
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS
Y EXPERIENCIAS DEL CUIDADO

La universidad abraza su por-venir

Conver(s)acciones educativas



Helberth Choachí González
Paola Helena Acosta Sierra
Piedad Ortega Valencia



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

La universidad abraza
su por-venir.
Conver(s)acciones
educativas

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS
Y EXPERIENCIAS DEL CUIDADO

Choachí González, Helberth

La universidad abraza su por-venir. Conver(s)acciones educativas. Helberth Choachí González, Paola Helena Acosta Sierra, Piedad Ortega Valencia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2025

172 páginas. – (Prácticas pedagógicas, políticas y experiencias del Cuidado)

Incluye Referencias Bibliográficas.

1. Educación Superior – Colombia. 2. Sociología de la Educación Superior. 3. Rectores Universitarios- Universidad Pedagógica Nacional. 4. Universidad y Sociedad. 5. Plan Decenal de Educación. 6. Planificación Educativa. 7. Participación Política – Universidad Pedagógica Nacional. 8. Memoria Colectiva. 9. Calidad de la Educación Superior. 10. Derecho a la Educación. 11. Política Educativa. 12. Pedagogía Crítica. 13. Fals Borda, Orlando, Pensamiento Político y Pedagógico. I. Acosta Sierra, Paola. II. Ortega Valencia, Piedad. III. Choachí González, Helberth.

378.86 21.edición

La universidad abraza su por-venir.
Conver(s)acciones educativas

Helberth Choachí González
Paola Helena Acosta Sierra
Piedad Ortega Valencia
© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7851-07-8
ISBN PDF: 978-628-7851-08-5

Helberth Augusto Choachí González
Rector

Paola Helena Acosta Sierra
**Vicerrectora de Investigación,
Extensión y Proyección Social**
Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
**Vicerrectora Administrativa y
Financiera**

Gina Marcela Duarte Fonseca
Secretaría General

Preparación editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial
Calle 72 N° 12-77.
Tercer piso, Edificio Administrativo
editorial.pedagogica.edu.co

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Tomás Collazos Garay
Edición

Isabella Rendón Barros
Corrección de estilo

Paula Andrea Cubillos Gómez
**Diagramación, diseño de pauta
y cubierta**

Macondiana
Ilustración de cubierta

Agencia Independiente
Impresión

Bogotá, D. C., 2025

La presente obra fue producida con el apoyo de la Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ), como parte del proceso de diseño y fortalecimiento de la Política de Cuidado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El contenido del libro no compromete la posición institucional de la GIZ y es responsabilidad de sus autores.

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

La universidad abraza su por-venir. Conver(s)acciones educativas

Helberth Choachí González
Paola Helena Acosta Sierra
Piedad Ortega Valencia



Contenido

11	Prólogo
17	Aperturas
25	Cuidar el por-venir en la Universidad Pedagógica Nacional
33	Universidad, Pedagogía y maestros(as). Claves de lectura
45	Investigación universitaria: el sentido de lo que hacemos
57	Sentidos de la universidad pública
65	El 9 de abril, Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas: más allá del régimen memorial
73	Voces, discursos y lecciones sobre memoria histórica
81	Las fronteras porosas de la violencia en las universidades
91	Justicia restaurativa desde una política del cuidado
101	Preocupaciones sobre la Ley Estatutaria de Educación
109	La UPN, comprometida con la construcción del nuevo Plan Decenal de Educación



115	Aportes a la territorialización y el empoderamiento pedagógico
121	Dignificación de nuestros(as) profesores(as) catedráticos y mal llamados “ocasionales”
127	Recepción y resignificación del pensamiento de Orlando Fals Borda
135	Cuidándonos en-con-tacto
159	Referencias
169	Sobre los autores



Oh, niños traviesos de Gaza,
ustedes que constantemente me molestaban
con sus gritos bajo la ventana,
que llenaban cada mañana
de ajetreos y caos,
que rompieron mi jarrón
y robaron
la solitaria flor de mi balcón.
Vuelvan
y griten todo lo que quieran,
y rompan todos los jarrones,
roben todas las flores,
vuelvan,
tan solo
vuelvan.

KHALED JUMA, escritor palestino.



Prólogo

[De] ahí que, para construir, afirmamos en estos sentidos que requerimos de una interlocución permanente con maestros(as), estudiantes, egresados(as), directivos(as) y trabajadores(as) de la universidad para que podamos movilizar la palabra en torno a las Convers(a)cciones, como estrategia de encuentro que nos permita reflexionar.

Ensayo sobre los sentidos de la universidad pública

Efectivamente, desde la primera página el libro *La universidad abraza su por-venir. Conver(s)acciones educativas* nos plantea un diálogo largo que bordea problematizaciones sobre realidades que impactan la vida, esa que creamos, deseamos, experimentamos, trajinamos e imaginamos cotidianamente. Desde la apertura hasta la recepción y resignificación del pensamiento de Orlando Fals Borda, cada ensayo cobra sentido como composición analítica, el cual pasa por la mente y el corazón, como lo plantea Miguel de Unamuno; todo el libro, aunque escrito a tres voces, es esa unidad polisémica que siente el pensamiento y piensa el sentimiento.

En conjunto, pensarse la universidad, las pedagogías y los sujetos pedagógicos es la propuesta central esbozada en cada uno de los acápites: cuidar el por-venir en la UPN, en particular, y de la universidad pública en general. Proponer claves de lectura, preguntarnos por el sentido de lo que hacemos desde distintas perspectivas investigativas que llaman desde abordajes sensibles a escuchar, palpar, ver, oler, degustar lo que somos y lo que anhelamos ser como institución formadora de

maestras(os); pero también lo que formamos y consolidamos como comunidad universitaria que, entre otras muchas responsabilidades misionales, está comprometida con interrogarse constantemente por las preocupaciones de un país que le apuesta a la solidaridad, a la memoria, a la justicia y al lugar dignificado de las víctimas de una guerra de larga duración que tienen voz, experiencias, conocimientos y estrategias de cuidado.

Así que el cuidado, como política, práctica y gesto, va más allá de la existencia de regímenes memoriales, pues ha permitido a generaciones de víctimas y sobrevivientes de violencia política seguir estando, siendo, viviendo y aportando desde sus voces, discursos y lecciones sobre memoria histórica; también entregando sus narrativas de historias posibles, las cuales batallan y no sucumben al horror, por el contrario, contribuyen a un proyecto universitario que articula la ampliación del conocimiento teórico con impactos concretos en la vida, poniendo en diálogo las tradiciones intelectuales globales y locales, y produciendo resultados territorializados que favorecen la equidad, la inclusión y la democratización de los saberes construidos epistémicamente desde el dolor y sostenidos paradigmáticamente con acciones esperanzadoras. Desde sus lugares de enunciación, la autoría del texto, en un solo tono, coincide y le apuesta a la idea de que, cuando *la universidad abraza su por-venir y [conversa] con las acciones educativas*, extiende sus fronteras, se reinventa y recrea las formas de restauración de un país que le apuesta a la educación como la gran puerta que nos permitirá pasar de la injusticia integral a múltiples posibilidades de *paz-es* concretas en territorios, y entonando claves intergeneracionales, étnicas, políticas, materiales, simbólicas y, por supuesto, emocionales.

Cada capítulo ofrece una apertura hacia el debate contemporáneo sobre la educación superior en Colombia. El análisis sobre el 9 de abril y la memoria de las víctimas, por ejemplo, no solo nos recuerda, también nos implica y nos conmueve respecto a que la universidad no está por fuera del conflicto social y la violencia política: los contiene, los reproduce a veces, pero también los interpela, los cuestiona, propone, posibilita y crea caminos alternativos desde los distintos campos de conocimiento



y prácticas pedagógicas, con miras a cumplir con imperativos pedagógicos y éticos: ¡Nunca más! ¡Hasta que la dignidad se vuelva costumbre! Frases que no son eslogan, sino que constituyen posibilidades reales de justicia restaurativa y acciones de cuidado, por ello, el grupo de autoría explicita varias preocupaciones, entre otras, la Ley Estatutaria de Educación y los aportes al Plan Decenal, entendiendo que la universidad pública no puede ser espectadora de las transformaciones educativas, debe ser protagonista, crítica y propositiva. Su voz, nutrida por la experiencia pedagógica, es indispensable para pensar un país más justo.

De ahí que, en cada apartado, los lectores se encuentran con reflexiones sobre las violencias que atraviesan las instituciones universitarias y nos invitan a mirar de frente las fronteras porosas del daño y a reconocer que todo acto pedagógico y todo proceso educativo son y requieren del “con-tacto”, pues la educación es un acto de presencia, sostenido en procesos de con-vivencia; por lo mismo, no se puede enseñar ni se aprende desde la distancia emocional, política, histórica, sino desde el encuentro, la escucha, el reconocimiento del otro en espejo como un ser vulnerable, finito, inacabado y, por eso mismo, valioso, potente y definitivo en la transformación de lo que se es y se tiene, en perspectiva de ser mejores y tener mayores garantías de existencia. En un tiempo marcado por la fragmentación y el aislamiento, la comunidad universitaria se convierte en un refugio ético y político donde la vida puede sostenerse. Esta realidad, como maestros(as):

[nos] implica hacer rupturas con tradiciones pedagógicas y costumbres políticas, entendiendo que la paz es proceso, proyecto, decisión política, transformación, opción ética, derecho y realidad, por lo tanto, es vida, memoria, justicia, historia y horizonte. [Por lo tanto, todo] Sistema Educativo Integral debe demostrar un compromiso certero con los procesos educativos desde la esfera pública con la implementación de medidas para la no repetición de la violencia sociopolítica en el ámbito educativo. (Véase p. 78-79)

De igual manera, este libro también es promesa en sentido freiriano, pues pensarse la educación pública nos libera de las ataduras



endémicas de guerra; nos obliga a pensarnos el sentido de esa educación y, por tanto, sus políticas, sus modelos, sus planes, pero también sus espacios, sus vínculos, sus lugares de relacionamiento y conversaciones institucionales, interinstitucionales, globales y territoriales; pues nada de ello le es ajeno a la propia vida universitaria: los seres humanos que la habitan, los pensamientos que en ella florecen, los conocimientos que en su seno se construyen, los procesos formativos que la sostienen, sus propuestas pedagógicas que transforman. Esto y más, que hace parte de su ser y estar, implica que como institución de educación superior se dialogue críticamente con las experiencias vitales del país (geográfico, social, político e histórico) que la demandan. Por ello, cada vínculo, relación y expresión requiere del cuidado reflexivo, juicioso, comprometido, riguroso y ético en el cual se hace posible la capacidad crítica y reflexiva para la lectura del mundo y la acción transformadora. Esta promesa está manifiesta en cada una de las conversaciones que consolidan el libro, en doble vía como dicen sus autoras(ores):

[...] su pertinencia radica precisamente en esta doble dimensión: contribuir a la expansión de los campos del conocimiento y, a la vez, ofrecer respuestas pedagógicas y científicas desde el pensamiento crítico que mejoran la calidad de vida, fortalecen el tejido social y posibilitan horizontes de esperanza. (Véase p. 51)

El por-venir, como categoría en los procesos de formación, se plantea a lo largo del texto, y no se refiere a proyectarse desde lo ensoñado, sino como acción, pues se trata de un deseo colectivo que se manifiesta en el trabajo cotidiano de toda la comunidad universitaria, un acto de responsabilidad que toma forma en las aulas, en el direccionamiento del gobierno universitario, en la organización sindical, en las investigaciones, en los vínculos que sostienen la vida académica y en el compromiso ético de quienes la viven. Por eso, este libro insiste en una idea central: la universidad no es solo un edificio, una estructura administrativa o un conjunto de programas; es una comunidad viva que piensa, que siente y que actúa políticamente.

En Colombia, y particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, se cuenta con un importante acervo documental ins-



crito en el campo de una esperada transición política, sumado a un repertorio de prácticas instituidas e instituyentes que han hecho emerger luchas por las memorias, búsqueda de la verdad, justicia, reparación y no repetición, y la configuración de una educación para la paz y los derechos humanos con sentido ético y político. (Véase p. 76)

Sin más, queridas(os) lectores(as), en palabras de José María Arguedas, “con cariño y con confianza”, entre prólogo y contenido les convidamos a hacer apertura del texto, a resignificar las ideas que en él se plasman, a sentir y preocuparse por las voces, discursos y lecciones que él ofrece, a descubrir las emergencias de sus núcleos problemáticos, a analizar críticamente las situaciones conversacionales que propone sobre la universidad, a profundizar en sus provocaciones bibliográficas, a disfrutar sus poesías, a dejarnos seducir por sus epígrafes y a seguirmos preguntando cómo en todo su cuerpo temático se plantea: qué hacemos por, en, desde la Universidad por cuidar el por-venir de nosotros, con los Otros y por lo Otro, que nos permita vivir en un contexto donde: “[...] la universidad pública ha sido un teatro de operaciones para la represión, lo que ha conllevado a la opacidad del trabajo académico que juiciosamente se desarrolla en las instituciones de educación superior” (véase p. 87).

JERITZA MERCHÁN DÍAZ

Profesora de la Licenciatura en Educación Comunitaria
con énfasis en Derechos Humanos.

Bogotá, 28 noviembre de 2025



La universidad abraza su por-venir. Conver(s)acciones educativas

De todo, quedaron tres cosas:
la certeza de que estaba siempre comenzando,
la certeza de que había que seguir
y la certeza de que sería interrumpido
antes de terminar.
Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente,
de la búsqueda, un encuentro.

FERNANDO PESSOA, *De todo quedaron tres cosas*

Este libro recopila un repertorio de ensayos a tres voces en los que habitan corporeidades, tiempos, espacios, cosmogonías, saberes múltiples, cantos y versos para pensar y soñar el por-venir que nos merecemos. Intentamos registrar en el libro nuestras experiencias, reflexiones e interrogantes acerca de la universidad y sus ecosistemas educativos, por ello se encuentran disertaciones acerca de la memoria, los derechos humanos, la justicia restaurativa; preocupaciones sobre la educación como derecho y la dignificación del trabajo docente; expectativas sobre el nuevo plan decenal de educación, diálogos sobre la pedagogía y la investigación; debates sobre la violencia y la estigmatización. Especial referencia hacemos en homenaje a Orlando Fals Borda y al texto “Cuidándonos en con-tacto” en el que, a partir de una narrativa provocadora, intentamos sentipensar las problemáticas

por las que atravesamos, constitutivas de afecciones psicosociales, producidas estas por múltiples sistemas de opresión.

De modo que cuidar, cuidarnos, no es un asunto individual, sino profundamente comunitario, vinculante, dialógico y problematizador; de ahí nuestra implicación con el mundo. Hacemos propias estas palabras de Freire (2002):

Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Solo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. (p. 34)

Asimismo, estos ensayos se escriben con una impronta de trabajo colectivo, por lo tanto, estas escrituras tienen un carácter relacional y situacional que nos vincula necesariamente con un entramado narrativo. En cada uno de los abordajes escriturales se detalla el reconocimiento del contexto en el que intentamos situar nuestras búsquedas, otorgarles sentido a nuestras preguntas, anidar proyectos a largo plazo, construir amistades y, sobre todo, desplegamos en el libro nuestros inéditos viables, cuya práctica político-pedagógica freiriana nos permite asumir el compromiso de ser constructores de una historia compartida y de una conciencia dialéctica, pues somos sujetos de acción, responsabilidad y esperanza. Dice Freire (1982):

No es la conciencia vacía del mundo que se dinamiza, ni el mundo es simple proyección del movimiento que la constituye como conciencia humana. La conciencia es conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia. En otras palabras: objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces, el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación, sino en el trabajo. (p. 14)



Por ello, decimos que el por-venir clama por un poema para seguir pintando la universidad con versos de libertad y rebeldía.

Un por-venir que grita al viento dignidad y justicia.

Un por-venir que nos invita a levantar nuestras voces como soles desesperantes para que podamos ser escuchados(as).

Un por-venir de madrugada, envuelto en el temblor de un abrazo para entregar el cuidado como gestos de generosidad y responsabilidad.

Un por-venir que resiste al miedo con la fragancia de la esperanza.

Porque al por-venir lo acecha un sonajero de miedos, incertidumbres que espantan y angustias que a veces paralizan nuestras conver(s)acciones educativas.

Atendemos el cuestionamiento de Bárcena *et al.* (2006), quienes nos alertan acerca de la existencia de un totalitarismo democrático que hace presencia —tantas veces— en nuestras decisiones, posicionamientos y actuaciones, y frente al cual tenemos que batallar para desinstalarlo.

Cuyo propósito y objeto es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación en el mercado, bajo los nombres quizá menos temibles, pero no por ello menos crueles, de la globalización, la mundialización y toda esa jerga de la competitividad y la eficacia. Bajo este nuevo rostro, aparentemente más amable, la política se sirve de cuanto haga falta para lograr sus propósitos, y uno de sus efectos esenciales es controlar, para evitar sorpresas e incertidumbres, la capacidad de iniciativa y de radical novedad de los ciudadanos. De ahí nacerá una pedagogía de la programación, de la evaluación, de la previsibilidad. Una pedagogía del poder. Una pedagogía tecnológica, en definitiva. (pp. 42-43)

De ahí que apelemos a la resistencia para que nos permita ejercer con coraje la lucha por las autonomías, para contribuir con fidelidad en la materialización de la dignidad y la justicia, para asumir con honestidad la defensa incondicional de los derechos humanos; resistencia que nos pone en situación de compromiso y de implicación afectiva para activar proyectos formativos, organizativos y de movilización



educativa. Porque, en estos tiempos, se requiere de un movimiento de rebeldía social y popular que pueda trabajar desde un “presente potencial” (Zemelman, 1987), atendiendo la necesidad de trabajar en torno a luchas y puentes que afirmen dinámicas y procesos organizativos desde tres lugares político-estratégicos: el carácter del movimiento, los nodos articuladores y el horizonte de acción; ello significa abogar por una educación en contexto, recreando a Orlando Fals Borda (1955), que nos permita reconocernos mejor, saber dónde estamos, en qué lugares nos territorializamos, hacia dónde se orientan nuestros horizontes y quiénes nos habitan en comunidad. Argumenta Freire (2009):

Uno de los saberes primeros [...] que estar en el contexto se vaya volviendo estar con él, es saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy objeto de la Historia, sino soy igualmente su sujeto. (p. 75)

Tenemos entonces la necesidad de continuar visibilizando nuestras realidades en clave de matrices epistémicas, núcleos de problematización pedagógica, emergencias categoriales y, sobre todo, siempre conectados con las problemáticas que indagamos, no desde un afuera, sino implicativamente en los procesos formativos con y desde nuestros estudiantes y maestros(as), directivos(as), trabajadores(as) y egresados(as); en donde los componentes de la subjetividad se anuden a los territorios afectivos, al vínculo social y pedagógico, al trauma social, a las memorias, a los conflictos, al cuerpo de la violencia y a la interseccionalidad en clave de clase, etnia, raza, género, diversidades sexuales, espiritualidades, relaciones generacionales e intergeneracionales, en procura de que las políticas del cuidado se corporicen en nuestras prácticas cotidianas.

A propósito, asumimos el cuidado desde la metáfora de la flor, para ello retomamos el planteamiento de Otra escuela (2019) en su cartilla *Cuidar para transformar*, en la que se argumenta lo siguiente:



Cada pétalo representa una dimensión de los cuidados propios y relacionales. En el primero, encontramos el Cuidado de Sí, anclado al reconocimiento de las emociones, las necesidades y los límites desde la sabiduría del propio cuerpo. Posteriormente abordamos el Cuidado de la Otra, centrado en las relaciones como parte constitutiva del cuidado desde la comprensión de humanizar la relación, tejer vínculos y el construir hacia propósitos comunes en relación. El tercer pétalo trata el Cuidado Colectivo, en él exploramos el cuidado como un eje fundamental de los grupos, procesos y estructuras en las que participamos o trabajamos y desde las cuales incidimos en transformaciones sociales y territoriales. Por último, en el Cuidado del Territorio apelamos a comprender el territorio desde una perspectiva decolonial y compartimos miradas de diferentes comunidades para entender y reflexionar a partir de los conflictos territoriales, formas de ejercer el cuidado y la defensa de la autonomía y el Buen Vivir. (p. 9)

Estas cuatro comprensiones sobre el cuidado nos convocan a reinventar el lenguaje de la posibilidad y de la esperanza para afirmarnos como maestros(as) desde nuestra potencialidad, porque el por-venir también está lleno de interrogaciones y paradojas en el contexto de una universidad que forma maestros(as) y profesionales de la educación y la pedagogía. Por ello requerimos, en palabras de Zambrano (2005):

En una sociedad educadora, los maestros se transforman como sujetos reconocidos en su dignidad y saber, pues alcanzando una cierta altura permite desterrar el miedo y crear las condiciones más favorables para que el acto de educar pueda tener lugar como espacio de socialidad; en una sociedad instructora, el “maestro” es tan solo una práctica de información. (p. 25)

En este libro, todo el tiempo rondan las preguntas: ¿Qué significa pensar el por-venir? ¿Qué está por-venir? ¿Qué queda por-venir? ¿Desde dónde albergar horizontes e inéditos viables? ¿Qué mundos son posibles para esta nueva generación de jóvenes maestros en formación y sus maestros(as) formadores(as)? ¿Cuál es el por-venir de la pedagogía? ¿Cuál es la pedagogía del por-venir? ¿Qué poema para este por-venir?



Interrogantes que nos invitan a dialogar sobre el tiempo futuro, sobre el aliento de esta época, a tener conciencia de la fragilidad y la vulnerabilidad para poder saber acompañarnos, con ellas, con paciencia y confianza. Porque, recreando a Magro (2024), educar, entonces, *es dar a cuidar*. Por eso no hay educación sin cuidado. Ni podemos hablar de los sentidos de la universidad si el cuidado no está en el centro de esta. Vamos a la escuela y la universidad porque sabemos que aún hay mucho que pensar y mucho que cuidar. Vamos a la escuela y a la universidad para aprender a pensar y para aprender a cuidar el mundo, a nosotros mismos y a otros.

Expresamos un agradecimiento a nuestros(as) amigos(as), quienes nos han acompañado con una escucha paciente y serena; nos han entregado sus interlocuciones generosas; nos han donado reflexiones; nos han regalado versos y canciones. A cada uno y cada una, gracias por sus tiempos y por sus formas de abrazar este libro, escrito con sus tejidos afectivos: Jeritza Merchán, Alfonso Torres, Catalina Campuzano, Víctor Espinoza, Alfonso Tamayo, Alejandro Mantilla, Andrés Camilo Rodríguez, Stephanía Pinzón Hernández, Iván Aguilar y Diego Pinto. Especial gratitud al Colectivo del Por-venir por hacer posible, soñar y sostener este proyecto de universidad.

Hacemos un reconocimiento al trabajo de Érika Rodríguez del Programa Global de Feminismo en Acción para la Transformación Estructural de la Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ), quien ha contribuido, mediante una alianza estratégica con la Universidad Pedagógica Nacional, a difundir nuestros saberes y producciones escriturales a partir de la apuesta de las políticas del cuidado. Este libro se inscribe en una de ellas.

Entregamos nuestra ofrenda, este libro, para permitirnos jugar y conjugar los verbos: esperar, anticipar, soñar, activar, prometer, imaginar, para dejar aparecer o dejar venir lo que viene, para agrietar ventanas, tender puentes, abrir bisagras, horadar la tierra y batallar contra la incertidumbre de estos tiempos.

Porque,
queremos un por-venir



de pájaros
ebrios de esperanzas.
Sin prisa, pero sin pausa.
Un por-venir
para celebrar la vida en estos modos en que hemos tejido este libro
de ensayos, para territorializar, corporizar y entregar un manojo de
abrazos que abracen este por-venir, nuestro por-venir.
Abrazos intensos y alborotados,
abrazos lentos y ceremoniosos,
abrazos que dejan nidos y huracanes,
abrazos llenos de afanes,
abrazos melancólicos,
abrazos mágicos y eróticos.
Abrazos,
el que esperamos de madrugada,
a la siesta, de bienvenida o despedida.
Abrazos de caracol.
Abrazos en la intemperie y en la incertidumbre,
en la ternura y en el dolor,
en la ausencia y en el olvido.

HELBERTH CHOACHÍ GONZÁLEZ
PAOLA HELENA ACOSTA SIERRA
PIEDAD ORTEGA VALENCIA



Cuidar el por-venir en la Universidad Pedagógica Nacional

La esperanza es una cometa que te invita a volar y a no arrastrarte por el piso.

La esperanza no se viste de bonsái ni de faisán.

La esperanza nos permite abrazarnos en la desnudez de la angustia
y sentir que podemos hacerle travesuras al miedo.

La esperanza respira entre nuestras arterias soñando
con un por-venir posible, deseable y necesario.

PIEDAD ORTEGA, *Trayectorias y prácticas de la pedagogía crítica*

Asumimos la dirección de la Universidad Pedagógica Nacional con el respaldo del equipo directivo,¹ el acompañamiento de distintos consejos, muy especialmente el Consejo Superior y el Consejo Académico, al que se le suman colectivos de estudiantes, organizaciones populares y plataformas educativas a nivel distrital, nacional y latinoamericano.

Esta iniciativa recoge a su vez las voces y trayectorias de decanos(as), exdecanos, exvicerrectores y exdirectivos; profesores del IPN, de pregrado y posgrado; funcionarias(os) administrativas de carrera, provisionales, supernumerarios, trabajadores oficiales; comunidad estudiantil, egresadas y egresados destacados en sus liderazgos académicos, comunitarios y políticos, y representaciones estudiantiles en los cuerpos colegiados. También se sumaron organizaciones sindicales como ASPU-UPN y SINTRAUPN.

¹ Un especial reconocimiento a Víctor Espinoza Galán, vicerrector académico; Marcela González Terreros, directora del Instituto Pedagógico Nacional y a Yaneth Romero Coca, vicerrectora administrativa y financiera.

Reconocemos, en nuestra propuesta rectoral 2024-2028 para la UPN, los acumulados existentes en los últimos periodos rectorales, así como lo previsto en el actual Plan de Desarrollo Institucional (2020-2026) y su correspondiente armonización a través del Acuerdo 011 de 2023,² los cuales orientan los ejes programáticos que nos hemos propuesto desarrollar. Hacemos mención de los siguientes:³ i) articular la docencia y la investigación en procura del por-venir de la UPN; ii) atender el cuidado y el por-venir de nuestros profesores(as); iii) afianzar el posicionamiento de un por-venir en la Universidad y el IPN; iv) reactivar la infraestructura física para nuestro por-venir; v) dignificar el por-venir del talento humano administrativo y los trabajadores oficiales al servicio de la Universidad; vi) reconocernos y ocuparnos de las trayectorias de vida universitaria; vii) garantizar la sostenibilidad financiera y financiación que garantice nuestro por-venir; viii) afirmar el compromiso por la paz y los derechos humanos en amorosidad con el por-venir; ix) propiciar la creación de una unidad para la igualdad y equidad de género en sintonía con nuestro por-venir, y x) potenciar la comunidad de egresados(as) en vínculo con nuestro por-venir. Estos diez ejes programáticos constituyen horizontes de sentido para el fortalecimiento de un proyecto universitario en diálogo con la historia, el presente y su por-venir.

Desde estas expresiones de compromiso por el fortalecimiento de la Universidad, proponemos un proyecto de gobierno universitario que pone en el centro a la Universidad para asumir procesos educativos,

2 Este Acuerdo se refiere a la Armonización del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2020-2026, bajo el lema “Generación de maestras y maestros por la verdad, la paz y la vida”, emitido por el Consejo Superior Universitario el 9 de agosto de 2023. Este acuerdo establece las estrategias, políticas y metas que guían el desarrollo de la UPN en los próximos años.

3 Documento Programa Rectoral 2024-2028, “Por una Universidad Pedagógica que Cuida su Por-Venir”, concebido como una hoja de ruta para la transformación integral de la institución. Este programa piensa la Universidad hacia los próximos diez años, con una visión estratégica centrada en el posicionamiento comunitario, nacional e internacional, en la transparencia para la dirección y gestión universitaria, el reconocimiento de nuestras problemáticas, el compromiso con la formación de nuevas generaciones de maestros(as), jóvenes y profesionales en el campo de la educación y la pedagogía.



pedagógicos, de investigación y de gestión académica, administrativa y de proyección social abiertos al diálogo con la pluralidad de dinámicas estamentarias existentes en ella como: Escuelas Normales Superiores, Cátedras Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Alfredo Molano, entre otras; proyectos como Manos y Pensamiento, Acacias, Aula Húmeda, Museo Pedagógico, CEPAZ, Cinndet, y redes latinoamericanas: Estrado, CEAAL, CLACSO, REDUCAR, presentes en la vida universitaria.

Concebimos nuestro proyecto de largo aliento, en el que podamos tejer todas(os) la construcción de políticas, estrategias y programas que atiendan a las expectativas, problemáticas, conflictos y demandas de esta época, siempre en procura de posicionar a la UPN como formadora de formadores. De ahí que asumimos los requerimientos por liderar la formación inicial, posgradual y permanente de nuestros maestros(as) con una sólida fundamentación pedagógica, didáctica, científica, artística, humanista y tecnológica. De igual modo, procuraremos consolidar comunidades académicas formadoras de maestros(as), productoras de saberes pedagógicos, escolares, disciplinares, artísticos, corporales, históricos y comunitarios desde los campos de conocimiento, formación y estudio de las cinco facultades: Educación, Humanidades, Bellas Artes, Educación Física, Ciencia y Tecnología. Tendrá especial atención liderar la formación bajo los principios democráticos del respeto a la vida, a la dignidad humana, a la diversidad, a las diferencias, los derechos humanos, el pluralismo, la justicia, la solidaridad y la equidad, enfocados a la construcción de paz, así como al fortalecimiento de comprensiones y estrategias en torno al respeto de la diversidad biológica y cultural, junto a la construcción de prácticas ambientales sustentables. De modo que nos movemos con tres criterios: lucidez pedagógica, convicción ética y un compromiso político, los cuales se registran en una promesa: cuidar el por-venir.

En este escenario, atravesado por el repertorio de saberes, luchas, experiencias y trayectorias de quienes creemos en la potencia de la universidad pública, especialmente de la Universidad Pedagógica Nacional, nuestro compromiso está orientado a su defensa desde la filosofía del buen vivir, con apuestas epistémicas que fortalecen las relaciones



sur-sur, el diálogo de saberes, la negociación cultural, la profundización de la democracia, la solidaridad y la corresponsabilidad de la comunidad educativa en la construcción de propuestas pedagógicas y didácticas que le apuestan a una educación humanista.

Recordamos al maestro Estanislao Zuleta (2010) con respecto a este propósito:

Lo que considero una educación humanista [...] es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado. Desgraciadamente, en nuestra sociedad el hombre no va a vivir del desarrollo de sus posibilidades, sino de la venta de su fuerza de trabajo. Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su sistema social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo, que solo le interese el éxito, la diferenciación, la promoción; mientras más tenga una mentalidad “técnicamente lacayuna” más éxito tendrá.

La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; están preparando burócratas, en el sentido amplio de la palabra. De nuestros niños, que a veces hacen juegos de palabras, pintan con cierto talento o les interesa jugar con los números, la educación hace perfectos burócratas; reprime su pensamiento para que puedan “funcionar” en cualquier parte.

La educación tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. Un individuo que no sepa qué puede hacer cuando tiene niguas, y que tenga que contratar un médico y pagar una consulta para que se las saquen. Un individuo que no sepa qué pasa cuando se apaga el fogón y tenga que contratar un electricista, porque no sabe cómo funciona. La producción de un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga fe en los demás, en los que saben hacer



otras cosas, para poderlos “alquilar” para resolver problemas que él no puede solucionar. Todo ello conduce a que todos nos necesitemos como mercancías, a que el mundo de las mercancías domine la vida. Para lograrlo, la escuela forma una actitud ante la división social del trabajo hecha de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo.

Democracia es modestia. Esto significa que la nueva forma de aspirar a la universalidad no consistirá en tratar de que mis convicciones sean aceptadas por todos, a cualquier precio, sino en tratar de que todos sean respetados en las suyas.

Democracia es respeto. Respeto por el que piensa y siente de manera diferente a los que están en el poder. Para que un gobierno sea legítimo, no es suficiente con que cuente con el apoyo de la mayoría —también Hitler la tuvo—; hace falta que respete las minorías, y que tenga un límite que no pueda franquear la dignidad de la persona. (pp. 23-24)

Podemos afirmar que la materialización de una educación humanista es la naturaleza misma de la universidad pública. En ella, sus saberes son puestos en función de las necesidades sociales y del ejercicio de los derechos ciudadanos; además, garantiza la regulación de las interacciones entre sus miembros con justicia y equidad. De modo que asumimos el ejercicio libre de la razón, la expresión de los afectos, la dialéctica entre teoría y práctica, la argumentación, el cuidado y la autorregulación autónoma como dimensiones en los procesos formativos. Por ende, no puede haber espacio en ella para obediencia ciega a la tradición, y mucho menos de subordinación a intereses particulares que pretenden colonizarla.

Trabajaremos para forjar un gobierno universitario a partir de decisiones colectivas y de respeto irrestricto de los derechos, donde se reconozcan las iniciativas profesoriales, estudiantiles, de egresados(as), de trabajadores(as), administrativos(as) y de los cuerpos colegiados: Consejos de Departamento, de Facultad, Académico y Superior, con la intención de robustecernos como comunidad universitaria.



Hablamos de por-venir porque somos conscientes de que sin universidad pública se debilita el pensamiento crítico en la sociedad, porque va más allá de los intereses confesionales o empresariales. Cuidar el por-venir de la UPN es un nuevo gesto ético que nos convoca como país, por lo que vamos a propiciar diálogos con los Gobiernos distrital, regional, nacional, y la comunidad internacional para trabajar en programas conjuntos, en función de un proyecto de gobierno universitario que pone en el centro la vida y, con ella, la materialización plena del derecho a la educación en condiciones de justicia, buen vivir y dignidad. De acuerdo con Fleury (2025), “reivindicar la dignidad de las personas en los movimientos públicos marca una nueva era de un accionar político, que se ocupa por completo de reconquistar una dignidad en acción, cuya materialización cobra nuevas formas” (p. 11).

Creemos en la educación pública como derecho fundamental y bien común, de ahí que la financiación y la autonomía universitaria sean esenciales en pro de garantizar un proyecto de formación de maestros(as), profesionales de la educación y de la pedagogía, que se pueda coordinar con las regiones y las zonas de conflicto en procura de expandir propuestas de educación para la paz, interculturalidad, derechos humanos, memorias colectivas, políticas ambientales, ciencia abierta, etc.

Tenemos la plena convicción de que el respeto a las libertades, la consolidación de la democracia, la significación colectiva del *ethos* universitario y la potenciación de la justicia social constituyen los principios fundamentales para la protección de la dignidad. A ello le sumamos, como criterios de acción pedagógica, el reconocimiento generoso de la diversidad de cosmovisiones y concepciones educativas inter e intrageneracionales que esperamos tengan la firmeza en el cuidado de los vínculos afectivos y pedagógicos que contribuyan al por-venir de nuestra universidad.

En este año nos hemos preocupado y ocupado de la materialización de tres ejes programáticos: i) formulación de políticas del cuidado, ii) la construcción de lo común y iii) el sostenimiento de la justicia en todos sus planos, los cuales constituyen los pilares para la nueva formulación del Plan de Desarrollo Institucional.



Por estas razones compartimos los logros alcanzados, identificando oportunidades estratégicas para continuar fortaleciendo la gestión institucional, en articulación con una planeación transformadora y ecosistémica, guiada por el cuidado de lo común, la equidad y la excelencia educativa:

- Reconocimiento de la Universidad como referente en la política educativa con la aprobación en el Congreso de la República de la Ley de los 70 años de la UPN y 100 años del Instituto Pedagógico Nacional; asesoramiento al MEN en el nuevo Plan Decenal de Educación y a la Comisión Nacional de Servicio Civil en la estructuración de un nuevo concurso docente.
- Consolidación de un modelo integral de internacionalización que nos ha permitido crecer más del 116 % con la participación de docentes en procesos internacionales y en lograr alianzas en América Latina, Europa, Asia y África.
- Presencia en las regiones con nueve programas de profesionalización y regulares, y un impacto con la extensión social crítica de 27 226 personas en todos los departamentos de Colombia.
- El crecimiento más alto en la historia de la Universidad con 9779 estudiantes, evidenciando que los(as) jóvenes y adultos quieren ingresar a la universidad pública y, además, quieren ser maestros(as).
- Crecimiento del 40 % en la productividad académica de nuestros profesores(as) y grupos de investigación.
- El crecimiento patrimonial de la institución en \$ 91 550 millones y un incremento del 21 % en los ingresos de la vigencia 2024, siendo los resultados más altos en 70 años. Sin embargo, la desfinanciación estructural ocasionada por la Ley 30 de 1992 y el subsidio a la demanda que operaba en gobiernos anteriores, nos dejan con déficit en reconocimiento de derechos que gradualmente estamos superando, como vacaciones pagas a docentes ocasionales, aumento a 45 semanas de vinculación, once meses de vinculación continua a docentes investigadores(as) y pago de prestaciones sociales que antes no se realizaban.



- Estrategias del cuidado con inversiones en infraestructura de \$ 22 700 millones y una asignación cerca del 6 % del presupuesto general a bienestar universitario.
- Fortalecimiento de la inclusión y la diversidad con trabajos potentes del IPN en la sección de Aprendizajes Inclusivos y Ocupacionales, en la Universidad con el Centro Tiflotecnológico, Aula Húmeda, Manos y Pensamiento, el Programa de apoyos para las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales y sus familias (Pradif), el Centro de Estudios y Servicios en Pedagogía y Familia, entre otros.

La Universidad reconoce que su responsabilidad histórica debe estar profundamente conectada con los desafíos que enfrenta el país: la superación de las desigualdades estructurales, la defensa de la autonomía universitaria, la dignificación del trabajo docente, la revitalización de la formación pedagógica y la promoción de una cultura de paz, sustentada en la diferencia, la creatividad, la investigación y el respeto por la otredad. Retomando las palabras de Philippe Meirieu (2006):

La universidad expresa la voluntad de la generación de aquellos que ya están en el mundo de cuidar el futuro. Cuidar un futuro: un futuro de nuestros hijos y un futuro del mundo. Un futuro de nuestros hijos preservando la integridad del mundo. Un futuro del mundo sosteniendo a nuestros hijos para que puedan prolongar el mundo. (p. 36)

Destacamos el papel protagónico de la Universidad Pedagógica Nacional en la formación de educadoras y educadores, reafirmando su carácter misional como institución pública al servicio de las grandes transformaciones que exige el presente.



Universidad, pedagogía y maestros(as).

Claves de lectura

Queda decretado que, a partir de este momento,
habrá girasoles en todas las ventanas,
que los girasoles tendrán derecho
a abrirse dentro de la sombra,
y que las ventanas deberán permanecer, todo el día,
abiertas hacia el verde donde crece la esperanza.

THIAGO DE MELLO, *Los estatutos del hombre*

En este apartado¹ se trabaja la pregunta: ¿qué aporta la pedagogía crítica a la formación en espacios universitarios? De este modo, se da cuenta de la pedagogía crítica en relación a su contexto, alcances y aportes a la educación colombiana. Se propone la construcción del vínculo pedagógico para el agenciamiento y fortalecimiento de las actuaciones de los(as) maestros(as). Finalmente, se presentan algunos retos para pensar una pedagogía crítica que pueda ser asumida y agenciada como prácticas que son potencialmente políticas y éticas en términos del direccionamiento de un proyecto de formación universitaria.

¹ Este ensayo se inscribe particularmente en el marco de la producción investigativa del año sabático (2025) que el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, mediante el Acuerdo n.º 146 del 17 de diciembre de 2024, le otorgó a la profesora Piedad Ortega para escribir el libro *Condiciones de posibilidad de la pedagogía crítica*. De modo que este texto hace parte de uno de sus capítulos.

Aportes de la pedagogía crítica a la educación colombiana

Reafirmamos la perspectiva crítica de la pedagogía dado que esta se encuentra anclada en unas dimensiones de lectura y reconocimiento del contexto en todos sus planos y órdenes, lo que nos posibilita comprender la realidad, sus problemáticas y desafíos. La pedagogía crítica en la actualidad colombiana no puede ser entendida por fuera de procesos de movilización política, prácticas de resistencia y de una sensibilidad ética que reconoce las condiciones existentes de desigualdad, exclusión y violencias en las universidades públicas. Es desde esta intencionalidad que argumentamos que los discursos sobre la inclusión social exigen incorporarse en las políticas educativas y constituirse en un proceso educativo a largo plazo, con un carácter público, equitativo y sistemático; proceso dirigido a la búsqueda de justicia y democracia en el marco de hacer efectivo el derecho a la educación para amplias poblaciones juveniles que han sido nombradas vulnerables² y en alto riesgo social.

La pedagogía crítica analiza las políticas públicas formuladas e implementadas en materia de inclusión, y encuentra que estas se orientan hacia la resolución de problemas de cobertura y eficiencia administrativa. Identifica la frágil estructura del sistema educativo nacional, conformado por lineamientos de descentralización administrativa, centralización financiera y debilidad de políticas territoriales afincadas en propuestas de política descontextualizada con respecto a

-
- 2 El Ministerio de Educación Nacional (2005) considera los siguientes grupos como población vulnerable que requiere de atención prioritaria: i) las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom); ii) los jóvenes y adultos iletrados; iii) los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales); iv) los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados); v) los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección); vi) los habitantes de frontera; vii) la población rural dispersa.



las necesidades particulares de los sujetos implicados. Asevera que el sistema educativo por sí mismo es excluyente y discriminatorio con las poblaciones más vulnerables, en tanto estas no reciben atención educativa con perspectiva diferencial, ni poseen las garantías necesarias para su acceso y permanencia.

Desde esta consideración, se comprende la educación como una práctica social en la que se configura un escenario de coexistencia y discusión entre diversas posiciones y orientaciones discursivas, las cuales no suprimen los conflictos, las luchas y las tensiones en torno a la hegemonía de un capital simbólico.³ En este sentido, se entiende la pedagogía crítica como partícipe de este campo de combate,⁴ en tanto en ella se encuentran diversos agentes que construyen, debaten, dirimen y confrontan diferentes perspectivas y orientaciones discursivas en y para la educación.

Alimentada desde varios referentes teóricos y prácticas pedagógicas de liberación, el conjunto de reflexiones que se agrupan en torno a lo que se ha venido en llamar pedagogía crítica en Colombia se asume desde el presupuesto de que la educación es un campo de lucha y compromiso; esto es, frente a una educación que se dice neutral, iluminista o cognitivista, existe un proyecto formativo contextualizado que se inscribe en las pujas por distribuir recursos e instaurar significados. Estamos ante la presencia de una política del silencio y una amnesia ideológica en espacios de socialización en donde tiene juego la pedagogía. A propósito, Giroux (2003) plantea, ante esta situación, la necesidad de crear “una política de confianza y solidaridad que dé sostén a una vida en común basada en principios democráticos que generen las

3 Esta categoría, fundamental en la obra de Pierre Bourdieu (1991), es asumida a partir de “la existencia del capital simbólico, es decir, del capital ‘material’ en cuanto es desconocido y reconocido, recuerda —sin invalidar no obstante la analogía entre el capital y la energía— que la ciencia social no es una física social; que los actos de conocimiento que implican el desconocimiento y el reconocimiento forman parte de la realidad social y que la subjetividad socialmente constituida que los produce pertenece a la objetividad” (p. 206).

4 Al respecto, ampliar con Estanislao Zuleta (2010) en su planteamiento acerca de la educación como un campo de combate.



precondiciones ideológicas e institucionales tanto para la diversidad como para el bien público” (p. 57).

En Colombia, las políticas educativas en torno a los proyectos de formación escolar vehiculizan significados que tienden a tornar legítimo el presente orden social alrededor de intereses de clase, de género, diversidades sexuales, generacionales, etarias, raciales y étnicas. Es decir, la construcción, recreación y recuperación del conocimiento que enarbola la pedagogía crítica en las universidades y en espacios de educación popular, rural, comunitaria y sindical tienen el objeto de asumir las luchas por la dignificación de los seres humanos; por tanto, demandan la deconstrucción de los mecanismos de sujeción que les impiden ser y develar las lógicas dominantes que justifican su explotación y enajenación.

En esa medida, los aportes de la pedagogía crítica a la educación colombiana recogen, dialogan, potencian y resignifican los postulados de la educación popular como movimiento en torno al aporte fecundo de Paulo Freire (1970), desde el cual se ha generado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de relaciones entre educación y política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras.

Esta resignificación de la educación popular ha permitido establecer categorías analíticas de lectura de realidad desde aspectos como la subjetividad, las formas de construcción del conocimiento en la universidad desde la crítica al dispositivo curricular y evaluativo, la construcción de una pedagogía del vínculo, la incorporación de la memoria a los procesos pedagógicos, así como también pensar una pedagogía de la igualdad y la diferencia para la tramitación de problemáticas psicosociales.

Es por ello que la pedagogía crítica nos habla de una práctica que es recontextualizada por actores con horizontes culturales diversos, siempre en lucha por el empoderamiento de los excluidos; así mismo, nos ubica en una práctica sociocultural que sitúa en un plano dialógico relaciones sociales en permanente interlocución, conectando la vida social, cultural y política a los procesos pedagógicos.

Enfatizamos la intención de asumir la pedagogía crítica como un campo de apertura, que trabaja con metáforas como el holograma y el



caleidoscopio, la cual se inscribe en los discursos y prácticas de los(as) maestros. De ahí que la pedagogía se instituye como un saber contextualizado que nos remite al reconocimiento de sus prácticas, la construcción de objetos de reflexión teórica, al agenciamiento de procesos de movilización política y, por ende, las dinámicas de constitución de sujetos. En esa medida no le preocupa solamente el qué y cómo enseñar, sino fundamentalmente el para qué y desde dónde, en la medida en que la formación se funda en una direccionalidad ético-política. Por ello, la pedagogía se propone como un discurso que construye una política a partir de la diferencia abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos.

Los(as) maestro(as) en las actuales políticas educativas se asumen y los asumen como “asalariados flexibles”, quienes en su desprofesionalización se convierten en operadores de la enseñanza a través de las técnicas que deben manejar. Para ello no necesitan de discursos pedagógicos. Ese operar técnicamente hace que el papel de los(as) maestros(as) deje de ser central en el acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza.

Estas situaciones, evidenciadas desde la pedagogía crítica, implican replantear los sistemas de formación de maestros(as) en este tiempo-espacio formativo, tanto en sus métodos como en sus contenidos. Hoy, argumenta Mejía (2006), por la despedagogización, la política de formación se convierte en un nuevo campo de lucha, ya que desde esta visión se ha venido convirtiendo la política educativa en diseños de estrategias para el adiestramiento técnico-instrumental inscrito en un nuevo proyecto de control; este circula aparentemente como neutro y colocado en dispositivos y procesos nombrados desde estos conceptos: servicio, descentralización, calidad, evaluación, flexibilización, rendimiento, acreditación, competitividad, abandonando la reflexión epistemológica inherente a la pedagogía como proceso formativo de construcción de múltiples saberes.

La pedagogía crítica se sitúa como un campo de resistencia ante las pretensiones homogeneizadoras que se ciernen desde estas prescripciones. Sugiere Giroux (2003) que:



Es en medio de esta tensión, entre una realidad social plagada por la opresión y las narraciones de luchas históricas y contemporáneas, donde se produce el terreno de la resistencia, a la vez que se actúa sobre él. Porque es dentro de la dialéctica de la opresión y la transformación donde se puede aprender y practicar, en el contexto de la vida diaria, el lenguaje de la crítica y de la posibilidad como precondition para la resistencia. Es este rejuego entre la historia, el recuerdo y la solidaridad, el que deja abierta la historia. De manera específica son estas categorías las que pueden proporcionar la base para formas de conciencia histórica por medio de las cuales los hombres y mujeres sean capaces de producir y de experimentar subjetivamente el lenguaje, las relaciones sociales y la pedagogía que resultan necesarios para transformar a la comunidad y la vida pública conforme a los imperativos de una verdadera democracia. (p. 12)

Su propuesta busca visibilizar las múltiples formas de ser maestro(a) y hacer escuela en el país desde las prácticas que se agencian. Por ello, la pedagogía crítica afirma que el maestro(a) es sujeto de saber, lo produce desde su práctica, pero también es sujeto de acción ético-política que sensibiliza y moviliza nuevos sentidos del acto pedagógico desde las condiciones específicas de su existencia, sus propias biografías y desde esas múltiples relaciones constitutivas del poder que genera en otros espacios educativos.

Destaca la pedagogía crítica que las prácticas de los(as) maestros(as) constituyen sus actuaciones de carácter instituido e instituyente. A su vez, les permiten reconocer los tejidos de resistencias que despliegan en sus proyectos, los cuales definen una visión particular de escuelas, saberes, sujetos y finalidades que le imprimen al acto formativo. De modo que la práctica produce narrativas permanentemente, de ahí que la pedagogía crítica reconfigura la construcción de comunidades biopolíticas, lo que posibilita que esta se encarne en la vida de los(as) maestros(as) de manera implicativa y territorializada.

La pedagogía crítica aporta a la configuración de procesos educativos desde su condición de alteridad, a partir de unas condiciones políticas, económicas, culturales y etarias (jóvenes, niños, adultos), y asume



la generación de proyectos de vida colectivos, respaldados por unos principios éticos de justicia y solidaridad; pedagogía crítica reflejada en dinámicas de interacción, construcción y expresión de subjetividades —individuales y grupales— relativas a los contextos de la escuela y en concordancia con las demandas de los sujetos allí implicados. Es una pedagogía que convoca indudablemente la potenciación de vínculos generados en el mundo de la vida, en el mundo experiencial, en el mundo institucional y exige un ejercicio del sujeto sobre sus propias trayectorias en relación con los otros.

Algunos retos de la pedagogía crítica

Estos se proponen como orientaciones que posibiliten pensar la pedagogía crítica en relación con la formación y sus prácticas:

1. Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los(as) maestros(as) significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnocráticos que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas. Del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan sobre lo que se debe hacer, esto es, maestros(as) que se asumen en una posición subjetiva de resignación y obediencia, y, a la vez, en una permanente deslegitimación.

Se necesita entonces recuperar sus actuaciones en la enseñanza desde construcciones éticas, políticas y epistemológicas que estén teóricamente informadas, dignificar su trabajo desde políticas de reconocimiento y de justicia, generar condiciones para su participación en la lucha sindical y en espacios de movilización educativa y política.

En este sentido, se reconoce a los(as) maestros(as) productores(as) de múltiples saberes en la escuela y en otros espacios sociales, maestros(as) que se piensan y se asumen en colectivo. Por ello, la importancia de interrogar las configuraciones de sus prácticas desde sus componentes didácticos, disciplinares, epistemológicos y contextuales, ejercicio investigativo en el que el sujeto se constituye en constructor de reflexividad, en la medida en que su propia práctica es un texto y un



pre-texto para interpretar, interpelar y generar transformaciones de todo orden: culturales, políticas, éticas, estéticas y pedagógicas.

2. Afirmar las prácticas pedagógicas que se agencian en la universidad desde comunidades de sentido, inscritas en saberes, relaciones, tensiones, dispositivos y condiciones de posibilidad. Se requieren comunidades que dinamicen procesos conversacionales de los maestros con sus estudiantes y demás actores educativos que les permitan reflexionar, leer, compartir su trabajo, producir materiales curriculares y, sobre todo, construir vínculos pedagógicos.

En este horizonte, abordar la universidad como una comunidad de sentido precisa de la legitimación de los sujetos, a fin de generar rupturas con la construcción tradicional y positivista en la que se ha fundamentado, ocupada principalmente en reproducir acontecimientos y comportamientos con el único afán de ejercer controles; por ello, se requiere asumir posturas críticas que posibiliten generar espacios y tiempos de acercamiento al mundo institucional, sin desconocer los mundos de vida de maestros y estudiantes que asisten y son acogidos en ella.

3. Fortalecer relaciones dialógicas y de negociación cultural en un ambiente de diálogo inter e intrageneracional, basadas en la construcción de sentidos sociales y en la tramitación de conflictos de los sujetos implicados, de manera que la universidad atienda problemáticas que tienen que ver con la marginación, exclusión, desadaptación, nuevas desigualdades, las diferentes formas de expresión de la violencia, insatisfacción existencial, entre otras.

Una pedagogía del vínculo pedagógico, una alternativa para resignificar las actuaciones y prácticas de los(as) maestros(as)

Los(as) maestros(as), en sus actuaciones, requieren la constitución de vínculos como posibilidad para activar y potenciar sus prácticas pedagógicas.



gicas y, sobre todo, como sentido político en la construcción de colectivos que se posicionan para revalorizar su trabajo y su profesión. Por ello, el vínculo pedagógico se despliega para la producción de lo múltiple, de la diversidad, de la interculturalidad, recreando la necesidad permanente de construir acuerdos, alianzas y códigos que los convoquen a transitar entre la incertidumbre y la posibilidad de sus prácticas.

Particularmente, nuestro país ha sido escenario de experimentación en la configuración de diferentes propuestas colectivas que dan cuenta de la necesidad de incursionar en estos espacios organizativos con la finalidad de incidir en políticas educativas y, a su vez, de formular iniciativas de cooperación que movilicen proyectos alternativos a nivel nacional, regional y local. Algunas de estas experiencias se inscriben desde prácticas de resistencia, innovación pedagógica, formación, investigación, dinamización de colectivos, movilizaciones, entre otras expresiones.

El vínculo pedagógico se puede intencionar como una estrategia que enfrenta los retos de apropiar las nuevas formas de gestión educativa y de institucionalidad pública, así como la crisis en las dinámicas sociales, culturales y políticas, representadas en situaciones estructurantes de inequidad, exclusión y marginalidad de los actores que en ellas participan.

La necesidad de incorporar renovadas propuestas metodológicas colectivas, que posibiliten la cualificación de los procesos pedagógicos y la gestión de estos, demanda la adopción de una nueva sociabilidad que hace énfasis en el pluralismo y la construcción de acuerdos en una disposición permanente de diálogo y negociación cultural.

Así mismo, los cambios en la gestión administrativa exigen la resignificación de herramientas culturales y comunicativas que posibiliten movilizar los sistemas tradicionales, los cuales tienen una impronta de verticalidad y centralidad que no posibilita la cogestión, la concertación de iniciativas colegiadas y la responsabilidad compartida. En este sentido, los viejos organismos de control y vigilancia dejan de serlo de lo administrativo, para convertirse en asesores y coadyuvantes de las tareas pedagógicas y comunitarias.



A partir de estos presupuestos, el vínculo puede ser asumido como una comunidad de pensamiento y de acción. Un sistema de organización social que interconecta nodos adaptables a las dinámicas institucionales que la conforma; en esta dinámica se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales. Como sistema asume a la comunidad en su diversidad cultural de intereses sociales, políticos, económicos, y en sus múltiples procesos históricos de configuración de intersubjetividades, mediaciones e imaginarios. De ahí que las comunidades, organizaciones o entidades que hacen parte de este sistema sean nudos constituyentes del rizoma social, cultural y educativo donde los sujetos se vinculan, dando sentido a sus acciones.

Un trabajo afianzado en el vínculo pedagógico favorece la construcción de políticas y la sostenibilidad de procesos y alianzas múltiples en torno a:

- La afirmación de la universidad como una esfera pública democrática.
- La producción de conocimientos y metodologías que fundamenten con rigurosidad el trabajo de los(as) maestros(as) desde una comprensión crítica de sus realidades y potencialidades.
- La dinamización de plataformas de trabajo colectivas en torno a procesos de movilización educativa.
- La visibilización del trabajo de colectivos de maestros(as) alrededor de sus prácticas.
- La defensa del derecho a la educación.
- La formulación y desarrollo de políticas educativas incluyentes en las que se articule con conceptos sensibilizadores y estratégicos como la subjetividad, la ciudadanía y la emancipación.

La apuesta es pensar a los(as) maestro(as) como sujetos políticos, quienes a través de sus actuaciones pedagógicas reconocen la perspectiva política y ética de la pedagogía, permitiéndoles situarse más allá de las demandas y fluctuaciones de las políticas educativas, de los logros del aprendizaje y los indicadores de calidad. Así, serían sujetos potentes en el agenciamiento de comunidades educativas, comunidades de



pensamiento y comunidades en clave de movimiento social, político y pedagógico.

Reafirma la pedagogía crítica la dimensión pública de la educación y su poder instituyente, basado en principios de reconocimiento, igualdad y justicia social, destacando su potencia emancipadora en la consolidación de prácticas, fortalecimiento de sujetos y movilización de acciones en torno a la defensa del derecho a la educación. En esa medida, la educación es concebida como un bien público plural y democrático, destinado a las infancias, juventudes y adultos(as), en la que los intereses son fundamentales y vinculantes en la formulación y materialización de políticas.



Investigación universitaria: el sentido de lo que hacemos

VENTANA SOBRE LAS PALABRAS (IV)

Magda Lemonnier recorta palabras de los diarios, palabras de
todos los tamaños, y las guarda en cajas.
En cajas rojas guarda las palabras furiosas.
En caja verde, las palabras amantes.
En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes.
Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia.
A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa,
para que las palabras se mezclen como quieran.
Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre
y le anuncian lo que ocurrirá.

EDUARDO GALEANO, *Las palabras andantes*

El proceso de construcción de conocimiento debe estar basado en la integralidad de la vida humana, la cual reúne, por un lado, debates académicos, teóricos y epistemológicos y, por otro lado, un contexto de sentido colmado de saberes populares, memorias y experiencias comunitarias. La creación, producción y consolidación de la investigación en la educación pública superior es un proceso anclado a las dinámicas formativas, organizativas, de proyección social y transformación de saberes y perspectivas epistémicas que permiten sentipensar¹ y actuar significativamente en Colombia.

¹ Sentipensar es un término acuñado por Orlando Fals Borda para referirse a la presencia permanente del sentir junto con el pensar. Inspirado en los pescadores de la costa colombiana, dijo que “sentipensar con el corazón y con la cabeza, como lo hacen los pescadores de la costa colombiana, que piensan sintiendo y sienten pensando” (Fals Borda, 2009, p. 309).

Teniendo presente que la universidad se concibe como aquel espacio en el que se puede ser, decir y pensar de manera libre y autónoma, en este texto se pretende abordar la necesidad de reconocer y defender el vínculo necesario entre el ejercicio investigativo y la proyección social y educativa. En la primera parte, se hará alusión a la noción de investigación y su aporte a la acción pública. En la segunda parte, se hará referencia a la investigación como un derecho humano y, por tanto, su necesidad de goce efectivo en la sociedad y, en la tercera parte, se hablará de las acciones emprendidas por la Universidad Pedagógica Nacional para promover una investigación en clave de derechos humanos.

En un contexto de evidentes crisis socioambientales, desigualdades, injusticias y contradicciones a nivel económico, social y político, ha sido determinante en el desarrollo del pensamiento latinoamericano una visión a favor de un giro en la noción de investigación científica que, con el aporte de varios pensadores críticos, ha promovido diversos debates en cuanto a las teorías del conocimiento. El maestro Orlando Fals Borda (2009) propone que “investigar es, en esencia, aprender a aprender con la gente, recoger sus saberes, sistematizarlos y devolverlos en forma útil para su acción transformadora” (p. 271). Este planteamiento dista de la visión clásica de investigación, al reconocer en la riqueza de la participación social y comunitaria el proceso mismo de construir el conocimiento. Eliminando la visión objetiva y neutral de la visión positivista, y planteando la necesidad de cercanía entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, la filosofía de la Investigación Acción Participante busca la transformación de necesidades en oportunidades, con un compromiso profundo por el cambio constructivo.

En esta misma línea, la profesora Rita Segato (2013) plantea el *conocimiento situado* como “aquel que parte de la experiencia histórica, corporal y territorial de los sujetos; no es universal ni abstracto, sino que se enraíza en la vida concreta y en las relaciones de poder que la atraviesan” (p. 72). Esta idea provoca la necesidad de cuestionar y reflexionar constantemente sobre quiénes son los sujetos del conocimiento, qué tipo de conocimiento se produce y para qué. Este enfoque crítico es clave para una universidad que asume y se afirma desde la construcción y resignificación de la ética del bien común.



Concebir la investigación en línea con Orlando Fals Borda, como un acto colectivo y emancipador, significa fortalecer y conectar el diálogo de saberes con y desde los conocimientos en diferentes niveles y diversos actores para resistir y desafiar las hegemonías de un conocimiento universalista, abstracto y emprendedurista. La metodología de diálogos de saberes ha tenido un importante abordaje en el ciclo de políticas públicas² en Colombia, al fomentar e incidir para que el acceso al conocimiento pueda asumirse como un derecho de toda la sociedad.

En el ámbito de la gestión pública, los procesos de identificación y análisis de problemas, la priorización de ejes para su transformación y las acciones de seguimiento y evaluación han reconocido cada vez más la participación ciudadana como conocimiento en sí, abriendo espacios para el diálogo entre actores sociales relevantes y expertos formuladores de política pública. Esta importante relación entre toma de decisiones públicas e investigación social resalta la pertinencia del enfoque de la investigación, ya que contribuye a que el ordenamiento del gasto público, cuando está orientado en un análisis riguroso de problemáticas y apuestas de transformación, le aporte directamente a quienes son afectados por la situación problema.

Es esencial reconocer los avances que se han logrado desde los distintos territorios, instituciones, comunidades y actores del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación, como el incremento de mecanismos de participación ciudadana, el avance en los debates sobre ética, bioética e integridad científica; las iniciativas de comunicación de la ciencia; los esfuerzos de adjudicación justa y equitativa de los recursos nacionales destinados a este fin; entre otros. Sin embargo, asumir la ciencia, la tecnología y la innovación como derecho que deba ser garantizado por el Estado es aún un debate abierto.

La evolución histórica de este derecho ha estado presente en diversos instrumentos, que desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 27 y el Pacto Internacional de

2 Ciclo de política pública hace referencia a las distintas fases que componen el proceso: formulación, implementación y evaluación.



Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su artículo 15, han concebido el derecho de la humanidad a participar del progreso científico; posteriormente se han ido construyendo lineamientos para el rol científico y la idea de ciencia como bien común, estableciendo lineamientos éticos y señalando obligaciones de los Estados. En cuanto a la innovación en el país, es preciso mencionar que, según Acosta (2021):

El enfoque de Colciencias se centra en el tema de la innovación y promueve, o busca promover, el sector de las industrias creativas. Un poco en esos términos gerenciales o economicistas, que a veces parecen incómodos frente a la postura relativamente común en el ámbito artístico de rebelión y revelación en la que no siempre se integra muy bien lo institucional, gubernamental o estatal. (p. 32)

La universidad en Colombia, como actor del sistema educativo y centro de acceso equitativo a la ciencia, enfrenta complejas brechas estructurales en todas sus aristas, situadas por los contextos de desigualdades, exclusiones y violencias sistémicas. Según Xanthaki (2024):

La escasa financiación de las universidades y los recortes presupuestarios en la financiación pública destinada a la investigación, a veces como consecuencia de medidas de austeridad, contravienen los compromisos asumidos por los Estados en virtud del artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (p. 19)

Estas dificultades que enfrenta la universidad restringen la materialización de los principios de la ciencia abierta, que de acuerdo con la UNESCO (2021) “es un constructo inclusivo que combina diversos movimientos y prácticas con el objetivo de hacer que el conocimiento científico sea multilingüe, accesible para todos, reutilizable y verdaderamente inclusivo” (p. 7).

En la Universidad Pedagógica Nacional la investigación tiene un enfoque participativo y abierto, en una apuesta por materializar el derecho a la ciencia, conectando las necesidades locales y nacionales con la producción de conocimiento. Este se asume como un derecho



colectivo para democratizar la ciencia, desdibujando las fronteras entre lo que se ha entendido históricamente como pensamiento ilustrado y los silenciados saberes populares. Este enfoque reconoce y dialoga para co-crear alternativas en respuesta a problemáticas educativas y pedagógicas. Así, la investigación consolida un camino hacia su definición como derecho fundamental, en la medida en que dignifica a quienes participan en los procesos de generación, transferencia y apropiación social del conocimiento.

Desde la Vicerrectoría de Gestión Universitaria y el Centro de Investigación (CIUP), se han incorporado tres ejes de reflexión y acción en la investigación: el primero tiene que ver con una investigación desde, con y para los derechos y la construcción de paz; el segundo, con una investigación que indague sobre los sistemas integrales y comunitarios del cuidado en una perspectiva de la pedagogía crítica, ecológica, de los estudios feministas, las economías del cuidado, las tramas de los conflictos, los espacios afectivos y la producción de lo común; y el tercero, con una investigación intercultural, interseccional e intergeneracional.

Estos abren paso a líneas de acción concretas para el fortalecimiento del componente formativo desde procesos que transforman las vidas de los(as) maestros(as) en formación, abriendo una ventana para pensar en la investigación como un proyecto de vida. Asimismo, el trabajo con egresados(as) de los programas de pregrado y posgrado genera escenarios de socialización y vinculación formal de sus indagaciones y trayectorias en la vida profesional; también, la apertura de espacios de diálogo de saberes desde la diversidad, como la VI Semana de la Investigación que deja como impronta la necesidad de continuar consolidando la investigación abierta, colectiva y participativa, como lugar que agencia transformaciones cotidianas y esperanzadoras del sistema educativo.

En este sentido, como parte del proceso de consolidación y posicionamiento de la investigación, desde el CIUP se ha logrado realizar un balance general de los aportes de las indagaciones de más de trescientos proyectos, cuyos resultados permiten afirmar que la investigación de la Universidad Pedagógica Nacional se ha orientado hacia la construcción de un campo plural y en constante diálogo con las necesidades del



país y de la región. Las líneas de formación docente, las didácticas específicas y los fundamentos de la pedagogía han contribuido a ampliar el horizonte teórico del conocimiento educativo, al tiempo que han fortalecido la formación de maestros(as) capaces de responder a contextos complejos y cambiantes. Estos estudios no solo han enriquecido los debates académicos sobre las tradiciones pedagógicas, las prácticas de enseñanza y las metodologías emergentes, sino que también han consolidado a la pedagogía como un saber situado.

La pertinencia de estas líneas se expresa también en la capacidad de la investigación para impactar en la vida concreta de las comunidades. Ejemplo de ello son los estudios sobre inclusión y diversidad que han permitido mejorar las prácticas educativas en poblaciones de maestros(as) y estudiantes, personas en condición de discapacidad, niños, niñas y jóvenes escolarizados y no escolarizados, comunidades migrantes, personas víctimas del conflicto, pueblos étnicos, adultos mayores, comunidades campesinas, líderes y lideresas sociales, colectivos y movimientos sociales, cooperativas, entre otras. De igual manera, los trabajos en educación popular y comunitaria han resignificado las memorias colectivas y las luchas territoriales, produciendo herramientas pedagógicas que inciden directamente en la formación política y cultural de los sujetos. En el caso de las ciencias básicas, la investigación ha fortalecido el diseño de propuestas experimentales y metodologías activas, así como procesos de innovación tecnológica, que transforman los modos de enseñar y aprender, generando un impacto directo en los estudiantes y en la consolidación de competencias científicas en contextos educativos diversos.

Asimismo, la filosofía, los estudios artísticos, las indagaciones sobre el cuerpo, las literacidades y las pedagogías expandidas han abierto nuevas posibilidades para comprender la educación como práctica estética, ética y política, pues no solo fortalecen la formación sensible de los estudiantes, sino que también generan escenarios de reconciliación y construcción de paz en territorios afectados por la violencia. De manera complementaria, la incorporación de tecnologías emergentes como la realidad virtual, la retroalimentación háptica o la alfabetiza-



ción mediática y el debate de las inteligencias artificiales han mostrado que la innovación tecnológica, cuando se piensa desde una perspectiva pedagógica y científica, amplía las dinámicas de aprendizaje, favorece la inclusión de poblaciones tradicionalmente excluidas y crea nuevas rutas para los procesos educativos.

En cuanto a las apuestas metodológicas, se destacan los procesos cualitativos en sus diversas expresiones como estudios de caso, investigación narrativa y etnográfica, análisis documental y sistematización de experiencias, lo cual refleja una preocupación por comprender en profundidad los sentidos y significados que se tejen en los procesos educativos. Así mismo, la comunidad investigativa se ha comprometido con la investigación acción y la investigación participativa, que invitan a pensar la producción de conocimiento como un proceso colectivo de reflexión y transformación. También en los diferentes ámbitos se ha evidenciado un impulso a la investigación-creación, integrando la producción estética como forma de generar saber pedagógico y visibilizar realidades sociales. A ello se suman los diseños orientados a la creación y evaluación de materiales didácticos y educativos, así como enfoques cuantitativos y comparativos que revelan la potencia de un trabajo articulado, interdisciplinario y socialmente relevante.

En conjunto, el resultado analítico del balance realizado expresa un proyecto universitario que articula la ampliación del conocimiento teórico con impactos concretos en la vida, que además pone en diálogo las tradiciones intelectuales globales y locales, y produce resultados territorializados que favorecen la equidad, la inclusión y la democratización del saber; su pertinencia radica precisamente en esta doble dimensión: contribuir a la expansión de los campos del conocimiento y, a la vez, ofrecer respuestas pedagógicas y científicas desde el pensamiento crítico que mejoran la calidad de vida, fortalecen el tejido social y posibilitan horizontes de esperanza en el país y en la región.

Por su parte, la gestión del conocimiento, como el proceso que hace posible a nivel estructural el desarrollo de las acciones investigativas, ha mostrado un crecimiento sostenido. Se ha gestado un conjunto significativo de alianzas y colaboraciones que han fortalecido la labor



investigativa y formativa por medio de vínculos con cooperantes internacionales, entidades distritales y nacionales, organizaciones sociales y comunitarias, instituciones educativas y el sector empresarial. Estas articulaciones muestran un crecimiento del 90 % en materia de proyectos relacionales en el último año, lo que ha hecho posible que los procesos desarrollados trasciendan los espacios académicos, potenciando la construcción colectiva de conocimiento y favoreciendo la incidencia en políticas públicas, prácticas educativas y transformaciones sociales de amplio alcance.

La Universidad Pedagógica Nacional ha apostado por una gestión que se caracteriza por sus componentes desde la creatividad, el trabajo colaborativo y la posibilidad de cambio, anclado en la dignificación docente y la participación y la defensa de lo público. Ello se refleja en asuntos concretos como el aumento del 24 % en recursos destinados a proyectos derivados de la convocatoria interna y del 28 % en los tiempos dedicados a la investigación. Así mismo, la proyección de la convocatoria 2026, con una asignación de más de \$ 1800 millones de pesos, la vinculación continua de maestros y maestras, y una propuesta formalizada de articulación entre las distintas facultades, con énfasis en asuntos fundamentales para la educación en el país como: las múltiples crisis que atraviesan la educación en el país y en América Latina, su papel como bien común, derecho fundamental y escenario de disputa política y epistémica; la derechización de las políticas educativas; la desfinanciación estructural del sistema; la estigmatización de la educación pública; los retrocesos en materia de autonomía universitaria; las tensiones entre democracia y autoritarismo en los sistemas educativos; las nuevas propuestas de política pública; los modelos educativos para la paz; la calidad y el cuidado de la vida; así como las relaciones entre educación, desigualdades estructurales, pobreza, cambio climático y justicia territorial.

Estos avances han sido acompañados por una ejecución técnica y presupuestal que alcanzó un mayor nivel de eficiencia y una capacidad instalada del orden estratégico y operativo que sigue en constante crecimiento. Esto ha permitido el posicionamiento del equipo de gestores de



la SGP-CIUP, la puesta en marcha de una nueva infraestructura de procesos y procedimientos, así como la optimización de plataformas como PRIME, del modelo de gestión financiera y de la analítica de datos de investigación institucional. Cabe destacar también la postulación y gestión de proyectos asociados con el Sistema General de Regalías y macroproyectos regionales por más de tres mil millones de pesos, así como el acompañamiento a la Convocatoria Nacional de Medición de Grupos, con participación de más de quinientos investigadores e investigadoras pertenecientes a setenta y cinco grupos de las diferentes facultades.

Otro aspecto central de este proceso ha sido el fomento a la participación de estudiantes y docentes en la investigación. Los semilleros han crecido de manera significativa, con más de setecientos estudiantes y egresados vinculados a proyectos, acompañados por más de doscientos profesores. De igual forma, las monitorías de investigación han contado con una importante estrategia de sostenimiento e incremento progresivo a nivel de pregrado y posgrado; también se creó la estrategia de fomento a la socialización, en la que se ha fortalecido la presencia nacional e internacional con los resultados de las indagaciones del cuerpo estudiantil. Este dinamismo no solo ha fortalecido la formación investigativa en las distintas facultades, sino que también ha propiciado la construcción colectiva de lineamientos institucionales para orientar el trabajo de semilleros, integrando las voces estudiantiles y docentes en un proceso participativo que promueve la apropiación social del conocimiento desde los primeros niveles de formación.

La Universidad también ha contribuido activamente a los debates nacionales sobre ciencia, tecnología e innovación, mediante la articulación interinstitucional con diversas agremiaciones, con el fin de proponer lecturas críticas al modelo y al sistema de ciencia del país. En este marco, se consolidó la estrategia de comunicación pública de la ciencia, los saberes y los conocimientos, y se impulsaron propuestas en torno a la apropiación social, la transferencia, la ciencia abierta, la ética y la integridad científica. Estas iniciativas constituyen semillas que robustecen la socialización, la aplicación y la reflexión crítica sobre la investigación, reafirmando el compromiso de la Universidad con la



defensa del conocimiento como un derecho colectivo y con su función transformadora en la sociedad.

Dentro de los desafíos actuales en la universidad latinoamericana se encuentra el financiamiento sostenible de la investigación, la hegemonía internacional y nacional sobre lo que se considera como ciencia e innovación, la necesidad de fortalecer la investigación trans e interdisciplinaria y la inclusión de los saberes suprimidos o negados en la producción y beneficio de la ciencia. Frente a ello, se propone orientar con sentido diversos esfuerzos hacia la investigación, la ciencia y el conocimiento en clave de derechos humanos, apostando por la dignificación del trabajo docente, la producción de conocimientos situados y el reconocimiento de saberes colectivos que han sido invisibilizados. En la Universidad Pedagógica Nacional la investigación educativa y pedagógica comprometida con la justicia social y epistémica es una tarea colectiva que asegura que la educación y la ciencia respondan a las demandas más profundas de transformación de realidades inequitativas, en procura de construir unas políticas más integradoras e integradas a nuestros territorios.

Para finalizar, es necesario resaltar que el vínculo urgente entre la investigación como generadora de nuevos conocimientos y la proyección social es una cuestión de derechos humanos, porque al reconocer las necesidades de las comunidades, se habilita un horizonte de sentido para la investigación universitaria, posicionando la ciencia abierta como un ejercicio democrático que defiende la apropiación social de los resultados de la investigación y desplegando capacidades para el abordaje interdisciplinario e intersectorial en planes y proyectos transversalizados. La investigación para la transformación social constituye una experiencia que requiere de procesos sustentables y sostenibles que posibiliten afianzar los espacios de investigación en concordancia con una pluralidad de campos de formación, conocimiento, estudio e intervención socioeducativa.

Pese a los diferentes esfuerzos de actores a nivel de la arquitectura institucional de ciencia, tecnología e innovación, así como del sistema educativo, aún persisten inmensas brechas que alejan a la sociedad civil



de participar activamente en la producción del conocimiento y del cambio social. La Universidad Pedagógica Nacional, en un compromiso ético que concibe la investigación como ciencia abierta, propone desarrollar procesos de construcción colectiva que estudien las necesidades de las comunidades y retorne a ellas el fruto de su pensamiento y acción.



Sentidos de la universidad pública

La vida es la memoria del pueblo,
la conciencia colectiva de la continuidad histórica,
el modo de pensar y vivir.

MILAN KUNDERA

Las luchas sociales y políticas en defensa de la educación pública han atravesado distintos momentos en la historia reciente de Colombia y se han expresado en movilizaciones, paros y acciones legislativas. En los debates sobre la educación superior pública suele señalarse el impacto negativo del modelo que ha dejado la Ley 30 de 1992, en su desfinanciamiento vigente, establecido en los artículos 86 y 87 de la misma Ley,¹

¹ La Ley 30 de 1992, “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior”, plantea en su artículo 86, modificado por el artículo 223 de la Ley 1753 de 2015 lo siguiente:

Los presupuestos de las universidades nacionales, departamentales y municipales estarán constituidos por aportes del presupuesto nacional para funcionamiento e inversión, por los aportes de los entes territoriales, por los recursos y rentas propias de cada institución. Las universidades estatales u oficiales recibirán anualmente aportes de los presupuestos nacionales y de las entidades territoriales, que signifiquen siempre un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos, vigentes a partir de 1993. PARÁGRAFO. En todo caso la Nación y las entidades territoriales podrán realizar de manera excepcional, frente a situaciones específicas que lo requieran, aportes adicionales que se destinen para el financiamiento de infraestructura de universidades públicas, los cuales no harán parte de la base presupuestal para el cálculo de los aportes señalados en el presente artículo. (Ley 30 de 1992, art. 86, modificado por Ley 1753 de 2015, art. 223)

La misma Ley 30 de 1992 señala en su artículo 87 que,

A partir del sexto año de la vigencia de la presente ley, el Gobierno Nacional incrementará sus aportes para las universidades estatales u oficiales, en un

a pesar de las reformas parciales y de los proyectos de modificación que no han prosperado o que aún se encuentran en trámite legislativo. En consecuencia, se ha generado un déficit estructural en el sector educativo, ya que los recursos asignados en el Presupuesto General de la Nación resultan insuficientes para garantizar las demandas de cobertura y calidad.

El presente texto pretende abordar la importancia de la educación superior en Colombia a través de una aproximación conceptual que la concibe en dos dimensiones: como derecho y como bien público. Se afirma que la educación debe ser defendida como valor social y como motor de desarrollo en un contexto que presenta dificultades para su cumplimiento y que requiere procesos de fortalecimiento educativo. Teniendo en cuenta que la dimensión de la educación problematizada es de nivel superior, se hará referencia en un primer momento a los sentidos de la universidad desde el campo ontológico y desde el campo ético. En un segundo momento, se hace referencia a los desafíos que enfrenta la universidad en Colombia para la concreción de sus sentidos y, finalmente, se reconoce la apuesta de la Universidad Pedagógica Nacional por un proyecto académico coherente con las demandas actuales.

Es por todo lo anterior que la UPN ha emprendido un camino para el fortalecimiento de los procesos investigativos, curriculares y evaluativos, apostando por la educación para la paz, los derechos humanos y las memorias como ejes centrales de sus políticas institucionales. Esto es posible gracias a la construcción de prácticas pedagógicas que aprovechen lo mejor del campo intelectual de la pedagogía, la educación popular y las pedagogías críticas. Abrirle paso a las nuevas generaciones de maestros(as) tiene que ver fundamentalmente con la pedagogía y

porcentaje no inferior al 30 % del incremento real del producto interno bruto. Este incremento se efectuará en conformidad con los objetivos previstos para el sistema de universidades estatales u oficiales y en razón al mejoramiento de la calidad de las instituciones que lo integran. PARÁGRAFO. El incremento al que se refiere el presente artículo se hará para los sistemas que se creen en desarrollo de los artículos 81 y 82 y los dineros serán distribuidos por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, previa reglamentación del Gobierno Nacional. (*Ley 30 de 1992, art. 87*)



con su formación como profesionales en un mundo cambiante. En un país tan desigual como Colombia, ninguna reforma de la educación se puede hacer sin tener en cuenta a la comunidad académica, pues son los profesores(as) y los estudiantes quienes, desde su práctica cotidiana, hacen posible llevar a cabo propósitos urgentes de democratización y justicia social.

La UPN está preparada para acompañar al Ministerio de Educación Nacional en la construcción de una política de formación de docentes con las reformas necesarias para que el país tenga una educación pública, de excelencia, acorde a los tiempos y que contribuya con la profundización de la democracia. Esta universidad cuenta con programas acreditados de pregrado, especializaciones y maestrías de investigación en educación, y el Doctorado Interinstitucional en Educación con las universidades del Valle y Distrital Francisco José de Caldas, una profusa producción editorial y un importante número de maestras(os) de la más alta formación profesional.

Finalmente, como conclusión, vale la pena recordar que las reivindicaciones de tipo administrativo y financiero que se dan como parte de las luchas sociales y políticas en defensa de la educación son una exigencia ética, académica y política que cobra sentido con la existencia de un proyecto académico que las fundamente de acuerdo con su naturaleza, función y misión. La universidad es donde el profesorado y el estudiantado le apuesta a la investigación como búsqueda inacabada, con método y rigurosidad, que sirva a la transformación de los problemas sociales, científicos y culturales que condicionan, pero no determinan. Es en la universidad pública donde se lee y escribe sin afán, con deseo y profundidad, con tiempo y con respeto a las diferencias de perspectivas, pero con rigor en la comprensión de los conceptos y teorías que configuran los distintos saberes. Es allí donde se socializa en la cultura propia de las profesiones y se aprende a investigar para superar visiones ingenuas o de sentido común, donde el *ethos* de la universidad es la reflexión crítica e inteligente para el actuar democrático.

El sentido de la universidad, en su esencia más profunda, es el conocimiento, el cual es un bien público y un derecho universal. Por lo tanto,



requiere no solamente la garantía de financiación por parte del Estado, sino su reivindicación como un proyecto colectivo y común que cohesiona el tejido social en la recepción de lo mejor de la cultura, la educación, las artes y la ciencia; esto para formar profesionales que le sirvan al país y se sientan orgullosos de vivir y participar en la construcción de la democracia.

En un sentido ontológico, la naturaleza de la universidad es la generación de conocimiento que se orienta desde un proyecto cultural, político y ético con identidad propia; siguiendo a Derrida (2002), la universidad es aquel espacio físico y simbólico donde se vale decirlo todo. Este postulado resuena al pensar en la universidad como la institución que hace posible el acceso de jóvenes y adultos al torrente universal del conocimiento en todas sus dimensiones. De acuerdo con el postulado de la teoría económica de los bienes públicos, que menciona Verschraegen y Schiltz (2007), retomando el postulado de Samuelson (1954) sobre las dos condiciones de un bien público: no rivalidad en el consumo y no exclusión, se sostiene que el conocimiento es un bien público porque su acceso, apropiación, uso y circulación por parte de un individuo no disminuye el de los demás. De igual forma, el conocimiento cumple la condición de no ser excluyente, adquiriendo un carácter intangible y reproducible una vez se produce.

De ahí que, para afirmarnos en estos sentidos, requiramos una interlocución permanente con maestros(as), estudiantes, egresados(as), directivos(as) y trabajadores(as) de la universidad; una interlocución que movilice la palabra en torno a las conver(s)acciones como estrategia de encuentro que nos permita reflexionar sobre: i) la experiencia y la trayectoria histórica de la UPN, ii) los efectos e implicaciones de la política educativa en nuestros programas de formación, iii) la emergencia de nuevos núcleos problemáticos en la formación de maestros(as), iv) los contextos de referencia y los cuerpos teóricos que fundamentan la formación pedagógica, entre otros asuntos. Temas emergentes, instituidos, que van y vienen y requieren ser puestos en situaciones conversacionales en la universidad con todos(as) los(as) implicados(as).



Situamos entonces la construcción de saberes pedagógicos en diálogo con saberes escolares, saberes específicos, históricos, ancestrales, disciplinarios e interdisciplinarios, y saberes sensibles, los cuales constituyen los marcos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, culturales, éticos y políticos de los proyectos de formación que desarrolla la UPN.

Sostenemos que la universidad se hace posible a partir de un esfuerzo colectivo capaz de leer el momento que se vive y de generar situaciones formativas tanto en pregrado y posgrado como en dinámicas de educación expansiva (internacionalización de la educación en redes, plataformas virtuales, etc.). Este contexto, en sus tiempos, espacios, conflictos y potencialidades, nos interpela para pensarnos en términos de las siguientes coordenadas:

- La tradición y la configuración de los sentidos formativos, investigativos y de proyección social que necesita desplegar la universidad.
- El momento histórico del país y las paradojas propias de la época.
- El campo problemático de las razones de educar.
- Las realidades de nuestros estudiantes.
- Los debates sobre la formación de maestros(as).
- Las tensiones paradigmáticas de las universidades públicas.
- El exceso en formulaciones de política pública inscritas en racionalidades tecno-instrumentales, sin sujeto, sin contexto y sin historia.
- La opacidad en la autonomía universitaria.
- La crisis estructural de financiación.

Presentamos a su vez un tejido de interrogantes como apertura a estas *Conver(s)acciones*, los cuales operan como caja de resonancia para pensar-nos colectivamente en clave de reformas:

- ¿Qué tradiciones, emergencias y conflictos vehiculan la formación de maestros(as) en Colombia y en América Latina?
- ¿Cuáles son los saberes que necesitamos posicionar como universidad formadora de maestros(as) para una Colombia en paz, con justicia y dignidad?



- ¿Cuáles son las nuevas entrañas de la formación docente? ¿Qué nos desafía? ¿Cuáles son sus anclajes? ¿Qué sostiene un maestro/a hoy?
- ¿Qué se propone como proyecto formativo capaz de producir saberes de manera integral y en diálogo con los territorios, las identidades y las distintas cosmovisiones? ¿Cómo convocar, desde el reconocimiento de un país pluriétnico e intercultural, a unos espacios pedagógicos que materialicen los principios de universalidad, flexibilización y derecho a la educación para todos los pueblos, nacionalidades e identidades diversas?

Explicitamos estas preguntas para interrogar lo que hacemos, para problematizar las condiciones en que trabajamos y para convocarnos a pensar existencialmente en lo que nos atraviesa como sujetos formadores.

Estas preguntas nos permiten pensar sobre una universidad vinculante con los territorios, con las demandas de las políticas, las reformas curriculares, las mediaciones e innovaciones en virtualidad, las relaciones nacionales e internacionales, las estrategias de financiación, evaluación y acreditación, así como las prácticas académicas. Pues la universidad no puede seguir respondiendo a la homogenización, a la tecnocracia, a la mercantilización e instrumentación impuesta por las dinámicas del mercado; al contrario, se requiere corresponder académica, política y socialmente a los ejes misionales de la universidad, pues hay un país que reclama de sus comunidades la posibilidad de materializar el derecho a educarse desde principios orientadores como la confianza, la reciprocidad y la corresponsabilidad con un proyecto formativo: el nuestro.

Este esfuerzo colectivo se materializa en la comprensión de comunidad, la cual pone en evidencia lo heterogéneo, la diferencia, la pluralidad, la construcción de vínculos y sentidos compartidos que hace posible la acción política universitaria.

Necesitamos desplegar gestos y actuaciones de responsabilidad y compromiso. Necesitamos un nuevo aire de emancipación pedagógica desde el campo de la política, la ética y la estética. Necesitamos empujar la esperanza, una esperanza desobediente, transgresora, movilizadora y vinculante para enfrentar todos juntos estos versos de la poeta Emily Dickinson:



Derrumbarse no es acto
de un instante.
Los procesos de ruina
son bien organizadas
decadencias.



El 9 de abril, Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas: más allá del régimen memorial

OPRESIÓN

Actualmente los sueños
no están disponibles
para los soñadores,
ni las canciones
para los cantantes.
En muchos países
la noche es oscura
y un frío acerado
prevalece.
Pero el sueño
regresará
y la canción
romperá
su cárcel.

LANGSTON HUGHES

Todo fenómeno de violencias, sea cual sea su origen, implica la generación de daño y sufrimiento a un gran número de personas, ya sea de manera individual o colectiva. En Colombia, los hechos de violencias, las cifras, los relatos, las marcas en el cuerpo, las restricciones a la participación política, los efectos socioemocionales y los impactos en la

subjetividad del miedo han tocado generaciones enteras y se reflejan aún en el presente. En este texto se pretende abordar el lugar de la memoria en procesos de dignificación de la honra de las víctimas. En primer lugar, se hará referencia a la relación entre víctimas y memoria; en segundo lugar, se hace alusión al concepto de víctima y su relación con la universidad; en tercer lugar, al imperativo de concebir inseparablemente la memoria de los procesos formativos como aporte a la construcción de la paz.

En Colombia, los efectos de la guerra, en más de siete décadas, han dejado a su paso millones de víctimas. Por tomar una referencia, según la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) (2025),¹ cerca de 10 140 985 millones de personas han sido reconocidas como tal; cabe mencionar que este registro no contabiliza aquellas víctimas² de fenómenos de violencia sucedidos antes de 1985, como por ejemplo masacres obreras y sindicales,³ asesinatos bipartidistas entre liberales y conservadores en el periodo conocido como La Violencia entre 1948 y 1958, represión estatal, hechos victimizantes durante el surgimiento y consolidación de las guerrillas, así como de paramilitares y narcotraficantes entre 1958 y 1984. Todo esto en el

1 Entidad gubernamental adscrita al Departamento para la Prosperidad Social, que desarrolló el Índice Registro Único de Víctimas (RUV), para identificar, registrar y reconocer a las personas que hayan sido víctimas de diversas formas de violencia en el marco del conflicto armado a partir del 1 de enero de 1985.

2 Se utiliza el término víctima en consonancia con la definición que proclamó la ONU en la Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder (1985). En su artículo 1 menciona que, se entenderá por ‘víctimas’ las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados Miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder. (p. 1) Así mismo, en el artículo 18 de la misma declaración se amplía el alcance a aquellas “víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos reconocidas y de violaciones graves del derecho internacional humanitario” (p. 2).

3 En 1928 ocurrió la Masacre de las Bananeras en Ciénaga, Magdalena; en 1963, la Masacre de Santa Bárbara, Antioquia; en 1966, la Masacre de las Bananeras en Sevilla, Valle; asesinatos selectivos de sindicalistas bananeros en la región del Urabá antioqueño.



marco de una de las “democracias” más antiguas del continente, donde sus víctimas superan con creces las dictaduras del Cono Sur⁴ como Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay. Mientras que las fuentes oficiales de estos países señalan un total de ciento cuarenta y seis setenta mil víctimas, en Colombia se registran 10,1 millones de víctimas, lo cual evidencia la magnitud de destrucción de la violencia en el marco de un conflicto armado prolongado.

Las víctimas han sido parte de sindicatos de maestros, estudiantes, de organizaciones sociales, juntas de acción comunal, de comunidades negras, afrodescendientes, raizales, palenqueras, de pueblos indígenas y gitanos. También han sido el campesinado, los trabajadores, los comerciantes, los empresarios, los políticos, la juventud, niños, niñas y adolescentes. Víctimas han sido las mujeres, sus cuerpos como botín de guerra, desplazadas de manera forzada y obligadas a buscar a sus hijos desaparecidos. La población LGBTIQ+ perseguida, estigmatizada, oprimida por uno y otro actor del conflicto. Las víctimas no son una población específica y aislada, son parte irrestricta de la sociedad, son nuestros seres queridos, de los territorios, de los ríos, los mares, las montañas, los llanos y las selvas. Las continuas violencias y su permanente producción de daño, como señala Acosta (2012), han forjado el cuerpo del dolor en el cuerpo social,

constituido por la suma de cuerpos que lo componen y que encarnan una identidad. Es, así mismo, una serie de cuerpos individuales aislados del cuerpo social por el silencio y la acción refleja del sistema nervioso, que me remite a un límite corporal en el que mi dolor es percibido solo en mi interior. (p. 58)

4 Las cifras sobre víctimas de las dictaduras militares en países del Cono Sur se encuentran de manera oficial en los informes de Comisiones de la Verdad, y de manera no oficial en movimientos de memoria, organizaciones sociales y de derechos humanos. De acuerdo con los datos de cantidad de víctimas reportadas en las fuentes oficiales, en Chile son 9795, según la Comisión Asesora Presidencial (2011); en Argentina son 8633, según el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2024); en Uruguay, según la Secretaría Nacional de Derechos Humanos y Derecho a la Libertad Ciudadana (2019), fueron 197, y en Paraguay, según Ventanas Abiertas (2023), son 128 076; aproximadamente en total suman 146 701 676 víctimas.



En medio de la continuidad de los fenómenos de violencia, las víctimas, en su acepción amplia, han sido sobrevivientes y ejemplo de dignidad en la lucha por verdad, justicia y reparación. La lucha constante de las organizaciones de víctimas ha logrado el reconocimiento social, político y jurídico; en el año 2011 se establece el 9 de abril como el “Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas” del conflicto armado que se ha establecido en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Este hecho se ha concebido como un acto educativo, político, jurídico y simbólico que invita a las instituciones educativas a promover espacios para recordar, honrar y dignificar a las víctimas.

La conmemoración oficial del día de las víctimas puede leerse como un permiso dado por el Estado para que la sociedad recuerde de manera colectiva una vez al año a sus víctimas, como parte del *régimen memorial*.⁵ Este ejercicio oficial de memoria, dentro de las políticas del recuerdo, es un llamado para sanar las heridas, trabajar por aminorar los factores de persistencia de la guerra, de los daños e impactos del conflicto armado por parte de la sociedad y para trazar caminos conjuntos para desescalar la violencia, transformando la cultura violenta hacia el recogimiento y respeto a la diferencia y la no repetición. El reconocimiento del pasado es una tarea que le compete a las víctimas, al Estado y a toda la sociedad. De acuerdo con Acosta (2019), “los acontecimientos pretéritos no han concluido, están vigentes tanto en los procesos sociales como en las experiencias vividas que coexisten en la contemporaneidad e impiden el acrecentamiento del olvido” (p. 30).

La universidad en Colombia, concebida desde el cimiento filosófico como centro de pensamiento libre y autónomo, sufrió grandes daños deliberados en el marco del conflicto social y armado que se extiende desde inicios del siglo XX hasta lo corrido del siglo XXI. En línea con uno de los relatos de la Comisión de la Verdad (2022), en el Caso 52,

5 Término que propone Paola Acosta Sierra en el libro *Justicia [Poética] y memoria [inquietante]* (2020), en el marco de las políticas del recuerdo en América Latina. El *régimen memorial* alude al proceso historizado, normativo, regulado y atravesado por las relaciones de poder, en el cual los actores hegemónicos deciden qué debe recordar la sociedad, cómo, cuándo, dónde, bajo qué materiales y mediante qué dispositivos.



desde 1929, año en que se reconoce el primer estudiante asesinado por la represión estatal, se dio paso a

una cadena de hechos violentos que han lacerado a los entornos universitarios desde hace casi un siglo. Homicidios, secuestros, estigmatización, persecución política y convivencia en medio de entramados revolucionarios y contrarrevolucionarios atraviesan los relatos de vida de los miles de estudiantes, profesores y funcionarios que han sufrido los embates del conflicto armado interno colombiano.

La universidad fue espacio de concreción de movimientos estudiantiles que tomaron como propias las luchas sociales y populares en la incorporación de un pensamiento crítico frente a las realidades del país. Como parte de una estrategia militar anticomunista de los gobiernos, la doctrina del enemigo interno estigmatizaba el estudiantado como miembros de grupos armados al margen de la ley. La universidad pública se vio arremetida con hechos de vulneración de derechos humanos, como el Caso Colectivo 82,⁶ el cual fue declarado en 1992 como responsabilidad del Estado colombiano por la CIDH y en 2022 fue declarado como crimen de lesa humanidad.

Las universidades han realizado actos simbólicos para la dignificación de la memoria de las víctimas, por ejemplo, la Universidad Nacional de Colombia entregó el grado a los familiares de algunos de los detenidos desaparecidos en el caso mencionado anteriormente; igualmente, inicia la “Cátedra Colectivo 82” como el resultado de lucha, persistencia y dignidad de 43 años de exigibilidad de derechos integrales para las víctimas de desaparición forzada. Desde el semestre pasado (2025-I) esta cátedra ha sido acogida, abrazada y bienvenida

6 De acuerdo con la Comisión de la Verdad (s. f.), entre marzo y septiembre de 1982, el escuadrón Muerte a Secuestradores (MAS), con ayuda del F2 de la Policía, detuvo y desapareció forzosamente a trece personas. Entre ellas estaban ocho estudiantes de universidades públicas de Bogotá, a quienes acusaron de haber secuestrado y asesinado a los hijos del narcotraficante Jáder Álvarez. La desaparición de estos jóvenes motivó la creación de la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES).



por la Universidad Pedagógica Nacional. Las maestras de esta cátedra son las familias que han padecido este vejamen, pero que no se han quedado ni un solo instante calladas ni paralizadas. Pese al miedo, las amenazas y los hostigamientos, han logrado, entre otras cosas, que el delito de desaparición forzada sea tipificado; han constituido Asociaciones de Familiares de Detenidos Desaparecidos; han logrado que hoy el concepto de personas buscadoras sea reconocido a nivel nacional; han alcanzado que las directivas de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Francisco José de Caldas reconozcan que sus estudiantes fueron desaparecidos forzosamente; han sembrado y cultivado jardines de memoria; han logrado que 43 años después sean judicializados miembros de seguridad del Estado implicados, incluido un brigadier.

Con su tenacidad, capacidad, inteligencia y ternura han conquistado la escucha, el compromiso y la sensibilidad de nuevas generaciones desde una apuesta por las pedagogías sensibles; sus hermanos, padres, cuñados: Pedro Pablo, Orlando, Samuel, Alfredo, Rafael, Edilbrando, Gustavo, Bernardo, Hernando, Édgar, Manuel, Rodolfo, Francisco, ya son parte de la comunidad universitaria como miembros activos, pues han generado movimiento, potenciado arte, promovido investigaciones y un legado de memoria. La Cátedra Colectivo 82, ofrecida por la Facultad de Artes, asumida desde el CEPAZ y abrazada por la Universidad Pedagógica Nacional, tiene libros abiertos, relatos directos, sensibilidades corporeizadas y fuentes históricas.

En el compromiso ineludible de las universidades como promotores de paz, la Universidad Pedagógica Nacional reconoce la necesidad de rodear a las víctimas, articular procesos de memoria, promover acciones para la reconstrucción del tejido social y la recuperación de prácticas sociales, culturales y económicas. La memoria debe ser parte fundamental de los procesos educativos del país como parte del re-conocimiento de las reivindicaciones de quienes ya no están, de su legado académico, político, pedagógico, pero también de sus sueños y propuestas de país. La urgencia del presente que relata Calveiro (2006) argumenta que



son los peligros del presente los que convocan a la memoria, en tanto una forma de traer el pasado como relámpago, como iluminación fugaz al instante del peligro actual. Pero las urgencias del presente convocan a evocar el pasado como una forma, a su vez, de abrir el futuro, el proyecto, lo por-venir. (p. 378)

El arte mural es una de las técnicas más usadas para representar instantes pasados que se consideran valiosos para dirigir la mirada del presente; la UPN ha incorporado en sus paredes esta práctica artística buscando generar narrativas visuales en un compromiso diario con la paz y la memoria. Se resalta aquí el Mural de la Memoria elaborado en 2016 en el edificio P de la calle 72 y otros lugares dentro de la universidad, con los retratos de las víctimas del conflicto armado que estudiaron, trabajaron y vivieron la Universidad. De igual forma, otras expresiones sensibles como los árboles sembrados en el marco del acuerdo de Paz con el M-19 en la plazoleta Darío Betancourt, el acompañamiento al proceso de paz con las FARC y también a la mesa de diálogo con el ELN, así como las cátedras académicas que contribuyen a la comprensión del conflicto de manera amplia y desde diferentes aristas. En esta línea, la Cátedra Colectivo 82, referida anteriormente, está hermanada con cada uno de los casos de las víctimas de la UPN; por ello, en cada sesión se recuerda la propia historia plasmada en paredes, corredores y facultades para no olvidar aquellos estudiantes, sindicalistas y maestros que han sido víctimas de crímenes de Estado. La cátedra asume, como principio, una de las certezas de los familiares del caso Colectivo 82: “aunque nos duela, debemos recordarlos, pues el no hacerlo es permitir que los desaparezcan”.

Finalmente, es importante resaltar que ante el cuerpo del dolor generado por los hechos violentos continuos y sistemáticos, producidos por diferentes actores estatales y no estatales, aparece la memoria múltiple para tener presente que sobre el pasado se tejen diferentes narraciones orientadas a intereses concretos. La oficialización del 9 de abril como día nacional para el recuerdo de las víctimas representa el uso político de la solidaridad con las víctimas, pues se define cuándo y qué recordar. El 9 de abril también se lee con un uso restaurativo



en tanto es un espacio donde las víctimas apelan a los sentidos de lo humano y reclaman reconocimiento a una sociedad que parece olvidar. En este uso de la memoria, las prácticas artísticas permiten reorganizar los sentires sobre los acontecimientos dolorosos para aportar a una mirada de conjunto, más que de individualidad. Esto se da a través de relatos y narrativas sobre la humanidad de las víctimas, pretendiendo dejar por sentado su dignidad y honra; por ejemplo, víctimas de la comunidad universitaria, cuyo nombre pudo haber sido manchado por justificaciones promovidas desde medios de comunicación y discursos hegemónicos, se recuerdan en su buen nombre dentro de los murales.

Más allá del *régimen memorial* que evoca la conmemoración oficial del 9 de abril como Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas, es importante recordar que las prácticas cotidianas formativas en los espacios educativos contribuyen en gran medida a la permanente narrativa que desde el presente se hace del pasado. Resulta inminente hablar en voz alta, dejarse conmover y solidarizarse con las víctimas de toda clase de hechos sucedidos en y por el conflicto armado en el país, sobre todo en un presente que no ha superado la cultura de violencia y que aún configura su historia desde el accionar violento de grupos armados y delincuencia organizada, desplegando horror en la ruralidad y las urbes, donde los escenarios educativos siguen siendo víctimas de hostilidad.

Los procesos de memoria han repercutido en la ruptura de silencios que por mucho tiempo han mantenido inerte el cuerpo social, dentro del cual las víctimas individuales y colectivas se figuran en un cuerpo de dolor. Exteriorizar el dolor como síntoma de enfermedad, a través de esfuerzos por la memoria, es una de las maneras en las que recordar puede sanar. Es deber de toda la comunidad universitaria escuchar, aprender, enseñar y, sobre todo, formar para que ¡Nunca Más! la universidad pública sea criminalizada, estigmatizada y lesionada con delitos tan graves como la desaparición forzada.



Voces, discursos y lecciones sobre memoria histórica

Las profesoras acostumbran
a borrar,
tachan y se contradicen.
Alegan
que no hay futuro
y niegan
la conjugación
en presente.

MERY YOLANDA SÁNCHEZ

La educación en memoria histórica en Colombia es un proceso ético, político y pedagógico cuyo propósito se relaciona con la formación de ciudadanías críticas, el reconocimiento de las víctimas y las garantías de no repetición. En este texto se desarrolla la idea de que la enseñanza sobre el pasado violento hace parte de la construcción de identidades colectivas de sujetos políticos en transición, las cuales se activan en la cotidianidad en espacios pedagógicos dando lugar a la micropolítica. En la primera parte, se revisan los conceptos de memoria e historia, para develar la preocupación sobre el sentido ético que reorienta una sociedad violenta a una sociedad en paz. En la segunda parte, se revisan algunos retos del periodo de posacuerdo que invitan a revisar el constructo social sobre la paz. Finalmente, se realiza un acercamiento a la urgencia de rodear, cuidar y proteger la universidad pública en su apuesta preferencial por los conocimientos situados y las memorias colectivas y simbólicas.

Se puede hablar de una suerte de evolución de la educación en memoria histórica, como un campo del saber, inicialmente, entre los años ochenta y noventa, con esfuerzos de algunos docentes en materia de educación en derechos humanos y cultura de paz. Posteriormente, con la creación del Grupo de Memoria Histórica hacia el año 2005, como antecedente del Centro Nacional de Memoria Histórica, emergieron diversas investigaciones que situaban en el centro a las víctimas. En esta misma línea, como fundamento normativo, se puede evidenciar que, desde la formalidad del Estado, se reconocen dos leyes que promulgan el carácter vinculante de la enseñanza de la historia, la resolución pacífica de conflictos, derechos humanos y memoria histórica. Desde el Ministerio de Educación Nacional se han formulado políticas como la expedición de Ley de Cátedra de la Paz¹ y la Ley para la Enseñanza Obligatoria de la Historia,² como estrategias de memoria oficial que establecen obligatoriedad en la enseñanza de la historia y de la paz.

A lo anterior se suman las recomendaciones expedidas en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, lo que va permitiendo crear y consolidar un espacio hacia una educación para la paz que dialogue

1 El artículo 1 de la Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, menciona que “con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente”. El párrafo 1º alude que, “en observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo”. Y en el párrafo 2º refiere que “la Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población”.

2 La Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, en su artículo 1º menciona que la ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos: a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana; b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial; c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.



con la reconstrucción de la historia reciente, los derechos humanos, la pedagogía de la memoria y las narrativas testimoniales del conflicto. En la misma línea, situamos el trabajo de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, según el Decreto 588 de 2017, cuyo mandato es:

Buscar la verdad de lo ocurrido, en el marco del conflicto armado interno, y contribuir a esclarecer las violaciones cometidas en el mismo y ofrecer a la sociedad una explicación amplia de su complejidad y un relato que recoja todas las voces. La Comisión promueve además el reconocimiento del derecho a la verdad de las víctimas y el reconocimiento voluntario de responsabilidades individuales y colectivas de quienes participaron directa o indirectamente en el conflicto. También promueve la convivencia en los territorios teniendo como horizonte la no repetición. (p. 5)

La formación de las nuevas generaciones de maestros(as) necesita un compromiso ético sobre la enseñanza del pasado violento, estableciendo una relación complementaria entre la pedagogía de la memoria y la historia; el saber técnico de la historia centra su indignación sobre los hechos en sí, mientras que la pedagogía de la memoria se pregunta por el sentido de los hechos y por las memorias que no están en los relatos oficiales. Siguiendo a Ortega y Herrera (2012), la comprensión del pasado enfatiza en la relación existente entre pedagogía de la memoria y alteridad, develando las injusticias cometidas y posibilitando la realización de lecturas críticas de nuestra realidad que permitan la constitución de subjetividades ético-políticas inscritas en la historia y en el reconocimiento de lo subalternizado y excluido. De acuerdo con Maria Emma Wills (2015), la enseñanza tradicional de la historia pone de presente tres dificultades principales que alejan a los sujetos de su capacidad de agencia: limitar el contenido a la memorización fáctica, promover la visión de la historia enalteciendo a próceres y héroes, y la desconexión entre el contenido que se enseña y los proyectos de vida de los estudiantes.

La preocupación por el sentido ético que reorienta una sociedad violenta a una en paz tiene que ver con la construcción de subjetividades



que, siguiendo la interpretación de Ortega y Herrera (2012) sobre lo referido por Alfredo de la Garza, “contienen elementos acumulados para dar sentido socialmente, no a través de la identificación de códigos que reducirían la subjetividad a la cultura, sino como proceso que se incorpora a los códigos acumulados creando configuraciones subjetivas para la situación concreta” (p. 102). La construcción de nuevas subjetividades que reconocen su historicidad y su capacidad de agencia se impulsa a través de las distintas políticas instituidas e instituyentes de la memoria que trabajan por la apropiación de la historia reciente. Conectamos esta idea con la afirmación realizada por Merchán *et al.* (2023), en *¿Cuál paz para esta guerra? ¿Para esta guerra cuál paz?*, de que las pedagogías para la paz son experiencias y narrativas, sensibilidades y compromisos, reflexividades y acciones, escucha y responsabilidad, en torno a los procesos que se puedan dinamizar y articular entre la cátedra de la paz y de la historia.

En Colombia, y particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, se cuenta con un importante acervo documental inscrito en el campo de una esperada transición política, sumado a un repertorio de prácticas instituidas e instituyentes que han hecho emerger luchas por las memorias, búsqueda de la verdad, justicia, reparación y no repetición, y la configuración de una educación para la paz y los derechos humanos con sentido ético y político. En este punto, cuando se hace referencia a los procesos de justicia transicional, se hace referencia a lo que Uprimny y Saffon (2006) definen como la transformación radical del orden social y político de un país, ya sea para pasar de un orden de guerra a un orden pacífico o para pasar de una dictadura a una democracia. Esta transformación debe tener en cuenta las tensiones que surgen entre los valores de justicia y paz, por lo que la educación en estos periodos “temporales” debe tener presente que el olvido no garantiza de ninguna manera que los hechos atroces no sean repetidos.

De este modo, el proceso de posacuerdo³ genera interrogantes sobre los referentes que fundamentan las prácticas pedagógicas y, sobre todo,

3 Situamos este proceso con la firma del Acuerdo para la terminación definitiva del conflicto el 24 de noviembre de 2016 entre el gobierno de Juan Manuel Santos (presidente



los anclajes que definen la construcción de identidades, esas que han sido fragmentadas por el conflicto armado. El posacuerdo es una situación política *sui generis* que pone en tela de juicio a muchos actores sociales, reconoce y valoriza a otros, cuestiona instituciones y mecanismos sociales operantes, interpelando a la sociedad en su conjunto acerca de la existencia de un constructo sobre la paz que la asume de modo literal, prescriptiva, ahistórica y descontextualizada. Desde este horizonte se asume que los procesos transicionales o posacuerdos presentan una serie de desafíos teóricos, éticos y prácticos. Dentro de los desafíos teóricos es preciso referir que hay un conflicto conceptual, pues en Colombia se ha hablado de transición sin cumplir la concepción clásica del término: la multiplicidad de memorias que se deben incluir sin generar comunidades segregadas de memoria y la tensión entre justicia y paz. Respecto a los desafíos éticos, se encuentra la centralidad en las víctimas sin caer en ejercicios de instrumentalización, el reconocimiento del otro como interlocutor válido y el compromiso con transformaciones estructurales. Y, finalmente, los desafíos prácticos se relacionan con la limitada implementación del Acuerdo de Paz de 2016, la desconfianza en el proceso transicional y, como dice Ortega y Herrera (2012), la formación ciudadana en valores ético-políticos que aún no logra permear el sistema educativo de manera estructural.

Al respecto, el Sistema Universitario Estatal, organizaciones no gubernamentales y organizaciones sociales han hecho énfasis en la construcción de identidades colectivas de sujetos políticos en transición —de guerra a paz—, implicando hacer memoria, reconstruir historias, reconocer afecciones, recobrar tejidos sociales, situar experiencias, mapear conflictos y darle un lugar al dolor que ha producido la guerra. Estos retos, en el contexto del posacuerdo, marcan en tensión espacios, sujetos, prácticas y horizontes pedagógicos, lo cual demanda inevitablemente lecturas analíticas sobre comprensiones, intencionalidades,

de Colombia del 2010 al 2018) y la guerrilla de las FARC- EP. Para ello, se referencia el proyecto de acuerdo consignado en el libro *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Gobierno de Colombia y FARC- EP). Ediciones Desde Abajo.



categorías, rutas metodológicas y saberes contruidos sobre la educación para la paz. Según Ortega y Acosta (2022),

las sociedades en transición buscan y esperarían que, desde la educación, como derecho y como garantía de bien social, se concrete la formación de ciudadanías democráticas en paz, reconciliadas y seguras de que la barbarie no se volverá a repetir. (p. 19)

De ahí que cuando se habla de la emergencia de estas voces, de la producción de discursos y del despliegue de lecciones, el Centro de Educación para la Paz, la Memoria y los Derechos Humanos (CEPAZ) es el escenario institucional de la Universidad Pedagógica Nacional que tiene entre sus funciones aportar a la fundamentación teórica y metodológica desde un conjunto de análisis interdisciplinario que permita a los(as) maestros(as) en formación y en ejercicio abordajes pedagógicos y didácticos pertinentes y coherentes con las necesidades sociales, culturales y políticas.

La universidad convoca a sentipensar una educación desde y para la paz fundamentada en las memorias colectivas y simbólicas que dan relevancia a los contextos situados y otorgan a los discursos el valor testimonial de la experiencia, con el ánimo, precisamente, no de repetir, sino de crear las condiciones de posibilidad y las acciones necesarias para una educación que forme para la justicia social, económica y política, asumiéndola como condición indispensable y orientándose por un principio ético: reconocer las memorias e historias que han atentado contra ella y velar por su observancia. Se trata de un proyecto formativo que haga visibles los mecanismos de opresión, dominación, injusticia, desigualdad, miseria, explotación, docilidad, resignación y sumisión; y que, al mismo tiempo, prepare política e históricamente para los procesos de cambio y transformación personal, social y estructural que el país requiere.

Ello implica hacer rupturas con tradiciones pedagógicas y costumbres políticas, entendiendo que la paz es proceso, proyecto, decisión política, transformación, opción ética, derecho y realidad, por lo tanto, es vida, memoria, justicia, historia y horizonte. El Sistema Educativo



Integral debe demostrar un compromiso certero con los procesos educativos desde la esfera pública con la implementación de medidas para la no repetición de la violencia sociopolítica en el ámbito educativo. En una consultoría realizada por Ortega y Acosta (2022), se plantean diferentes universos de medidas: de tipo estatal; para accionar en las escuelas; de difusión, apropiación y resignificación de las políticas de la memoria, que articulen las cátedras de paz y de la historia; para la convivencia y prácticas de justicia restaurativa y para la construcción de una escuela para la vida. La educación y la escuela son escenarios de materialización de estas medidas, promoviendo siempre unas pedagogías para la paz con prácticas sensibles que posibiliten estar juntos con la diferencia.

Finalmente, podemos plantear que en el país la memoria ha pasado de un lugar marginal a un lugar reconocido por la ley, la academia y la sociedad civil, lo cual se ve reflejado en las diferentes iniciativas pedagógicas del sistema educativo, de los colectivos y grupos de memoria, pero también en las leyes sobre la enseñanza de la historia y la cátedra de paz. Estas leyes, lejos de garantizar por sí mismas la no repetición, sí se constituyen en esfuerzos institucionales importantes para promover un marco que, desde la estructura, promueva una formación ético-política. La educación en memoria histórica es un proceso de intervención sobre la enseñanza-aprendizaje que requiere la superación de las dificultades de la enseñanza tradicional de la historia, promoviendo un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tal y que quizá tienen percepciones diferentes sobre el pasado violento. Pensar en un periodo de transición invita también a reconocer las tensiones que hay entre justicia y paz, y cómo estas se conectan con las identidades y el proyecto de vida de los sujetos en formación.

Para que la universidad pública aporte con mayor fortaleza a la defensa de los derechos humanos y la construcción de la paz, se hace necesario rodearla, cuidarla y protegerla frente a la estigmatización, la amenaza y la agresión. En ese sentido, la universidad convoca a ser parte de la construcción de identidades colectivas de sujetos políticos en transición, en las que es útil sentipensar una educación desde y para la paz.



Las fronteras porosas de la violencia en las universidades¹

¿Pero cómo no soñar
con un país donde nadie
esté en la lista de espera
de los grandes señores
de todas las orillas
de la guerra?

JUAN MANUEL ROCA, *Pequeñas cosas que trae la paz*

El contexto de la educación en Colombia ha sido afectado por constantes vulneraciones de derechos humanos como parte del repertorio de la violencia en el marco de la delincuencia común y el conflicto social y armado. La comunidad universitaria, integrada por docentes, estudiantes, administrativos, directivos y egresados, ha sufrido en sí misma diferentes tipos de violencias que continúan presentes en la cotidianidad. En este texto se pretende abordar la necesidad de deconstruir entramados de violencia que, en el campo estructural, simbólico y físico, naturalizan amenazas para la vida universitaria. En un primer momento, se hará una aproximación conceptual a las violencias; en un segundo momento, a los efectos de estas para el desarrollo del entorno universitario y, en un tercer momento, a los horizontes posibles para su deconstrucción.

¹ En homenaje al profesor Mayron Díaz, quien cursaba su último semestre de la Licenciatura en Deporte de la Facultad de Educación Física de la UPN.

Existen cientos de estudios acerca de la violencia, las formas en que se presenta, sus manifestaciones, causas, impactos y efectos. Sin embargo, permanece una dificultad relacionada con la producción de una multiplicidad de violencias y, entre estas, la singularidad de sus causalidades que están situadas en los contextos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos en el que se ubican sus estructuras. Esta idea pone de presente la necesidad de pensar las violencias dentro del contexto en el que emergen y permanecen en Colombia; al coexistir diferentes fenómenos y situaciones de alta complejidad, están dadas las condiciones de posibilidad para la generación de violencias (en plural), como lo destaca Martín-Baró (1990), violencias que pueden comprender el establecimiento de ciertas ideologías y estructuras sociales arraigadas en la base de los comportamientos y los hechos de violencia.

La interacción multicausal en la configuración, mutación y representación de las violencias invita a pensarlas en tres campos de análisis: estructural, físico y cultural, relación que Galtung (1969) ha plasmado en la figura de un triángulo. Según este autor, la violencia arraigada en la estructura no se asigna a un individuo o grupo, sino que está inmersa en el orden macro establecido que se acepta como natural en todas las capas de la sociedad. La violencia cultural está presente en la esfera simbólica de la existencia, es decir, en creencias, costumbres, ideologías, religión, ciencia, entre otros. La violencia directa es la más tangible de las tres, en tanto que implica el uso de la fuerza para generar daño en el cuerpo de la otredad.

La violencia también puede emerger de causas inmediatas, ancladas en las interacciones cotidianas entre actores sociales y en los territorios concretos donde estas relaciones adquieren forma. Son dinámicas que, en determinados momentos, abren el paso a irrupciones de violencia física y directa cuando tensiones latentes encuentran un punto de quiebre. Pero estas manifestaciones no pueden pensarse al margen del trasfondo estructural que los sostiene: escenarios marcados por la pobreza extrema, la exclusión y la precarización persistente, que ensancha las condiciones de vulnerabilidad de las poblaciones. En este sentido, el profesor Chénais (s. f., como se citó en Martínez Pacheco, 2016) afirma que:



La violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable, es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien. (p. 9)

La universidad, como espacio de pensamiento autónomo y acción creativa, se ha visto afectada de distintas maneras por el entramado de violencias que se ciernen sobre la sociedad. Hechos victimizantes asociados tanto al conflicto social como al conflicto armado se expresan en asesinatos, exilios internos en la misma ciudad, estigmatizaciones y amenazas a estudiantes al interior y fuera de la universidad, además de ser una constante con la que tiene que lidiar la comunidad universitaria. Los rasgos de la violencia estructural, física y cultural que se van imprimiendo en nuestras corporeidades y subjetividades universitarias dan cuenta de rupturas y desarraigos que cuestan mucho restituir, pues generan anulación de expectativas de vida y pérdida de horizontes temporales y espaciales.

Si se piensa en la figura del triángulo de la violencia, situando la dimensión estructural y cultural en la base, se puede decir que la corporeidad universitaria se enfrenta a riesgos de protección asociados a las distintas violencias; por ejemplo, la precarización del ejercicio formativo y laboral se vincula con las condiciones estructurales de desigualdad social, pobreza monetaria y exclusión, afectando la dignificación del trabajo docente y las expectativas de vida. De igual forma, la producción y reproducción de imaginarios y narrativas que justifican las violencias en y hacia la comunidad universitaria exponen a la deslegitimación, estigmatización, señalamiento y daños a la imagen, que limitan el ejercicio de derechos civiles y políticos. Completando la figura del triángulo, en la punta superior aparecen las agresiones físicas —las más visibles—, que se pueden relacionar o no con el conflicto armado y cuya base es la cultura y la estructura.

La violencia estructural en Colombia se expresa en la desprotección histórica por parte del Estado, ya que no se garantiza el derecho a la



existencia digna, entendiendo esta como la posibilidad de que los individuos tengan las condiciones para desarrollar su potencial. De acuerdo con los postulados de Sen (2020), condiciones de pobreza, exclusión y marginalización son fuentes de privación de libertad que no permiten el desarrollo humano, las cuales deberían ser transformadas en el marco del rol del Estado. El 28 de septiembre de 2024, el estudiante Mayron Díaz, quien trabajaba ya como profesor, fue asesinado en Bogotá en la calle 19 con carrera 7 por un supuesto “habitante de calle”, presuntamente por robarle sus pertenencias; actualmente no avanza la investigación. Este lamentable suceso se ubica en la punta visible del triángulo, mientras que, en la base menos visible, se ubica un sistema que genera exclusiones económicas a poblaciones vulnerables, al mismo tiempo que habilita la generación de daño directo y otorga normalización de este tipo de hechos en el imaginario social como parte de la cultura de violencia que atraviesa la existencia.

Las pérdidas de vidas son irreparables y sus efectos dejan lesiones profundas que necesitan de un sostén afectivo y psicosocial para poder tramitar el sufrimiento. A nivel comunitario, la ocurrencia frecuente de hechos de violencias genera miedo e inseguridad, instalando la sensación de vulnerabilidad colectiva. Se habla entonces de espirales, escaladas y reciclajes de violencia que trascienden las fronteras del campus universitario, ante lo cual es necesario detenerse para reflexionar en los espacios formativos y sobre el significado profundo de los casos de la violencia política y social que se producen a diario en Colombia. Reflexionar implica hacer memoria de esas violencias, reconociendo sus causas y sus efectos. Agrupar fenómenos de anulación de campos de disputa o resistencia, cuya gramática indica la muerte —física o simbólica— de grupos de sujetos de derechos con la utilización del sufijo *-cidio*: genocidios, ecocidios, memoricidios, etnocidios, feminicidios, juvenicidios, a través de hechos victimizantes como ejecuciones extrajudiciales, torturas, desapariciones, desplazamientos forzados, asesinatos, masacres, entre otros.

Ante la realidad sórdida y mezquina que trae consigo las violencias, se plantea un horizonte de posibilidades que cuestiona el carácter natural e incuestionable que aparece casi inherente a ellas. En este sentido, hacer memoria de las violencias es una responsabilidad crítica de la univer-



sidad como entorno formativo, creativo y analítico. La memoria, a su vez, implica analizar el fenómeno en su contexto como una estrategia de deconstrucción, que según Derrida (1989) “significa más, otra cosa y de otro modo, que desmontar, dislocar, desestructurar, desconstituir los efectos de sentido del logocentrismo, desde el momento en que se hace jugar el contexto de la cadena trópica de indecibles que lo rodea” (p. 18). Deconstruir los entramados de violencia no significa derrumbar las instituciones, sino poner de presente los discursos y prácticas que legitiman expresiones de violencia en y hacia la universidad.

Por tanto, es compromiso ético de la universidad, como aquel centro que hace posible el saber, seguir trabajando por la educación en/para los derechos humanos, la construcción de paz y el “Nunca más”,² buscando transformar, desde un proyecto educativo, la cultura de las violencias y generando insumos académicos que nutran el debate en la arena pública sobre el importante rol del Estado como generador de todas las condiciones de justicia y de vida digna.

A manera de conclusión, se puede resaltar que las violencias son inteligibles en tanto se examina el contexto que las produce y con este sus múltiples causalidades; es un ejercicio que requiere un pensamiento de lo complejo y trascendente de lo lineal. Las violencias que sufren los cuerpos universitarios y sus construcciones subjetivas se ven materializadas en las tres dimensiones señaladas anteriormente (estructural, cultural y simbólica), generando un efecto de fragmentación en el ser educador. Los maestros en ejercicio o en formación se enfrentan a una multiplicidad de eventos que, aunque parecen aislados, son parte de un contexto que produce sentidos de lo violento y van forjando un camino que puede resaltar la esperanza o la falta de ella, desde la relación entre la educación y el cambio social constructivo.

En las universidades se entronizan discursos sobre excelencia, evaluación, construcción de currículos pertinentes, formalizaciones laborales,

2 “Nunca más” se refiere a una iniciativa, expresión o movimiento que se utiliza en varios contextos de marcada violencia sociopolítica para repudiar hechos violentos o violaciones a los derechos humanos y exigir derecho a la verdad, la justicia, la reparación y, sobre todo, garantías de no repetición.



regionalización, etc., entrelazados en unas intencionalidades de buen gobierno que se preguntan por los presentes y futuros de próximas generaciones de maestros(as) que le apuestan a un porvenir donde se pueda ser y estar de otros modos; convivir en un espacio cultural y simbólico en el que los sentidos a la vida se constituyan desde una política y una ética del cuidado. La deconstrucción de entramados de violencias cuestiona lógicas de crueldad, evitando una explicación binaria de la realidad y develando tensiones que no son tan visibles, tal como el triángulo cuyas bases no son tan evidentes como la punta. En medio del contexto actual, es importante preguntar por aquellas fronteras porosas de la violencia en las universidades: ¿desde dónde pensar hoy las reconceptualizaciones sobre la violencia?, ¿por qué sigue cobrando tanta intensidad y recurrencia?, ¿qué hacemos con las manifestaciones de la crueldad en Colombia y particularmente en las universidades?, ¿cómo desactivar la impotencia que nos producen los hechos de la violencia?

En un horizonte posible, la universidad es concebida como un centro de producción de nuevos sentidos, saberes, conversaciones y activación de vínculos de solidaridad que invite al reconocimiento desde la diferencia, desactivando el miedo como aquella emoción rectora que impulsa y configura distanciamientos y exclusiones, que es otro modo en que la violencia se encarna en las cotidianidades. Es decir, si se logran transformar las emociones ligadas a las huellas de las violencias en los cuerpos universitarios, se podrá avanzar hacia procesos de instalación de otras emociones que cimienten pautas de resolución de problemas en el aula, por ejemplo, que disten del uso normalizado de la violencia.

Preocupaciones recientes. De la estigmatización a la paz en la universidad pública

La universidad pública condensa y refleja el devenir de la nación. Allí se sedimentan, tanto como transcurren, la desigualdad y la violencia política. De los repertorios de la guerra, las y los estudiantes son quie-



nes han quedado más expuestos a violaciones de derechos humanos a través de asesinatos selectivos, acosos planificados, estigmatizaciones y persecuciones judiciales. Aunque las tensiones políticas de la sociedad colombiana se hacen manifiestas en distintos escenarios, la universidad pública ha sido un teatro de operaciones para la represión, lo que ha conllevado a la opacidad del trabajo académico que juiciosamente se desarrolla en las instituciones de educación superior.

Las prácticas represivas no son fenómenos que se hayan ejecutado de forma homogénea en el país. Se trata de repertorios articulados que varían según las dinámicas, las estructuras y los actores involucrados en el mapa de los conflictos a nivel territorial. En regiones como el Caribe y Antioquia, el paramilitarismo fue el principal actor que golpeó a las comunidades universitarias. En Bogotá, donde es menos clara esta conexión, no sorprende —lastimosamente— encontrar que han sido instituciones estatales las protagonistas en la represión a estudiantes de la universidad pública.

Así lo reconoció el exvicepresidente y general retirado Óscar Naranjo Trujillo, quien, en el marco de los “Encuentros por la Verdad”, aceptó, en nombre del Estado, que desde la Policía Nacional se configuró un discurso y unos dispositivos para perseguir y estigmatizar a la universidad pública. Pero lo que para él —quizá con un propósito de reconocimiento y búsqueda de perdón genuina— fue un error, por “no habernos acercado para superar las desconfianzas” (Redacción Justicia, 2021), no es cosa distinta que la materialización de la doctrina del enemigo interno que pone en riesgo a las universidades públicas y al pensamiento crítico. De eso hemos vivido mucho, dolorosamente.

La reflexión sobre la estigmatización y la persecución a las y los jóvenes universitarios se inscribe en un trazado mucho más amplio, del cual recientemente intentamos entregar aproximaciones analíticas en el libro *¿Cuál paz para esta guerra? ¿Para esta guerra, cuál paz?* (2023). En ese trabajo hacemos explícitos algunos elementos de contexto que, en clave crítica, son contribuciones para la propuesta de Paz Total del actual Gobierno. Proponemos tres ejes problematizadores para leer la realidad: tensionar el contexto desde la lectura de los actores involucrados,



sus prácticas, intereses y motivaciones en la guerra y en la posibilidad de construir la paz con justicia social; problematizar la denominada Paz Total del Gobierno desde su conceptualización política, jurídica y práctica; y exponer cómo se mueve la coyuntura atendiendo a la urgencia de las dinámicas belicistas y de represión.

A dos años de una declaración de política pública sobre la Paz Total, en Colombia la guerra sigue desatándose. El país no logra transitar de unas gramáticas de la guerra a unas gramáticas de paz. Gramáticas de guerra sostenidas sobre la representación del enemigo interno y el afianzamiento de la doctrina de seguridad nacional. De ahí que nos preocupe la campaña de estigmatización que históricamente se cierne sobre las universidades públicas y que ha generado tantas víctimas, como lo hemos vivido en la Universidad Pedagógica Nacional.

Este Gobierno ha entregado múltiples declaraciones en las que se compromete a reparar integralmente los daños que se han producido en nombre de la seguridad nacional. Para lograr eso, creemos, es importante establecer el lugar que ocupa el Estado colombiano en la fluctuación entre guerra y paz, por lo menos en tres sentidos: i) como actor de la guerra; ii) como garante del derecho a la paz y iii) como responsable de consolidar una política de Estado que garantice la no repetición; responsabilidades que propendan por garantizar, materializar y confirmar efectivamente este derecho, movilizándolo hasta el límite todos sus recursos disponibles. Recursos que no son solo militares, industriales o agrícolas. Recursos que también son educativos.

Tal posición ubica a la universidad, especialmente a la pública, como espacio social para la construcción de una paz duradera. También exige la capacidad y el empeño del Estado en despojarla de cualquier tipo de sospecha o estigma que coarten el pensamiento pedagógico, político y sociocultural, que es, en esencia y misión, pensamiento crítico. Pensamiento que invita a que la sociedad dialogue sobre nuevos paradigmas y transite hacia nuevas gramáticas de la paz con justicia social.

Desde allí, el Estado también puede impulsar la capacidad de toda la nación de emprender la paz, para lograr, en la misma lógica, desmontar la guerra total, esa guerra que hemos padecido durante décadas, gene-



ración tras generación, en la universidad pública. Para ello se requiere creer en la educación y en sus comunidades educativas; así como tener voluntad y sagacidad política, también en triple vía: construir la paz, dejar de hacer la guerra y contribuir a desmontar los estereotipos que han facilitado la represión política.



Justicia restaurativa desde una política del cuidado

Pienso que insistir y ahondar en las experiencias de la ternura entre nosotras implica comprenderlas como un tipo de prácticas corporales, afectivas, políticas y de sentido capaces de expandir y alimentar nuestra energía vital. Ya que las mismas nutren a quienes participan de ellas y dotan de más placer y hondura a nuestros vínculos. La ternura potencia nuestras capacidades colectivas de alojar las diferencias, porque nos permite escuchar y decir con respeto y cariño. Ante la fricción de las diferencias equilibra y sintoniza con nuestra fragilidad y la de las otras, abriendo posibilidades creativas y dotándonos de fuerza desjerarquizadora. Entiendo que la lucha contra la violencia es una fuerza desjerarquizadora porque nos permite poner límites y desordenar las relaciones de dominación y las jerarquías que establecen también entre nosotrxs.

MARIANA MENÉNDEZ DÍAZ, *Nosotras y la ternura*

La justicia restaurativa hoy, en la sociedad colombiana, y particularmente para las escuelas y universidades, constituye una alternativa para la tramitación y transformación de los conflictos y las violencias. A su vez, entraña la particularidad de trabajar con las dinámicas de la convivencia escolar y universitaria, los procesos de regulación social, la construcción de normas y el abordaje del trinomio transgresión-sanción-castigo. De modo que en esta alternativa confluyen un conjunto de perspectivas, comprensiones, enfoques y estrategias que dan cuenta de múltiples visiones acerca de su materialización desde el campo jurídico, antropológico, psicosocial, psicopedagógico, psicoanalítico,

filosófico y pedagógico; de igual forma, en sus prácticas se incorporan muchas veces discursos desde la criminología, lo policiaco y lo clínico.

Algunas comprensiones sobre la justicia restaurativa se mueven en un péndulo entre restaurar, restablecer, reparar, resignificar, recuperar y recomponer subjetividades atravesadas por el sufrimiento psíquico, la fragmentación del vínculo, el malestar de la cultura y los efectos de la condición humana, impregnados de un darwinismo social que opera con el eslogan “sálvese quien pueda”. Así que la justicia restaurativa emerge en medio de un campo de batalla por consentir otros modos de dar cuenta de lo irremediable, lo irreparable y lo detestable en las relaciones sociales, como la infracción, las ofensas, los delitos y los daños causados por un sujeto (en singular o plural) a un otro.

En el plano jurídico, la Corte Constitucional expidió la Sentencia C-080 de 2018, en la que concluye que la justicia restaurativa es:

Un modelo de justicia que se aparta de la noción retribucionista de los sistemas penales, centrándose en la víctima y en su reparación, al igual que en la reconstrucción del tejido social. Así, se aboga por un proceso en el que la víctima y el victimario, y cuando lo amerite, la comunidad o los terceros afectados por el delito, participen de manera conjunta y activa en la resolución de los conflictos derivados de la comisión de dicho delito.

Para Zehr (2007), la justicia restaurativa es un tipo de justicia que nace como alternativa crítica en el marco de la justicia penal, y que “[...] se centra más en las necesidades que en los castigos” (p. 24) de sus actores; que enfoca su atención en el que ha sido dañado (víctima), sin desconocer al que ocasionó el daño (ofensor) y, además, vincula a aquellos que tengan interés en el proceso (comunidad), partiendo de la premisa de que el delito daña no solo a las víctimas, sino también a la redes sociales que se tejen a su alrededor, produciendo una ruptura del tejido social.

Carvajal (2010) alude que la justicia restaurativa es una opción que puede romper el círculo de las violencias:

La justicia es, básicamente, una administración de la venganza.
¿Es posible, entonces, que la justicia y la paz estén estrechamente



relacionadas? La guerra constante por determinar cómo y cuál debe ser el Estado es un problema común en el mundo. Los marcos conceptuales con que se aproximan a estos problemas quienes intentan resolverlos pacíficamente suelen ser simplistas. Un marco teórico-práctico más apropiado lo puede proveer la Justicia Restaurativa, como paradigma de la justicia que la entiende como un asunto de la comunidad que se reconstruye tras la violencia, y no como la reproducción de la violencia a través de la venganza organizada. Las instituciones educativas pueden propiciar su incorporación en la cultura política generalizada. (p. 9)

A su vez, Bocanegra *et al.* (2011) afirman que la justicia restaurativa:

Se entiende como un movimiento nuevo en las áreas de la victimología y criminología. Al reconocer que el crimen causa heridas tanto en la gente como en las comunidades, este tipo de justicia insiste en la reparación de dicho daño, a la vez que permite que las partes involucradas participen en el proceso. Por lo tanto, los programas de Justicia Restaurativa permiten que los tres actores principales: la víctima (sic), el ofensor y los miembros afectados de la comunidad se involucren de manera directa en la solución que se le dará al crimen cometido. Estos se vuelven actores centrales en el proceso de la justicia criminal, mientras que el Estado y los legisladores se convierten en los facilitadores de un sistema enfocado hacia la rendición de cuentas del ofensor, la reparación que este hace a la víctima y la participación plena de los tres actores mencionados anteriormente. En el proceso restaurativo, el involucramiento de todas las partes es fundamental para alcanzar como resultado final la reparación y la paz. (p. 115)

Las anteriores consideraciones sobre la justicia restaurativa tienen como soporte un conjunto de principios bajo los cuales operan prácticas alrededor de la escucha, el diálogo, la participación e implicación de los sujetos, la confianza y el resarcimiento del daño causado.

También es posible abordar la justicia restaurativa desde el campo de la formación, es decir, como reflexión pedagógica que reúne saberes



y prácticas acerca de “La política de reconocimiento” (Taylor, 2009) y de la “Lucha por el reconocimiento” de Axel Honneth (1997).¹ De igual manera, se incorpora a una dimensión de las políticas del cuidado, las cuales nos permiten como maestros(as) formadores(as) situarnos en contextos de alta complejidad en convergencia con las situaciones problemáticas que se vivencian en la cotidianidad universitaria, sumado a las experiencias subjetivas de los sujetos implicados en tanto infractores, víctimas, victimarios, agresores, agredidos; de ahí que una preocupación que ronda la justicia restaurativa es debatir acerca del alcance de la responsabilidad ética de los sujetos que incurren en la materialización de actos que atentan contra la integridad de otros(as). A partir de esto, surge la pregunta por la relación del sujeto con la producción de actos como violencia física, simbólica, de género, sexual y biopolítica,² representados en expresiones de crueldad, odio e indiferencia; discriminaciones, manipulaciones, estigmatizaciones, humillaciones, acosos, etc.; gestos en los que el cuerpo del otro y de la otra es despreciado, marginado, excluido y degradado. Retomamos el siguiente planteamiento de Builes *et al.* (2015):

Cambiar el lenguaje punitivo, propio del derecho penal, por uno acorde con la función formativa de la escuela, es decir, cambiar los términos: delito, delincuente, proceso judicial y pena, por términos como: ofensor, víctima, restauración, reparación del daño y reconciliación. Excluir al castigo como parte de la reparación, aunque teóricamente es posible, pero se aleja del carácter consensual de la justicia restaurativa. Entender que a pesar de que uno de los fundamentos de este tipo de justicia es la voluntariedad de las partes, esta se ve limitada por la obligación de reparar integralmente a la víctima. Estar dispuesta a abrir la mente y dar espacio a experimentar nuevas estrategias en favor de la convivencia. (p. 102)

1 Identificado como exponente de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt.

2 Las cuales tienen como propósitos normalizar, disciplinar, controlar, administrar las relaciones sociales, el conflicto, el deseo y los afectos.



Así pues, las luchas por el reconocimiento constituyen hoy un debate político y cultural en el que debe prevalecer el cuidado por la dignidad de las identidades de género y orientaciones sexuales diversas, pues, como lo hemos expresado, estas luchas son las entrañas de la pedagogía. Honneth (2011) describe el proceso de invisibilización como los marcos cognitivos y subjetivos donde se niega la existencia del otro al no reconocerlo como un ser valioso en sí mismo, de ahí que la sociedad del desprecio representa un déficit de reconocimiento y, por ende, una falta de solidaridad y sororidades con la diferencia y las diversidades. Zemelman (2005) argumenta que:

Puede haber sujetos marginados de poder, o con un poder disminuido, pero nunca ajenos a la historia. Así, los sujetos sociales podrían poner en interrogación el ángulo desde donde están leyendo la realidad y acercarse a otros ángulos desde donde pensar los fenómenos sociales. En este sentido, “la dominación deja de ser concebida como un sistema para enfocarla desde la articulación entre sujetos con sus respectivos proyectos, partiendo de la premisa de que la realidad es una condensación de relaciones múltiples entre una variedad de sujetos sociales y sus proyectos”. (pp. 15-16)

En los contextos escolares y universitarios existe la urgencia por el fortalecimiento de espacios formativos cuidadosos y dignos para las identidades de género y orientaciones sexuales diversas. Ni el aula ni la institución pueden constituirse como una extensión del “armario” y mucho menos de violencias y agresiones, como ocurrió con Sergio Urrego,³ y sigue sucediendo contra estudiantes y profesores(as). Como señala Paul Preciado (2000) en su *Manifiesto Contrasexual*, “inventar una nueva gramática” es un acto necesario para transformar la historia, cuestionar las prácticas, mirar hacia adentro y preguntarse por el

3 En el 2014, este joven estudiante, después de ser sistemáticamente discriminado en su colegio por la rectora, veedora y psicóloga a causa de su orientación sexual, tomó la decisión de acabar con su vida. Fue obligado por todos los que se sentían incómodos por cómo veía la vida: la eterna búsqueda de la libertad de pensamiento y la libertad de amar a quien quisiera (<https://www.sergiourego.org/quienes-somos/#who>).



quehacer pedagógico en contraposición a la criminalización, estigmatización y marginalización de nuestros contemporáneos. A propósito, indica este autor que:

La sociedad contrasexual se dedica a la deconstrucción sistemática de la naturalización de las prácticas sexuales y del sistema de género [...] y de manera positiva: la sociedad contrasexual proclama la equivalencia (y no la igualdad) de todos los cuerpos-sujetos hablantes que se comprometen con los términos del contrato contrasexual dedicado a la búsqueda del placer-saber.

Nos inquieta y genera estupor leer y escuchar las denuncias de actos de violencias contra estudiantes y profesorxs gays, lesbianas, bisexuales, transgénero, queer, no binaries. No podemos dejar de hacer un llamado a la acción compartida de propender por la construcción de una ética del cuidado entre todxs; y, a su vez, en la que la escuela y la universidad, como territorios afectivos, se constituyan en la potencia donde la diferencia y la diversidad se encarnen en experiencias vinculantes y, por ende, sean anclajes de entornos protectores y protegidos.

Marsha P. Johnson y Sylvia Rivera, en la revuelta de Stonewall (1969),⁴ indican la existencia de un hito que partió en dos la historia de las luchas por la dignidad de las personas LGBTQ+. Esa quimera que por tanto tiempo se mostró esquiva para todos los cuerpos sentipensantes excluidos inspiró una manifestación reclamando el reconocimiento de los derechos inherentes a la vida, nunca como un privilegio. En la proclama “A mí nadie me hace callar”, de Marsha P. Johnson, se acuerpa una consigna en defensa de los derechos humanos de las identidades de todas, todos y todes. Ese principio también necesita resonar en nuestras comunidades educativas.

De modo que hablar de pedagogía en estos escenarios es, inevitablemente, acuerpar dignidad. La pedagogía encarna la necesidad de

4 Los primeros desfiles del Orgullo marcaron el aniversario del levantamiento de Stonewall, cuando la policía allanó el *Stonewall Inn* en Christopher Street en la ciudad de Nueva York después de la medianoche del 28 de junio de 1969. Esa noche, tras la creciente tensión, la policía irrumpió en el bar gay y arrestó a varias personas. Los clientes se resistieron. Se produjeron disturbios entre clientes y policías. El levantamiento duró seis días.



reivindicar tanto la dignidad propia como la de quienes nos rodean, sin discriminación de sexo/género, identidad(es), clase, discapacidad o cualquier otra condición. Creer en la educación es procurar la transformación de entornos y condiciones para posibilitar una existencia plena, para forjar espacios donde se pueda ser, sentir y resistir con libertad y corresponsabilidad; y, a su vez, poder materializar en la corporalidad y corporeidad la dignidad. Acogemos el planteamiento de Oliver (2011):

Si la dignidad está materializada en el cuerpo, entonces incluye placer y sufrimiento, belleza y enfermedad, fuerza y vulnerabilidad, vida y muerte. Si la dignidad es corporalizada entonces es tanto local como universal; siempre situada, y no puede ser entendida como distinta del individuo que la lleva, y cualquier defensa de la dignidad tiene que reconocer la especificidad de la circunstancia de un individuo o de un grupo que emerge alrededor de un conjunto de reclamaciones compartidas. Respetar la dignidad materializada en el cuerpo de un ser humano es primero y ante todo un acto de reconocimiento: reconocer como humano cada aspecto de su experiencia, pese a lo abyecto y extraño (extranjero) que pueda parecer; reconocer la especificidad de su persona, y al hacerlo afirmar el lugar del otro junto al yo dentro de la comunidad humana. (pp. 95-96)

Este compromiso ético y pedagógico requiere una reflexión colectiva sobre el lugar que ocupan las orientaciones sexuales y las identidades de género no heteronormadas y no hegemónicas, más allá de la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar en los colegios o de los reglamentos estudiantiles en las universidades. Una reflexión que no solamente se inscriba al plano teórico, sino, y muy especialmente, se haga visible en las prácticas cotidianas de los entornos educativos.

De modo que nos corresponde como educadores(as) reinventar prácticas, relaciones y valores que posibiliten erradicar las violencias patriarcales, homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, enebefóbicas y demás expresiones que fisuran el cuerpo colectivo que constituimos como comunidades educativas. Por ello, cada uno(a), desde nuestros lugares de actuación, necesitamos atender ineludiblemente la transformación



de nuestros propios discursos y acciones policivas del género; no se trata de tolerar, sino de cuidar, respaldar, abrazar y afirmar las identidades de género diversas, disidentes, no normativas y no hegemónicas.

Este es uno de los retos perentorios para el sistema educativo que debe ser abordado en la preparación del nuevo Plan Decenal de Educación (2026-2036). Resultan oportunas las palabras de Mélich *et al.* (2006):

Una pedagogía de la finitud parte de la idea de que los seres humanos somos ineludiblemente seres en el mundo y, por lo mismo, con los demás, para los demás y frente a los demás. Es lo que quiero expresar con el término situación. Querámoslo o no, cada uno de nosotros es ineludiblemente un ser en situación y, por lo mismo, en relación con los otros [...]. Esto significa que las situaciones son el espacio y el tiempo (quizá deberíamos escribir en plural “espacios y tiempos”) en los que vivimos, pensamos, actuamos, nos relacionamos, nos experimentamos como seres corpóreos. [...] No tenemos acceso a nosotros mismos, al mundo y a los demás, si no es a través de las múltiples situaciones, de los (in)finitos contextos en los que en cada instante vamos (re)construyendo nuestras vidas. Es por esta razón que resulta inseparable la situación de la interpretación. Precisamente porque la situación es ineludible, porque no hay “pureza” en la vida humana, porque “no hay texto sin contexto”, nos encontramos en la necesidad de interpretar, es decir, de contextualizar, de reelaborar, de decir y de volver a decir, de desdecirnos, de leer y de releer. Esta es una tarea inacabable porque toda situación es finita, porque toda situación es provisional y ambigua. (p. 250)

En este contexto resulta imprescindible vincular la pedagogía con las luchas por la vida digna, especialmente en espacios formativos y de socialización política y cultural como nuestra casa, la UPN. Este compromiso requiere una reflexión colectiva, sincera y autocrítica sobre el lugar que ocupan las orientaciones sexuales y las identidades de género no heteronormadas y no hegemónicas al interior de la universidad. Una reflexión que no solamente se inscriba al plano teórico, sino, y muy



especialmente, se haga visible en las prácticas cotidianas que imprimen sentido en cada escenario donde la UPN hace presencia.

Reconocer la otredad es reconocerse a sí mismo, a sí misma, a sí mismo, y esto se constituye como un acto pedagógico que construye país y universidad para la vida digna. Lo expuso Gloria Anzaldúa (1987): “La piel de la tierra no tiene costuras. Al mar no se le pueden poner vallas, el mar no se detiene en las fronteras” (pp. 2-3); de igual forma, las identidades no se pueden cercenar ni clausurar.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional continúa fortaleciéndose y ampliando su política de género y cuidado. Para ello, proponemos las siguientes estrategias para potenciar una formación en lo sensible, para activar espacios donde la ternura y la hospitalidad sean nuestro porvenir y podamos habitar en un mismo espacio donde la construcción de lo común sea un nicho de reciprocidades, con especial atención a las identidades/orientaciones de género diversas, disidentes y no hegemónicas de toda la comunidad universitaria:

- Co-construir el Gran Diálogo Cultural de la Diversidad y la Diferencia para rechazar las amenazas y violencias e insistir en las acciones afirmativas, de respaldo y acompañamiento para la convivencia justa y en paz, entendiendo que el protagonismo debe estar en las voces de los miembros de la comunidad que se identifiquen como personas diversas y disidentes del género.
- Afianzar las iniciativas existentes en torno a la Estrategia de Aulas Dignas y Cuidadas, que contengan la definición e institucionalización de una ruta que incluya formación, prevención de violencias e iniciativas restaurativas, que promuevan la consolidación de aulas y entornos seguros para las identidades y orientaciones de género diversas, disidentes y no hegemónicas que hacen parte de la universidad.
- Fortalecer el Programa de Género y Cuidado, con especial énfasis en la prevención y promoción de entornos seguros y dignos, e incluir los enfoques necesarios, situados y particulares para identidades y orientaciones de género diversas, disidentes y no hegemónicas basados en acciones restaurativas.



- Robustecer la articulación entre el Programa de Género, la Mesa del Cuidado y la Casa LGBTI Sebastián Romero,⁵ para acompañar procesos específicos con direccionamiento y enfoque especializados que respalden y apoyen el desarrollo educativo, personal y social de las identidades y orientaciones de género diversas, disidentes y no hegemónicas.

Estas son nuestras urgencias: pensar y activar procesos formativos que atiendan la construcción de una justicia restaurativa en clave de reconocimientos. Esto significa y demanda trazar unas hojas de ruta que permitan: i) fortalecer y ampliar las políticas de género y cuidado, ii) orientar una formación en lo sensible, iii) activar espacios donde la hospitalidad y los vínculos emocionales sean parte de la vida universitaria, iv) podamos tramitar los conflictos y las violencias, y v) permitirnos habitar en un mismo espacio donde la potenciación de lo común sea un nicho de reciprocidades, resistencias y reparaciones simbólicas y materiales.

5 Particularmente, la Casa LGBTI Sebastián Romero está ubicada en Teusaquillo. Sebastián Romero fue un activista LGBTI reconocido por ser el primer político gay en ser escogido por voto popular. Se desempeñó como edil por el Polo Democrático de Chapinero. Fundador del Polo de Rosa y uno de los animadores de Gaeds en la UN.



Preocupaciones sobre la Ley Estatutaria de Educación

Una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y la responsabilidad, en experiencias respetuosas de la libertad.

PAULO FREIRE, *Pedagogía del oprimido*

La Ley Estatutaria de Educación tiene como propósito garantizar y desarrollar el derecho humano a la educación como bien común. Esta fue una obligación aplazada durante treinta años y una norma general burlada, puesto que la Ley General de Educación de 1994, en su artículo noveno, así lo ordenaba. Ningún gobierno había querido cumplir la ley en este asunto trascendental, aun cuando amplios sectores de la sociedad lo habían reclamado con insistencia.

Se ha esperado y reiterado insistentemente, por parte de organizaciones sindicales, universidades, colectivos estudiantiles, movimiento magisterial, representantes legislativos y autoridades del Ministerio de Educación Nacional, la aprobación de la Ley Estatutaria. Esta ha sido nuestra urgencia, pues pasaríamos del momento de la expectativa a una nueva etapa histórica de la educación pública que señala otro horizonte de sentido. Son muchos los aspectos que cambiarían de significado, de peso y dimensión si es adoptada esta decisión sin acoger la enmienda propuesta en la Comisión Primera del Senado.

En este orden de ideas, hay tres temas que queremos destacar por ser de nuestra responsabilidad y sobre los que invitamos a un diálogo abierto y sensato a las y los honorables senadores, al Ministerio de Educación Nacional y a la sociedad en su conjunto. El primero es el

régimen especial para las Escuelas Normales Superiores; el segundo, el Sistema de Formación Docente; y el tercero, la evaluación.

Frente al primero, con el reconocimiento de las Escuelas Normales Superiores (ENS), en su ciclo de formación complementaria, como parte de un Sistema Especial de Formación Docente, el cual haría parte de la educación superior, y posibilitando que las ENS ofrezcan programas de licenciatura en alianza con las universidades, tenemos algunas observaciones, entre las cuales destacamos las siguientes:

1. El régimen especial para las Escuelas Normales Superiores (ENS) ha sido una aspiración permanente para superar el limbo jurídico en el que se mueven estas instituciones y sus docentes, el carácter de sus programas y las necesidades regionales.
2. Las ENS son fundamentales para la educación de maestras y maestros en las regiones, teniendo una larga trayectoria, tanto por su modelo de formación en valores como por la sustentación pedagógica del ciclo complementario, articulado a los contextos culturales y su gran aporte a la formación de maestros para la educación preescolar y básica primaria. Sin embargo, la ambigüedad existente por formar normalistas superiores que se desempeñan como docentes, sin que se defina su naturaleza como institución de educación superior, es preocupante.
3. La Ley 30 de 1992, en su artículo 136, señala: “La Universidad Pedagógica Nacional será la institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en la definición de las políticas relativas a la formación y perfeccionamiento de docentes no universitarios”. Esta tarea la hemos realizado de manera juiciosa y diligente. La UPN acompañó a las Escuelas Normales en su proceso de conversión a Normales Superiores y apoyó con idoneidad y rigor pedagógico las reformas curriculares a la luz de los mandatos de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 3012 de 1997.

Teniendo en cuenta este recorrido pedagógico, invitamos al Congreso, al Ministerio y a las 134 Escuelas Normales Superiores a pensar colectiva y articuladamente para avanzar en el fortalecimiento de la formación de



docentes en las regiones, en diálogo con las necesidades del contexto, la excelencia de la educación y el fortalecimiento de lo público.

Frente al Sistema de Formación Docente es lamentable que, aunque este se prefiguró hace tres décadas, aún no haya prosperado como una política fundamental, a pesar de los múltiples intentos por establecerla. La ponencia, si finalmente se materializa la Ley Estatutaria, define que debe formularse un Plan de Formación Docente de manera participativa. Esto es una necesidad porque la pregunta por la formación integral de las y los docentes sigue diluida en múltiples programas de educación inicial, en ejercicio y posgradual, dentro del mosaico complejo y diverso de los programas de pregrado (licenciaturas) y posgrado, maestrías y doctorados en educación.

Los avances en el campo de la pedagogía, la investigación en educación y las exigencias de la globalización, las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento, así como las transformaciones en el campo de la ética, la estética, la psicología, las ciencias de la educación, los derechos humanos, la paz y la pedagogía, están demandando nuevas posiciones sobre el estatuto docente, la identidad pedagógica y sobre la fortaleza de las facultades de educación para resolver estos retos. Hay aquí otro dilema sin resolver entre las exigencias internacionales y las construcciones propias de la comunidad educativa.

En este sentido, hay que señalar una contradicción relevante en la ponencia que se presentará a la plenaria del Senado. Está muy bien que el Congreso haya entendido la importancia y la necesidad de un Sistema de Formación Docente, como parte de la Educación Superior, y que en ese marco se formule y se ponga en marcha el Plan de Formación Docente, pero este debe convocar a todas las instituciones y actores que tienen que ver con la formación, el desarrollo y la dignificación del trabajo pedagógico en el marco de la autonomía que caracteriza a la educación superior.

En esta línea, la Universidad Pedagógica ha venido trabajando en la elaboración de un proyecto con los ejes básicos para la formulación de política pública en educación, que esperamos pueda ser retomado en las mesas y comisiones del Ministerio de Educación Nacional.



Finalmente, la evaluación de aprendizajes, de docentes e institucional necesita un abordaje más allá de los afanes cuantificadores y clasificatorios, de una mirada contabilizadora que reduce la complejidad de las prácticas pedagógicas a un estándar preestablecido, lejano de los contextos de las y los estudiantes, así como de las necesidades pedagógicas identificadas en el aula. Es preciso pasar de la información y los datos estadísticos al conocimiento de la evaluación en el salón de clases, al reconocimiento de la diversidad y al fortalecimiento pedagógico de los Proyectos Educativos Institucionales Comunitarios, en contextos adversos marcados por el hacinamiento, la desigualdad, el conflicto armado y la construcción de paz. El debate tiene que abrirse en este sentido, y en esto la UPN tiene ya una gran trayectoria de innovación e investigación que ponemos a disposición del Ministerio de Educación, de las y los honorables congresistas, de las organizaciones de maestros y de las instituciones educativas.

Es preocupante el impacto a mediano y largo plazo de la imposición de conceptos y mecanismos de evaluación de los educadores, extrasistémicos y *a priori* de la constitución del sistema y del plan de Formación Docente; esto resulta absurdo e inaceptable. En consecuencia, el artículo 39 de la ponencia (enmienda) que será debatida en la plenaria del Senado debería ser eliminado con todos sus párrafos.

La evaluación formativa sigue siendo nuestro compromiso, y desde la UPN las puertas estarán abiertas al debate argumentado y el análisis profundo del sistema educativo colombiano, para comprometer a toda la comunidad educativa en la construcción de política pública en educación, teniendo como horizonte el cerrar brechas educativas y la garantía de una educación de excelencia y pertinente, acorde a las diferentes necesidades del país.

Para la UPN la educación es un tema neurálgico que no se debe tomar a la ligera: los diseños curriculares, la formación de profesionales con un férreo compromiso con la participación ciudadana, la posibilidad de cumplir proyectos de vida que no están condicionados por el mercado, el robustecimiento de las universidades públicas para garantizar acceso universal y de excelencia, han sido temas de estudio juicioso, de



construcción de programas y estrategias que han sido presentados al Ministerio de Educación, gobernaciones y alcaldías.

Entendemos perfectamente que los tiempos de la academia y de las discusiones en el Congreso son muy diferentes, pero en medio del torbellino mantengamos a la mano la brújula y recordemos la relación directa que existe entre el fortalecimiento de las universidades públicas y la democracia.

Preocupaciones recientes

En días pasados, el debate sobre la Ley Estatutaria de Educación ubicó de nuevo en el centro de la discusión nacional la urgente necesidad del reconocimiento del derecho a la educación como un derecho fundamental y bien común, que cubre todo el proceso de escolarización, desde la educación inicial hasta la superior. Sin embargo, el proyecto de ley se hundió, y junto a él, naufragó silenciosamente la reforma tan anhelada a la Ley 30, en sus artículos 86 y 87.

La gravedad del hundimiento de las dos iniciativas legislativas, para el caso de la educación superior pública y en especial para la Universidad Pedagógica Nacional, radica en los siguientes elementos problematizadores:

1. Respecto a la Ley Estatutaria de Educación, no se logró afianzar el reconocimiento a la educación superior como derecho fundamental y, por ende, las obligaciones de garantía y protección inmediata por parte del Estado siguen condicionadas a la disponibilidad económica del país y a la asignación presupuestal siempre reducida, la cual se encuentra establecida en los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992.
2. Se perdió la oportunidad de atender en esta legislatura la deuda histórica con la educación superior pública. Deuda que ha propiciado su desfinanciación gradual y estructural y, con ella, la instalación de condiciones de precarización de la vida universitaria.
3. Se mantiene (con algunas grietas) el modelo de financiación orientado al subsidio a la demanda, en el que los recursos de la educación



pública superior han aportado significativamente al sostenimiento de matrículas de la educación superior privada.

Todo lo anterior imposibilita que instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional puedan avanzar como lo demandan la realidad institucional y el país en términos de la dignificación y el porvenir de sus profesores, trabajadores, administrativos y estudiantes, a pesar de contribuir por décadas en la formación de generaciones de maestros y maestras y, por ende, en la formulación de políticas educativas.

La situación es de tal magnitud, que los ingresos del presupuesto general de la Universidad,¹ en las vigencias 2019-2023 por vía de las transferencias corrientes, como indican los ya señalados artículos de la Ley 30, corresponden tan solo al 53 % del presupuesto general, el otro 47 % se debe apalancar con otras fuentes de ingresos.

En esta misma dirección, para el presupuesto de gastos, del 100 % del presupuesto anual, el 84 % se destina al funcionamiento y el 16 % a la inversión. Esta situación ha tenido una variación en el 2024 en la que se ha logrado aumentar la inversión al 23 % y un 73 % al funcionamiento.

Se debe destacar que, por el componente de otros ingresos corrientes, los aportes del Gobierno nacional por gratuidad de matrícula y los recursos del distrito capital por programas como “Jóvenes a la U”, aunque reducen cargas en el presupuesto, resultan insuficientes para la dignificación de la comunidad universitaria.

Sobre este panorama, el Estado colombiano tiene una deuda histórica, en su financiación, con una institución que tiene 97 años de historia como es el Instituto Pedagógico Nacional, 90 años de la Escuela Maternal y 67 años de la Universidad.

Para avanzar, entonces, con el reconocimiento de plenos derechos, necesitamos una nueva oportunidad con la Ley de Educación Superior que logre avanzar en la financiación de la formalización de las plantas de personal de la Universidad y del IPN, así como en su infraestructura.

¹ Documentos consultados en los archivos de la Vicerrectoría Administrativa y Financiera de la UPN.



Los recursos que se necesitan para saldar la deuda histórica y reconocer la importancia de la única universidad uniprofesional en el país requerirán para la planta docente el doble de la cifra actual del presupuesto, que supera los \$ 100 000 millones para la planta administrativa y \$ 31 000 millones aproximadamente, sin contar con los y las trabajadoras oficiales. Y para los desarrollos de infraestructura en diseños, construcción y adecuación de instalaciones, la suma asciende a los \$ 60 000 millones.

Este mapa de necesidades estructurales requiere de la suma de múltiples voluntades instituidas e instituyentes que revitalicen nuevamente la construcción y agenciamiento de la educación como derecho fundamental, en un país que le apuesta al porvenir como promesa de dignificación de la vida. Para hacer posible este compromiso desde la Universidad Pedagógica Nacional seguiremos en el intento inquebrantable de aunar esfuerzos vinculados con los espacios legislativos, dinámicas universitarias, procesos estudiantiles, escenarios del Ministerio de Educación Nacional, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Escuelas Normales, el Sistema Universitario Estatal, sindicatos, redes de maestros, etc.

Atenderemos la materialidad de esta promesa acogiendo los inéditos viables de nuestro pedagogo latinoamericano Paulo Freire, para abrazar la esperanza de que otra educación más digna es urgente, necesaria y posible.



La UPN, comprometida con la construcción del nuevo Plan Decenal de Educación

El futuro tiene
muchos nombres.
Para los débiles
es lo inalcanzable.
Para los temerosos,
lo desconocido.
Para los valientes
es la oportunidad.

VÍCTOR HUGO, *Los miserables*

En Colombia, desde 1995 existe un instrumento de planeación que se proyecta por decenios para definir los horizontes de la política pública educativa y que tiene el propósito de trascender los programas de gobierno: se trata del Plan Decenal de Educación (PDE), cuyo primer precedente fue la vigencia 1996-2005.¹ De ahí que nos formulemos la pregunta: ¿Para qué sirve un Plan Decenal de Educación?

Un Plan Decenal de Educación incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales

¹ En Colombia, y para dar cumplimiento al artículo 72 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se han elaborado tres Planes Decenales así: (1996-2005) en los gobiernos de Ernesto Samper-Andrés Pastrana; (2006-2016) en el gobierno de Álvaro Uribe y 2016-2026 en los gobiernos de Juan Manuel Santos e Iván Duque.

sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo (Ley 115 de 1994). Acosta (2006) plantea que:

Una de las funciones que han cumplido en América latina tanto las leyes generales de educación, como los Planes Decenales de Educación, es el de hacer que las reformas a los sistemas educativos dejen de ser acciones que los gobiernos de turno emprendan con mayor o menor grado de vigor para convertirse en políticas de Estado a las que por un tiempo los gobernantes estarían –por lo menos en el papel– obligados a adherir. (p. 15)

Por ello, la formulación de un PDE es de carácter público, porque se elabora con la participación de todos los interesados en el tema y se admite la discusión, el debate y las diferencias; vale decir, elabora consensos sobre los desafíos y problemas a resolver y se alimenta con los aportes de diferentes sectores. Tiene un alcance más amplio que los planes del Gobierno y sus propósitos apuntan a la formación de una cultura democrática en función de los intereses diversos, tanto del gobierno de turno como de las comunidades afectadas. La política de gobierno la diseña el gobernante y su equipo como parte de las promesas de campaña y puede o no ser coherente con las políticas públicas de Estado.

Este primer PDE planteó: i) convertir la educación en un propósito nacional y asunto de todos; ii) lograr que la educación se reconociera como eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación; iii) desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología; iv) integrar orgánicamente en un solo sistema la institucionalidad del sector educativo y las actividades educativas de otros entes estatales y de la sociedad civil; y v) garantizar la vigencia del derecho a la educación.

La meta, en ese entonces, era que para el 2005 se destinara “[...] el 8.5 % del PIB a la educación, proviniendo el 6.5 % del sector público y el 2.0 % del sector privado” (MEN, 2000). Sin embargo, la propuesta se diluyó y se perdió la oportunidad de avanzar en el fortalecimiento del derecho a la educación.



Se encuentra finalizando el PDE 2016-2026. Su formulación estuvo signada por la presencia de intereses de grupos del sector educativo privado que buscaron forjar un modelo en el que la educación dependiera de grandes capitales y organismos multilaterales. A modo de ejemplo, propone que “La educación en el 2026 deberá ser gratuita y de calidad en todos sus niveles, desde la educación inicial hasta la terciaria” (MEN, 2020); pese a esto, se trató de un decenio que marcó la profundización de la crisis de desfinanciación y marchitamiento de la educación superior pública; favoreció el subsidio a la demanda, que se llevó cuantiosos recursos de la educación pública superior a instituciones privadas; fragmentó la articulación de la educación media con la superior; y fortaleció lo técnico y lo tecnológico (como mano de obra calificada).

Por lo anterior, requerimos con urgencia que la construcción del nuevo Plan Decenal de Educación reoriente los horizontes y se constituya como referente en la política pública educativa. Además de que esté al servicio de las transformaciones de la sociedad en sus territorios, instituciones educativas y proyectos de vida, para el delineamiento de un sistema robusto, sostenible, relevante y pertinente que atienda con principios de justicia social, equidad y paz.

Un Plan Decenal que articule múltiples iniciativas, dinámicas y repertorios de acción político-pedagógica. Retomamos a Paulo Freire (1986) en términos de asumir la importancia de reinventar el poder. La reinención del poder tiene contenidos muy precisos en sus análisis: el desarrollo del poder en los múltiples espacios y canales de comunicación; el reconocimiento de que ya no es posible continuar hablando tan solo en nombre de, sino que es preciso aprender a hablar con; la superación de la distancia hoy existente entre la organización y los sectores en nombre de los cuales la organización supone hablar; la construcción de un estilo diferente de hacer política; la vigencia de la pregunta como condición de la existencia humana; el poder entendido como participación; la articulación de poderes populares.

Un Plan Decenal que nos permita seguir construyendo una teoría crítico-emancipatoria, frente al modelo hegemónico de mercado



educativo. Aun cuando pueda parecer paradoja, es preciso afirmar con Rebellato (1997) no solo la actualidad de una teoría y de un pensamiento crítico-emancipatorio, sino la necesidad de radicalizar sus postulados. La tarea de una teoría crítica hoy es más radical que antes en virtud de que más radical es el peligro inminente de destrucción de la vida, de la naturaleza y la creciente dificultad de superar la actual crisis de civilización. Nos enfrentamos a la expansión de una cultura y una ética que pretenden ahogar definitivamente los potenciales emancipatorios. Sin embargo, esta tarea teórico-práctica debe ser, a la vez, profundamente innovadora; requiere elaborar propositivamente nuevos temas, nuevos desafíos y caminos alternativos, con resultados eficaces, pero en horizontes utópicos. Supone investigar con rigurosidad y sistematizar la riqueza enorme de nuestras experiencias como universidad formadora de maestros(as) con una intencionalidad ético-política.

En este sentido, el Plan Decenal de Educación para la vigencia 2026-2036 puede reconocer algunos elementos para garantizar su trazabilidad a corto, mediano y largo plazo:

- Atender evaluaciones de los alcances y sentidos de los PDE, al tenor de lo estipulado en la Ley General de Educación: “Este plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo”, lo que implicaría la vinculación de la educación a la soberanía nacional, intereses populares y un gran proyecto pedagógico.
- Reiterar el cumplimiento del mandato de la Ley 115 de 1994, en su artículo 9, que indica que “el desarrollo del derecho a la educación se regirá por ley especial de carácter estatutario”.
- Enfocar el nuevo PDE en la defensa de la educación pública, la diversidad cultural y su fortalecimiento, sin desconocer el aporte de los particulares.
- Resignificar los criterios de evaluación de la calidad de la educación en función de la formación integral, y reconocer el valor de las prácticas pedagógicas de aula más allá de los indicadores y estandarización de pruebas.



- Concertar un nuevo estatuto único de la profesión docente y propender por una reforma curricular frente a las nuevas realidades en la formación en cada uno de los ciclos de la escolarización, articulando con la educación superior.
- Definir un nuevo proyecto de formación que atienda las exigencias de la época desde políticas territoriales, demandas pedagógicas y alcances descolonizadores nacionales e internacionales, en diálogo con las facultades de educación, centros de investigación y organizaciones sindicales, así como con el cuerpo profesoral, el movimiento estudiantil y demás actores.
- Articular el PDE con una política clara y financiada en ciencia y tecnología en la educación.

Por un plan decenal de educación alternativo

La construcción del Plan Decenal de Educación no puede, como ha sucedido hasta ahora, estar ligada al interés de los grupos internacionales que han aprovechado la globalización para imponer un modelo único de desarrollo económico y supeditada la educación a sus intereses.

Habría que volver al PDE de 1995 a 2005 que estuvo inspirado en el principio constitucional de la democracia participativa para la organización política y social del país. El objetivo central de ese Plan Decenal fue concitar la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia, la formación de seres humanos integrales en el marco de la participación ciudadana en ejercicio de sus derechos fundamentales como lo es la educación para afrontar desafíos, tales como la construcción de un verdadero Estado social de derecho; fortalecimiento de la sociedad civil y establecimiento de la convivencia ciudadana; construcción y aplicación de un modelo de desarrollo democrático e incluyente; la búsqueda de la equidad y la justicia social; reconocimiento de la diversidad cultural y respeto a la autonomía de pueblos y regiones; integración



latinoamericana y caribeña en el marco de los principios de igualdad, respeto mutuo, cooperación y solidaridad; apropiación con capacidad creadora de lo más avanzado de la ciencia y la tecnología; convertir la educación en un propósito nacional y un asunto de todos; lograr que la educación se reconozca como el eje de desarrollo humano, social y político de la nación e integrar en un solo sistema la institucionalidad del sector y las actividades educativas de otros entes estatales y de la sociedad civil; garantizar la vigencia del derecho a la educación (MEN, 1996).

Nos permitimos dejar abiertas preguntas que posibiliten reflexionar colectivamente en la construcción de este nuevo PDE: ¿Para qué sujetos, qué sociedad, tipo de nación y modelo de desarrollo está destinado este Plan? ¿Desde dónde recoger acumulados y debates epistémicos en torno a la formación, prácticas pedagógicas, nuevos campos de conocimiento y estudio referidos a la interculturalidad, educación propia, etnoeducación, pedagogías críticas, educación popular, relaciones entre ciencia y tecnología, los nuevos cimientos acerca de paz, memoria y DD. HH.? ¿Cómo garantizar, dentro de la discusión del Sistema General de Participaciones, el financiamiento del Plan Decenal? ¿Podrá ser este Plan una propuesta renovada para volver a debatir la Ley Estatutaria de Educación y reconocer el derecho a la educación como derecho fundamental desde grado cero a la superior y como bien común?

Insistimos que esta construcción tiene que responder al interés colectivo de nuestras comunidades académicas. Cuenten con los 97 años de trayectoria del Instituto Pedagógico Nacional y los 70 años de formación de maestra(o)s de la Universidad Pedagógica Nacional para apoyar, con su capital investigativo, docente y crítico, en la asesoría al MEN en este nuevo proyecto educativo.



Aportes a la territorialización y el empoderamiento pedagógico

Vivimos tiempos oscuros, en los que los peores han perdido el miedo
y los mejores la esperanza.

HANNAH ARENDT, *Hombres en tiempos de oscuridad*

La educación universitaria en Colombia ha avanzado gracias a la política de cobertura y calidad, diseñada de acuerdo con las necesidades de una población cada vez más demandante en alternativas de profesionalización y especialización a nivel inicial, en ejercicio y de posgrado.

Sin embargo, quedan muchas brechas por cerrar, como infraestructura, bibliotecas, el uso de nuevas tecnologías, bienestar estudiantil, atender las secuelas que dejó la pandemia y los altos índices de deserción estudiantil. Urgen también reformas curriculares que pongan la educación superior al día con las demandas sociales, la academia, la docencia, la investigación y la proyección social.

Tenemos disparidades de calidad y oportunidades entre la oferta educativa pública y la privada, y diferencias injustas entre la urbana, la rural y la rural dispersa; así como discriminación educativa de acuerdo con el nivel socioeconómico y la geografía del país. Afirmar Arias (2025) que “las dinámicas sociales, políticas y económicas del mundo globalizado han fraguado en los territorios rurales diversos entramados para hacerlos parecer como lugares ajenos, adversos, simbólicamente atrasados y carentes de toda vitalidad social” (p. 15).

Esta situación se presenta también en la ubicación de los(as) docentes, quienes prefieren trabajar en las ciudades principales, creando un vacío notable de maestros(as) comprometidos(as) con las culturas locales y nombrados en propiedad en las instituciones rurales. Sugiere Escobar (2019), a propósito de esta tensión permanente:

La coyuntura actual nos insinúa que estamos abocados a re/diseñar la urdimbre de la vida, a retejer y reparar, a re-unir lo separado, a re/inventar formas otras de habitar, de lugarizarse, de comunicarse; y todo esto (¡quizás la parte más difícil!) en contextos de mundos que involucran entramados de humanos y no humanos, en conexión parcial con muchos otros mundos, incluyendo aquellos mundos que no se quieren relacionar sino asimilar y destruir. (p. 18)

Para generar una política pública que solucione estas inequidades, el Gobierno del Cambio propuso, en su Plan de Desarrollo, la regionalización de la formación de docentes, aprovechando las facultades de educación, además de las 137 Escuelas Normales Superiores (ENS) acreditadas, para fortalecer la oferta educativa pública en las regiones.

En el panorama actual de la educación superior, la regionalización se ha consolidado como una estrategia y oportunidad indispensable para democratizar el acceso al conocimiento y responder a las necesidades educativas de las comunidades más apartadas del país. En este sentido, la UPN ha asumido como una tarea fundamental la formulación de un modelo de regionalización que va más allá de la tradicional expansión territorial, basado en la apuesta por llevar una oferta académica de alta calidad a las regiones, ajustada a las realidades locales, al diálogo y reconocimiento de saberes desde tres pilares: pertinencia, gradualidad y responsabilidad. Lo anterior, como parte de un proceso de interlocución con los distintos actores de los territorios, sus mundos simbólicos y sus expectativas sobre lo que implica formar maestros(as) en y para las comunidades.

En esta dirección, el modelo de “Universidad en red” es clave en esta estrategia, articulando de manera flexible la universidad con los actores locales, promoviendo un diálogo propositivo y enriquecedor



entre los aspectos curriculares, metodológicos y de investigación de los programas con las realidades específicas de cada región.

La red puede ser asumida como una comunidad de pensamiento y de acción, como un sistema de construcción y organización social que interconecta nodos adaptables a las dinámicas institucionales que la conforma; en esta dinámica se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales. Como sistema asume a la comunidad en su diversidad cultural y de intereses sociales, políticos, económicos y en sus múltiples procesos históricos de configuración de vínculos, legitimidades, mediaciones e imaginarios. De ahí que las comunidades, organizaciones o entidades que hacen parte de este sistema son nudos constituyentes del rizoma social, cultural y educativo en el que los sujetos se insertan, dando sentido a sus acciones, intereses y propuestas.

Particularmente, nuestro país ha sido escenario de experimentación en la configuración de diferentes modelos en la constitución de redes en los territorios, sean estos urbanos o rurales, y que dan cuenta de la necesidad de incursionar en estos espacios organizativos con la finalidad de incidir en políticas educativas de carácter gubernamental y, a su vez, de formular propuestas de cooperación que movilicen proyectos alternativos a nivel nacional, regional y local.

Las redes transitan en la búsqueda de construir vínculos, de concertar apuestas políticas y educativas, de crear renovadas formas de gestión, de construir nuevas formas de democracia, de redefinirse en sus campos de actuación. Asimismo, estas redes han sido generadas desde campos temáticos específicos.

El trabajo en red entre los(as) maestros(as) está intencionado como una estrategia que enfrenta los retos de apropiar críticamente los procesos de modernización, las nuevas formas de gestión educativa y de institucionalidad pública; asimismo, la crisis en las dinámicas sociales, culturales y políticas representadas en situaciones estructurantes de inequidad, exclusión y marginalidad de los actores que en ellas participan.

Un trabajo en red posibilita aunar esfuerzos, favorece la construcción de políticas y la sostenibilidad de procesos y alianzas múltiples en torno a:



- La construcción de unos referentes de comprensión sobre el campo de la pedagogía y la educación.
- La producción de conocimientos y metodologías que fundamenten con rigurosidad el trabajo de los(as) maestros(as).
- La realización de pasantías para socializar experiencias escolares.
- La elaboración de materiales.
- La construcción de plataformas de trabajo colectivas.
- La visibilización del trabajo de colectivos de maestros(as).

La apuesta es pensar al maestro(a) como sujeto individual y colectivo, productor(a) de saberes y trabajador(a) de la cultura, quien a través de su actuación pedagógica reconoce la perspectiva política y ética de la pedagogía, lo que le permite situarse más allá de las demandas y fluctuaciones de las políticas educativas, o de los logros del aprendizaje y los indicadores de calidad; más allá de un trabajo del aula, generando la construcción de comunidades educativas, comunidades de pensamiento y comunidad en clave de movimiento pedagógico. La actuación del(la) maestro(a) se transforma sin necesidad de asistir a talleres de actualización pedagógica, si se transforman los ambientes educativos y las estructuras organizativas escolares.

Se requiere entonces agenciar espacios de participación, intercambio, socialización y producción de propuestas que incorporen experiencias e iniciativas de importancia para la construcción de un proyecto educativo democrático y alternativo para la nación, entendiendo la educación en sentido amplio: como un proyecto compartido con participación de múltiples actores sociales, que trasciende las actividades en el aula o la escuela y que también se aviva a través de los medios de comunicación, que debe favorecer la democratización del conocimiento, de cara a la sociedad y que hace posible un proyecto de vida para las personas en tanto sujetos políticos. En este sentido, indaga por el lugar de la escuela y la pedagogía.

Igualmente, se quiere profundizar la reflexión y la acción social sobre la educación como derecho y como asunto público, con el propósito de identificar el estado del derecho a la educación en Colombia y promo-



ver las distintas acciones de exigibilidad política, social y jurídica¹ en los niveles local, nacional e internacional. En este sentido, uno de los referentes principales lo constituye el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, del cual Colombia es país signatario.

Otro de los propósitos de estas acciones sociales lo constituye el reconocimiento y fortalecimiento de las redes sociales en torno a la educación, la consolidación de concertaciones nacionales e internacionales hacia la construcción de un movimiento social por la educación que construya un pensamiento y un discurso pedagógico propios sobre la educación, con una propuesta crítica, cualificada y viable, que enfrente las políticas de reforma educativa en el país, y consolide la aplicación y disfrute de un proyecto educativo democrático para la nación.

Hemos avanzado significativamente en la consolidación de nuestra presencia en las regiones. La Vicerrectoría Académica, alineada con las iniciativas del gobierno universitario y las políticas formuladas por el MEN, ha fijado como derrotero la apertura de grupos en zonas estratégicas, optimizando recursos y estableciendo convenios con entidades aliadas. Trabajando en coherencia con el programa “Universidad en tu territorio”, ha permitido que estudiantes de Cundinamarca, Magdalena y otras regiones del país puedan acceder a programas de educación superior sin tener que desplazarse a grandes centros urbanos. Así, estamos logrando que la educación se convierta en una herramienta de transformación y desarrollo para los territorios.

Uno de los ejemplos más destacados es el convenio en proceso con la Gobernación del Magdalena, que financiará becas para estudiantes del departamento a través del programa “Becas del Cambio”. Estas becas permitirán a los jóvenes acceder a programas virtuales y a distancia, facilitando su formación sin que deban abandonar sus comunidades. Además, estamos avanzando en la oferta de otros programas en nuevas

¹ Actualmente se desarrolla una campaña nacional por el derecho a la educación. Las campañas son procesos sociales territorializados (ya sea de carácter nacional, regional o local) sobre problemas y temáticas concretas, mediante las cuales los sectores sociales populares consideran necesario actuar para defender la protección, la exigibilidad y defensa de este derecho.



regiones como el Catatumbo, Funza o Bojacá, con miras a consolidar nuestra presencia en estas zonas.

Adicionalmente, otra estrategia potente para hacer presencia en las regiones es la articulación de la UPN con las ENS. Ya existe un marco legal para reconocer al normalista superior que egresa de grado trece a los programas de licenciatura. Durante la actual vigencia contamos con 22 convenios marco.

Reconocemos la potencia educativa de las ENS después de sus procesos de acreditación de calidad, procesos que las llevaron a la reconstrucción de sus dimensiones pedagógicas, curriculares y organizativas, al fortalecimiento de sus referentes teóricos y estratégicos para definir la formación de maestros(as), superar las relaciones tradicionales por enfoques constructivistas o sociocríticos, a diseñar y fomentar la investigación, la práctica pedagógica, el análisis del contexto y el liderazgo ético y político del(la) maestro(a) en las regiones. Este es un compromiso como diálogo de saberes, respetando las construcciones y trayectorias del saber pedagógico. Estos esfuerzos marcan una nueva dirección de las políticas de la Universidad para abrirse a las regiones y diversificar su oferta participando en el programa multicampus, ofreciendo profesionalización y articulándose con ENS, ya que estas, como la Universidad, tienen el mismo propósito: formar los(as) maestros(as) que el país necesita.



Dignificación de nuestros(as) profesores(as) catedráticos y mal llamados “ocasionales”

Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, entendiendo, comunicando lo entendido, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, diciendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo.

Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de por qué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo, y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo.

PAULO FREIRE, *Pedagogía de la indignación*

La Universidad Pedagógica Nacional es y ha sido durante muchos años el principal proyecto nacional de formación de formadores, un centro de saber donde la investigación, la docencia y la proyección social tiene su lugar privilegiado. Es una comunidad académica que cree en la construcción de conocimiento pedagógico para sustentar políticas públicas en educación.

Esto significa que nuestra razón de ser es la formación de educadores, y que los(as) profesores(as) y todo el personal administrativo y

de apoyo en servicios está estructurado legal, financiera y académicamente para cumplir con este propósito.

Tenemos que reconocer el carácter de la única institución dedicada exclusivamente a la formación de educadores(as), lo que se articula con un tema central de todos los gobiernos: la formación de educadores desde la educación inicial, básica, media, pregrado y posgrado. Como proyecto nacional es política pública, vale decir, es un asunto común que tiene que ver con la nación. En este sentido, surgen algunas preguntas: ¿Qué tipo de maestro(as) necesita el país? ¿Desde dónde se define? ¿Cómo orienta la UPN este propósito nacional? ¿Por qué la propia institución no reconocía la dignificación de sus condiciones, cuando históricamente han contribuido a un proyecto de nación desde la docencia, la investigación y la extensión?

Es en el campo de la pedagogía y la educación donde la investigación se consolida y su producción intelectual aporta a la comunidad académica, en la que las categorías enseñanza-aprendizaje, evaluación, currículo, maestro y estudiante circulan como referentes para su comprensión. Es la UPN un epicentro de argumentación y debate de reconocimiento nacional e internacional que ha consolidado ya un estado del arte para su valoración.

La UPN, como comunidad académica, a pesar del déficit en sus derechos, le apuesta a la construcción de conocimiento pedagógico. Los(as) maestros(as) que hemos estado (porque nos implicamos) para formar a nuestros sucesores también formamos en cultura académica, cuyos rasgos se podrían identificar en: rechazo explícito a los argumentos de autoridad; privilegio por la argumentación racional, sin negar los sentimientos y afectos que también la constituyen; privilegio de la escritura sobre otras formas de expresión del trabajo académico; prelación al establecimiento de relaciones indirectas con la base material mediante un rodeo conceptual y práctico; articulación estrecha entre pensamiento y acción; búsqueda de consensos mediante la argumentación racional. Es esta una fortaleza de la UPN a nivel de su profesorado, y es en ella donde se deben buscar las respuestas a la problemática de



la formación docente, pero, a su vez, debemos preguntarnos por su cuidado y dignificación.

Es este panorama el que configura un proyecto pedagógico-ético y político asumido por un proyecto de por-venir, donde nos hemos comprometido a materializar condiciones de vida digna y justa para los(as) profesores(as) de la Universidad Pedagógica Nacional.¹

Pues bien, desde el equipo de dirección de la UPN tenemos la plena convicción de que el respeto a las libertades, la afirmación de la democracia, la significación colectiva del *ethos* universitario, la potenciación de la justicia social, la producción de la igualdad en el conjunto de las relaciones sociales de trabajo y, sobre todo, el reconocimiento de las y los profesores, constituyen los principios fundamentales para la protección de la dignidad.

Cuando hablamos de dignidad humana mencionamos una categoría que es pluridisciplinar y pluridimensional, de ahí su interrelación con la filosofía, la antropología, la política, el derecho y, especialmente, la ética. Particularmente, en cuanto al derecho, la noción de dignidad se encuentra anclada a la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Cada individuo, independientemente de su condición social, cultural y económica, tiene derechos inalienables y dignidad, por tanto, en todo momento y lugar deben ser garantizados. La dignidad humana es la causa de que se reconozcan los derechos en sí, es su justificación misma.

Pero la dignidad está revestida también de paradojas, dilemas y derivas, ejemplificadas en los efectos que está produciendo el neoliberalismo en nuestras subjetividades, los cuales tienen resonancia en la pérdida de la solidaridad colectiva y en el lema “sálvese quien pueda”.

1 Estas condiciones se inscriben en dos de las estrategias establecidas en el eje programático rectoral denominado: “Garantizar el por-venir de nuestros maestra(os)”, relacionadas con: 1) Garantizar el desarrollo del plan de formalización laboral; lo que significa la ampliación de los períodos de vinculación de docentes ocasionales y catedráticos; el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales atendiendo el respeto por sus derechos laborales, como lo establecen las leyes, sentencias de la Corte Constitucional y el Acta de Acuerdo Colectivo 2023, suscrito entre el gobierno nacional y las organizaciones sindicales de empleados públicos en la Mesa Sectorial de Educación y, 2) Dar cumplimiento a la Resolución rectoral N.º 0677 de julio 2023 y otras resoluciones vigentes, por las cuales se formalizan los acuerdos colectivos firmados entre ASPU-UPN y la Universidad.



En este caso específico, entre profes de distintos tipos de vinculación laboral; en el registro de una desvalorización permanente entre colegas por títulos y producción académica; en la materialización de unos regímenes de desigualdad que excluyen y expulsan; en la existencia de soterradas y abiertas indiferencias; en la ausencia de proyectos comunes. Situaciones que no solo se dan en la Universidad Pedagógica Nacional, sino que se constituyen desafortunadamente en las tramas cotidianas de los entornos universitarios.

En estas batallas culturales estamos y, desde ellas, queremos hacer referencia a cuatro hitos que estamos desarrollando y materializando en nuestro plan rectoral de carácter colectivo, que tiene como propósito enaltecer la labor de ser docente:

El primero, el acuerdo suscrito con la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU-UPN), el cual rige a partir del segundo periodo académico del 2024, en el que se establece la ampliación de semanas de vinculación a profesores ocasionales en 22 semanas y tres días, y catedráticos por 20 semanas.

El segundo, el reconocimiento y pago proporcional de vacaciones y prima de vacaciones que favorecen en gran medida el aumento de sus ingresos, y en las contribuciones inherentes a la nómina que ascienden, para el 2024, a los \$ 5 451 971 641.20, y para el 2025 a cerca de \$ 12 mil millones.

El tercero, el otorgamiento del derecho al descanso remunerado a profesores(as) ocasionales a partir del segundo semestre de 2025, pasando 69 años desde la creación legal de la Universidad para reconocer y garantizar este derecho.

El cuarto, el reconocimiento y pago de la prima de servicios y bonificación por servicios prestados. Lo que significa, en decisiones políticas, técnicas y financieras, a partir de 2024-2 que asumimos la rectoría como proyecto colectivo del por-venir, la destinación de más de 9 mil millones de pesos, como se detallan a continuación (tabla 1):



Tabla 1.
Costo de nuevas prestaciones reconocidas

Vinculación	2024-2	2025-1	2025-2	2026
Ocasionales	2 967 947 642	2 211 528 237	5 203 415 827	6 482 104 547
Catedráticos	670 592 187	616 197 272	1 303 924 910	2 790 399 307
Total	3 638 539 829	2 827 725 509	6 507 340 737	9 272 503 854

Fuente: elaboración propia a partir de los valores proyectados SPE-VAD, en revisión para proyecto de presupuesto 2026.

De modo que materializar un proyecto en torno a la dignificación del trabajo de los(as) profesores(as) nos significa y demanda recuperar tres trazados que dan cuenta del lugar de estos(as) en la ecología de las políticas educativas, situadas en el marco filosófico que envuelve a la educación y a la pedagogía: un primer trazado que reivindica a los(as) profesores como intelectuales de la acción pedagógica y política; un segundo que los reconoce como trabajadores(as) de la cultura y un tercero que los territorializa como productores de saber pedagógico. Cada uno de estos trazados tiene un repertorio de memorias y conflictos, de luchas políticas y batallas culturales. Hay, por supuesto, un saber epistémico en estas configuraciones y, sobre todo, hay un caleidoscopio de formas de ser profesor y profesora en estos tiempos y espacios en que transcurre la vida misma universitaria.

Pues bien, tenemos la plena convicción de que el respeto a las libertades, la afirmación de la democracia, la significación colectiva del *ethos* universitario, la potenciación de la justicia social, la producción de la igualdad en el conjunto de las relaciones sociales de trabajo y, sobre todo, el reconocimiento de las y los profesores constituyen los principios fundamentales para afirmar la dignidad de ser maestro/a.

Así que, en la UPN, nos empeñamos en abrazar la posibilidad de contar con una vida digna, justa y bella, en y desde lo común; de ahí la certeza de consolidar nuestros saberes y prácticas pedagógicas, de fortalecer las formas de gestión académica, de proyección social y administrativa; de posicionar la Universidad en torno a programas

y procesos de formación de profesoras y profesores, y de tejer relaciones colaborativas con los territorios, comunidades y escenarios gubernamentales. Iniciativas que nos responsabilizan en el agenciamiento de la Universidad Pedagógica Nacional con respecto a la incidencia real en la toma de decisiones de política pública educativa que sea acorde con las expectativas, desafíos y preocupaciones que nos demanda la comunidad universitaria, pues la formación de profesores(as) constituye el proyecto nuclear de todo lo que pensamos, sentimos y hacemos.

De modo que las realidades que nos atraviesan ponen a prueba nuestros vínculos y nuestras potencialidades. Y en ello estamos trabajando. Que ninguno se quede al margen de esta oportunidad de construir en medio de situaciones límite como las que afrontamos. Que podamos posibilitar entornos cálidos y, sobre todo, que la Universidad se ponga al frente del pensamiento planetario y de sus actuaciones decididas y de acogida.



Recepción y resignificación del pensamiento de Orlando Fals Borda

NO DEJEMOS

No dejemos que nos sonría el miedo,
que nos habite la indiferencia,
que se hipoteque nuestra esperanza.

No dejemos que las casandras sean portadoras de
noticias amargas y malolientes.

No dejemos
que se hagan editoriales con nuestros sueños y
que se ordenen investigar nuestras consignas.
No dejemos que las cometas que hemos levantado

se caigan.

No dejemos que el aire lastimero que ronda en el viento
se nos acumule en las venas.

No dejemos que se haga
una lista negra con nuestros nombres.

Procuremos
que sonrían los amargados,
que sueñen los escépticos,
que recuerden los amnésicos,
que escriban cartas los sonámbulos,
que se nos peguen los somnolientos,
que nos ayuden a sostener la esperanza los indignados.

PIEDAD ORTEGA, *Pedagogía crítica, una poética de la resistencia*

Nombrar a Orlando Fals Borda es traer de vuelta, en su centenario, algunos trazos epistémicos y políticos de sus legados y herencia pedagógica, para nombrar este mundo desde un diálogo de saberes, un realismo esperanzado y desde una radicalidad de pensamientos, los cuales nos convocan a resignificar categorías como la resistencia, la crítica y la emancipación. Así que, desde la posibilidad de conectarnos con su mapa, el de este sociólogo, profesor, investigador, analista y militante político, situamos algunos rasgos que constituyen su actuación desde este posicionamiento de intelectual orgánico, nombramiento tomado del escritor, activista, teórico marxista italiano y preso político durante la dictadura de Mussolini, Antonio Gramsci (1891-1937), para quien los intelectuales son:

los gestores del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, o sea:

1) Del consentimiento espontáneo, dado por las grandes masas de la población a la orientación impresa a la vida social por el grupo dominante fundamental, consentimiento que nace históricamente del prestigio (y, por tanto, de la confianza) que el grupo dominante obtiene de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) Del aparato coercitivo estatal que asegura legalmente la disciplina de los grupos que no dan su consentimiento ni activa ni pasivamente. (Gramsci, 1986, pp. 310-311)

Algunos de los rasgos son, entonces, los siguientes:

- Trabaja con las tramas de la cultura popular, la ideología y la praxis política.
- Moviliza un repertorio de articulaciones orgánicas con procesos organizativos, plataformas, redes, partidos y movimientos políticos de izquierda.
- Asume reivindicaciones por una vida justa, digna y democrática en el plano de la materialización de derechos sociales, educativos, culturales y políticos.
- Se vincula con las problemáticas propias de la época y atiende sus dinámicas de transformación.



- Se implica con la construcción de una educación que se organiza, moviliza y hace resistencia a los modelos hegemónicos de dominación.
- Afirma una radical pluralidad de cosmovisiones en la construcción de diversas formas de producción de conocimientos.
- Despliega una constante defensa de la democracia radical, lo cual motivó el desarrollo de diferentes iniciativas educativas, destacándose su contribución en la década de los noventa en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), en el cual propició la reflexión y la investigación en la educación popular, así como el impulso de *La Piragua, Revista de educación y política*.

También fue decisivo su aporte como protagonista del Frente Unido y como integrante de la Asamblea Nacional Constituyente en el año 1991, en la que promovió una recordada propuesta de ordenamiento territorial que fisuró el centralismo y le otorgó mayor autonomía a los pueblos indígenas, afros y raizales. En sus últimos años fue dirigente del Frente Social y Político, artífice de la articulación de diversas fuerzas de la izquierda colombiana que confluyeron en la conformación del Polo Democrático Alternativo, partido del cual fue presidente honorario hasta su muerte. Además, fue fundador de importantes medios impulsores de crítica y reflexión, como gestor de la Editorial Punta de Lanza y de la *Revista Alternativa* en la década de los setenta e inicios de los ochenta. Participó como director y fundador del Centro Estratégico de Pensamiento Alternativo (CEPA). Actuó como presidente honorario del Polo Democrático Alternativo, movilizador de importantes eventos académicos, entre otros escenarios sociales en los que estuvo.

Reconocer la inmensa figura de Fals Borda también es dar cuenta de su vocación de estar a la altura del momento histórico, desde la cual siempre procuró articular su quehacer investigativo, sociológico y político con diversas iniciativas colectivas. Su labor como coautor de *La violencia en Colombia* (2016), junto a Eduardo Umaña Luna y Monseñor Germán Guzmán Campos, marcó la pauta como texto inaugural para la comprensión del conflicto armado y la violencia en Colombia.



De modo que, desde el pensamiento falsbordiano, reconocemos un caleidoscopio de espejos, figuras, formas, texturas y colores, a modo de una composición educativa que nos permite proponer una bitácora de categorías puestas en diálogo con Paulo Freire (1970), Hugo Zemelman (1987), Hannah Arendt (2009), para la formación política de educadores populares, jóvenes activistas y militantes políticos. Este sistema categorial fue trazado alrededor de la educación, la ciencia y la cultura y, en ellas, reflexiones sobre la sociología, las ciencias sociales, el colonialismo intelectual, culturas híbridas, cultura popular, las luchas por la autonomía y la dignidad, y un importante acerbo situado en los contextos de construcción de universidad pública. Valiosa referencia la constituye su obra más emblemática, la *investigación acción participativa*, en resonancia con la *pedagogía del oprimido* del educador Paulo Freire.

Nos encontramos entonces con un pensamiento vigoroso y vital para estos tiempos azarosos y desafiantes. Azarosos, en tanto la incertidumbre que nos habita, el desasosiego que impregna nuestros cuerpos y las afecciones contemporáneas que nos atraviesan. De ahí la conexión que registramos con lo sentipensante, en tanto afecto y afecciones, deseo y ética, razón y pasión; en suma, la capacidad de subvertir nuestras condiciones de vida para hacernos responsables con nuestros procesos de construcción de subjetividad en puente con la producción del vínculo social.

Habitamos tiempos desafiantes, los cuales nos retan a desactivar este régimen de servidumbre, precarización y consumo de diversidades folclorizadas, presentes en los modos de ser gobernados y gobernarnos a nosotros mismos; por tanto, en su pensamiento encontramos un mapa de cosmovisiones, alteridades, conflictos, de formulaciones epistémicas y de actuaciones ético-políticas que nos permiten extender, en términos freirianos, *inéditos viables* como condiciones de posibilidad para proyectar futuros a partir de estos presentes y desde una relectura del pasado.

Destacamos algunos autores que se reconocen en algunos de sus ensayos, como José Carlos Mariátegui, Camilo Torres, Samir Amin, Paulo Freire, Michel Foucault, así como la resonancia de escritores que han acompañado a una generación de educadores críticos, como



Eduardo Galeano, Jean Paul Sartre, Alejo Carpentier y Jorge Zalamea. Parte de estas presencias son proyectadas ideológica e históricamente en el contexto de producción intelectual de sus obras.

En marzo, el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional declaró el 2025 como el año Orlando Fals Borda. Esa decisión nos permitirá celebrar los legados del principal representante de la sociología colombiana en el centenario de su natalicio. Nos preparamos para exaltar su memoria, estudiar sus múltiples aportes a las ciencias sociales y reflexionar sobre la vigencia de un pensamiento riguroso. Un pensamiento ligado a la reivindicación de una ciencia propia, crítico del colonialismo intelectual, en permanente diálogo con la educación y la pedagogía latinoamericana, el cual sigue contribuyendo a la búsqueda de emancipación colectiva.

Dentro de los propósitos que hemos trazado para esta conmemoración se destacan cinco: i) posicionar entre la comunidad universitaria de la UPN el aporte académico, investigativo y educativo de la obra del maestro Orlando Fals Borda en sus diferentes campos de actuación; ii) generar diferentes iniciativas formativas que contribuyan a conocer, difundir y discutir su obra; iii) promover espacios de diálogo de saberes en torno a metodologías colaborativas y de construcción colectiva de conocimiento entre las diferentes unidades académicas; iv) fortalecer procesos de articulación de la Universidad con otras instituciones educativas y organizaciones sociales que trabajan con perspectivas inspiradas en el pensamiento falsbordiano, y v) movilizar diferentes formas de recrear enfoques de producción de conocimiento y prácticas educativas sentipensantes.

Para materializar estos propósitos, se implementa un repertorio de iniciativas¹ formativas, organizativas, comunicativas y de proyección social, en alianza con organizaciones sociales, comunitarias, plataformas de educación popular, universidades y redes internacionales

1 Estas iniciativas se despliegan gracias al liderazgo de la profesora Patricia Bryon y del profesor Alfonso Torres, coordinadores a su vez de la Cátedra Interinstitucional Orlando Fals Borda.



como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), para garantizar procesos de apropiación y resignificación de su legado.

Para la Universidad Pedagógica, Fals Borda es un referente en nuestros programas académicos, tanto de pregrado como de posgrado. Su presencia late en la Cátedra Institucional Paulo Freire y en el espacio interinstitucional de carácter itinerante que lleva su nombre, Cátedra Orlando Fals Borda, así como en la producción editorial.²

Esta breve semblanza nos invita a develar sus preocupaciones históricas y sus trabajos sociales, los cuales delinearón una matriz sonora, prosaica, investigativa, cultural y educativa. Se destaca la problematización del conocimiento occidental y científico en procura de la construcción de una *ciencia propia* que dialogue con los saberes ancestrales y populares. Tal propósito lo llevó a la definición de una arquitectura investigativa instituyente que denominó *investigación acción participativa* (IAP), proyecto que agrietó los cimientos conservadores y canónicos de la investigación, no solo en Colombia, sino también en América Latina. La importancia de la IAP hoy es reconocida allende fronteras, llegando a influir en comunidades de Europa, Asia y África. Se suma la creación de una categoría festiva y apasionada: ser *sentipensante*, para nombrar que somos corazón y cabeza, razón y emoción, aspectos inescindibles que han contribuido a una formación en lo políticamente sensible. Su inagotable creación y recreación de conceptos incluyen sus alusiones a la cultura anfibia, la acción colectiva, la participación popular, el ordenamiento territorial, el socialismo raizal y la reforma agraria, en un repertorio de construcciones teóricas, metodológicas y experienciales, situadas todas ellas en un mestizaje epistémico.

Asumir la promesa de lectura de la obra de Orlando Fals Borda es disponernos a dialogar sobre lo que nos interroga y nos preocupa. Dialogar desde lo que somos, podemos y queremos ser. Dialogar desde nuestras trayectorias de formación y procesos organizativos. Un diálogo para construir la esperanza que sabe a hierba fresca y refresca nuestros anhelos

2 Publicación de la sexta edición actualizada de la obra *La subversión en Colombia: el cambio social en la historia* (2025).



colectivos. Un diálogo como espacio para la palabra deliberante y protectora. Palabras que decidan. Palabras acogedoras. Palabras que construyan una urdimbre de tejidos desde las 4R de una educación sentipensante: reconocimiento, respeto, reciprocidad y responsabilidad. Necesitamos recuperar estos rasgos formativos, recreando a Orlando Fals Borda, para aprender a vivir juntos con nuestros cuerpos y palabras, a tejer con actos solidarios y respondientes, a empalabrar la ternura con nuestras fragilidades y singularidades, a construir con una fuerza movilizadora gestos de justicia, dignidad y libertad para tiempos largos.

Encontramos en los procesos que lideró una ligazón inseparable entre pensamiento-movimiento-resistencia, que atiende un quehacer colectivo en torno a la potenciación de la organicidad construida desde micropolíticas territoriales, desde las corporeidades, los afectos en acción política y el lazo social. Y unos legados de una vocación humanizadora en cada una de sus prácticas y militancias. Resaltamos y ampliamos este humanismo para que pueda anclarse con la singularidad, la diferencia, en suma, la alteridad centrada en los contextos. Orlando Fals Borda (1978) lo nombraría como *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*.

Un humanismo crítico y reflexivo, que trabaja con los puentes epistémicos entre su pensamiento sociológico crítico y la educación, en tanto su apuesta por una concientización crítica e histórica movilizadora.

Un humanismo territorializado desde las condiciones y situaciones de desigualdad, exclusión, pobreza, violencias, barbaries, de ahí su apuesta por una educación que potencia a los sujetos y sus nucleamientos colectivos.

Un humanismo que se funda en prácticas de formación desde la memoria, la natalidad, la narración³ y desde la fenomenología del hombre y la mujer capaz, recreando a Paul Ricoeur (2006),⁴ para poder contar, poder decir, poder actuar y poder hacerse responsable.

3 Invitamos a la lectura del libro *La educación como acontecimiento ético*, de los autores Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich.

4 Invitamos a la lectura del libro de este autor: *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.



Humanismo desde el cuidado del sí, del otro y de lo otro, en suma, de la pluralidad. Una educación que se posiciona en su dimensión ética y política en búsqueda de una democracia radical.

Sabemos que estamos y vivimos en medio de ambientes de profundos desasosiegos, ansiedades, depresiones, desamores, frustraciones y fracasos. Que los conflictos se instrumentalizan y que flotan en su manejo el desprecio, la venganza y el resentimiento. Que se han impuesto en nuestra sociedad unas subjetividades resignadas, banalizadas y serviles, en las que se impone la cerrazón de la desesperanza como forma de vida. En este paisaje es que se fundamenta la necesidad y la urgencia de reconstruir nuestras capacidades de crear vínculos entre cada uno(a) de quienes hacemos parte de procesos organizativos populares, para batallar contra los imperativos de este capitalismo que se instituye como un régimen afectivo para fragmentarnos, desligarnos y someter-nos a una humanidad miserable cuyo eslogan es “sálvese quien pueda”.

Aquí está nuestra promesa celebrativa en el centenario de Orlando Fals Borda; respirar y conspirar como hombres y mujeres hicoteas, en una cantera de solidaridades y sororidades que nos posibilite potenciar la democracia y su pluralidad. Entregar y recibir gestos como brújulas que nos brinden la vitalidad de construir las resistencias de este tiempo en un horizonte de presente y futuro desde una educación que nos permita sostener-nos colectivamente.

Invitamos a vestirnos con sus metáforas y a corporizar sus conceptos. A procurar una lectura de tiempo presente para resignificar nuestros problemas y desafíos.



Cuidándonos en-con-tacto

CUENTO CON GORRIÓN PARA UN NIÑO DE GAZA

Voy a contarte un cuento, niño triste de Gaza.

Trata de un mundo que no conoces.

Vivo en una casa con sol y muchas flores
y hace ya varios días dos gorriones anidan.

Los he visto llevar filamentos en sus picos, ración de raíces,
rastros, añicos de nada, hacia un lugar oculto del jardín.

Veo escaramuzas, rondas de dos en los helechos, el canto avizor,
la alerta ante el brillo del colibrí,
la alarma ante las zancas de la mirla,
contendidas por el verde, por el agua.

Nada extraño por aquí, nada digno de asombro.

Escucho ahora los chillidos, el pío de las crías cuando mamá se aproxima,
cuando va y viene del alimento a la espesura, a su tesoro oculto
donde aguardan con sus picos abiertos un bocado de cielo.

Crezca mis ojos para verlos surgir, si el regalo es posible,
cuando estrenen sus plumas y su vuelo.

Nada raro, niño, son pájaros corrientes,
surcan el aire y la ternura.

Sin embargo, no es época para maravillarse con pájaros
—quizá ninguna lo ha sido—

porque mientras ella busca alimento y regresa al nido,
llueven sobre ti bombas del cielo.

No los coloridos globos que se encumbran, no,
son esos que impiden jugar, que no dejan reír
y cuando estallan, mamá desaparece.

Esos regalos del cielo sepultan tu mínima historia de ruinas.
No has tenido tiempo para el miedo, tampoco para el dolor.

En esta historia que sucede aquí,
las crías trinan, alborotan, sacuden las hojas,
pero tú ya no llevas voz y volaron tus manos.
Hay algo que no ajusta en la conciencia, niño,
no es época para maravillarse con pájaros
y aquí estoy, espantada, culpable,
vigilando un nido en mi jardín
mientras tú, globo desgarrado, te hundes en la tierra.
Voy a contarte un cuento, niño triste de Gaza,
habla de un nido de gorriones,
trata de un mundo que nunca conociste.

LUZ HELENA CORDERO VILLAMIZAR, *Por la libertad de Palestina*

En este texto encontrarán tres tipos de construcciones: una recreación de relatos literarios infantiles, referencias teóricas y reflexiones de colegas que están trabajando en torno al cuidado; construcciones provocadoras que intentan sentipensar las problemáticas por las que atravesamos, constitutivas de las mismas afecciones psicosociales, como también esas afecciones son producidas por múltiples sistemas de opresión. De modo que, cuidar, cuidarnos, no es un asunto individual, sino profundamente comunitario y vinculante.

Indudablemente, el cuidado nos pone en escena preguntas, tensiones y nos exige una postura epistémica acerca de la sensibilidad. Es una sensibilidad psíquica, pero también política, ética y, por supuesto, corporal y pedagógica.

Hablar del cuidado como promesa y principio formativo surge de nuestra preocupación por lo que está ocurriendo en esta época en las universidades, en este país de América Latina. Nos inquietan las urgencias subjetivas que enfrentan nuestros estudiantes jóvenes, pero también las urgencias subjetivas de nosotros, los maestros y maestras, así como de los trabajadores y trabajadoras de la universidad.

Estas urgencias, tanto subjetivas como objetivas, emergen en medio de la vitalidad, la resistencia y las acciones emancipadoras que activan y producen nuestros estudiantes, trabajadores y profesores. Por eso,



ponemos a disposición este diálogo interdisciplinario desde la recreación literaria y la pedagogía.

Jugar al sol ¿El lobo está?...

¿El lobo está? Está durmiendo, por ahora, porque los lobos también duermen, pues tienen que recuperar fuerzas para el día o la noche o las horas de vigilia en las que están acechando, sigilosos en silencio detrás de los arbustos o camuflados en una piel de oveja, o de frente en manada antes de una incursión, armados hasta los dientes, en especial los dientes, y la rabia y la mirada ensangrentada porque tienen hambre, o ganas de que la sangre corra, porque les gusta que la sangre corra o les toca que les guste porque por alguna razón se les convirtió en su modo de vida, *natural born killers*...

En Bogotá, muchas escuelas estaban rodeadas de bosques. En esa época, el bosque tenía continuidad con las montañas de los cerros colindantes y eso lo hacía ilimitado porque el verde parecía prolongarse indefinidamente, montaña tras montaña, en un paisaje que daba la sensación de que el mundo y la naturaleza eran inabarcables e inacabables.¹

¹ Esto, sin embargo, cambió radicalmente por dos razones: porque cuando se crece se logra entender un poco más acerca de los límites geográficos y del tamaño del mundo; pero, la segunda razón, porque la sabana de Bogotá se fue poblando de manera desmesurada, y esto se puede ver muy bien, pues lo que era un verde continuo se convirtió en una serie de parches cercados para ganado, para cultivos de hortalizas y para delimitar propiedades de industrias con invernaderos para el cultivo de flores y, más recientemente, para el cultivo de arándanos; pero también cambió por la expansión de urbes como Bogotá, Mosquera, Faca, Cajicá, Zipaquirá, Chía, Cota, Sibate y Madrid, entre otros, que han crecido por la inercia de la tasa de crecimiento poblacional y, principalmente, por la migración excesiva del campo a la ciudad, en gran parte motivada por el desplazamiento a causa del conflicto. En todo caso, el bosque ha retrocedido, y a veces nos preguntamos si esto —invirtiendo el sentido que le da a esa pérdida Robert Graves en *La Diosa Blanca* (2014)— ha hecho que perdamos nuestra cola de zorro, es decir, el contacto con la naturaleza y, de esta manera, nuestro equilibrio. En esta línea, nos interrogamos si este fenómeno, casi global, de pérdida de contacto cotidiano con la naturaleza, está relacionado con un crecimiento poblacional invasivo, devastador y delimitador (física y administrativamente) de los entornos, que ha causado parte del estado de mortificación en el que se encuentran muchas de las personas hoy en día. La pérdida del infinito tangible y misterioso que representaba el bosque.



Allí jugábamos al lobo —que ya no sabemos bien si todavía se juega y es un recuerdo común de carácter generacional de los que leen estas páginas²—. En fin... el lobo hace cosas hasta que finalmente responde: “sí, y ya salgo a comerme a uno de ustedes...”. Y todos rompemos el círculo y corremos para que el lobo no nos atrape, en ese bosque, que estaba tapizado de paja, en un suelo mullido y perfumado, plagado de piñas de pino y hongos que nos habían advertido que no debíamos comer, y musgo y liquen y marranitos (isópodos) y mariquitas y cucarrones, y mariposas, y los nervios incandescentes de llegar a ser atrapados, y la luz del sol filtrándose por entre las ramas. Una de las primeras experiencias concretas del suspenso, la anticipación y el miedo. Emociones celebrativas de la infancia y, por supuesto, de los juegos.

El lobo también es un personaje frecuente en el universo de los cuentos infantiles, en particular de las culturas y pueblos del hemisferio norte (América del Norte y Eurasia), territorios en los que fueron abundantes y en los que aún perviven a pesar de todo. Así que el lobo ha poblado por mucho tiempo el mundo de los cuentos de hadas, y es posible que les venga a la mente, queridos(as) lectores(as), el cuento de *Caperucita roja*, que se ha enraizado en nuestro subconsciente, desde que éramos niñas(os), como una experiencia inquietante de lo desconocido, de la noche, de los callejones oscuros y solitarios, de los(as) otros(as), de lo siniestro (*Das Umheimlich*).³

2 Pero por si no lo es, se trata de un juego que consiste en que uno de los jugadores hace el rol de lobo mientras los otros niños van dando vueltas en círculo, cogidos de la mano, mientras cantan una canción que pregunta al final de cada estrofa: “¿lobo estás?”, y el lobo (el niño que hace de lobo) contesta que está haciendo algo, que consiste en una acción previa a que salga de su casa o guarida: levantarse, desperezarse, bañarse, desayunar, ponerse la ropa, ponerse los zapatos, buscar las llaves. Todas cosas que, por supuesto, no hacen los lobos antes de salir a cazar, pero que en nuestras cabecitas entrenadas en las fábulas de animales antropomorfizados no tenían nada de extraño.

3 Este concepto fue abordado por Freud en un ensayo homónimo de 1919. Se traduce usualmente como “lo siniestro”. En alemán está compuesto por la palabra “Das Heimlich” (lo familiar, lo íntimo, lo perteneciente al hogar) y el prefijo “um” que tiene la misma función de oposición que el prefijo “in” en español, como en in-comprensible o in-explicable. Sin embargo, en el ensayo de Freud, por varios giros semánticos y argumentativos, Freud propone que lo *Umheimlich* no se opone a lo familiar, sino que es precisamente lo que está escondido en lo que es familiar, en una mecánica psicológica que oculta



El lobo feroz de Caperucita tiene una historia propia que se remonta a la Edad Media europea, en la que el bosque y el mundo estaba expuesto a una serie de peligros reales, entre esos, el encuentro con los desconocidos, los extraños, los otros (lo otro), en los caminos entre casas y pueblos.⁴ Así que el lobo fue un personaje que hizo parte de una literatura familiar que no buscaba particularmente entretener, aunque de seguro lo hacía, sino advertir de los peligros del mundo y, en esa medida, educar, formar, crear hábitos de cuidado y de autocuidado.

La primera versión escrita del cuento de *Caperucita roja* apareció en una compilación de cuentos populares hecha por Charles Perrault que se publicó en 1697, era mucho más cruenta e incluye una escena en la que Caperucita se mete desnuda en la cama con el lobo que está haciéndose pasar por la abuelita. En todo caso, esta versión de Perrault había eliminado una escena truculenta de los cuentos orales tradicionales en la que el lobo ofrece de comer la carne y la sangre de la abuela a Caperucita. Pero la versión que comúnmente conocemos de niños es la de los hermanos Grimm, que toma su forma definitiva en 1857 y tiene un final feliz en el que un cazador rescata a la abuelita y a la niña del estómago del lobo, que muere con la barriga llena de piedras.

En todas las versiones, sin embargo, el rol del lobo consiste en representar peligros a los que se exponen quienes habitan el mundo exterior (la calle, el parque, la plaza, el puente, etc.), sin embargo, la paradoja está en que quienes trabajamos con temas de violencia conocemos bien

experiencias fundacionales que ocurren en la infancia de los sujetos y que suelen emerger en la vida adulta de manera inconsciente y subconsciente. Este concepto se ha desarrollado ampliamente en el libro *Justicia [poética] y memoria [inquietante]* de la profesora Paola Acosta, para analizar cómo operan las obras de arte que se han producido sobre la violencia, en la reconstrucción de sentido en un entorno que trasciende los límites de la obra, es decir, en una cotidianidad que ha sido desgarrada y en donde la realidad se ha vuelto inquietante.

- 4 Y para no ir muy lejos, el monstruo de Génova, un tal Luis Alfredo Garavito, asesinó al menos a 178 niños, en la mayoría de los casos engañándolos: fingiendo ser una persona amistosa y ganando la confianza de los niños con un helado o con una empanada. *Al menos 178 niños*.



que muchos de los lobos del mundo habitan también en las mismas casas de las caperucitas rojas.

Otro factor que llama la atención, al repasar el cuento de Caperucita, es que hay una lógica de atención, protección o cuidado entre la madre, la hija y la abuela, y que en gran parte está centrada en la comida y la solidaridad. Claro, entendemos que *solidaridad* aquí pareciera algo impuesto, sin embargo, es más una sensación que nace en reconocer gestos que me son familiares en los que una mujer lleva algo a otra en una visita, visita que además está mediada por una preocupación por esa otra persona, en ocasiones por un estado de salud o simple y llanamente porque se siente que es importante acompañarla por unas horas. Un gesto que culturalmente es más común en las mujeres.

Pero antes de salir del todo de los lobos para entrar de forma más directa en el tema nuclear de este texto, rememoramos otros dos cuentos clásicos, en los que el lobo representa el peligro —el mal, eso que hay que evitar porque te hará daño—, en la mayoría de ellos, el peligro de lo que acecha la seguridad de una casa.

Primero hablemos de *El lobo y los siete cabritos* —también incluido por los hermanos Grimm en su colección de cuentos—. Se trata, en esencia, de una variante de Caperucita. En resumen, una mamá cabra deja a sus siete cabritos antes de salir de la casa con la advertencia de que no le deben abrir a nadie extraño. El caso es que el lobo intenta entrar, pero los cabritos no lo dejan hasta que finge su voz para que parezca la de la madre y se pinta una pata con harina, y así logra entrar y devora a todos los cabritos menos al más pequeño, que se esconde en el reloj. Al final encuentran al lobo dormido con la barriga abultada con los cabritos vivos dentro de ella. Entonces la mamá, con unas tijeras, corta la barriga, saca a los cabritos, la rellena de piedras y la cose de nuevo. El lobo se despierta, va a tomar agua en el río, cae, se hunde por el peso de las piedras y se ahoga. Reconocemos en este cuento que es la madre la que adopta el rol de devolver el orden al mundo y hacer justicia, a diferencia del cuento de Caperucita, en el que el cazador es quien asume este rol. También resulta evidente el papel de la mamá cabra como cuidadora de los niños cabritos, algo que, en todo



caso, incluso en los cabritos de carne y hueso y que hacen *beeeee*, es así, y que proviene de un legado vinculado a la mayoría de los mamíferos, en los que es la madre la que se encarga principalmente, y a veces exclusivamente, del cuidado y la crianza de las crías.

El otro cuento del lobo que traemos a colación es también muy famoso: *El lobo y los tres cerditos*. Este relato apareció por primera vez en una colección de cuentos publicada en Gran Bretaña en 1890, que fue editada por Joseph Jacobs, un eminente investigador y crítico literario.⁵ Es posible que esta historia sea más conocida por todos, y para no alargar mucho el asunto, habla de tres hermanos cerditos que construyen tres casas para refugiarse y protegerse de los peligros (el lobo): una de paja, la más débil, pero más fácil de hacer; una de madera, no tan débil ni tan fácil de hacer, pero todavía vulnerable; y una de ladrillo, que requiere mucho esfuerzo, pero muy resistente. Así que el lobo va de casa en casa queriendo comer a los cerditos; y tumba las dos primeras casas de un fuerte soplido hasta que los cerditos se refugian en la casa del hermano mayor, el que hizo la casa de ladrillo, a la que los soplidos del lobo no le hacen ni cosquillas. El lobo se escabulle entonces por la chimenea para caer en los palos encendidos que terminan quemándolo. Los cerditos se deshacen del lobo y viven tranquilamente. Y a lo mejor los otros dos cerditos más flojos aprenden la lección de que las cosas durables requieren mayor esfuerzo, de acuerdo con la moraleja del texto, por supuesto. Este cuento se hizo mundialmente famoso por un cortometraje realizado por Walt Disney en 1933, pocos años después de la Gran Depresión de 1929, y posiblemente esta historia, en ese momento, les hacía pensar a las personas, en medio del desempleo y la miseria, la importancia de fundar la vida sobre bases más sólidas y, por supuesto, les haría preguntarse sobre quién sería el lobo de esa debacle económica.

En las historias en las que aparece el lobo se experimenta el miedo y,⁶ en gran medida, por esto, resultan emocionantes y han permanecido en

5 La versión consultada para este texto es del año 1982.

6 Para el campo del cuidado, el miedo es una emoción muy importante a trabajar. Se puede ampliar en Nussbaum (2018) y en Delumeau *et al.* (2002).



la cultura, no en particular por la moraleja muchas veces prescriptiva y moralizante que hace parte del sentido del cuento en su origen, sino, como ocurre con el juego de persecución del lobo que se refirió al inicio de este texto, por la experiencia del miedo en un escenario simulado en el que sabemos que no nos puede ocurrir nada realmente. Es decir, no jugaríamos con un lobo de verdad que cuando salga nos persiga y nos engulla, ni saldríamos a llevar una cesta con comida a nuestra abuela si tenemos que atravesar íngrimas solas un bosque en el que habita un lobo que suele atacar a la gente. Aunque esto resulta obvio, lo que se quiere resaltar acá es que una de las funciones pedagógicas de estos cuentos radica en la ritualización, en un escenario comunitario o escolar, de una emoción como el miedo. Y decimos pedagógica porque con frecuencia está enmarcada dentro de un ritual social que estructura relacionamientos y aprendizajes: el juego colectivo o el momento antes de dormir en el que los padres leen a sus hijos. Y aunque no lo sepamos conscientemente, estos rituales no solo son importantes por su temática interior, sino porque convocan al vínculo entre personas en torno a la experiencia y reflexión sobre el miedo.

Este vínculo, en el que parece haber una preocupación por el cuidado y protección de los otros y de sí mismo, y en que se implica una asociación entre personas, se refleja en estos tres cuentos: la madre envía comida a la abuela y la nieta va a llevársela; la mamá cabra advierte a los cabritos sobre los peligros antes de salir a traer cosas para darles de comer; la madre rescata a los cabritos de la barriga del lobo; los cerditos construyen sus casas para protegerse de la entrada del peligro que representa el lobo; los hermanos cerditos se refugian en la casa de un hermano ante el peligro. Así que son cuentos ligados estrechamente también al concepto de solidaridad, y todo esto situado en la experiencia emocional del miedo y en un momento ritualizado de encuentro social. La solidaridad ante el riesgo.



En tu ausencia: el llanto del arcoíris

Los lobos merodean en lo íntimo de las historias y los juegos infantiles, pero también hay lobos feroces y perentorios que, como el lobo Fenrir (Sturluson, 2016),⁷ cambian el mundo para siempre.

En el siglo XVI, cuando los europeos incursionaron en los territorios habitados por una gran cantidad de culturas y pueblos —que con el tiempo serían denominados *indígenas*⁸—, se conformaron una serie de expediciones que buscaban, internándose en las vastas y exuberantes regiones del continente suramericano, oro en grandes cantidades, en gran medida motivados por las historias y fantasías que hablaban de un *reino* lleno de oro, que daría inicio a la leyenda de El Dorado, y que trajo una gran cantidad de incursiones desesperadas y arrasamiento. Una de estas expediciones fue liderada por Lope de Aguirre, un conquistador español famoso por su locura y violencia, y por ser el personaje de una película que hizo Werner Herzog —*Aguirre, la ira de Dios*, protagonizada por Klaus Kinsky—. Esta expedición penetró en las selvas del Amazonas que se encuentran en lo que posteriormente, en el siglo XIX, se constituiría como el territorio de las repúblicas de Ecuador, Perú, Colombia y Brasil,⁹ y en esa búsqueda de la ciudad mítica, terminaría por toparse

7 El lobo destructor que vencerá a Odín y desatará el Ragnarok, la batalla del fin del mundo en la tradición nórdica, como aparece en las Eddas compiladas y escritas por Snorri Sturluson en el siglo XIII.

8 Otras nominaciones frecuentes en la literatura son aborígenes, nativos, pueblos originarios. Cada una con matices semánticos, históricos y sociales diferentes.

9 Aunque parezca evidente, es decir, que la Amazonía está situada en países de Suramérica, lo que se quiere enfatizar acá es el hecho de que los territorios habitados por los humanos, y por lo que, de un tiempo para acá, se ha venido llamando como *lo no humano*, no obedecen a los límites trazados por las fronteras políticas de grupos sociales —por ejemplo, el grupo de *colombianos*, si es que este grupo social realmente existe—. Fronteras en muchos sentidos imaginarias y simbólicas, y que, vistas de manera más amplia en el tiempo, van a moverse, transformarse y desaparecer algún día. Sin embargo, a pesar de su naturaleza efímera, imponen regímenes territoriales, administrativos y políticos que controlan, clasifican, ordenan, jerarquizan, y, en muchas ocasiones, oprimen, suprimen y desplazan. Un caso emblemático es el de la *historia de la política de los baldíos* gracias a



con el Amazonas, el río más caudaloso y vital del mundo. En la crónica del viaje de Aguirre, escrita por el cronista de la expedición, Francisco Vázquez Pedrarias, se describe, desde la mirada de los foráneos europeos, a algunos de los pueblos que habitaban a lo largo de las riberas del río (Vásquez, 2007). Estos pueblos, ante la llegada de estos seres que parecían señalar el fin de los tiempos, se vieron inmersos en un proceso que les traería epidemias mortales, esclavitud, aculturamiento, pérdida de territorios, pérdida de identidad, desarraigo, mestizaje y desolación.

Existe el relato, conservado en la tradición oral, de pueblos indígenas que, ante la inminencia de la invasión de los europeos, llegaron a quitarse la vida colectivamente. Una de estas narraciones nos lleva al Acantilado de los Muertos, una gran roca en el municipio de Güicán, Boyacá, uno de los municipios aledaños a la Sierra Nevada del Cocuy. De acuerdo con la memoria de los abuelos, centenares de los antepasados del pueblo U'wa decidieron lanzarse al precipicio antes de ser sometidos al régimen invasor.

Actualmente, los pueblos¹⁰ de la nación U'wa han logrado defender su territorio de las empresas petroleras, como Ecopetrol, que han pretendido desarrollar proyectos de extracción en estas montañas, que no solo son sagradas para ellos, sino que hacen parte de un ecosistema crucial, frágil y conmovedor (Amazon Watch, 2003). Allí perviven sistemas de páramo: bosques de frailejones, pajonales, osos de anteojos, ciervos, colibríes, lagunas, patos, dantas de páramo, neblina, viento, frío de montaña y un silencio deslumbrante que hace pensar en que realmente hay una dimensión espiritual en el mundo.

Otra de estas narraciones de suicidios colectivos nos lleva a los Farallones de Sutatausa, hecho sobre el que se tiene documentado un juicio a Juan de Arévalo, quien se encargó de someter a la población

la cual —por ejemplo, en el Caquetá y Putumayo, regiones con un alto porcentaje de población indígena— se declaró (inventaron) la supuesta existencia de tierras baldías sobre regiones habitadas desde tiempos muy remotos por pueblos indígenas, promoviendo la colonización por parte de personas provenientes de otras regiones, usualmente campesinos mestizos (CNMH, 2017).

10 Ampliar en VargasEspíndola *et al.* (2017).



indígena que se había refugiado en los farallones para resistir. Según el relato del juicio, la población fue pasada a cuchillo y lanzada por el precipicio. Según la tradición oral que se fue construyendo a partir de estos acontecimientos, muchos de los indígenas se lanzaron por el precipicio como un último acto de resistencia frente a la invasión y el sometimiento (Martínez y Mendoza, 2014).

Estas dos narraciones muestran, más allá de precisiones históricas o documentales, la antigüedad de un proceso que resultó arrasador para los pueblos indígenas y que, aunque parece ser parte de un pasado muy remoto, de un “hace mucho tiempo en un lugar muy lejano”, sigue vigente.

Durante la primera década del presente siglo, se presentaron varios casos de jóvenes indígenas de diferentes naciones (pueblos, comunidades) del país —emberá,¹¹ magüta (a los que los blancos llaman tikuna), nasa, kankuamo, entre otros— que decidieron quitarse la vida. En ese momento parecía algo inusual, pero con el tiempo se han seguido registrando casos de suicidios de población indígena en varias regiones del país, en especial de población joven, y en especial en las regiones de la Amazonía y el Pacífico.

En la primera década del 2000 al 2010, se consideró que había una epidemia, en la medida en que los casos de suicidios de la población indígena, en estas regiones, quintuplicaba el porcentaje de casos por cada mil individuos a nivel nacional. Una epidemia pasajera; sin embargo, este fenómeno se ha mantenido hasta el presente, lo que ha evidenciado que no se trata de una epidemia pasajera, sino de un asunto crónico que tiene causas estructurales.

Aunque por mucho tiempo se hablaba de epidemias exclusivamente para hablar de casos de amplia propagación de enfermedades contagiosas, usualmente causadas por un patógeno biológico —como la peste negra (causada por la bacteria *Yersinia pestis*, la gripa española (el virus

¹¹ Ampliar en UNICEF (2012). Otro de los estudios importantes a referenciar es la investigación sobre *Arimbato, el camino del árbol* —una obra de Felipe Vergara, un dramaturgo colombiano—, que se estrenó en el 2012. En esta obra se aborda la temática del suicidio de varios jóvenes emberá que se ahorcaron amarrándose al cuello las telas de las parumas, la falda tradicional de esta comunidad (Acosta, 2023).



A), la malaria (causada por el parásito *Plasmodium*), el ébola, el SIDA—, en los últimos años se ha afianzado el uso del término *epidemia* para enfermedades que afectan la salud mental y tienen amplia prevalencia: la depresión, la ansiedad o los trastornos alimentarios como la anorexia o la bulimia (López *et al.*, 2002).

En varios de los estudios sobre el suicidio de indígenas se habla de epidemia de suicidios. Por otra parte, aunque las causas parecen ser variadas, reflejan un problema con raíces demasiado hondas, enmarcado en un contexto de desarraigo y vulnerabilidad.

En el año 2021, se presentó el caso de al menos veinte jóvenes del pueblo Wounaan, habitantes de un resguardo del Bajo Baudó, que se quitaron la vida —varios de ellos también ahorcándose con parumas—. Según el líder de esta comunidad, este acto fue motivado por las amenazas y vulneraciones que viven los jóvenes y, en general, los pobladores de este resguardo, por parte de los grupos armados ilegales, entre estos: reclutamiento forzado, prohibición de tránsito en los territorios, trabajo forzado en cultivos ilícitos, minas antipersona (Reporteros Asociados del Mundo, 2021).

Otro problema que enfrentan como comunidad los indígenas es el de las empresas legales e ilegales extractivistas, principalmente vinculadas al oro y al platino que se explota en los ríos del Chocó (Atrato, San Juan y Baudó), problema que ha traído una lucha cruenta en la que las poblaciones se han visto involucradas por los grupos presentes en estos territorios (UNICEF, 2012). Pero también frente a los proyectos agropecuarios a gran escala, en particular de palma de aceite, que han afectado e impactado la biodiversidad y han generado desplazamiento de zonas que habían sido tradicionalmente habitadas por las comunidades indígenas y negras (Ocampo, 2009). Estos proyectos han sido llevados a la región por parte de población mestiza y blanca originaria de otros territorios, en particular de metrópolis de otros departamentos, es decir, de personas ajenas y extrañas a estos lugares, y que, por ende, no tenían ningún arraigo, tan solo un poderoso y transgresor interés económico.¹²

12 Entre estas empresas impuestas en el territorio por personas foráneas se encuentran



El brillo del colibrí

A estas recreaciones literarias que hemos compartido, las acompaña una pregunta que ronda la decisión de trabajar en torno a una política del cuidado en la Universidad Pedagógica Nacional. Este interrogante puede tomar muchos registros, pero la formulamos de la siguiente manera, situando nuestros sentires, saberes y experiencias: ¿Cómo resonamos ante las pérdidas, las ausencias y los duelos, en términos de los cuidados individuales y colectivos, en la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional? En este caso, estamos hablando de una producción del sufrimiento individual, producción generada por las estructuras económicas existentes en Colombia y en América Latina; hacemos referencia al capitalismo, al capacitismo, el colonialismo y el neoliberalismo, todos ellos sistemas de opresión que están socavando, están rompiendo la necesidad de construir vínculos, no solo amorosos, que, por supuesto, tienen que ser amorosos, sino que deben ser responsables y respondientes entre uno y otro. Cadahia (2024) nos recuerda que:

Los discursos xenófobos, elitistas, de discriminación por género o antiprogresistas se estructuran bajo una misma fantasía: el otro funciona como esa presencia que necesito negar y afirmar al mismo tiempo, ya que es su exclusión lo que garantiza la identidad en tanto lugar de privilegio relativo en el mundo. Hay, de este modo, una secreta complicidad paradójica entre identidad y privilegio: es la promesa, en un mundo de despojo y desigualdad, de poder ser más que alguien. En este punto resulta crucial comprender la diferencia radical entre las identificaciones fascistas y las identificaciones populares. En el primer caso, esta identificación se sostiene en la convicción de que debo preservar una identidad entendida como superioridad y privilegio; en el segundo, en cambio, la identificación es un proceso a construir, es una

Urapalma, Palmas de Curvaradó, Palmadó Ltda., Palmas S.A., Asibicon, Palmura y Palmas del Atrato, y las empresas Inversiones Fregni Ochoa y La Tukeka. En el 2024, la fundadora de Urapalma fue aceptada por la JEP al admitir que despojó de sus territorios a habitantes del Urabá con el apoyo de grupos paramilitares.



imaginación de futuro que viene dada por el deseo de preservar una heterogeneidad constitutiva e igualitaria a la vez. (p. 47)

La intención de generar una política del cuidado en la Universidad se sitúa en la Mesa por el Cuidado de la Vida Universitaria, que se instauró en el 2024, a partir de la cual se propuso la creación de un repertorio de conversatorios y la creación de los círculos de palabra que se pusieron en marcha en el segundo semestre de ese año.

En consonancia con esta política, se ha propuesto trabajar por la construcción de una formación en y desde lo sensible, como enfoque pedagógico, que permita abordar las realidades complejas y dolorosas de nuestro contexto social y político, apostando por desarrollar la capacidad de sentir, empatizar, pensar y actuar frente a las realidades de violencias, desigualdades y exclusiones. Destacamos en esta apuesta el libro *República de los cuidados: hacia una imaginación política* de la filósofa argentina Luciana Cadahia (2024), quien resalta cinco puntos claves que nos parecen fundamentales en la comprensión de esta formación en lo sensible: i) centralidad del cuidado en la política, es decir, arropar el bienestar y la atención a las necesidades humanas, constitutivas del núcleo de las decisiones políticas; ii) revalorizar lo común como una apuesta centrada en prácticas de cooperación, solidaridad y apoyo mutuo, superando el individualismo neoliberal; iii) crítica al neoliberalismo, desde el reconocimiento de cómo este sistema mercantiliza la vida y deshumaniza las relaciones sociales; iv) feminismo y cuidados, en el que se visibiliza el trabajo histórico de las mujeres como principales proveedoras de cuidado y sus luchas por una redistribución justa de responsabilidades; y v) imaginación política en la construcción de narrativas y visiones que permitan un futuro basado en la justicia social, la equidad y el cuidado.

En la Mesa del Cuidado se propusieron algunas líneas de acción como parte de una política del cuidado, entre estas: i) reconocer la complejidad del contexto colombiano, marcado por la violencia, la desigualdad y la exclusión, desde un enfoque multidimensional que trascienda lo meramente cognitivo; ii) superar la “anestesia social” para que se posibilite romper con la indiferencia y la normalización de la



violencia, despertando la sensibilidad y la empatía hacia el sufrimiento del otro; iii) desarrollar la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente la realidad, reconocer las injusticias y asumir un compromiso ético y político con los que ya no están; iv) valorar la experiencia y el conocimiento situado, reconociendo la importancia de las experiencias, emociones y saberes de los estudiantes, especialmente de aquellos que provienen de contextos marcados por la violencia.

También se propuso, como parte de las metodologías para los encuentros, la incorporación de diversos registros narrativos: cartas, testimonios, literatura, imágenes, música y otras expresiones artísticas como herramientas para abordar las experiencias de violencia y construir memorias desde la sensibilidad; activar las emociones desde un trabajo con la corporeidad; fomentar el diálogo y la participación; y la incorporación de los rituales de la reflexividad y las “escribivencias” como soportes dialógicos para la práctica pedagógica.

A continuación, resaltamos algunos textos inscritos en los conversatorios sobre el cuidado, titulados: *Cuidándonos desde las pérdidas, las ausencias y los duelos*; espacios que contaron con la participación de la Cátedra Libre Martín Baró.¹³

Compartimos algunas de sus consideraciones sobre la pregunta en torno al cuidado:

Entiendo el cuidado a partir de esta experiencia y de esos acercamientos como la capacidad de brindar bienestar a otra persona, a uno mismo, a una relación o al medio ambiente. Hacer cosas para no dañar a la otra persona y procurar que el otro tenga una vida digna. Esta idea general del cuidado me lleva a pensar que no debería ser algo que se utilice solo en momentos de necesidad, como en situaciones de duelo o enfermedad. El cuidado debería ser una noción permanente en nuestra vida;

¹³ Conversatorios universitarios sobre el cuidado como promesa y principio formativo, coordinados por la Mesa del Cuidado, la cual contó con la coordinación de la Rectoría y la Subdirección de Bienestar Universitario. Consultar en: Universidad Pedagógica Nacional (2024).



deberíamos vivir de manera que procuremos el bienestar de los demás y del medio ambiente.

El cuestionamiento sería: ¿qué nos ha llevado a descuidar nuestras relaciones, a nosotros mismos y a lo que nos rodea? Las respuestas que encuentro están en el ámbito social y sociopolítico, en cómo el sistema político y económico que habitamos afecta nuestras relaciones, la imprudencia de los medios de comunicación, la desinformación, la distorsión de la realidad, la guerra psicológica. Esto nos aleja de nosotros mismos y de los demás, y rompe la conexión con nuestro entorno. (Lozano, 2024)

En nuestra organización tenemos una propuesta radicalmente distinta a la psicología tradicional, no porque provenga de Norteamérica y Europa, sino porque se intenta aplicar mecánicamente a contextos vitales y existenciales radicalmente distintos. En lo que respecta a nuestra conversación hoy, esa colonización intelectual hace que se impongan modelos de cómo tramitar pérdidas y ausencias significativas, tanto en lo personal como en lo colectivo. Lamentablemente, muchas de estas formas dejan fuera dimensiones profundamente significativas al elaborar el sentido de una pérdida o ausencia, imponiendo modelos que se aplican mecánicamente a todos los procesos.

En esta psicología de la liberación, intentamos abordar el contexto latinoamericano, donde se ha naturalizado la pérdida de casi todo: la pérdida de la vida, del territorio, de la memoria, y la ausencia sistemática de seres queridos que han luchado por mundos mejores y posibles.

Entonces, lo que hacemos en esta psicología es intentar incluir, integrar, en el proceso de tránsito frente a las pérdidas y ausencias, esas otras dimensiones. Algo de lo que queremos llamar la atención en este espacio es la dimensión corporal del ser humano. También está la dimensión emocional del ser humano, que está tan descuidada. Hay tres dimensiones profundamente olvidadas en los contextos universitarios: la dimensión corporal,



la dimensión emocional y la dimensión espiritual de los seres humanos. Hay un exceso de exaltación, si se pudiera decir, no es la palabra que más me guste, un excesivo culto a la razón y al intelecto como posibilidades que, efectivamente, limitan todo lo humano. Si lo reducimos única y exclusivamente a la dimensión racional, cognitiva e intelectual, estamos dejando por fuera la memoria ancestral. En nuestros procesos de acompañamiento en duelo, la memoria ancestral es fundamental. También estamos dejando por fuera la dimensión espiritual, que va más allá de lo religioso. Lo religioso es una forma de expresión, pero, al acercarnos a las memorias ancestrales, propias y de nuestros pueblos, encontramos múltiples expresiones de la espiritualidad. (Barrero, 2024)¹⁴

Queremos enfatizar que concebimos el cuidado también como la emergencia de construcción de un territorio afectivo, concebido este no solo como un espacio físico, sino como un conjunto de imaginarios, creencias, vivencias, entornos, geografías y cartografías en donde existimos, deseamos y resistimos. Esos entornos nos dan identidad, tanto como individuos como colectividad, y se entrelazan en el hacer del ser en todos los planos en que nos podamos vincular con proyectos y propuestas de vida. Compartimos de nuevo algunos planteamientos sobre el cuidado, expuestos en el conversatorio citado; en este caso, nos convocan las palabras de la profesora Judith Bautista (2024):

No puede haber un discurso de cuidado si no contemplamos la vulnerabilidad, si no contemplamos la necesidad que tengo de ti, de que me mires, de que me respetes, de que me cuides, de que me nutras. Y si no contemplamos tu vulnerabilidad y tu necesidad de lo mismo de mi parte, y la vulnerabilidad que vivimos como colectividad universitaria y como sociedad en este momento, no podremos avanzar.

¹⁴ Invitamos a ver y escuchar el conversatorio titulado “Cuidándonos Desde las Pérdidas, las Ausencias y los Duelos”, en la plataforma Youtube.



Hice una lista de lo que significa para mí el cuidado, tomándolo como una decisión. Para mí, el cuidado es una decisión, una manera de relacionarme conmigo misma y con el mundo. Esta forma de relacionarme tiene que ver con la defensa, la nutrición y el no daño. Me encanta la visión de la cultura tojolabal, que no concibe el cuidado sin la escucha. Si no hay un ejercicio de escucha, no puede haber lo que ellos denominan el emparejamiento. Yo me emparejo contigo, te escucho para emparejarme, para encontrarte en medio del camino que llevas tú y yo. Buscamos un camino donde podamos encontrarnos, y lo que ustedes proponen hoy es cómo nos encontramos allí. Todos hemos vivido ausencias, todos hemos tenido duelos y pérdidas. No solo a nivel individual; compartimos ausencias, como ya han dicho otros profesores. Compartimos pérdidas, compartimos duelos, y no hay otra manera de vivir esto si no nos preguntamos por el asunto del tiempo [...]. Si no pasamos del tiempo para la productividad, del tiempo del reloj, al tiempo de ser, no es posible gestionar ausencias, duelos y pérdidas sin contar con el elemento tiempo. Tiempo para ser, tiempo para llorar, tiempo para escribir, tiempo para pensar, tiempo para abrazarnos, tiempo para querernos. No hemos tenido ese tiempo. Nos debemos tiempo, tiempo para contar lo que nos duele y abrir a nuestros estudiantes y profesores ese tiempo que merecen para cuidarse, para ir al médico, para hacer yoga, para dormir bien, para estar con su familia. Recordemos que el tiempo es, ante todo, para ser y no tanto para producir. Yo dejaría esto por ahora como un reto: los retos de vivir el tiempo de una manera diferente.¹⁵

El afecto genera resonancias, de ahí que entendamos el afecto como el efecto que produce un cuerpo sobre otro. Estas interacciones no solo ocurren entre nuestros cuerpos, sino también en determinados tiempos, espacios, condiciones, tecnologías, discursos y prácticas. Abarca

¹⁵ Coordinadora de la Línea de investigación en Memoria Colectiva, Corporalidad y Cuidado de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la UPN.



toda la historia de la humanidad. Este mapa incluye el amor, la amistad, la sexualidad, la erótica y, en suma, el afecto como núcleo del cuidado. El afecto se mueve entre lo íntimo y lo público, y tiene que ver con la construcción de comunidades emocionales, de parentesco, políticas y de apoyo.

Reflexionar sobre el afecto como territorio es también pensar en la construcción de experiencias amorosas que contribuyan a un mundo común. En esta línea, recordamos a tres autores: Octavio Paz, con su obra *La llama doble* (2014), que explora el amor y la amistad desde una perspectiva filosófica y poética; Jacques Derrida, con su poesía sobre la amistad; y a Marina Garcés en *La pasión de los extraños. Una filosofía de la amistad* (2025). Nos dice esta autora:

La amistad acostumbra a presentarse hoy como un espacio de seguridad, de compañía cotidiana y de encuentro sincero, como una de las pocas realidades claras y estables que nos sostienen en un mundo en el que ha fallado todo lo demás. Hablamos de nuestros amigos y amigas como aquellos que siempre están ahí y que apoyan, cuidan y acompañan nuestras vidas, condicionadas por la incertidumbre y la precariedad. (p. 11)

Hablar de los territorios afectivos del cuidado implica reconocer dinámicas propias de lo etario, lo sexuado y lo íntimo. También involucra las relaciones y las consecuencias que emergen en esos territorios, a menudo moldeados por estándares sociales que, en ocasiones, dibujan geografías dolorosas en el trabajo pedagógico. Retomamos las palabras de Trosman (2004):

Un trabajo pedagógico orientado hacia una red de construcción de un nuevo cuerpo social que sostenga este concepto de cuerpo diverso y diferente, esta ideología de cuerpo distinta al de la ideología hegemónica. Un cuerpo que es respetado en sus necesidades y diferencias, en sus distintos significantes y significados para cada uno, pero que puede ser investigado grupalmente. El cuerpo como un territorio que pide autonomía, como propio y singular, para constituirnos en un Estado (forma de ser o de



estar). Soberano, que posibilite el hacer de nuestra subjetividad, de la potencialidad de nuestro cuerpo.¹⁶

De modo que nuestro interés es trabajar por una política del cuidado que pueda situarse en las dos metáforas precedentes que hemos relatado y que tiene como escenas el miedo ante lo que nos amenaza (el lobo) y la desesperanza radical del que no encuentra una salida en el mundo (el suicidio indígena). Frente a la primera metáfora del lobo, surge la cuestión que nos debe impeler sobre qué es el lobo, es decir, qué amenaza a los jóvenes estudiantes y, en general, a la comunidad universitaria. Esto incluye las amenazas más íntimas de nuestros propios miedos impuestos o autoimpuestos, hasta las amenazas más externas, como la falta de recursos y oportunidades, la violencia de los otros, el hambre, el acoso, la discriminación y todas las formas que puede adoptar el *lobo feroz*. Con la segunda metáfora pusimos¹⁷ sobre la mesa los efectos que generan, en los sujetos, comunidades y colectivos, las circunstancias (ambiente, contextos, situaciones) adversas y dramáticamente adversas, en especial las que llevan al aislamiento, la vulneración y violencias estructurales y crónicas, la desesperación, el sinsentido y la desesperanza. Se trata de dos caras de una misma moneda, una de ellas mira al interior preocupándose por la dimensión sensible que se busca integrar en las acciones y escenarios de cuidado de la Universidad Pedagógica; y otra cara más social —y sociológica— que busca, de una manera crítica, estudiar y confrontar un problema que, aunque tiene incidencia en lo individual, se origina en temas poblacionales y sociales que nos acechan desde las sombras.

Finalmente, plantear que el cuidado en nuestro contexto universitario implica el trabajo psicosocial, un trabajo espiritual, un trabajo artístico y, por supuesto, un trabajo pedagógico. Cuatro dimensiones o componentes que arraigan esta política del cuidado como principio y promesa formativa en la que el afecto, la conciencia política, la emancipación de nuestros cuerpos y la construcción de proyectos comunes nos entregan la esperanza de que podamos abrazar el por-venir, nuestro

16 Consultado en: <https://www.topia.com.ar/articulos/el-cuerepo-un-estado-soberano>

17 Intentamos, porque no somos indígenas.



por-venir, desde una política radical del bien común y desde esta política hacerle resistencia a la pesadez del mundo; la pesadez de lo real, de eso que nos amilana, nos afecta, nos destruye. En el conversatorio sobre una formación en lo sensible, Luz Helena Cordero (2024) referencia al escritor italiano Ítalo Calvino y sus *Seis propuestas para el próximo milenio*, donde el autor menciona el tema de la levedad. Cordero (2024) nos compartió las siguientes palabras:

Él nos trae una imagen muy bella, y es la imagen de la mitología. Él acude a la mitología y dice que aquel personaje, Perseo, es el único capaz de enfrentarse a ese monstruo cuyo cabello eran serpientes y que tenía unos ojos terribles. Quien la miraba a los ojos se convertía en piedra. Perseo tiene la misión de matar a la Medusa, y ¿cómo lo hace? Él lo hace con sus pies alados. Él vuela, no la mira a los ojos; tiene un escudo en el que se refleja la imagen de Medusa. Solo con la imagen logra matar a la Medusa.

Entonces, la imagen aquí es lo leve. La imagen, la reflexión, la proyección de la cabeza de Medusa nos hace pensar que, cuando estamos enfrentando algo tan fuerte, tan pesado, tan destructivo, no lo podemos enfrentar con las mismas armas. Ni con algo más fuerte, ni con misiles, ni con la guerra nuclear. Tenemos que enfrentarlo con lo leve, con lo invisible, con lo imaginario, sí, con la fuerza de la imagen, con lo simbólico, con las palabras. Ya decía ahora, con la fuerza de eso que aparentemente no se ve, pero que es contundente por su belleza o por lo que significa. Esa imagen de Perseo frente a la Medusa nos puede hacer pensar en nosotros hoy.

Entonces, quiero quedarme con la idea de la levedad, de lo que va a atacar esa fuerza que aparentemente es inmanejable, frente a la cual nosotros somos impotentes, incapaces. Tenemos que hacerlo de otra manera, con la inteligencia. Pensemos en la levedad y en la fuerza de lo que parece sin importancia, pero que conlleva toda la médula de nuestra vida.¹⁸

¹⁸ Invitamos a escuchar el conversatorio titulado “Cuidándonos Desde las Pérdidas, las Ausencias y los Duelos”, en la plataforma Youtube.



Invitamos a recordar a Primo Levi (2002), quien, después de sobrevivir a ese modelo tan atroz, nos exhorta a vivir una vida digna. Y también al poeta Pedro Salinas (2025), con su poema que nos constituye como personas dolidas, que estamos sufriendo; el sufrimiento forma parte de la vida. Él nos dice:

NO QUIERO QUE TE VAYAS DOLOR

No quiero que te vayas
dolor, última forma
de amar. Me estoy sintiendo
vivir cuando me dueles
no en ti, ni aquí, más lejos:
en la tierra, en el año
de dónde vienes tú,
en el amor con ella
y todo lo que fue.

En esa realidad
hundida que se niega
a sí misma y se empeña
en que nunca ha existido,
que sólo fue un pretexto
mío para vivir.

Si tú no me quedaras,
dolor, irrefutable,
yo me lo creería;
pero me quedas tú.

Tu verdad me asegura
que nada fue mentira.

Y mientras yo te sienta,
tú me serás, dolor,
la prueba de otra vida
en que no me dolías.

La gran prueba, a lo lejos,
de que existió, que existe,



de que me quiso, sí,
de que aún la estoy queriendo.

Ese “más lejos” ancestral, espiritual, político, pedagógico, poético y estético es lo que nos convoca en estos cuidados. No hablamos de cuidados ideales, neoliberales, rápidos, sino de cuidados que nos exigen estudiar, investigar, actuar, abrazar y comprometernos colectivamente en la singularidad de nuestras luchas políticas, culturales y pedagógicas.



Referencias

- Acosta Sierra, P. H. (2012). El cuerpo del dolor. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 6, 57–70.
- Acosta Sierra, P. H. (2019). *Justicia [poética] y memoria [inquietante]* (2.^a ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Acosta Sierra, P. H. (2021). Vueltas alrededor de la investigación-creación como un perro que se persigue la cola. En *El hombre flor: Investigación-creación en torno a Áyax de Sófocles en clave de masculinidades* (pp. 25–36). Sílabas Editores; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación; Universidad de Caldas.
- Acosta Sierra, P. H. (2023). Consideraciones sobre el arco dramático de Kilele y Arimbato frente al arco dramático fáctico de las poblaciones que habitan el Chocó. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 18(1), 28–46.
- Acosta, W. (2006). ¿Para qué sirve un Plan Decenal de Educación? *Educación y Cultura* (74). FECODE.
- Amazon Watch. (2003, marzo 10). *U'wa: suicidio colectivo*. <https://amazonwatch.org/es/news/2003/0310-uwa-collective-suicide>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Spinsters/Aunt Lute Press.
- Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa editorial.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, J. (2025). *Educación rural y saberes campesinos. Bosquejo de una pedagogía de lo rural*. Ediciones Desde Abajo.
- Bárcena, F. y Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233–259. <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>

- Barrero, E. (2024). *Cuidándonos desde las pérdidas, las ausencias y los duelos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KP2rsHli6KY>
- Bocanegra, L., Gutiérrez, C. y Tovar, R. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, 8, 183–201.
- Bordieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Builes, L. F., Sepúlveda Alzate, M. C. y Puerta Lopera, I. (2015). *Convivir Pacíficamente*. Editorial L. Vieco S.A.S.
- Cadahia, L. (2024). *República de los cuidados: Hacia una imaginación política de la filosofía*. Herder.
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En G. Caetano (Comp.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. CLACSO.
- Carvajal, A. (2010). Justicia restaurativa: Construyendo un marco englobador para la paz. *Criterio Jurídico Santiago de Cali*, 10, 9–34.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La tierra no basta. Colonización, baldíos, conflicto y organizaciones sociales en el Caquetá*. CNMH.
- Comisión Asesora Presidencial para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura. (2011). *Informe de la Comisión Asesora Presidencial para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura*. Gobierno de Chile.
- Comisión de la Verdad. (s. f.). *Caso del Colectivo 82*. <https://www.comisiondelaverdad.co/caso-del-colectivo-82>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Colombia adentro: Relatos territoriales sobre el conflicto armado. Caso 52: Universidades y conflicto armado* (Serie Colombia adentro; Informe final *Hay futuro si hay verdad*). CEV. <https://www.comisiondelaverdad.co/caso-52-universidades-y-conflicto-armado>
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial No. 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>



- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial No. 49.261.
- Congreso de la República de Colombia. (2017, 27 de diciembre). *Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 50.549.
- Cordero Villamizar, L. H. (2023, noviembre 15). Por la libertad de Palestina. *Literariedad*. <https://literariedad.co/2023/11/15/palestina/>
- Corte Constitucional. (2018). *Sentencia C-080 de 2018*. Diario Oficial de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/c-080-18.htm>
- De Mello, T. (2022). *Los estatutos del hombre*. Editorial Vy R.
- Delumeau, J., Uribe de Hincapié, M. T., Giraldo, J., Riaño Alcalá, P., Grimson, A., Lechner, N., Álvarez Curbelo, S., Niño Murcia, S., Echavarría Carvajal, J., Sánchez M., L. A. y Villa Martínez, M. I. (2002). *El miedo: Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Corporación Región. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/corporacion-region/20180109043802/reflexiones.pdf>
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: La retirada de la metáfora* (P. Peñalver Gómez, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica; Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. (Obra original publicada en 1987).
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición* (C. de Peretti y P. Vidarte, Trads.). Ediciones de la Flor.
- Dickinson, E. (2002). *Emily Dickinson* (J. M. Arango, Trad.; edición bilingüe). Siglo del Hombre Editores.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.
- Fals Borda, O. (1955). *Campesinos de los Andes*. Editorial Iqueima.
- Fals Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores; CLACSO.



- Fals Borda, O. (2025). *Educación, ciencia y cultura. Textos claves*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Fleury, C. (2025). *Recuperar la dignidad. Contra el devenir brutalista del mundo*. Siglo XXI Editores.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). *Suicidio adolescente en pueblos indígenas: Tres estudios de caso* (A. Parellada, Coord.; International Work Group for Indigenous Affairs [IWGIA]). UNICEF. <https://iwgia.org/images/publications/0575-suicidios-unicef.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fagúndez*. Ed. La Aurora.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1919). Lo siniestro. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-23-Freud.LoSiniestro.pdf>
- Fundación Sergio Urrego. (s. f.). Quiénes somos. <https://www.sergiourrego.org/quienes-somos/#who>
- Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes* (grabados de J. Borges). Catálogos.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Garcés, M. (2025). *La pasión de los extraños. Una filosofía de la amistad*. Galaxia Gutenberg.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Colombia y FARC-EP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Ediciones Desde Abajo.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 4). Ediciones Era.
- Gramsci, A. (2017). La formación de los intelectuales (M. Sacristán, Trad.) [§ 1]. En A. Gramsci, *Escritos*. Alianza.
- Graves, R. (2014). *La diosa blanca* (Trad. L. A. Berrenechea). Alianza Editorial.



- Guzmán, G., Fals Borda, O. y Umaña, E. (2016). *La violencia en Colombia* (Tomo 1). Taurus.
- Herzog, W. (Director). (1972). *Aguirre, the Wrath of God* [Película]. Werner Herzog Filmproduktion; Hessischer Rundfunk.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales*. Crítica; Grijalbo; Mondadori.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Hughes, L. (1922). Opresión. En *Poesía Más Poesía*. <https://poesiamaspoesia.com/180-poesia-mas-poesia-langston-hughes/#OPRESION-POEMA-DE-LANGSTON-HUGHES>
- Hugo, V. (2016). *Los miserables*. Penguin Clásicos.
- Jacobs, J. (1982). *Los tres cerditos*. Viking Press.
- La Otra Escuela. (2019). Cuidar para transformar. Broederlijk Delen. <https://www.otraescuela.org/cuidar-para-transformar.html>
- Levi, P. (2002). *Si esto es un hombre*. Muchnik Editores S.A.
- López, S., Garrido, F. M. y Hernández, M. (2002). Desarrollo histórico de la epidemiología: Su formación como disciplina científica. *Salud Pública de México*, 42(2), 133–143.
- Lozano, X. (2024). *Cuidándonos desde las pérdidas, las ausencias y los duelos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KP2rsHli6KY>
- Magro, C. (2024, mayo 30). *Sostener la promesa de la escuela*. <https://carlosmagro.wordpress.com/2024/05/30/sostener-la-promesa-de-la-escuela/>
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia*. UCA Editores.
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia: Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 46, 7–31. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n46/1665-9387-polcul-46-00007.pdf>
- Martínez, D. y Mendoza, S. (2014). *Sutatausa, memoria del encuentro de dos mundos*. <https://openarchive.icomos.org/id/eprint/1510/1/sutatausa.pdf>
- Meirieu, P. (2006). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Desde Abajo.
- Mèlich, J. C., Bárcena, F. y Larrosa, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233–259.



- Menéndez, M. (2022). Nosotras y la ternura. Recuperado el 2 de diciembre de 2025, de <https://zur.uy/author/mariana-menendez-diaz/>
- Merchán, J., Ortega, P., Choachí, H., Araújo, J. y Acosta, P. (2023). *¿Cuál paz para esta guerra? ¿Para esta guerra cuál paz?* Editorial Laboratorio Educativo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-91127.html
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2024). *Registro Unificado de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE)*. <https://datos.jus.gob.ar/dataset/registro-unificado-de-victimas-del-terrorismo-de-estado-ruvte>
- Molina, X. (2020, febrero 12). 80 frases de Milan Kundera (y su significado). *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/clinica/frases-milan-kundera>
- Nussbaum, M. (2018). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
- Ocampo, S. (2009). Agroindustria y conflicto armado: El caso de la palma de aceite. *Economía política de los conflictos armados*, 70, 169–190.
- Oliver, S. (2011). *Dehumanization: Perceiving the Body as (In)Human*. Springer.
- Organización de las Naciones Unidas. (1985). *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder* (Resolución 40/34, 29 de noviembre de 1985). Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-basic-principles-justice-victims-crime-and-abuse>
- Ortega Valencia, P. y Acosta Sierra, P. H. (2022). *Medidas de no repetición de la violencia sociopolítica en la educación*. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES).
- Ortega Valencia, P. y Herrera, M. C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 89–115. <https://doi.org/10.17227/o1203916.1627>



- Ortega, P. (2025). *Pedagogía crítica, una poética de la resistencia*. Caza de Libros Editores.
- Ortega, P. (2025). *Trayectorias y prácticas de la pedagogía crítica*. Inédito.
- Paz, O. (2014). *La llama doble. Amor y erotismo*. Seix Barral.
- Perrault, C. (1697). *Histoires ou contes du temps passés. Contes de ma mère l'Oye*. Claude Barbin.
- Pessoa, F. (2010). *De todo quedaron tres cosas*. <https://arteletrasusamartin.blogspot.com/2010/09/fernando-pessoa-de-todo-quedaron-tres.html>
- Preciado, P. (2000). Manifiesto contrasexual. *Revista de la Universidad*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/26c45409-87c8-4774-a138-9a72ce648c47/manifiesto-contrasexual>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 588 de 2017: Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. Diario Oficial de Colombia, N° 50.197.
- Puerta Lopera, I. (2010). Justicia escolar. *Memorias del Seminario en Educación y Cultura Política. Memorias del Primer Seminario Educación y Cultura Política* (pp. 113–127). Universidad de Antioquia.
- Rebellato, J. (1997). Habermas y Paulo Freire: ¿Diálogos desencontrados? *Educación y Derechos Humanos*, (31), 7–9. Servicio Paz y Justicia.
- Redacción Justicia. (2021, septiembre 3). Óscar Naranjo: El general pide perdón por estigmatizar a la universidad. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/justicia/jep-colombia/oscar-naranjo-el-general-pide-perdon-por-estigmatizar-a-la-universidad-615345>
- Reporteros Asociados del Mundo. (2021, 28 de julio). Denuncian suicidios de indígenas en Colombia para evitar ser reclutados por grupos armados. <https://www.reporterosasociados.com.co/2021/07/denuncian-suicidios-de-indigenas-colombia-para-evitar-ser-reclutados-por-grupos-armados/>
- Ricœur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: Tres estudios* (A. Neira, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Roca, J. M. (2015, abril 6). Pequeñas cosas que trae la paz [Lectura de poema]. *Cumbre Mundial de Arte y Cultura para la Paz de Colombia*, Teatro Jorge Eliécer Gaitán, Bogotá. Festival Internacional de Poesía de Medellín. <https://www.festivaldepoesiademedellin.org/>
- Salinas, P. (2025). *Poesía completa*. <https://trianarts.com/pedro-salinas-no-quiero-que-te-vayas-dolor/#sthash.cvKGKKG5.dpbs>



- Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387–389.
- Secretaría Nacional de Derechos Humanos y Derecho a la Libertad Ciudadana. (2019). *Listado de personas detenidas desaparecidas por responsabilidad y/o aquiescencia del Estado*. <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos-pasado-reciente/comunicacion/publicaciones/listado-personas-detenido-desaparecidas-responsabilidad-yo-aquiescencia>
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Sen, A. (2020). *Desarrollo y libertad* (E. Rabasco & L. Toharia, Trans.). Planeta.
- Sturluson, S. (2016). *Textos mitológicos de las Eddas*. Miraguano editores.
- Taylor, C. H. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Trosman, C. (2004). *El cuerpo: Un estado soberano*. <https://www.topia.com.ar/articulos/el-cuerpo-un-estado-soberano>
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ciencia abierta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2025, 31 octubre). *Registro Único de Víctimas (RUV)*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024, 18 noviembre). *Conversatorios universitarios sobre el cuidado como promesa y principio formativo*. <https://www.upn.edu.co/conversatorios-universitarios-sobre-el%20cuidado%20como%20promesa%20y%20principio%20formativo/>
- Uprimny, R. y Saffón, M. P. (2006). ¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia. *Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia)*.
- Vargas Espíndola, A., Villamizar Guerrero, J. C., Puerto López, J. S., Rojas Villamizar, M. R., Ramírez Montes, O. S. y Urrego Mendoza, Z. C. (2017). Conducta suicida en pueblos indígenas: Una revisión del estado del arte. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 129–135. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n1.54928>
- Vásquez, F. (2007). *El Dorado. Crónica de la expedición de Pedro de Ursúa y Lope de Aguirre*. Alianza.



- Ventanas Abiertas. (2023). *VA-Inf-06 Víctimas*. <https://ventanasabiertas.org.py/app/uploads/2023/05/VA-Inf-06-Victimas.pdf>
- Verschraegen, G. y Schiltz, M. (2007). Knowledge as a global public good: The role and importance of open access. *Societies Without Borders*, 2(2), 157–174.
- Wills Obregón, M. E. (2015). Claves para navegar por la memoria histórica (pp. 22–55). En Centro Nacional de Memoria Histórica (Ed.), *Un viaje por la memoria histórica: Aprender la paz y desaprender la guerra (Caja de herramientas)*. CNMH.
- Xanthaki, A. (2024). Derecho a participar en la ciencia: Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales (A/HRC/55/44). Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos.
- Zambrano, A. (2005). Una sociedad sin maestros: Una sociedad sin futuro. *Educación y Cultura*, (68), 23–26. FECODE.
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Good Books.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.



Sobre los autores

Helberth Choachí González

Profesor de la Facultad de Educación de la UPN. Integrante del Grupo de Trabajo Pensamiento Jurídico Crítico y Conflictos Sociales de CLACSO. Educador Popular en/para los Derechos Humanos.

Correo: hchoachi@pedagogica.edu.co

Paola Helena Acosta Sierra

Profesora de la Facultad de Bellas Artes de la UPN. Doctora en Teoría Crítica por 17, Instituto de Estudios Críticos con profundización en Estética y Filosofía Política. Integrante de los grupos de investigación Arte y Formación para la Paz, y América Latina: transformaciones, dinámicas políticas y pensamiento social (Universidad Nacional de Colombia – Universidad Pedagógica Nacional).

Correo: phacostas@pedagogica.edu.co.

Piedad Ortega Valencia

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política. Integrante del equipo coordinador del Grupo de Trabajo de Educaciones Populares y Pedagogías Críticas de CLACSO. Integrante del semillero de investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad. Educadora Popular.

Correo: portega@pedagogica.edu.co

Pensar la universidad es, también, aprender a cuidarla. *La universidad abraza su por-venir.* *Conver(s)acciones educativas* reúne un conjunto de ensayos que nos invitan a detenernos, escucharnos y reconocernos en comunidad, en la medida en que la universidad pública es un territorio vivo y un ecosistema de saberes atravesado por memorias, conflictos, afectos y luchas compartidas. A través de una escritura que dialoga con la pedagogía crítica, la reflexión política y la poesía, el libro propone discusiones, travesías y comprensiones en torno a la educación, las políticas públicas, la justicia restaurativa, la investigación universitaria y el cuidado como bien común, entre otros asuntos de interés para la vida universitaria.

Desde una perspectiva situada, la obra pone un énfasis particular en la Universidad Pedagógica Nacional, entendida como espacio público para la construcción de pensamiento y la activación de compromisos con la formación de maestras y maestros. En este marco, el libro despliega un repertorio de inéditos viables cuya práctica político-pedagógica, de raíz freiriana, nos permite asumir el compromiso de ser constructores de una historia compartida y de una conciencia dialéctica, en tanto somos sujetos de acción, responsabilidad y esperanza.

Esta obra invita, entonces, a conversar, a interpelar nuestras prácticas y a imaginar colectivamente una universidad solidaria, sensible y conectada con su tiempo.

ISBN: 978-628-7851-07-8



9 786287 851078

