haber acosos mezquinos contra tal o cual sujeto o institución progresista. 2) Estar al lado de quienes siempre estén desafiando a las organizaciones sociales para que presenten un buen combate contra la ideología dominante. 3) Exigir luchando por su realización y capacitación permanentemente auténtica.

En la concepción progresista de la educación, enseñar y aprender son un acto de amor que nadie puede ejercer sino los ama. Porque la única forma de enseñar y aprender es amando con pasión ese acto de amor que conduce a la transformación definitiva de ser y estar en el mundo y con el mundo. En ese sentido, Freire (2006) manifestaba que la comprensión de

la dimensión infinita del amor demuestra la importancia de saber partir, pues en la práctica pedagógica es determinante partir del nivel cultural, social, ideológico, político y cognoscitivo del sujeto que aprende. Para ello, el educador tiene que ser sensible, un esteta, y tener gusto por la educación. Tiene que ser ético y respetar los límites de la persona, los sueños y los miedos de los otros, pero también debe tocar esos miedos como hace el terapeuta.

La educación es una obra de arte en la que, si se trabaja con un grupo profuso en el silencio, hay que encontrar un camino para romper ese silencio. Pero se ha de comprender que no existen recetas, que no hay un solo camino correcto. Por esa razón, si el grupo exige escuchar la voz del sujeto que forma, este no puede negarle su voz; pero enseguida demuestra que también necesita escuchar la voz del grupo, los invita y desafía a expresarse también. Porque la voz del maestro no tiene sentido sin la voz del grupo. Expresa Freire (2007), que el punto de partida para tocar al otro desde la educación es el contexto cultural, político, ideológico y social en el que se encuentra, no importa que ese contexto esté echado a perder.

c) Mediación del mundo

El tolerante no renuncia a su sueño, lucha por él intransigentemente; pero respeta a quienes tienen un sueño diferente al suyo. Lo imposible es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. Según Freire, (2007), cuando Dios dijo: “darás nombre y nombrarás las cosas”, pretendía dotarnos de las herramientas para transformar el mundo. Pero solo es posible dar nombre cuando se hacen las cosas.

Quien se sitúa en la pedagogía liberadora asume que para dar nombre, los sujetos deben hacer innegable la coautoría de la obra, pensar acertadamente con una postura exigente, difícil, a veces penosa, de cara al mundo de los hechos y ante nosotros mismos, frente a los otros

y con los otros. Actitud que es praxis, reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo; sin dicha actitud es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido, principal objetivo de una acción liberadora. Porque cuanto más descubren las masas populares la realidad objetiva sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se insertan en ella críticamente. De este modo, estarán activando conscientemente el desarrollo posterior de su experiencia, su opción de ser coautores de la transformación.

En palabras de Freire (2006), esto significa que nadie educa a nadie, que nadie se educa solo, porque los hombres mediatizados por el mundo se educan entre sí. La coautoría en la reinención del mundo involucra el despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender la propia ubicación en la naturaleza y en la sociedad. Se habla de una capacidad para analizar críticamente las situaciones y posibilidades del sujeto a partir de diálogos interpersonales, mediante los cuales se descubre el sentido de lo humano. Nadie es capaz de promover en otros estados de concienciación si antes no está concienciado él mismo, puesto que nadie es, si prohíbe que otros sean.

d). Dimensión política de la educación

Como comunidad educativa, somos políticos, hacemos política al hacer educación. En este sentido, la humildad nos ayuda a comprender la sentencia: “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.” Al respecto Freire (2006), plantea que la educación solo gana fuerza en la medida que, reconociéndola con debilidades, el sujeto formador se entrega a la clarificación de las conciencias de los sujetos, para que se asocien, movilicen y organicen en procura de la transformación que requieren la educación y a través de ella el mundo.

Para desarrollar esta tarea, los sujetos formadores deben ser un poco locos y un poco sanos; de lo contrario, nada se hace. Según Freire (2006), solo hay un camino para hacer algo al

respeto: “*ser sanamente locos o locamente sanos*”. Durante este proceso de transformación del mundo, el sujeto formador ama y, por tanto, es sano y loco a la vez; poco a poco va mostrando a los educandos las consecuencias de un proceso de conocimiento crítico del mundo. Esta forma de asumir la educación contradice la ideología dominante desde la cual se castra la capacidad de pensar. Para la construcción crítica de conocimiento se debe capturar la esencia de los hechos y evitar convencer a la gente de que la realidad es una dádiva de las clases privilegiadas; si no se hace de esta manera, sería otra forma de domesticar a la gente.

La *formación* debe implicar una comprensión crítica del mundo, que constituye otra forma de poder. Ahora bien, aun cuando existe una dimensión individual, el poder es una tarea social que implica una combinación y movilización de esfuerzos, una organización de tácticas para la lucha, sin la cual no es posible aumentar las esferas de poder.

La transformación del mundo *desde la educación* pasa por aumentar el mínimo de poder que se tiene, porque si no se usa, será ocupado por las élites dominantes. Esta es una aprehensión conscientemente crítica sobre la forma de usar la autoridad en los contextos sociales. Es decir, al ser condicionado el sujeto se reconoce como tal, entonces pelea contra las fuerzas que lo condicionan, pero si antes que eso es determinado, no visibiliza su condición, porque el rechazo de una ideología implica necesariamente una creación del lenguaje. Dicho rechazo hace parte del sueño posible en favor del cambio del mundo, para ser coherente con la opción política por un mundo menos malvado.

e) Ética, utopía y poder

Podemos equivocarnos, podemos errar; mentir nunca. Solo de esta manera entenderemos que es posible la vida sin sueños, pero no la existencia humana y la historia sin sueños. En su reflexión, Freire (2015) afirma que se debe procurar que la edu-

cación sea una opción ética y política para los sujetos. Esta utopía es realizable en la medida que no haya opresor ni oprimido, sino que se reconozcan niveles de poder y de responsabilidad social. Ni la utopía, ni la ética, pueden ser aquellas en las que exista un reinado de la irresponsabilidad, donde los sujetos usen su libertad para hacer lo que les dé la gana.

Como asegura Freire (2007) no hay vida sin límites, lo cual hace imperativo la existencia de ciertos poderes. Pero no se trata de que los sujetos -formador y en formación- se reduzcan a un mismo nivel, porque si fueran la misma persona, no habría necesidad de hablar de uno y de otro. Por esa razón, la tarea pedagógica consiste en insistir para que se cambien los límites que se establecen entre ellos, aun cuando cambiarlos implique transformar más cosas.

Freire (2006) reconoce que el problema fundamental no está en la simple toma del poder, está en la lucha por la transformación de la sociedad. Porque se requiere una conquista que se prolongue de manera creativa en la reinvencción del poder. Se trata de crear un poder nuevo que no tema ser cuestionado y no se endurezca en nombre de la libertad conquistada, que en última instancia debe ser una libertad conquistándose. Se trata de leer el mundo como si fuese un texto, sustrayéndose al poder, al dominio y a la opresión; pues donde hay poder opresivo se niega lo comunitario; donde hay poder opresor, no hay amor, responsabilidad, compasión, simpatía, ni esperanza.

f) Reforma educativa

No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. Por esa razón, otro saber necesario a la práctica educativa, es el respeto y reconocimiento de la autonomía del otro. La escuela no se transformará a partir de la iniciativa propia, para transformarse, necesita aceptar los procesos de cambios que se dan en la sociedad. Pero, si bien, el proceso de cambio viene de fuera, la escuela no puede dejar de partir de dentro.

En palabras de Freire (2006), en la actualidad la enseñanza y el saber se fundamentan en la lógica de la respuesta; es decir, no contemplan la pregunta como una forma de saber más elevada, a esto lo llama fenómeno castrador de la curiosidad. Lo lamentable de este proceso es que quienes se piensan y proclaman progresistas, para resistir al cambio, utilizan argumentos como: no hay tiempo, el diálogo atrapa. Además, en las instituciones educativas hay una resistencia autoritaria a dicho proceso. La reflexión debe ser otra, porque una estructura como esta no permite el diálogo; pero el diálogo es la totalidad de la vida dentro de la escuela. Al respecto, Freire (2007) manifiesta que en una sociedad en la que los cambios más importantes se producen por medio de la deliberación colectiva y donde las revaloraciones deben buscarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual, se requiere un sistema educacional que concentre sus mayores energías en el desarrollo de poderes intelectuales renovados, que den lugar a estructuras mentales capaces de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos hábitos mentales.

Los hábitos que deben ser desarraigados son los de esa educación que Freire llama bancaria. Aquella que puesta al servicio de una ideología dominante, aliena, condiciona el espíritu y de la voluntad de los sujetos. La modificación de este tipo de educación nace de una matriz crítica que se nutre de amor, humildad y esperanza; que utiliza técnicas y metodologías que favorecen el trabajo colectivo y visualizan al ser humano en el mundo y con el mundo, como sujeto y no meramente como objeto. Es decir, desde la matriz crítica de la educación transformadora, orientar los procesos hacia la formación de un pensamiento flexible, que posibilite a los sujetos asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. En este horizonte, se habla de una educación vinculada con la vida de los sujetos, que contribuya con el crecimiento de la experiencia democrática centrada en la palabra y en la reali-

dad que debe representar.

Freire (2006) presenta una educación que habilite al sujeto para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros, transformaciones y realidades de su tiempo, para que consciente de ello gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo” o sometido a las prescripciones ajenas. Es decir, la educación debe colocar al sujeto en una posición de reconocimiento de sí y del otro como sujetos, que en procura de la transformación dialogan; y al hablar del mundo en el que están inmersos, se disponen a revisiones teóricas y análisis críticos de la realidad que les muestre lo caótico de dicha realidad y los lleve a construir la realidad otra, que libera y emancipa.

Se debe construir una propuesta educativa que se contraponga a la importación de modelos alienadores, una propuesta que lleve a la integración necesaria del quehacer educativo con la realidad nacional; a partir de lo cual, con base en una verdadera comprensión del proceso social, se busca un saber auténtico y comprometido con la transformación del statu quo. Se propone una educación que desarrolle el gusto por el sentido crítico, en un convencimiento que cuanto más crítico es un grupo humano, más amplia es su práctica democrática.

Este breve tránsito por la perspectiva pedagógica transformadora nos advierte que el pensamiento de Paulo Freire continúa vigente en tiempos de IA, dado el riesgo de automatización educativa que se pueda dar. En contraposición, Freire defendió una educación dialógica, en la que los sujetos no son objetos de transferencia de conocimiento, sino protagonistas de su propia formación. Cómo advierte Cabral F. (2021), el riesgo de una educación tecnocrática deshumanizada exige recuperar la pedagogía crítica, puesto que la IA puede ayudar a democratizar el acceso al conocimiento, pero también puede instrumentalizarlo si no se articula con una pedagogía humanizadora.

Bibliografía

Cabral, F. (2021). Educación, tecnología y humanismo: Entre Paulo Freire y la inteligencia artificial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 110-120.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI .

Freire, P. (2014). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadotty, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.





Ilustración de H. Suárez

Currículo y Cátedra Afrocolombiana: un aspecto por diversificar y transformar¹

Lucelly Palacio Nagupe²

Resumen:

La historia del currículo en Colombia ha estado marcada por cambios desde la Independencia, influenciada por eventos históricos y tendencias internacionales. La Constitución de 1991 promovió enfoques inclusivos y flexibles, reconociendo la diversidad cultural y social del país. El currículo debe responder a las necesidades de las comunidades, especialmente en contextos diversos y vulnerables, ofrecien-

1. Este artículo corresponde al capítulo 4 de la tesis doctoral: Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de los Saberes y Prácticas Médico Ancestrales de Parteras y Yerbateros en dos municipios de Antioquia.
2. Postdoctora en Educación Inclusiva del CELEI. Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Pedagogía Sistema Simbólico y Diversidad Cultural. Especialista en educación. Licenciada en Español y Literatura. Directora del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID-ADIDA

do experiencias significativas que reflejen las vivencias de los estudiantes y fomenten la participación social y la interculturalidad para conectar y valorar las culturas académica, comunitaria y étnica, dentro del respeto, la valoración y el diálogo de saberes.

Lo anterior implica cambiar lo que se enseña y lo que se aprende de manera participativa y con sentido de pertenencia, promoviendo una educación inclusiva, reflexiva y transversal, relaciones equitativas, transformadoras y una interculturalidad crítica que confronte las estructuras de poder y transforme las relaciones de desigualdad, racismo y exclusión. También es importante incorporar en el currículo saberes y prácticas étnicas culturales, como los conocimientos médico-ancestrales afrocolombianos, para promover la justicia social, la identidad y la descolonización del pensamiento. Es necesario formar y sensibilizar a docentes y comunidad, rompiendo paradigmas eurocéntricos y promoviendo una educación pertinente, inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

Palabras clave: currículo, currículo intercultural, multiculturalismo, interculturalidad y Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Introducción

Este apartado presenta una breve reflexión sobre las transformaciones curriculares en Colombia, todas ellas sujetas a los gobiernos de turno y desconocedoras de los aspectos contextuales y diversos del país y territorios, y han respondido más a intereses externos que a las necesidades reales de su población. Se han excluido del currículo los referentes simbólico-culturales de algunos sectores de la población, dentro de ellos el afrocolombiano, lo cual se pretende superar con la estrategia educativa Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y desde esta se impacte el currículo, se construya interculturalidad, partiendo del multiculturalismo y la diversidad cultural presente en Colombia, para contribuir a superar la exclusión social y cultural.

1. Currículo

La historia del proceso curricular en Colombia, según Ianfrancesco (1998) se remonta a la América hispánica, con antecedentes en “la Revolución Americana de 1776 y en la Revolución Francesa en 1789”. Se dan transformaciones en momentos históricos y políticos subsiguientes desde la época de la Independencia (1810-1819) hasta la época de la República, en los cuales “la educación sufre un proceso de permanentes transformaciones curriculares” enmarcado en enfoques de enseñanza y formas de organización curricular. Con la Constitución de 1991 se logran grandes cambios educativos, la organización curricular “habla de los proyectos educativos institucionales..., flexibilidad curricular, gobierno escolar, evaluación por logros, planeación estratégica y de calidad... constructivismo como estrategia pedagógica y modelo de aprendizaje y de educación informal, no formal, de adultos, especial y de etno- educación”

Algunas reflexiones en torno a la categoría de currículo evidencian la ausencia de una política de Estado definida, sujeto a los gobiernos de turno con la aplicación de diversos enfoques que han operado bajo la dinámica de estrategias importadas de otros países, desconociendo el contexto diverso de Colombia, muchos de los cuales no han logrado afianzarse porque han respondido a cambios políticos y económicos del momento. El currículo se ha regido por las directrices del gobierno nacional, con propósitos y estructuras estandarizadas, desconociendo las necesidades de los territorios, de su población y pluriculturalidad en su aplicabilidad. La imposición de estos proyectos curriculares foráneos ha obedecido a parámetros capitalistas-globalizantes, que desconocen de las diferencias y el mestizaje que caracteriza a nuestra población.

Esas tendencias curriculares externas e impuestas, se han caracterizado por ser monoculturales, excluyentes, poco pertinentes, alejadas

de la realidad y las problemáticas sociales y educativas, y sin el más mínimo asomo de una política de educación inclusiva e intercultural. Aunque algunas hayan tenido la intención de cambio han seguido ancladas en una formación tradicionalista, con evidentes debilidades para responder a un proceso real de transformación, acorde con las problemáticas que han afectado el contexto colombiano y en sintonía con el reconocimiento y adecuado abordaje de las diferencias en contextos educativos.

El currículo a partir de la Carta Constitucional de 1991 tomó un nuevo rumbo, dando un destacado lugar a la educación. Se expidieron leyes, decretos reglamentarios y se promovió la educación inclusiva desde la atención a los grupos étnicos a partir del reconocimiento de la pluriétnicidad del país. Al estudiante se le asigna un papel protagónico en su formación, entre otros logros. Se rescata la unidad de lucha del magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores-FECODE y sus sindicatos filiales que contribuyeron significativamente a la formulación y aprobación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual se convierte en un aporte y soporte importante para la transformación e innovación curricular. Ello ha permitido que los docentes, aunque desarrollen el currículo basado en lineamientos y estándares curriculares, también aporten innovaciones educativas desde sus contextos escolares, acorde a las necesidades y realidades que viven en sus entornos educativos.

La flexibilidad curricular y libertad de cátedra le han aportado a los docentes cierta libertad para desarrollar su creatividad a través de estrategias pedagógicas que mejoren la propia práctica docente y la experiencia escolar del estudiantado, con el fin de estimular el logro de sus metas y unos proyectos de vida exitosos, dentro de una sana convivencia con la práctica de competencias ciudadanas y valores para vida.

De acuerdo a la diversidad étnica y cultural que caracteriza a Colombia, al igual que la problemática social y educativa que afronta, el currículo debe responder a los intereses y necesidades formativas del país, el cual se ha visto afectado por intereses políticos y situaciones sociales, que deben ser motivo de análisis para definir el horizonte educativo que ha de regir el contexto nacional, regional, local e institucional, ya que cada ámbito agrupa cierta población representativa de la diversidad colombiana y es fundamental reorientar una educación con pertinencia, según intereses y necesidades de su población, implementando estrategias relacionadas con los entornos multiculturales, interculturales y etnoeducativos de los diferentes contextos.

En contextos multiculturales, que requieren un currículo desde la perspectiva de la interculturalidad, el currículo se define como un conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnao en la escuela. El currículo va más allá de un simple listado de temas o del programa de contenidos, como tradicionalmente se ha definido. En este sentido, desde Bartolomé y otros (1998) se puede comprender que el currículo condiciona la percepción sobre las otras personas, el tipo de interacciones y relaciones que favorecen, la forma de participación, los mensajes de aceptación y rechazo. Pero, ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan un currículo desde la perspectiva de la interculturalidad? ¿De qué manera puede organizarse en la práctica el currículo escolar en aras de ayudar a la comunidad educativa a llenar sus experiencias de sentido y significado sociocultural, más aún cuando el contexto, además de la multiculturalidad, presenta claros signos de pobreza, marginación y destierro, especialmente en aquellos de perspectiva étnica?

2. Currículo intercultural

La escuela caracterizada por un currículo con perspectiva intercultural debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de la comunidad educativa y la cultura que se está desarrollando en la comunidad social y/o étnica. Para ello, el currículo debe ser el vehículo fundamental por medio del cual las personas construyan y reconstruyan el sentido y significado de sus experiencias cimentadas en la comunidad, sociedad o grupo étnico, que en la mayoría de los casos trascienda a los contextos nacionales y se recree para beneficio de toda la población y enriquecimiento de la cultura nacional.

Un currículo intercultural exige no sólo cambiar las pretensiones de lo que se quiere transmitir (superando los estereotipos y prejuicios) sino, incluso, el mismo proceso de aprendizaje. Es decir, la cultura de una institución educativa, más allá de los contenidos seleccionados, se concreta en el propio proceso de conocer y en las posibilidades que tiene la comunidad educativa de participar en el proceso educativo, que permita desarrollar sentido de pertenencia y provoquen la ruptura de viejos paradigmas, que impiden comprender al otro(a) y aprender a vivir juntos en la diferencia con el reconocimiento, valoración y respeto recíproco tanto de las culturas, como de las personas que las hacen posibles. Se requiere reflexionar desde una escuela inclusiva para todos, en la que según Steinback & Steinback (2007), establezca la necesidad de:

“Prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes. El objetivo debe consistir en la exploración sincera de las diferencias, en la oportunidad de que los alumnos puedan experimentar y comprender la diversidad presente en una comunidad segura y acogedora”. (p.37, 38).

El enfoque curricular para la educación intercultural debe incluir también la transversalidad, que permita conectar, articular, atravesar y enriquecer el proceso formativo y de aprendizaje a partir de las distintas áreas del conocimiento, cursos, niveles, etapas, proyectos, actividades etc... mediante una responsabilidad compartida por el conjunto de la comunidad educativa, en aras de promover la reflexión, construcción, reconstrucción y evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa con la participación y aporte de todos(as).

3. Multiculturalismo, interculturalidad y Cátedra de Estudios Afrocolombianos

El reconocimiento a la diversidad ha estado influenciado por discursos pedagógicos emergentes que han contemplado nuevos enfoques para su abordaje, producto de las demandas de los movimientos sociales, que han visto en la educación una forma de crear conciencia para el cambio de mentalidad hacia el logro de un país más justo y equitativo. El multiculturalismo, según Abdallah Preteuille (2001) se considera un “conjunto de movimientos sociales demandantes de su derecho a la diferencia en Estados Unidos en la década de los sesenta y setenta, trasladándose posteriormente a Europa donde se implementaría ganando peso el concepto de interculturalidad...”.

De igual manera, ante condiciones de exclusión, marginalidad y desigualdad, se propone como alternativa la interculturalidad para lograr unas relaciones más horizontales, justas y equitativas a partir de la pertenencia y valoración de un grupo étnico, especialmente en países latinoamericanos. Como afirma Antolínez (2011):

La interculturalidad y sus discursos relacionados pudieron tener su origen de manera simultánea en diferentes contextos, entre ellos, los latinoamericanos. Este modelo prioriza al “grupo de pertenencia” partiendo de las definiciones de los propios grupos y su vinculación con una realidad social, política y educativa (p.3, 10)

En la vertiente latinoamericana de interculturalidad/multiculturalidad, partiendo de Antolinez (2001), se hace una síntesis, apoyada en los primeros proyectos a mediados de los años 70, en un contexto de realidad plurinacional histórica y movimiento migratorio de zonas rurales a urbanas. Sus antecedentes se ubican en una educación colonial, educación indígena, aculturación y asimilación lingüística y educación bilingüe, esta última impulsada por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70. El marco filosófico fue de influencia poscolonial y decolonial. Las medidas institucionales se enfocaron en discriminación positiva, interculturalidad para todos en el discurso... acciones específicas para indígenas (p.25)

Los flujos migratorios y las consecuencias que genera es una realidad presente en países como Colombia, a causa de diferentes situaciones y problemáticas, junto a una enraizada matriz colonizadora-opresora y centralista, se puede considerar una causal que llevó a la realización de diversos procesos y acciones transformativas orientados a reivindicar los derechos de las poblaciones afectadas, mediante acciones afirmativas que mejoren las condiciones de vida de sus comunidades en todos los ámbitos. Una de las luchas impulsadas fueron los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos, liderados por hombres y mujeres para el logro de políticas de reconocimiento, inclusión, exigencia de los derechos, y búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas que atravesaban y que motivaron su organización y reclamaciones.

En todas las sociedades existen marcadas tensiones por diferentes motivos, en especial, por la imposición del modelo neoliberal globalizado, capitalista y materialista donde predomina más el tener que el ser, lo que debe convocar a una verdadera transformación con alternativas contra-hegemónicas, que no solo afecten las estructuras de poder, sino además, permita reconstruir una sociedad de todos(as) y para todas(os) a través de relaciones simétricas (in-

terculturales), justas, equitativas y solidarias, esto apoyado en Abdallah-Pretceille (1996): El enfoque intercultural...pone el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. (p.2).

El abordaje de la categoría interculturalidad, en cierta medida, se relaciona con algunos elementos del multiculturalismo, porque parte de la existencia de muchas culturas en un mismo contexto, por eso es fundamental abordar otras perspectivas que aporten una lectura paralela de multiculturalismo e interculturalidad, ya que es necesario hacer claridad de los postulados de cada enfoque para una mejor comprensión y manejo de los mismos. En este sentido, se aporta una síntesis comparativa a partir de Sánchez (2011):

Multiculturalismo e interculturalidad representan opciones filosóficas y políticas completamente distintas que han dado lugar a modelos de educación completamente diferenciados en sus fines y estrategias de intervención...Mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia; en la interculturalidad, la palabra clave es diálogo. La educación multicultural promueve la tolerancia cultural, mientras que la educación intercultural promueve el diálogo intercultural (p.36, 37)

Tanto el multiculturalismo como la interculturalidad desde la palabra clave en la que centran su discurso filosófico y político, en un intento por aportar a la comprensión de la diversidad y la diferencia, se reconoce que tanto la tolerancia como el diálogo intercultural son necesarios e importantes como parte de los valores fundamentales que debe poner en práctica toda sociedad justa y equitativa, ya que es cuestión de todos y todas. En torno al multiculturalismo, Kymlicka (Tubino 2003) sostiene que "el multiculturalismo no es un asunto que compete sólo a las instituciones y a la estructura de los Estados...la interculturalidad no es un asunto sólo de actitudes interpersonales o virtudes individuales. Es también un asunto

de Estado" (p.74).

En el mismo sentido se hace claridad entre multiculturalismo e interculturalidad, según la UNESCO (2006):

El término "Multicultural" se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, no remite únicamente a elementos de una cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística religiosa y socioeconómica. La interculturalidad es un concepto dinámico, se refiere a las relaciones evolutivas de los grupos culturales; se define "como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la responsabilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y la actitud de respeto mutuo". La interculturalidad supone un multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo "intercultural" en los planos local, nacional, regional o internacional. (p.17)

Por su parte, desde el enfoque étnico, la CEA

proyecta implementarse a partir de una perspectiva intercultural para dar a conocer la importancia y validez de la cultura afrocolombiana en todos sus aspectos y dimensiones, con la pretensión de ser valorada como parte de la colombianidad y nuestra sociedad, es por ello que el Decreto 1122 de 1998, en su artículo 1°, concibe su aplicabilidad a la práctica pedagógica con su incorporación al PEI y a los planes de estudio, con participación y responsabilidad de todos los agentes educativos, para este efecto en el documento de la CEA el MEN (2004) afirma:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales la CEA, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39° de la ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto (p.77)

| Multiculturalismo | Interculturalidad |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Busca producir y produce sociedades para las — El lema del multiculturalismo es: a pesar de que somos diferentes tenemos que aprender a convivir sin agredirnos, es decir, respetándonos — Las políticas multiculturales evitan los desencuentros — Promueve la tolerancia — No erradica los estereotipos y prejuicios que contaminan las relaciones entre las personas diferentes — Las políticas multiculturales son acciones afirmativas — La racionalidad multicultural es una racionalidad monológica, no reconoce al otro como interlocutor válido | <ul style="list-style-type: none"> — Busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas — El lema de la interculturalidad es: a buena hora somos iguales y diferentes. Aprendamos a convivir enriqueciéndonos mutuamente — Las políticas interculturales promueven los encuentros — Promueve el diálogo — Busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural — Las políticas interculturales son acciones transformativas, es decir, buscan transformar las relaciones de interculturalidad negativa en relaciones de interculturalidad positiva — La racionalidad intercultural es comunicativa que parte de reconocimiento del otro interlocutor con quien comparto en situación de diálogo una comunidad de valores transculturales |

interacciones cotidianas, debe ir más allá del reconocimiento y la aceptación, ha de plantearse desde la criticidad, que permita la ruptura de paradigmas dominantes y jerárquicos degradantes de la persona, como afirma Rivera (1999):

El proyecto de la interculturalidad es implosionar –desde la diferencia– en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencia que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.

Todas las contribuciones para esclarecer los enfoques multicultural e intercultural aportan elementos diferenciales para evitar dudas y confusiones a partir de la claridad conceptual de sus postulados y la responsabilidad en el manejo de los mismos. Ya sea al ponerlos en escena en las prácticas pedagógicas, debates académicos y epistemológicos, para empoderarse de ellos en cualquier escenario según el contexto, ya sea educativo o social. Esta reflexión debe ser extensiva a la CEA y a la etnoeducación para evitar malos entendidos, desorientaciones o situaciones que afecten los fundamentos o principios para su buen desarrollo.

Algunos elementos para la creación de relaciones interculturales desde una propuesta educativa, la CEA o el currículo debe contemplar: 1. Lectura crítica y reflexiva de la realidad que afecta a las poblaciones que constituyen la diversidad para buscar soluciones a sus problemáticas. 2. Cuestionamientos de políticas opresoras, de poder hegemónico para la ruptura de paradigmas causantes de la inequidad, injusticia, exclusión e invisibilización en diferentes ámbitos de la sociedad. 3. Realización de propuestas alternativas en contra de dichas políticas, donde predomine el diálogo como instrumento de entendimiento, construcción de acuerdos y solución de conflictos que fortalezcan la convivencia.

Con los resultados de la presente investigación se espera impactar el currículo escolar desde la CEA, para contribuir a la visibilización de los saberes y prácticas médico-ancestrales de parteras y yerbateros en dos municipios de Antioquia (Medellín y Turbo). Se busca promover la justicia social y educativa que resigne estos saberes, mediante un cambio de mentalidad en la percepción de las diferencias étnicas y culturales como construcción social y memoria histórica apoyada en los referentes culturales de un grupo.

Es desde la educación, la CEA y el currículo que se puede lograr una verdadera transformación en la forma de pensar y de actuar de las personas, que contribuya a descolonizar las mentes de prejuicios, lecturas e interpretaciones dañinas frente a la concepción del otro y rechazo a lo diferente. La CEA y el currículo deben llevar a la reflexión sobre un verdadero reconocimiento e inclusión en aras de la aceptación y comprensión de los referentes simbólicos afrocolombianos desde todos los ámbitos, dimensiones, articulados y desarrollados a posteriori dentro de los planes de estudios de las áreas del conocimiento y teniendo en cuenta cada aspecto de la cultura afrocolombiana, en especial de los saberes y prácticas médico-ancestrales que conforma su universo simbólico y han estado al margen de los contextos escolares, por la satanización de la que fueron objeto, como parte de la identidad afrocolombiana y del fomento de la interculturalidad

Para lograr un impacto en el currículo hay que diseñar y ejecutar propuestas de formación y actualización docente, que permitan la apropiación de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas sobre el tema de investigación, con el fin de lograr un cambio de actitud en docentes, estudiantes, comunidad educativa y sociedad en general, afectando todo el sistema educativo, la formación de mejores personas y nuevos ciudadanos con identidad, sentido de pertenencia, autonomía, respeto, responsabilidad, solidaridad y el diálogo in-

tercultural como banderas de las interacciones cotidianas, el crecimiento personal, colectivo y la solución pacífica de los conflictos, apoyados en los discursos emergentes y promoviendo innovaciones educativas surgidas e inspiradas en las luchas de los movimientos sociales.

Es necesario establecer una ruptura de paradigmas curriculares anclados en el eurocentrismo, la monoculturalidad excluyente, discriminadora y colonizadora hacia la búsqueda de una construcción curricular conceptual sólida, con fundamentación ontológica, epistemológica e investigativa basada en referentes simbólicos propios de los grupos étnicos y culturales para una educación pertinente, acorde a las necesidades e intereses de la realidad educativa de la población.

En conclusión, este artículo recoge algunas reflexiones sobre la exclusión curricular de la historia de la educación en Colombia y propende por una verdadera inclusión de los referentes y valores culturales de otros sectores de la población, que erradique la homogeneización, el monoculturalismo y descontextualización curricular. Se pretende, además, introducir categorías y subcategorías como currículo, currículo intercultural, multiculturalismo, interculturalidad, etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos que permitan transformar el paradigma de la educación tradicional excluyente, por uno que impulse el diálogo intercultural en la educación y la democratización de un currículo para todos, que reconozca los diversos referentes culturales para su transformación y cambio educativo, en aras de la articulación de los saberes y prácticas médico ancestrales de parteras y yerbateros que permita la diversificación curricular.

Referencias

Abdallah Pretceille, M (1999) *Pour un autre paradigme de la culture: De la culture à la multiculturalité, pour en finir avec « Babel » in Education et communication interculturelle*. Recuperado de:

http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf>

Antolínez D, I (2011) *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*. Recuperado de: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>.

Documento Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2004). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ianfrancesco V, Giovanni (1998) Breve reseña histórica del desarrollo curricular en Colombia. Tomado del libro *La gestión curricular. Problemática y perspectiva*. Bogotá. Editorial Libros y Libres.

Kymlicka & Tubino (2003) citado por Sánchez F, Iván (2001) *Enfoques y Modelos de Educación intercultural*. *Revista Praxis* No. 7 2011 ISSN: 1657-4915 Págs. 30 - 41 Santa Marta, Colombia)

Rivera Cusicanqui, S (1999) Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad. En: García Blanco, M. A. (comp.), *Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización*. La Paz: Uma Phajsi Ediciones.

Sánchez, I, M (2006) *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en*

Colombia. Recuperado de: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2348/02.IMSF_Cap_2.pdf.txt?seqN: 1657-4915](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2348/02.IMSF_Cap_2.pdf.txt?seqN:1657-4915) Págs. 30 - 41 Santa Marta, Colombia. Recuperado de: revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/download/6/

Steinback, S & Steinback, W (2007) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea, S.A. De Ediciones.

UNESCO (2006) *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*. UNESCO-Paris-Francia

Walsh, C (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural. La paz*. Convenio Andrés Bello. Recuperado de: www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural 110



Fotografía tomada de El País de Cali

Tejiendo vida y memoria:

Saberes médico ancestrales en el cuidado del recién nacido con parteras Ette Ennaka del Distrito de Santa Marta

Liliam María Macias Lara Ph.D.

El parto es un momento sagrado. La primera vez que me tocó a mí y sola, yo me encomendé mucho a mi Diosito que es el único que puede hacer que las cosas salgan bien. Después que hacemos la oración, ordenamos lo que necesitamos, le tocamos la barriga a la mamá, sentimos que el bebé está en buena posición ... es un momento muy duro digámoslo así, es una vida que está por venir, y nosotros tenemos que ponernos a darles fortaleza a la que está dando a luz para que esté tranquila y tenga su bebé bien.

Partera tradicional Ette Ennaka, 2023

*Médica Pediatra, Docente Universitaria, Doctora en Educación Interculturalidad y Territorio. Docente Catedrática programa de medicina Universidad del Magdalena, Correo: lmaciasl@uni-magdalena.edu.co, Orcid 0000-0002-2841-581X

Resumen

El presente artículo describe las categorías que surgieron de mi investigación doctoral, dirigida a conocer, comprender e integrar los saberes ancestrales en la preparación para el nacimiento, practicados por las parteras tradicionales de la comunidad Ette Ennaka, en el asentamiento NaraKajmanta, ubicado en el área rural del Distrito de Santa Marta, en el caribe colombiano, articulándolos con los conocimientos que enseña la biomedicina a través de la estrategia Minuto de Oro.

A través de una metodología cualitativa con enfoque etnográfico y de diálogo de saberes, se compartieron prácticas, creencias, conocimientos, costumbres y significados que tienen las parteras tradicionales frente a la preparación para el nacimiento y cuidado inmediato del recién nacido.

Palabras claves:

Parteras tradicionales, nacimiento, intercultural, minuto de oro, recién nacido.

Introducción

Saberes médico ancestrales en el cuidado del recién nacido con parteras Ette Ennaka del Distrito de Santa Marta, emergen de la interacción vivencial experimentada en las salidas de campo al asentamiento NaraKajmanta, ubicado en el área rural del Distrito de Santa Marta, habitado por la comunidad Ette Ennaka, que permitió la realización de encuentros dialógicos con parteras tradicionales, líderes comunitarios y la investigadora, quien a su vez es facilitadora de la estrategia Minuto de Oro.

Durante los encuentros se compartieron saberes de la medicina tradicional y occidental en la preparación para el parto y atención inmediata del recién nacido. Las vivencias y experiencias acumuladas durante más de una década como facilitadora de la estrategia Minuto de Oro, realizando este taller a lo ancho y largo

del país y por fuera de este, me han permitido tener la oportunidad de interactuar con personal de salud y parteras tradicionales en diversos territorios, conociendo sus capacidades y limitaciones.

Los resultados hallados develan puntos de encuentros entre los saberes de la medicina tradicional y la contemporánea, así como otros que son diferentes, abriendo la posibilidad de lograr una articulación consensuada y respetuosa, enfocada en el reconocimiento mutuo y la interculturalidad.

Los diálogos constituyeron una experiencia significativa para comprender la sabiduría ancestral en la preparación para el nacimiento y atención del recién nacido que poseen las parteras Ette Ennaka, haciendo aportes enriquecedores de manera horizontal, bidireccional al modelo de atención del binomio madre-hijo, proponiendo una visión respetuosa de la diversidad cultural, y socialmente pertinente para el territorio.

La preparación para el nacimiento y el cuidado inmediato del recién nacido en zonas rurales, territorios habitados por comunidades indígenas, representa un desafío, no sólo para comprender sus saberes ancestrales, sino para articularlos con los conocimientos de la medicina moderna y así poder contribuir a una atención respetuosa, pertinente y eficiente tanto en las comunidades, como en los centros hospitalarios que los atienden.

La Sierra Nevada de Santa Marta, ubicada en la región norte de Colombia, constituye un extenso territorio habitado por diversos pueblos originarios. En sus estribaciones, en el área rural del Distrito de Santa Marta, cerca al río Gaira, se localiza el asentamiento NaraKajmanta, perteneciente a la comunidad Ette Ennaka, donde las parteras tradicionales siguen cumpliendo un papel fundamental en la atención del parto y en el cuidado del recién nacido. Cuatro parteras reconocidas por la comunidad, hicieron parte de este trabajo de investigación.

Desarrollo:

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), una partera tradicional es la persona que asiste a la madre durante la gestación, el parto y postparto, ha adquirido sus conocimientos iniciales de partería por sí misma o por aprendizaje con otras parteras experimentadas, además presta su servicio como agente comunitario de salud, y hace parte de la medicina tradicional indígena.

Esta experiencia de diálogos de saberes médico-ancestrales en la preparación para el nacimiento y cuidado del recién nacido se correlaciona con la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986), de elaborar planes para que las comunidades puedan utilizar la medicina tradicional en óptimas condiciones.

A su vez la OMS, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1993) promueven el entrenamiento de parteras tradicionales como contribución para tener una salud materno infantil segura, con adecuadas condiciones de higiene y como un aporte para conseguir reducir los indicadores de mortalidad materno-perinatal.

En las últimas décadas con el auge de la interculturalidad se han fortalecido estrategias de capacitación para parteras tradicionales, propiciando encuentros dialógicos que facilitan reconocer la diversidad, aunado al beneficio de tener personal capacitado para una mejor atención de la comunidad. (R. Carvajal et al, 2018).

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó una metodología cualitativa basada en la etnografía y la fenomenología, enfoques que permitieron una aproximación al contexto, facilitando el descubrimiento de los saberes propios al lograr ingresar a la comunidad y conocer de cerca sus costumbres y realidades.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron la entrevista semiestructurada, los grupos de diálogo y la observación participante, los cuales resultaron ser efectivos para vivenciar las prácticas empleadas en la atención del parto y en el cuidado del recién nacido por parte de las parteras tradicionales y la estrategia Minuto de Oro.

El propósito de esta investigación ha sido poder contribuir a la educación en salud en el territorio, desde una perspectiva intercultural de cuidado del recién nacido, reconociendo los significados, prácticas y la cosmovisión de la comunidad Ette Ennaka, e invitar a reflexionar como se puede adaptar la estrategia Minuto de Oro, ofreciendo herramientas que contribuyan a una atención integral del parto y del recién nacido, sin desconocer el valioso aporte que hace la partería en la salud y subsistencia de la comunidad.

Durante el desarrollo de la investigación se crearon espacios que permitieron compartir con estudiantes del programa de medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Magdalena. Estos encuentros brindaron la posibilidad que los médicos en formación conocieran otras alternativas de conocimientos provenientes de la medicina tradicional. Entendiendo que estos saberes han sido fundamentales para la supervivencia de las comunidades a lo largo del tiempo.

A su vez, esta investigación busca mantener los saberes ancestrales y ofrecer elementos que ayuden a las parteras a tomar decisiones en la atención del recién nacido, mediante la realización del Taller Minuto de Oro que enseña cómo prepararse para el nacimiento, los cuidados de rutina del recién nacido y como identificar al bebé que necesita de ayuda para respirar en los primeros segundos de vida, con el propósito de contribuir a la salud neonatal y disminuir los riesgos de asfixia perinatal.

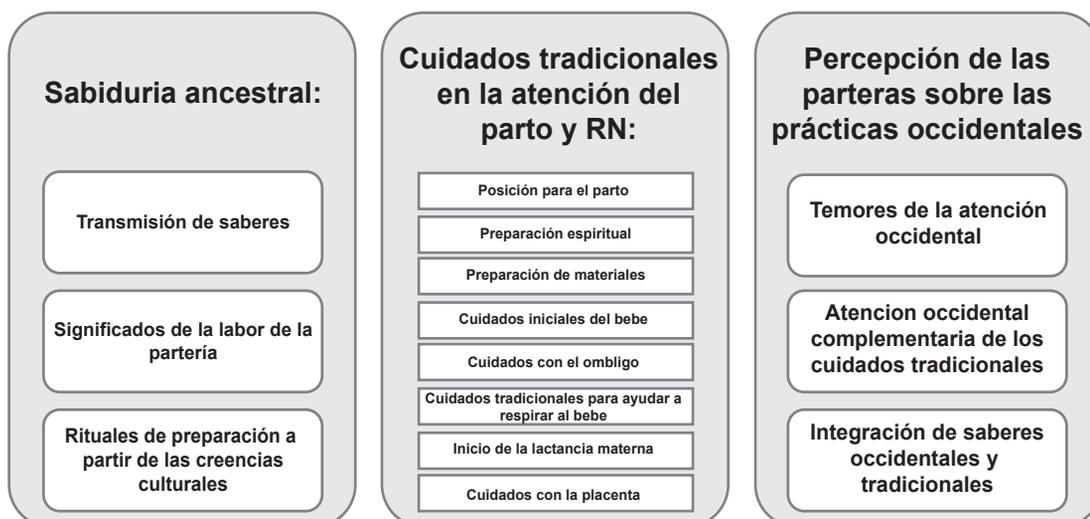
Figura 1
Fases para la realización de diálogos de saberes



La Figura 1 ilustra las fases para la realización de la investigación. Luego de finalizada toda la recolección de la información, se hizo el análisis y codificación de la misma, identificando

varias categorías y subcategorías que subyacen de los testimonios compartidos por las parteras (Figura 2).

Figura 2
Análisis de la información



Nota: Cuadro de categorías y subcategorías de la investigación, elaboración propia 2024

La sabiduría ancestral emerge como una categoría clave en este estudio, dado que está íntimamente ligada a la preservación de las prácticas culturales y al mantenimiento de la identidad comunitaria.

Este saber no se reduce a un conjunto de conocimientos sobre técnicas obstétricas; abarca una visión integral de la salud, el bienestar, la espiritualidad y la relación del ser humano con la naturaleza.

Según Mignolo (2011), los saberes y prácticas tradicionales, como la partería, representan formas de conocimiento local que han sido históricamente marginadas por el colonialismo y la modernidad. Desde esta perspectiva, la partería en la comunidad Ette Ennaka se presenta como un conocimiento alternativo al modelo biomédico hegemónico.

Walsh (2009) refuerza esta idea al señalar que las prácticas ancestrales, particularmente las relacionadas con el cuidado de la salud, son una forma de resistencia que revaloriza los conocimientos indígenas, estableciendo un contrapunto a las formas occidentales.

Desde la perspectiva decolonial, Sousa Santos (2007) se argumenta que los conocimientos tra-

dicionales y las prácticas locales son esenciales para repensar y reconstruir las relaciones entre las comunidades y el conocimiento. Santos enfatiza en la necesidad de valorar y respetar los saberes locales, los cuales han sido desestimados en el marco de la biomedicina dominante.

Las prácticas de las parteras además de buscar aliviar el dolor y mejorar la evolución del trabajo de parto, también ejercen un acto de resistencia frente a la medicalización y deshumanización que a menudo acompañan a los enfoques biomédicos (Macías 2024).

Consideraciones finales

Este proceso investigativo fue realizado con parteras tradicionales de la comunidad Ette Ennaka en el asentamiento NaraKajmanta, cercano al corregimiento de Gaira en el Distrito de Santa Marta, tejiendo vida y memoria, comprendiendo los saberes médico ancestrales en el cuidado del recién nacido.

Durante los encuentros dialógicos se procuró articular los saberes ancestrales de la partería tradicional con los conocimientos de la estrategia Minuto de Oro, enriqueciendo así la atención brindada en la comunidad (Figura 3).

Figura 3

Visita de campo, asentamiento NaraKajmanta, Distrito de Santa Marta



Taller Minuto de Oro, con parteras tradicionales Ette Ennaka. Registro propio 2022

Es importante destacar que, además de ofrecer atención médica tradicional, las parteras desempeñan un papel fundamental en la conservación de prácticas ancestrales, espirituales y sociales que están intrínsecamente relacionadas con el parto y la llegada de un nuevo integrante a la familia. Asimismo, tienen un rol relevante en el acompañamiento de la madre en el postparto, los cuidados de la “dieta” y del nuevo integrante de la comunidad. Un hallazgo valioso a lo largo de la investigación fue evidenciar el respeto que le rinden las parteras y otros miembros de la comunidad a la cosmovisión local en torno a la gestación, el parto y el recién nacido.

Es indispensable que los profesionales de la salud ofrezcan cuidados respetuosos, para fomentar la aceptación y confianza de las comunidades en los servicios de salud ofrecidos por diversas instituciones o centros sanitarios.

Se debe enfatizar la importancia de formar nuevos profesionales en el área de la salud, dotándolos de competencias interculturales que fomenten el diálogo entre la medicina tradicional y la occidental. Esta formación contribuirá a una comprensión más amplia y respetuosa de diversos saberes, evitando la imposición exclusiva de la visión biomédica.

Todo lo anterior permitirá ofrecer cuidados personalizados y culturalmente aceptables, contribuyendo a mejorar los indicadores de salud neonatal, especialmente en poblaciones de difícil acceso.

Finalmente, esta investigación ha sido una oportunidad para reconocer la labor trascendental que desempeñan las parteras tradicionales en sus comunidades, y así tejer vida y memoria, articulando los saberes médico-ancestrales en el cuidado del recién nacido, como un acto de respeto hacia las tradiciones locales y como una estrategia efectiva para complementar los cuidados ofrecidos a la madre y su bebé.

Referencias

Macías, L. (2024) Embarazos y partos desde la atención ancestral: una revisión narrativa de la partería tradicional. *Duazary*, 21, p.17-28.

<https://doi.org/10.21676/2389783X.5987>

Macías, L. (2024). Perspectiva intercultural de atención del recién nacido: Diálogo de saberes de prácticas de la partería tradicional Ette Ennaka y la estrategia Minuto de Oro, en el asentamiento Narakajmanta, Distrito de Santa Marta [Tesis doctoral, Universidad del Magdalena, Colombia], Repositorio institucional.

Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv-125jqbw>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2023). *Partería: conocimientos, habilidades y prácticas*.

Organización Mundial de la Salud (OMS). Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (1993). *Parteras tradicionales: declaración conjunta OMS/FNUAP/UNICEF*. Ginebra.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023). *Medicina tradicional*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/traditional-medicine>

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2023) *Parteras tradicionales: salvar vidas conjugando los saberes de las medicinas ancestral y occidental*.

[Parteras tradicionales: salvar vidas conjugando los saberes de las medicinas ancestral y occidental - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud](#)

Santos, B. de S. (2007). *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. OSAL Buenos Aires: CLACSO. Año VIII, N.º 22, septiembre. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22SouzaSantos.pdf>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.



Co-identidad y memoria de mujeres Mayas en la defensa de su territorio ancestral

Tomado de Red Magisterial, México

María Teresa Munguía Gil

Resumen

Este artículo explora la relación entre la memoria de género de las mujeres mayas del municipio de Hopelchén, Campeche, México, y su activa participación en la defensa de su territorio ancestral durante las últimas décadas. Adoptando un enfoque decolonial y colaborativo, se analizan las narrativas construidas alrededor de su identidad colectiva, así como los retos enfrentados en su proceso de empoderamiento. El estudio se fundamenta en trabajo de campo y análisis colaborativo en grupo focal, evidenciando cómo estas mujeres reconocen su memoria ancestral y resignifican su rol comunitario a través del diálogo colectivo (*tsikbalbil*),

y las prácticas de co-identidad, como noción de una comprensión colaborativa (*xak'al tukul ichil molooh*) que significa sacar a la luz al alma de los pensamientos, donde redefinen los significados de su ser mujer, resistir y proteger el territorio para las futuras generaciones, entendiendo que el territorio es una extensión de su cuerpo y vida comunitaria.

Palabras clave: Territorio, memoria, empoderamiento, co-identidad, mujeres

Introducción

La identidad y la memoria constituyen un binomio inseparable en la cultura, expresado a través de representaciones culturales basadas en sistemas de significados (Geertz, 1973). Giménez (2009) define estas pautas como “la organización social de significados interiorizados en esquemas compartidos, objetivados simbólicamente en contextos histórico-sociales específicos” (p. 8), originados en experiencias comunes y territoriales. La identidad es un proceso subjetivo y autorreflexivo, mediante el cual los sujetos se diferencian socialmente a través de atributos culturales, gestionados en colectividad (Giménez, 2009). Además, la identidad surge dialógicamente en la interacción constante entre individuos y sociedad, siendo causa y efecto simultáneamente (Morin, 1990).

La memoria colectiva, distinta de la memoria individual, es una representación social articulada entre los miembros de un grupo, que requiere marcos sociales, incluyendo la territorialidad (Giménez, 2009, p. 21). Integra saberes y prácticas en relación con necesidades y futuros del colectivo (Morin, 2001), siendo siempre una reconstrucción del pasado desde el presente (Manero y Soto, 2005, p. 183).

Autores occidentales como Cuché (2002, trabajo original 1966) y Arfuch han enfatizado la interacción social y el espacio en identidad y memoria, mientras Aguilar (2017) y Vargas y Pérez (2009), destacan la memoria cultural como fundamento dinámico de identidad, aunque con limitada integración de género y territorio.

Desde la perspectiva occidental, la identidad se basa en la autonomía individual, la racionalidad y la separación del ser humano de la naturaleza, que se concibe como recurso. En contraste, para los pueblos originarios la identidad es colectiva, vinculada a la comunidad, a la tradición oral y al territorio como espacio vivo y comunal, aunque marcada por tensio-

nes de género derivadas de roles tradicionales (López & Figueroa, 2013).

El territorio es co-creador de identidad y memoria, reflejando cosmovisiones, relaciones de poder y éticas colectivas (Escobar, 2015). Para hombres en las comunidades, el territorio es sustento económico; para mujeres, es hogar y fuente de vida que debe protegerse. Muchas mujeres indígenas amplían en la defensa de su cuerpo el cuidado del territorio, reconociendo la amenaza a este como amenaza a la vida misma (Haesbaert, 2020).

La defensa territorial debe abordarse en sus dimensiones ecológicas, sociales, políticas y culturales (Escobar A., 2014), pero debe incorporarse la perspectiva de género para visibilizar desigualdades en el acceso y control del territorio. Las mujeres indígenas construyen co-identidades que les permiten resistir colectivamente, defendiendo cuerpo y territorio.

El presente artículo se centra en las mujeres mayas de Hopelchén, Campeche, que desde sus memorias de género impulsan procesos colectivos de empoderamiento y defensa territorial. Con un enfoque decolonial y colaborativo, se analizan sus narrativas, prácticas de co-identidad y de diálogo comunitario (*tsikbalbil*) como defensa integral del cuerpo, territorio y futuro; ahí fundamentan la ampliación de los significados sociales del ser mujer y la resistencia colectiva (*xak'al tukul ichil molooch*) en la protección de su territorio ancestral: su vida y la de futuras generaciones.

Co-identidad y memoria de mujeres mayas

En la región de los Chenes, Hopelchén, Campeche, la organización Muuch Kambal AC trabaja desde 1995 por el buen vivir comunitario. Su identidad y memoria son procesos culturales dinámicos que, aunque originados en roles tradicionales transmitidos por narrativas colectivas, han transformado los saberes y roles femeninos ampliando su actuar en el territorio

(De Sousa, 2006). En un inicio, las mujeres en colaboración intercultural con Educación Cultura y Ecología AC¹ participaron en la región de los Chenes en acompañar procesos productivos y de autoafirmación en sus pueblos y comunidades, y posteriormente en procesos de empoderamiento organizativo hasta configurarse como Asociación Civil en el año 2000 y acompañar 13 comunidades en cinco líneas estratégicas: agricultura (huertos, semillas, milpa, apicultura); salud (medicina ancestral, micro-dosis); juventudes (formación sociopolítica en derechos territoriales); organización (redes regionales); y comunicación (conciencia socioambiental, cultural, política y de género).

Durante tres décadas, Muuch Kambal ha fortalecido la autonomía individual y colectiva, el intercambio intercultural de saberes, el empoderamiento femenino y la defensa de derechos, especialmente frente a transgénicos que amenazan el maíz y la apicultura. Sus lideresas defienden derechos ancestrales, ejidales, de mujeres, juventudes e infancia, incidiendo en la conciencia social y política del territorio (PNUD, 2021).

En 2009 iniciaron la defensa territorial y en 2011 formaron el Colectivo de Comunidades Mayas de Los Chenes. La siembra de soya transgénica autorizada en 2012 provocó deforestación y mortandad masiva de abejas por agrotóxicos, violando derechos humanos y ambientales. A pesar de amparos, sentencias y consultas detenidas, la siembra ilegal persiste (PNUD, 2021; Proceso, 2025). Muuch Kambal lidera la defensa del territorio desde la memoria y las narrativas de mujeres originarias, promoviendo una interculturalidad crítica que genera saberes

1. Educación Cultura y Ecología AC (EDUCE), trabajo desde 1989 hasta 2008 en la región de los Chenes, en Hopelchén Campeche, en México. Impulso proyectos desde el diagnóstico y las necesidades de las comunidades mayas, acompañando la organización y autonomía de las iniciativas de las comunidades. Acompañó la formación de las mujeres de Muuch Kambal AC y de otros actores, impulsando su autoorganización y resiliencia comunitaria. Trabajo desde la interculturalidad crítica con las mujeres y los hombres de Hopelchén.

éticos, políticos y de género (De Sousa, 2006). La memoria identitaria maya se construye en la comunalidad (Martínez, 2017) y el diálogo colectivo en *tsikbalbil*, que impulsa la transformación desde la experiencia. En la necesidad colectiva de las mujeres para sacar el espíritu de cada realidad a repensar [*xak'al tukul ichil molooch*], para transformar. Las mujeres extienden su rol tradicional de cuidadoras a defensoras políticas del territorio, protegiendo derechos colectivos y continuidad cultural.

En grupos focales, las mujeres reconstruyen su historia marcada por restricciones, control masculino y enseñanza del miedo como móvil de su actuación, así como el acceso limitado a la educación y responsabilidades domésticas. El miedo persiste como factor formativo y limitante en su identidad y relación con el territorio, entendido como espacio de cuidado colectivo (Halbwachs, 1991).

Las mujeres relatan en la memoria colectiva, que “Desde la conquista con la llegada de la religión y los valores eclesiásticos, cambiaron muchas cosas para las mujeres mayas, pero su memoria colectiva data de 1874, cuando el mensaje principal era elegir buen esposo y ser responsable con los hijos, mientras que las mujeres sin hijos eran descalificadas” (Testimonio colectivo de Muuch Kambal, 2025). Entre 1900 y 1930, el respeto se vinculaba al miedo; las mujeres debían obedecer y no participar en decisiones públicas ni educativas, limitadas al cuidado del hogar y a la virginidad pre-matrimonial. En décadas posteriores, persistió la prohibición de estudiar y la domesticidad femenina, extendiéndose hasta finales del siglo XX, con cambios tímidos en sexualidad y educación desde los años 90. La enseñanza del miedo es una temática constante en la socialización femenina maya (Testimonio colectivo de Muuch Kambal, 2025).

Las mujeres señalan en su memoria e identidad histórica cultural, que el miedo es un factor común y determinante en su representación

como mujeres; les forma, les limita y coacciona con relación a la otredad. De la misma manera, el miedo está presente en la concepción que guardan con relación a sus cuerpos en interacción con la otredad y el territorio; es y debía ser un espacio de cuidado y protección, como también un cuerpo al servicio, destinado al cuidado del otro, llámese este esposo, hijo o hija. Frente a este miedo, su actuar se colectiviza y entrelaza con su rol tradicional y su acción política.

Co-identidad femenina y defensa territorial en Muuch Kambal

Las mujeres de Muuch Kambal han encontrado formas de asirse a lo emergente, al sentido de la colectividad, para resistir al miedo, a la opresión vivida como mujeres, para transformarse – transformando, en ello la identidad y la memoria colectiva actúan como pedagogía de la resignificación: encontrar los roles, descubrir su complejidad, analizar los obstáculos que se les representan, y decidir en la co-gestión de la memoria y la identidad cómo subvertir la subyugación, la opresión, el avasallamiento de su ser mujer/es desde el poder que ejerce e impone la representación sociocultural con relación a la permanencia de los roles tradicionales a reproducir.

Dicha posibilidad ubica al poder en cuanto red de relaciones en expansión, capaz de propiciar la emergencia de resistencias, aprendizajes y memorias, que actuarían a modo de dispositivos de transformación social-colectivos, y de cuya vertiente emerge la imprevisibilidad de lo humano (Cárdenas & Andrade, 2020, pág. 660). Ante esto las mujeres resignifican su identidad y memoria colectiva, para romper con roles patriarcales y construir una co-identidad basada en raíces ancestrales y el buen vivir. Reconocen así dos narrativas del poder: una opresora, patriarcal, racista y clasista; y otra colectiva, emergente, que impulsa autonomía y defensa territorial.

El poder es visto como red relacional que genera resistencias y memorias transformadoras mediante metodologías propias – *tsikbalbil* (diálogo comunitario) y *xak'al tukul ichil mooloch* (revisión profunda). El *tsikbalbil* en lengua maya corresponde al platicar en comunalidad, se platica, se escucha, se opina y acuerda, son diversos momentos de encuentro. El *xak'al tukul ichil mooloch*, que significa revisar, esculcar los pensamientos en colectividad, es meterse en lo profundo y sacar la energía del colectivo (ético, de bienestar individual y común en un todo recursivo) de los pensamientos, sacar el alma del proceso (testimonio de Andrea, Leonor y Leydi, mayo 2025) construyendo espacios de reflexión ética y afectiva que fortalecen su identidad y acción colectiva; gestando vínculos de empoderamiento frente a opresiones como sexismo, racismo y despojo territorial.

En este ejercicio metodológico, las mujeres de Muuch Kambal narran como fueron desplegando su identidad y memoria actual a partir de los roles ancestrales de las mujeres. Como en colaboración en este descubrir – descubrirse, co-gestaron en tres momentos de co-labor (*tsikbalbil*), una nueva forma de ser mujeres: una co-identidad.

Primer Tsikbalbil

En el primer encuentro *Tsikbalbil* las mujeres de Muuch Kambal se encuentra, se descubren, se re-conocen; es un espacio de co-labor donde se miran y aflora su memoria e identidad heredada. Las mujeres enfrentan inseguridades y miedos personales en su participación.

“La educación en casa me frenó muchas cosas, inseguridades, miedos” (Andrea, mayo 2025).

Leydi también expresa: “Tenía mis miedos, porque tenía que salir, ir a los talleres, a las reuniones, tenía mucha inseguridad, temores” (Leydi, mayo 2025).

Leo añade: “Esas inseguridades y miedos me hicieron querer irme y no regresar” (Leonor, mayo 2025).

Poco a poco, comenzaron a entender su situación y la importancia de unirse:

“Fui entendiendo cómo vivimos las mujeres. Entonces, mujeres y hombres estábamos aprendiendo a ver qué nos servía para vivir” (Leydi, mayo 2025).

En este primer *tsikbalbil* existe un diálogo entre mujeres, para reconocerse, compartir la memoria colectiva y construir confianza mutua.

Segundo Tsikbalbil

En este segundo *tsikbalbil*, las mujeres abren espacios para comprenderse, analizar-analizarse, colectivizarse para desgranar la Memoria. En esta etapa, las mujeres profundizan en la reflexión sobre su identidad y el cuidado de sí mismas como base para cuidar el territorio:

“Yo no puedo cuidar mi territorio si mi territorio personal no es sano, no puedo cuidar a otro si no me cuido a mí, necesito tener las condiciones para dar” (Leydi, mayo 2025).

Entienden que es un proceso de comprensión más que de formación:

“Fui entendiendo que todo este primer momento era para comprenderlo, no para formarme, sino para entenderlo” (Leydi, 2025).

Se reconoce la importancia del apoyo emocional y los espacios de diálogo:

“Lo que piensa y siente cada una es importante y debemos darle ese espacio para darnos apapachos... lo necesitamos y forma parte de nuestro crecimiento” (Leonor, mayo 2025).

“Los espacios donde podíamos platicar sobre nosotras mismas me animaron a continuar” (Andrea, mayo 2025).

Este *tsikbalbil* fortalece la colectividad, y como dice Soco: “Nos juntábamos las mujeres para pensar, y yo veía el transitar juntas” (Socorro, mayo 2025).

Además, las compañeras se convierten en maestras y hermanas, consolidando el tejido social:

“Mis compañeras también fueron mis maestras, aparte de ser mis compañeras, son mis hermanas... eso ha hecho que esto permanezca” (Leonor, mayo 2025).

El proceso de identidad ha cambiado, integrando los saberes, las prácticas y las formas de cuidado y reproducción de la vida, de una vida en buen vivir, que se alimenta de las prácticas culturales y coherentes de las mujeres de Muuch Kambal, prácticas también en decolonialidad e interculturalidad crítica, que constituyen nuevas miradas en un horizonte comunicacional – amoroso – comprometido – enactivo², para la acción emancipadora por un territorio sano, protegido, cuidado.

Tercer Tsikbalbil: Cambios colaborativos, fortalecernos

Esta fase implica cortar con las herencias patriarcales y culturales que limitan a las mujeres, buscando un bienestar común para las futuras generaciones.

“Son cambios que ayudan para cortar estas herencias que tenemos desde niñas. Cortar esta historia para que las siguientes generaciones mejoren su condición y la relación con quienes les rodean, y que sea un bien común” (Andrea, mayo 2025).

Las lideresas reconocen que la conciencia es fundamental para la defensa colectiva:

“Crean en lo que estamos haciendo, creen en la defensa, y cómo empiezan a incidir para cambiar la situación que se vive... cuando hay conciencia, hay una manera de defender” (Socorro, mayo 2025).

2. Enactivo, es un concepto de Varela, para explicar que la experiencia es un procesos reflexivos de interacción, en donde surgen procesos cognitivos para la acción conjunta – es un concepto de acción colectiva - constructiva (Varela, 1990).

Este último *tsikbalbil* consolida el empoderamiento colectivo y la acción organizada en defensa del territorio. La colectivización de los pensamientos más profundos de las mujeres se dieron en ese intercambio amoroso de miradas, en ese espacio reflexivo y dialógico que integra la esencia de los pensamientos profundos que sacan a la luz las mujeres cuando se reúnen, en ese confluir de la energía y el alma (ool) de las reflexiones comunes que se amplían en horizonte comunitario tejiendo lazos de empoderamiento y comunalidad; haciendo frente al poder opresor, sexista, clasista y racista, en el que han padecido por siglos la injusticia de género, cultural, territorial y económico-política.

Lideresas: voz y empoderamiento

Las lideresas de Muuch Kambal son clave en esta transformación de la memoria comunitaria y de las nuevas identidades de las mujeres. Su empoderamiento es comunitario y promueven la autogestión y resiliencia en la región de los Chenes.

“Como mujeres hemos hecho historia... rompemos lo que arrastramos de generaciones, rompemos tabús con el diálogo (Leydi, agosto 2022).

Las lideresas reconocen que los talleres y espacios de confianza fueron los que generaron respeto y apoyo mutuo, y fueron fundamentales para el trabajo colectivo. Su capacidad colectiva para construir autonomía y tejido social está en su liderazgo como proceso generacional.

“Reconocernos con capacidades e iniciativas propias nos fortalece para resolver problemas” (Leydi, agosto 2022).

“Los espacios donde podíamos platicar sobre nosotras mismas, eso me fue animando a continuar y seguir con esto” (Andrea, mayo 2025).

“Mi sueño es que las ‘semillitas’ que hemos sembrado crezcan y trabajen juntas en defensa del territorio” (Leydi, agosto 2022).

Los tres momentos del *tsikbalbil* empujan al empoderamiento de las mujeres, pero la decisión de quienes quieren ser, y cuál es su quehacer en el territorio, es resultado del *xak'al tukul ichil molooch*, un proceso cultural en el que se tejen las conversaciones en un todo dialógico que permite aflorar la escucha activa, la emocionalidad y el resultado de los pensamientos dialogados, que da sustento a su ser y quehacer para defenderse como mujeres, como pueblo maya en su territorio; que pone pauta a una nueva memoria colectiva y de género.

El territorio es un espacio que pasa por el ser, por lo que los procesos de relación territorial están atravesados por la emocionalidad, la cultura, los sentidos, las narrativas, las memorias, el género y los significados. El territorio es un telar de significados y sentidos desde lo otro, desde lo común, desde la resistencia y re-significación cultural que se enriquece día a día con el sentido coherente de la palabra y la reflexión – acción, que se refuerza con la construcción de una nueva memoria colectiva y de género.

El *tsikbalbil* y el *xak'al tukul ichil molooch* son métodos que forzosamente pasan por la emocionalidad, la dialogicidad y la comunalidad, es un proceso de vida, de compartir el alma, de construir una nueva identidad colectiva que valore la memoria y a su vez enriquezca el actuar colectivo de las mujeres en el territorio. Es un proceso co-identitario que permite sacar el alma en lo conversacional de las mujeres, para una mejor acción colectiva que ponga en el centro de la población maya, la acción común para el buen vivir en el territorio.

Conclusiones

Las mujeres de Muuch Kambal resignifican el miedo y el control histórico sobre sus cuerpos y territorios mediante procesos de co-identidad colectiva. A través de las metodologías ancestrales y participativas del *tsikbalbil* y el *xak'al tukul ichil molooch*, construyen un espacio de diálogo, confianza y reflexión profunda que les permite reconocerse, analizar su realidad, fortalecer su acción colectiva y actuar en sororidad.

El primer *tsikbalbil* impulsa el encuentro y el reconocimiento mutuo, superando inseguridades y miedos personales. El segundo *tsikbalbil*, profundiza en la comprensión y colectiviza-

ción de sus experiencias, creando espacios de cuidado y apapacho que sostienen el crecimiento emocional y político. El tercer *tsikbalbil* fomenta los cambios colaborativos y fortalece la defensa comunitaria del territorio, promoviendo un liderazgo generacional que busca el bienestar común y la autonomía.

Esta toma de conciencia colectiva solo pasa por el *xak'al tukul ichil molooch* pues conduce a la defensa integral del cuerpo, del territorio y de la vida futura. Es en el encuentro de la relación crítica intercultural y decolonial donde las mujeres mayas de Muuch Kambal reconstruyen la memoria de género, donde gestionan la co-identidad que les permiten enfrentar y transformar la doble opresión del patriarcado, el control de sus cuerpos y el despojo territorial.

Las mujeres reconocen la relación intercultural crítica para mirarse en los tres momentos del *tsikbalbil*, resignifican el método ancestral para lograr comprender su identidad y memoria cultural, pero solo en el encuentro del *xak'al tukul ichil molooch* es donde descubren el alma y la energía de su actuar con una nueva identidad que se gesta en la colectividad de su relación entre mujeres y en su relación con la tierra y el territorio. El territorio es un espacio simbólico, ético y vital, inseparable de la identidad y la memoria comunitaria: cuando “hay consciencia, hay una manera de defender” (Socorro, mayo 2025).

Bibliografía

Aguilar, Y. (2017). La memoria colectiva en las comunidades indígenas, una estrategia para la construcción de identidad. *La Universidad de México. Ëëts, Atom Dossier 18*, 17 - 23.

Arfuch, L. (2010). Espacio, tiempo y afecto en la configuración narrativa de la identidad. *Federación Latinoamericana de Semiótica, deSignis, vol. 15, enero-junio*, 32-40.

Cárdenas, L., & Andrade, J. (2020). El poder: una mirada desde la complejidad. *Revista Ratio Juris Vol. 15 N.º 31*, 645 - 667.

Cruz, D. (2017). Una mirada muy otra a los territorios - cuerpos femeninos. *ResearchGate. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA-UNICACH)*, 1 -12.

Cuché, D. (2002, trabajo original 1966). “Cultura e Identidad”. En Capítulo VI. En C. Denys, *La noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. (págs. 106-113). Buenos Aires: Nueva Visión.

De Sousa. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En B. De Sousa, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra : nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia. la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social, Dialnet*, 25 -38.

Foucault, M. (1979). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *SiCielo, Frontera Norte, Vol. 21, 41, enero-junio*, 7 - 31.

Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): contribuciones Decoloniales. *Cultura y representaciones sociales. Num. 29 Septiembre. SciELO*, 267 - 301.

Halbwachs, M. (. (1991). Fragmentos de la memoria colectiva (trad. y selec. de Miguel Ángel Aguilar). *Revista de Cultura Psicológica (México)*, 1(1).

López, L., & Figueroa, D. (2013). Artes visuales y procesos de territorialización en contextos de narcoviolenca. *Argumentos-Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*(71), 1-20.

Manero, R., & Soto, M. (2005). *Enseñanza e investigación en psicología Vol. 10, No. 1: enero-junio*, 171-189.

Martínez, J. (2017). Comunalidad...camino que se hace... al andar. . *Conceptos y fenómenos de nuestro tiempo*. UNAM,, 1 - 29.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Francia: Edición Addison-Wesley France, S.A.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.

Morin, E. (2001). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. París: Cátedra.

PNUD. (13 de octubre de 2021). *un-sueno-colectivo-por-la-defensa-del-territorio*. Obtenido de pppdmexico.org: <https://www.pppdmexico.org/post/un-sueno-colectivo-por-la-defensa-del-territorio>

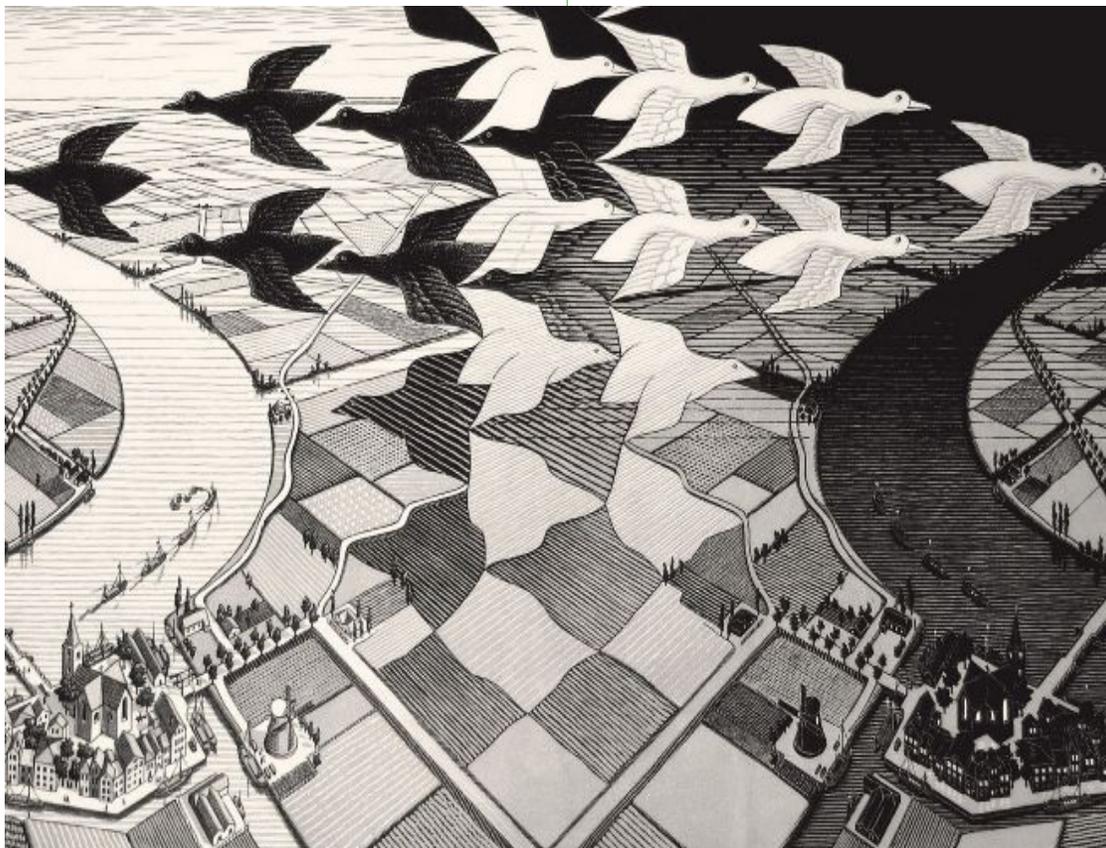
Proceso. (2025). *Proceso medio ambiente*. Obtenido de www.proceso.com.mx: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2020/11/30/lo-que-estamos-defendiendo-es-la-vida-leydy-pech-ganadora-del-premio-goldman-253645.html>

Varela, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: Tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Vargas, M., & Pérez, C. (2009). La memoria colectiva en las comunidades indígenas, una estrategia para la construcción de identidad. *Veredas, Numero extraordinario*. UAM Xochimilco, 85 -102.



Pedagogía Maya, Tomado del Portal de la Universidad de San Carlos Guatemala



Tomado del Universo Creativo de M.C. Escher, Art Madrid

Desafíos y oportunidades de la educación rural en Yarumal

Una mirada desde la experiencia docente
en la I.E. San Luis, Sede Santa Rita

Resumen

El presente artículo analiza la situación actual de la educación rural en el municipio de Yarumal, Antioquia, con especial énfasis en la experiencia desarrollada en la Institución Educativa San Luis sede Santa Rita. A través de un enfoque crítico-reflexivo, se examinan los principales desafíos y oportunidades que caracterizan el contexto educativo rural yarumaleño, considerando factores como infraestructura,

Edebaldo Sena Aleans*

* Licenciado en Educación Básica por la Universidad de Córdoba y Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia. Docente rural del sector público con 12 años de experiencia en la Institución Educativa San Luis, sede Santa Rita, municipio de Yarumal, Antioquia, Colombia.

prácticas pedagógicas, formación docente y participación comunitaria. La investigación, fundamentada en la experiencia docente directa y en la revisión de documentación institucional, evidencia la persistencia de brechas significativas entre la educación rural y urbana, pero también identifica prácticas exitosas basadas en la contextualización curricular y el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad. Se concluye que la transformación efectiva de la educación rural requiere un enfoque territorial diferenciado que reconozca las particularidades socioculturales, económicas y geográficas de cada comunidad, trascendiendo las políticas educativas homogeneizantes.

Palabras clave: Educación rural, Yarumal, pedagogía contextualizada, desarrollo territorial, comunidad educativa.

Introducción

La educación rural en Colombia representa un pilar fundamental para el desarrollo social y económico de las comunidades apartadas de los centros urbanos. En este contexto, el municipio de Yarumal, ubicado en la subregión Norte del departamento de Antioquia, constituye un escenario relevante para el análisis de las dinámicas educativas rurales. Con una extensión aproximada de 724 km² y una topografía predominantemente montañosa, Yarumal enfrenta desafíos significativos en términos de accesibilidad y conectividad que repercuten directamente en los procesos educativos de sus zonas rurales (Alcaldía de Yarumal, 2020).

La educación rural en Colombia ha transitado por diversos modelos pedagógicos, desde las escuelas unitarias hasta los actuales programas flexibles, pasando por la emblemática Escuela Nueva, implementada desde la década de 1970, como respuesta a las particularidades del contexto campesino (Perfetti, 2004). Sin embargo, a pesar de los avances en materia de política educativa, persisten brechas significativas entre la educación rural y urbana, que

se evidencian en indicadores como tasas de deserción, repitencia y resultados en pruebas estandarizadas (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Las instituciones educativas rurales de Yarumal, como la Institución Educativa San Luis y su sede Santa Rita, se enfrentan a condiciones específicas que determinan tanto sus limitaciones como sus potencialidades. El presente artículo busca analizar, desde una perspectiva crítica y propositiva, las realidades de la educación rural en este territorio, considerando factores como la infraestructura educativa, la formación docente, la pertinencia curricular y la participación comunitaria. Este análisis surge no solo desde la revisión documental, sino fundamentalmente desde la experiencia directa como docente rural durante más de una década, lo que permite ofrecer una mirada situada que conjuga teoría y praxis educativa.

Contexto socioeducativo de Yarumal

El municipio de Yarumal, con una población aproximada de 49.000 habitantes, presenta una distribución demográfica de 70% urbana y 30% rural (DANE, 2018). Esta configuración poblacional determina dinámicas particulares en la prestación del servicio educativo. La zona rural de Yarumal se caracteriza por una economía predominantemente agrícola y ganadera, con cultivos de café, caña, plátano y actividades de minería artesanal. Estas actividades productivas inciden directamente en los calendarios escolares, las tasas de ausentismo y la participación de niños y adolescentes en labores del campo, generando tensiones entre la escolaridad y las necesidades económicas familiares.

La Secretaría de Educación de Antioquia (2019) registra que las instituciones educativas rurales del municipio presentan tasas de deserción que oscilan entre el 4.2% y el 7.1%, superiores al promedio urbano (3.5%). Estos indicadores están estrechamente vinculados a

factores como la distancia entre hogares y escuelas, la precariedad de vías de acceso —especialmente en temporada de lluvias—, y la necesidad de trabajo infantil y adolescente como complemento al ingreso familiar.

Infraestructura y recursos educativos

Un aspecto crítico en la educación rural de Yarumal es la infraestructura y los recursos disponibles. La Institución Educativa San Luis sede Santa Rita, como muchas otras sedes rurales, presenta limitaciones significativas en términos de espacios físicos, servicios básicos y materiales didácticos. Según el Diagnóstico Educativo Municipal (Alcaldía de Yarumal, 2022), el 62% de las sedes rurales requieren mejoras sustanciales en su planta física, el 48% no cuenta con conectividad a internet de calidad, y el 37% presenta deficiencias en el suministro de agua potable.

Estas carencias limitan considerablemente la implementación efectiva de estrategias pedagógicas innovadoras y el desarrollo de competencias digitales, profundizando la brecha educativa con respecto a los entornos urbanos. Como señala Arias Gaviria (2017), la infraestructura educativa constituye un factor determinante no solo en términos de acceso, sino de calidad y pertinencia de los procesos formativos, especialmente en contextos rurales donde la escuela suele ser el único espacio cultural y tecnológico al alcance de las comunidades.

Prácticas pedagógicas y currículo contextualizado

La pertinencia curricular representa otro desafío significativo para la educación rural en Yarumal. Si bien el Ministerio de Educación Nacional (2017) ha promovido la flexibilización curricular a través de modelos como Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Media Rural, su implementación efectiva requiere adaptaciones contextuales que no siempre se materializan. La experiencia en la sede Santa Rita

evidencia que, cuando el currículo logra articularse con saberes locales, prácticas productivas y características culturales del territorio, se incrementa significativamente el interés y la participación de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas en contextos rurales demandan del docente una versatilidad particular. La predominancia de aulas multigrado exige estrategias diferenciadas que atiendan simultáneamente diversos niveles de desarrollo y aprendizaje. Este escenario, lejos de constituir una limitación, puede transformarse en una oportunidad para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la autonomía, siempre que se cuente con la formación docente adecuada y los recursos didácticos pertinentes (Zamora y Mendoza, 2018).

Formación y condiciones docentes

Un elemento medular en la calidad de la educación rural concierne a la formación y condiciones laborales de los docentes. La Secretaría de Educación de Antioquia (2021) reporta que aproximadamente el 45% de los docentes rurales de Yarumal reside en la cabecera municipal o en otros municipios, lo que implica desplazamientos diarios o semanales que oscilan entre 1 y 4 horas. Esta circunstancia afecta la vinculación del maestro con la comunidad y limita su participación en actividades extracurriculares.

En cuanto a formación profesional, se evidencia un incremento en los niveles de cualificación, con un 68% de docentes rurales con título de licenciatura y un 27% con estudios de posgrado (Secretaría de Educación de Antioquia, 2021). No obstante, persisten vacíos en la formación específica para contextos rurales, particularmente en aspectos como metodologías para aulas multigrado, adaptación curricular contextualizada y estrategias para la inclusión educativa en entornos con recursos limitados.

La experiencia en la sede Santa Rita ha demostrado que el arraigo y compromiso del docente

con la comunidad constituye un factor determinante para la transformación educativa rural. Cuando el maestro trasciende su rol instruccional y se convierte en agente de desarrollo comunitario, se potencia el impacto de la escuela como institución social.

Participación comunitaria y alianzas estratégicas

Un elemento distintivo de la educación rural en Yarumal ha sido la participación comunitaria, particularmente a través de las Juntas de Acción Comunal y las Asociaciones de Padres de Familia. Estas organizaciones han desempeñado un papel crucial en la sostenibilidad de las sedes educativas, mediante aportes en especie, mano de obra para el mantenimiento de infraestructura y apoyo logístico para actividades escolares.

En el caso específico de la sede Santa Rita, se ha consolidado un modelo de corresponsabilidad donde la comunidad participa activamente en la definición de proyectos pedagógicos productivos, la preservación de saberes tradicionales y la articulación del calendario escolar con los ciclos productivos locales. Esta dinámica ha permitido reducir las tasas de deserción y fortalecer el vínculo escuela-comunidad, corroborando lo planteado por Parra Sandoval (2020) respecto a la importancia del capital social en la sostenibilidad de los procesos educativos rurales.

Asimismo, se han establecido alianzas estratégicas con entidades como el Comité de Cafeteros de Antioquia, el SENA y organizaciones no gubernamentales que han aportado recursos técnicos, formativos y económicos, complementando la oferta educativa institucional y ampliando las oportunidades formativas para los estudiantes.

Conclusión

La educación rural en Yarumal, Antioquia, particularmente en instituciones como la I.E. San Luis sede Santa Rita, refleja las complejidades y contradicciones del sistema educativo

colombiano en contextos rurales. Por un lado, se evidencian avances significativos en términos de cobertura, formación docente y diversificación de modelos pedagógicos. Por otro, persisten desafíos estructurales relacionados con infraestructura, conectividad, pertinencia curricular y condiciones laborales docentes.

La experiencia acumulada durante más de una década de práctica educativa en este contexto permite afirmar que, más allá de las políticas nacionales y departamentales, la transformación efectiva de la educación rural requiere un enfoque territorial diferenciado que reconozca las particularidades socioculturales, económicas y geográficas de cada comunidad. La escuela rural, lejos de ser una versión deficitaria de la escuela urbana, debe consolidarse como un modelo educativo con identidad propia, capaz de responder a las necesidades específicas de sus estudiantes y comunidades.

En este sentido, resulta imperativo avanzar hacia la consolidación de un sistema educativo que garantice equidad sin sacrificar pertinencia, que promueva la excelencia académica sin desconocer los saberes locales, y que prepare para la globalidad sin desarraigar de la territorialidad. Esto implica una revisión crítica de las prácticas de asignación presupuestal, formación docente, diseño curricular y evaluación educativa, a fin de superar el histórico centralismo que ha caracterizado la política educativa nacional.

La educación rural en Yarumal, como en muchas regiones de Colombia, no requiere simplemente más recursos —aunque estos son indispensables—, sino fundamentalmente un reconocimiento de su especificidad y potencialidad como motor de desarrollo territorial. Solo cuando la educación rural sea valorada en su justa dimensión, no como un problema a resolver, sino como una oportunidad para construir modelos educativos innovadores y contextualmente relevantes podremos avanzar hacia la equidad educativa que el país requiere.

Referencias

Alcaldía de Yarumal. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: "Yarumal con equidad avanza"*. <https://www.yarumal-antioquia.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-municipal-20202023-yarumal-con>

Alcaldía de Yarumal. (2022). *Diagnóstico Educativo Municipal*. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.

Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: Yarumal, Antioquia*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Informe nacional de resultados para Colombia - PISA 2018*. Instituto Colombiano para la Evaluación

de la Educación. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

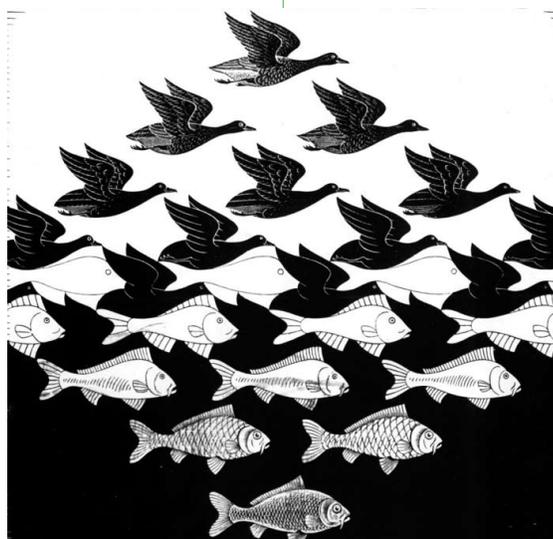
Parra Sandoval, R. (2020). *La escuela rural en Colombia: experiencias y desafíos*, (2ª ed.), Universidad Pedagógica Nacional.

Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En FAO y UNESCO (Eds.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (pp. 164-216). FAO-UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC.

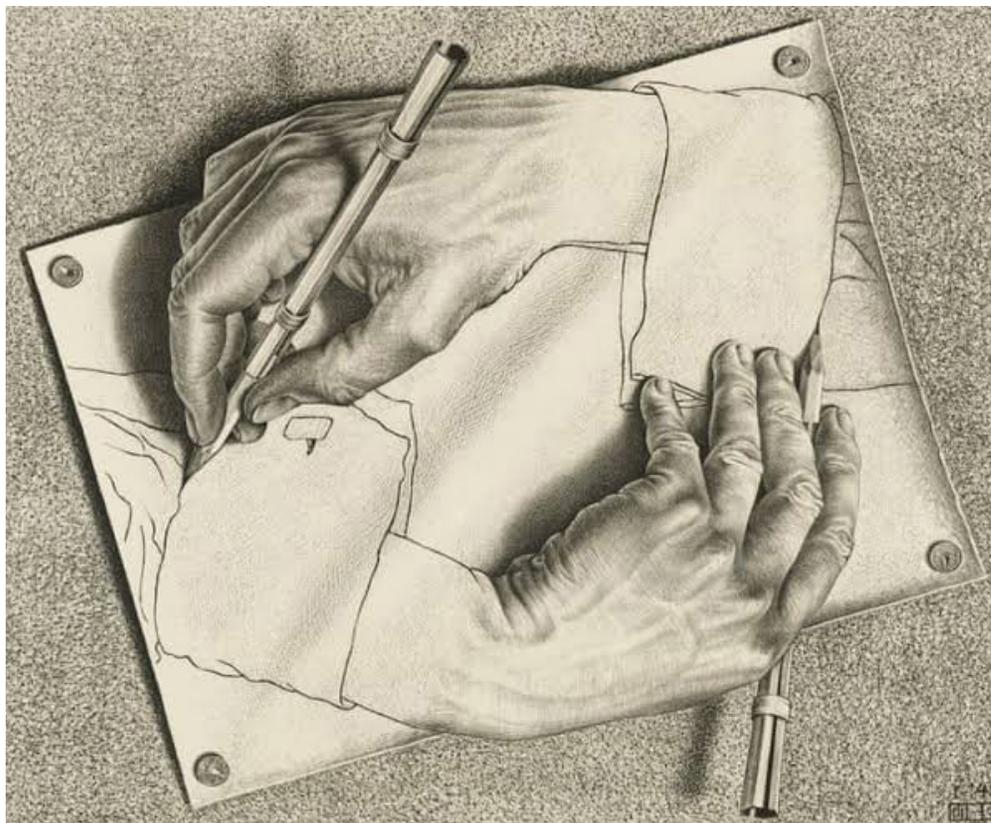
Secretaría de Educación de Antioquia. (2019). *Caracterización del sector educativo: Subregión Norte* [Informe técnico]. Gobernación de Antioquia.

Secretaría de Educación de Antioquia. (2021). *Diagnóstico de condiciones docentes en zonas rurales de Antioquia* (Informe interno). Gobernación de Antioquia.

Zamora, L. F., & Mendoza, R. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(45), 74-87. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8329>



Tomado
del Universo
Creativo de M.C. Escher,
Art Madrid



Tomado del Universo Creativo de M.C. Escher, Art Madrid

La filosofía como herramienta de transformación educativa en el Bajo Cauca

Pensamiento crítico, innovación y reflexión en la Institución Educativa Nechí

Resumen:

La filosofía se consolida como una herramienta para la transformación educativa, al fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre el contexto. Para materializar este enfoque, se realizó el primer Foro de Filosofía en el Bajo Cauca, en la Institución Educativa Nechí (Nechí, Antioquia), titulado "Diálogos filosóficos". Este espacio permitió a los estudiantes de los grados 10, 11 y CLEI compartir y reflexionar a partir de los conocimientos adquiridos durante el año escolar, promoviendo un proceso de transformación educativa.

Leidy Laura Suárez Gallego*

* Licenciada en Filosofía con 5 años de experiencia en entornos educativos, especializada en fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en jóvenes. Creadora del primer Foro de Filosofía "Diálogos Filosóficos" y la revista digital Travesías del Pensamiento en el Bajo Cauca, proyectos que promueven la transformación educativa y social. Comprometida con la educación como herramienta de cambio y empoderamiento en contextos vulnerables.

En este evento, la filosofía actuó como un vínculo entre la educación tradicional y un enfoque moderno, proactivo y crítico, posicionando al estudiante como protagonista y líder de su propio proceso de aprendizaje. Este foro no solo destacó el papel de la filosofía en la formación integral, sino que también evidenció su potencial para inspirar cambios significativos en la práctica educativa.

Palabras clave:

Filosofía, transformación educativa, reflexión, pensamiento crítico, práctica educativa, Bajo Cauca, aprendizaje.

Introducción

El proyecto “Diálogos Filosóficos” surge como una iniciativa para reafirmar la importancia de la filosofía en la formación integral de los estudiantes de los grados 10, 11 y CLEI de la Institución Educativa Nechí, ubicada en el Bajo Cauca antioqueño. Este proyecto se materializó a través de un foro de filosofía, un espacio diseñado para fomentar el pensamiento crítico, el debate y la reflexión entre los jóvenes, tomando como punto de partida el estudio de la filosofía y sabiduría griega, como la cuna del pensamiento occidental.

La filosofía griega, con su legado de cuestionamiento y búsqueda de la verdad, no solo nos conecta con nuestras raíces intelectuales, sino que también nos brinda herramientas esenciales para analizar y comprender el mundo que nos rodea. Como señala Matthew Lipman, creador del programa de Filosofía para Niños, “la filosofía no solo enseña a pensar, sino a pensar de manera crítica y creativa, lo cual es fundamental para la formación de ciudadanos activos y responsables” (Lipman, 2003).

El foro se convirtió en un puente entre la educación tradicional y un enfoque moderno, proactivo y reflexivo, donde los estudiantes asumieron el rol protagónico en su proceso de aprendizaje. Los alumnos tuvieron la oportu-

nidad de compartir y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos durante el año escolar, consolidando la filosofía como un eje transformador de la práctica educativa.

Desarrollo

El proyecto “Diálogos Filosóficos” busca, además de fomentar el estudio de la filosofía en la Institución Educativa Nechí, presentarla como una herramienta clave para apoyar la transformación educativa en una región como el Bajo Cauca, marcada por problemáticas complejas como la minería ilegal, la violencia, la exclusión social y el estigma que pesa sobre sus habitantes². La filosofía emerge como un espacio de reflexión y pensamiento crítico que permite a los estudiantes analizar su realidad, cuestionar las estructuras que los rodean y proponer soluciones desde una perspectiva reflexiva, crítica, ética y consciente.

Para abordar el tema, es necesario adentrarnos en el contexto en el cual se realiza el proyecto pedagógico “Diálogos filosóficos”, siendo este el Bajo Cauca antioqueño y todos los desafíos y estigmas que trae consigo esta región de nuestro país.

El Bajo Cauca antioqueño es una región que ha desempeñado un papel importante en la historia de Colombia, tanto por su riqueza natural como por los desafíos sociales y políticos que ha enfrentado. Esta zona, ubicada en el norte de Antioquia, ha sido históricamente un territorio de gran importancia económica debido a su abundancia en recursos naturales, especialmente el oro. Sin embargo, esta riqueza también ha sido fuente de conflictos y desigualdades.

Nechí, uno de los municipios que conforman el Bajo Cauca, tiene una historia que se remonta a la época precolombina, cuando era habitado por comunidades indígenas. Con la llegada de los colonizadores españoles, la región se convirtió en un importante enclave minero, lo que atrajo a pobladores de diversas partes del país. Durante el siglo XIX y principios del XX, Nechí y el Bajo Cauca vivieron un auge económico

gracias a la explotación de oro, pero este crecimiento no estuvo exento de problemas. La falta de regulación y la explotación desmedida de los recursos naturales generaron impactos ambientales y sociales que aún persisten.

2. Este estigma se manifiesta en la asociación constante de la región con problemáticas como la violencia, la minería ilegal, la pobreza, entre otros problemas presentes en la zona. Lo que genera una imagen simplificada y desfavorable que oculta la riqueza cultural y el potencial humano que realmente existe en el Bajo Cauca.

En las últimas décadas, el Bajo Cauca ha sido escenario de conflictos armados, narcotráfico y minería ilegal, que han dejado una profunda huella en la región. La minería ilegal, en particular, ha generado graves consecuencias ambientales, como la contaminación de ríos y la deforestación, además de perpetuar ciclos de pobreza y violencia. A esto se suman problemas sociales como la falta de oportunidades educativas, la deserción escolar y la estigmatización de sus habitantes, quienes muchas veces son vistos desde una perspectiva reduccionista que ignora su potencial y su capacidad de transformación.

La educación tradicional ha demostrado necesitar de agentes externos para abordar las necesidades de los estudiantes. Un modelo educativo centrado únicamente en la transmisión de conocimientos no logra conectar con las realidades de los jóvenes ni les brinda las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de su entorno. Es aquí donde la filosofía, como disciplina que fomenta el pensamiento crítico y reflexivo, se convierte en un puente hacia una educación más significativa y transformadora.

Como afirma Paulo Freire en su obra, *Pedagogía del Oprimido* (1970), “la educación no puede ser un acto de depositar conocimientos, sino un proceso de diálogo y reflexión que permita a los estudiantes ser sujetos activos de su propio aprendizaje”. Esta idea es fundamental para entender el papel de la filosofía en el proyecto “Diálogos Filosóficos”, ya que no se trata solo de transmitir conocimientos, sino de fomentar un pensamiento crítico que permita a los estudiantes cuestionar y transformar su realidad.

El proyecto “Diálogos Filosóficos” se fundamenta en la idea de que la filosofía no es una materia académica, sino una herramienta que permite a los estudiantes cuestionar, analizar y comprender el mundo que los rodea. A través del estudio de la filosofía, en especial de la filosofía griega, como primera fase del proyecto, los jóvenes no solo aprenden sobre los conceptos fundamentales del pensamiento occidental, sino que además desarrollan habilidades como la argumentación, la reflexión ética y la capacidad de debatir ideas de manera constructiva, tal como lo señala Nussbaum, “La educación en humanidades, y especialmente en filosofía, es fundamental para formar ciudadanos que puedan pensar por sí mismos, cuestionar las estructuras de poder y contribuir a una sociedad más justa y democrática” (Nussbaum, 2010, p. 45).

El primer Foro de Filosofía se convirtió en un hito importante en este proceso de transformación educativa, el cual no solo permitió a los estudiantes de los grados 10, 11 y CLEI compartir los conocimientos adquiridos durante el año escolar, sino que se convirtió en un escenario para el diálogo y la reflexión colectiva. La primera versión del Foro de Filosofía en el Bajo Cauca se llevó a cabo en el marco del Día Mundial de la Filosofía, una fecha que celebra la importancia de esta disciplina en la construcción de sociedades más justas y reflexivas.

El foro estuvo acompañado por la revista digital *Travesías del pensamiento*, una iniciativa en la que los alumnos publicaron escritos, poemas, dibujos, cortometrajes y otras creaciones que reflejaban su análisis crítico de la realidad y su municipio. A través de estas producciones, los jóvenes exploraron temas como la minería ilegal, la violencia, la exclusión social, el desempleo, la pobreza, la falta de oportunidades laborales y educativas y la estigmatización, conectándolos con conceptos filosóficos de diferentes épocas, desde la filosofía griega hasta la filosofía moderna y contemporánea.

El foro fue diseñado para abordar, en cada versión, una época filosófica diferente, analizando su relevancia en los contextos de cambio y

transformación, tanto positivos como negativos, del municipio. En esta primera edición, los estudiantes se sumergieron en la filosofía griega, estudiando a pensadores como Sócrates, Platón y Aristóteles, y reflexionaron sobre cómo sus ideas podían aplicarse para entender y transformar su realidad. Por ejemplo, al analizar el concepto de justicia en Platón, los jóvenes pudieron debatir sobre las desigualdades sociales y la falta de oportunidades en su región.

Otro ejemplo destacado fue el análisis de la ética y la moral en Aristóteles, particularmente su concepto de virtud como un punto medio entre dos extremos. Los estudiantes relacionaron esta idea con los problemas del Bajo Cauca, como la violencia y el narcotráfico, reflexionando sobre cómo la falta de equilibrio en las acciones humanas puede llevar a la degradación humana y social. Discutieron cómo la búsqueda de una vida virtuosa, basada en la prudencia y la justicia, podría ser un camino para fomentar la reconciliación y el desarrollo en una región afectada por conflictos. Este ejercicio les permitió no solo comprender la filosofía de Aristóteles, sino también proponer soluciones éticas y prácticas para su entorno.

En futuras versiones del foro, se planea continuar explorando diferentes épocas filosóficas, como la filosofía contemporánea, el existencialismo y la filosofía latinoamericana, siempre conectándolas con los desafíos y oportunidades del Bajo Cauca. Este enfoque escalonado no solo permitirá a los estudiantes ampliar su conocimiento filosófico, sino también profundizar en su comprensión de la realidad de su región y su papel como agentes de cambio.

Conclusión

El proyecto “Diálogos Filosóficos” y el primer Foro de Filosofía en el Bajo Cauca representan un paso importante hacia la transformación educativa en una región marcada por desafíos complejos. A través de la filosofía, los estudiantes de la Institución Educativa Nechí están desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo que les permite analizar su realidad, cuestionar las estructuras injustas y proponer soluciones innovadoras.

El impacto del proyecto Diálogos Filosóficos va más allá de la mera adquisición de conocimientos; se trata de un proceso de formación integral que busca cultivar la empatía y la solidaridad entre los estudiantes. La práctica filosófica fomenta un espacio de diálogo donde las voces de los jóvenes son escuchadas y valoradas, lo que les permite reconocer la diversidad de perspectivas en su entorno. Este intercambio no solo enriquece su comprensión del mundo, sino que también les brinda herramientas para abordar los conflictos de manera constructiva. Al involucrarse en debates y discusiones, los estudiantes aprenden a defender sus ideas con argumentos sólidos, lo que fortalece su autoestima y les motiva a participar activamente en la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa.

En un contexto como el del Bajo Cauca, donde los estigmas y las problemáticas sociales y ambientales son una constante, la filosofía se convierte en una herramienta poderosa para empoderar a los jóvenes y transformar la educación. El foro, acompañado por la revista digital *Travesías del Pensamiento*, no solo ha permitido a los estudiantes explorar diferentes corrientes filosóficas, sino también expresar sus ideas y preocupaciones a través de diversas formas creativas.

Este proyecto demuestra que la educación puede ser un motor de transformación social, y que los jóvenes del Bajo Cauca tienen el potencial para ser agentes de cambio en sus comunidades. A través de la filosofía están construyendo un futuro más justo, reflexivo y equitativo, no solo para ellos, sino para toda la región.

En resumen, este tipo de proyectos no solo representa un avance significativo en la educación del Bajo Cauca, sino que también siembra las bases para un cambio sostenible. Al empoderar a los jóvenes con habilidades de pensamiento crítico y diálogo, les brinda la oportunidad de convertirse en arquitectos de su propio futuro. Estas iniciativas son fundamentales para romper los ciclos de injusticia y fomentar una cultura de paz y respeto, generando un legado que perdura a través de las generaciones y fortalece a la comunidad en su conjunto.

Referencias:

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI.

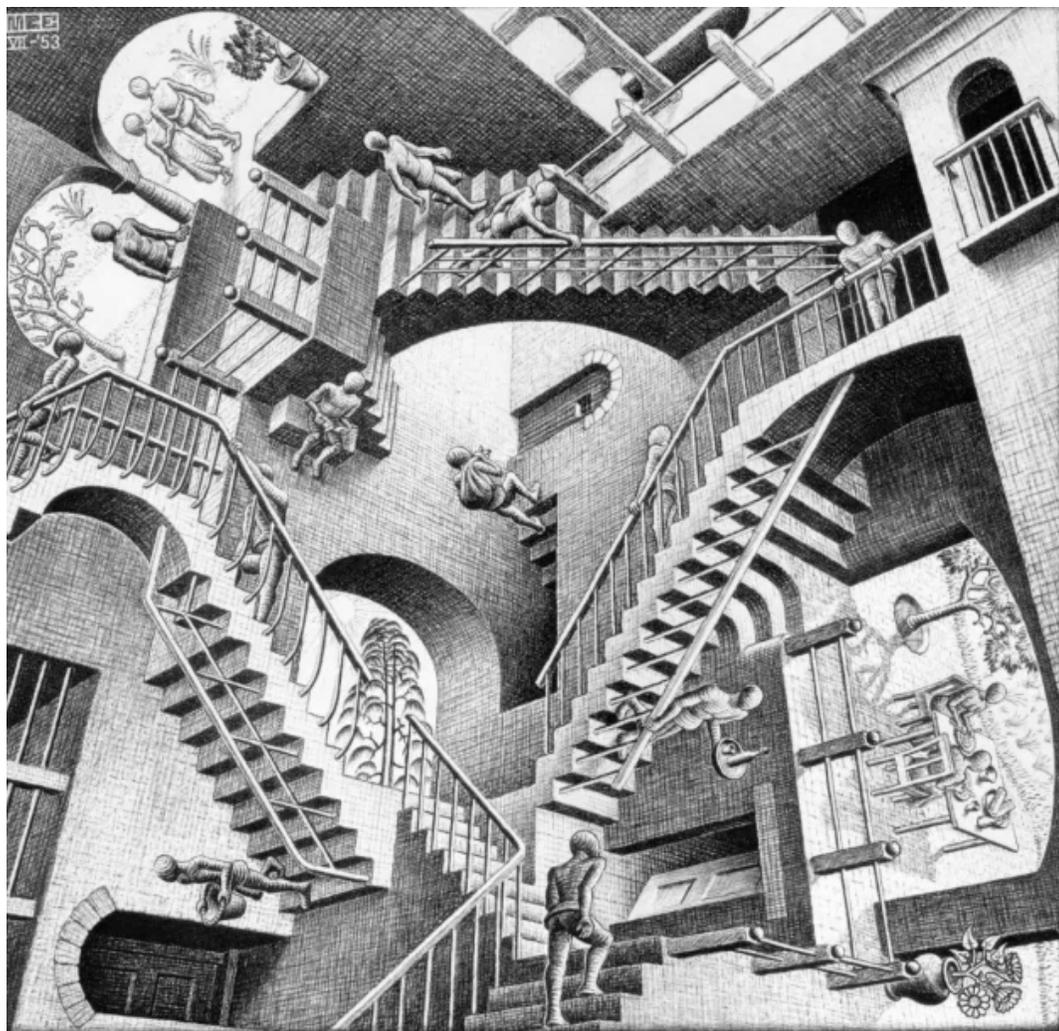
Lipman, M. (2003). *Pensamiento complejo y educativo*. Ediciones de la Torre, Madrid

UNESCO. (2007). *Philosophy: A School of Freedom*.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Princeton University Press. Katz editores



Tomado del Universo Creativo de M.C. Escher, Art Madrid



Tomado del Universo Creativo de M.C. Escher, Art Madrid

El Escalafón Docente, una mercantilización de la formación posgradual

Johan Stiven Candelo Burgos

Docente investigador en Literatura, lingüística y educación. Escritor de cuentos y novela negra. Tutor del programa PTA. 3.0 FI., Docente asociado a la Corporación Universitaria Americana. Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Resumen

El artículo examina la relación entre la formación posgradual de los docentes en Colombia y su impacto en la calidad educativa, cuestionando si la estructura del escalafón docente ha convertido la educación en un mercado de títulos sin un verdadero impacto en el aula. A partir de la legislación vigente (Decretos 2277 y 1278), se analiza cómo la formación posgradual se ha conver-

tido en un requisito para el aumento salarial de los docentes, más que en un medio para la mejora de la enseñanza.

A pesar de que un alto porcentaje de los docentes posee estudios de posgrado, los resultados en calidad educativa no reflejan una mejora proporcional. Se argumenta que la producción académica de los docentes en ejercicio es mínima, dejando el debate educativo en manos de otras disciplinas, como la sociología y la economía. Se critica la presencia e influencia del neoliberalismo en la educación, que prioriza la rentabilidad sobre la reflexión pedagógica, y se denuncia la proliferación de empresas que venden tesis de grado y trabajos académicos, desvirtuando el valor de la formación docente.

El texto concluye que el sistema actual ha fracasado, ya que fomenta el consumo de títulos en lugar del pensamiento crítico y la innovación pedagógica. Se propone una reforma legislativa que priorice la producción académica pertinente y la articulación entre desempeño en el aula y generación de conocimiento, en lugar de la titulación como criterio de ascenso. Se plantea que el docente debe recuperar su papel intelectual y filosófico, alejándose del mercantilismo y la mediocridad impuesta por el sistema.

Palabras clave: Educación, formación docente, estudios posgraduales, calidad educativa, docencia

El escalafón docente, una mercantilización de la formación posgradual

La docencia en Colombia, desde 1978, está regida por dos decretos, inicialmente el 2277 y posteriormente el 1278. Estos regulan la carrera docente, especificando, entre otros asuntos, la remuneración, las funciones y la mejora en el nivel de ingresos económicos, entendiéndose escalafón.

Una de las formas como el personal docente puede mejorar su remuneración es por medio de la cualificación académica. El Decreto 2277

es menos rígido con el reconocimiento de los títulos, brindando aumentos considerables por la adquisición de niveles posgraduales. El Decreto 1278 requiere adicionalmente una evaluación de competencias si se quiere la mejora salarial. Sin embargo, ambos presuponen que a mayor cualificación docente mejor formación escolar. Afirmación que es consecuente con *El informe McKinsey (2007)* y *Tras la calidad educativa (2014)*.

En acuerdo con lo anterior, el magisterio colombiano en la actualidad tiene una ubicación alta en los niveles posgraduales: cerca del 55% de los docentes oficiales tienen nivel posgradual (MEN, 2023). No obstante, los resultados en pruebas estandarizadas y los índices de calidad educativa no se corresponden con el alto nivel de escolaridad del personal encargado de la educación. Lo anterior puede deberse a muchas variables: falta de pertinencia en el currículo universitario, bajo nivel académico, desinterés en los procesos de instrucción y/o discordancia entre labor e interés.

Por lo tanto, es pertinente preguntarse si la urdimbre entre formación y remuneración es acertada, ya que no se evidencia un devenir entre titulación y optimización de procesos escolares. Al respecto, la producción académica de docentes en ejercicio es pobre: de educación hablan los economistas, los sociólogos, los psicólogos, pero no los docentes. Como evidencia, en las bases de datos de EBSCO, repositorios universitarios, SCIELO y otros, se evidencia una participación baja de docentes en ejercicio. Esto no quiere decir que los docentes no innoven o que su actividad esté enferma, es más bien una crítica a la formación posgradual y su deterioro orquestado por el escalafón docente.

Por otra parte, la definición que da la legislación colombiana de “calidad educativa” es el desarrollo de competencias y aprendizajes, personales y sociales en los estudiantes, permitiéndoles actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad (MEN, 2018).

En otras palabras, la educación, para ser considerada de calidad, debe potenciar las habilidades sociales y culturales que posibiliten la interacción pacífica y el reconocimiento de los otros.

Lo que lleva a abordar la interacción entre formación y calidad. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el objetivo de la formación docente es organizar y articular los subsistemas de formación inicial y continua de los docentes, guiar las acciones de los diferentes actores comprometidos con la formación, y responder a las exigencias del contexto para mejorar el desempeño de los docentes y directivos docentes. Esto, a su vez, busca impactar positivamente la calidad del sistema educativo colombiano (2022, pp. Sin página, documento virtual).

Asimismo, la evaluación de desempeño anual enuncia la innovación educativa, empero ni la regula, ni especifica cuál es su naturaleza. La calidad educativa queda entonces supeditada a una motivación intrínseca del docente, quien, bajo el criterio de la deontología, mira si se preocupa por las prácticas investigativas y por la renovación de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cabe aclarar que la institucionalidad, consciente de las falencias en el campo educativo, pretende motivar prácticas innovadoras. Para esto, realizan premiaciones y concursos, pecando nuevamente en priorizar la motivación económica, en detrimento de la esencia que debe tener el rol educativo en sus implicados. Las propuestas postuladas a estos certámenes son evaluadas según una ideología dominante, lo que conlleva ver la escuela como una institución que promulga e insufla en la ciudadanía el poder hegemónico (Althusser, 1971, pp. 130-132).

Situación que se agrava al develar el ingreso del discurso neoliberal en los centros escolares, priorizando la utilización instrumental del saber, lo que ha derivado en la degradación

de las prácticas educativas al centrarse en la producción de evidencias materiales, donde el conocimiento es una forma de producción, no una reflexión crítica de la realidad. Por tanto, la educación deja de ser un dispositivo de cambio social e ilustración individual; “la escuela queda como un residuo que se limita a garantizar la producción de sujetos sin armamento intelectual de defensa frente a las consignas y lemas construidos en la ausencia total de soporte teórico o conceptual” (Tortosa, 2010, pp. 135-140). El docente se concentra en cumplir unos roles administrativos y laborales, mientras la escuela se convirtió en un instrumento de control ideológico y formación técnica.

Por tal razón, el discurso de la mayoría de los docentes en formación posgradual es el aumento salarial, la mejora en las comodidades y el aumento salarial, descuidando la preocupación por la producción, la divulgación de sus saberes o la transformación del entorno escolar. Los decretos sobre escalafón introdujeron en la escuela la discusión consumista, convirtieron al maestro en un engranaje más del sistema productivo, debilitando la imagen del docente investigador, crítico y filosófico. La pedagogía, en suma, perdió su rol antropológico (Hincapié, 2024, pp. 20-25), convirtiéndose en un concepto que combina con todo: la pedagogía de la peste, la pedagogía de la salud, la pedagogía de los colores, la pedagogía del dinero, entre otras desafortunadas utilidades.

Consecuentemente, la legislación centró su preocupación en la inversión de más recursos, no de mejores. La diferencia radica en la palabra pertinencia. No por mayor inversión es más asertiva. Las escuelas rurales necesitan unas particularidades que no están incluidas en la formación docente, la cual se nutre de becas y auxilios que se desconectan de las realidades regionales. La investigación, ya de por sí mínima, no aborda lo heterogéneo y complejo de los contextos de los contextos, dejando una producción activista, repetitivas y poco trascendente.

Por ejemplo, Antioquia cuenta con una de las universidades más prestigiosas de Colombia, la Universidad de Antioquia. Ella cuenta con sedes regionales y con facultad de educación. Su repositorio debería albergar documentos relevantes en el campo educativo que transformen las prácticas de aula y dinamicen la discusión pedagógica. Por el contrario, los proyectos de nivel posgradual no abarcan estrategias didácticas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, algo vergonzoso si se es consciente que en Antioquia dos de cada tres estudiantes no entienden lo que leen.

Sumado a lo anterior, la promoción de empresas que realizan tesis de grado, trabajos universitarios, entre otros, es abierta y perfunctoriamente, acción realizada sin interés ni compromiso genuino, e irresponsable. Las sedes cuentan con tableros donde los servicios de plagio son publicitados y divulgados frente a docentes y autoridades académicas. Este problema no es extraño a la formación posgradual, donde docentes en ejercicio comparan precios y calidades de los trabajos encomendados a terceros. El escalafón docente fue la entrada al comercio del texto académico. Los docentes no estudian, pagan para que otros piensen y escriban por ellos y se cuestionen realidades inexistentes. Transformar las prácticas pedagógicas de esta manera es un camino imposible.

En tal sentido, el desarrollo de los decretos 2277 y 1278, y con ellos el escalafón docente, fue un fracaso, pues tejió un sistema contradictorio en donde la falta de profesionalismo, el mercadeo de ideas, la hipocresía formativa es primordial, desconociendo que el docente debe cuestionar sus prácticas, reflexionar sobre ellas y transformarlas. Quizás si reconsideramos estas particularidades se entienda la pérdida que ha tenido la autoridad social del docente, quien dejó de ser parte fundamental de las comunidades y ahora es un ser más dentro del proceso político.

La invitación es a transformar los dispositivos de ascenso, dando, como lo tenía el decreto 2277, una importancia primordial a la producción, pero vigilando que esta responda a unas necesidades educativas reales. Es importante aclarar que el decreto 2277 no es perfecto, pues igual, y quizás por ser una legislación de hombres para hombres, le surgieron varios meandros: escritores que vendían su producción, especializaciones de garaje, diplomas comprados y poca o nula transformación de las prácticas de aula y de enseñanza.

Por esta causa, ninguno de los decretos es oportuno como promotor de la formación continua y tampoco impactan en la calidad educativa. El Estado debe proponer una legislación que articule el desempeño en el aula y la producción científica y pedagógica, dejando atrás la titulación como principal requerimiento. Esto disminuirá la degradación de la producción intelectual y masificará la promoción de saberes científicos reales, pues a la universidad no se debe ir simplemente por el criterio de obtener un aumento salarial, debe ser el lugar donde la realidad se discuta, la ciencia se desarrolle y las problemáticas humanas se signifiquen. El docente es filósofo; *per se*, la demagogia debe salir de las aulas de clase, erradicar la dependencia económica y dinamizar el saber pedagógico como respuesta a la sociedad anti intelectual que nos corrompe y oxida (Asimov, 1975, pp. 24-28).

En conclusión, el docente debe retornar a su autoridad intelectual, saliendo del hombre mediocre, quien es aquel que es cuantificado, materialista y que solo se interesa por imitar los éxitos ajenos (Ingenieros, 2009, pp. 20-25). El docente solo desde el lugar de pedagogo podrá ser de utilidad a los requerimientos actuales. Entiéndase pedagogía como la ciencia que se encarga de reflexionar filosóficamente sobre el proceso de educación y formación del sujeto (Hincapié, 2024, pp. 50-60). Para esto, necesita que la legislación deje de perpetuar la mediocridad, desafíe la capacidad y seleccione

al hombre ilustrado de entre las masas, pues estamos en la época en la que el hombre común, el hombre masa está tomándose el control, apartando a los hombres superiores de su rol de constructor y creando una sociedad en donde el menos hacer, el menos saber y el menos ser es regla (Ortega y Gasset, 1930, pp. 105-110). En pocas palabras, se debe premiar “la autoeducación la cual es el único tipo de educación que existe. La única función de una escuela es facilitar la autoeducación; de lo contrario, no hace nada” (Asimov, 1975. P. 84).

Bibliografía

Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI Editores.

Asimov, I. (1975). *Ciencia pasada, ciencia futura*. Doubleday Books.

Gramsci, A. (1971). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era

Hincapié-García, A. (2024). *Pedagogía anómala*. Editorial Aula

Ingenieros, J. (2009). *El hombre mediocre*. Editorial Atenea.

Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de 1979*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-103879_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *La calidad: esencia de la educación en las aulas de clase*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-373629.html>.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Política de formación de educadores*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-345822_ANEXO_18.pdf.

Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Editorial Espasa-Calpe.

Sánchez Tortosa, J. (2019). *El culto pedagógico: Crítica del populismo educativo*. Ediciones Akal.

Ministerio de Educación Nacional, (2023). *Boletín estadístico 2023*. Tomado de: [articulos-412174_Boletin_directivos_docentes_2022.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-412174_Boletin_directivos_docentes_2022.pdf)



Tomado del Universo
Creativo de M.C. Escher,
Art Madrid



Tomado del Universo Creativo de M.C. Escher, Art Madrid

Inteligencia artificial en la enseñanza de las matemáticas: una revisión crítica

Luis Eduardo Estrada Tangarife*

* Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Docente de aula, Secretaria de Educación de Medellín. Colombia.

Correo electrónico: luis.estrada@medellin.edu.co

Resumen

Este artículo evalúa el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza de las matemáticas en la educación básica secundaria de Colombia (2015-2023), analizando transformaciones metodológicas, resultados de apren-

dizaje e implicaciones pedagógicas. Se realizó una revisión sistemática de 37 estudios seleccionados de bases de datos académicas, priorizando investigaciones que aplican la Inteligencia Artificial IA en contextos educativos, con rigurosidad metodológica y resultados empíricos sólidos. Los hallazgos indican que

la IA personaliza el aprendizaje mediante tutores inteligentes, plataformas adaptativas y sistemas de recomendación, mejorando la comprensión de conceptos, el pensamiento crítico y la evaluación formativa. No obstante, se identificaron desafíos como el acceso desigual a la tecnología, la capacitación docente insuficiente y dilemas éticos en el manejo de datos. En conclusión, la IA ofrece una oportunidad transformadora que requiere una implementación responsable, inversión en infraestructura, desarrollo de contenido de calidad y formación docente para garantizar su integración efectiva.

Artículo de investigación científica y tecnológica. El artículo se deriva del proyecto de investigación: “El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de las matemáticas en la educación básica secundaria: una revisión crítica”, desarrollado en la Maestría en enseñanza de las ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Palabras clave: Inteligencia artificial, enseñanza de las matemáticas, aprendizaje personalizado, evaluación formativa, innovación educativa.

Introducción

La integración progresiva y la evolución continua de la Inteligencia Artificial (IA) y las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) han impulsado cambios significativos en diversos sectores, transformando de manera profunda las prácticas tradicionales y estableciendo nuevos paradigmas en la interacción humana, el aprendizaje y la enseñanza. El ámbito educativo se destaca como un área primordial para la innovación tecnológica, presentando oportunidades únicas para renovar los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio se enfoca en analizar el impacto y la integración de estas tecnologías en la enseñanza de las matemáticas en la educación

básica secundaria en Colombia, destacando su rol esencial en el fortalecimiento del desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. La importancia de esta investigación se deriva de su capacidad para proporcionar una comprensión detallada de cómo la IA y las TIC pueden transformar las prácticas educativas, además de su potencial para generar recomendaciones estratégicas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El origen de este estudio se sitúa en la intersección de avances teóricos y desarrollos prácticos en el ámbito de la pedagogía digital y la aplicación de la inteligencia artificial en contextos educativos. Apoyado en una vasta literatura que documenta la eficacia de las tecnologías emergentes para personalizar la educación y promover un aprendizaje más interactivo y comprometido, este trabajo aborda un análisis comprensivo de las dinámicas que subyacen a la incorporación de la IA y las TIC en la enseñanza de las matemáticas. Mediante la revisión de estudios anteriores y la exploración de casos prácticos, se busca ofrecer una visión integral de los desafíos y oportunidades que conlleva la integración tecnológica en el ámbito educativo. Los objetivos de esta investigación se articulan en torno a la evaluación crítica del impacto de las TIC y la IA en los resultados de aprendizaje matemático, la identificación de estrategias didácticas innovadoras que se alineen con los paradigmas educativos contemporáneos, y la formulación de recomendaciones para la implementación de estas tecnologías en la educación, con un enfoque específico en la educación básica secundaria en Colombia. Este estudio cubre el período 2015-2023, un periodo caracterizado por un impulso significativo hacia la digitalización de los entornos educativos.

La metodología empleada combina enfoques cualitativos y cuantitativos, proporcionando así una comprensión holística y multidimensional de las implicaciones de la IA y las TIC en la enseñanza de las matemáticas. A través

de la revisión sistemática de la literatura y el análisis de casos prácticos, se sintetiza la evidencia existente y se examinan experiencias concretas de integración tecnológica en las aulas. Este enfoque metodológico no solo facilita la identificación de tendencias y patrones en la aplicación de tecnologías educativas, sino también la generación de percepciones valiosas sobre las mejores prácticas y estrategias para su implementación.

Al exponer el potencial de estas tecnologías para facilitar un aprendizaje matemático más personalizado, interactivo y eficaz, este estudio sienta las bases para futuras investigaciones y prácticas educativas. Aunque este análisis no se propone directamente influir en la formulación de políticas educativas, las conclusiones y recomendaciones derivadas tienen el propósito de informar y enriquecer las prácticas docentes que aspiren a integrar la tecnología en la enseñanza de las matemáticas. De este modo, se contribuye al avance del conocimiento en este campo y al mejoramiento de los procesos educativos en Colombia, con posibles implicaciones en contextos educativos similares a nivel global.

La integración de la IA en la educación matemática no es un fenómeno aislado; por el contrario, forma parte de una tendencia global que busca aprovechar las capacidades de las tecnologías emergentes para mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021), el uso efectivo de la tecnología en la educación puede llevar a mejores resultados de aprendizaje, mayor motivación y una enseñanza más personalizada. Sin embargo, también existen preocupaciones sobre la equidad en el acceso a estas tecnologías y la capacitación adecuada de los docentes para su uso efectivo. En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha realizado esfuerzos significativos

para integrar las TIC en el sistema educativo a través de diversos programas y políticas. No obstante, persisten desafíos como la disparidad en el acceso a recursos tecnológicos entre regiones urbanas y rurales, y entre instituciones educativas públicas y privadas (Padilla & Escorcia, 2022).

Las matemáticas, siendo una disciplina fundamental en el currículo escolar, requieren una atención especial en cuanto al análisis de cómo las TIC y la IA pueden ser aprovechadas para potenciar la comprensión conceptual, el razonamiento lógico y la resolución de problemas en los estudiantes (Garzón & Llanos, 2018). Dada la naturaleza abstracta y lógica de esta asignatura, es imperativo investigar de qué manera estas tecnologías emergentes pueden facilitar el aprendizaje y fortalecer las habilidades matemáticas de los alumnos. A través de esta investigación, se busca proporcionar una comprensión más profunda de cómo las herramientas digitales y la inteligencia artificial pueden ser aprovechadas para enriquecer la experiencia educativa en matemáticas, mientras se abordan los desafíos inherentes a su integración en un contexto diverso y en desarrollo como el de Colombia.

Diseño investigativo

La investigación se enmarcó en un enfoque metodológico mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de realizar una revisión crítica y sistemática de la literatura. El diseño metodológico se estructuró en cuatro fases principales: identificación, selección, evaluación y síntesis de estudios relevantes, siguiendo los lineamientos establecidos en la metodología PRISMA para revisiones sistemáticas. La elección de PRISMA se fundamentó en su capacidad para aportar rigor y transparencia al proceso de revisión, permitiendo identificar de manera exhaustiva y precisa la evidencia disponible.

Para asegurar la exhaustividad y pertinencia de la revisión, se seleccionaron bases de datos científicas de primera línea, enfocándose en aquellas especializadas en tecnología educativa, pedagogía y ciencias computacionales, incluyendo los portales Dialnet, Scopus, Scien-

ceDirect y Semantic Scholar. La búsqueda se limitó a publicaciones en inglés y español entre los años 2015 y 2023, con el fin de capturar el estado del arte actual en un campo que se caracteriza por su rápida evolución.

Tabla 1. Principales términos de búsqueda

| | |
|------------------------------------|----------------------|
| Inteligencia artificial | Matemáticas |
| Aprendizaje automático | Matemáticas |
| Redes neuronales | Educación matemática |
| Procesamiento del lenguaje natural | Educación matemática |
| Sistemas expertos | Educación matemática |
| Tutores inteligentes | Educación matemática |

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión

| Criterios de inclusión | Criterios de exclusión |
|--|--|
| Publicaciones entre 2015 y 2023 | < 2015 |
| Revistas indexadas | Revistas no indexadas, capítulos de libros, actas de congresos, prefacios y opiniones. |
| Publicaciones en inglés y español | Publicaciones en otros idiomas |
| Aplicación específica para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas | Aplicación general para el aprendizaje |

Proceso de revisión sistemática

Fase de identificación: En esta etapa inicial se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva y sistemática en múltiples bases de datos académicas de amplio reconocimiento, con el objetivo de recopilar todos los estudios potencialmente relevantes para la investigación. Se utilizaron combinaciones de palabras clave específicamente diseñadas para abarcar la amplia gama de interacciones entre la IA y la pedagogía matemática, asegurando así una cobertura completa del corpus literario existente sobre el tema.

Fase de selección: Posteriormente se procedió a una primera filtración de los artículos recopilados. En esta fase se descartaron aquellos es-

tudios que no cumplieran con los criterios preliminares de relevancia temática, como aquellos que no abordaban explícitamente la integración de la IA en entornos educativos matemáticos o que carecían de un enfoque pedagógico directo.

Fase de elegibilidad: En este paso crucial, se realizó una evaluación más detallada y crítica de los estudios previamente seleccionados. Esta revisión incluyó un análisis exhaustivo de la metodología empleada en cada investigación, la robustez de los resultados obtenidos y su relevancia directa con los objetivos pedagógicos en matemáticas y la integración efectiva de tecnologías de IA. Se prestó especial atención a la validez de los instrumentos de recolección de datos y a la coherencia de

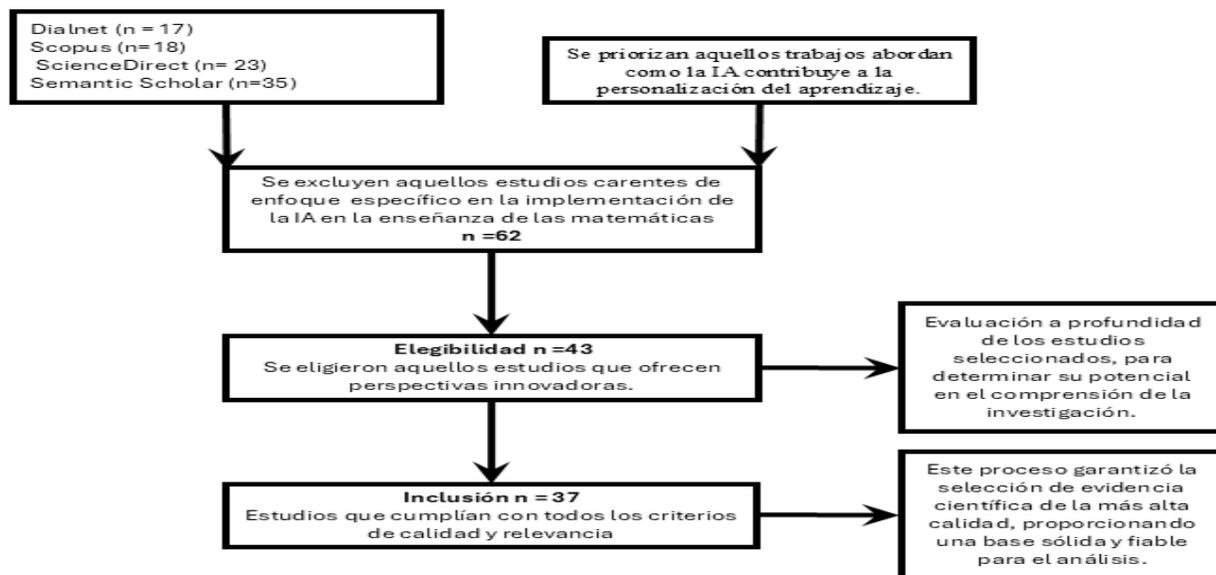
las conclusiones presentadas con las hipótesis planteadas.

Fase de inclusión: Finalmente, tras una rigurosa evaluación por pares, se incluyeron en el estudio aquellos artículos que cumplieran con todos los criterios de calidad y relevancia meticulosamente establecidos. Este proceso garantizó la selección de evidencia científica de la más alta calidad, proporcionando una base sólida y fiable para el análisis y la discusión de

la integración de la IA en la enseñanza de la matemática.

Este abordaje metodológico, caracterizado por su rigor y sistematicidad, no solo subraya la relevancia de la IA en la educación matemática como un área de investigación emergente y de significativo potencial transformador, sino que también establece una sólida base para la comprensión de su estado actual y las direcciones futuras.

Figura 1. Marco Conceptual



Herramientas de IA utilizadas en la enseñanza de las matemáticas

La IA está revolucionando la enseñanza de las matemáticas, y su impacto se ha reflejado en diversas tendencias y desafíos. Según el Boletín de la Sociedad Chilena de Educación Matemática, edición julio 2023, “Inteligencia Artificial y Educación Matemática: oportunidades y desafíos” (L., Pedro, 2023), la IA está transformando la forma como enseñamos y aprendemos, y se están desarrollando soluciones para evaluar la fluencia y precisión lectora, así como proyectos que unen la IA con el juego para mejorar la lectoescritura, lo que a su vez impacta en la inclusión educativa. Asimismo, se han destacado herramientas de IA para el aprendizaje de las matemáticas, como MATHia, que proporciona tutoría adaptativa y analiza el progreso de los estudiantes. Estas tendencias reflejan el potencial de la IA para mejorar la enseñanza de las matemáticas y la necesidad de abordar aspectos clave para su implementación exitosa.

Diversas publicaciones muestran un incremento sostenido en el periodo analizado (2015-2023), identificando tres principales tendencias en herramientas de IA estudiadas: tutores inteligentes (Pelánek, 2017), entornos adaptativos masivos (Rodríguez, 2021) y realidad aumentada (Montenegro y Fernández, 2022).

La inclusión de estas y otras plataformas digitales en la enseñanza de las matemáticas constituye un avance importante en la metodología educativa actual. Estas herramientas brindan una amplia variedad de recursos didácticos, interactivos y personalizables que enriquecen el proceso de aprendizaje, fomentan la participación del estudiante y potencian el desarrollo de habilidades analíticas y la resolución de problemas críticos en el ámbito matemático.

La utilización de estas plataformas promueve una aproximación más dinámica y adaptativa a la enseñanza de las matemáticas, permitiendo que los educadores personalicen el aprendiza-

je según las necesidades individuales de cada estudiante. Esto no solo aumenta el interés y la motivación hacia el estudio de las matemáticas, sino que también mejora la comprensión de conceptos complejos a través de métodos visuales, interactivos y prácticos.

Asimismo, la capacidad de estas herramientas para brindar retroalimentación instantánea y evaluaciones formativas contribuye de manera significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los estudiantes identificar y corregir errores en tiempo real, y a los docentes ajustar sus estrategias didácticas de manera más efectiva.

El impacto de la IA en el aprendizaje de las matemáticas

El impacto de la IA en el aprendizaje de las matemáticas está generando cada vez más interés en el ámbito educativo. Esta fascinación no solo se debe a la capacidad de la IA para transformar los métodos pedagógicos tradicionales, sino también a su potencial para personalizar la enseñanza y adaptarla a las necesidades individuales de cada estudiante. Sin embargo, a pesar de las promesas que ofrece, la integración de la IA en la educación matemática presenta desafíos y críticas, especialmente en lo que respecta a su efectividad pedagógica, implicaciones éticas y accesibilidad.

Desde una perspectiva pedagógica, la IA puede proporcionar herramientas innovadoras que facilitan el aprendizaje autónomo y diferenciado. Los sistemas expertos, las plataformas adaptativas y los asistentes virtuales son solo algunos ejemplos de cómo la IA puede contribuir a ofrecer una educación matemática más personalizada y accesible (Parra Sánchez, Torres Pardo y Martínez de Meriño, 2023). Estas tecnologías permiten ajustar el ritmo de aprendizaje, el nivel de dificultad de los contenidos y brindar retroalimentación instantánea, aspectos considerados fundamentales para mejorar la comprensión matemática de los estudiantes.

Tabla 3. Aplicación de IA para la enseñanza de las matemáticas

| Plataforma | Descripción |
|------------------|---|
| ADIMAT | Plataforma educativa diseñada específicamente para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Se enfoca en ofrecer recursos didácticos digitales adaptativos que se ajustan al nivel de conocimiento y ritmo de aprendizaje de cada estudiante. La plataforma utiliza técnicas de inteligencia artificial para personalizar el contenido, proporcionando ejercicios, problemas y actividades que se alinean con los objetivos curriculares y las necesidades individuales de los alumnos. (Grupo Edebé, 2023) |
| Camerana | <p>Aplicación educativa innovadora diseñada para ayudar tanto a estudiantes como a educadores en el campo de las matemáticas. Utilizando la tecnología de reconocimiento óptico de caracteres (OCR), los usuarios pueden tomar fotografías de problemas matemáticos impresos o escritos a mano, y la aplicación proporciona soluciones paso a paso, explicaciones detalladas y, en algunos casos, videos tutoriales.</p> <p>Esta herramienta busca no solo ofrecer la respuesta correcta, sino también enseñar el proceso de resolución, fomentando así un aprendizaje profundo y comprensivo de los conceptos matemáticos.</p> |
| MATHia | Desarrollada por Carnegie Learning, esta herramienta está enfocada en proporcionar una experiencia de aprendizaje personalizada para cada estudiante, adaptándose a su ritmo y nivel de habilidad individual. Una de las características distintivas de MATHia es su enfoque en el aprendizaje basado en competencias, promoviendo la profundización en conceptos matemáticos a través de prácticas y ejercicios interactivos que imitan situaciones del mundo real. |
| Maple Calculator | <p>Desarrollada por Maplesoft, una compañía reconocida por su software de matemáticas avanzadas, Maple Calculator va más allá de ser una simple calculadora, ofreciendo capacidades de cálculo simbólico y numérico.</p> <p>Una de las características más destacadas es su capacidad para resolver problemas paso a paso, mostrando a los usuarios el proceso de resolución, lo que facilita la comprensión de los métodos matemáticos y mejora las habilidades de aprendizaje.</p> |

La inclusión de estas y otras plataformas digitales en la enseñanza de las matemáticas constituye un avance importante en la metodología educativa actual. Estas herramientas brindan una amplia variedad de recursos didácticos, interactivos y personalizables que enriquecen el proceso de aprendizaje, fomentan la participación del estudiante y potencian el desarrollo de habilidades analíticas y la resolución de problemas críticos en el ámbito matemático.

La utilización de estas plataformas promueve una aproximación más dinámica y adaptativa a la enseñanza de las matemáticas, permitiendo que los educadores personalicen el aprendizaje según las necesidades individuales de cada estudiante. Esto no solo aumenta el interés y la motivación hacia el estudio de las matemáticas, sino que también mejora la comprensión de conceptos complejos a través de métodos visuales, interactivos y prácticos.

Asimismo, la capacidad de estas herramientas para brindar retroalimentación instantánea y evaluaciones formativas contribuye de manera significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los estudiantes identificar y corregir errores en tiempo real, y a los docentes ajustar sus estrategias didácticas de manera más efectiva.

No obstante, la implementación de la IA en el aprendizaje de las matemáticas no debe limitarse únicamente al desarrollo tecnológico, sino que también debe tener en cuenta la pedagogía subyacente. Murillo y Zamorano (2021) destacan la importancia de integrar adecuadamente la IA dentro de un marco pedagógico que fomente el razonamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Esto plantea un desafío significativo, ya que requiere que los educadores no solo dominen el uso de estas herramientas, sino que también comprendan cómo alinearlas con los objetivos de aprendizaje matemático.

La personalización del aprendizaje a través de la IA plantea interrogantes sobre la equidad y la inclusión. Si bien la tecnología tiene el potencial de adaptarse a las necesidades

individuales, también existe el riesgo de ampliar la brecha digital y socioeconómica entre los estudiantes. Aquellos con acceso limitado a recursos tecnológicos o con menor soporte en el hogar pueden encontrarse en desventaja, lo que podría perpetuar o incluso acrecentar las desigualdades existentes en el ámbito educativo (García-Peñalvo & Mendes, 2018).

La efectividad de la IA en el aprendizaje de las matemáticas aún es objeto de debate. Aunque existen estudios que reportan mejoras significativas en el rendimiento estudiantil (Val-Fernández, 2023), también hay críticas que apuntan a la falta de evidencia sólida que respalde estos hallazgos, especialmente a largo plazo. La variabilidad en los contextos educativos, la diversidad de las herramientas de IA y la metodología de investigación son factores que pueden influir en los resultados obtenidos, lo que sugiere la necesidad de más estudios empíricos y revisiones sistemáticas para comprender mejor el impacto real de la IA en la educación matemática.

El análisis crítico del impacto de la IA en el aprendizaje de las matemáticas hace evidente la complejidad y multidimensionalidad de su aplicación en el ámbito educativo. Es crucial abordar tanto las promesas como los desafíos que presenta la integración de estas tecnologías, para luego explorar cómo lejos de reemplazar la figura del educador, la IA puede ser un complemento sustancial que enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implementación de herramientas de IA en la enseñanza de las matemáticas no debe ser vista como una amenaza para el rol del docente, sino más bien como un complemento valioso que enriquece el proceso educativo. A pesar de los avances tecnológicos, es fundamental reconocer que la IA aún está lejos de reemplazar por completo la interacción humana y el juicio pedagógico que los educadores aportan al aprendizaje. Desde esta perspectiva, la utilización de la IA se presenta como una oportunidad para potenciar la enseñanza de las matemáticas,

siempre y cuando se enmarque dentro de una estrategia didáctica bien definida y centrada en el estudiante.

La IA puede desempeñar un papel crucial en la identificación y adaptación a las necesidades de aprendizaje individuales, algo que, debido a las limitaciones de tiempo y recursos, puede resultar desafiante para los docentes en entornos educativos tradicionales. Herramientas como sistemas de tutoría inteligentes y plataformas de aprendizaje adaptativo pueden ofrecer prácticas personalizadas y retroalimentación inmediata, ayudando a los estudiantes a progresar a su propio ritmo y de acuerdo con sus capacidades particulares (González, 2022). Esto no solo mejora la experiencia de aprendizaje para el estudiante, sino que también permite a los docentes centrarse en aspectos más complejos de la enseñanza, como fomentar el pensamiento crítico, la colaboración y la aplicación de conceptos matemáticos en contextos reales.

Además, el uso de la IA en la educación matemática puede facilitar la implementación de enfoques pedagógicos innovadores, como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje invertido. Estos métodos promueven una mayor interacción y participación del estudiante en el proceso de aprendizaje, permitiendo que el docente actúe más como un facilitador que guía y motiva, en lugar de un transmisor de conocimientos (Durán y Viguerras, 2023). La IA, al asumir tareas repetitivas y de bajo nivel cognitivo, libera tiempo para que los educadores se dediquen a actividades más significativas, como la discusión en clase, el diseño de proyectos interdisciplinarios y la atención individualizada a los estudiantes.

Cabe destacar que la eficacia de la IA en la enseñanza de las matemáticas depende en gran medida de su integración consciente y reflexiva en el currículo. Esto implica una formación adecuada para los docentes, no solo en el manejo de herramientas tecnológicas, sino tam-

bién en la comprensión de cómo estos recursos pueden complementar y enriquecer las prácticas pedagógicas existentes. La colaboración entre investigadores en educación, desarrolladores de tecnología y profesionales del aula es esencial para diseñar soluciones de IA que respondan a los objetivos educativos y que se alineen con las teorías del aprendizaje (Noss & Hoyles, 2019).

Por lo tanto, lejos de sustituir a los docentes, la IA tiene el potencial de transformar la enseñanza de las matemáticas en una experiencia más dinámica, interactiva y personalizada. Al aprovechar las capacidades de la IA dentro de un marco pedagógico, los educadores pueden mejorar significativamente el aprendizaje matemático, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI con confianza y competencia. La clave para el éxito en esta empresa radica en el equilibrio entre la innovación tecnológica y el invaluable papel humano en la educación, asegurando que la tecnología sirva como una herramienta para amplificar, y no para reemplazar, la enseñanza de calidad y el aprendizaje significativo.

Principales hallazgos

Los hallazgos del estudio revelan que la implementación de la IA en la enseñanza de las matemáticas ha impulsado innovaciones significativas en las prácticas pedagógicas. Se observó que el uso de herramientas basadas en IA favorece el aprendizaje personalizado y la participación activa de los estudiantes, al mismo tiempo que optimiza los procesos de evaluación mediante el análisis de datos.

A continuación, se presentan los principales hallazgos, teniendo en cuenta los aspectos destacados en las consideraciones previas.

Potencial transformador de la IA: La IA tiene un enorme potencial para transformar la enseñanza de las matemáticas, haciéndola más personalizada, atractiva y efectiva. Las herra-

mientas de IA pueden ayudar a los estudiantes a comprender conceptos matemáticos complejos de manera más profunda y significativa, y a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Personalización del aprendizaje: La IA permite crear experiencias de aprendizaje personalizadas y adaptables a los diferentes estilos de aprendizaje y ritmos de cada estudiante. Esto se logra mediante la evaluación en tiempo real del conocimiento y las habilidades de cada estudiante, lo que permite ajustar la dificultad de las actividades y brindar apoyo individualizado a aquellos que lo necesiten.

Entornos de aprendizaje interactivos y lúdicos: La IA permite crear entornos de aprendizaje virtuales que incentivan la exploración y el descubrimiento. Juegos como DragonBox Algebra y Prodigy utilizan la gamificación y la IA para convertir el aprendizaje de las matemáticas en una experiencia divertida y atractiva. Estudios como el de Rodríguez & Ishmael, 2023, sugieren que los entornos de aprendizaje interactivos basados en IA pueden aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en las matemáticas.

Desarrollo de habilidades metacognitivas: La IA puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mejor comprensión de sus propios procesos de aprendizaje. Plataformas como Metacognition Engine y MindShift utilizan la IA para proporcionar a los estudiantes información sobre cómo aprenden, permitiéndoles identificar estrategias de aprendizaje más efectivas. La investigación de Cázares & Páez, 2023, indica que el desarrollo de habilidades metacognitivas puede mejorar significativamente el rendimiento académico en general.

Fortalecimiento del rol del docente: La IA libera al docente de tareas repetitivas como la calificación y la elaboración de materiales, permitiéndole dedicar más tiempo a la planificación de lecciones personalizadas, la interacción individual con los estudiantes y la evaluación

formativa. Autores como Clements & Sarama, 2018, señalan que la IA puede ayudar a los docentes a convertirse en facilitadores del aprendizaje, creando un entorno más efectivo para el desarrollo de las habilidades matemáticas de los estudiantes.

La IA tiene un enorme potencial para revolucionar la enseñanza de las matemáticas. Las investigaciones recientes indican que la IA puede ayudar a personalizar el aprendizaje, mejorar la evaluación formativa, crear entornos de aprendizaje interactivos y lúdicos, desarrollar habilidades metacognitivas y fortalecer el rol del docente. Sin embargo, es importante reconocer que la IA aún se encuentra en una etapa temprana de desarrollo en el ámbito educativo. Algunos desafíos que se deben afrontar incluyen:

- **Acceso equitativo a la tecnología:** Es necesario garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas y plataformas de IA.
- **Desarrollo de contenido de calidad:** Se requiere la creación de contenido educativo de alta calidad basado en IA.
- **Capacitación docente:** Es fundamental brindar a los docentes la formación necesaria para integrar la IA de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas.

Consideraciones éticas: Es necesario garantizar que los datos de los estudiantes se recopilen, almacenen y utilicen de manera responsable y ética. Esto incluye obtener el consentimiento de los estudiantes y sus padres, proteger la seguridad de los datos y evitar su uso para fines discriminatorios.

Conclusiones

La integración de la IA en la enseñanza de matemáticas representa un avance significativo que promete transformar las metodologías educativas y mejorar los procesos de aprendizaje. Mediante esta revisión crítica, se han identificado diversos hallazgos y consideraciones esenciales que subrayan la importancia y los

desafíos asociados con la aplicación de la IA en este ámbito. Del análisis realizado, se han extraído conclusiones y hallazgos relevantes, que destacan el papel fundamental que la IA puede desempeñar en la pedagogía matemática.

Capacitación docente: La implementación exitosa de la IA en la enseñanza de las matemáticas exige una formación específica para el profesorado. Los docentes deben adquirir las competencias necesarias para integrar la IA en sus prácticas pedagógicas, comprendiendo sus beneficios y limitaciones.

Diseño de actividades: La IA permite crear actividades personalizadas y adaptables a los diferentes estilos de aprendizaje y ritmos de cada estudiante. Estas actividades deben estar cuidadosamente diseñadas para alinearse con los objetivos de aprendizaje específicos de cada tema matemático.

Adaptación al nivel de conocimiento del estudiante: La IA puede evaluar el conocimiento y las habilidades de cada estudiante en tiempo real, posibilitando la creación de experiencias de aprendizaje personalizadas. Esto permite ajustar la dificultad de las actividades y brindar apoyo individualizado a aquellos que lo necesiten.

Énfasis en habilidades de pensamiento crítico: La IA no solo facilita la adquisición de conocimientos matemáticos, sino que también puede fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, como la resolución de problemas, la argumentación y la creatividad.

Sesgo algorítmico: Es imperativo reconocer y abordar la posibilidad de sesgo algorítmico en las herramientas de IA. Dicho sesgo puede manifestarse a través de la programación y los datos utilizados para entrenar estos sistemas, lo cual puede llevar a desigualdades en el aprendizaje y el acceso a la educación. Por lo tanto, es esencial implementar estrategias efectivas para mitigar estos sesgos y promover una enseñanza equitativa. Entre las medidas recomendadas se encuentra la diversificación de los datos de

entrenamiento, auditorías regulares por parte de terceros y la transparencia sobre el funcionamiento de estos sistemas y bajo qué criterios toman decisiones.

Ética en el tratamiento de datos personales:

La recopilación y el uso de datos personales por parte de las herramientas de IA deben regirse por principios éticos claros y transparentes. Es crucial proteger la privacidad de los estudiantes y garantizar el uso responsable de sus datos.

La IA tiene el potencial de enriquecer significativamente la enseñanza de las matemáticas, ofreciendo herramientas adaptativas que pueden personalizar el aprendizaje y promover habilidades críticas. Sin embargo, su implementación exitosa requiere una consideración cuidadosa de factores como la capacitación docente, el diseño de actividades, la adaptación al estudiante, la promoción de pensamiento crítico, la mitigación de sesgos y la ética en el manejo de datos. Abordar estos desafíos es fundamental para maximizar los beneficios de la IA en la educación matemática y asegurar una integración efectiva y responsable en los entornos educativos.

Referencias

Artiles Rodríguez, J., Guerra Santana, M., Aguiar Perera, V., & Rodríguez-Pulido, J.A. (2021). Agente conversacional virtual: la inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*.

Alfonso Garzón, L.F., & Llanos Ayola, R.J. (2018). La modernización de la educación en Colombia: retos y posibilidades. *Revista Dialogus*.

Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges Nesta.

https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf

- Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2023). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*.
- Castro Morales, L. G., Pantoja Burbano, M. J., & Guanoluisa Morales, J. A. (2023). La utilización de la tecnología de ChatGPT como recurso para la aplicación de la lógica matemática. *Revista Conrado*, 19(S2), 570-579. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3300>
- Cázares Balderas, M.D., & Páez, D.A. (2023). Práctica docente y metacognición en bachillerato para favorecer el aprendizaje en la clase de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Chávez, M.H. (2021). Sistemas de tutoría inteligente y su aplicación en la educación superior. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2018). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. Nueva York, Routledge
- Cordero Monzón, M.A. (2024). Inteligencia Artificial en el aula: oportunidades y desafíos para la didáctica de la matemática y física universitaria. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*.
- Durán Muñoz, María Lorena, & Vigueras Moreno, José Alberto. (2023). Aula invertida inteligente como estrategia didáctica emergente para la enseñanza-aprendizaje de matemática. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1), 16. Epub 20 de marzo de 2023. Recuperado el 18 de marzo de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142023000100016&lng=es&tlng=es.
- Galindo Perdomo, V. (2021). Ministerio de Educación Nacional de Colombia: un nuevo modelo de gestión y redes colaborativas para una educación con calidad. Universidad Externado de Colombia, *Revista Opera*.
- García-Peña, V.R., Mora-Marcillo, A.B., & Ávila-Ramírez, J.A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Revista Dominio de las Ciencias*, 6, 648-666.
- García-Peñalvo, F. J., & Mendes, A. J. (2018). Exploring the computational thinking effects in pre-university education. *Computers in Human Behavior*, 80, 407-411.
- González-González, C.S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*.
- Grisales Aguirre, A. M. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Revista Entramado*, 14(2), 198-214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- Hidayat, R., Mohamed, M.Z., Suhaizi, N.N., Sabri, N.B., Mahmud, M.K., & Baharuddin, S.K. (2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review. *International Electronic Journal of Mathematics Education*.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. Globethics Publications.
- Hwang, G.-J., & Tu, Y.-F. (2021). Roles and Research Trends of Artificial Intelligence in Mathematics Education: A Bibliometric Mapping Analysis and Systematic Review. *Mathematics*, 9(6), 584. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/math9060584>
- L., Pedro. (2023). "Inteligencia Artificial y Educación Matemática: oportunidades y desafíos", en *Boletín de la Sociedad Chilena de Educación Matemática*, edición julio 2023.
- Li, Qing & Ma, Xin. (2010). A Meta-analysis of the Effects of Computer Technology on School Students' Mathematics Learning. *Educational Psychology Review*. 22. 215-243. 10.1007/s10648-010-9125-8.

Mancipe Caicedo, C. P. (2023). La enseñanza de las matemáticas en la era de la Inteligencia Artificial. *Aula Urbana*, 1(130).

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/3031>

Mengist, W., Soromessa, T. y Legese, G. (2020). Método para realizar una revisión sistemática de la literatura y un metaanálisis de investigación en ciencias ambientales. *MethodsX*, 7, 100777. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2019.100777>

Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerero, J. (2022). Realidad aumentada en la educación superior: posibilidades y desafíos. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 23, 95-114. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.858>

Moya-Carrera, Y. (2023). Uso de realidad virtual y aumentada para mejorar la comprensión de conceptos abstractos en matemáticas. *Revista Científica Kosmos*.

Noss, Richard & Hoyles, Celia. (2019). Micromundos, Construcciónismo y Matemáticas. *Revista Educación Matemática*. 31. 7-21. 10.24844/EM3102.01.

OECD Digital Education Outlook (2021). OECD Digital Education Outlook.

Organización de Estados Iberoamericanos. El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina. ProFuturo y OEI (2023)

Ortiz, S.G. (2019). Computadores para Educar. Un caso de construcción del uso educativo del computador.

Padilla-Escorcía, I.A., & Acevedo-Rincón, J.P. (2022). Conocimiento especializado del Profesor de Matemáticas en la enseñanza de la Modelación de la Elipse a través de Recursos Tecnológicos. *Revista Lasallista de Investigación*.

Paredes Rizo, C. (2021). Chatbots en educación secundaria: retos y propuestas para su aplicación en el aula. Universidad de Valladolid.

Parra Sánchez, J.S., Torres Pardo, I.D., & Martínez De Merino, C.Y. (2023). Personalización de recursos para la enseñanza de matemáticas universitarias usando inteligencia artificial. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*.

Pelánek, R. Bayesian knowledge tracing, logistic models, and beyond: an overview of learner modeling techniques, "User Modeling and User-Adapted Interaction", 2017, pp. 313-350

Quiroz Rosas, V. (2023). Aplicaciones de Inteligencia Artificial aliadas en la enseñanza de las Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.

Rizvi, S.Z., Waite, J., & Sentance, S. (2023). Artificial Intelligence teaching and learning in K-12 from 2019 to 2022: A systematic literature review. *Revista Computadoras y Educación: Inteligencia Artificial*, 4, 100145.

Rodríguez Chávez, Mario Humberto. (2021). Sistemas de tutoría inteligente y su aplicación en la educación superior. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e015. Epub 21 de mayo de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.848>

Rodríguez, R.J., & Ishmael, K. (2023). Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning.

Russell, S. J. 1., Norvig, P., & Davis, E. (2016). Artificial intelligence: a modern approach. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

Estanislao Zuleta y la educación



“El campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la Universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece”.

En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos. Puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un “buen estudiante”, al que no le interesa aprender pero sí sacar cinco, y que solo estudia por el miedo a perder el año. Una educación así es ideal para el sistema y sus intereses.”

“Para que un maestro logre efectivamente despertar el interés y la atracción por lo que enseña necesita prescindir de la disciplina que nos obliga no sólo a ir a clase, sino a estudiar materias que no nos interesan o no queremos sencillamente. Sería el mayor logro de la educación. Se lograría que sus clases, sus enseñanzas, sus opiniones fueran tan interesantes para sus alumnos, los atrajeran, como cuando van a hacer las cosas que les son prohibidas. Hasta ahora la escuela está en contra del deseo, el deseo en todos los sentidos”.

“Por ejemplo, uno como estudiante tiene la sensación y la convicción de que la clase es lo más indeseado del mundo, es un estado de intimidación, donde se debe permanecer atento y callado frente a algo que no interesa ni motiva. En cambio, el recreo es una maravilla, es algo que se desea, es lo contrario de la clase. ¿Cuándo ocurrirá que la clase sea tan deseable como el recreo?”