CORREO PEDAGÓGICO

EDUCAMOS PARA LA DEFENSA DE LOS TERRITORIOS Y LA AUTONOMÍA ESCOLAR | OCTUBRE DE 2026 | CEID - ADE



PLAN EDUCATIVO EMANCIPADOR: LÍNEAS PRESENTADAS AL

III CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL FECODE

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES ADE CORREO PEDAGÓGICO 2025

Solidaridad Permanente con Palestina!

CEID - ADE

JUNTOS SOMOS ADE

Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación



PLAN EDUCATIVO EMANCIPADOR: LÍNEAS PRESENTADAS AL

III CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL FECODE

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES ADE CORREO PEDAGÓGICO 2025

Asociación Distrital de
Trabajadores y Trabajadoras
de la Educación

índice



1. INTRODUCCIÓN 5
Andrea Sandino García

2 **PLAN EDUCATIVO EMANCIPADOR: LÍNEAS PRESENTADAS AL III CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL FECODE** 7
Diana Natalia Benavides Chaparro
Etna Maritza Correa Jejen

3 **POLÍTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA: LA URGENCIA DE UN PENSAMIENTO COLECTIVO** 15
Dariel Fonseca Galindo
Claudia Viviana Jiménez
Juan Carlos Valero

4 **HACIA LOS P.E.I. EMANCIPADORES DESDE EL AULA** 19
Sandra Arciniegas Fiallo
Juan Carlos Jaime Fajardo

5 **COMUNICACIÓN, TIC E INTELIGENCIA ARTIFICIAL AL SERVICIO DEL PUEBLO** 26
Jhon Jairo González Orozco
Rafael Humberto Rincón Mendoza

6 **COMUNIDAD EDUCATIVA Y TERRITORIO** 34
Heidy Geovana Quijano Triana
Luis Eduardo Rico

7 **LOS RETOS DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN NO ESTANDARIZADA** 42
Ángela Patricia Portela
Jesús Gonzalo Puin López

8 **DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: UNA DISPUTA ENTRE EL CAPITALISMO Y LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA** 51
Omaira Eslava
Vanessa Hernández

9 **ESCUELAS TERRITORIO DE PAZ EN BOGOTÁ: TRAYECTORIAS PEDAGÓGICAS DE EMANCIPACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL (2016–2025)** 60
Rubén Darío Pinilla
Oscar Mauricio Cañón R.



CORREO PEDAGÓGICO

INTEGRANTES EQUIPO CEID 2025

Andrea Sandino García
Secretaria de asuntos pedagógicos, culturales y científicos

Juan Carlos Jaime Fajardo
Coordinador CEID

Juan Carlos Varelo
Secretario Técnico CEID

Rubén Darío Pinilla
Asesor

Heidy Quijano
Asesora

Natalia Benavídez
Asesora

Mauricio Cañón
Asesor

Sandra Arciniegas
Asesora

Omaira Eslava
Asesora

Dariel Fonseca
Asesor

Etna Correa
Asesora

Vanesa Hernández
Asesora

Ángela Portela
Asesora

Rafael Rincón
Asesor

John Jairo González
Asesor

Gonzalo Puín
Asesor

CEID - ADE
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES

Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación

ESCANEA EL CODIGO QR Y SIGUENOS

Introducción



Los actuales avances del Plan Educativo Emancipador (PEE) que se presenta en este documento forman parte de la síntesis de las doce Asambleas Pedagógicas Distritales realizadas por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID – ADE), con la participación, durante más de una década, de miles de maestras y maestros e innumerables experiencias pedagógicas, debates y propuestas sobre la educación como derecho inalienable de los pueblos.

En este proceso, se ha mantenido la lucha por una educación digna. Si bien desde el origen de la ADE se han mantenido la reflexión y trabajo pedagógico, en las últimas décadas se enfatizó en la ruptura con las lógicas mercantiles y capitalistas de la educación impulsadas desde organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Este fue uno de los criterios que orientó la necesidad del PEE, así como la urgencia de fortalecer la resistencia junto a una propuesta.

Dicho plan emancipador está orientado por los siguientes principios: La educación emancipadora que rechaza toda injerencia extranjera en la educación y en la sociedad, que somete a la cultura, al conocimiento, la ciencia y los saberes de nuestro pueblo a lógicas coloniales; a cambio, se propone soberanía, autodeterminación de los pueblos e independencia cultural. La educación emancipadora rechaza la injerencia y la presencia de multinacionales en la educación pública, así como las intervenciones de potencias en otros países, proponiendo a cambio la soberanía educativa y popular. La educación emancipadora rechaza y propone alternativas a las prácticas racistas

y excluyentes, apostando por el reconocimiento a las diversidades y todas sus expresiones.

De igual manera, la educación emancipadora rechaza las políticas de formación de capital humano que solo ven en los estudiantes, maestras y maestros un potencial para la explotación de mano de obra cualificada para el sistema capitalista y, a su vez, rechaza las diferentes formas de privatización a través de las APP. Proponemos, a cambio, una educación digna que se expresa en una formación integral, pensamiento crítico revolucionario y que responda a las realidades de las comunidades educativas.

También la educación emancipadora rechaza las prácticas y el sistema patriarcal, fortaleciendo las corrientes feministas revolucionaias, hermanada con las luchas de la clase trabajadora y el pueblo en general.

En este mismo sentido, se precisa que si bien, existen principios orientadores y algunas propuestas concretas del PEE, este no es una receta, pues debe partir de las diferentes realidades y contextos y por ende múltiples maneras de materializarlo. Pero si se caracteriza por tomar distancia de las imposiciones de la escuela de calidad, que se expresa en estándares, competitividad, resultados, éxito, excelencia entre otros, que hacen parte de las políticas hegemónicas. En ese sentido, el PEE apuesta por una transformación radical de la escuela y la educación, de ahí que la perspectiva de emancipación que se asume es la que Marx llamó humana o social y no aquella que busca reproducir el sistema capitalismo.

Es necesario resaltar que en este proceso han sido valiosos los aportes de diferentes maestras y maestros que han transitado por el equipo del CEID, desde su primer asamblea y, particularmente, desde 2016, cuando se realizó la III Asamblea Pedagógica Distrital y se inició la discusión sobre la necesidad del PEE. En nombre de tales personas, vale mencionar a Ismari Bernate y Juan Carlos Jaime como directores del CEID en este periodo.

Los ocho artículos que se presentan a continuación fueron expuestos por el equipo del CEID - ADE en el III Congreso Pedagógico Nacional realizado por FECODE en noviembre de 2025. Se invita al magisterio bogotano a darles vida y a seguir desarrollando este proceso que tanto requieren nuestras comunidades, así como a seguir fortaleciendo la lucha educativa.

Andrea Sandino García
Secretaria Asuntos Pedagógicos 2018 – 2026



El movimiento Pedagógico: memoria viva y horizonte emancipador

Diana Natalia Benavides Chaparro – CEID ADE
Etna Maritza Correa Jejen – CEID ADE

Introducción

El Movimiento Pedagógico Colombiano es, quizá, la gesta más profunda y luminosa que el magisterio agremiado en FECODE ha logrado tejer en su historia. Nació en tiempos convulsos, entre finales de los setenta e inicios de los ochenta, cuando el país y América Latina entera buscaban salidas a la crisis, a las dictaduras y a las desigualdades estructurales. Desde sus aulas precarias y en medio de resistencias cotidianas, los maestros y maestras decidieron levantar la palabra como bandera. Fue más que una respuesta sindical: constituyó un grito colectivo por la dignidad del pensamiento, de la escuela pública y de las comunidades educativas.

Caminar sobre su memoria es volver a escuchar las voces que abrieron camino, las de quienes, con tizas, tableros y sueños de una sociedad más justa, transformaron la pedagogía en un acto político. Recuperar esa memoria no es solo un ejercicio histórico; es, sobre todo, un gesto de esperanza que nos permite reconocer el acervo cultural y pedagógico que hoy nos pertenece: una herencia viva que alimenta la lucha por una educación emancipadora, pública y popular.

El Movimiento Pedagógico fue y sigue siendo de carácter popular. No solo es un tejido: es un telar en el que han confluido maestros (as), comunidades y pensadores(as) que no encontraban otro

espacio para el debate, la reflexión y la creación, pues los escenarios de pensamiento estaban cooptados por el Estado o por la Iglesia. En medio de la adversidad, nació un sujeto colectivo: el maestro(a) como trabajador(a) de la cultura, como intelectual del pueblo, capaz de pensar y transformar la escuela y la sociedad.

La huella de este proceso quedó plasmada en la Revista Educación y Cultura, testimonio escrito de su pensamiento y de su andar. Es en el encuentro de Bucaramanga, en 1982, durante el Congreso de FECODE, cuando el Movimiento Pedagógico fue proclamado oficialmente, dando inicio a una de las experiencias más significativas de organización intelectual, política y pedagógica en América Latina.

Las Huellas: Recorrido Histórico del Movimiento Pedagógico

El Movimiento Pedagógico nació entre finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, en un contexto de crisis social, desempleo, autoritarismo y reformas económicas que amenazaban la dignidad del pueblo trabajador. Como señala Calderón (1995, p. 132), América Latina vivía una "gran mutación sociocultural" en la que emergen movimientos sociales que se levantaban frente a la desigualdad y el control hegemónico del Estado.

Simultáneamente, la crisis estructural del capitalismo, descrita por Castells (1978) provocó un profundo debilitamiento de las economías no petroleras, generando políticas de ajuste que redujeron el gasto social y afectaron directamente la educación, la salud y otros derechos fundamentales.



En Colombia, las élites históricamente han negado el derecho a la educación y todas las responsabilidades que esta conlleva, profundizando en este periodo los efectos de la crisis que se reflejaron en un sistema educativo aún más precario, con escuelas desprovistas de recursos, maestros(as) despojados(as) de su reconocimiento social y delegados(as) al papel de simples instructores(as). La escuela se configuraba más como un aparato de control estatal que como un espacio de cultura, pensamiento y construcción de comunidad. El estudiante, a su vez, era concebido como sujeto pasivo, sin posibilidad de desarrollar pensamiento crítico ni reconocerse como actor social.

En medio de ese contexto, los maestros(as) organizados en FECODE asumieron la pedagogía como un acto político y emancipador. Tal como recordaría Antonio Gramsci (1949) "instruir es formar seres capaces de gobernarse a sí mismos, no de ser gobernados por otros." Esta idea encarna el espíritu del Movimiento Pedagógico Colombiano: una apuesta por la autonomía, la conciencia crítica y la educación como práctica de libertad.

En 1966 se llevó a cabo la Marcha del Hambre, una gesta ejemplar de lucha y resistencia: cuarenta y cinco días de camino que visibilizan el abandono del Estado hacia la educación y la dignidad magisterial. Una década después, el Paro Cívico Nacional de 1977 reafirmó la fuerza del movimiento social y sindical, con una participación decisiva de FECODE. En este periodo el ámbito pedagógico, como explica Tobón (2022), predominaba un modelo conductista y taylorista centrado en la eficiencia y el control productivo.

Fruto de estas resistencias, surge como conquista el Decreto Ley 2277, que reconoció parcialmente la labor docente, situando al magisterio en una perspectiva de lucha política, pedagógica y cultural (Tobón, 2022, p. 22). Paralelamente, se gestaron espacios académico de reflexión como el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias (1981), donde surgieron redes de maestros(as) que pensaban la educación desde la autonomía y la crítica (Tamayo, 2006). Finalmente, en 1982, durante el I Congreso Pedagógi-

co de FECODE en Bucaramanga, bajo la consigna "Educar y luchar por la liberación nacional", se proclamó oficialmente el Movimiento Pedagógico Colombiano.

Marco Raúl Mejía identifica cuatro factores histórico-sociales que posibilitaron este surgimiento: las reformas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional, el auge de los movimientos sociales, la emergencia de nuevos sujetos pedagógicos críticos de los modelos hegemónicos y la consolidación de un actor colectivo docente. De modo complementario, Gantiva (1984) advierte que las políticas estatales de control político y pedagógico, como el "mapa educativo" y la "reforma curricular" inspiradas en el conductismo fueron detonantes del Movimiento Pedagógico como expresión de resistencia cultural.



Este proceso dio lugar a la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), y posteriormente de los CEID regionales, que impulsaron las Asambleas Pedagógicas Departamentales, escenarios fundamentales en la construcción de pensamiento pedagógico crítico (Tamayo, 2006).

Dentro de este proceso, la **Asociación Distrital de Trabajadores** y Trabajadoras de la Educación (ADE), fundada en 1957, jugó un papel determinante al acunar el Movimiento Pedagógico en Bogotá. Fiel a su carácter combativo, la ADE defendió la educación pública y ha venido resistiendo las políticas neoliberales y mercantilistas. Desde su Comisión Pedagógica, organizó una estructura de trabajo con grupos por áreas (Lenguaje, Ciencias, Matemáticas, Sociales y Artística), promoviendo encuentros, seminarios, tertulias y publicaciones propias que consolidaron un movimiento pedagógico de base.

En varias localidades de Bogotá, los Comités Pedagógicos impulsaron discusiones y eventos, generando un verdadero activismo pedagógico sindical que involucró a la mayoría de colegios y docentes de la ciudad, como lo señala Barrantes (2023). Ya en 1979, según Cárdenas y Boada, la ADE había iniciado una reflexión profunda sobre la educación, la renovación curricular y el quehacer docente, constituyéndose formalmente en 1981. Ese mismo año, la Comisión Pedagógica lideró un seminario regional con Cundinamarca, Boyacá y el Meta, centrado en la investigación educativa, las teorías pedagógicas y la reforma curricular, proceso que se extendió durante más de un año y que marcó el inicio del diálogo con centros e investigadores de la educación en el país.

En julio de 1987 se realizó la Primera Asamblea Pedagógica Distrital en Bogotá, un acontecimiento histórico que reunió a maestras y maestros para fortalecer el debate pedagógico, sistematizar proyectos alternativos y seleccionar las experiencias representativas del magisterio para el Congreso Pedagógico Nacional. Bajo el lema "Cansados del barro decidimos transformarlo", se presentaron más de 300 ponencias sustentadas y debatidas en distintas comisiones (Barrantes, 1987). Este evento marcó un hito en la construcción colectiva del pensamiento pedagógico crítico en la capital. La Segunda Asamblea Pedagógica Distrital, celebrada en 1994 bajo el tema "Escuela y Currículo", mantuvo vivo el espíritu del Movimiento en medio de las tensiones políticas del país. Este evento reunió a universidades, instituciones, asociaciones y fundaciones (UPN, la Escuela Pedagógica Experimental, la Secretaría de Educación de Bogotá, el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, el CINEP, la Cooperativa Editorial del Magisterio, la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física y ASDED, entre otras), que promovieron un diálogo entre el magisterio, la academia y la sociedad civil. En su preparación se realizaron 38 asambleas pedagógicas locales y se presentaron más de 500 trabajos escritos, consolidando un proceso de investiga-

ción y reflexión colectiva.

Estas asambleas se configuraron como espacios de resistencia, donde la pedagogía se asumió como práctica política y emancipadora, más allá de los dictámenes del Estado o las lógicas del mercado educativo. Décadas después, en 2016, la Tercera Asamblea Pedagógica Distrital reafirmó este compromiso bajo el lema "La escuela sí es un territorio de paz", en apoyo al Plebiscito por la Paz. En ella, el magisterio debatió sobre democracia participativa y políticas públicas de educación frente a las presiones neoliberales. Su consigna central fue clara: defender la educación pública y reafirmar la pedagogía como práctica de esperanza.

Desde entonces, las Asambleas Pedagógicas Distritales se han consolidado como ejercicio anual de encuentro, en el cual docentes de base comparten experiencias que surgen del aula, del territorio y de la reflexión crítica. El CEID continúa siendo eje articulador de estos procesos, promoviendo círculos pedagógicos, encuentros presenciales y virtuales, seminarios locales y reflexiones permanentes sobre la escuela. En los Correos Pedagógicos, estos debates se amplifican, generando saber pedagógico que impacta las comunidades educativas y fortalece la defensa de la escuela pública como territorio de vida.

Aportes del Caminar Asambleario: Construcción Colectiva del Saber Pedagógico.

El Movimiento Pedagógico y las Asambleas Pedagógicas Distritales no solo constituyen hitos organizativos, sino verdaderos laboratorios sociales de pensamiento crítico donde el magisterio ha tejido un conocimiento situado, comprometido y transformador. En estas experiencias se reconoce la potencia del caminar asambleario como práctica de investigación, diálogo y acción colectiva, donde la escuela se piensa desde sí misma y se enfrenta a las lógicas hegemónicas que históricamente han intentado definirla desde fuera.

Desde una perspectiva latinoamericana, este proceso reafirma la figura de las y los maestros como intelectuales orgánicos, en el sentido gramsciano: un sujeto que piensa y actúa desde su lugar en la estructura social, que transforma su práctica en reflexión crítica y su reflexión en acción emancipadora. En las asambleas pedagógicas, el magisterio no reproduce discursos ajenos ni aplica modelos impuestos; construye teoría desde su experiencia, desde la vivencia del aula y la relación con la comunidad. Su palabra, anclada en la realidad cotidiana, se vuelve pensamiento colectivo que interpela al poder y propone nuevos sentidos para la educación pública.

Paulo Freire (1970) ofrece una clave esencial al pensar la educación como una práctica de libertad, fundamento que inspira el carácter emancipador del debate asambleario, los círculos pedagógicos y los *correos pedagógicos* del Movimiento. Estas experiencias encarnan una pedagogía del diálogo en la que el conocimiento no se impone, sino que se construye colectivamente en comunión. Como señala Freire, "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo", principio que atraviesa la memoria viva de cada Asamblea Pedagógica y reafirma el sentido liberador de la praxis docente.

La revista Educación y Cultura, órgano de pensamiento de FECODE y los CEID, ha sido una extensión natural del espacio asambleario. En sus páginas se recopilan debates, propuestas curriculares y experiencias que amplifican la voz del magisterio.

Allí se consolida la continuidad del pensamiento crítico que reconoce la escuela como territorio de disputa política y epistemológica, y no simplemente como lugar de instrucción.

El caminar asambleario es, en este sentido, un acto de investigación y de insurgencia. Como sostiene Marco Raúl Mejía (2016), se trata de recuperar la voz pedagógica frente al neoliberalismo educativo y de fortalecer la escuela pública como espacio de emancipación. Cada círculo pedagógico, cada experiencia compartida, constituye un gesto de resistencia frente a la mercantilización del conocimiento.

La discusión sobre el papel del maestro(a) atraviesa todo este proceso. En las asambleas, las y los educadores se piensan como sujetos históricos, no como piezas del engranaje administrativo. En diálogo con Boaventura de Sousa Santos (2009), podríamos decir que el magisterio ha ejercido una sociología de las ausencias: ha hecho visible lo

que el sistema pretendía invisibilizar, las prácticas pedagógicas populares, la creatividad docente, las comunidades de aprendizaje barriales y el vínculo escuela-territorio.

Así, el caminar asambleario no es sólo memoria, sino proyecto político-pedagógico. Permite tejer saberes, resistir a la fragmentación impuesta por las políticas de estandarización y reafirmar el sentido de la escuela pública como lugar de construcción democrática. En palabras de Fals Borda, "conocer es transformar, y transformar es liberar".

Resulta esencial incorporar a este caminar las reflexiones emanadas de la **XII Asamblea Pedagógica Distrital.** En un contexto marcado por tensiones geopolíticas, desafíos a la soberanía nacional y un gobierno elegido con el acompañamiento del magisterio, se abren espacios de diálogo sobre aciertos, desaciertos y los horizontes colectivos que orientan la acción política del gremio. La defensa de la educación pública se reafirma, así, como una apuesta ética por la vida y el buen vivir.

Caminar por la memoria del Movimiento Pedagógico Distrital exige r**econstruir las memorias vivas del magisterio**, recuperar sus voces y fortalecer la lucha sindical desde la formación y la organización. Estas memorias no deben limitarse a la evocación nostálgica de gestas pasadas; deben transformarse en acciones que dialoguen con la realidad presente y en un compromiso del sindicato como eje articulador entre la academia, las facultades de educación y los movimientos pedagógicos populares, que mantienen viva la lucha por una educación pública emancipadora.

¿Hacia Dónde Dirigir El Caminar?

La memoria acumulada en los Correos Pedagógicos, las revistas Educación y Cultura, las asambleas y los círculos pedagógicos configuran una cartografía de saberes insurgentes que invitan a repensar el lugar de la escuela y del maestro en el contexto actual.

Estos derroteros, que emergen del caminar magisterial, pueden sintetizarse en siete ejes que orientan la acción pedagógica, política y organizativa del Movimiento Pedagógico expresados a continuación:

Repensar y reconstruir los conceptos de escuela, pedagogía y estudiante

El desafío es reflexionar, deconstruir y reconstruir los conceptos de escuela, pedagogía y estudiante, reivindicando su papel histórico, social y político. En la III Asamblea Pedagógica Distrital (APD) se concibió la escuela como un espacio de saberes para el descubrimiento, el desarrollo de potencialidades y el disfrute del conocimiento: un ambiente escolar desde y para la vida.

Las y los maestros se reconocen como actores políticos, sociales y culturales, creadores de proyecto de nación, superando su enajenación frente a las lógicas mercantiles. Las y los estudiantes, por su parte, son sujetos activos de saber, que aprenden en relación con otros(as) y desde su territorio. Toda apuesta pedagógica debe partir de esa comprensión situada.





Formación político-sindical para enfrentar la política neoliberal.

Resulta indispensable comprender las concepciones de escuela y pedagogía promovidas por la banca mundial y los organismos multilaterales, tal como se planteó en la IX APD. Esta comprensión crítica permite contrastar y liberar la práctica docente de las lógicas hegemónicas y mercantilistas que limitan la participación y deslegitiman la educación pública. El reto está en reposicionar ante la sociedad la imagen del magisterio como sujeto de transformación.

Afianzar la democracia escolar

Ganada en la Ley 115 y en la Constitución Política, la autonomía escolar es clave para resistir las prácticas autoritarias y las estructuras verticales que restringen la participación. Las y los maestros han expresado su preocupación frente al autoritarismo de algunos(as) directivos(as) docentes, lo que se constituye en una barrera para los procesos comunitarios. Es necesario restituir los foros educativos como escenarios de diálogo y construcción colectiva hacia una pedagogía para la vida.

Contraponer al modelo hegemónico propuestas educativas críticas y emancipadoras.

Confrontar la política neoliberal con propuestas alternativas y emancipadoras. Los elementos constitutivos de estas propuestas pedagógicas, parten de superar el reduccionismo de las pedagogías hegemónicas y avanzar hacia las críticas y revolucionarias, evitar la banalización del pensamiento de Paulo Freire, una pedagogía construida con la comunidad, valorando y comprendiendo, los saberes territoriales. El magisterio debe asumir una praxis emancipadora, revolucionaria y contrahegemónica que fortalezca la conciencia colectiva, recupere las prácticas ancestrales y reconozca la diversidad desde una perspectiva interseccional, antiimperialista y anticolonial.

Materializar la pedagogía liberadora en la práctica cotidiana.

Los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos al capitalismo, parten de un enfoque territorial, responden a las problemáticas del contexto y promueven la construcción de comunidad. Su desarrollo se fundamenta en tres ejes: a) investigativo, b) político y c) pedagógico.

Las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS) deben romper con los criterios de calidad impuestos por la política neoliberal y superar los enfoques patriarcales. Su horizonte es el buen vivir, los derechos humanos y el equilibrio ambiental. Reconocer la crisis planetaria implica denunciar las causas estructurales del capitalismo y fomentar una práctica educativa que parta de la realidad y en relación con la naturaleza.



Consolidar nuevas formas de organización y participación

El magisterio distrital ha reiterado la necesidad de colectivizar las apuestas pedagógicas emancipadoras. Para ello, se propone fortalecer espacios de encuentro, tales como; seminarios, diplomados, comités pedagógicos, asambleas locales, que permitan dialogar, teorizar y visibilizar experiencias.

Estos espacios deben integrarse a una política sindical permanente, articulada con los pliegos de peticiones y los planes de acción de la ADE, y establecer vínculos con las comunidades académicas y las facultades de educación, mediante nodos, redes y grupos de trabajo.

Conclusiones: Retos sindicales en clave de la transformación social

El - CEID-ADE está llamado a liderar procesos que reactiven y fortalezcan el Movimiento Pedagógico, partiendo de la reconstrucción de las memorias desde la voz viva de las maestras y los maestros. Este ejercicio no solo recupera la historia de lucha del magisterio, sino que la proyecta hacia el presente como una fuerza de transformación educativa y social.

La dirigencia sindical debe mantener su compromiso con la formación política, pedagógica y ética, orientando sus acciones hacia la construcción de una educación pública emancipadora, con equidad de género y justicia social. La participación activa en la definición de políticas públicas, la promoción de la investigación y el reconocimiento de las experiencias pedagógicas deben ser pilares del trabajo sindical. Revitalizar la memoria de la resistencia, la comprensión histórica, la reflexión crítica revolucionaria y la esperanza es un acto político que fortalece el sentido colectivo del magisterio. En este horizonte, se propone avanzar en el trabajo conjunto con el movimiento universitario, de igual manera, abrir y compartir espacios de reflexión, así como herramientas pedagógicas útiles para la práctica docente. Del mismo modo, se plantea consolidar un museo pedagógico y fortalecer las redes territoriales que expresen la diversidad del país y la riqueza de sus comunidades educativas.

El sindicato, además de la defensa laboral, debe asumirse como un movimiento político y social que acompaña la vida cotidiana de la escuela. Para ello, es necesario ampliar los espacios democráticos de participación, revisar las formas de representación y construir una dirigencia cercana, crítica y propositiva, que promueva la transformación educativa desde los territorios y con las voces diversas del magisterio.

La XII Asamblea Pedagógica Distrital reafirmó que la memoria del Movimiento Pedagógico no puede ser solo evocación: debe ser horizonte y acción. En medio de un contexto político conflictivo, el magisterio bogotano ha sostenido su compromiso con la vida, la paz y el buen vivir.

Hoy, más que nunca, el reto es mantener viva la pedagogía como práctica de esperanza, sostener la escuela pública como territorio de emancipación y fortalecer el sindicato como sujeto pedagógico y político.

El caminar continúa: sembrar conciencia, tejer comunidad y construir conocimiento colectivo siguen siendo los actos más profundamente revolucionarios del magisterio colombiano.

BIBLIOGRAFÍA

Barrantes, I. (s. f.). I Asamblea Pedagógica. CEID ADE.

Calderón, F. (1995). Movimientos sociales y política: la década de los ochenta en Latinoamérica. Siglo XXI Editores.

Castells, M. (1978). La crisis económica mundial y el capitalismo americano. LAIA Editorial.

Camacho, R., & Menjívar, R. (1989). Movimientos populares en América Latina. Siglo XXI Editores – Universidad de las Naciones Unidas.

CEID ADE. (2018). Una escuela pensada por los maestros/as y las comunidades para la emancipación. Correo Pedagógico. V Asamblea Pedagógica Distrital.

CEID ADE. (2019). En busca de la independencia educativa. Correo Pedagógico. VI Asamblea Pedagógica Distrital.

CEID ADE. (2020). Resistiendo en tiempos de pandemia, hacia la emancipación desde el movimiento pedagógico. Correo Pedagógico. VII Asamblea Pedagógica Distrital.

CEID ADE. (2021). Magisterio caminando con Freire para la emancipación educativa en medio de la sindemia y el estallido social. Correo Pedagógico. VIII Asamblea Pedagógica Distrital.

CEID ADE. (2022). Movimiento Pedagógico Nacional: escuelas territorio de paz desde la emancipación y la justicia social. Correo Pedagógico. IX Asamblea Pedagógica Distrital.

CEID ADE. (2023). El papel transformador de la escuela pública estatal en la Colombia potencia de la vida. Correo Pedagógico. X Asamblea Pedagógica Distrital.

CEID ADE. (2024). Plan Educativo Emancipatorio para territorios de vida. Correo Pedagógico. XI Asamblea Pedagógica Distrital.

Comisión Pedagógica de la ADE. (1994). Memorias de la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital: Escuela y Currículo. Asociación Distrital de Educadores.

Gantiva, J. (984). Orígenes del Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura, (1). Disponible en: https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.1.pdf

Gramsci, A. (1988). La alternativa pedagógica. Fontamara. Disponible en: https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2021/12/GRAMSCI-ANTONIO-La-Alternativa-Pedag%C3%B3gica-por-Ganz1912_.pdf

Tamayo, A. (2003). El movimiento pedagógico en Colombia. Revista HISTEDBR, Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Tobón, K. (2022). Educación y Cultura, (145), 19–22.

Zuluaga, O. L., Boada, M., & Cárdenas, M. (1999). Historia de la educación en Bogotá. IDEP. Disponible en: **https:**//biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaB0GT omoll.pdf



Hacia la dignificación de la labor docente en colombia: una perspectiva desde la política pedagógica alternativa

Dariel Fonseca Galindo CEID-ADE
Claudia Viviana Jiménez CEID-ADE
Juan Carlos Valero CEID-ADE

Política Pedagógica Alternativa: la urgencia de un pensamiento colectivo

Introducción

Estimadas y estimados colegas, delegadas y delegados, y defensores de la educación pública: las ideas que aquí se presentan no emanan de la reflexión aislada ni del ejercicio individual del escritorio. Son el resultado de la praxis, entendida en términos marxistas como la actividad humana que transforma la realidad, decantada en las intensas jornadas de la XII Asamblea Pedagógica Distrital organizada por el CEID de la ADE.

Es importante señalar una pregunta que no es técnica, sino profundamente política: ¿Qué condiciones se requieren para una educación digna y un ejercicio docente justo? Este interrogante permite situarse en el centro de la lucha de clases dentro del campo cultural. En esta dirección, señalaba Paulo Freire en Pedagogía de la Autonomía, que la educación es un acto de amor y de valor, pero sobre todo es una lectura crítica del mundo. Sin embargo, esa lectura se ve hoy nublada por un sistema que intenta reducir a maestros y maestras a operarios de la instrucción. Dignificar la labor docente en Colombia implica, necesariamente, desmontar el andamiaje neoliberal que ha con-

vertido la escuela en una empresa y al maestro en un gestor de carencias.

La Pedagogía Silenciada: Del Intelectual al Operario de la "Evidencia"

El modelo educativo planteado desde el estado ha operado una mutación peligrosa: el desplazamiento de la pedagogía por la gestión administrativa. En la actualidad la educación está inmersa en lo que Michael Apple (1986) denomina la "descualificación" del trabajo docente. Al saturar con formatos, encuestas de calidad y recolección de "evidencias", el sistema reduce el tiempo de la reflexión.

Desde una perspectiva materialista histórica, Karl Marx advertía sobre la alienación del trabajador respecto al producto de su trabajo. En nuestro contexto, el personal docente se aliena cuando su labor ya no es la construcción de conocimiento, sino el diligenciamiento de indicadores cuantitativos. Esta "burocratización del alma" ignora lo que Jerome Bruner nos daba a entender del aprendizaje significativo; es que no hay significado posible en un aula donde la o el maestro está más preocupado por el cumplimiento de un cronograma estandarizado que por la estructura cognitiva y emocional de su estudiante.



Para revertir este proceso, la Política Pedagógica Alternativa propone:

- **Emancipación Administrativa**: eliminar la duplicidad de procesos que solo sirven para el control policivo del tiempo docente.
- **Evaluación Procesual y Dialógica:** frente a la evaluación punitiva, proponemos una evaluación que, en palabras de Ángel Díaz Barriga, recupere la función pedagógica y no solo la acreditativa. La evaluación debe ser un insumo para el crecimiento, no un mecanismo de estigmatización laboral.

Autonomía Pedagógica y el Maestro como Intelectual Transformativo

Asistimos a una ofensiva contra la soberanía intelectual del magisterio. El Ministerio de Educación Nacional y los organismos multilaterales imponen metodologías "empaquetadas" diseñadas por expertos que jamás han pisado una escuela rural o un colegio de periferia en Bogotá. Esta dinámica reproduce la división social del trabajo: unos piensan (la tecnocracia) y otros ejecutan (las y los docentes).

Contra esto, reivindicamos a Henry Giroux (1990) y su concepto del(a) docente como "intelectual transformativo". No somos técnicos que aplican recetas; somos profesionales de la cultura capaces de producir saber pedagógico. La libertad de cátedra no es un capricho gremial, es una condición "sine qua non" para la democracia. Si el(la) docente no es libre de pensar y diseñar su currículo, no puede formar sujetos críticos.

La autonomía escolar debe defenderse mediante:

- **Formación Permanente y Situada:** rechazamos la formación genérica. Exigimos una formación posgradual financiada por el Estado que responda a los contextos territoriales y sea reconocida en el escalafón como un acto de justicia académica.
- **Participación Vinculante**: la voz del magisterio no puede ser "consultiva". Debe ser decisoria en la formulación de las políticas públicas. La soberanía pedagógica reside en las asambleas, no en los despachos ministeriales.

El Docente como Gestor Social: La Carga del Cuidado y la Precarización

En Colombia, el abandono del Estado en materia de bienestar social y educativo se ha trasladado a los hombros de las maestras y los maestros. La y el docente hoy es psicólogo, trabajador social, enfermero y mediador de conflictos, prácticas que, aunque se asumen con compromiso ético, desdibujan la misión pedagógica y generan el síndrome de burnout.

Joan Tronto (1993) habla de la "ética del cuidado" como una responsabilidad política, pero cuando el cuidado se convierte en una carga desproporcionada sin apoyos institucionales, se transforma en una forma de explotación laboral. La escuela pública ha pasado de ser el centro del saber a ser el centro de atención de múltiples crisis sociales, sin contar con el presupuesto adecuado.

Exigimos condiciones materiales para el cuidado:

- **Equipos interdisciplinarios robustos:** un o una profesional en psicología por cada 250 estudiantes y presencia permanente de trabajadores y trabajadoras sociales, y enfermeros y enfermeras en cada sede.
- **Ratio Docente-Estudiante Humana:** La masificación en las aulas es un atentado contra la dignidad. Proponemos una reducción de los parámetros de estudiantes por grupo para permitir una educación verdaderamente personalizada y dialógica.

Condiciones Materiales y Reconocimiento Simbólico: Una Lucha de Clases

La dignificación no es un concepto etéreo; tiene una base material. La infraestructura escolar en muchas zonas de Bogotá y el país es el reflejo del desprecio de las élites por lo público. Louis Althusser (1974) analizaba la escuela como un "Aparato Ideológico del Estado"; hoy, bajo el neoliberalismo, ese aparato se deja caer para justificar la privatización.

La lucha sindical por el salario y las prestaciones no es solo una reivindicación económica; es la defensa de la dignidad de las trabajadoras y los



trabajadores de la cultura. No puede haber dignidad educativa sobre la base del sacrificio del bienestar de las maestras y los maestros. Necesitamos un reconocimiento simbólico que no sean "medallas" o "días de la maestra y el maestro", sino el respeto social y la protección jurídica frente a los ataques mediáticos que pretenden deslegitimar la movilización social.

Hacia una Educación Humana Frente a la Lógica Mercantil

Finalmente, debemos oponernos a la lógica de la "competitividad" que permea los estándares de competencias. Esta lógica, como señala Christian Laval, busca convertir a la escuela en una fábrica de capital humano para el mercado laboral precario.

La Política Pedagógica Alternativa o Emancipadora debe ser una pedagogía del territorio. Debemos recuperar la escuela como el espacio de lo común, donde se enseñe no para pasar una prueba estandarizada (PISA o Saber), sino para comprender y transformar la realidad. La estandarización es la muerte de la diferencia; la pedagogía alternativa es el triunfo de la diversidad.

Una pedagogía inspirada en el enfoque estandarte de Paulo Freire que pretende formar ciudadanos críticos, pensantes, capaces de cuestionar la realidad y transformar las estructuras de opresión, desigualdad y exclusión social.



Conclusión: Un Pacto por la Dignidad Docente

Para finalizar es importante señalar que la dignificación de la labor docente es una tarea histórica. Como referencio Estanislao Zuleta (1995), la educación debe ser un campo de lucha por la autonomía y el pensamiento crítico. No se debe retroceder en la exigencia de un sistema que reconozca a las maestras y los maestros como el corazón de la democracia.

Por esta razón la lucha es pedagógica, pero también es sindical y política. Por una financiación estatal digna, por la autonomía de las escuelas y por el derecho de la juventud a una educación que no les enseñe a obedecer, sino a crear.

¡Por la dignificación de la labor docente y la defensa de la escuela pública!
¡Viva la movilización pedagógica!

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. W. (1986). Ideología y currículo. Akal.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Marx, K. (1844). Manuscritos económicos y filosóficos.

Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública. Paidós.

Tronto, J. C. (1993). Moral boundaries: A political argument for an ethic of care. Routledge.

Althusser, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En La filosofía como arma de la revolución (pp. 97–141). Siglo XXI.

Zuleta, E. (1995). Educación y democracia. Fundación Estanislao Zuleta.



HACIA LOS P.E.I. EMANCIPADORES DESDE EL AULA

Sandra Arciniegas Fiallo CEID–ADE
Juan Carlos Jaime Fajardo CEID–ADE

Introducción

La educación constituye un acto profundamente político y emancipador. Si bien Paulo Freire (1998) afirmó que "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo", en el contexto contemporáneo se hace imprescindible resignificar el papel de la escuela como escenario estratégico de transformación social. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2018) plantea la necesidad de ampliar el presente en las prácticas educativas, en articulación con las utopías y las epistemologías del sur, como horizonte crítico para la construcción de alternativas.

En este marco, el III Congreso Pedagógico convoca a cuestionar las estructuras que sostienen la educación contemporánea, atravesada por lógicas neoliberales que fragmentan y mercantilizan el saber. En su lugar, se propone avanzar hacia alternativas orientadas a la reconstrucción del tejido social, desde una educación crítica, situada y emancipadora, capaz de responder a las realidades y tensiones de los territorios.

La presente ponencia recoge las reflexiones de maestras y maestros participantes en las últimas diez Asambleas Pedagógicas Distritales, organizadas en torno a cuatro categorías fundamentales: pedagogía, currículo, didáctica e investigación. A partir de este acumulado pedagógico, se plantean lineamientos orientados a la concreción del Plan Educativo Emancipador para el Distrito de Bogotá, respondiendo al interrogante: ¿de qué manera concretar Proyectos Educativos Institucionales emancipadores?

Pedagogía: Entre la Memoria Histórica y la Acción Transformadora

Históricamente, la pedagogía ha constituido escenarios de lucha por la emancipación y de prácticas colectivas orientadas a desafiar los modelos tradicionales y autoritarios. En este sentido, en la Asamblea de 2019 se señaló que, si bien la pedagogía ha estado influida por modelos hegemónicos, también ha transitado hacia la construcción de alternativas emancipadoras que recuperan saberes y prácticas ancestrales y populares (ADE, 2019).

De manera complementaria, en la Asamblea de 2020 se analizó el carácter histórico del sistema hegemónico, sustentado en la "repetición cultural" y en un modelo educativo orientado a la "normalización" de las asimetrías sociales (ADE, 2020).

Asimismo, la Asamblea de 2021, fundamentada en el pensamiento de Paulo Freire, reconoció el "estallido social" como la expresión acumulada de problemáticas estructurales de las últimas décadas, así como la pérdida progresiva de la capacidad de resistencia del magisterio. Este análisis conduce a la necesidad de repensar las apuestas pedagógicas que se desarrollan en las instituciones educativas públicas de la ciudad (ADE, 2021). En este marco, el proceso de las asambleas ha ido consolidando perspectivas emancipadoras, teniendo como puntos de inflexión el levantamiento popular y la pandemia.

Por su parte, la Asamblea Pedagógica Distrital de 2022 reconoce "la trayectoria de más de 40 años del Movimiento Pedagógico" y valora la emergencia de propuestas propias, que apuntan a la defensa del territorio, el buen vivir, la defensa de lo común, el rescate de saberes ancestrales, el pensamiento crítico y el derecho a subvertir el statu quo, cuestionando la competencia propia del modelo neoliberal y de esta manera configurar subjetividades colectivas transformadoras (ADE, 2022).

Sin embargo, esta memoria pedagógica enfrenta tensiones significativas, tales como la sobrecarga laboral docente y la reducción de espacios críticos para la reflexión pedagógica (ADE, 2023), lo que pone en evidencia la necesidad de exigir condiciones dignas para el ejercicio de la labor docente. En este contexto, se reafirma la historia de resistencia del magisterio frente a los procesos de privatización y avance del neoliberalismo, destacando el carácter político de la pedagogía como práctica emancipadora (ADE, 2023).

Como plantea Freire (2005), la verdadera pedagogía es "la pedagogía del oprimido", aquella que posibilita la construcción de conciencia crítica y comunidad, desde el respeto y el cuidado mutuo. En coherencia con este horizonte, resulta pertinente destacar las principales propuestas formuladas en las diferentes asambleas en torno a lo pedagógico y lo emancipador:

- Promover una formación docente crítica, ética y comprometida, así como el desarrollo de proyectos pedagógicos que incorporen enfoques de diversidad y género (ADE, 2016).
- Fortalecer redes y colectivos pedagógicos, dignificar la labor docente mediante la formación política y promover liderazgos democráticos en las instituciones educativas (ADE, 2019).
- Resignificar la pedagogía desde una praxis crítica, con un sólido posicionamiento ético, fomentando relaciones simétricas y antipatriarcales basadas en el Buen Vivir (ADE, 2020).
- Construir una praxis pedagógica emancipadora, desarrollando la "osadía epistemológica" y el compromiso político con los sectores históricamente oprimidos (ADE, 2021).
- Consolidar la "pedagogía del encuentro" a partir del trabajo colectivo, articulando lo pedagógico con lo gremial y promoviendo una pedagogía del cuidado (ADE, 2022).
- Reactivar una pedagogía crítica, fortalecer la formación docente situada en los territorios y promover la salud mental, como parte de un compromiso político con el presente orientado a la construcción de una escuela para la justicia social (ADE, 2023).
- Fomentar una pedagogía emancipadora que forme "seres sentipensantes" y promueva el Buen Vivir, la dignidad y el fortalecimiento del tejido social (ADE, 2024).

Para la Asamblea de 2025, se plantea como eje central de la pedagogía emancipadora la transformación de las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa (ADE, 2025).

Como ruta para la concreción del Plan Educativo Emancipador, se concluye, de manera reiterada, la necesidad de asumir una perspectiva intercultural crítica, entendida como un diálogo con carácter universal, entre todos los pueblos del mundo, que



permita reconocer las múltiples propuestas educativas que confronten las apuestas de las elites por hegemonizar la educación, para dar paso al fortalecimiento de epistemologías desarrolladas por los sectores populares, que privilegien la creación, las conceptualizaciones situadas y, sobre todo, responda a las realidades de las comunidades.

Currículo: Diversidad, Autonomía y Descolonización

Se reconoce que la noción de currículo se inscribe en tradiciones teóricas anglosajonas que han hegemonizado tanto el discurso como las prácticas educativas. Esta condición plantea la necesidad de repensar, problematizar y, en algunos casos, recrear otras formas de nombrar y organizar el proceso educativo, de manera que respondan a propósitos emancipadores y emerjan de las realidades históricas, sociales y culturales de nuestra América.

Históricamente, la pedagogía ha constituido escenarios de lucha por la emancipación y de prácticas colectivas orientadas a desafiar los modelos tradicionales y autoritarios.



En este marco, el currículo ha operado históricamente como un dispositivo de reproducción social. La Asamblea de 2023 alertó sobre la imposición de currículos estandarizados de corte neoliberal, promovidos por agencias externas, que debilitan la autonomía escolar y desconocen las particularidades de los contextos territoriales (ADE, 2023). Como lo plantea Ivan Illich (1971), "la educación oficial es una institución para el mantenimiento de la sociedad jerárquica", lo cual refuerza la necesidad de construir un currículo orientado a la emancipación y a la configuración de identidades críticas y emancipadas.

Con el propósito de superar las lógicas coloniales y mercantiles que han configurado el currículo, y en coherencia con el Plan Educativo Emancipador (PEE), las asambleas pedagógicas han formulado un conjunto de propuestas orientadas a su transformación:

- Flexibilizar el currículo para que responda a contextos diversos, incorporando enfoques de interculturalidad, equidad de género y uso crítico de las tecnologías, así como una educación orientada a la paz y la justicia social (ADE, 2016; 2019).
- Avanzar en la construcción de un currículo alternativo y emancipador, con un claro enfoque territorial (ADE, 2020).
- Diseñar currículos a partir de una lectura crítica de la realidad, superando la fragmentación del conocimiento y fortaleciendo la construcción colectiva de proyectos transversales (ADE, 2021).
- Descolonizar el currículo mediante la recuperación de saberes y la transversalización de conocimientos, favoreciendo la conexión entre la escuela y las realidades territoriales de estudiantes y docentes (ADE, 2022).
- Actualizar los currículos desde enfoques críticos e interculturales, promoviendo su construcción colectiva y garantizando la autonomía escolar y la libertad de cátedra (ADE, 2023).
- Despatriarcalizar y descolonizar el currículo, situando como eje central en defensa de la vida (ADE, 2024).
- Superar las estructuras curriculares tradicionales, incorporando la valoración de sí mismo y del otro, la memoria histórica y las experiencias vitales de la comunidad educativa (ADE, 2025).

Desde esta perspectiva, la apuesta emancipadora exige la flexibilización curricular y la incorporación de enfoques interculturales, territoriales, de género, ambientales y comunitarios, garantizando espacios efectivos para la participación democrá-

tica y la pluralidad de voces. En este sentido, un currículo emancipador articula saberes ancestrales con conocimientos científicos críticos, fortaleciendo la autonomía escolar y la libertad de cátedra.

En consecuencia, un currículo emancipador debe partir del reconocimiento de los múltiples sistemas de opresión que atraviesan la escuela, proponiendo formas de organización escolar y académica articuladas con los Proyectos Educativos de las comunidades, en contraposición a las lógicas gerenciales que han orientado la educación contemporánea.

Finalmente, persiste un debate abierto en torno a la escala de este currículo emancipador: si debe configurarse como una propuesta de carácter nacional, territorial, o como una articulación entre ambos niveles, así como sobre los criterios que permitirían definir dicho equilibrio.

Didáctica: Prácticas que Vinculan Cultura, Territorio y Saberes

El eje didáctico pone de relieve que la enseñanza no es un acto inocuo ni neutral. En la Asamblea del 2021 se destacó que "los procesos pedagógicos y didácticos responden siempre a una intencionalidad social y política" (ADE, 2021); en consecuencia, se hace necesario superar la fragmentación del conocimiento y la imposición de modelos estandarizados que despersonalizan la educación. En este sentido, el reconocimiento de los entornos culturales debe constituirse en el punto de partida para el diseño de las prácticas didácticas, en lugar de la adopción acrítica de metodologías externas que terminan instrumentalizando, colonizando y despojando de sentido pedagógico la labor docente.

Las propuestas formuladas en esta categoría para el Plan Educativo Emancipador (PEE) se orientan hacia los siguientes aspectos:

- Fomentar proyectos pedagógicos alternativos que transformen la práctica didáctica, desde un enfoque inclusivo y articulado con el uso crítico de las tecnologías (ADE, 2016).
- Reivindicar la didáctica como un campo crítico y emancipador, promoviendo prácticas contextualizadas y superando la estandarización mediante evaluaciones cualitativas y participativas (ADE, 2019).
- Incorporar las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS) como estrategia para la apropiación crítica de las tecnologías y el fortalecimiento de la identidad cultural de los territorios, a través de enfoques inter y transdisciplinarios (ADE, 2020).
- Superar la fragmentación del conocimiento mediante enfoques interdisciplinarios, integrando la transversalidad del arte y contextualizando la didáctica en función de las necesidades de la comunidad (ADE, 2021).
- Promover prácticas pedagógicas articuladas con la cultura local, integrando saberes ancestrales, el uso crítico de las tecnologías y metodologías participativas (ADE, 2023).
- Reconocer el recorrido del territorio como estrategia articuladora de la práctica educativa (ADE, 2024).

Para la Asamblea de 2025, se propone partir de la cotidianidad de las y los estudiantes, concebir los cuerpos y el aula como territorios pedagógicos para el desarrollo de los procesos de enseñanza, y articular los diferentes espacios escolares —como la biblioteca— a los proyectos de aula (ADE, 2025).



El eje didáctico pone de relieve que la enseñanza no es un acto inocuo ni neutral.

Asimismo, se plantea la necesidad de construir didácticas situadas que rescaten la cultura local y los saberes ancestrales, integrando tecnologías desde una perspectiva crítica y metodologías que promuevan la participación y la construcción colectiva del conocimiento (ADE, 2023). En esta misma línea, se hace un llamado a transformar aquellas prácticas educativas que desconocen los contextos y se reducen a lo meramente cognitivo, reconociendo el encuentro con el otro como condición fundamental del proceso formativo.

Como lo señala Lev Vygotsky (1978), "las herramientas del pensamiento son producto de la historia social del ser humano", lo cual reafirma que el aprendizaje es, en esencia, un proceso social y político. En este marco, lo territorial se configura como un eje articulador del quehacer pedagógico y didáctico. Surgen así propuestas como las cosmovivencias, que fortalecen las prácticas didácticas al situar el proceso formativo en diálogo con diversas cosmovisiones.

Investigación: Diálogo Social y Transformación

La investigación educativa también debe liberarse de sus ataduras burocráticas y mercantiles. La Asamblea de 2023 destacó su función transformadora cuando "se construye como una práctica integradora que vincula a docentes, estudiantes y comunidades, fortaleciendo la formación pedagógica y sindical" (ADE, 2023). No obstante, este campo enfrenta tensiones significativas, tales como la escasez de recursos y su desvinculación de las realidades sociales.

Para la concreción del Plan Educativo Emancipador (PEE) en el ámbito investigativo, se proponen las siguientes orientaciones:

- Incentivar la investigación participativa y aplicada, vinculando a docentes y estudiantes en procesos orientados a la contextualización de la educación (ADE, 2016).
- Impulsar la investigación participativa con financiación adecuada, involucrando a las comunidades en la actualización curricular y en la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (ADE, 2019).
- Fortalecer el eje investigativo mediante los Círculos Pedagógicos del CEID-ADE y reactivar el movimiento pedagógico, reconociendo el saber propio del magisterio (ADE, 2020).
- Promover la escritura de las experiencias pedagógicas del magisterio, fomentar equipos y círculos de investigación con las comunidades y fortalecer el papel del sindicato en la circulación del conocimiento (ADE, 2021).
- Garantizar el apoyo institucional del sindicato para la sistematización de experiencias, la financiación de docentes investigadores(as), el respaldo a sus publicaciones y la creación de semilleros de pensamiento pedagógico (ADE, 2022).
- Consolidar la investigación como práctica transformadora, fortalecer los espacios de formación sindical y desarrollar cartografías sociales orientadas al reconocimiento comunitario (ADE, 2023).
- Impulsar procesos de sistematización de experiencias pedagógicas, promover investigaciones situadas en los territorios mediante herramientas como la cartografía social y consolidar redes de maestras y maestros (ADE, 2024).

Para la Asamblea de 2025, se enfatiza la necesidad de centrar los procesos investigativos no en las carencias, sino en las potencialidades de las prácticas educativas del magisterio, promoviendo procesos colectivos de autodescubrimiento que permitan visibilizar y potenciar saberes pedagógicos históricamente excluidos, así como generar rutas de reconocimiento pedagógico al interior del sindicato (ADE, 2025).

En síntesis, se propone impulsar una investigación participativa, situada y contextualizada, orientada a la sistematización de experiencias pedagógicas y al desarrollo de cartografías sociales que permitan visibilizar y fortalecer saberes silenciados (ADE, 2023). Como lo plantea John Dewey (1938), "la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma", lo cual reafirma que investigar implica transformar el presente desde el diálogo, la reflexión crítica y el compromiso colectivo.

Conclusiones: los PEI son Construidos por las Comunidades Educativas

A lo largo de este proceso, las diferentes Asambleas Pedagógicas han configurado un acumulado crítico que cuestiona de manera sistemática el modelo educativo neoliberal y, en su lugar, propone un conjunto de acciones orientadas a la concreción de una educación emancipadora, tanto en el plano epistémico como en el conceptual y práctico. Estos avances permiten resignificar los Proyectos Educativos Institucionales como ejes articuladores del quehacer educativo, en función de la materialización del Plan Educativo Emancipador en sus dimensiones pedagógica, curricular, didáctica e investigativa.

En este sentido, se hace un llamado a que, en el marco del III Congreso Pedagógico, se reafirme el compromiso con una educación emancipadora sustentada en la articulación de estas cuatro categorías, desde una perspectiva contextualizada, crítica, comunitaria y transformadora. Solo así será posible consolidar procesos educativos capaces de formar sujetos libres, críticos y comprometidos con la transformación de sus realidades y con la construcción de justicia social.

Como lo plantea Paulo Freire (1998), se trata de "hacer de la educación un acto de amor, de valentía y de esperanza", orientado a la dignificación de la vida y a la construcción de horizontes colectivos más justos.

BIBLIOGRAFÍA

ADE (Asociación Distrital de Educadores). (2016). *Correo pedagógico: Asamblea Pedagógica Distrital.* [Informe interno]. Bogotá.

ADE (Asociación Distrital de Educadores). (2019). *Correo pedagógico: Asamblea Pedagógica Distrital.* [Informe interno]. Bogotá.

ADE (Asociación Distrital de Educadores). (2020). *Correo pedagógico: Asamblea Pedagógica Distrital.* [Informe interno]. Bogotá.

ADE (Asociación Distrital de Educadores). (2021). *Correo pedagógico: Asamblea Pedagógica Distrital.* [Informe interno]. Bogotá.

ADE (Asociación Distrital de Educadores). (2022). *Correo pedagógico: Asamblea Pedagógica Distrital.* [Informe interno]. Bogotá.

ADE (Asociación Distrital de Educadores). (2023). *Correo pedagógico: Asamblea Pedagógica Distrital.* [Informe interno]. Bogotá.

ADE (Asociación Distrital de Educadores). (2024). *Correo pedagógico: Asamblea Pedagógica Distrital.* [Informe interno]. Bogotá.

ADE (Asociación Distrital de Educadores). (2025). *Correo pedagógico: Asamblea Pedagógica Distrital.* [Informe interno]. Bogotá.

Dewey, J (1938). *Experience and education.* Kappa Delta Pi.

Freire, P (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI.

Freire, P (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI.

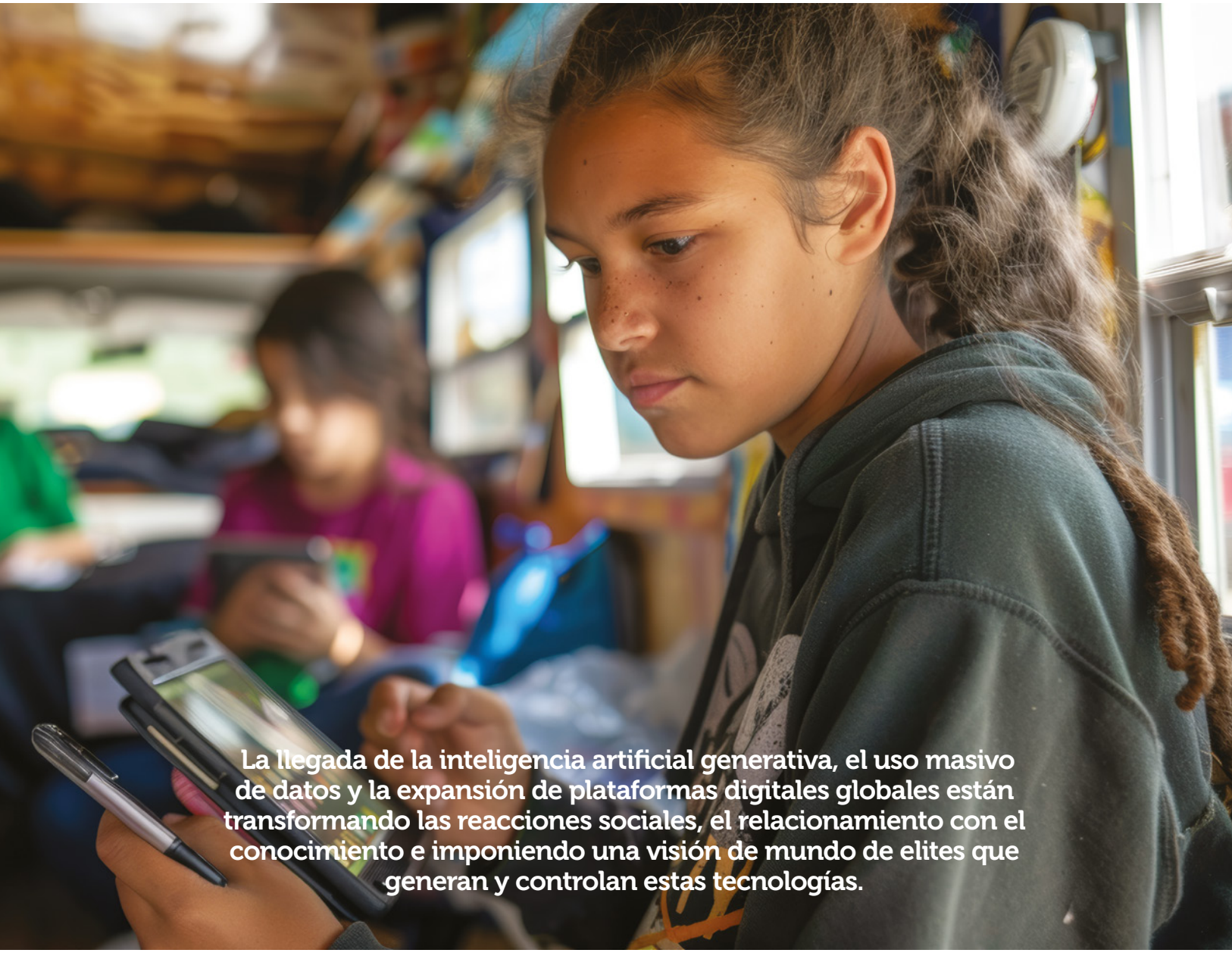
Illich, I (1971). *Deschooling society.* Harper & Row.

Sousa Santos, B (2018). *The end of the empire and the epistemologies of the South.* Duke University Press.

Vygotsky, L (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Comunicación, Tic e Inteligencia Artificial al servicio del pueblo

Jhon Jairo González Orozco CEID–ADE
Rafael Humberto Rincón Mendoza CEID–ADE



La llegada de la inteligencia artificial generativa, el uso masivo de datos y la expansión de plataformas digitales globales están transformando las reacciones sociales, el relacionamiento con el conocimiento e imponiendo una visión de mundo de elites que generan y controlan estas tecnologías.

Introducción

Hoy estamos viviendo un momento de cambios tecnológicos acelerados, como pocas veces se ha visto en la historia. La llegada de la inteligencia artificial generativa, el uso masivo de datos y la expansión de plataformas digitales globales están transformando las reacciones sociales, el relacionamiento con el conocimiento e imponiendo una visión de mundo de elites que generan y controlan estas tecnologías.

Estos cambios no ocurren en un escenario neutro. Se desarrollan a nivel planetario profundizando desigualdades, siendo los países que no producen tecnología y donde el modelo neoliberal ha avanzado los más vulnerados. En este sentido, la educación es un espacio de disputa permanente, lo que también se expresa entre lo público y lo privado, entre la formación crítica y la lógica del mercado.

En Colombia, la educación pública enfrenta esta realidad desde una condición de vulnerabilidad histórica. Las políticas de digitalización educativa que suelen presentarse bajo discursos de innovación, modernización o incluso "revolución tecnológica" han llegado a las escuelas prometiendo equidad y calidad. Sin embargo, muchas veces lo hacen sin un proyecto pedagógico claro que oriente su uso hacia la emancipación.

Aquí aparece una preocupación clave. Como lo señala Boaventura de Sousa Santos, el modelo dominante de conocimiento no sólo invisibiliza otros saberes, sino que en muchos casos los elimina. A este fenómeno lo denomina *epistemicidio*: la desaparición de formas de conocer que no encajan en la lógica del mercado o en la ciencia positivista. En ese sentido, cuando la digitalización se impone en contextos educativos, se debilita la escuela y los procesos de enseñanza - aprendizaje que favorecen el conocimiento, la socialización y el derecho a disentir entre muchos otros impactos.

Frente a este panorama, el Centro de Estudios e Investigaciones Docente (CEID–ADE) ha venido consolidándose como un espacio clave de reflexión y construcción colectiva del magisterio bogotano. A través de las Asambleas Pedagógicas Distritales, se han generado escenarios donde las y los docentes no solo analizan críticamente las políticas educativas, sino que también producen propuestas desde su experiencia en el aula.

Estas asambleas no son simples encuentros gremiales. Son espacios donde el magisterio se reconoce como sujeto político y como agente transformador de las realidades de sus comunidades a través de la educación. En ese sentido, materializan lo que Paulo Freire planteaba como base de una educación liberadora: el diálogo entre sujetos que se reconocen mutuamente como protagonistas del aprendizaje y del cambio social.

Esta ponencia se inscribe en esa tradición. Por un lado, propone una lectura crítica del papel que hoy cumplen las TIC y la inteligencia artificial en la educación pública colombiana y articula esa reflexión con las experiencias y debates construidos en las Asambleas Pedagógicas del CEID–ADE.

El propósito es avanzar hacia una educación que integre la tecnología como una herramienta que aporte a la justicia social, la soberanía del conocimiento y la construcción de escuelas entendidas como territorios de paz.

Contexto Histórico y Político

Desde la década de 1990, con la apertura neoliberal y la inserción de Colombia en la economía global, la educación empezó a orientarse cada vez más hacia la formación por competencias, la evaluación estandarizada y la rendición de cuentas. Estos cambios no surgieron de manera aislada. Estuvieron fuertemente influenciados por discursos promovidos por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, especialmente bajo la idea de la "sociedad del conocimiento". Más recientemente, esta lógica se ha reforzado con el auge de la digitalización educativa.

Programas como Computadores para Educar, Colombia Digital o las iniciativas asociadas a la educación 4.0 han ampliado el acceso a herramientas tecnológicas. Sin embargo, esto no ha significado necesariamente mayor justicia educativa ni soberanía tecnológica. Por el contrario, en muchos casos se ha fortalecido la dependencia de plataformas privadas, se ha precarizado el trabajo docente y se han subordinado los contenidos pedagógicos a lógicas empresariales.





Con la llegada de la inteligencia artificial, esta tendencia se profundiza. Las grandes corporaciones tecnológicas concentran cada vez más el control sobre los datos, el conocimiento y las formas de aprendizaje, imponiendo modelos basados en la eficiencia, la vigilancia y la estandarización.

Byung-Chul Han advierte que estas plataformas no son neutrales. No son simples herramientas de comunicación, sino dispositivos que moldean la forma en que percibimos el mundo, gestionamos nuestra atención y construimos subjetividad. En el campo educativo, esto significa que las plataformas no solo facilitan el aprendizaje: también lo definen, lo miden y lo clasifican.

En este contexto, la brecha digital entre la educación pública y privada no es casual. Es una consecuencia estructural. Mientras algunos sectores acceden a tecnologías avanzadas, muchas instituciones públicas siguen enfrentando limitaciones básicas de infraestructura, conectividad y formación docente, por la falta de presencia estatal, que no es al azar sino planificada dentro de su modelo alineado al capitalismo.

Esto refuerza la desigualdad social y pone en riesgo el carácter democrático y emancipador de la educación. Como señala Henry Giroux, la escuela nunca es neutral: o reproduce las relaciones de poder existentes o contribuye a transformarlas.

Asambleas Pedagógicas Distritales: Saber Docente y Resistencia Colectiva

El CEID–ADE se ha consolidado como un espacio fundamental para la producción de pensamiento pedagógico desde el magisterio. Sus Asambleas Pedagógicas Distritales han sido escenarios clave de deliberación sobre los desafíos de la educación pública en Bogotá.

Para entender su importancia, es necesario ubicarlas dentro de la tradición del Movimiento Pedagógico colombiano, que desde los años ochenta ha defendido la idea de que la educación, la ciencia y la tecnología deben estar al servicio de la emancipación de los pueblos y no subordinadas al capital.

Desde la primera Asamblea, el magisterio ha venido construyendo una agenda pedagógica propia. La segunda Asamblea profundizó en debates sobre currículo y escuela en el contexto de la Ley 115. Años después, la tercera Asamblea retomó estos debates en un escenario completamente distinto: el de la digitalización masiva. En ese momento, el magisterio reconoció que la tecnología ya no era un tema secundario, sino un campo central de disputa política y pedagógica.

Lo más importante de estas asambleas no son solo sus conclusiones, sino el gesto político que

representan: el magisterio se asume como productor de conocimiento, no como simple ejecutor de políticas.

Desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, estos espacios pueden entenderse como una "ecología de saberes": lugares donde el conocimiento docente dialoga con el conocimiento académico sin jerarquías impuestas.

Además, las asambleas han permitido visibilizar problemas concretos: la sobrecarga administrativa digital, la pérdida de autonomía docente, la vigilancia a través de datos y la presión por adoptar tecnologías sin formación adecuada.

La No Neutralidad de la Tecnología

Desde el pensamiento marxista, la tecnología está determinada por las relaciones sociales de producción (Marx, 1867). Su diseño, propiedad y uso responden a intereses económicos y políticos concretos. En el campo educativo, la digitalización ha sido utilizada como herramienta de control y subordinación cultural antes que como instrumento de liberación.

La expansión de plataformas digitales y sistemas automatizados en la educación ha generado nuevas formas de explotación y dependencia. La minería de datos estudiantiles, la vigilancia digital y la automatización de contenidos pedagógicos reproducen la hegemonía capitalista (Zuboff, 2019) y socavan la autonomía del pensamiento crítico. Como advierte Gramsci (1971), la hegemonía cultural opera precisamente cuando las ideas dominantes se naturalizan como sentido común; hoy, el "sentido común digital" presenta la adopción acrítica de plataformas corporativas como inevitable y progresiva.

Byung-Chul Han (2022) aporta una dimensión adicional al señalar que la sociedad de la transparencia digital donde todo debe ser visible, medible y compartible, no produce libertad sino una nueva forma de control. En la escuela, esto se traduce en la ilusión de que más datos sobre el aprendizaje equivalen a mejor comprensión del estudiante, cuando en realidad pueden reducir la subjetividad pedagógica a indicadores de rendimiento que refuerzan la lógica del mercado educativo.

La Colonialidad del Saber Tecnológico

Franz Fanon (1961) advirtió que la colonización no solo subyuga a los pueblos físicamente, sino que también coloniza sus mentes, imponiendo una visión del mundo que perpetúa la opresión y la dependencia cultural. Esta lectura es plenamente pertinente para entender la forma en que las TIC y la IA llegan a las escuelas latinoamericanas: no como herramientas neutras sino como vectores de una cosmovisión tecnológica diseñada en el norte global, que implícitamente jerarquiza saberes, lenguas y formas de aprender.

Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina epistemicidio a la destrucción sistemática de formas de conocimiento alternativas al paradigma dominante. En el contexto educativo digital, el epistemicidio opera cuando los contenidos pedagógicos se estandarizan globalmente a través de plataformas que no reconocen la diversidad cultural y lingüística de las comunidades escolares; cuando los algoritmos de IA evalúan el aprendizaje según parámetros construidos en contextos culturales ajenos; y cuando la presión por la "eficiencia digital" desplaza las pedagogías basadas en el diálogo, la memoria y la experiencia comunitaria.



La cuestión central, por lo tanto, no es si debemos o no usar tecnología, sino cómo y para qué se integra en los procesos pedagógicos. El desafío consiste en comprender críticamente sus implicaciones éticas, políticas y culturales, para que las TIC y la IA no se conviertan en instrumentos de dominación colonial renovada, sino en medios para fortalecer la autonomía intelectual y colectiva de las comunidades escolares.

La IA Como Nuevo Campo de Disputa Pedagógica

La inteligencia artificial introduce desafíos cualitativamente nuevos. A diferencia de herramientas tecnológicas anteriores, los sistemas de IA aprenden, modelan y predicen comportamientos, generando perfiles de usuarios que pueden ser explotados comercialmente o usados para la gestión conductual de estudiantes y docentes. Para el magisterio, la IA plantea preguntas urgentes: ¿quién controla los datos que los sistemas recopilan en la escuela?, ¿qué visión de ser humano está codificada en los algoritmos que se ofrecen como herramientas pedagógicas?, y ¿cómo garantizar que la IA amplíe y no restrinja la autonomía intelectual de estudiantes y docentes?

Estas preguntas no tienen respuesta técnica; requieren debate político-pedagógico colectivo. Han (2022) señala que la infocracia, el gobierno mediante la información y los algoritmos, produce una masa de consumidores de datos que pierden la capacidad de deliberar y actuar políticamente. La escuela que adopta acríticamente las plataformas de IA sin reflexionar sobre sus consecuencias pedagógicas y políticas contribuye, involuntariamente, a esa pérdida de agencia democrática. Por eso, las Asambleas Pedagógicas Distritales del CEID–ADE no sólo son pertinentes, sino urgentes: son el espacio donde el magisterio puede ejercer esa deliberación que la infocracia tiende a suprimir.

Propuesta Pedagógica Emancipadora

Desde una perspectiva crítica, inspirada en Freire (1970), Giroux (2011), Castells (2009), De Sousa Santos (2009) y Gramsci (1971), se propone una pedagogía digital orientada por principios de soberanía, justicia social y libertad. La emancipación tecnológica implica una soberanía donde se comprenda ¿para qué? ¿Cómo se producen las TIC y la IA? y ¿su impacto ambiental y social?



Soberanía Tecnológica

Promover el uso y la producción comunitaria de software libre y la protección de los datos educativos como bienes comunes. Esto implica que los estados desarrollen políticas propias de gestión de datos, resistiendo la entrega de información estudiantil a plataformas corporativas. El pensamiento de Richard Stallman (2004) sobre el software libre como condición de libertad intelectual, articulado con la ecología de saberes propuesta por De Sousa Santos (2009), configura un horizonte donde la tecnología es un bien común y no una mercancía.

Pedagogía Crítica Digital

Superar la alfabetización instrumental y avanzar hacia una comprensión política del poder tecnológico. Formar docentes y estudiantes capaces de analizar, cuestionar y transformar los procesos educativos, cuestionando el uso de plataformas para modelar. Según Giroux (2011), la pedagogía crítica no es un método sino una práctica política que devuelve a los sujetos su capacidad de actuar sobre el mundo; en el contexto digital, esa capacidad incluye poder leer críticamente los códigos, las interfaces y los sistemas de recomendación que estructuran la experiencia educativa.

Tecnología Para La Transformación Social

Exigir garantías y regulaciones de las TIC y la IA previniendo el inmediatistas y apostando a proyectos pedagógicos comunitarios que fortalezcan la memoria, la participación democrática y el pensamiento autónomo. Las Asambleas Pedagógicas del CEID–ADE han demostrado que cuando el magisterio investiga colectivamente desde su práctica, produce conocimiento que transforma la escuela; ese mismo principio debe orientar la integración tecnológica: no como adopción de soluciones externas, sino como producción colectiva de herramientas pedagógicas pertinentes.

Escuela como Territorio de Paz Digital

Orientar la comunicación, la tecnología y la IA hacia la construcción de paz, la defensa del bien común y la organización social. En el marco del conflicto colombiano y de las violencias que atraviesan los territorios escolares, la escuela pública tiene la responsabilidad de que las tecnologías digitales no reproduzcan la lógica de la guerra



informativa, la desinformación y la polarización, sino que fortalezcan los lazos comunitarios y la memoria colectiva.

Autonomía y Libertad Pedagógica del Magisterio.

Garantizar que el magisterio tenga un papel decisivo en la definición de políticas y prácticas tecnológicas en el ámbito educativo. Los Círculos Pedagógicos del CEID–ADE (2015) han demostrado que la investigación docente colectiva es una herramienta política del maestro para disputar el sentido de las reformas educativas. Esa autonomía no es un privilegio corporativo: es una condición indispensable para que la escuela pueda cumplir su función emancipadora en una sociedad democrática.

Estas propuestas buscan que la escuela pública asuma un papel protagónico en la producción del conocimiento, enfrentando la subordinación tecnológica con pensamiento crítico y acción colectiva. Lejos de rechazar la tecnología, se trata de disputar quién la define, cómo se usa y para qué fines pedagógicos y sociales.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Inteligencia Artificial no son enemigas de la educación pública, pero tampoco son sus

salvadoras naturales. Son, antes que todo, campos de disputa: los sentidos que adquieren en el proceso educativo dependen de quién las diseña, quién las controla, quién decide cómo usarlas y qué proyecto pedagógico las orienta. Esa disputa no ocurre en los laboratorios de las corporaciones tecnológicas ni en los documentos de política de los organismos internacionales: ocurre o debe ocurrir en las escuelas, en los colectivos docentes, en las asambleas del magisterio.

Las Asambleas Pedagógicas Distritales del CEID–ADE han sido, en diferentes momentos de la historia educativa bogotana, espacios donde esa disputa se ha dado con rigor, con democracia y con profundidad intelectual. Desde la II Asamblea de 1994, que puso el currículo en el centro del debate, hasta la III Asamblea de 2016, que incorporó las TIC como eje político-pedagógico ineludible, el magisterio bogotano ha demostrado que es capaz de construir saber colectivo sobre los desafíos de su tiempo. Hoy, frente a la irrupción de la IA generativa y la digitalización acelerada, esa capacidad es más necesaria que nunca.

La perspectiva teórica que ha guiado esta ponencia -Marx, Gramsci, Freire, Giroux, Castells, De Sousa Santos, Fanon y Han- converge en un punto central: la tecnología no puede ser comprendida ni transformada la margen de las relaciones sociales, culturales y políticas que la producen y la utilizan. Una pedagogía emancipadora en la era digital no es aquella que más herramientas digitales incorpora, sino aquella que comprende profundamente las condiciones de su uso. La soberanía cognitiva -entendida como la capacidad de los pueblos de definir sus propias formas de conocer, aprender y enseñar- es el horizonte político que debe orientar toda reflexión sobre las TIC y la IA en la educación pública.

La inteligencia artificial introduce desafíos cualitativamente nuevos. A diferencia de herramientas tecnológicas anteriores, los sistemas de IA aprenden, modelan y predicen comportamientos, generando perfiles de usuarios que pueden ser explotados comercialmente o usados para la gestión conductual de estudiantes y docentes.

Las Epistemologías del Sur que propone Boaventura de Sousa Santos (2009) nos recuerdan que existen múltiples formas de conocer el mundo y que ninguna de ellas debería ser destruida en nombre del progreso tecnológico. La escuela pública colombiana, con sus maestros y maestras, sus estudiantes, sus familias y sus comunidades, es portadora de saberes que los algoritmos no pueden capturar ni reemplazar: saberes sobre la vida, sobre el territorio, sobre la resistencia, sobre la dignidad. Poner las TIC y la IA al servicio del pueblo significa, precisamente, que esas tecnologías amplíen y fortalezcan esos saberes, en lugar de desplazarlos o invisibilizarlos.

El reto para el magisterio y para las comunidades escolares es, entonces, doble: comprender críticamente la tecnología que llega a la escuela y construir colectivamente las condiciones para utilizarla de manera emancipadora. Las Asambleas Pedagógicas Distritales del CEID–ADE constituyen el espacio institucional y político donde este doble desafío puede asumirse con la seriedad que merece. No como un evento ocasional, sino como una práctica sostenida de producción de saber docente, deliberación democrática y construcción de alternativas pedagógicas para una educación verdaderamente al servicio del pueblo.

Como plantea Paulo Freire (1970), la verdadera educación es siempre un acto de conocimiento y de transformación del mundo. Hoy, ese mundo incluye el universo digital y sus algoritmos de poder. La emancipación no espera: se construye en cada asamblea, en cada círculo pedagógico, en cada aula donde una maestra o un maestro decide pensar críticamente antes de hacer clic.

Conclusión: Emancipar El Saber, Disputar La Tecnología

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), junto a la Inteligencia Artificial (IA), no son enemigas de la educación pública, pero tampoco son sus salvadoras. Son, ante todo, campos en disputa. Los sentidos que adquieren en los procesos educativos deben partir del cuestionamiento del monopolio y su implementación en incidir en la vida política e ideología planetaria a favor de élites que concentran el poder económico, afectando la soberanía y disputando la subjetividad.

Como plantea Paulo Freire (1970), la verdadera educación es siempre un acto de conocimiento y de transformación del mundo. Hoy, ese mundo incluye el universo digital y sus algoritmos de poder. La emancipación no espera: se construye en cada asamblea, en cada círculo pedagógico, en cada aula donde una maestra o un maestro decide pensar críticamente antes de hacer clic.

BIBLIOGRAFÍA

ADE – Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación. (1994). II Asamblea Pedagógica Distrital: escuela y currículo. Bogotá: ADE.

ADE – Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación. (2016). III Asamblea Pedagógica Distrital: convocatoria y ejes temáticos. Bogotá: ADE. Recuperado de https://www.adebogota.org/index.php/comisiones/ceid/5532-ade-invita-a-integrarse-a-la-iii-asamblea-pedagogica-distrital

Apple, M. (2012). Educación y poder. Paidós.

Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Alianza Editorial.

CEID–ADE. (2015). El Círculo Pedagógico historia y política: una experiencia investigativa en el CEID–ADE. Bogotá: ADE. Recuperado de https://www.adebogota.org/index.php/comisiones/ceid/4596-el-circulo-pedagogico-historia-y-politica-una-experiencia-investigativa-en-el-ceid-ade-2015

De Sousa Santos, B. (2009). Educación para otro mundo posible. Bogotá: CLACSO-Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires: CLACSO.

Fanon, F. (1961). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (2011). On Critical Pedagogy. Nueva York: Bloomsbury.

Gramsci, A. (1971). Cuadernos de la cárcel. Buenos Aires: Nueva Visión.

Han, B.-C. (2022). Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia. Madrid: Taurus.

Marx, K. (1867). El Capital. México: Fondo de Cultura Económica.

SIMANA – Sindicato de Maestros de Nariño. (s.f.). Sec. A Pedagógicos y CEID: el Movimiento Pedagógico. Recuperado de https://www.simana.org.co/index.php/secretarias/pedagogicos-m

Stallman, R. (2004). Software libre para una sociedad libre. Madrid: Traficantes de Sueños.

Zuboff, S. (2019). La era del capitalismo de la vigilancia. Barcelona: Paidós.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA, MOTOR PARA IMPULSAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Heidy Geovana Quijano Triana, CEID - ADE
Luis Eduardo Rico, CEID - ADE



La educación debe ser democrática; no debería ser únicamente normativa, sino permitir que todos sus actores participen en la toma de decisiones. Sin embargo, a menudo las escuelas operan de manera formal y poco democrática, y están desconectadas de su entorno social

Introducción

La comunidad educativa se define como un grupo de personas que participan en el proceso educativo, incluyendo a estudiantes, padres y madres, docentes y otros miembros. Esta comunidad es esencial, ya que la educación está integrada en la sociedad y requiere de su colaboración para mejorar la dignidad educativa. La participación activa de padres y madres, así como la cooperación de todos los miembros, pueden enriquecer el ambiente de aprendizaje y promover condiciones equitativas.

La educación debe ser democrática; no debería ser únicamente normativa, sino permitir que todos sus actores participen en la toma de decisiones. Sin embargo, a menudo las escuelas operan de manera formal y poco democrática, y están desconectadas de su entorno social. Se enfatiza la necesidad de que las comunidades educativas ayuden a generar un entorno más justo y solidario, con un enfoque en la transformación social. Las Asambleas Pedagógicas han identificado desafíos importantes en Bogotá, como el deterioro del sistema educativo, la privatización, y la desmotivación de docentes por la sobrecarga laboral y los problemas sociales que afectan la educación. Se plantea que deben existir cambios hacia una educación emancipadora que supere los modelos neoliberales, evitando el cierre de escuelas y fortaleciendo la educación inclusiva. Se destaca que el conflicto social y armado en Colombia ha afectado a las comunidades educativas, al tiempo que la injusticia social es reproducida por el sistema y también afecta el ámbito educativo, al limitarlo y convertirlo en un negocio, perpetuando desigualdades.

Las comunidades educativas deben involucrarse activamente en la creación de un currículo que deconstruya valores individualistas y proponga experiencias colectivas en defensa de los derechos humanos. Están llamadas a participar en la defensa del territorio y en la construcción de una cultura de paz.

En las asambleas se ha discutido la crisis de la educación pública y la necesidad de implementar prácticas educativas alternativas. También se ha reflexionado sobre lo sucedido durante la pandemia, que profundizó las desigualdades y llevó a cuestionar la diferencia entre educación y escolarización. Se requiere un enfoque crítico y colectivo, con el objetivo de transformar el sistema educativo y construir un futuro más justo y sostenible.

Comunidad Educativa ¿Qué Es?

Es una pregunta básica, sin embargo, la respuesta sería que esta es el conjunto de actores sociales que participan en el proceso educativo, incluyendo estudiantes, padres y madres de familia, docentes, personal administrativo, de aseo y de cuidado, vecinos y vecinas del colegio, sector productivo del entorno, todos y todas trabajando juntos para mejorar las condiciones de dignidad de la educación".

Siendo así, la educación no resulta ser un elemento aislado del resto de la sociedad, sino que forma parte de ella. Es por esto que la comunidad educativa es fundamental en el proceso educativo, y sobre todo, en el desarrollo de cada estudiante. Podemos inferir que las exigencias de la sociedad día a día son cada vez mayores; de ahí que una educación integral no es suficiente para el desarrollo del nuevo ser humano y que las comunidades educativas sean claves para la divulgación del conocimiento. Según Vygotski (1896-1934), "los niños desarrollan mejor el aprendizaje a través de la interacción social porque adquieren habilidades cognitivas además de interiorizar la estructura del pensamiento".

Al unirse los integrantes de la comunidad con un fin común, se puede lograr un ambiente que apoye y enriquezca el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Asimismo, la cooperación entre los diversos miembros de la comunidad, por ejemplo, mediante la participación de los padres y madres, puede potenciar la educación y asegurar condiciones equitativas para las y los estudiantes. Según lo que mencionan Roa y Puentes (2014), "no se debe caer en el error de entender la comunidad educativa como algo meramente normativo, sino que se debe priorizar su carácter democrático, asegurando el real derecho a participar de todos sus agentes".

La realidad que tenemos hoy día, es principalmente, una escuela con organización formal, regida por normas que afectan el orden interno, poco democrática y ajena a su entorno, muy lejana de lo que esperaríamos encontrar en nuestros colegios: una comunidad unida y democrática, donde cada actor ejerza realmente su participación en la toma de decisiones y donde estas impacten no solo en lo que ocurre de forma interna en el colegio, sino también en acciones que aporten a su entorno. Una comunidad en la que se involucren todos los actores, trascendiendo lo puramente académico y haciendo que sus prácticas se relacionen más con los fenómenos sociales, generando procesos que realmente contribuyan a formar liderazgos en pro de las comunidades. (Roa y Torres, 2014), para que la escuela aporte a los menos favorecidos socialmente y contribuya a construir una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria, integrando en su discurso el análisis crítico y la transformación social (Ovejero, 2018).

Las Asambleas Pedagógicas Distritales del CEID de la ADE se han constituido en una fiesta pedagógica que emerge de la organización de círculos de la palabra. En ellos se comparten diversas Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA), en las que se discuten temas centrales para las dinámicas vitales del magisterio. Durante las doce Asambleas Pedagógicas desarrolladas por la ADE en Bogotá se han identificado desafíos significativos en la comunidad educativa, como el deterioro del sistema educativo debido a un modelo de ciudad que menosprecia la educación pública y a sus trabajadores y trabajadoras. La privatización y políticas neoliberales contribuyen a la pérdida de autonomía institucional, a la precarización de





recursos y a la implementación de modelos que no responden a las necesidades de la comunidad, dificultando la participación activa y crítica en la gestión escolar. La desmotivación y cansancio por sobre carga laboral de las y los docentes, así como las problemáticas sociales, como la pobreza, afectan directamente la educación y el bienestar de la comunidad, limitando su capacidad de transformación social. Se destaca la importancia de promover una educación emancipadora través de propuestas pedagógicas alternativas, fortaleciendo la resistencia a modelos neoliberales y/o mercantilistas.

En cuanto a los desafíos que enfrenta la comunidad educativa en colegios públicos de Bogotá, se destacan problemas como el cierre de instituciones educativas, el consumo de sustancias psicoactivas, los problemas de seguridad y convivencia, la necesidad de fortalecer la educación inclusiva y los desafíos de la cotidianidad educativa. Como dice Antonio Gramsci, se debe enfatizar la importancia de las comunidades educativas en la lucha por la hegemonía cultural y la transformación social, considerando la educación como una herramienta para la comprensión de la realidad y para desafiar el orden social establecido. Siendo así, se debe propender por la defensa de la educación popular para empoderar a las personas, la promoción de la conciencia crítica y la capacidad de cuestionar estructuras injustas, así como por el papel del intelectual en la transformación social, al cuestionar las ideas dominantes y liderar visiones alternativas.

La V Asamblea Pedagógica Distrital 2018 permitió identificar los elementos comunes de las prácticas pedagógicas alternativas y emancipadoras; aquellas que pueden hacer viable una articulación futura de los proyectos educativos transformadores. Por lo anterior, nuestro acercamiento a lo emancipador en la escuela debe dar cuenta de las nuevas realidades históricas, sociológicas, políticas, ambientales, éticas, antropológicas, científicas y relacionales, abordándolas desde un enfoque crítico que permita la formación de seres humanos con capacidad para problematizar y proponer soluciones, tanto desde una mirada extensa de la condición humana como desde la particularidad del paradigma existente.

Las comunidades educativas, como constructoras y portadoras de cultura, se enfrentan actualmente a los desafíos históricos que impone la realidad contemporánea. Desafortunadamente, el magisterio ha sido testigo, durante las últimas décadas, de un proceso de contrareforma educativa que, en el plano ideológico, ha impulsado una profunda colonización cultural. En este contexto, la escuela ha sido relegada a la función de reproducir los valores, estructuras y dinámicas del sistema dominante.

Como consecuencia, en lugar de promover una educación orientada al reconocimiento, la inclusión y la participación, se ha consolidado la influencia de las políticas neoliberales como eje estructural del proyecto de sociedad. Ello ha implicado un retroceso significativo en los logros obtenidos por los movimientos obreros y sociales del siglo XX. En este modelo, los seres humanos dejan de ser concebidos como sujetos plenos para ser transformados en capital humano, consumidores eficientes o fuerza laboral desechable, conforme a la lógica del homo *economicus* que caracteriza al paradigma neoliberal.

Asimismo, resulta indispensable reconocer que la y los integrantes de las comunidades educativas —estudiantes, docentes, directivos y directivas, familias y contextos comunales— han sido, en gran medida, víctimas del conflicto social y armado en Colombia. Esta afectación se ha manifestado tanto de forma directa, con cifras que superan los 7,9 millones de víctimas según la OACP (entre ellas, más de 2.000 masacres, 2.500 ejecuciones extrajudiciales, 7.000 casos de reclutamiento forzado, 9.000 despojos de tierras, 10.000 actos de tortura, 11.000 víctimas de minas antipersona, 13.000 de violencia sexual, 30.000 secuestros, 45.000 desapariciones, 74.000 ataques a poblaciones, 220.000 homicidios y 6,7 millones de desplazamientos forzados —convirtiendo a Colombia en el país con mayor desplazamiento interno según ACNUR, 2018 —), como de forma indirecta, al convivir con una cultura de violencia que ha naturalizado la exclusión, la estigmatización y la negación de la diversidad humana.

El análisis de los contextos mundial, nacional y local evidencia la intención de transformar la educación pública en un negocio lucrativo para intereses privados, utilizándola como instrumento para la perpetuación de las estructuras de desigualdad y la consolidación de una cultura individualista y competitiva. Bajo esta lógica, el sistema educativo ha dejado de concebirse como un derecho fundamental y ha pasado a ser tratado como un servicio esencial. Los distintos gobiernos, mediante el uso de estrategias jurídicas, económicas y administrativas, han reconfigurado la política educativa estatal, moldeando el papel del maestro y la maestra, y del estudiante: de sujetos críticos y participativos a simples agentes funcionales al modelo económico neoliberal, beneficiando principalmente al sector empresarial.





Se hace urgente y necesario promover espacios de interacción activa entre la escuela y la comunidad. Esta relación no debe limitarse al intercambio de saberes o a la producción de conocimiento académico, sino orientarse hacia la transformación social y, en consecuencia, hacia la transformación de la propia institución educativa. Es fundamental trascender los límites del aula, realizar una lectura crítica de la realidad social y reconocer el territorio —en su dimensión física, geográfica y cultural— como parte esencial del proceso formativo, incorporando sus problemáticas al desarrollo curricular.

La comunidad, en su conjunto, debe participar activamente en la construcción del currículo, promoviendo experiencias colectivas que permitan, por una parte, superar los valores individualistas y competitivos propios del modelo neoliberal, y por otra, fortalecer el papel del personal docente como referente cultural y agente de reconstrucción del tejido social. En este sentido, los y las maestras, y demás integrantes en el espacio educativo están llamados a participar en los procesos de defensa del territorio, la reivindicación de los derechos humanos y la consolidación de una cultura de paz y convivencia. La construcción de propuestas pedagógicas con carácter alternativo y emancipador requiere del trabajo colectivo con sectores populares, barriales, colectivos y organizaciones sociales, entre otros.

Resulta, por tanto, prioritario conformar equipos de trabajo en los ámbitos institucional, territorial, local y distrital que respalden y fortalezcan los círculos pedagógicos existentes. Dichos espacios deben concebirse como escenarios de resistencia creativa frente a la estandarización de la evaluación estudiantil, la evaluación docente utilizada como mecanismo de coerción y sanción y la imposición de un currículo único. Esta resistencia, tanto dentro como fuera del aula, constituye una vía legítima para la defensa de una educación verdaderamente pública, crítica, transformadora y laica.

En el marco de la VI Asamblea Pedagógica Distrital 2019, el cuestionamiento a la hegemonía histórica, cultural y epistémica se afirma en la "verdad" del "progreso indefinido", la verdad incuestionable en la que se sustentan los pilares prácticos de su actuar. El camino para la afirmación de rupturas que hagan posible la superación de la "normalidad" social y cultural del modo de relacionamiento actual –que hace de la educación su dispositivo– exige la configuración de una perspectiva investigativa por parte del magisterio, que permita superar la enajenación o alienación de su quehacer docente, que lo despersonaliza, lo institucionaliza y lo cosifica, reduciéndolo a mercancía objeto de consumo.

Para lograr la transformación emancipadora se debe materializar la relación comunitaria, que no es sólo una relación entre humanos, sino la afirmación de una comunidad de vida en donde la naturaleza hace parte de la relación. Si la naturaleza no es madre sino objeto —como la concepción del método científico—, entra en un proceso de mercantilización donde se puede comprar y vender, y esta concepción del mundo ha llevado a la crisis ambiental actual, que impone retos pedagógicos al magisterio para contribuir en su transformación, porque estamos ante una crisis civilizatoria o crisis multidimensional inminente.

Para lograr la transformación emancipadora se debe materializar la relación comunitaria, que no es sólo una relación entre humanos, sino la afirmación de una comunidad de vida en donde la naturaleza hace parte de la relación.

Cuando se asume la existencia de un vínculo común entre las y los integrantes de las comunidades educativas, la subjetividad se transforma, dando sustento a un proyecto pedagógico y político desde la escuela, en donde maestras y maestros, estudiantes, madres y padres de familia lograrán instaurar un modelo que propendan por el respeto a todas las expresiones de vida.

La VII Asamblea Pedagógica 2020 hizo énfasis en la forma en que los modelos estandarizados en educación se presentan como réplicas impuestas por organismos multilaterales asociados a propuestas hegemónicas de Estados capitalistas como Estados Unidos y Europa, que pretenden responder a los paradigmas de la producción capitalista globalizada; a tal punto que solo se reconocen tres tradiciones pedagógicas: francesa, anglosajona y alemana. Por su medio se impide el reconocimiento de las identidades propias de cada pueblo, la participación y el empoderamiento de los sectores populares. Un acercamiento al proceso de posicionamiento de las principales concepciones y prácticas del proyecto civilizatorio moderno, que se expresan en lo educativo, muestra que algunos de los referentes más reconocidos por el magisterio son el relacionamiento asimétrico y antipatriarcal, la pertinencia de la formación integral y la necesidad de poner el énfasis en la luchas pedagógicas revolucionarias.

En vez de una educación orientada al reconocimiento y la participación que siga los patrones de la política neoliberal, que profundiza la crisis estructural del modelo social, se exige la reconstrucción creativa de las relaciones humanas en la escuela. Esto implica el establecimiento de nuevos escenarios y contextos pedagógicos en épocas de pandemia, lo que llevó a diferenciar la educación de la escolarización; el reconocimiento del hecho educativo como un proceso de acercamiento al contexto social del estudiante, lo que implicaba –entre otras prácticas– concebir lo educativo como un hecho comunitario que brindara estrategias metodológicas y referentes pedagógicos para el desarrollo integral de sus potencialidades; la comprensión de los efectos vinculados a marcos sociales en los que se extrapolan las desigualdades e injusticias acentuadas por la pandemia; y la postulación de una educación desde y para los tiempos de pandemia, que implicaba la necesidad de reaccionar objetivamente a los llamados de las realidades que se expresan en los territorios.

En el marco del fenómeno social conocido como "cuarta revolución industrial", en el que la influencia de los desarrollos y mediaciones tecnológicas determina las comprensiones y prácticas sociales, era imperativo el posicionamiento de la escuela como espacio de construcción de subjetividades. Tales referencias aparecían como oportunidades para que no solo el estudiantado, sino cada comunidad educativa construya sus conocimientos, vivencias y sentires, expresando sus dificultades y limitaciones, como elementos propios de las relaciones sociales que en cada espacio se tejen y de los procesos concretos de humanización tendientes a la configuración de otra educación pública.



La VIII Asamblea Pedagógica Distrital de 2021 partió del reconocimiento de una crisis sindémica a nivel mundial, en la cual las patologías sociales profundizadas durante la crisis del COVID-19 marginaron a las comunidades educativas, desconociendo sus realidades y contextos. La invitación de Paulo Freire a conservar "la unidad en la diversidad", como punto de partida para una pedagogía humanista liberadora, señala el camino para la búsqueda de un nuevo ethos cultural a partir de procesos educativos y de participación popular, como los acaecidos durante el estallido social.

La crisis de la escuela pública se ha profundizado como consecuencia de los procesos de privatización que operan desde marcos normativos, políticos y culturales promovidos por corporaciones privadas. Estas dinámicas han penetrado los espacios escolares, transformando su naturaleza social y convenciendo a amplios sectores de que la educación cumple un papel meramente instrumental dentro del sistema económico. En consecuencia, se ha difundido la idea de que el conocimiento es una mercancía susceptible de ser comprada y vendida, mientras la labor docente es desvalorizada y es reducida a la función de un simple entrenador, considerado prescindible y reemplazable por otros profesionales. Dentro de este contexto de relativismo cultural, el magisterio ha visto debilitada su capacidad de resistencia tanto en el aula como en el ámbito público. Este deterioro ha sido producto de múltiples factores: la persecución estatal hacia los movimientos sindicales, la pérdida de conciencia política y gremial, las reformas curriculares impuestas y los mecanismos internos de privatización que se infiltran en el sistema educativo.



El discurso del capitalismo en general y el neoliberalismo en particular ha intentado apropiarse de temas como el cambio climático, la protección ambiental y el enfoque de género; sin embargo, en su narrativa omite reconocer su papel como causante directo de la crisis ecológica y social global. Por esta razón, enseñar desde la realidad y evidenciar las contradicciones del sistema hegemónico se convierte en una tarea ética y política ineludible dentro del quehacer educativo. En este sentido, resulta imprescindible recurrir a mediaciones formativas como los círculos pedagógicos, los cuales, desde los territorios, visibilizan prácticas educativas que representan auténticas formas de resistencia anticapitalista. Estas prácticas promueven principios como la cultura del Buen Vivir, el respeto por la vida, la dignidad humana, la diversidad cultural y ancestral, así como el compromiso inquebrantable con la sostenibilidad ecológica

En la IX Asamblea Pedagógica Distrital 2022 muestra a una sociedad capitalista y neoliberal que prioriza el crecimiento económico sobre la educación. Un ejemplo claro es cómo los docentes suelen aceptar proyectos impuestos por la Secretaría de Educación, en lugar de que la Secretaría responda a las necesidades específicas de las instituciones educativas. Se descuida la relación con el entorno y el desarrollo integral de los estudiantes, reduciendo la educación a habilidades técnicas y empresariales como STEM y emprendimiento. Esto refleja un cambio en la educación, donde se prioriza la producción y la mano de obra sobre la reflexión y el conocimiento crítico.

La X Asamblea Pedagógica 2023 visibiliza la necesidad de construir una política pública que no apunte a la calidad, sino al Buen Vivir, a través de la construcción de proyectos de vida que estén articulados al reconocimiento del territorio y sus dinámicas. Para ello, es fundamental el fortalecimiento de la escuela con recursos.

Por ello, es un acto de resistencia y transformación superar estas imposiciones, que obedecen a intereses de organismos internacionales y políticas locales alineadas con la mercantilización de los derechos. Siendo una tarea fundamental ubicar a la educación en el centro del debate político, el rescate de la pedagogía forma parte de esa búsqueda de soluciones colectivas que superen el individualismo y fortalezcan la unidad y la organización de los trabajadores y trabajadoras de la educación ADE con las comunidades educativas.

Conclusiones

La comunidad educativa debe ser vista como un organismo vivo que requiere atención y cuidado. Es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa trabajen juntos, con el propósito de crear un entorno inclusivo y enriquecedor. Solo así podremos garantizar que cada estudiante reciba una educación digna y emancipadora y que cada docente pueda desarrollar su labor en condiciones óptimas.

La situación de las comunidades educativas en los colegios públicos de Bogotá es compleja y requiere un enfoque integral que, además de la inversión en infraestructura y recursos, contemple una educación científica que permita acceder al conocimiento universal y que atienda las necesidades de la salud mental de las y los estudiantes y docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Vygotski, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 2000.

Roa Angarita, Claudia y Torres Puentes, Wilson. ¿Comunidad educativa o sociedad educativa?

Ovejero, Anastasio. Psicología social crítica. 2018.

ACNUR. Proceso de paz: acuerdo sobre las víctimas del conflicto. 2018.

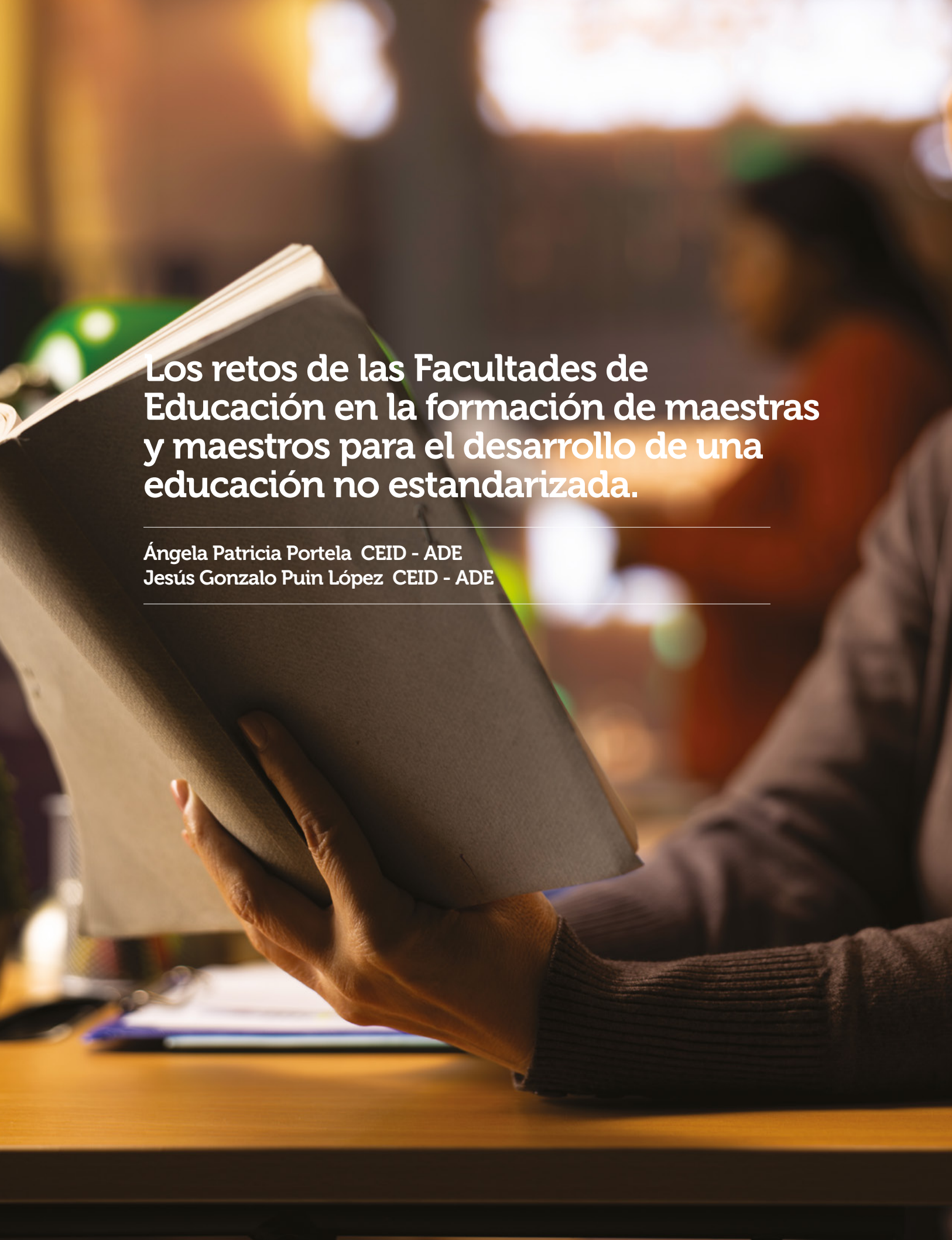
VI Asamblea Pedagógica de Bogotá. Correo Pedagógico. 2019.

VII Asamblea Pedagógica Distrital. Correo Pedagógico. 2020.

VIII Asamblea Pedagógica Distrital. Correo Pedagógico. 2021.

IX Asamblea Pedagógica Distrital. Correo Pedagógico. 2022.

X Asamblea Pedagógica Distrital. Correo Pedagógico. 2023.



Los retos de las Facultades de Educación en la formación de maestras y maestros para el desarrollo de una educación no estandarizada.

Ángela Patricia Portela CEID - ADE
Jesús Gonzalo Puin López CEID - ADE



Introducción

Este documento busca precisar algunos elementos de la formación docente en Colombia y, para tal fin, resulta adecuado iniciar con algunas apreciaciones históricas que permitan ubicar la discusión de la formación de maestras y maestros.

A continuación, podemos establecer algunos periodos de la formación docente. Iniciamos con los ensayos institucionales del siglo XX (1930), en los que los aspectos más significativos estaban centrados en la instrucción de valores nacionales y la moral, con un enfoque normativo y religioso; la práctica de aula era de tipo transmisionista.

Entre 1930 - 1960, el Estado asume el proceso de formación docente con el objetivo de modernizar el sistema educativo como factor de avance en el desarrollo de la nación, mediante la creación y expansión de las escuelas normales nacionales y departamentales. A la vez, aparecen las primeras universidades pedagógicas del país. Por otra parte, la formación docente centra su accionar en la pedagogía como técnica de enseñanza, influenciada por el movimiento de Escuela Nueva, lo que plantea un rol del profesorado como agente cultural, aunque el control del estado continúe siendo visiblemente fuerte. La formación de las maestras y los maestros gozó entonces de reconocimiento, por ser los y las responsables principales en la producción de teoría social y educativa que interpretaba la realidad nacional, pero ya no desde un discurso religioso y moral, sino desde un discurso laico. Al mismo tiempo, se generalizaron las prácticas pedagógicas en las escuelas normales, siendo consideradas como el eje de la formación pedagógica fundamental. (Perea & Rendón, 2016, p. 33)

En el marco de esta etapa, se presenta un fenómeno que comienza a tener un tinte de privatización. En el periodo 1947-1955 se observa, de manera amplia, la oferta de formación docente por parte de escuelas normales privadas, ya que a la oferta pública se le contrapuso la privada. En este sentido, comienza a generarse la brecha entre la educación ofrecida por el sector público y la educación ofrecida por el sector privado. Debido a esto, la evolución de la formación normalista es indicativa de la evolución ulterior de las políticas de formación docente, particularmente de la fractura entre el sector privado y público, tan característica de nuestro sistema educativo. Rodrigo Parra Sandoval (1987) ha identificado al respecto dos periodos de significación: el primero corresponde a una etapa de crecimiento y expansión, dada entre 1939 y 1945; y el segundo, a partir de 1958, cuando comienza a hacerse palpable la brecha de formación ofrecida por los diferentes sectores.



De este modo, la formación docente comienza a tener un posicionamiento político, social y cultural en el que se empieza a ver cómo el proceso de privatización emerge con la idea de satisfacer la necesidad de formación del magisterio ante la escasa oferta de instituciones de carácter público oficial.

Por otra parte, aparece la tecnificación y fragmentación pedagógica entre 1960 y 1980, a raíz de la influencia de agentes externos como la OEA, la UNESCO y el BID, los cuales comenzaron a orientar políticas para la formación docente ligadas al desarrollo y la planificación. Esto se refleja en los programas de formación técnica y profesional en educación. Así, la pedagogía responde a la eficiencia, la planeación curricular y la instrucción programada, propias del modelo privado.

En esta misma década, y a raíz de que los Gobiernos no reconocen la profesión docente, se da una acción que marca un antes y un después en la formación docente, denominada *La Marcha del Hambre*, una de las gestas más significativas del magisterio en Colombia. Esta movilización llevó a que, en la década de los setenta, se lograra el primer Estatuto de la Profesión Docente (Decreto 2277), el cual dio lugar a una transformación en el significado de la formación docente, promoviendo la actualización continua y su respectivo reconocimiento.

Por lo anterior, entre los años 1980 y 1994 se dieron varios procesos en la formación docente, como la crisis de la formación en las normales y la transición a la formación universitaria, atendiendo a que las normales comienzan a perder prestigio por una supuesta falta de actualización, lo que lleva a que aumenten y se consoliden las facultades de educación.

Otro aspecto relevante tiene que ver con el Movimiento Pedagógico en los años ochenta, el cual según Perea & Rendón (2016), refieren que "trajeron para la profesión docente nuevas perspectivas, que confluyeron en el Movimiento Pedagógico, de significativa incidencia en la formación política del magisterio y como reacción al enfoque enmarcado en la instrucción prevaleciente durante los años setenta. El fortalecimiento de las organizaciones sindicales y de colectivos docentes de distinto orden trajo consigo una mayor visibilización cultural del magisterio" (p. 34).

Entre los aspectos más relevantes que trajo el Movimiento Pedagógico esta la consideración del maestro y la maestra como intelectuales críticos; se inició el debate sobre la práctica pedagógica, la autonomía y el saber docente; surgieron revistas pedagógicas, colectivos docentes y experiencias de educación popular, y la pedagogía se reconfiguró como campo de saber y de investigación.

A partir de la Constitución Política del año 1991 aparecen cambios sustanciales en la educación, como la Ley General de Educación 115 de 1994, y retrocesos como el Estatuto de Profesionalización Docente establecido mediante el Decreto 1278 de 2002. Se reconoce la educación como derecho y la formación docente como profesionalización; sin embargo, también aparecen, con toda su intensidad, las políticas neoliberales en educación orientadas a la calidad y la eficiencia. No obstante, la Ley 115 de 1994 establece la formación de educadores como responsabilidad universitaria, mientras que el Decreto 272 de 1998 regula los programas de formación inicial de docentes en educación superior.

En relación con este tema, del año 2010 a la actualidad, la formación docente está orientada a la calidad, la evaluación y la innovación, en la que predomina la lógica de la rendición de cuentas, la evaluación por desempeño y la internacionalización educativa. A su vez, se refuerza la relación entre formación docente y resultados en pruebas

estandarizadas, la implementación del MEN y el ICFES como instancias reguladoras de la calidad de la formación.

Otros aspectos relevantes en los procesos de formación docente son la creación de programas como "Todos a Aprender", "Maestro 2025" y Escuelas Normales Re acreditadas, además del aumento de la formación posgradual —especializaciones, maestrías, doctorados—, haciendo evidentes las tensiones entre la innovación tecnológica, la formación reflexiva y la precarización laboral del magisterio. Esto arroja como resultado una emergencia de investigaciones sobre saberes pedagógicos situados, formación emancipadora y educación intercultural.

Es por todo lo anterior que desde el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la ADE, ha sido un compromiso en las doce Asambleas Distritales, realizar un análisis crítico del proceso de formación planteado a los y las docentes por las diferentes administraciones, especialmente desde la Ley General de Educación de 1994. Este proceso ha demostrado cómo la formación docente se ha orientado, desde las facultades de educación, hacia un ejercicio de continuismo y aplicación de los lineamientos establecidos por las políticas internacionales que determinan lo que se enseña, impulsando una orientación por competencias que estandariza la educación y procesos de certificación de calidad educativa. Esto conlleva a la pérdida de autonomía y la libertad de cátedra, que son coartadas por las políticas internacionales sobre cómo se debe enseñar y qué se debe aprender, en el marco de un modelo neoliberal y tecnocrático.

Con base en lo anterior, se identifica que las políticas de formación docente plantean una función estratégica que consiste en conducir la formación de docentes hacia la cualificación del capital humano, que contribuya a la "calidad" de la educación a través del mejoramiento de los resultados y que busque el crecimiento y la competitividad económica.

La propuesta de los conocimientos, capacidades, habilidades y competencias que las maestras y los maestros deberían adquirir como profesionales de la educación, plasmadas en estas políticas (Velasco, 2018), constituye el principal interés. En este sentido, lo que la ADE ha presentado dentro de los pliegos de peticiones está enmarcado en la exigencia y la prioridad de los recursos para garantizar el derecho a la formación docente a nivel posgradual, algo que ha sido apoyado por administraciones progresistas, pero que la actual administración ha reducido a diplomados y cursos de educación continua, desvirtuando la importancia de procesos de formación profundos que fortalezcan las habilidades propias de quienes construyen sociedad: las maestras y los maestros.





Problematizamos

Es necesario partir de un interrogante: ¿cómo el saber pedagógico reta las políticas dominantes que tienden a formar docentes para cumplir estándares globales de "calidad"? Esto surge a raíz de una perspectiva de formación docente en el marco de un enfoque emancipador y situado, en concordancia con una política de educación anticapitalista, anticolonial, antipatriarcal, antirracista, inclusiva y territorial.

En tal sentido desde la Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación (ADE), planteamos una propuesta que tenga una orientación hacia el desarrollo de la formación y dignificación docente desde los siguientes aspectos:

> Formar educadores y educadoras con profundo compromiso científico, ético y social.
>
> Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como saber fundamental de las y los educadores.
>
> Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
>
> Preparar docentes a nivel de pregrado y posgrado para diferentes contextos y territorios. (Castillo, 2016)

Lo anterior plantea la necesidad de que el Plan Decenal de Educación no se centre en las miradas hegemónicas de las élites sobre la educación, la escuela y el magisterio. Lo que se busca es el desarrollo de programas de formación docente que respondan más a las necesidades diferenciadas y situadas de los territorios y sus comunidades.

En relación con la problemática expuesta, esta disertación plantea algunas ideas para desarrollar una propuesta de formación, como los enfoques de formación docente situada, crítica y comunitaria; el diálogo con los movimientos sociales, populares y pedagógicos; el fortalecimiento de las Escuelas Normales Superiores como espacios de reflexión pedagógica; y la propuesta de un plan nacional de formación docente emancipador, ligado al proyecto de educación pública y democrática.

Enfoque de Formación Docente Situada, Crítica y Comunitaria

La formación docente en Colombia se encuentra tensionada entre dos proyectos antagónicos: por un lado, la racionalidad tecnocrática que convierte al magisterio en un ejecutor de políticas y estándares externos; por otro, la apuesta emancipadora que lo concibe como sujeto crítico, investigador y constructor de sentido pedagógico. Esta tensión es expresión del conflicto entre una educación de mercado y una educación pública como derecho social, que reconoce a las y los docentes en su papel político, social y cultural.

El enfoque neoliberal ha reducido la formación docente a un proceso de entrenamiento en competencias y resultados medibles, subordinando la pedagogía a los lenguajes de la eficiencia y la productividad (Giroux, 2014). Esto genera la fragmentación del saber pedagógico, la despolitización de la práctica docente, la pérdida de autonomía profesional y la precarización laboral, desdibujando el papel social de las y los docentes y su función de mediadores entre las realidades de los territorios y la construcción de una nueva sociedad.

En los territorios rurales y periféricos se agudiza la problemática, debido a que las y los docentes enfrentan carencias materiales, desigualdad tecnológica y falta de apoyo institucional, sin mencionar las condiciones de orden público de cada territorio, aspecto en que el maestro y la maestra desempeñan un papel trascendente y para el cual la formación docente no les está proporcionando herramientas sólidas que los respalden.

En este contexto, se hace urgente consolidar enfoques de formación docente situada, crítica y comunitaria que partan del reconocimiento de los

La formación docente en Colombia se encuentra tensionada entre dos proyectos antagónicos: por un lado, la racionalidad tecnocrática que convierte al magisterio en un ejecutor de políticas y estándares externos; por otro, la apuesta emancipadora que lo concibe como sujeto crítico, investigador y constructor de sentido pedagógico.



territorios como espacios vivos de saber, conflicto y construcción colectiva. Una formación situada implica comprender las realidades concretas en las que las y los docentes actúan, no como simples aplicadores de currículos homogéneos, sino como sujetos que interpretan, resignifican y transforman su práctica pedagógica en diálogo con el contexto. A su vez, una perspectiva crítica reconoce al maestro y a la maestra como intelectuales transformadores, capaces de cuestionar las estructuras de poder que atraviesan la educación, problematizar los discursos hegemónicos y promover prácticas pedagógicas orientadas a la justicia social, la equidad y la dignidad humana. Finalmente, el enfoque comunitario fortalece la dimensión colectiva del quehacer docente, promoviendo el trabajo colaborativo, el diálogo de saberes y la construcción de colectivos pedagógicos que articulen escuela, comunidad y territorio.

Desde esta apuesta emancipadora, la formación docente deja de ser un proceso instrumental para convertirse en un proyecto político-pedagógico que reivindica la autonomía profesional, la reflexión permanente sobre la práctica y el compromiso ético con la transformación de la sociedad.

Diálogo con los Movimientos Sociales y Pedagógicos

Es necesario restablecer el diálogo entre las facultades de educación y las organizaciones sociales en torno a los debates actuales sobre la formación docente, retomando la historia política, pedagógica y sindical del magisterio colombiano. A través de esta trayectoria se han construido tesis que, además de cuestionar, proponen un pensamiento crítico-social sobre la educación, la pedagogía, la sociedad y las realidades del territorio. Este ejercicio permite comprender con mayor claridad qué aprendizajes son necesarios en los contextos actuales del país y, al mismo tiempo, evitar que las maestras y los maestros sean reducidos a simples administradores del currículo, situación que aún persiste en los procesos de formación docente en Colombia.

Una de las reflexiones centrales de la XII Asamblea Pedagógica de la ADE giró en torno a cómo, en la actualidad, la formación docente desconoce la realidad de la escuela y sitúa al estudiantado de licenciatura en una visión estandarizada, descontextualizada y carente de problemáticas. Esto genera que, al ingresar al ejercicio profesional, las nuevas y los nuevos docentes enfrenten escenarios profundamente distintos a aquellos para los cuales fueron formados. En este sentido,

se hace necesario plantear la articulación entre los Centros de Estudio e Investigación Docente (CEID) de FECODE y sus filiales, y las facultades de educación, con el propósito de construir rutas de trabajo conjuntas que contribuyan al diseño de programas de formación docente. Estos programas deben fortalecer el desarrollo del saber pedagógico, el pensamiento crítico y los procesos de arraigo con los territorios y sus realidades.

Resignificación de las Escuelas Normales Superiores como Espacios de Reflexión Pedagógica

Mediante la Ley 2481 de 2025 se establece el marco normativo para el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores (ENS), otorgándoles un régimen especial orientado a promover la formación integral de docentes para los niveles de educación inicial, preescolar y básica primaria. Asimismo, la ley define disposiciones para su regulación y el fortalecimiento de su misión, en el marco de la autorización para la oferta de educación superior, en coherencia con el sistema educativo nacional y el Marco Nacional de Cualificaciones (p. 1).

Con base en lo anterior, resulta fundamental que los procesos de formación en las ENS incorporen elementos propuestos por el movimiento normalista colombiano, tales como la reglamentación con participación vinculante, el reconocimiento de la diversidad territorial y cultural, la autonomía pedagógica, la financiación pública estable, la dignificación de la condición docente y el reconocimiento del saber pedagógico.





De igual manera, es clave fortalecer la investigación y la producción de conocimiento pedagógico, la identidad normalista y la acción colectiva. Estos aspectos son esenciales para garantizar que las ENS desarrollen propósitos formativos de alto nivel, coherentes con las realidades y necesidades de los territorios.

Finalmente, se hace necesario que estos procesos se construyan de manera participativa, en torno a ejes fundamentales de la formación docente, como el sistema educativo, la pedagogía, los enfoques diferenciales y situados en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación formativa. Esto implica, además, posicionar de manera decidida la discusión sobre la didáctica y la producción de materiales educativos que cuestionen y superen los modelos hegemónicos, patriarcales y colonialistas que aún predominan en la formación docente actual.

Propuesta para un Plan Nacional de Formación Docente Emancipador, Ligado al Proyecto de Educación Pública y Democrática

A partir de la XII Asamblea Pedagógica realizada por el CEID de la ADE en la ciudad de Bogotá, se plantean algunas líneas fundamentales para la consolidación de un plan de formación docente con enfoque emancipador. En primer lugar, se destaca la necesidad de una formación orientada al desarrollo de un pensamiento crítico-social que permita a las y los docentes reconocer las realidades de los territorios y contribuir a su transformación.

En este sentido, la formación docente debe centrarse en la construcción de políticas de investigación y creación desde una perspectiva emancipadora, rompiendo con la lógica instrumental y tecnicista que ha reducido la pedagogía a un conjunto de técnicas descontextualizadas. Asimismo, se hace necesario cuestionar los marcos internacionales que imponen modelos homogéneos sobre cómo formar docentes, particularmente aquellos que, bajo nociones como las "prácticas de la buena enseñanza", reproducen visiones hegemónicas de la práctica pedagógica.

De igual manera, se reconoce la importancia del trabajo colectivo y solidario entre docentes, valorando los procesos de autoformación y coformación que emergen en espacios como círculos de estudio, colectivos pedagógicos y los propios CEID. Estos escenarios constituyen apuestas fundamentales para el diálogo de saberes, la construcción colectiva de propuestas formativas y la resistencia a los sistemas educativos de carácter colonial.

Por otra parte, las facultades de educación están llamadas a problematizar y desechar el concepto de calidad educativa desde una perspectiva crítica, así como a revisar de manera rigurosa el ingreso de profesionales no licenciados al sistema educativo, considerando las brechas existentes en la formación.

Adicionalmente, la formación docente debe reconocer tanto la importancia de las disciplinas como la incorporación de enfoques de género e inclusión. A esto se suma la necesidad de posicionar el bienestar docente como un eje central, en tanto incide directamente en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y en la construcción de procesos formativos pertinentes y sostenibles.



Conclusiones

A modo de cierre, se plantea que la formación docente no puede continuar subordinada a intereses de mercado ni a modelos foráneos que descontextualizan la educación. La transformación exige apostar por una pedagogía crítica, situada y emancipadora, que dignifique la labor docente y fortalezca la educación pública como un derecho social. En este horizonte, la formación docente se configura como una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad más justa, capaz de atender a las comunidades históricamente marginadas y de aportar a la reconstrucción de un país que, como Colombia, requiere ampliar las voces y las posibilidades de dignidad para todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

Castillo, G. E. (2016). *¿Pedagogía o mercado? La surpervivencia de las licenciaturas en Colombia*. Revista en Educación y Cultura, 19-24.

Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729

Decreto 272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Recuperado de https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1713008

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

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2014). Teacher education and the politics of neoliberalism. New York. Routledge.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150

Ley 2481 de 2025. Por medio de la cual se establece el marco normativo de las escuelas normales superiores como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizadas para la oferta de educación superior y se establecen otras disposiciones. Recuperado de https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30055257

Parra, S. R. (1987). Los Maestros Colombianos. Bogotá. Plaza & Janés.

Perea, M. F., & Rendón, L. D. (2016). El Campo de la formación de maestros en Colombia: Entre trayectos y apuestas. Revista Educación Y Cultura, 32-38.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York. Basic Books

Velasco, R. M. (2018). Formación docente en Colombia hoy: un análisis desde la perspectiva de la gubernamentalidad. Bogotá. Universidad Pedagogica Nacional.

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: UNA DISPUTA ENTRE EL CAPITALISMO Y LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

Omaira Eslava CEID - ADE
Vanessa Hernández CEID - ADE



La inclusión en Colombia se está implementando desde una perspectiva colonial que reproduce, bajo nuevos ropajes discursivos, las mismas lógicas de dominación, hoy por hoy neoliberales, pero que son heredadas de la Colonia.

Introducción

Este es un momento histórico crucial para la educación colombiana, ya que nos enfrentamos a una paradoja profundamente inquietante: mientras el discurso oficial celebra ruidosamente los avances en "inclusión" y "diversidad", las comunidades educativas enfrentan el desmantelamiento sistemático de las condiciones materiales que harían posible una verdadera educación para todas y todos. Un ejemplo tácito es el cierre de aulas de apoyo a la inclusión en Bogotá. Esta contradicción no es accidental ni producto de la incompetencia administrativa. Es, ante todo, la expresión contemporánea de lo que el sociólogo peruano Aníbal Quijano denomina la colonialidad del poder: un patrón de dominación que, aún después de terminado el colonialismo formal, perpetúa estructuras de jerarquización racial, cultural, epistémica y de clase.

Una Mirada a la Inclusión en Colombia

La tesis que sustenta este documento es contundente: **la inclusión en Colombia se está implementando desde una perspectiva colonial que reproduce, bajo nuevos ropajes discursivos, las mismas lógicas de dominación, hoy por hoy neoliberales, pero que son heredadas de la Colonia**. Esta inclusión colonial no establece una caracterización real de nuestra diversidad, invisibiliza las particularidades de las diferentes discapacidades, desconoce la complejidad de nuestras diversidades étnicas y borra las especificidades de las diversidades sexuales presentes en el territorio colombiano. Más grave aún: esta política de inclusión funciona como dispositivo ideológico, como lo señaló Althusser, y busca legitimar el despojo de derechos y profundizar el proyecto neoliberal de mercantilización educativa.



En este mismo sentido, es fundamental comprender la dimensión colonial de las políticas de inclusión vigentes. Debemos partir de un concepto planteado por Quijano: la dominación colonial no terminó con las luchas independentistas del siglo XIX, sino que se transformó en un patrón de poder mundial sustentado en la clasificación racial y cultural de la población, en la imposición de políticas dominantes desde los centros de poder capitalista a partir de la expansión del sistema como única forma válida de producir conocimiento, y en la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, sus recursos y productos, en torno al capital y al mercado mundial. Quiere decir que la Colonia dejó de ser un tramo en la historia de la humanidad, compuesto por espacios y tiempos definidos para convertirse en una forma de pensamiento.

En el campo educativo colombiano, dicha colonialidad opera a través de múltiples mecanismos. El más evidente es la adopción acrítica de marcos conceptuales, metodologías y políticas diseñadas en los centros de poder global —organismos multilaterales como el FMI, el Banco Mundial, la OCDE o la UNESCO— sin considerar las particularidades históricas, culturales y materiales de nuestros territorios. Cuando hablamos de "inclusión educativa" en Colombia, rara vez cuestionamos de dónde proviene ese concepto, qué visión de sujeto, de diversidad y de sociedad presupone y a qué intereses políticos y económicos sirve. Se han producido diversos cambios que retrasan el avance en términos de un verdadero reconocimiento de las diversidades y discapacidades que se han evidenciado en las últimas décadas. Sin embargo, el grueso de la comunidad educativa no ha notado esto, precisamente porque pareciera que afecta solo a las "minorías".

La colonialidad del saber se manifiesta en el currículo escolar, que continúa privilegiando conocimientos copiados de otras realidades, los cuales son empobrecidos e inviables en cualquier lugar del mundo, ya que están descontextualizados, y

marginaliza o folcloriza los saberes ancestrales de nuestros pueblos nativos, los conocimientos tradicionales de las comunidades afrodescendientes y las epistemologías populares construidas en los barrios y veredas. Cuando el sistema educativo incorpora "contenidos étnicos", lo hace frecuentemente desde una lógica multiculturalista superficial que celebra la diferencia sin cuestionar las estructuras de poder que producen la desigualdad. Es la diferencia como espectáculo, y el arte se limita al entretenimiento, no se asume como fundamento de transformación social.

La concentración de riquezas en Colombia ha profundizado dramáticamente las desigualdades, aumentando las brechas en sectores fundamentales como la salud, la vivienda y la educación. El neoliberalismo, en su fase actual, ha logrado mercantilizar todas las expresiones de la vida humana, y la educación no ha sido la excepción. Como bien señala Antonio Gramsci, a través del derecho el Estado hace "homogéneo" al grupo dominante y crea un conformismo social útil a la línea de desarrollo del grupo dirigente. Esta hegemonía se construye no sólo mediante la coerción, sino fundamentalmente a través de la cultura, la moral y, por supuesto, la educación. Las maestras y los maestros se encuentran en la mitad de dicha relación, pues son "trabajadoras y trabajadores de la cultura"; en este enfoque está aquello que los convierte en imprescindibles para la sociedad.

En este contexto, el discurso de la inclusión cumple una función ideológica precisa: legitimar el desmantelamiento de la educación pública bajo la apariencia de progreso social. Observamos cómo el Estado colombiano históricamente ha seguido directrices de organismos internacionales y ha adoptado un discurso aparentemente progresista sobre inclusión, diversidad y derechos, pero que, en la práctica, opera como coartada para profundizar la privatización educativa y precarizar las condiciones laborales del magisterio. A pesar de los esfuerzos del Gobierno del Cambio por reducir las brechas sociales, dentro de las cuales se encuentra la educación, vemos cómo programas que incluyen distintas modalidades y niveles de la educación, cuyo principal objetivo es atender a poblaciones diversas en muchos sentidos, están completamente aislados de los focos que deberían mejorar.



La estrategia es sofisticada: se proclaman derechos educativos para las personas con discapacidad, para las minorías étnicas y para las diversidades sexuales, pero simultáneamente se recortan los presupuestos necesarios para garantizar esos derechos. Se celebra la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares, pero no se proveen las y los profesionales necesarios ni los recursos técnicos y pedagógicos para una atención digna. Se habla de educación intercultural, pero no se apoyan o reconocen escuelas rurales, las realidades de la migración en escuelas urbanas ni las necesidades etnoeducativas. Se reconoce formalmente la diversidad sexual, pero no se forma a las y los docentes ni a las comunidades educativas para abordar pedagógicamente estas realidades.

Esta es la esencia de la inclusión colonial: incorporar formalmente a los sujetos excluidos al sistema educativo sin transformar las estructuras que producen la exclusión, sin cuestionar las jerarquías epistémicas que determinan qué conocimientos son válidos, sin alterar las relaciones de poder que determinan quién decide qué y cómo se enseña. Es una inclusión que integra a las víctimas del sistema sin tocar al sistema mismo. Es una inclusión que prepara fuerza de trabajo "diversa" pero subordinada, que busca formar sujetos funcionales al capital, no sujetos críticos capaces de transformar su realidad.



Allí Catherine Walsh (2006) nos ilustra con un llamado contundente "La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir."

Un elemento particularmente perverso de esta estrategia es el uso del lenguaje de los derechos en su perspectiva burguesa y la inclusión para criminalizar el debate pedagógico y político. Las élites y los medios masivos de comunicación dominantes han logrado imponer una narrativa donde cuestionar los recortes presupuestales y los cierres de apoyos a programas de inclusión se lee como estar en contra de los niños y niñas con discapacidad. Desde una mirada que desconoce las garantías necesarias para los procesos de inclusión en Colombia, se plantea que lo necesario es que todos los niños y las niñas vayan al aula regular, sin importar si existen o no las condiciones para atenderles. Exigir condiciones dignas para implementar la educación intercultural se interpreta como oposición a los derechos étnicos o a que los niños y las niñas pertenecientes a diversas comunidades hagan parte de las instituciones educativas públicas. Demandar formación docente especializada se percibe como negarse a recibir un estudiantado diverso o se intenta solucionar con charlas de tres horas por parte de profesionales externos a las escuelas. Esta operación discursiva es profundamente paternalista y reproduce la metáfora del "civilizador" que sabe más y mejor que los "bárbaros" —en este caso, el magisterio y las comunidades— lo que conviene a los excluidos.

Los medios de comunicación masivos cumplen su tarea de contribuir a la desigualdad, construyendo un relato satanizador de la educación pública y del magisterio. Para el caso de Bogotá, el gobierno distrital logra manipular a varias comunidades en contra de las instituciones, sin asegurar que sus razones no estuvieran cargadas de argumentos y sentido. Sus acciones violentas contra maestros, maestras y planteles educativos hacen parte de una estrategia perversa que se mantiene para desprestigiar lo público, facilitando la privatización. Además, cada día se repite la narrativa de la falta de "calidad" —concepto maniqueo— en los colegios públicos frente los rankings de calidad de los operadores privados, preparando el terreno para la entrega de recursos públicos al empresariado

educativo mediante concesiones o bonos educativos. Este empresariado incluye desde las organizaciones religiosas que se han mantenido desde la Colonia hasta las nuevas multinacionales y empresas nacionales que se han consolidado como prestadores de "servicios educativos", apropiándose del presupuesto estatal bajo el viejo discurso del progreso y la modernización. Un claro ejemplo de ello, son Empresarios por la Educación, los conglomerados religiosos —católicos y evangélicos sionistas— y sus diversas estrategias para dejar sin fondos a la educación pública estatal.

Durante la XII Asamblea Pedagógica Distrital —que referenciamos en el texto como XII APD— (2025), en una reflexión colectiva con docentes preocupados por los conceptos de inclusión, diversidad, modalidades y niveles de la educación, se pudo identificar cómo "las categorías de eficiencia y eficacia, en condiciones de racionalización del gasto, impiden la materialización de condiciones adecuadas de inclusión, en las que se encuentran las variables de parámetro, personal de apoyo y acompañamiento pertinente."

Otra de las manifestaciones más evidentes del carácter neoliberal y segregador de las políticas de inclusión es la ausencia de una caracterización rigurosa, situada y participativa de la diversidad presente en Colombia. Las políticas se diseñan desde los escritorios, frecuentemente con asesoría de consultores internacionales, aplicando categorías y protocolos estandarizados que poco o nada tienen que ver con las realidades concretas de nuestros territorios.

En el caso de las discapacidades, el sistema educativo colombiano opera mayoritariamente indiferente. Se tiene al estudiante como si estuviera guardado en una caja de fichas, todas iguales, sin identificar si este encaja o no, si la caja es la adecuada o no, si las fichas son las necesarias o no. En términos de Katarina Tomasevski (2004): "**La adaptabilidad requiere que las escuelas se adapten a los niños**, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualquier condición que la escuela hubiese previsto para ellos"

El otro modo de verlo es desde un modelo médico-rehabilitador que patologiza la diferencia y busca "normalizar" al estudiante, en lugar de adoptar un modelo social de la discapacidad que reconozca que las barreras son producidas socialmente y que la transformación debe ocurrir en el entorno, no directamente en el individuo. No existe un mapeo riguroso de las diferentes discapacidades presentes en cada territorio, de las necesidades específicas de apoyo, de los recursos disponibles y requeridos. Lo que existe es una política de inclusión genérica que obliga a las escuelas a matricular estudiantes sin proveer las condiciones para su aprendizaje efectivo.

Respecto a las diversidades étnicas, asistimos a una folclorización de la diferencia cultural. La etnoeducación, cuando existe, se reduce frecuentemente a celebraciones esporádicas de "lo ancestral" y a menciones superficiales en el currículo, mientras se ignoran sistemáticamente los sistemas de conocimiento, las cosmovisiones y las pedagogías propias de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, así como la realidad ineludible de su exposición desde la infancia a actos de violencia directa y estructural en el marco del conflicto armado en nuestro país.



En cuanto a las diversidades sexuales, el panorama no es menos preocupante. Si bien existe un marco normativo que reconoce derechos, la implementación es precaria. No hay formación sistemática de docentes en perspectiva de género y diversidad sexual, no hay transformación curricular significativa, no hay protocolos claros frente a las comunidades educativas para prevenir y atender la discriminación. La diversidad sexual se tolera, más no se reconoce; se invisibiliza, se marginaliza y, en muchos casos, aún se condena.

Uno de los ejemplos más dramáticos de este tipo de integración y no de inclusión, como se ha conceptualizado durante la XII APD, es el cierre sistemático de aulas de apoyo a la inclusión en colegios públicos, justificado en una interpretación errada y deliberadamente distorsionada de lo que significa "no excluir". Bajo el argumento de que las aulas de apoyo "segregan" al estudiantado con discapacidad, se están eliminando espacios especializados de atención pedagógica sin crear alternativas reales en las aulas regulares.

Esta política ignora deliberadamente que la inclusión efectiva requiere una diversidad de modalidades de apoyo, que algunos estudiantes requieren atención especializada en ciertos momentos o para ciertas áreas, y que la eliminación de apoyos especializados no es inclusión, sino abandono. Más grave aún, esta política permite recortar presupuesto y reducir personal docente especializado mientras se mantiene un proceso de integración por asimilación.



Nos encontramos, entonces, frente a una disputa por el sentido de la educación y, en esa medida, por el sentido de una educación inclusiva, con diferentes modalidades y niveles que procuren la atención de todas las personas que necesitan de la educación para transformar sus realidades. Lo anterior se enmarca en una disputa global por el sentido mismo de la educación. Por un lado, nos encontramos con la visión capitalista, a través de su modelo neoliberal, la más avalada por las élites dominantes, que concibe la educación como servicio, como mercancía y como mecanismo de formación de capital humano para el mercado laboral. Esta visión no está interesada en la formación de sujetos críticos, autónomos, capaces de cuestionar el orden existente, pero tampoco le interesa adaptarse para permitir un proceso educativo en los casos de estudiantes con discapacidades, con condiciones adversas o en el marco de las diversidades aquí tratadas. Su horizonte es la reproducción del sistema capitalista, la formación de trabajadoras y trabajadores sumisos, dominables y adaptables, dispuestos a aceptar la precarización como normalidad.

Por otro lado, encontramos la visión del magisterio: una mirada a la escuela como territorio de disputa intelectual, como lugar de fortalecimiento de los movimientos sociales y populares, como un espacio en el que las maestras y los maestros, trabajadores de la cultura, viabilizan, enseñan y acompañan en los procesos de transformación y de construcción de un nuevo proyecto de sociedad.

En este sentido, sigue siendo vigente el debate planteado por Simón Bolívar desde la construcción temprana de la república colombiana: la comprensión de un pueblo mestizo, diverso, con características propias que no pueden ser ignoradas al pensar el proyecto educativo nacional. Bolívar entendió que no podíamos simplemente copiar modelos europeos o estadounidenses, sino que necesitábamos partir de nuestra realidad para construir instituciones genuinamente democráticas.

Hacia un Proyecto Educativo Emancipador con Enfoque de Diversidad

Este proyecto se fundamenta en una perspectiva anticapitalista que busca construir una educación pública, gratuita, transformadora y colectiva, que no solo incluya formalmente a las personas excluidas, sino que desmonte las estructuras sociales, económicas, culturales y epistémicas que producen la exclusión.

Así pues, para el magisterio organizado se considera que un Proyecto Educativo Emancipador Nacional, desde la mirada de la inclusión, los niveles y modalidades de la educación, implica:

Primero, la defensa irrenunciable de la educación pública estatal, con financiamiento suficiente, como derecho fundamental y universal, y como bien común y no mercantilizable. Esto requiere revertir las privatizaciones, recuperar recursos entregados a operadores privados y destinar presupuesto suficiente para garantizar condiciones dignas de trabajo docente y de aprendizaje estudiantil.

Segundo, la democratización radical del conocimiento, cuestionando el currículo hegemónico, pero, a su vez contextualizando y construyendo propuestas curriculares que reconozcan y valoren la diversidad epistémica de nuestros pueblos. Esto implica incorporar realmente saberes ancestrales, populares y comunitarios, no como folclor, sino como conocimientos válidos y necesarios para comprender y transformar nuestra realidad, y universalizar el conocimiento de todos los pueblos, rompiendo estructuras hegemónicas capitalistas.

Tercero, la garantía de condiciones reales para la inclusión, lo que significa profesionales especializados —maestros y maestras de apoyo con estabilidad laboral—, recursos técnicos —materiales didácticos adaptados y tecnologías de apoyo—, infraestructura accesible y formación docente permanente y digna. La inclusión no puede ser un mandato que se cumpla a costa del agotamiento docente y del deterioro de las condiciones de aprendizaje.

Cuarto, a creación de una política pública que dignifique la práctica de las maestras y los maestros de apoyo a la inclusión. Es urgente realizar



concursos de ingreso para que estos profesionales sean parte de la planta magisterial nacional, con todos los derechos laborales que ello implica. Es necesario detener el cierre de aulas de apoyo y, por el contrario, fortalecer y diversificar las modalidades de atención especializada, así como garantizar estos perfiles en las regiones y no solamente en las grandes ciudades.

Quinto, la recuperación de la autonomía escolar y la libertad de cátedra, enfrentando la instrumentalización del conocimiento y la estandarización curricular impuesta desde las lógicas de mercado y diferentes empresas externas que ingresan a las escuelas bajo convenios o negocios que pretenden estandarizar los procesos. Las y los docentes tienen el poder de recuperar el control sobre el proceso educativo, pedagógico y didáctico, en diálogo con las comunidades, en lectura constante del contexto —investigación—, en debate con las y los teóricos y con colegas, avanzando en un proceso de formulación de un nuevo currículo que rompa el modelo actual de las competencias.

Sexto, el fortalecimiento del pensamiento científico, crítico e histórico, enfrentando la instrumentalización del conocimiento. Una educación emancipadora forma sujetos capaces de comprender críticamente su realidad y actuar colectivamente para transformarla.

Séptimo, el fortalecimiento de la democracia escolar, ampliando los espacios de participación real de estudiantes, familias y comunidades en las decisiones pedagógicas y administrativas. La escuela debe ser un laboratorio de democracia participativa, no un espacio de reproducción de jerarquías autoritarias.

Conclusiones: Algunas Acciones Concretas para Avanzar

1. Redefinir los fines de la educación en función de un proyecto de nación, del bien común, del cuidado de la vida, la colectividad y la justicia social.
2. Promover una educación para la autonomía crítica y emancipadora, no para la empleabilidad.
3. Transformar los indicadores de "calidad" basados en eficiencia y rendimiento, reemplazándolos por indicadores de condiciones dignas, producción de conocimiento, bienestar, participación y desarrollo humano.
4. Transformar la inclusión en una política integral de justicia educativa, no en un programa accesorio.
5. Asegurar condiciones materiales reales: apoyos humanos, pedagógicos, tecnológicos y emocionales.
6. Reubicar al maestro y a la maestra como sujetos transformadores, no como ejecutores de lineamientos.
7. Crear un Sistema Nacional de Inclusión Emancipadora, articulado con salud, bienestar y cultura.
8. Incorporar en el Plan Decenal de Educación una política de reconocimiento intercultural y plurinacional.
9. Reformar los currículos para que sean flexibles, situados y culturalmente pertinentes.
10. Reconocer las epistemologías —indígenas, afro, campesinas, de género y de las personas con discapacidad— como fuentes válidas de conocimiento.
11. Desmontar la lógica tecnocrática de control —alertas, reportes y formatos— que neutraliza el pensamiento pedagógico.
12. Garantizar la autonomía pedagógica y curricular de las instituciones educativas.
13. Fomentar una formación docente emancipadora: crítica del sistema, interdisciplinaria, con enfoque de derechos y de transformación social.
14. Institucionalizar Consejos Locales y Territoriales de Política Educativa con poder decisorio en la implementación del Plan Decenal de Educación.
15. Constituir los equipos interinstitucionales para la prevención y la salud de las comunidades educativas, atendiendo las necesidades de la población escolar y desmontando la visión punitiva policial.
16. Incorporar la evaluación institucional participativa, no como control, sino como proceso de reflexión y mejora colectiva.
17. Consolidar una gobernanza educativa popular, con articulación entre escuela, comunidad y Estado.
18. Asegurar una financiación progresiva, territorializada y redistributiva.
19. Materializar la ley orgánica de reglamentación del SGP para garantizar los recursos suficientes y así superar las brechas educativas.
20. Blindar los presupuestos educativos de recortes políticos o coyunturales mediante la ley estatutaria.

21. Reconocer en el Plan Decenal que la educación es un proceso político, no neutral.

22. Promover pedagogías críticas, revolucionarias, emancipadoras, marxistas cooperativas y decoloniales.

23. Formar al estudiantado en la ética del cuidado, la solidaridad y la justicia social.

24. Consolidar el proyecto histórico de la escuela pública como base de una sociedad democrática y equitativa, conquistar la enseñanza de la historia y una educación laica.

25. El Proyecto Educativo Emancipador se plantea, entonces, como una respuesta político-pedagógica a la crisis de sentido de la escuela.

26. No busca adaptar la educación al sistema, sino transformar el sistema desde la educación, garantizando una política pública con rostro humano, donde la diversidad, la dignidad docente, la justicia material y la autonomía pedagógica sean pilares del nuevo horizonte educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea pedagógica distrital versión 12 (2025). Círculo de conversación No 7: *Áreas, niveles y modalidades.*

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión. Bolívar, S. (1819). *Discurso de Angostura*. Correo del Orinoco.

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

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 4). Ediciones Era. (Obra original publicada en 1929-1935)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. OECD Publishing.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). CLACSO.

Tomasevski, K. *Indicadores del derecho a la educación. En: Revista IIDH, 40.* San José, IIDH, 2004, pp. 341-388.

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

Escuelas territorio de paz en Bogotá: trayectorias pedagógicas de emancipación y justicia social (2016–2025)

Rubén Darío Pinilla Asesor CEID - ADE
Oscar Mauricio Cañón R. Asesor CEID - ADE



Con el paso de los años, los muros del colegio se hicieron permeables. Hacia 2018, la escuela se desbordó hacia el barrio. El arte, la cultura y el deporte se convirtieron en los nuevos lenguajes para sanar las heridas de violencias históricas.

Introducción

No fue a través de una consigna vacía ni por el dictado de un mandato lejano que las escuelas de Bogotá comenzaron a respirar distinto. Fue en 2016, bajo el eco de un país que se debatía en las urnas por la paz, cuando las aulas dejaron de ser meros recintos de tiza y pizarrón para convertirse en territorios vivos. En el corazón del Movimiento Pedagógico Distrital, las maestras y los maestros alzaron la voz y la tiza: la escuela ya no sería una fábrica de estandarización, sino un refugio, una trinchera y un semillero de emancipación.

Aquel fue el inicio de una década en la que las "Escuelas Territorio de Paz" germinaron como una promesa inquebrantable. Entendieron muy pronto lo que los teóricos llamaban "paz positiva": sabían que no bastaba con acallar los fusiles o los gritos en las calles; era imperativo desarmar las desigualdades que anidaban en los pupitres. Las Escuelas Territorios de Paz descubrieron en la cotidianidad de los patios de recreo que esta es una criatura frágil, imperfecta y en constante construcción.

Con el paso de los años, los muros del colegio se hicieron permeables. Hacia 2018, la escuela se desbordó hacia el barrio. El arte, la cultura y el deporte se convirtieron en los nuevos lenguajes para sanar las heridas de violencias históricas. Las maestras y los maestros se reconocieron no solo como guardianes del saber, sino como tejedores de la comunidad. Y cuando en 2019 los vientos de la precarización soplaron con fuerza, respondieron con redes de solidaridad y una desobediencia civil basada en el pensamiento crítico y la memoria.

Entonces, el mundo se detuvo. El año 2020 trajo consigo una pandemia que desnudó el frío esqueleto de la desigualdad. Pero allí donde las pantallas amenazaban con aislar, la escuela se rehízo como un abrazo a la distancia. La resistencia pedagógica se vistió de ollas comunitarias y llamadas telefónicas en medio de la noche. Las comunidades educativas sobrevivieron a la pandemia para encontrarse, en 2021, con un estallido social que sacudió las calles. Inspirados por el fantasma amable de Paulo Freire, las escuelas abrieron sus puertas para leer no solo los libros, sino la realidad palpitante y dolorosa de su propio país.

Hoy, al llegar a 2025, el viaje de esta década se contempla con la madurez de quien ha caminado la montaña. La escuela bogotana es un campo en constante disputa simbólica contra lógicas que intentan privatizar el alma de la educación pública. Sin embargo, las Escuelas Territorio de Paz se mantienen erguidas. Reivindican la vida digna como su norte ético y la justicia social como su horizonte.

Porque en estas escuelas la paz no es un capítulo de un libro de historia que se memoriza para un examen. La paz aquí se respira, se defiende en cada asamblea, se disputa en cada currículo y, sobre todo, se habita todos los días.

Paz Integral y Justicia Social

La construcción de paz en el ámbito educativo ha sido abordada desde múltiples perspectivas. Galtung (1996) distingue entre paz negativa y paz positiva, planteando que la ausencia de violencia no es suficiente sin la transformación de las estructuras de injusticia. Esta perspectiva es ampliada por Lederach (1998), quien enfatiza la necesidad de construir infraestructuras de reconciliación basadas en el diálogo, la verdad y la participación comunitaria.

Por su parte, Muñoz (2001) introduce el concepto de paz imperfecta, entendida como un proceso inacabado y en constante disputa, especialmente pertinente en contextos escolares atravesados por



conflictos cotidianos. En esta línea, Martín-Baró (1998) vincula la paz con la justicia social y la liberación de las estructuras de opresión, lo que interpela directamente los modelos educativos tradicionales.

Desde una perspectiva metodológica, Fals Borda (1987) y De Sousa Santos (2018) proponen la investigación-acción participativa y las epistemologías del Sur, destacando la importancia del conocimiento situado y la democratización del saber. Finalmente, Sen (1999) y Nussbaum (2011) aportan el enfoque de capacidades, ampliando la comprensión del desarrollo como libertad y condición necesaria para una paz sostenible.

La "Concientización" para la Paz Positiva

Freire (1970) critica profundamente el modelo tradicional, al que denomina "educación bancaria", donde el educador "deposita" conocimiento en un estudiante pasivo. Desde la perspectiva de la construcción de paz, este modelo es en sí mismo una forma de violencia estructural y cultural —en conexión con Galtung—, ya que anula la voz del alumno, fomenta la sumisión y reproduce las desigualdades sociales. La paz verdadera requiere desmantelar este modelo vertical.

El concepto central de Freire para la transformación es la concientización. Para construir una paz sostenible, no basta con evitar los conflictos físicos en la escuela; es necesario que el estudiantado desarrolle un pensamiento crítico que le permita leer su realidad, comprender las causas profundas de las injusticias —opresión, pobreza y exclusión— y reconocerse como sujeto histórico capaz de transformar el mundo. Esto empalma a la perfección con la visión de Martín-Baró sobre la liberación de las estructuras de opresión.

Para Freire, el diálogo no es solo una técnica pedagógica, sino una exigencia existencial y un acto de amor, humildad y fe en la humanidad. La educación liberadora o "problematizadora" se basa en este diálogo horizontal. En un entorno escolar atravesado por conflictos —la paz imperfecta de Muñoz—, el diálogo freireano es la infraestructura misma de la que habla Lederach: el espacio donde se reconstruye el tejido social y se fomenta la empatía.

Ruta para Comprender la APD (Asamblea Pedagógica Distrital)

El presente estudio se desarrolla mediante un enfoque cualitativo de carácter histórico-analítico. Esta perspectiva metodológica resulta pertinente, ya que permite comprender en profundidad no solo los eventos documentados, sino también los contextos y las lógicas subyacentes que han configurado la trayectoria de las APD durante la última década.

Para llevar a cabo la investigación, el diseño metodológico se fundamenta en la revisión documental y la sistematización exhaustiva de un corpus de fuentes primarias, compuesto por memorias, actas oficiales y manifiestos emitidos por las APD en el periodo comprendido entre 2016 y 2025. La selección de este marco temporal obedece a la necesidad de rastrear la evolución reciente y los hitos más significativos en la consolidación del proceso de ETP.

El tratamiento de los datos se realizará mediante un análisis de contenido cualitativo, a través del cual se codificará la información para identificar patrones y tensiones. De este escrutinio surgirán categorías emergentes que guiarán la interpretación de los hallazgos. Principalmente, el análisis se estructurará en torno a tres ejes fundamentales:

Prácticas pedagógicas: análisis de las metodologías, enfoques educativos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje propuestas o implementadas.

Discursos políticos: desentrañando los posicionamientos ideológicos, las demandas sociales y las narrativas que legitiman el accionar de las APD.

Transformaciones institucionales: examen de los cambios estructurales, organizativos y normativos experimentados a lo largo del periodo estudiado.

Finalmente, la triangulación de estas categorías permitirá reconstruir el proceso ETP desde una perspectiva crítica. Este abordaje epistemológico no solo busca describir cronológicamente los hechos, sino problematizarlos, visibilizando las relaciones de poder, las resistencias y las continuidades que han marcado el desarrollo institucional y político de las APD.

Hallazgos: Huellas de una Década Pedagógica

2016: La escuela como espacio de paz y democracia

La tercera APD marca el inicio del proceso ETP en el contexto del plebiscito por la paz. Se posiciona la defensa de la educación pública frente a la mercantilización y se promueve una pedagogía alternativa articulada al Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA).

2018: Escuela y territorio para la emancipación

Se profundiza la relación entre escuela y territorio, reconociendo las violencias estructurales. Se promueve una educación crítica vinculada a la cultura, el arte y el deporte, consolidando al magisterio como actor político.

2019: Educación emancipadora y desobediencia civil

Surge una crítica a los modelos de evaluación estandarizada y a la precarización docente. Se fortalecen redes pedagógicas y se impulsa la sistematización de experiencias alternativas.

2020: Pandemia y resistencia pedagógica

La crisis sanitaria visibiliza desigualdades estructurales y fortalece prácticas pedagógicas solidarias, territoriales e interculturales, reafirmando el papel del magisterio.

2021: Freire, sindemia y estallido social

Inspirada en el pensamiento freireano, la escuela se consolida como espacio de resistencia, articulándose con organizaciones sociales y promoviendo derechos populares.

2022: Consolidación del enfoque territorial

Se integran componentes como democracia escolar, currículo territorializado y memoria histórica, con énfasis en la incidencia en política pública.





2023: Vida digna como horizonte ético

Se fortalece la relación escuela-comunidad, promoviendo justicia restaurativa, participación ciudadana y producción de narrativas de memoria.

2024: Transición política y defensa del territorio

En el marco de la política de "Paz Total", se consolidan prácticas de participación democrática, proyectos ambientales y metodologías territoriales.

2025: Una década de lucha pedagógica

Se reconoce el acumulado histórico del Movimiento Pedagógico y se denuncian tensiones con políticas distritales. Se reafirma la escuela como espacio de resistencia, diversidad y construcción de paz a través de la conquista del servicio social para la paz.

Algunas Reflexiones

El proceso ETP evidencia una tensión permanente entre proyectos educativos emancipadores y políticas de corte neoliberal. La escuela se configura como un territorio en disputa donde convergen prácticas de resistencia, innovación pedagógica y construcción de ciudadanía crítica.

Asimismo, la articulación entre escuela, territorio y comunidad emerge como una estrategia clave para la construcción de paz desde lo local, permitiendo resignificar el currículo y fortalecer la participación democrática.

Perspectivas y Proyecciones

Las ETP proyectan la consolidación de un Plan Educativo Emancipador (PEE) que articule investigación, acción pedagógica e incidencia política. Entre los desafíos se destacan:

- Garantizar condiciones materiales dignas en las instituciones educativas.
- Fortalecer la autonomía curricular y el Gobierno Escolar.
- Institucionalizar procesos de sistematización pedagógica.
- Profundizar la relación escuela-comunidad-territorio.

Conclusiones

Las Escuelas Territorio de Paz no constituyen una categoría declarativa, sino un proceso dinámico de construcción colectiva que articula pedagogía y política en defensa de la vida digna. Su desarrollo durante la última década evidencia la capacidad del magisterio para generar alternativas frente a la estandarización, la privatización y la precarización educativa.

En este sentido, las ETP representan una apuesta ética y política por la justicia social, la democracia y la paz integral, donde la escuela deja de ser un espacio neutro para convertirse en un escenario vivo de transformación social.

Para sostener esta vitalidad, es imperativo reconocer que dicho proceso no recae exclusivamente en la labor docente, sino que exige la integración activa de estudiantes, familias y organizaciones sociales. El tejido comunitario que se gesta alrededor y dentro de las ETP es el verdadero garante de su permanencia, convirtiendo a las instituciones educativas en epicentros de memoria, reconciliación y resistencia cultural frente a las lógicas de violencia estructural.

De cara al futuro, el desafío primordial radica en visibilizar, articular y multiplicar estas experiencias a nivel regional y nacional. Resulta urgente consolidar redes de apoyo pedagógico e investigativo que blinden estos proyectos de los vaivenes políticos y administrativos. Solo a través de la movilización constante y el diálogo de saberes será posible que las Escuelas Territorio de Paz se consoliden no sólo como un refugio ante la adversidad, sino como la semilla de un nuevo modelo educativo que emancipe, dignifique y construya nación desde los territorios.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Distrital de Educadores (ADE). (2016–2025). Actas, memorias y manifiestos de las Asambleas Pedagógicas Distritales. Bogotá, Colombia.

De Roux, F. (2022). La osadía de la paz imperfecta. Comisión de la Verdad.

Fals Borda, O. (1987). La investigación acción participativa. Universidad Nacional de Colombia.

Fisas, V. (2016). ¡Alto el fuego! Manual de procesos de paz. CLACSO.

Galtung, J. (1996). La paz por medios pacíficos. SAGE.

Lederach, J. P. (1998). Construyendo la paz. USIP Press.

Martín-Baró, I. (1998). Psicología de la liberación. Trotta.

Muñoz, F. A. (2001). La paz imperfecta. Universidad de Granada.

De Sousa Santos, B. (2018). Epistemologías del Sur. CLACSO.

Sen, A. (1999). El desarrollo como libertad. Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2011). Construyendo capacidades. Harvard University Press.

NOTAS

DD	MM	AA	ASUNTO

NOTAS

DD	MM	AA	ASUNTO



CONCEPTO GRÁFICO, DISEÑO Y MONTAJE:
CARLOS ALÍES | ASTROLABIO STUDIO GRÁFICO

ILUSTRACIONES DIGITALES Y FOTOGRAFÍAS
CARLOS ALÍES | ASTROLABIO STUDIO GRÁFICO





SÍGUENOS EN NUESTRAS REDES SOCIALES:

@Adebogota