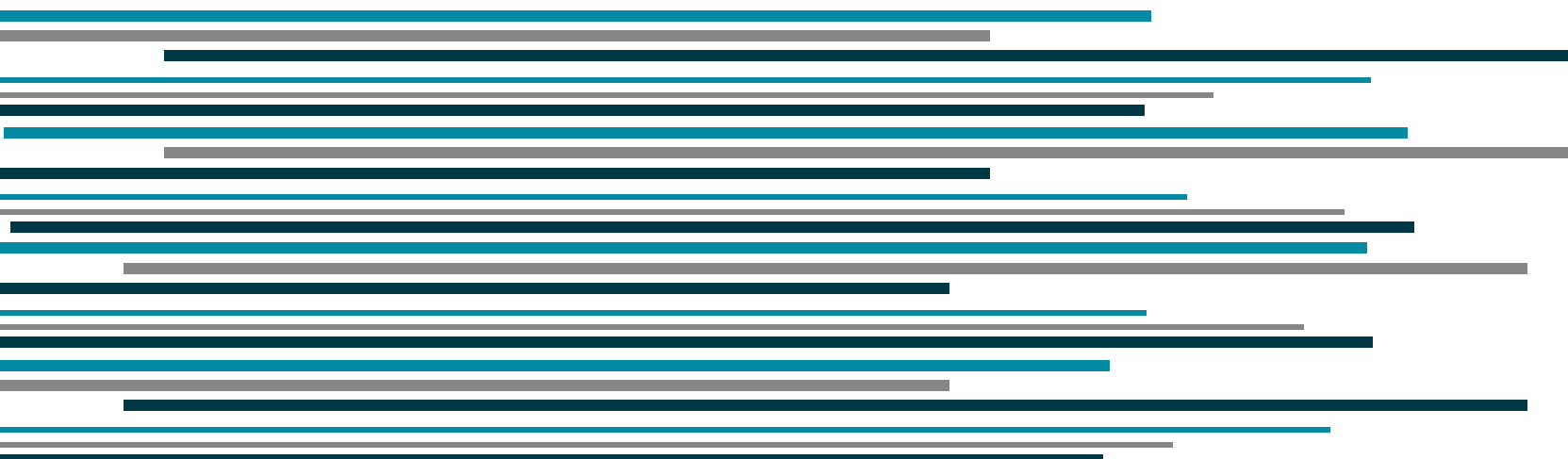


CASUÍSTICA PEDAGÓGICA PARA EL TRABAJO PROFESIONAL CON INCIDENTES CRÍTICOS



CASUÍSTICA PEDAGÓGICA PARA EL TRABAJO PROFESIONAL CON INCIDENTES CRÍTICOS



Casuística pedagógica para el trabajo profesional con incidentes críticos

Andrés Klaus Runge Peña; Taborda Morales, Yarmin Lorena, Barreto Cruz; Miguel Alejandro., [et. al] Primera Edición. Sabaneta, Antioquia: Fondo Editorial Fundación Universitaria CEIPA Powered by Arizona State University, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Corporación Universitaria Lasallista, 2025.

191 páginas.; Figuras, tablas en blanco –negro, color. 22 x28 cm.

ISBN digital: 978-958-8752-62-4

ISBN impreso: 978-958-8752-63-1

DOI: <https://doi.org/10.16967/9789588752624>

Yarmin Lorena Taborda Morales; Miguel Alejandro Barreto Cruz; Andrés Klaus Runge Peña, Carlos Arturo Ospina Cruz, Alba Mery Blandón Giraldo, Gloria María Isaza Zapata, Carlos Mario Ortega Rojas, Andrés Felipe Osorio Ocampo, Antonio Claret García Botero, Rafael Córdoba Mena, José Federico Agudelo Torres, Milton Florencio Rentería Escobar, Juan Carlos Franco Montoya, Carlos Enrique Mosquera Mosquera, Olga Patricia Ramírez Otálvaro, Milton Daniel Castellano Ascencio, Leandro Ceballos Henao, Luis Carlos Sarmiento Jaramillo, Sergio Andrés Manco Rueda, Harol Antonio Ibargüen Mena, Karen Julieth García Yepes, Lucelly Palacio Nagupe, Diego Alejandro Pérez Galeano, Tatiana Patricia Rodríguez Yepes,

Fundación Universitaria CEIPA, Universidad de Antioquia, Universidad San Buenaventura de Medellín (USBM), Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Corporación Universitaria Lasallista, Universidad Católica de Oriente (UCO), Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula), Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) y Asociación Sindical de Educadores de Medellín (Asdem). El Centro de Pensamiento Pedagógico.

Pedagogía-caso/Casuística /sistemas éticos-casuística/aprendizaje-casos

Incluye Prólogo

Incluye Tabla de contenidos

Incluye Referencias

Incluye Conclusiones y Sinopsis

CDD. 171.6 C355

Código de catalogación CO-SbCEI

CEIPA powered by Arizona State University en coedición con Corporación Universitaria Minuto De Dios, Unilasallista Corporación Universitaria, Universidad de Antioquia, ADIDA, ASDEM, Tecnológico de Antioquia

D.R © Fundación Universitaria Ceipa

D.R © Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

D.R © Corporación Universitaria Unilasallista

D.R © Asociación de Institutores de Antioquia – ADIDA

D.R © Asociación Sindical de Educadores de Medellín - ASDEM

D.R © Universidad de Antioquia

Título: Casuística pedagógica para el trabajo profesional con incidentes críticos.

Coordinación de Investigaciones Primera edición:

Sabaneta, octubre 2025

CEIPA powered by Arizona State University

PhD. Diego Mazo Cuervo

Rector

PhD. Giovanni Cardona Montoya

Vicerrector Académico

PhD. Julián Zapata Cortés

Editor Institucional

Mg. Amparo Acosta Hurtado

Coordinadora de Investigaciones

Fondo Editorial CEIPA

Raúl Andrés Jaramillo E.

Coordinación editorial: E-mail: editorial.ceipa@ceipa.edu.co

Dirección: Calle 77 Sur No. 40-165 Teléfono: (4) 305 61 00 Ext. 4122 Sabaneta, Colombia

Diseño y diagramación: Eliana Bedoya Rodríguez

Centro Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cmj

Rector General, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Subdirectora Centro Editorial PCIS, UNIMINUTO

Faber Andrés Alzate Ortiz

Rector UNIMINUTO Antioquia - Chocó

Jorge Arbey Toro Ocampo

Vicerrector Académico UNIMINUTO Antioquia - Chocó

Miguel Alejandro Barreto Cruz

Director Centro de Investigaciones Rectoría Antioquia - Chocó

Juan Carlos Illera Bedoya

Analista de Publicaciones Rectoría Antioquia - Chocó

Editorial Lasallista

Ph. D. Lucía Mercedes De la Torre Urán

Rectora Unilasallista Corporación Universitaria

Ph.D Cristian Castillo Franz

Vicerrector Académico

Ph. D. Juan Fernando Montoya Carvajal

Editor Institucional


Ph. D. Alejandro Soto Ospina

Director de Investigación

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros), sin autorización previa y por escrito del titular del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en la ley.

El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente. La obra publicada expresa exclusivamente la opinión de los autores, de manera que no compromete el pensamiento ni la responsabilidad de la CEIPA powered by Arizona State University.

Este libro es resultado del proyecto de investigación denominado: La profesionalidad pedagógica-docente: Una investigación de casuística pedagógica en la Institución Universitaria Ceipa



Autores

Andrés Klaus Runge Peña

Doctor en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. (CLACSO). Profesor Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia y Universidad de Manizales. Coordinador Grupo de Investigación FORMAPH.

Correo: andres.runge@udea.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>

Yarmin Lorena Taborda Morales

Magíster en Educación. Docente de la Institución Universitaria CEIPA. Integrante del Grupo de Investigación Orygen.

Correo: lorena.taborda@ceipa.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0651-4531>

Miguel Alejandro Barreto Cruz

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor. Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Rectoría. Antioquia–Chocó. Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas–GEIEP.

Correo: miguel.barreto@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3237-7067>

Carlos Arturo Ospina Cruz

Doctor en Educación. Docente, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Grupo de investigación en Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH.

Correo: carturo.ospina@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6860-6127>

Alba Mery Blandón Giraldo

Magíster en Educación. Investigadora, Grupo Interdisciplinario de Estudios pedagógicos-GIDEP, Universidad de San Buenaventura, Medellín.

Correo: amblandongiraldo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4531-7488>

Gloria María Isaza Zapata

Doctora en Educación. Coordinadora Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Grupo de Investigación Educaciones, Lenguajes y Ambientes de Aprendizaje (EDULAAP).

Correo: gloria.isaza@upb.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7699-8714>

Carlos Mario Ortega Rojas

Magíster en Educación. Director Posgrados en Educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Bello. Grupo de Investigación GEIEP.

Correo: carlos.ortega.r@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-3058>

Andrés Felipe Osorio Ocampo

Magíster en Educación. Coordinador de Procesos curriculares, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma Latinoamericana. Colombia. Grupo de Investigación PROLATINO.

Correo: andres.osoriooc@unaula.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5636-0089>

Antonio Claret García Botero

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia y Ciencias Sociales, I.E. Lucrecio Jaramillo Vélez, Medellín, Colombia. Grupo de investigación CIEP ASDEM.

Correo: Antonio.garciab@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-7432-6682>

Rafael Córdoba Mena

Posdoctorado en Procesos Sintagmáticos de la Ciencia y la Investigación. Docente, Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia. Coordinador, I.E. Juan XXIII, Medellín. Grupo: Sistemas Productivos Tradicionales, Culturales y Saberes Ancestrales del Chocó Biogeográfico COLoo64478.

Correo: rafacorme2018@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7710-5922>

José Federico Agudelo Torres

Doctor en Educación. Docente, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Social. Miembro del Grupo de investigación Senderos.

Correo: jose.agudelo36@tdea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0916-7707>

Milton Florencio Rentería Escobar

Doctor en Educación. Docente, Secretaría de Educación de Medellín. Director del Centro de Investigaciones Educativas y pedagógicas CIEP-ASDEM. Grupo de investigación, Coalición Colombiana por el Derecho a la educación y la RED-CHISUA.

Correo: renteriaescobar6@gmail.com

Juan Carlos Franco Montoya

Doctor en Educación. Docente Asociado, Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación SER.

Correo: jfranco@uco.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9357-7244>

Carlos Enrique Mosquera Mosquera

Doctor en Educación. Profesor e investigador de la Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Maestro, Secretaría de Educación de Antioquia. Integrante del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes- ADIDA. Grupo de investigación-Investigaciones Educativas y Pedagógicas- GEIEP.

Correo: carlosfilosofo@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4806-3145>

Olga Patricia Ramírez Otálvaro

Doctora en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos. Profesora Titular – Investigadora, Grupo de Investigación Senderos. Vinculada en propiedad a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.

Correo: oramirez@tdea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9350-6320>

Milton Daniel Castellano Ascencio

Doctor en Lingüística. Docente, Secretaría de Educación de Medellín. Investigador del Grupo Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia y del Grupo Estudios Interdisciplinarios sobre Educación-Esined, Universidad de San Buenaventura Medellín.

Correo: milton.daniel.castellano@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0173-0860>

Leandro Ceballos Henao

Doctor en Formación en Diversidad

Integrante Grupo de Investigación Pedagogía y Desarrollo Humano. Docente maestría en Educación Rectoría virtual Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Correo: Leandro.cebillos@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8082-4506>.

Luis Carlos Sarmiento Jaramillo

Magíster en Desarrollo Infantil. Investigador, Grupo COMAEFI. Docente Cátedra Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Docente cátedra Universidad de Antioquia.

Correo: Luiscarlossarmientoj@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7796-1102>.

Sergio Andrés Manco Rueda

Magíster en Educación. Integrante Grupo de Investigación SENDEROS. Docente, Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1977-2508> E-mail: sergio.manco@tdea.edu.co

Harol Antonio Ibargüen Mena

Docente de básica y media; docente catedrático en varias universidades; Licenciado en Educación, Español y Comunicación Audiovisual; Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo; Especialista en Gerencia Educativa con Énfasis en Gestión de Proyectos; Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Doctor en Ciencias de la Educación; Directivo de ADIDA y secretario de Asuntos Pedagógicos.
Correo: ibarguenenator@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0105-429X>

Karen Julieth García Yepes

Doctora en Ciencias Sociales y de la Educación, Magíster en Estudios e Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos vulnerables, Historiadora.
Correo: garciayepesk@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6433-2264>.

Lucelly Palacio Nagupe

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de cátedra del Doctorado en Educación Interculturalidad y Territorio de Universidad del Magdalena. Docente de la Secretaría de Educación de Medellín. Directora del Centro de Estudios e investigaciones Docentes de ADIDA, CEID-ADIDA. Integrante del Grupo de investigación “Calidad Educativa en un Mundo Plural- CEMPLU-Unimagdalena”.
Correo: lucypana56@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9356-1820>.

Diego Alejandro Pérez Galeano

Doctor en Educación. Director de Modelo Pedagógico Fundación Universitaria CEIPA, Integrante Grupo de Investigación IMCA (Fundación Universitaria CEIPA).
Correo: diego.perez@ceipa.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4437-9206>

Tatiana Patricia Rodríguez Yepes

Normalista Superior, Licenciada en Básica Primaria, Magíster en Educación, doctoranda en Pensamiento Complejo. Actualmente coordinadora de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.
Correo: coordinadoratatiana@iesanluisgonzaga.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5098-8159>

TABLA DE CONTENIDO

12	Prólogo
16	Parte I. Marco teórico y metodología
17	Introducción
27	Guía para la construcción del caso
27	1. Marco contextual del caso
27	1.1 Elementos que lo componen
27	1.1.1 Título del caso
28	1.1.2 Fecha del caso: año, año y mes o años, mes y día
28	1.1.3 Breve descripción del caso: resumen del caso
28	1.1.4 Autor
28	1.1.5 Cargo del autor: estudiante, docente, rector, investigador
29	1.1.6 Tipo de Institución Educativa (IE): pública, privada, en concesión, religiosa, laica, urbana, rural
29	2. Relación entre el caso y la situación que se manifiesta en la Institución educativa
30	2.1 Campo temático en el que se ubica el caso
30	2.2 Entorno físico del caso
31	2.3 Palabras clave
31	3. Situación del caso
32	4. Contextualización del caso
33	5. Nota pedagógica
34	5.1 Objetivos de aprendizaje
34	5.2 Descripción del caso
34	5.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso
34	5.4 Preguntas problematizadoras
35	5.5 Estrategias didácticas
35	5.6 Información adicional y lecturas de referencia
36	5.7 Reflexiones
36	5.8 Análisis pedagógico del caso
36	Referencias

39	Parte II. Casos
41	Caso 1. ¡Voy a poner el caso en conocimiento a las autoridades competentes!
56	Caso 2. Niña, tóquese una bien buena
65	Caso 3. Violencias en la cotidianidad de la vida escolar de los estudiantes
74	Caso 4. Sentido de la norma vs. la norma sin sentido
82	Caso 5. Comisiones de evaluación y promoción: un tribunal de pedagogos, no de inquisición
89	Caso 6. ...Y entonces profe ¿Qué hago? ¿Gané o perdí? ¿Voy o no voy?
98	Caso 7 ¿Para qué se preocupa si ni siquiera le van a agradecer?
108	Caso 8. ¡Póngase por favor el tapabocas!, está un poco “covidsienta”
116	Caso 9. Importancia de la convivencia escolar y la salud mental en los procesos formativos
124	Caso 10. ¡No quiero que la discapacidad venga a vivir conmigo!
130	Caso 11. Resolución de casos: mordidas en el Centro Infantil OMG
144	Caso 12. ¡Todo lo que sé de educación y currículo no sirve para nada!
154	Caso 13. ¿Se enseña la lectura en el nivel de secundaria para comunicar lo aprendido desde la evaluación?
163	Caso 14. ¡Me acepta así o me voy!
170	Caso 15. La enseñanza de educación física escolar: una situación de aula en la educación media
178	Caso 16. El desafío pedagógico en la reinserción escolar de un excombatiente
185	Conclusiones
188	Sinopsis

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

23	Tabla 1. <i>Aportes de la casuística pedagógica</i>
29	Tabla 2. <i>Relación entre el caso y su contexto</i>
31	Tabla 3. <i>Ejemplo de campos y subcampos científicos en educación</i>
35	Figura 1. <i>Ejemplos de estrategias para el trabajo en el aula con casos</i>
41	Tabla 4. <i>Exposición del caso 1</i>
56	Tabla 5. <i>Exposición del caso 2</i>
65	Tabla 6. <i>Exposición del caso 3</i>
74	Tabla 7. <i>Exposición del caso 4</i>
82	Tabla 8. <i>Exposición del caso 5</i>
89	Tabla 9. <i>Exposición del caso 6</i>
98	Tabla 10. <i>Exposición del caso 7</i>
108	Tabla 11. <i>Exposición del caso 8</i>
113	Tabla 12. <i>Plan pizarrón sugerido</i>
116	Tabla 14. <i>Exposición del caso 9</i>
124	Tabla 15. <i>Exposición del caso 10</i>
130	Tabla 16. <i>Exposición del caso 11</i>
144	Tabla 17. <i>Exposición del caso 12</i>
154	Tabla 18. <i>Exposición del caso 13</i>
163	Tabla 19. <i>Exposición del caso 14</i>
170	Tabla 20. <i>Exposición del caso 15</i>
178	Tabla 21. <i>Exposición del caso 16</i>

PRÓLOGO

Este libro hace parte de las bases teórico-conceptuales que han orientado el trabajo del Centro de Pensamiento Pedagógico (CPP) iniciado en el 2017 y que se vienen concretando con varios proyectos de investigación. En tal dirección, en esta oportunidad nos centramos específicamente en la presentación de los resultados de la investigación denominada “*La profesionalidad pedagógica-docente: una investigación de casuística pedagógica*” (2023) cuyo objetivo era articular una base teórica sobre la casuística pedagógica como metodología de investigación y de enseñanza para la identificación de factores comunes y sobresalientes de la profesionalidad pedagógica-docente. Al utilizar el verbo ‘articular’ no se pretende implicar que no existieran elementos teóricos previos sobre la casuística pedagógica como metodología de investigación y enseñanza; se trata más bien de apoyarse en los bagajes ya existentes para afrontar de manera eficiente precisa —si se permite la expresión—, las particularidades a las que se ven enfrentados los docentes y directivos docentes en estos tiempos de transformación educativa mundial y en nuestros propios contextos.

La investigación, desarrollada por el CPP, es liderada por la Fundación Universitaria CEIPA y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, junto con la colaboración de grupos de investigación reconocidos los cuales están afiliados a las siguientes instituciones: Universidad San Buenaventura de Medellín (USBM), Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Corporación Universitaria Lasallista, Universidad Católica de Oriente (UCO), Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto, Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula), Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) y Asociación Sindical de Educadores de Medellín (Asdem).

El Centro de Pensamiento Pedagógico está compuesto por una colectividad de investigadores que aportan al tejido educativo del Departamento de Antioquia mediante el desarrollo de propuestas de formación y transferencia de conocimiento que impactan la profesionalidad docente y la gestión escolar. Promueve la reflexión en torno a los aconteceres del quehacer educativo en la región a partir de la deconstrucción y reconstrucción reflexiva de la labor pedagógica y la generación de conocimiento, para lo cual aprovecha la multiplicidad de instituciones y grupos de investigación que lo conforman y la sinergia con las comunidades educativas. En dicha perspectiva, busca hacer partícipes a docentes¹ y directivos en tanto actores claves en los procesos educativos, pedagógicos y didácticos de la región.

¹ En Colombia las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores y son docentes y directivos docentes (Artículo 5 Decreto 1278 de junio 19 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente).

En ese orden de ideas, la misión del CPP es propiciar un espacio dentro del campo disciplinar que le compete dónde es posible la reflexión sistemática respecto a la educación, la pedagogía y la didáctica en el departamento de Antioquia. Su propósito principal es que, mediante tales ejercicios, se puedan repensar y resignificar las dinámicas escolares y educativas y, particularmente, la actividad docente, en coherencia con las necesidades y particularidades de los contextos de las Instituciones Educativas (IE) y, en ese mismo sentido, promover la investigación y la participación activa de los agentes educativos como elementos fundamentales a la hora de pensar lo educativo, como un aporte a la posible y potencial resignificación de las políticas públicas educativas en el ámbito departamental y nacional.

A lo largo de las sesiones y actividades del CPP, de acuerdo con los momentos y proyectos, han estado participando maestros, maestras y directivos docentes de las nueve subregiones de Antioquia y del municipio de Medellín, junto con los profesores investigadores de las Instituciones de Educación Superior de la región. Todos ellos concitados en apuestas por la investigación educativa asociada a la formación continua de maestros, teniendo como focos principales el enfoque biográfico-narrativo en educación y la casuística pedagógica potencializada como metodología de investigación, y también como metodología de enseñanza para la eventual identificación de factores comunes y sobresalientes presentes dentro de la profesionalidad pedagógica-docente.

Durante el desarrollo del CPP se han llevado a cabo diversas publicaciones académicas. Uno de los primeros proyectos consistió en brindar apoyo académico y orientación para la escritura a los docentes de Antioquia en la producción del libro de relatos de experiencias titulado *Voces de maestros por la paz* (2018). Esta iniciativa dio paso a una serie de publicaciones posteriores, entre estas, *Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica* (2019), *Relatos de experiencias maestras* (tomos I y II, 2019) y *Cuadernos de Investigación en Educación* (2019). Algunos de estos proyectos contaron con el respaldo de la Secretaría de Educación de Antioquia. Como se puede ver, hay una clara focalización en las temáticas de las culturas profesionales docentes y de la profesionalidad pedagógica que parte de esa amplia mirada investigativa sobre las culturas escolares de Antioquia.

Actualmente, el equipo de profesores investigadores está compuesto por Andrés Klaus, Runge Peña, Jair Álvarez Torres, Leandro Ceballos Henao, Julián Alberto Uribe y Carlos Ospina Cruz, todos ellos co-investigadores de la Universidad de Antioquia; junto con Yarmin Lorena Taborda Morales y Diego Alejandro Pérez Galeano de la Fundación Universitaria CEIPA. A ellos se suman Olga Patricia Ramírez Otálvaro, Sergio Andrés Manco Rueda y José Federico Agudelo Torres del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria; Luis Carlos Sarmiento Jaramillo de la Corporación Universitaria Lasallista; Jorge Hernán Betancourt Cadavid, Alba Mery Blandón Giraldo y Milton Castellanos de la Universidad San Buenaventura; Gloria María Isaza Zapata de la

Universidad Pontificia Bolivariana; Carlos Mario Ortega Rojas y Miguel Alejandro Barreto Cruz de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; Juan Carlos Franco Montoya de la Universidad Católica de Oriente; Karen García Yepes y Andrés Felipe Osorio Ocampo de la Universidad Autónoma Latinoamericana; Carlos Enrique Mosquera Mosquera, Harold Ibargüen Mena, Lucelly Palacio Nagupe y Tatiana Patricia Rodríguez Yepes de Adida; Antonio Claret García Botero y Milton Florencio Rentería Escobar de Asden.

En este escrito se presentan algunos de los planteamientos teórico-conceptuales que han acompañado gran parte de las discusiones y de las actividades del CPP en los últimos años (2017-2024). Los co-investigadores se han servido de estos planteamientos —y de otros resultantes de sus propias experiencias— para la construcción de los casos aquí expuestos. Se hacen acercamientos a los conceptos de estudios de caso, la casuística pedagógica como enfoque metodológico, saber profesional docente, formación docente, práctica y profesionalidad pedagógicas. Para ello, se muestran algunas de las perspectivas y orientaciones investigativas en las cuales se sustenta la construcción del caso, los atisbos de interpretación y las herramientas metodológicas para abordarlo.

Es necesario reiterar aquí que una de las bases fundamentales que acompañan esta construcción teórica, así como la del CPP, es que no existe algo así como “la” escuela, ni mucho menos “la” cultura escolar, por lo que hay que atender a la creciente variedad de configuraciones y situaciones que se suceden, o pueden llegar a suceder dentro de un territorio tan variado como el nuestro. Creemos que la casuística pedagógica nos posibilita así, una mirada mucho más enriquecedora a los procesos de la —siempre dinámica— constitución de la profesionalidad pedagógica desde orientaciones investigativas más empíricas, analítico-interpretativas y hermenéutico-reconstructivas.

Nuestra idea es que no se llega, a la profesionalidad docente, tampoco se nace con ella, sino que esta constituye un proceso en construcción permanente. Si bien ya se han hecho estudios sobre los ciclos de vida profesional que plantean ideal, o típicamente, un cierto desarrollo laboral, resonamos con la idea de que, bajo el presupuesto de un mundo cambiante, una escuela cambiante, culturas escolares y profesionales docentes en constante transformación, no se puede considerar la profesión y la profesionalidad docente de manera absoluta, esquemática y fija.

Con el firme propósito de enriquecer las discusiones pedagógicas y contribuir con una mirada más compleja a la profesionalidad docente, extendemos una cordial invitación a nuestros lectores para que se acerquen a este trabajo. Animamos a los lectores a explorar los casos de enseñanza, que más que una recopilación de historias, son la representación vívida de las complejidades y dilemas que enfrentan los directivos docentes y los docentes en el escenario escolar.

Como es de entender, todos los que hemos sido, o somos docentes, podemos aportar un caso. pero aquí lo realmente enriquecedor en el proceso de dinamización institucional, en la continua constitución en tanto profesionales docentes —aprovechando esas vicisitudes latentes en la casuística pedagógica para fungir como intelectuales del campo disciplinar y profesional de la pedagogía—, intelectuales que, a la vez que asumimos actitudes investigativas en tal dirección, también seguimos nuestro —cada vez más inacabado— proceso de formación.

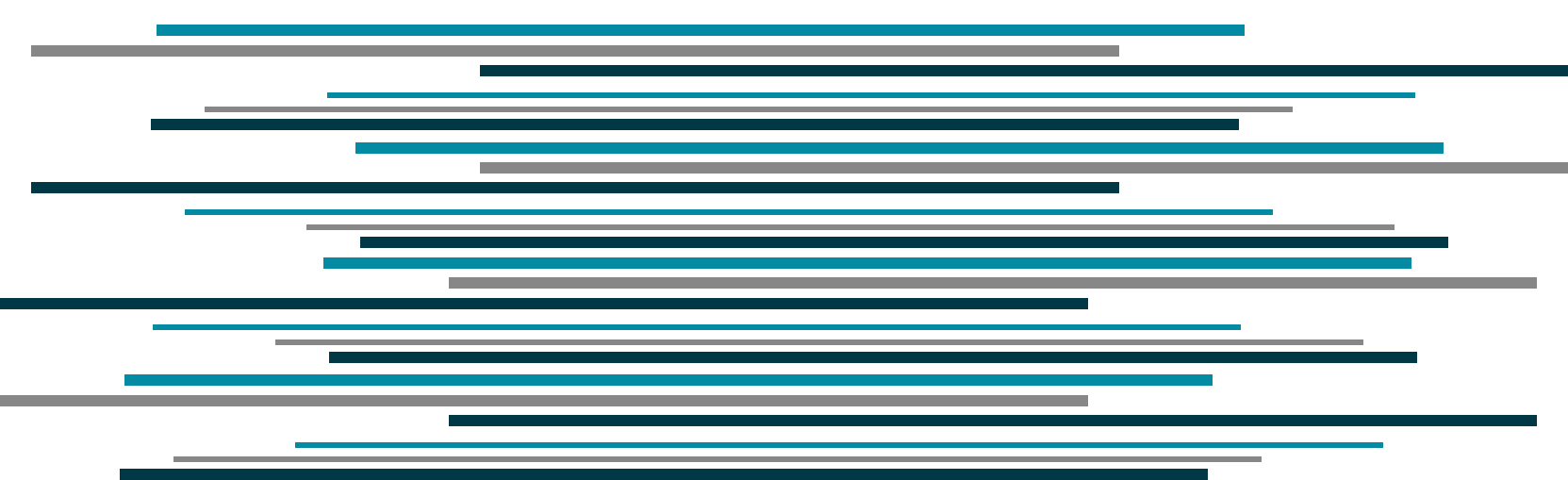
Los casos pedagógicos no solo iluminan los desafíos inherentes a las dinámicas propias de las instituciones educativas, sino que también ofrecen valiosas perspectivas para la gestión efectiva y el trabajo con incidentes críticos en los entornos educativos.

Referencias

Runge Peña, A. (2019). *Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica*. Medellín, Colombia: Secretaría de Educación de Antioquia.



PARTE I





INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los conocimientos y habilidades fundamentales que un profesional de la educación debe poseer para desempeñar adecuadamente su labor? ¿Qué elementos influyen en su formación para propiciar la emergencia del pensamiento crítico en el aula? ¿Cómo aborda las diversas situaciones que se presentan en su entorno educativo? Y, finalmente, ¿De qué manera estas situaciones y sus soluciones se transforman en un conocimiento sistematizado y útil para el ejercicio de la profesión docente?

Intentar proporcionar respuestas definitivas a esta serie de interrogantes se puede considerar pretencioso. Sin embargo, a lo largo de las páginas de este libro nos sumergiremos en los casos y, en términos generales, en una perspectiva de trabajo (investigación y formación) que denominamos *casuística pedagógica*.

Casuística, cuya etimología remite al latín ‘*casus*’, es decir, caso, hace referencia, de manera general, a la observación, descripción, protocolización, reconstrucción e interpretación de casos individuales dentro de una determinada especialidad o campo disciplinario. Trata entonces de una actitud (distanciada y reflexiva) y de una forma de proceder específica (situada, particular) con respecto al análisis de un asunto que se determina y presenta como caso² y que, en su conjunto, apunta a la comprensión de estructuras, patrones o situaciones específicas que comienza con una posición de extrañamiento y distanciamiento frente a un procedimiento secuencial y detallado, en lo posible, metódicamente controlado, tal como se expresa en el texto *Profesionalidad Docente: Una Mirada Desde La Casuística Pedagógica* de Runge, Taborda, Ospina, y Pérez, (2023). Todo esto para llegar sistemáticamente, no solo a una comprensión del caso, sino también a la producción de conocimientos más generales, teórico-conceptuales que aporten a los campos de indagación específicos.

La casuística pedagógica se propone como un acercamiento investigativo y formativo que se desenvuelve permanentemente entre la lógica de la subsunción y la lógica de la reconstrucción; es decir, bajo el esquema de la comprensión del caso y la explicación teórico-conceptual del caso,

² Ello incluye situaciones dilemáticas y los incidentes críticos. De acuerdo con Monereo, Monte y Adreucci:

Un incidente es un suceso que se produce de manera inesperada y sorprendente. Cuando además causa en quien lo recibe una alteración emocional intensa, capaz de bloquearlo, violentarlo, desestabilizarlo, en definitiva, de hacer perder el control sobre sus pensamientos y/o acciones, hablamos de incidente crítico. Dos son las características que definen esas situaciones. En primer lugar, son subjetivas y por consiguiente lo que puede resultar crítico para una persona puede no serlo para otra [...] En segundo lugar, pueden valorarse como acontecimientos positivos [...] o negativos [...], en cualquier caso, como su nombre lo indica, abren una "crisis" en quien los recibe, es decir, existe un antes y un después de lo ocurrido, de tal modo que promueven un cambio significativo rotundo, radical en quien lo experimenta" (2015, p. 17).

optando siempre por lo primero. Esto último se concibe como un proceso que implica recurrir a prácticas y situaciones específicas, ya sean únicas o recurrentes, dentro del entorno educativo.

En este trabajo se narran algunas de esas experiencias educativas que marcan a los involucrados, transformándolas en casos de estudio y, de paso se ofrecen algunas ideas sobre su gestión y trabajo como “casos de enseñanza”, con todas las potencialidades que ofrecen como método de aprendizaje.

La intención es que estos casos se entiendan como herramientas pedagógicas valiosas para la reflexión sobre el proceso formativo, la gestión del conocimiento de maestros y la apropiación de prácticas, tanto por parte de los directivos docentes como por los diversos actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La consideración de los casos como recursos pedagógicos se hace con la premisa de que la casuística se convierta aquí en la excusa adecuada para la formación docente, así como para la reflexión sobre sus prácticas.

Precisamente en el campo de las profesiones no estandarizables, como la profesión docente, los análisis de caso se abordan en tanto medio adecuado de producción de conocimiento para la teoría y para la práctica, para lo general y lo particular, pues es en dicho campo de tensión que se mueve permanentemente el ejercicio profesional. Es así como los casos representan una fuente muy importante del saber profesional (Shulman, 2004).

En este sentido, la casuística se entiende a su vez como un proceso de sistematización y una herramienta pedagógica que va más allá de una experiencia narrada; pasa a convertirse en un escenario para el análisis, toma de decisiones y deliberación útil al momento de la escritura y necesario para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Visto de otra manera, la casuística pone de manifiesto la profesionalidad docente, subrayando que esta no se limita a la resolución absoluta y concluyente de problemas puntuales. Más bien, se busca destacar que la identificación de situaciones, la manera de describirlas, el abordaje teórico conceptual y el uso que se hace de ellas como herramientas analítico-formativas constituyen en sí una manifestación de la complejidad inherente a la profesión docente.

Para autores como Guzmán (1980), la casuística es un proceso dialéctico dado que se encarga primero de estudiar los casos, específicamente aquellos que hacen alusión a asuntos dilemáticos o de conflictos éticos; y segundo, porque pretende hacer un razonamiento que implica el análisis y la síntesis del conocimiento para entender la evolución de las ideas. No obstante, la casuística tiene diferentes perspectivas, una de ellas, siguiendo a Miller (1996), plantea que, en general:

[...] la casuística es la tarea de resolver problemas, buscando interpretar y resolver cuestiones prácticas del día a día [...] la casuística es un género de investigación moral que atiende a los problemas morales concretos, a su interpretación correcta, y a su resolución razonable. (p. 5).

No obstante, estudios recientes han ayudado a reconocer los múltiples atributos del caso y la capacidad que tiene de suscribirse a diferentes disciplinas. Por ejemplo, en administración hay una serie de fenómenos empresariales que se estudian a partir de la narración de un hecho real o ficticio que requiere del análisis de una serie de variables para generar alternativas de solución o para comprender las razones detrás de las decisiones tomadas, y a partir de allí, reflexionar sobre las prácticas. De esta manera el caso se concibe como una metodología activa en la enseñanza. Pérez (2020) indica que el uso de estudios de caso como metodología para desarrollar un proceso de enseñanza se basa en una narración elaborada por un escritor (docente) en el que los estudiantes o los mismos maestros debaten alrededor del hecho, las causas problemáticas y las posibles soluciones.

En coherencia con lo anterior, cabe precisar que una cosa es el caso como herramienta para la toma de decisiones y la enseñanza de algo en particular y otra, la casuística pedagógica que, además de narrar hechos relacionados con las IE, promete estructuras para la comprensión de la profesionalidad docente. Por ende, la casuística no es la narración de una anécdota sino la ‘puesta en el papel’ de la cotidianidad de la escuela, con sus incidentes críticos y tensiones a los que se ven enfrentados los docentes, así como también una herramienta para pensarse en las maneras de abordar las complejidades que allí aparecen.

Se plantea la casuística por tanto como un fenómeno que abarca diversas situaciones interrelacionadas. En primer lugar, implica la consideración de un hecho como un caso, lo cual facilita el discernimiento, la toma de decisiones y la gestión del conocimiento. En segundo lugar, se vincula con la narrativa, que actúa como estructura a través de la cual el autor busca compartir la situación de manera coherente y significativa. De hecho, Shulman (citado por Levin, 1995) sugiere que los casos se pueden utilizar para enseñar a los educadores (en formación o en ejercicio) principios o conceptos de naturaleza teórica, precedentes de la práctica, moral y ética, y estrategias, disposiciones y hábitos mentales (por ejemplo, pensar como un profesor). Por ello, la casuística pedagógica es importante, no solo como enfoque investigativo, sino también como ejercicio formativo para los maestros y maestras.

En tal dirección, la casuística pedagógica ofrece al mismo tiempo una vía para la producción de conocimiento pedagógico-científico y para la cualificación y formación profesional. Por medio del ejercicio de una casuística pedagógica es posible, por un lado, producir conocimiento sobre la profesionalidad pedagógica de los docentes y, por el otro, desplegar procesos reflexivos en los docentes que ayuden a tematizar y cualificar la profesionalidad. En otras palabras, los

profesionales docentes deben estar en la capacidad solucionar los inconvenientes propios de su cotidianidad a través del análisis estructural del caso particular usando como herramienta principal sus habilidades profesionales, las cuáles se fundamentan el conocimiento científico, saber situado y saber biográfico-profesional-experiencial.

La casuística no pretende que los análisis desemboquen en soluciones a los hechos o discursos moralizantes que manifiesten formas correctas o incorrectas de ejercer la profesionalidad. Por el contrario, es posible que las situaciones se aborden en profundidad, pero que quede siempre la posibilidad, tanto de seguir avanzando en la temática a partir de la reflexión seria, como de considerar las diversas opciones que los dilemas morales exigen.

Y, ¿de qué casos podemos hablar? A continuación, se presenta una tipificación de los casos:

- *Casos de aula*: didácticos, de aprendizaje, interacción, clima de aula, grupales, individuales, orientación, relacionales, etc.
- *Casos por fuera del aula*: descanso, interacciones en la escuela.
- *Casos intra y extraescolares*: padres de familia, relaciones con la comunidad, relaciones entre estudiantes.
- *Casos de gestión educativa e institucional*.
- *Casos de micropolítica*: relaciones de poder entre directivas y docentes.
- *Casos de las culturas profesionales docentes*: relaciones y tensiones entre docentes.

La pedagogía de casos se fundamenta en la idea de que el conocimiento se construye sobre la base del conocimiento previo; está asociado a la experiencia, es situado y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en la que se desarrolla y se utiliza; es además transformable y puede cambiar. De ahí la reivindicación de que los casos ayudan al profesor en formación a entender la complejidad de la docencia y del aprendizaje, animando a la búsqueda de soluciones docentes alternativas, además de obligarle a pensar como profesor (Raya, 2017, p. 75).

Es así como el caso, al plantear escenarios reales en los que un profesional puede o podría haberse encontrado, fomenta reflexiones que le preparan para enfrentar situaciones futuras o reconsiderar decisiones pasadas. Este enfoque va más allá al abrir la puerta a la sistematización del caso, al aprendizaje a través de este y a su análisis profundo. Busca identificar relaciones clave que atañen a la comprensión de la profesionalidad docente y a la resolución de dilemas propios de este desempeño. Contribuye así al desarrollo de habilidades reflexivas y estratégicas en el individuo, gracias a metodologías de análisis de contenido, como aquellas propuestas por Bardin (1986).

Cabe revisar a continuación algunas perspectivas sobre el objetivo o la finalidad del caso. El estudio de caso se puede aproximar desde tres frentes: 1) en tanto método, dado que estudia las interrelaciones y los cambios; 2) como una técnica para entender o tomar decisiones con relación a un inter/sujeto/objeto de estudio; y por último, 3) como instrumento de observación dentro de la investigación documental, en tanto unidad específica (Díaz De Salas, Mendoza y Porras, 2011). Aún más, el caso es una posibilidad pedagógica para que los estudiantes de cualquier área de conocimiento puedan adquirir un entendimiento general de los problemas adyacentes en la sociedad y así encontrar soluciones mediante el ejercicio constante de la reflexión (Bernal, 2021).

Precisando un poco más lo que nos interesa, Wasserman (1994), citado por Labayen y Gaudin (2019), plantea que un buen caso es:

[...] el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos [...] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula. (p. 20).

Según Wassermann (1994) el método para el trabajo con casos debería constar de preguntas críticas, trabajo en grupos pequeños, interrogatorios sobre el caso y actividades de seguimiento. Esto para que el ejercicio de escritura no quede supeditado a la sola experiencia del docente y a su interpretación de las situaciones, sino que se establezca un punto de conversación con los pares con quienes intenta abordar el caso como escenario o herramienta de aprendizaje.

Por tanto, las situaciones laborales problemáticas de los docentes no solo se resuelven apelando a un saber científico y a las reglas correspondientes o a un saber didáctico disciplinar, también mediante el compromiso con el caso particular y con la especificidad de la situación (experiencial, social, académica, institucional). Consecuentemente, la formación profesional necesita trabajar sobre aspectos que tengan que ver con un uso crítico del conocimiento científico, con una autoformación que involucre elementos investigativos-explorativos, casuísticos-reconstructivos del caso y biográficos. Por ello es por lo que cobra relevancia especial el trabajo casuístico, la discusión en equipo y orientaciones más narrativas. De allí que una línea de trabajo (investigación, teorización, reflexión, análisis) apropiada sea la casuística pedagógica. En ella, desde un punto de vista interpretativo y reconstructivo, se estudian las formas de comprensión y actuación docentes, incluyendo el trabajo reflexivo de sus actores.

La casuística como enfoque metodológico (casuística pedagógica) dentro de la investigación pedagógica (educativa) resulta de gran utilidad, de cara a cuatro perspectivas posibles de trabajo (investigación, teorización, reflexión, análisis):

1) Como **heurística pedagógica**, en la medida en que los ejemplos de casos trabajados se pueden constituir en fuente de nuevas ideas. Es decir, un trabajo sobre los casos abre y amplía el espacio para otras alternativas de explicación y de acción y, con ello, permite desarrollar los procesos de conceptualización y comprensión de las problemáticas pedagógicas (educativas) trabajadas.

2) Como **sistemática, descriptiva y analítica pedagógica**, ya que permite visualizar asuntos, describirlos, analizarlos y reconstruirlos. Y, en ese sentido, comprender cómo han tenido lugar, por qué, en qué sentido, bajo qué perspectiva, entre otros. Los ejemplos de casos, su análisis e interpretación, contribuyen entonces a la discusión, afinamiento y ampliación, mediante una diferenciación sistemática y analítica de las hipótesis, planteamientos y conceptualizaciones existentes; por tanto, permite la ampliación de la comprensión de los fenómenos trabajados e investigados, sin necesaria y obligatoriamente tener que llegar a producir soluciones definitivas y/o concluyentes. Dicho con otras palabras: se comprende “lo que pasó” sin necesariamente llegar a “tener” que resolver eso que pasó.

3) Como **crítica y correctiva pedagógica**, siendo que los ejemplos de casos contribuyen con la revisión y crítica de las hipótesis, planteamientos y conceptualizaciones ya existentes. Los casos pueden servir para falsear hipótesis y cuestionar sobrentendidos.

4) Como **casuística normativa e ilustrativa** que puede dar elementos para la orientación del actuar profesional docente. Acá se llega a que, mediante dicha casuística, “se enseña cómo se hace”, “se orienta cómo se hace” o “se dice cómo se hace”. Así las cosas, los ejemplos de casos en esta perspectiva se pueden emplear para que los docentes lleguen a un ejercicio de comparación de tales casos con sus propias experiencias, saberes y actuaciones dentro de la praxis escolar y de enseñanza.

Las tres primeras perspectivas de trabajo contribuyen con los desarrollos de la investigación pedagógica. En ellos la casuística no pregunta en primera medida “¿cómo se actúa de manera correcta?”, tal y como lo exige el actuar concreto dentro de la praxis educativa bajo la presión y coacción de tener que decidir y tener que actuar, sino que pone la comprensión del caso en su gran complejidad en el centro de sus intereses. De esta manera la pregunta orientadora se transforma en: “¿qué es lo que hace del caso un caso o cómo deviene el caso en caso?”. La cuarta perspectiva aporta especialmente a la práctica pedagógica y por tanto, a los procesos de profesionalización docente. Estas perspectivas no solo enriquecen la comprensión de los

casos, sino que también se articulan con distintos ámbitos del quehacer educativo, como se resume en la Tabla 1.

Tabla 1.

Aportes de la casuística pedagógica

Perspectiva de los aportes de la casuística pedagógica	Investigación científica	Saber pedagógico	Práctica pedagógica Profesionalidad
Heurística	X	X	
Sistemático-descriptiva	X	X	
Crítica	X	X	
Normativo-orientadora		X	X

Fuente: Runge, Taborda, Ospina, y Pérez (2023).

De igual manera y siguiendo a Monereo (2010), el trabajo casuístico, particularmente sobre incidentes críticos, puede ayudar a propiciar cambios en la identidad profesional, es decir, en las representaciones e imágenes de sí mismos que tienen los docentes y que se pueden rastrear de cara a cuatro puntos importantes:

1. El **rol profesional**, referido a las funciones que el docente considera que debe desempeñar, con un fuerte componente institucional.
2. La **enseñanza y el aprendizaje**, referido al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, especialmente la que ellos imparten.
3. Los **sentimientos asociados a la docencia**, vinculados a los procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación docente, tanto de forma positiva (motivación), como negativa (inseguridad, vulnerabilidad), y que están vinculados al reconocimiento profesional, la auto-evaluación personal y la evaluación institucional (Monereo, 2010).
4. La **imagen de sí** puesta ahora en relación con un contexto extraescolar (territorial, social, cultural, político).

Si bien Tripp (2012) se presenta como precursor del trabajo con incidentes críticos en el contexto educativo, son particularmente Everly y Mitchel (1999) quienes aportan mayor precisión y fuerza al concepto y trabajo con incidentes críticos. En su definición, se trata de un suceso (situación, interacción, acontecimiento) que tiene lugar en un determinado periodo de tiempo

y en un lugar específico que lleva, por sus condiciones, a una ruptura o discontinuidad con las dinámicas educativas cotidianas y que pone en una situación de crisis y extrañamiento al docente. Estos asuntos vienen ligados a aspectos emocionales e incertidumbres que tocan también la personalidad y profesionalidad de los docentes.

En tal sentido, se trata de situaciones imprevistas (Woods, 1987) que no gozan de una previsión o anticipación y que, no obstante, no se pueden dejar de lado, acaparan la atención y se vuelven parte de la relevancia temática e interpretativa del docente. De manera que, al atraer la atención en diferentes planos (emocional, práctico, cognitivo, interactivo, social, cultural), llevan a que el docente tenga que decidir —en estos casos no decidir supone de por sí una decisión. Visto en otra lógica más positiva y formativa, tales incidentes críticos —en tanto casos— son también la oportunidad para un ejercicio reflexivo del docente en particular, pero también del equipo de docentes. Incluso de los investigadores que pueden hacer sentido y dar luces sobre la cotidianidad educativa y, en particular, sobre la profesionalidad pedagógica docente. Precisamente en esto radica su importancia para el trabajo de una casuística pedagógica orientada al trabajo sistemático y didáctico con incidentes críticos.

La presente aproximación adopta un enfoque más positivo y formativo sobre los incidentes críticos en la educación y, en consonancia con Tripp (2012), se entienden estos desafíos como oportunidades para el ejercicio reflexivo del docente, de los directivos docentes y de los investigadores. Los casos no son vistos exclusivamente como problemas debido a que estos ofrecen una plataforma para profundizar y reflexionar la comprensión de la práctica educativa y la profesionalidad pedagógica docente. A continuación, se presentan los aspectos clave para el análisis de incidentes críticos según Tripp (2012).

1. Más, menos e interesante: se refiere a aclarar lo que tiende a ser bueno (más) o malo (menos) acerca del incidente. Aquellos pensamientos que no encajan en ninguna categoría, pero que se encuentran en algún lugar intermedio se catalogan como interesantes. Se trata entonces de todos los aspectos positivos, negativos, interesantes de la situación o incidente crítico.

2. Alternativas, posibilidades y elecciones: se refiere a pensar en lo que pudo haber sucedido en lugar de lo que sucedió. Su finalidad está en explicitar alternativas, posibilidades y opciones que también estaban disponibles.

3. Opiniones / perspectivas / puntos de vista alternativos: busca explicitar miradas que pueden ser sustentadas por otros (el rector, alumno, docente 'x', padre de familia, etc.).

4. El desafío “¿Por qué?”. Siguiendo las estrategias de pensamiento anteriores, el desafío del “¿por qué?” ilustra otra forma de análisis del incidente crítico. Inquirir sobre el porqué de la situación impulsa a cuestionar la respuesta dada al incidente y permite comprender qué es lo que subyace a la acción o al juicio profesional al respecto. Para este se procede de la siguiente manera:

- Escriba el incidente y luego pregunte: ¿por qué es esto importante? Escriba la respuesta comenzando con el enunciado “Porque (...)”.
- Prosiga con un nuevo ¿por qué?, y escriba la respuesta comenzando con el enunciado “Porque (...)”.
- Continúe así de manera que el diálogo y escritura lo lleve hasta donde sea necesario. Con el tiempo, es probable que llegue a una conclusión de que se rige por la política, la ley, la fe, lo institucional, unas creencias o una inevitable practicidad (“no le doy muchas vueltas a ese asunto”).

Lo importante, sin embargo, es que en el punto en el cual el proceso se detiene es, a menudo, el punto en el que se convierte en un indicador poderoso de las fuerzas (creencias, pensamientos, reflexiones, presiones, circunstancias, momento, lugar, otros) que se combinaron para dar lugar al evento original.

5. Identificación de dilemas: muchas veces en el día a día los docentes experimentan durante su trabajo la sensación de que, si hubieran hecho lo que decidieron no hacer, las cosas podrían haber salido distintas y mejor. Lo cierto es que eso no es posible saberlo con certeza. Ese es uno de los aspectos estresantes y, a menudo, desmoralizadores en el oficio del maestro quien piensa y siente, de manera crítica y reflexiva (Tripp, 2012, p. 54). El hecho es que al considerar las decisiones propias y de los otros involucrados desde un punto de vista objetivo, se puede llegar a estar en una mejor posición para descubrir las motivaciones, valores y creencias que sustentaron las acciones.

6. Análisis de la teoría personal o teoría subjetiva: se refiere a un conjunto articulado de creencias que informan nuestro juicio profesional (Tripp, 2012). Se trata de una revolución de la identificación de dilema en la medida en que la razón por la que se elige una acción en particular sobre otra permite identificar valores intrínsecos que subyacen al juicio profesional del docente. La teoría personal representa el conjunto de creencias, presupuestos y saberes que conforman el acervo de saber referido a cómo se ve el mundo —educativo— y cómo se cree que se debe proceder y hacer las cosas. Se trata, en otras palabras, de la visión de mundo y el punto de vista ideológico, en particular, sobre el propio quehacer profesional. Esta visión se construye a partir de la propia experiencia educativa infantil y juvenil, el recorrido por el sistema educativo siendo estudiante, el recuerdo de sus maestros, la experiencia educativa familiar, la formación docente y todo lo padecido, escuchado y aprendido a lo largo del trayecto biográfico-profesional.

Debido a lo anterior el cambio en el *habitus* profesional docente no entraña una tarea fácil. Los cambios significativos en su estructura requieren a menudo de la experiencia, reflexión y tematización de eventos significativos en la vida profesional, muchos de ellos entendidos como incidentes críticos.

Así las cosas, la casuística pedagógica apela al principio pragmático-comunicativo de la comprensión y entendimiento acerca de ciertos problemas (casos). Dicha comprensión y entendimiento escapan a las formas de medición que buscan ser objetivas y cuantitativas. En ese sentido, representan también una oportunidad para trabajar sobre las propias experiencias y prejuicios, así como la posibilidad de ampliar de los conocimientos con respecto a un asunto y las formas de proceder en situaciones no acostumbradas. Con ello se hace posible integrar estos saberes dentro del propio reservorio personal de saberes y consecuentemente, acceder a posibles nuevas orientaciones en el actuar pedagógico-docente. La casuística pedagógica se sitúa en un lugar de aporte y mediación importante entre el actuar pedagógico práctico (docencia) comprometido y una pedagogía científica reflexiva y distanciada.

En resumen, el presente libro constituye un primer acercamiento a la casuística pedagógica y una exploración de los incidentes críticos que enfrentan quienes se desempeñan en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Se presenta como una oportunidad para reflexionar sobre las diversas maneras de abordar conflictos (crisis, tensiones, particularidades) en el ámbito educativo. A lo largo de estas páginas se comparten algunos casos de docentes y directivos cuyas experiencias pedagógicas han permeado profundamente su quehacer, llevándolos a plasmar narrativas que evidencian la complejidad inherente a su labor. El propósito principal es generar espacios de crisis positiva en los que, mediante el diálogo, la reflexión, la teoría, la praxis y la investigación, los casos devengan en escenarios de aprendizaje que permitan seguir dinamizando las discusiones dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía en nuestros contextos.

Para finalizar esta primera sección es necesario precisar que, tanto la búsqueda como la concreción y el abordaje de los que aquí denominamos factores comunes y sobresalientes de la profesionalidad pedagógica docente, tienen que ver más con su reconocimiento como escenario dinámico e inestable, que continuamente se enriquece y se interpela a sí mismo. Atañe a asuntos como la presencia recurrente de situaciones inesperadas y de complejo tratamiento por parte de los agentes educativos; problemáticas para las cuales no existe un manual preestablecido (ya sean ellas contextuales, territoriales, o institucionales); situaciones críticas que surgen dentro de los procesos relacionados con la didáctica en el marco de las disciplinas escolares; e inclusive temáticas que tienen que ver con los intrincados vericuetos de la dirección y la gestión en los establecimientos educativos. Como se puede ver, todos estos elementos hacen parte de los factores comunes y sobresalientes de la profesionalidad pedagógica docente, pero son factores que difícilmente podrían ser encasillados numéricamente o teóricamente para su abordaje. Su gran riqueza se encuentra precisamente en la posibilidad de abordarlos analíticamente (con toda la potencialidad que la pedagogía ofrece en el desarrollo y la constitución de la profesionalidad docente) y con la participación proactiva de los mismos sujetos intervinientes.

GUÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CASO

La idea básica de la casuística pedagógica radica en que el profesional docente (en formación o en ejercicio) se confronte con un caso que resultado de su práctica o de su entorno vital, lo reconstruya e interprete, lo discuta y, eventualmente, busque posibilidades alternativas de afrontamiento y/o posible soluciones para a la situación dada con el caso, se decida por una alternativa, la fundamente y la compare con las *otras* decisiones tomadas en la realidad (educativa). Así, ese trabajo de análisis, interpretación y discusión contribuye con a una postura reflexiva que permite una formación profesional más adecuada que la simple capacitación. Como se expuso previamente, un punto común de relación entre reconstrucción y reflexión son los problemas estructurales de la praxis y el actuar pedagógicos. Tanto la reconstrucción como la reflexión buscan descifrar tales problemas y analizar y comprender la complejidad del actuar pedagógico.

La estructuración del caso (selección, protocolización y didactización), está acompañada de por varios elementos, los cuales se describen a continuación:

1. Marco contextual del caso

La descripción demográfica del caso se refiere a la información contextual que proporciona detalles sobre diversos aspectos relacionados con el caso de enseñanza. Incluye elementos que permiten situar el caso en un contexto geográfico y temporal, Adicionalmente, proporciona detalles de quién escribió el caso, cuándo sucedieron los eventos descritos, qué tipo de institución educativa estuvo involucrada y cuál es su naturaleza (pública, privada, religiosa, laica, urbana, rural, etc.).

1.1 Elementos que lo componen

En este espacio se establece la condición del hecho narrado.

1.1.1 Título del caso

Debe reflejar el tema central, ser breve y descriptivo. El caso se puede nombrar de manera detonante, reflejando la tensión central. Por ejemplo: “Y me mandó su mano a la cara porque no le cambié la nota”, “La curiosa merienda de aguapanela con pedacitos de periódico: un relato entre niños”.

En este el primer ejemplo caso, el título refleja conflictos relacionados con la conducta y en el segundo una situación de pobreza que seguro narrará escenarios que permitirán que cualquier docente o directivo docente reflexione, revise sus políticas y evalúe las condiciones del aprendizaje, pero también de las situaciones emergentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un título bien escogido puede capturar la atención del lector y facilitar la búsqueda y la referencia del caso en el futuro.

1.1.2 Fecha del caso: año, año y mes o años, mes y día

Indica el momento temporal en el que ocurrieron los eventos descritos en el caso, se pueden presentar en los siguientes formatos: año; año y mes; o año, mes y día. Esta información es importante para comprender el contexto histórico y las circunstancias específicas que rodearon el caso. En este sentido, la información relacionada con el punto “contextualización del caso” debe ser coherente con la legislación que aplicó en este momento y de otras circunstancias adicionales. No obstante, el caso debe permitir un análisis atemporal de los hechos, es decir, que pueda ser comprendido y analizado, independientemente del tiempo en el que se presente. Lo anterior asegura que el caso sea relevante, útil para el aprendizaje y la discusión pertinente en diferentes contextos y períodos históricos.

1.1.3 Breve descripción del caso: resumen del caso

Ofrece un resumen conciso de los aspectos más relevantes del caso. Esto ayuda a los lectores a comprender rápidamente el contenido y el propósito del caso, así como a decidir si es relevante para sus intereses o necesidades de aprendizaje.

1.1.4 Autor

Información sobre la persona que escribe el caso. Se recuerda que quien escribe no tiene que ser el mismo protagonista. Los casos pueden ser escritos por terceras personas e inclusive, como se mencionó en la presentación, los casos pueden ser imaginados.

Especificar el punto, poner el nombre del autor proporciona información sobre la persona que escribió el caso, y ha de incluir su posición o función dentro de la institución educativa. Esto puede influir en la perspectiva abordada y en la posición que cumple con respecto a la información presentada.

1.1.5 Cargo del autor: estudiante, docente, rector, investigador

Proporciona un marco adicional de comprensión al detallar la posición o función que el autor ocupa dentro de la institución educativa (estudiante, docente, rector, investigador). Esta información proporciona perspectiva y objetividad. Por ejemplo, un caso escrito por un estudiante podría ofrecer una perspectiva más cercana a la experiencia vivida en el aula, mientras que un

caso redactado por un docente puede proporcionar una visión más amplia y reflexiva sobre las dinámicas educativas. Del mismo modo, un caso redactado por un investigador podría incorporar elementos adicionales de análisis y teoría.

1.1.6 Tipo de Institución Educativa (IE): pública, privada, en concesión, religiosa, laica, urbana, rural

Describe la naturaleza y el entorno de la institución educativa asociada con el caso (pública, privada, en concesión, religiosa, laica, urbana, rural, etc.). Esta información permite comprender el contexto institucional en el que se desarrollaron los eventos y las dinámicas que pueden haber influido en ellos.; la tipificación de la institución permea no solo las tensiones, sino también las formas de resolución. Por ejemplo, una escuela pública puede enfrentar desafíos financieros y de recursos diferentes a los de una escuela privada. Del mismo modo, una escuela religiosa puede tener una filosofía educativa única que se refleje en su enfoque pedagógico y en las interacciones entre estudiantes y docentes.

2. Relación entre el caso y la situación que se manifiesta en la Institución educativa

La relación entre el caso y el contexto se puede compendiar en la estructura señalada por la Tabla 2.

Tabla 2.

Relación entre el caso y su contexto

Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela - familia Escuela - enseñanza/aula Escuela - enseñanza/aula - áreas disciplinares específicas Extra escolar Escuela - aspectos organizacionales y de gestión Escuela - aspectos relacionales laborales Escuela - por fuera del aula (patio de descanso, biblioteca, etc.) Escuela - enseñanza/aula - asuntos relacionales Escuela - enseñanza/aula - asuntos individuales/personales
Entorno físico y campo temático del caso	Aula, lugar de recreo, escuela, familia, clase de matemática, relación familia-escuela.

Palabras claves

Términos o descriptores que contienen conceptos claves del caso.

Fuente: elaboración propia

2.1 Campo temático en el que se ubica el caso

- **Escuela – familia:** este campo temático aborda situaciones que involucran las interacciones, relaciones o conflictos entre la institución educativa y las familias de los estudiantes.
- **Escuela – enseñanza/aula:** se refiere a casos que se desarrollan dentro del entorno del aula y están relacionados con la dinámica de enseñanza y aprendizaje.
- **Escuela – enseñanza/aula – áreas disciplinares específicas:** Aquí se incluyen casos que se centran en una materia o área de estudio particular dentro del contexto de la enseñanza y el aula.
- **Extraescolar:** Este campo temático engloba situaciones que ocurren fuera del entorno escolar convencional, como actividades extracurriculares, eventos deportivos o salidas educativas.
- **Escuela – aspectos organizacionales y de gestión:** se refiere a casos que tratan sobre la administración, organización y gestión de la institución educativa.
- **Escuela – aspectos relacionales laborales:** Aquí se abordan situaciones relacionadas con las interacciones laborales y las relaciones entre el personal educativo y la dirección de la escuela.
- **Escuela – por fuera del aula:** este campo temático engloba situaciones que ocurren en áreas por fuera del aula de clases, como el patio de recreo, la biblioteca u otros espacios comunes.
- **Escuela – enseñanza/aula – asuntos relacionales:** se refiere a casos que se centran en conflictos, relaciones interpersonales o dinámicas grupales dentro del aula de clases.
- **Escuela – enseñanza/aula – asuntos individuales/personales:** aquí se tratan situaciones específicas que involucran a un estudiante, docente o directivo docente individualmente dentro del contexto de la enseñanza y el aula.

2.2 Entorno físico del caso

Esta sección proporciona detalles sobre los lugares específicos o situaciones en las que ocurren los eventos descritos en el caso, incluyendo la su manifestación ocurrencia específica. Por ejemplo, se debe mencionar si el caso se presentó en: el aula de clases, áreas de recreo, la

institución educativa en su conjunto, el entorno familiar, las clases y las interacciones entre la familia y la escuela.

2.3 Palabras clave

Términos o descriptores que contienen conceptos clave sobre del caso; en este punto se le sugiere al escritor proporcionar conceptos que den cuenta de los aspectos centrales o temas principales abordados en el caso, lo que facilita la identificación y comprensión del de su contenido del caso. Las palabras clave deben representar el contenido del caso y dar cuenta del campo o subcampo científico, tal como se expresa en la *Tabla 3*.

Tabla 3.

Ejemplo de campos y subcampos científicos en educación

Educación	Educación infantil	Educación primaria	Educación secundaria
Pedagogía	Desarrollo infantil	Enseñanza de matemáticas	Didáctica de las materias específicas (matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales, etc.)
Didáctica	Educación preescolar	Enseñanza de lengua y literatura	
Psicología educativa	Psicología del niño	Ciencias naturales	Orientación educativa
Sociología de la educación	Pedagogía infantil	Ciencias sociales	
Filosofía de la educación		Educación física	Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación
Historia de la educación		Educación artística	
Política educativa			Educación para la ciudadanía
Evaluación educativa			

Fuente: elaboración propia

Nota: Esta tabla presenta ejemplos de campos y subcampos científicos relevantes en el ámbito educativo.

3. Situación del caso

La situación del caso es el relato del acontecimiento, pues da cuenta de manera expedita de sus principales protagonistas, de la situación que vivieron y de la pregunta detonante para el trabajo posterior. Por ejemplo:

Cuatro días a la semana, en un colegio ubicado en el sector rural del municipio de Riosucio, Caldas (Colombia) se encuentran 4 días a la semana el docente Carlos, quien imparte todas las clases, y 14 niños de diferentes edades a quienes él les enseña lo que cada uno requiere para su edad escolar. Si bien el maestro es un ser humano ejemplar, en algunos momentos se le ha escuchado una crítica respecto a la soledad o casi abandono en el que se encuentran los docentes rurales.

Un día inesperado, en esa comunidad, donde todo acontece de una manera cotidiana, “natural” llega una madre con un joven para pedir cupo para su hijo. A primera vista, el joven ha de tener, 16 años aproximadamente, y la madre lo describe así: “Él no es normal”, a lo que el docente lo mira detalladamente y se da cuenta de que presenta una discapacidad intelectual.

El profesor Carlos, hasta el momento, ha sido un hombre comprometido con su labor, cuidadoso de con los niños de la comunidad y respetuoso de las tradiciones de los moradores. Sin embargo, esta vez siente que su papel no será suficiente y que un joven con discapacidad pondría en riesgo su carrera como docente. No se siente capaz de manejar varios grados escolares, varias edades y diversidades para ahora orientar a un joven con discapacidad ¿Cuál o cuáles podrían ser las alternativas de Carlos como profesional docente, para la madre y para el joven en condición de discapacidad?

4. Contextualización del caso

En este punto se establece el marco de referencia de la situación, dónde ocurrió y las variables que inciden en el mismo. Se precisa el escenario con una descripción del describiendo el lugar y el tiempo en el que ocurre la situación problemática. Esto facilitará la visualización del entorno y ayudará a comprender el contexto histórico o cultural, en caso de ser relevante. Además, contextualiza el problema al explicando cómo se origina y cuáles son las circunstancias que lo rodean, describe los eventos o decisiones que llevaron a la situación problemática y presenta a los personajes más relevantes. Como lo expuso Ceballos (2009): “la definición del caso y su contexto, solicita describir el entorno físico y quizás otros contextos (económico, cultural, histórico, etc.), de modo que se proporcione al lector la experiencia vicaria de haber estado ahí” (p. 420). Por ejemplo:

En el año 2020 se presentó una coyuntura en todos los sectores a raíz de la ocurrencia de la pandemia originada por el COVID-19. Este acontecimiento generó muchos desafíos para las instituciones de educación, dado que fue necesario recurrir a dar las clases mediadas por plataformas virtuales, sin embargo, en Colombia menos del 1 % de las instituciones tenían desarrollado un proceso de formación mediado por Ambientes Virtuales de Aprendizaje (-AVA)-. De hecho, la gran parte de los docentes usaban las herramientas digitales como un valor agregado a las clases y no como herramienta central.

Para todos los involucrados en el proceso de formación, esta, fue una situación alarmante: los maestros debían cambiar sus formas de trabajar, los directivos tenían que garantizar el servicio y los padres de familia facilitar el escenario para que los niños y jóvenes pudieran continuar con el su proceso formativo. En este escenario, los padres de Luciano hicieron lo posible para que el niño accediera a la información suministrada diariamente por la I.E., así como a los encuentros sincrónicos. No obstante, cada que el profesor hacía una pregunta, era la madre o la hermana de Luciano quienes emitían la respuesta...

Esta situación permitió analizar la distorsión de la función formativa de la educación en escenarios atípicos o de “emergencia” y la necesidad de evaluar las estrategias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje, en especial en un país donde el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) pueden ser mediadas por el contexto económico y geográfico.

5. Nota pedagógica

Para desarrollar este ítem, es necesario que el docente, o la persona que haga uso del caso, debe tener resueltas un **XX%** de las siguientes preguntas:

- a. ¿Para quién aplica el caso?: Ayuda a identificar el grupo de estudiantes o aprendices para los cuales el caso es relevante y adecuado.
- b. ¿Qué tipo de estudiantes o aprendices tengo?: Permite al docente comprender las características y necesidades de los estudiantes, adaptando el caso según su nivel de conocimiento y habilidades.
- c. ¿Cuál es el propósito del caso, respecto al objetivo del curso o tema?: Ayuda a alinear el caso con los objetivos y temas del curso, asegurando su relevancia pedagógica.
- d. ¿Cuáles son los conceptos implicados en el caso? Identifica los conceptos clave que se abordan en el caso, facilitando la integración con el plan de estudios.
- e. ¿El grado de dificultad es adecuado al curso en el que voy a trabajarlo? Evalúa si el nivel de desafío del caso es apropiado para los estudiantes y el nivel de curso.
- f. ¿Qué problemas se me pueden presentar, a mí como docente, en el desarrollo didáctico del caso?: Anticipa posibles desafíos que el docente podría enfrentar al utilizar el caso, lo que permite una planificación anticipada y un trabajo previo del docente con el caso.
- g. ¿Qué conocimientos previos requiere el caso?: Identifica los conocimientos o habilidades previas que los estudiantes deben tener para comprender y abordar el caso de manera efectiva.
- h. ¿Cuál es el tiempo estimado que podré trabajar en el caso suficiente para garantizar las reflexiones o resultados de aprendizaje esperados?: Establece la duración estimada del caso en función de los objetivos de aprendizaje y el tiempo disponible en el plan de estudios. Con un caso un docente puede trabajar durante todo un periodo académico, un mes o una semana.
- i. ¿Qué información adicional requiere el caso para ser poder analizado eficientemente?: Identifica cualquier información adicional que el docente necesite proporcionar o que los estudiantes necesiten investigar para comprender completamente el caso completamente.

- j. ¿Debo recoger alguna evidencia del trabajo realizado con el caso?: Considera si se recogerán evidencias de aprendizaje durante la implementación del caso, como evaluaciones, discusiones grupales o proyectos.

Con esta batería previa de preguntas previas ya se puede revisar si esta la información es suficiente permite contar con la suficiente preparación para abordar adecuadamente el caso. Finalmente cabe señalar que, para construir una nota pedagógica efectiva, es fundamental integrar diversos elementos que aseguren una planificación coherente y un enfoque educativo robusto.

5.1 Objetivos de aprendizaje

Aquí se establecen los resultados de aprendizaje o propósitos formativos que busca desarrollar el caso; para ello se debe comprender que los objetivos de aprendizaje describen en forma específica conocimientos, habilidades (destrezas) y conductas que se establecen para los participantes, y que además determinan qué propósitos deberán alcanzar estos como efecto resultado de las actividades realizadas en el análisis del caso (González y Sánchez, 2014).

5.2 Descripción del caso

Proporciona una descripción general del caso, incluyendo el tema o área de conocimiento, y el contexto central. Esta sección debe contener, máximo, 250 palabras y tiene el objetivo de resumir a quien(es) trabajarán el caso los elementos más relevantes para tener en cuenta.

5.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

En este espacio se ubican aquellos temas a los que puede hacer alusión el caso y que darán oportunidad al uso de este como recurso de aprendizaje; se puede apelar a conocimientos disciplinares, legales e información relacionada con habilidades blandas.

5.4 Preguntas problematizadoras

Ubique entre una y cuatro preguntas guía, o problémicas, que el lector debe tener presentes para responderlas cuando lea el caso. Se aclara que no son preguntas de contenido como: ¿Dónde acontecieron los hechos?, ni que induzcan a un juicio de valor ¿Qué piensa usted del docente? Las preguntas deben estar diseñadas para promover el pensamiento crítico, la reflexión y la aplicación de conocimientos.

Aquí algunos ejemplos: ¿Cuáles son las posibles implicaciones, a largo plazo, de permitir la violencia o el abuso por parte de los docentes en un entorno escolar, tanto para el estudiante afectado como para la comunidad escolar en general?, ¿Qué decisiones acciones deben tomarse implementar para prevenir y abordar de manera efectiva este tipo de situaciones en

las instituciones educativas? y ¿Qué papel debería cumplir la comunidad en la protección y cuidado del personal docente?

5.5. Estrategias didácticas

Ofrece sugerencias o estrategias para facilitar la discusión del caso en el aula o en el escenario donde se considere relevante. Esto puede incluir consejos sobre cómo guiar a los participantes en la reflexión, promover el debate o animar la participación. En este espacio es importante definir hacia qué público va dirigido y bajo qué metodologías abordarlo. La Figura 1 presenta un ejemplo de cómo podría organizarse una de estas estrategias didácticas:

Figura 1.

Ejemplos de estrategias para el trabajo en el aula con casos



Fuente: elaboración propia

Nota: cabe anotar que ninguna de estas estrategias se debe hacerse de manera secuencial y obligatoria, solo son formas para integrar el caso al aula. Todo dependerá de lo que el docente o directivo docente desee con el caso: precisar conceptos, mejorar relaciones entre compañeros, llevar a los estudiantes a reflexionar, tomar una decisión, entre otros.

5.6 Información adicional y lecturas de referencia

Proporcionar información adicional que pueda ser relevante para la discusión o el análisis del caso; esto puede incluir datos, documentos o recursos adicionales que, para quienes abordan el caso, les facilite la interpretación de la información. Retomando el caso del COVID-19 presentado en el punto 4, las lecturas adicionales que acompañan el caso pueden relacionarse con: 1) Aprendizaje a través de plataformas virtuales; 2) Relaciones familiares y la educación; 3) Los

desafíos de la familia con respecto a la enseñanza mediada; 4) La transición de la enseñanza, entre otros. Se aclara que no siempre se deben entregar los documentos, el docente puede sugerir autores de referencia o vincular material que ya existe en el plan de estudios.

5.7 Reflexiones

Además de ser la reflexión una parte fundamental del quehacer docente, en este punto se ofrecen perspectivas sobre lo que los participantes en el abordaje del caso pueden aprender de él apelando, como lo mencionan Díaz y Heredia, (2015), a valores, actitudes e incluso sesgos y prejuicios implícitos en el caso.

5.8 Análisis pedagógico del caso

En esta parte se debe construir un texto que contribuya con a la comprensión del caso en el contexto pedagógico. Para ello, se le sugiere al docente identificar aquellos aspectos que fueron detonantes en el caso, por ejemplo, las decisiones que se tomaron en ese momento, las complejidades, incertidumbres y ambigüedades que incidieron en la situación, para que, a través de su experiencia y conocimiento, justifiquen la relevancia de este. Para el análisis pedagógico se proponen algunos los siguientes pasos:

- Identificar los elementos pedagógicos presentes en el caso (aquí lo importante que el caso sea específico y no genere ambigüedades).
- Explorar cómo estos conceptos se manifiestan en la narrativa del caso, analizando las actuaciones o decisiones de quienes aparecen en el relato, los conflictos o tensiones presentados y las posibles soluciones dadas en ese momento específico.
- Reflexionar sobre cómo los profesionales de la educación abordan estos conceptos en su práctica diaria.
- Establecer conexiones entre los conceptos presentes en el caso y las teorías existentes.
- Proponer perspectivas que vayan más allá de la situación particular descrita, sugiriendo posibles implicaciones en contextos similares o relacionados.

6. Referencias

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Bernal, J. (2021) El método de caso de enseñanza en la educación superior de modo virtual. En T. Cardoso (comp.), *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam* (pp.

99-109). Editora Artemis. <https://editoraartemis.com.br/catalogo/post/el-metodo-de-caso-de-ensenanza-en-la-educacion-superior-de-modo-virtual>

Ceballos Herrera, F. A. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413–423.

Díaz Barriga, F. y Heredia, A. (2015). Casos de enseñanza: aprendizaje situado para solucionar problemas complejos y tomar decisiones. Newton Edición y Tecnología Educativa. <https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/3382>


Díaz de Salas, J., Mendoza, L. y Porras, M. (2011). *Metodologías para el estudio de caso en educación*. Caracas, Venezuela: Editorial de la Universidad Central de Venezuela.

Sheehy, A. (2024). Changing attitudes: teacher reflection as a tool to promote gender equality in primary schools. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2439816>.

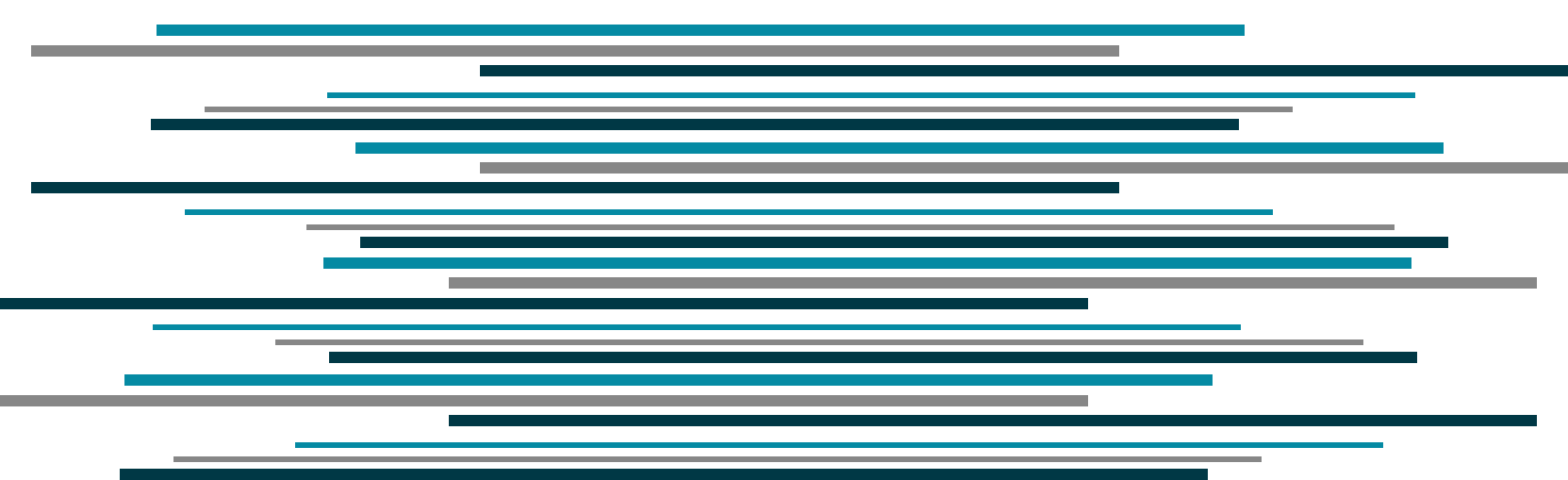
Everly, G. S. & Mitchell, J. T. (1999). *Critical Incident Stress Management (CISM): A new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City (MD), USA: Chevron Publishing.

González Díaz, C., y Sánchez Santos, L. (2014). La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. *Educación Médica Superior*, 28(3), 467-481. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21412014.000300008&lng=es&tlng=es.

Guzmán, A. (1980). Dialéctica, casuística y sistemática en la jurisprudencia romana. *Revista De Estudios Histórico-Jurídicos*, (5). <https://www.rehj.cl/index.php/rehj/article/view/56>



Labayen, M., y Gaudín, R. (2019) El estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en la formación de profesores de Educación Especial. *Experiencias Pedagógicas*, 19(39), 243-258. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243162775014/html/>



- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63–79. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00013-V](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00013-V)
- Miller, D. (1996). *Casuística: Ética para los casos difíciles*. Barcelona, España: Herder.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–162. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C., Monte, M. y Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Raya, M. J. (2017). La pedagogía de casos como estrategia catalizadora del cambio hacia la autonomía del alumno y del profesor en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Educar Em Revista*, (63), 67-83. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49138>
- Raya, R. (2017). *Didáctica crítica para una educación transformadora*. Sevilla, España: MAD.
- Runge, A. Taborda, L., Ospina, C. y Pérez, D. (2023). Profesionalidad docente: una mirada desde la casuística pedagógica. En Y. Chirinos, A. Ramírez, R. Godínez, N. Barbera y D. Rojas. (Eds.). *Tendencias en la Investigación Universitaria, Una Visión desde Latinoamérica* (Vol. XXII). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. <https://doi.org/10.47212/tendencias2023vol.xxii.20>
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco (CA), USA: Jossey-Bass.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative studies en eduycation*, 7(1) 65-76.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Wassermann, S. (1994). *La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía*. Amorrotu editores. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24646w/T2_Ro1.pdf
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

A continuación, se presenta una serie de casos contruidos en el marco del desarrollo de la investigación, a los cuales se aplicó la metodología para el diseño de casos resultante del proceso de lectura, análisis y evaluación de elementos conducentes al caso. Esta metodología garantizó que los casos seleccionados fueran representativos y pertinentes para los objetivos de la investigación.

El propósito es que estos casos no solo contribuyan al aspecto metodológico de la investigación, sino que también sean herramientas efectivas para la enseñanza. Además, se incluyen notas pedagógicas, las cuales proporcionan información adicional sobre cada caso, explican los conceptos clave involucrados y sugieren posibles enfoques para el análisis y la discusión. De esta manera, los casos, además de ser útiles para el estudio de los investigadores, se pueden utilizar como recursos para la enseñanza en entornos educativos, promoviendo un aprendizaje más activo y participativo

Caso 1. ¡Voy a poner el caso en conocimiento a las autoridades competentes!

Tabla 4.

Exposición del caso 1

Fecha del caso	Mayo de 2016
Breve descripción del caso	<p>El caso hace parte de una experiencia personal como Coordinador académico de una I.E. oficial.</p> <p>El padre de familia llegó a la Institución Educativa oficial exigiendo ser atendido inmediatamente por los directivos docentes: "Exijo, amparado en la Ley, que a mis dos hijos de grado 3° no les enseñen religión católica. Ya he hablado personalmente con la profesora, pero ella ignora mi solicitud y ha seguido tal cual. Tengo como evidencias las actividades realizadas en los cuadernos de religión de mis hijos. Vengo a informarles que voy a poner el caso en conocimiento de las autoridades competentes". El rector y los coordinadores tragarón saliva porque, evidentemente, allí había un problema por afrontar y no se trataba simplemente de las bravuconadas de un padre de familia alterado.</p>
Autor	Carlos Arturo Ospina Cruz
E-Mail	carturo.ospina@udea.edu.co
Cargo del autor	En el momento de ocurrencia del hecho oficiaba como Coordinador académico de la Institución IE.
Tipo de Institución Educativa	Pública, urbana, laica.
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – familia Escuela – enseñanza/aula Escuela – enseñanza/aula – áreas disciplinares Específicas
Entorno físico y campo temático del caso	Aula Relación familia-escuela.
Palabras clave	Enseñanza, áreas obligatorias y fundamentales, educación religiosa escolar, libertad de cultos

Fuente: elaboración propia

1. Situación

El padre de familia, Federico, solicitó que a sus dos hijos no se les enseñe religión católica en la Institución Educativa oficial donde se encuentran estudiando en el grado 3 de Básica Primaria. Marleny, la profesora, hizo caso omiso de esta solicitud y les siguió enseñando catecismo católico. Alfredo, el rector, junto con su equipo directivo en pleno, debe afrontar la situación pues se puso en conocimiento de las autoridades competentes por parte de la familia afectada.

La profesora Marleny trabajaba en el grado tercero en una I.E. oficial en un barrio popular de estratos medio y bajo. Como directora de grupo le correspondían varias áreas, una de ellas: Educación Religiosa Escolar (ERE). Marleny hacía parte de ese grupo de maestras que aún continúan trabajando esta área como catequesis. Ella ponía a los estudiantes a copiar en su cuaderno fragmentos de la Biblia y a dibujar algunos santos y símbolos católicos. También realizaba algunos rituales en forma habitual con su grupo de estudiantes.

Ya en el Consejo Académico de la IE se venía tratando el tema y se había logrado avanzar en un plan ERE no confesional, incluso con el liderazgo de un sacerdote católico quien oficiaba como jefe de área. Pero las profesoras del nivel de la básica primaria, por decirlo de alguna manera, se encontraban muy apegadas a la tradición imperante y le ponían poco interés a este tipo de transformaciones curriculares en curso en la IE.

En el grupo de alumnos de Marleny estudiaban dos hermanos integrantes de una misma familia, la cual no profesaba la religión católica y estos les contaron a sus padres sobre lo que ocurría en las clases de ERE. En una ocasión previa, el padre de los menores se había acercado directamente a la profesora para pedirle, según sus propias palabras, que por favor no les enseñara a sus hijos esta corriente religiosa porque ellos seguían otro culto.

Sin embargo, la profesora Marleny continuaba con dichas prácticas haciendo caso omiso de lo que el padre de familia le había solicitado. Ante tal situación, el padre de familia solicitó una cita con Coordinación académica y Rectoría de la IE. Allí expuso la situación, mostrando como evidencias los cuadernos de sus dos hijos, en los cuales se observaba explícitamente que la profesora solamente se limitaba a trabajar contenidos católicos y que ponía a los niños a dibujar santos, vírgenes y otros símbolos inherentes. El padre de familia, expresándose de forma respetuosa pero contundente, expuso con amplio conocimiento legal que, en tales circunstancias, la IE estaba violando los derechos de sus hijos y pasando por encima de la norma constitucional de 1991.

El padre fue todavía más allá; informó a las directivas de la institución que pondría el caso en manos de las autoridades competentes y así hizo. Éste fue puesto en conocimiento tanto

de la Secretaría de Educación Municipal como de la Procuraduría Delegada para los Derechos Humanos. Las directivas de la institución fueron notificadas sobre el inicio del proceso y se les solicitaron respuestas por escrito al respecto.

Cabe anotar que las directivas de la IE ya venían trabajando con los equipos docentes de todas las sedes en discusiones académicas acerca de este tipo de eventualidades académicas, pero, como casi siempre suele suceder, los docentes continuaban apegados a sus prácticas, incluso a sabiendas de que se podían presentar resistencias en las comunidades. No obstante, a la final las acciones se deciden desde la autonomía institucional o bajo la comprensión de que también deben respetar la libertad de cátedra y de cultos de los docentes.

2. Contexto

Los acontecimientos ocurren en 2016 en una Institución Educativa (IE) ubicada entre los límites de las comunas 12 y 13 de la ciudad de Medellín. Ambas comunas presentan características sociales diferenciales y con fuertes liderazgos de grupos sociales y religiosos diversos, alternativos y emergentes. El evento sucede concretamente en una de las sedes de Básica primaria de la IE.

El rector, Don Alfredo, es un católico declarado y curtido, con mucho más de 25 años de experiencia en el cargo como directivo docente rural y urbano, y enfrenta un desafío inesperado. La profesora Marleny cuenta con más de 15 años de experiencia como docente oficial, diez de los cuales había estado en la IE escenario del presente caso.

Los dos estudiantes a los que se refiere el caso cursan grado 3, tienen entre 8 y 9 años y hacen parte del grupo de niños con rendimiento académico aceptable. Son hijos de una familia con no menos de 5 años de residencia en el barrio donde está ubicada la IE y que, abiertamente, no se considera católica, apostólica o romana. Además, son agentes activos en el culto religioso al que se dedican, el padre de familia tiene formación en derecho, o al menos muestra un amplio conocimiento de las normas que lo asisten en sus derechos, reclamaciones y exigencias.

Es de anotar que la familia le había manifestado con anterioridad a la docente directora de grupo su inconformidad con la enseñanza catequética de una religión específica a sus dos hijos. No obstante, la docente hizo caso omiso de la situación y siguió con sus actividades en el área de ERE. En este orden de ideas, la pregunta problematizadora que surge es la siguiente: ¿Puede una IE oficial, amparándose en la tradición, desconocer la Constitución Política de 1991 que explícitamente reconoce a Colombia como un Estado pluralista?

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Identificar situaciones problemáticas en aquellas instituciones educativas oficiales en las cuales el reconocimiento a la diversidad cultural y/o religiosa todavía no hacen parte fundamental de los contenidos disciplinares y de las prácticas escolares como lo exigen las leyes en Colombia.

3.2 Descripción del caso

El presente caso pone en tensión las tradiciones y las nuevas normatividades sobre los contenidos curriculares y las prácticas escolares oficiales. La IE en cuestión se ha desenvuelto rutinariamente con una serie de acciones de aparente aceptación mayoritaria y en esta circunstancia debe afrontar comunidades que no aceptan o están de acuerdo con su accionary, además cuentan con el apoyo de documentos legales. Ante ello, la IE luce claramente desactualizada y está violando las normas, a pesar de ser parte del ente estatal. El caso ocurrió mientras ejercía como docente directivo en Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín. La discusión suscitada alrededor de este conllevó la intervención de entidades de control estatales (Procuraduría para los Derechos Humanos) y se convirtió en insumo para un artículo presentado como ponencia en un evento sobre religión y etnicidad en la Universidad Nacional de Costa Rica en el 2016 (Ospina Cruz, 2016, pp. 47-55).

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Legislación educativa.

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Debe ser catequética el área de ERE?
- ¿Puede un docente desconocer la libertad de cultos?
- ¿Es posible trabajar con un plan de área para la ERE que sea diverso y no confesional?
- ¿Cuáles pueden ser otras implicaciones posibles de imponer una cátedra ERE confesional?
- ¿Qué decisiones deben tomar los directivos frente a la situación?

3.5 Estrategias didácticas

- **Saberes asociados:** diversidad cultural, respeto a las diferencias, libertad de cultos, libre desarrollo de la personalidad, autonomía institucional, currículo escolar, plan de estudios, planes de áreas.
- **Dirigido a:** docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales, estudiantes de Licenciatura en Educación, estudiantes de carreras relacionadas con

la administración educativa, normalistas, funcionarios de secretarías de educación municipales, investigadores educativos, pedagogos.

- **Número de estudiantes: máximo entre 30 y 35.**
- **Número de equipos y de estudiantes sugeridos:** 6 equipos de 5 estudiantes cada uno.
- **Recursos materiales y de espacio:** un salón con mesas y sillas para los equipos, tablero y la posibilidad de circulación interna.
- **Tiempos:** un semestre.
- **Estrategias metodológicas:** juego de roles, debates y simulaciones.

3.6. Reflexiones

Es común que en el ambiente de las IE circulen expresiones atinentes a la necesidad de tener en cuenta a las mayorías de determinado grupo religioso para trabajar en el área de ERE. Parte del problema radica en que con tal razonamiento se están quedando por fuera las minorías y, además, se está violando la ley de manera flagrante. Es más, aun si los estudiantes considerados diversos o de minorías se les ocupara en otras actividades, se estaría configurando una suerte de discriminación soslayada.

En relación con el rendimiento académico estudiantil cabe preguntarse por la ética profesional del docente y de la IE, al considerar el supuesto rendimiento de un estudiante en un área en la cual no se le estarían respetando sus derechos a la libre determinación (familiar) y a la libertad de cultos.

La Coordinación académica de la IE se encontraba ya liderando sobre la transformación curricular relacionada con el asunto en discusión, no obstante, la actitud de la rectoría se mostraba ambigua al respecto. Algunos docentes mantuvieron silencio frente a las propuestas de modificar el plan de estudios del área de ERE haciéndolo no confesional; otros miembros del Consejo académico avanzaban en dicha transformación. Y a pesar de que hubiese directrices institucionales en tal sentido (como en el presente caso), se presentaban situaciones en las cuales, los docentes no se regían por ellas.

Es interesante conocer cómo se abordan este tipo de situaciones en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en los Manuales de Convivencia de cada IE, y en las condiciones para las matrículas, entre otros documentos institucionales.

El área de educación religiosa escolar (ERE) es una de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica y Media en Colombia, la cual debe abordarse en todos los grados, desde primero hasta undécimo. Normalmente, la intensidad horaria semanal otorgada a esta área es una de las más bajas, fluctuando entre una y dos horas semanales por grado.

En las instituciones educativas de carácter oficial el enfoque de esta área como una especie de catequesis de la religión católica, apostólica y romana es usual porque tradicionalmente, desde antes de la Constitución Política de 1991, se atendían los lineamientos constitucionales bajo el entendimiento de que Colombia era un país consagrado al Sagrado Corazón de Jesús. A partir de la Constitución de 1991 y con la subsecuente Ley General de Educación de 1994, quedó estipulado a nivel nacional que el país no sigue consagrado al Sagrado Corazón de Jesús y además, se precisa la libertad de cultos. Lo anterior significa que las instituciones educativas oficiales, atendiendo y respetando la norma constitucional, deben trabajar el área de Educación Religiosa Escolar, pero no en la perspectiva catequética ni confesional. No obstante, es bien sabido que, en buena parte de las instituciones educativas oficiales, y a pesar de haber transcurrido ya mucho más de un cuarto de siglo de la promulgación de la Carta Magna de 1991, todavía se sigue trabajando esta área obligatoria y fundamental bajo los preceptos utilizados durante la mayor parte del siglo XX. Lo anterior a instancias de la fuerte presencia de los agentes de la iglesia católica en el sistema educativo colombiano. Incluso hay casos en los cuales, en las mismas Escuelas Normales, a pesar de ser de carácter oficial, se siguen formando docentes en la línea de la tradición religiosa escolar católica, con todo lo que esto implica para su posterior desempeño en las instituciones educativas.

Aunque existen algunos casos aislados en los que se promueve la construcción de planes de área no confesionales —más orientados hacia la historia, la antropología, la psicología, la ética y la cultura—, estos aún no se han consolidado como propuestas realmente operativas. Se han documentado situaciones en las que, incluso sabiendo que en ciertas instituciones se implementa un plan de área no confesional, los docentes continúan impartiendo, de manera persistente, contenidos propios de la catequesis católica (Rymarz, 2011).

En tales circunstancias se evidencia que asuntos como la diversidad, libertad de cultos y respeto por las diferencias son ignorados con este tipo de prácticas. Es más, el Ministerio de Educación Nacional ya ha esbozado algunas directrices en tal dirección para evitar situaciones problemáticas como esta. Este caso constituye una de las recurrentes manifestaciones de los desencuentros entre las realidades de las comunidades y una IE, así como también de la falta de una adecuada lectura de contexto y de dinámicas institucionales que permitan transformaciones internas, a la luz de las normatividades vigentes del último cuarto de siglo en el país. Aunque en términos profesionales la docente debía conocer tanto la Constitución Política de Colombia de 1991 como la Ley General de Educación de 1994, continuó con sus ejercicios de enseñanza anclados en la tradición en los que ella sentía que estaba amparada de alguna forma, por lo consuetudinario del asunto religioso. Lo anterior se complejiza aún más todavía porque los dos estudiantes menores de edad, a pesar de ser parte de los denominados buenos estudiantes dentro del salón, se ven puestos contradictoriamente entre las exigencias de la docente, y por ende de la IE, y las directrices de sus padres.

3.7 Análisis pedagógico del caso

3.7.1 Avatares culturales y su incidencia en la cotidianidad educativa

Si de lo que realmente se trata es de encontrar, no el origen del hombre (en su sentido físico, zoológico) sino su principio (o sea aquello a partir de lo cual comienza a ser hombre), sin duda tal principio está en la acción, es decir, en una intervención en lo real que selecciona, planea e innova (Savater, 2003, p. 17).

Religión, moral y educación son tres escenarios que se articularon de forma consistente en la primera mitad del siglo XX en el departamento de Antioquia (Colombia). En dicha región y a partir del rastreo histórico realizado (Ospina Cruz, 2010; 2015; 2016), se podría decir que, para entonces, sin la religión no había educación moral posible. Se trataba, según explicaba Tomás Cadavid Restrepo, de construir una escuela en la que no se atendiera...

[...] solo a los asuntos que se relacionan con la prosperidad material, pues está probado que allí donde se procede de esta manera se falsea el verdadero progreso y se bastardea de los elevados fines de la humanidad. (Cadavid Restrepo, 1928, p. 288).

Una escuela de estas características debía ocuparse de una formación para el trabajo, pero también una formación moral. La formación para el trabajo estaba sustentada en la actividad y en los intereses sociales más que en los sujetos en formación y la formación moral se construía dentro de los cánones de la iglesia católica.

Siguiendo esta lógica de pensamiento, se consideraba que un ser humano que no hubiese sido educado bajo los preceptos de la religión católica era un individuo incompleto, un peligro para la sociedad, una pieza que no encajaba, ya que, como se decía, “el primer conocimiento esencial de la juventud debía ser la religión” (Diderot, 1928, p. 467). Se hacía urgente, entonces, educar al individuo en la religión desde su más tierna infancia y la mejor forma de hacerlo era estableciendo una abierta conexión entre la religión y la escuela; esta última sería la encargada de educar a los niños y jóvenes bajo los parámetros que la Iglesia Católica imponía. La educación religiosa era concebida como “un saber, saber construido, dotado de nociones, en lo esencial. Saber que tiene su relación práctica, por un lado, con la enseñanza, y, por el otro, con la escuela” (Quiceno, 2004, p. 77).

Ni pensar para entonces en una escuela sin religión, mucho menos en una escuela sin religión católica, porque queda patente de diversas maneras que la educación religiosa se estableció como eje articulador naturalizado del currículo escolar en las escuelas antioqueñas de la primera mitad del siglo XX. Así, mientras que en otros territorios hubo una transformación con el surgimiento progresivo de las escuelas estatales y de una política escolar y educativa orientada

por motivos que obedecían más a cuestiones económicas y a preocupaciones “ideológicas” que se distanciaban del poder de la iglesia, en Antioquia no se dio dicha modificación.

Asimismo, cabe considerar que a través de la historia de la educación antioqueña este eje articulador del currículo ha tomado tal consistencia que, aunque en la Constitución de 1991 y que rige en la actualidad del país, se garantiza la libertad de cultos y creencias y que “toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva” (República de Colombia, 1991, Artículo 19) la religión Católica sigue siendo enseñada e impartida como opción exclusiva y única en las escuelas oficiales, es decir, en aquellas administradas por el Estado. Por esto surge la pregunta: ¿Cómo es posible que en el plan de estudios de las escuelas oficiales se deba incluir la enseñanza de la religión católica, pero, a su vez, que ninguna escuela pueda negarse a admitir un estudiante que profese motivos religiosos diferentes?

La idea no es hacer una llana crítica a ello, sino cuestionarse acerca de lo que sucede cuando un estudiante no profesa la misma religión que se imparte en la Institución o simplemente no profesa ninguna, lo cual genera una confusión, al no saber cómo marcar la diferencia a la hora de brindar las enseñanzas establecidas a los alumnos, de acuerdo con sus intereses, necesidades y creencias. Y a la vez, se considera polémico que, pese a que la ley nacional garantiza teóricamente la libertad de religión, credo y creencias de todo tipo, en los currículos de las escuelas oficiales aún no pareciera aplicarse esta libertad.

Surgen entonces algunas preguntas desde la pedagogía: ¿Será que de la teoría a la práctica hay un gran camino que deconstruir en el campo educativo? Y si es así, ¿Cuál es el discurso que se está imponiendo?, ¿El de las escuelas antioqueñas oficiales católicas de principios del siglo XX o el de las leyes propicias a la diversidad dictadas por el Estado a finales de este mismo siglo? ¿Será que es posible pensar una escuela sin religión, una escuela más allá de lo religioso y que estas prácticas religiosas, finalmente hagan parte de la intimidad de las familias y de los sujetos particulares responsables de sus propias decisiones espirituales?

En tal dirección, y ya promediando el primer cuarto del siglo XXI, se vienen presentando situaciones en las cuales se les exige a las escuelas manejadas por el Estado, aunque esporádicamente, el cumplimiento de las normatividades existentes en Colombia sobre la diversidad cultural en las prácticas escolares. El caso aquí expuesto resultó de la queja de una familia cuyos hijos estudiaban en una escuela estatal y que solicitó ante las autoridades competentes y auditoras de asuntos constitucionales que le fueran respetados sus derechos legales en el terreno de lo religioso. A continuación, se presenta una recreación de la respuesta dada por la Institución Educativa a las instancias de control. Dicha respuesta, como se puede ver, reconoce la legalidad de la queja y la imperiosa necesidad de la Institución Educativa de desarrollar prácticas escolares que cumplan con estos lineamientos jurídicos del orden nacional.

Sra. Libertad Franco
Coordinadora
Grupo Supervigilancia
Derecho de Petición
Procuraduría Auxiliar para Asuntos Constitucionales

Asunto: Respuesta a Derecho de petición del 20 de abril de 2015

Saludo respetuoso,

Mediante la presente me permito responder a la comunicación de la referencia suscrita por el señor Justo Amaya Leyes, padre de los alumnos Justico Amayita I y Justico Amayita II de la escuela oficial “Los niños del presente”, quien, amparado en el Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia y el artículo 5 del Decreto 4500 del 19 de diciembre de 2006 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006) solicita que sus hijos no reciban clase del área obligatoria y fundamental de Educación Religiosa Escolar (ERE). Además, exige un programa alternativo para suplir la no participación en las clases ERE por parte de sus hijos.

En tal sentido y reconociendo que “en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa” (Art. 68, Constitución Política de Colombia), es legalmente claro que los estudiantes Justico Amayita I y Justico Amayita II, quienes estudian en la citada escuela, no están constitucionalmente obligados a recibir esta área si los padres o adultos responsables de los menores así lo manifiestan.

En ese orden de ideas, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) plantea que la Constitución Política consagra en sus artículos 18, 19 y 27 la libertad de conciencia, de cultos y de enseñanza, aprendizaje y cátedra y que, con base en ellos, nadie puede ser molestado por razón de sus convicciones; ni compelido a revelarlos, ni ser obligado a actuar contra su conciencia. Por ello, toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla garantizando el Estado la libertad de enseñanza (www.mineducacion.gov.co/1621/article-86905.html).

Sumado a lo anterior, se tiene en cuenta, además, que

[...] los estudiantes ejercen su derecho a la libertad religiosa al optar o no por tomar la educación religiosa que se ofrece en su establecimiento educativo, aunque no corresponda a su credo, y en tal caso a realizar las actividades relacionadas con esta área de acuerdo con lo previsto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). (Art. 5, Decreto 4500 de 2006)

Asimismo, se toma en consideración el Derecho de Petición del 20 de abril del 2015 elevado por el Sr. Justo Amaya Leyes a la Procuraduría General de la Nación, en el que solicita a la IE pasar de una respuesta “apenas formal” a una respuesta que lleve implícita una decisión “material”, resolviendo “de fondo” la solicitud presentada.

Dadas las anteriores consideraciones y basados también en la Sentencia C-555/94 de la Corte Constitucional, la cual reza que “elegir y recibir libremente educación religiosa corresponde a un elemento constitutivo del núcleo esencial de la libertad religiosa, que sería teórico si no encuentra la suficiente oferta de este tipo de educación”, informamos que de acuerdo con la solicitud del Sr. Amaya Leyes, de ahora en adelante sus hijos no recibirán clases de Educación Religiosa Escolar. Y como lo expresa taxativamente la ley.

[...] en todo caso, al estudiante que opte por no tomar la educación religiosa ofrecida por el establecimiento educativo se le ofrecerá un Programa Alternativo el cual deberá estar previsto en el PEI con base en el cual se le evaluará”.

Los informes periódicos de evaluación y del informe general del desempeño de los estudiantes en este Programa alternativo serán tenidos en cuenta para su promoción (Artículo 4, Decreto 4500 de 2006).

En tales circunstancias, los dos menores tendrán la posibilidad de desarrollar un programa alternativo para estos casos, “acorde con las necesidades e intereses de las personas de la familia y de la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 1995) a partir del inicio del siguiente periodo del año lectivo en curso. Cabe anotar que la Institución Educativa ya le había ofrecido estas opciones al Sr. Amaya Leyes, pero él no lo aceptó en su momento.

El Programa alternativo propuesto inicialmente como transición y a seguir durante el resto del presente año lectivo, será acordado entre la institución, los estudiantes y sus padres de familia, dado lo avanzado del año escolar y la premura del tiempo, para no perjudicar a los estudiantes.

Sin embargo, y para establecer definitivamente e incluir en el PEI como lo exige la ley, un Programa Alternativo institucional para estos casos, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos considerados por la Oficina Asesora Jurídica del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Los alumnos menores de edad cuyos padres hacen uso del derecho a no recibir educación religiosa, así como los alumnos mayores de edad que hacen uso de ese mismo derecho, plantean un problema serio de orden educativo que no se reduce a problemas disciplinares.

Se trata de que estos alumnos se privan del acceso a un componente de la cultura que es altamente formativo de la personalidad e integrador a la plenitud de dicha cultura.

En efecto, la Oficina Asesora Jurídica del MEN se pregunta ¿Qué actividades curriculares se deberán desarrollar con estos alumnos, que seriamente contribuyan al desarrollo integral de la personalidad y al conocimiento pleno de su cultura de pertenencia y de las demás culturas? Ante esta realidad, el MEN continúa diciendo lo siguiente para precisar lo atinente al diseño del programa alternativo para estos casos:

- La alternativa al área de Educación Religiosa Escolar debe contemplar la misma seriedad académica y la misma seriedad pedagógica y metodológica para que no queden con un vacío formativo y cultural que afecte gravemente el desarrollo integral humano de estos alumnos. El PEI debe considerar seriamente en sus contenidos esta situación.
- La enseñanza de la educación religiosa en los establecimientos educativos oficiales no está circunscrita a ningún credo ni confesión religiosa sino a un área del conocimiento para el logro de los objetivos de la educación básica, garantizándose que en los establecimientos educativos estatales ninguna persona será obligada a recibirla, pero para efectos de la promoción y evaluación de los alumnos, cada Institución Educativa deberá decidir en su PEI, de acuerdo a las condiciones de su entorno, cultural y social los programas a desarrollar con aquellos alumnos que hacen uso de su legítimo derecho a no recibirla.

Ante lo expuesto por el MEN, la Institución Educativa “Los niños del presente” dirigirá la respectiva consulta a la Secretaría de Educación del municipio de Aguas Claras, solicitando directrices al respecto, habida cuenta que esta Secretaría de Educación ha establecido desde el 2014 un “Documento orientador sobre lo que los maestros deben enseñar con base en los estándares de competencias y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional” en el Plan de Área de Educación Religiosa Escolar. En tal directriz está consignado que:

El modelo de educación religiosa escolar colombiano plantea una función del Estado como ente que se obliga a exigir a todas las instituciones oficiales y privadas el establecimiento de la educación religiosa como área fundamental y obligatoria, pero que no obliga a los padres de familia y alumnos a estudiar o a profesar determinada religión, al tiempo que se compromete a brindar todas las garantías necesarias a quienes la cursen y la impartan. (2014, pp. 9-10).

A renglón seguido y citando a la Conferencia Episcopal de Colombia (2009, p. 9), dice que “En esta práctica, la educación religiosa se desarrolla con estándares, tiempo, docente, textos y

materiales específicos. Se orienta a propiciar el conocimiento religioso con fines formativos, propiciando también la relación e integración con las demás áreas del conocimiento”.

En ese mismo Plan de Área de Educación Religiosa Escolar se postula que “La escuela enseña a aprender a pensar para poder ser y vivir en ese mundo que en materia religiosa también es complejo, pluralista y especializado” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2000, p. 22). Dicha complejidad y pluralidad hacen referencia no solo al campo científico y disciplinar, sino también al campo religioso que es en la actualidad diverso en sus manifestaciones. El área de educación religiosa tiene por tarea el “análisis y la interpretación de la experiencia religiosa general y de aquella particular como es en nuestro caso el cristianismo” (Meza, 2011, p. 102, citado por el documento de la Conferencia Episcopal, 2000, p. 22).

Luego de las consultas anotadas, se procederá institucionalmente como corresponda de acuerdo con la ley y con lo direccionado por la Secretaría de Educación del municipio de Aguas Claras, entidad territorial certificada. Cabe anotar que estos escenarios alternativos en ninguna circunstancia pueden ser a capricho del acudiente y mucho menos desbordar la capacidad operativa de la institución en su logística y tiempo.

Igualmente, se quiere reiterar que, como ya se expresó en la respuesta inicial al Derecho de Petición presentado por el Sr. Justo Amaya Leyes, en la Institución Educativa “Los niños del presente” en su integralidad, la Educación Religiosa Escolar no está direccionada a ningún credo específico y, por el contrario, lo que busca es el respeto por las creencias individuales de nuestros alumnos y familias; más aún los contenidos de esta área buscan permanentemente generar una visión holística de la ética, la moral y la espiritualidad humana desde el crecimiento individual y colectivo. En tal razón, no existe en la IE Aguas Claras, en ninguna de sus sedes, una tendencia o exigencia a profesar la religión católica u otra. Así entonces, damos también certeza a la comunidad educativa que ni nuestro programa académico ni nuestros docentes de tal área direccionan o influyen en las creencias religiosas de los educandos. Por lo tanto, los contenidos académicos y las estrategias metodológicas y didácticas son de carácter objetivo, en aras del desarrollo espiritual, ético y moral en cada una de sus dimensiones, respetando la concepción individual que sobre estas tenga cada integrante de nuestra comunidad educativa.

Estamos convencidos, como lo expresa el Dr. Carlos Gaviria Díaz, exmagistrado de la Corte Constitucional, al preguntársele si se debería enseñar religión en los colegios y escuelas, que: “adoctrinar al niño y al adolescente en cualquier tipo de creencias religiosas y obligarlo

a aceptar dogmas que la razón y el sentido común rechazan, es sofocar su conciencia y debilitarlo como ser pensante” (Gaviria, 2014).

Aspiramos poder seguir avanzando en la organización del programa alternativo para quienes opten por no recibir Educación Religiosa Escolar, atendiendo la siguiente y esclarecedora premisa del mismo Dr. Gaviria Díaz al respecto: “Al **adoctrinamiento** en cualquier sistema religioso, dogmático, hay que contraponer entonces, la reflexión antropológica, sociológica e histórica del fenómeno, para ilustrar y no pervertir la mente del educando” (Gaviria, 2014).

Finalmente, creemos haber contribuido con un pronunciamiento preciso, congruente y de fondo a la petición, tanto del Sr. Amaya Leyes, como del importante requerimiento de la Procuraduría General de la Nación.

Cordialmente,

Institución Educativa Los niños del presente Colombia
Primer cuarto del siglo XXI

Medellín, abril 20 de 2016

T4. Posdata 1

Ahora tratamos de entender también la sonrisa socarrona del filósofo Fernando Savater, autor de varios textos sobre la ética, a quien, en un evento reciente convocado por el gobierno en la ciudad de Aguas Claras, un maestro le interpeló sobre si en la escuela debía darse educación religiosa. Savater sonrió levemente y eligió no contestar. Y el evento siguió...

T4. Posdata 2

No obstante que los intentos de educación no confesional en Colombia han existido, estos han sido dominados e invisibilizados por las circunstancias históricas y políticas. Ya desde la primera mitad del siglo XX se presentan acontecimientos importantes en este sentido (Ospina Cruz y Runge Peña, 2016).

4. Referencias

Cadavid Restrepo, T. (1928). *Acerca de la educación moral y religiosa en Antioquia, Colombia*. Medellín, Colombia: Arquidiócesis de Medellín.

Cadavid, T. (1928). Para Dios y para la vida. *Revista Educación Pública Antioqueña*.

- Conferencia Episcopal de Colombia. (Ed.). (2000a). *Escuela y religión, hacia la construcción de un modelo de educación religiosa*. Bogotá D.C., Colombia: Conferencia Episcopal de Colombia.
- Conferencia Episcopal de Colombia. Comisión Episcopal para la Evangelización de la Cultura y la Educación. (2009). *Lineamientos de Educación Religiosa nivel de preescolar y básica primaria*. Medellín: Artes Gráficas Castañeda.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2017). *Proyecto Educativo Institucional–PEI*. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-79361.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN (2006). *Decreto 4500 del 19 de diciembre de 2006. Por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994*. Bogotá, Colombia: República de Colombia.
- Dirección Regional de Instrucción. (s. f.). *Documento sobre la importancia de la religión en la educación en Antioquia*.
- Diderot, D. (1928). *La religieuse. À l'Enseigne du Pot Cassé*, Scripta Manent. <https://www.gutenberg.org/ebooks/28827.html>
- Gaviria Díaz, C. (2014/12/13). *¿Se debe enseñar religión en los colegios y escuelas?* Semana Educación. <https://www.semana.com/educacion/articulo/debe-ensenarse-religion-en-los-colegios-escuelas/411972-3/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Decreto 1719 de 1995. Por el cual se reglamenta la organización de la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media*. Diario Oficial No. 42.011.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Educación religiosa escolar en Colombia: Orientaciones para su implementación en los establecimientos educativos oficiales y privados*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86905.html>
- Meza Rueda, J. L. (2012). *Educación religiosa escolar: Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ospina, C. (2010). El mercado de las almas versus el proyecto moderno instruccionalista en Antioquia, 1903-1930. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 13(13), 77-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3669708>

- Ospina, C. (2015). Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (17), 51- 69. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273238564006.pdf>
- Ospina, C. (2016a). Avatares culturales y su incidencia en la cotidianidad educativa. Un simulacro real desde la legalidad temerosa. En E. Díaz Brenis (Ed.). *XVI Congreso Latinoamericano Sobre Religión y Etnicidad; Creencias religiosas y derechos humanos en América Latina y el Caribe* (pp. 47-55). Asociación Latinoamericana para el estudio de las religiones.
- Ospina, C. (2016b, octubre). *Educación, religión y currículo: Una triada sui generis. Las escuelas antioqueñas en la primera mitad del siglo XX* [Ponencia no publicada]. XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ospina Cruz, C. A. y Runge Peña, A. K. (2017). La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo XX: Una historia de solapamientos y combinatorias. *Historia Caribe*, 12(30), 107–144. <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.5>
- Quiceno Castrillón, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia: 1900-1935* (2.^a ed.). Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, D.C., Colombia.
- ymarz, R. (2011). Catechesis and Religious Education in Canadian Catholic Schools. *Religious Education*, 106, 537–549. <https://doi.org/10.1080/00344087.2011.613355>.
- Savater, F. (2015). *Ética para Amador*. Ariel. Barcelona, España.
- Sentencia C-555/94. (1994). Corte Constitucional de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-555-94>

Caso 2. Niña, tóquese una bien buena

Tabla 5.

Exposición del caso 2

Fecha del caso	20 de noviembre de 2023
Breve descripción del caso	El caso se reconstruye a partir de la conversación con el rector de una institución privada de Cali. Su objetivo es problematizar, por un lado, las formas en las que se gestionan y resuelven los casos de acoso sexual entre estudiantes y profesores de instituciones educativas. Por otra parte, analizar la función en estos casos de quien ejerce la gestión escolar y la gerencia educativa en dichas instituciones. Además, se espera establecer nuevos elementos de análisis de la profesionalidad de los directivos docentes frente a problemáticas referidas a las denuncias de acoso sexual en instituciones educativas.
Autores	Milton Daniel Castellano Ascencio Alba Mery Blandón Giraldo
E-mail	milton.castellano@usbmed.edu.co alba.blandon@usbmed.edu.co
Cargos de los autores	Docentes investigadores de la Universidad de San Buenaventura, Medellín
Tipo de Institución Educativa	Privada
Campo temático en el que se ubica el caso	Extraescolar Escuela – aspectos organizacionales y de gestión (X) Escuela – aspectos relacionales laborales Escuela – familia Escuela – por fuera del aula (patio de descanso, biblioteca, etc.) Escuela – enseñanza/aula Escuela – enseñanza/aula – áreas disciplinares específicas Escuela – enseñanza/aula – asuntos relacionales (X) Escuela – enseñanza/aula – asuntos individuales/personales
Entorno físico y campo temático del caso	El caso tiene lugar en una institución privada de renombre en la ciudad de Cali. La situación que describe el caso se da en el marco de los procesos de elección de personeros escolares. De forma particular, refiere a las problemáticas que debió afrontar el nuevo rector de dicha institución en los primeros días de cumplimiento de su función.
Palabras clave	Relaciones docente–estudiante, acoso sexual escolar, directivos docentes, gestión escolar, gerencia educativa

Fuente: elaboración propia

1. Situación

En mi tercer día como rector tuve que destituir del cargo al mejor profesor del colegio. Mi bienvenida como nuevo director de uno de los colegios de Funsitio en Cali me la dio una niña de décimo que llegó enojada a mi oficina en compañía de tres compañeras —una de ellas con un tambor en la mano— que la alentaban en su cólera y vociferaban un repertorio de improperios contra el profesor de matemáticas de bachillerato. Al escuchar los gritos que ya comenzaban a mezclarse con el llanto producido por la rabia, y que llamaban la atención de los estudiantes y profesores que a esa hora estaban en clase, salí a la recepción. Margarita, la secretaria de Rectoría, les pedía que bajaran el tono de voz y que no se expresaran de esa forma sobre el profesor.

—¡Pero ¿no ve Margui que ese es un viejo verde?! ¡Eso no es un profesor, es un irrespetuoso, un viejo morboso, dizque ¡tóquese una bien buena! —decía la estudiante que encabezaba el pequeño mitín en mi oficina.

Invité a las estudiantes a pasar a mi oficina para enterarme de la causa de su molestia y de las acusaciones hacia el profesor Wilfer.

—Profe, vea, yo sé que usted es nuevo —inició la explicación Luisa, la estudiante de décimo— y me imagino que le habrán dicho que el profesor Wilfer es muy bueno y todo lo demás, pero es un viejo morboso, es un irrespetuoso. Me acaba de decir que me toque una y eso para mí es acoso.

—¿Una qué? —pregunté sin entender lo que me decía la estudiante.

—Yo no sé —dijo Luisa—, pregúntele a él que es un morboso.

El suceso fue el siguiente: en el marco de la campaña para la elección del personero escolar, los estudiantes de décimo y undécimo recorrían los distintos salones del bachillerato para informar a sus compañeros de sus propuestas como personeros. Luisa hacía parte del equipo de campaña de Andrea Hernández, estudiante de once, aspirante al cargo de personera ese año. Para las visitas a los salones, Luisa consiguió un tambor pequeño que le facilitó la profesora de música. Con él pretendía llamar más la atención de los estudiantes y darle un toque más alegre a la llegada de Andrea a los salones.

En una de esas visitas llegaron al salón de noveno 4 que a esa hora estaban en clase de matemáticas con el profesor Wilfer, uno de los profesores más destacados del colegio y que gozaba de respeto y admiración entre sus colegas y estudiantes, y que, hasta el momento, no había sido objeto de ningún señalamiento negativo.

Al momento de la llegada de las estudiantes al salón, el profesor Wilfer en broma, como lo explica en su declaración al coordinador de convivencia y en conversaciones conmigo, al verla con el tambor, le dijo a Luisa: “Eso niña, tóquese una bien buena”.

Meses antes, cuando aún alistaba todo para desplazarme de Medellín a Cali a ocupar el cargo de Rector, había visto por televisión el despliegue mediático de una situación de abuso sexual en uno de los colegios privados más prestigiosos de Bogotá. Se trataba de un profesor de informática que había abusado de dos niñas de primaria y una de secundaria en las instalaciones del colegio. Esta situación culminó con la judicialización y reclusión del profesor en un centro penitenciario. “Esto va a terminar como lo del Bettyland”, fue la idea que me vino a la mente cuando al día siguiente, sentado con los padres de Luisa en mi oficina, su madre Susana, una psicóloga que trabajaba en una dependencia de la Superintendencia para la restitución de tierras, con voz fuerte me dijo:

—No crea que esto se va a quedar aquí. Yo tengo influencias y si tengo que llevar esto a los medios o al Ministerio para que ese profesor pague por acosador, lo hago. A este paso le va a tocar a uno dejar los hijos en la casa o venir a clase con ellos, porque todos los colegios de Cali están llenos de profesores morbosos y acosadores.

La reunión con los padres de Luisa fue bastante tensa. Ellos amenazaban en todo momento con dar a conocer el caso a los medios de comunicación y con iniciar el proceso legal contra el profesor Wilfer. Las cartas de otros padres de familia de distintos grados de la institución comenzaron a llegar, algunas con tonos amenazantes y otras de reflexión, solicitando lo mismo que los padres de Luisa. Ese mismo día, hacia el final de la tarde, la junta directiva y de socios del colegio me llamó a explicar la situación en una reunión que se extendió hasta muy entrada la noche. Aparecieron otros señalamientos contra el profesor Wilfer y contra otros profesores que estaban en boca de padres de familia; se habló de lo permisiva que fue la gestión del rector anterior, Ernesto Baena; del prestigio del colegio; de lo desfavorable que sería aparecer de esta forma en los medios de comunicación; de las afectaciones económicas que se podrían producir, se puso como ejemplo el caso del Bettyland. Ante estas razones, los pocos miembros que reconocían un tono jocoso y sin pretensión adicional en el comentario del profesor Wilfer fueron cambiando su opinión.

Al día siguiente, mi tercer día como rector, una hora antes de iniciar la jornada escolar estaba nuevamente en mi oficina con el profesor Wilfer para notificarle que a partir de ese momento y por justa causa la junta directiva del colegio daba por terminado su contrato laboral después de 17 años de servicio. Además, le notificaba que el colegio había activado la *Ruta de atención integral para víctimas de acoso sexual* y que, seguramente, en los próximos días lo citarían a

rendir declaraciones en la Procuraduría o en uno de los juzgados del distrito, o que expedirían una orden de reclusión en su nombre.

El profesor se levantó lentamente de la silla, respiró profundamente y, desde el umbral de la puerta, apenas mirando sobre su hombro izquierdo me dijo:

—El doctor Baena no hubiera permitido este espectáculo, pero entiendo que usted es muy joven y apenas está empezando.

Frente a la anterior situación surge la pregunta: ¿La IE, su junta directiva y su nuevo rector hicieron lo necesario para atender y solucionar el presunto caso de acoso sexual que protagonizó el profesor Wilfer?

2. Contexto

Este caso ocurrió en uno de los mega colegios de Cali. La institución cuenta con varias sedes en sectores privilegiados de la ciudad. Sus servicios educativos cubren desde educación preescolar hasta educación media. Cuenta con una planta física de alta calidad, con capacidad para atender a más de 3.000 estudiantes. La sede donde ocurrió el caso ha recibido diversas distinciones por la Secretaría de Educación Distrital y premios de excelencia en gestión escolar. Asimismo, cuenta con acreditación internacional de calidad educativa y está clasificada en la categoría más alta, de acuerdo con los resultados de las Pruebas Saber 11.

El rector que atendió el caso de acoso de la estudiante Luisa cuenta con estudios de Maestría en el campo de la educación de una universidad privada en Medellín e inició estudios doctorales en el mismo campo en una universidad privada en Manizales. Al momento del evento, el rector había recibido el cargo un día antes y aún estaba en proceso de reconocimiento de las dinámicas de la institución. El anterior rector había estado a cargo de la sede durante casi diez años y había sido removido del cargo por diferencias con algunos miembros de la junta directiva y algunos padres de familia.

El profesor Wilfer es un profesor experimentado en el campo de las matemáticas y física. Estuvo vinculado a la institución educativa en distintas sedes durante casi 17 años. También orientaba la cátedra de Ecuaciones diferenciales en un programa de matemáticas aplicadas de una prestigiosa Universidad de Cali. El profesor Wilfer contaba con estudios de pregrado y posgrado (Doctorado) en Matemáticas aplicadas. Había recibido varias distinciones, tanto por la IE como por la Secretaría de Educación Distrital, lo cual lo hizo merecedor de una alta reputación y de respeto como docente de matemáticas de los últimos grados de la institución educativa.

Por su parte, Luisa es una estudiante de grado décimo, su familia estaba conformada por su madre, una psicóloga y su padre, un ingeniero ambiental vinculado al Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Vivían en un prestigioso sector de Cali. Luisa, aunque no era una estudiante muy destacada académicamente, gozaba de cierta popularidad entre sus compañeros, entre otras cosas, por pertenecer a los grupos especializados de teatro y de debate sobre temas sociales.

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Analizar críticamente el papel de los directivos docentes en la gestión y resolución de casos de acoso sexual entre estudiantes y profesores en instituciones educativas públicas, identificando nuevas perspectivas de profesionalidad y responsabilidad en la gerencia educativa frente a esta problemática.

3.2 Descripción del caso

El presente caso da cuenta de una situación de presunción de acoso sexual a una estudiante de grado décimo de un colegio privado, derivada de un comentario proferido hacia ella por el profesor de matemáticas de bachillerato, en el marco de un ejercicio de campaña a la personería escolar. Este caso se reconstruye desde la perspectiva del rector —nuevo en el cargo— quien debía hacerse cargo de la situación y de otras situaciones que se desarrollan a raíz de la denuncia de la estudiante. Al poner el foco en el rector, el caso pretende problematizar las formas en las que se gestionan y resuelven, desde la perspectiva de los directivos docentes, las situaciones de acoso sexual de profesores hacia estudiantes en instituciones educativas. Así mismo, se interesa por presentar un análisis de la profesionalidad de los directivos docentes a partir de las formas en las que enfrentan, resuelven y dan solución a las problemáticas referidas a las denuncias de acoso sexual en las instituciones educativas. Y, finalmente, con el caso se hace un acercamiento a las posturas y los parámetros que siguen las instituciones educativas para afrontar las situaciones de acoso sexual que se presentan entre estudiantes y profesores.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Acoso sexual escolar, gestión escolar, gestión directiva, convivencia escolar, rutas de atención integral, violencia sexual.

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Qué elementos integrarían la normativa institucional en la que se soporta el rector del colegio Funsitio para destituir al docente de su cargo con justa causa?

- ¿Qué condiciones deben asegurar los directivos docentes para solucionar situaciones de acoso sexual entre estudiantes y profesores que se presentan en sus instituciones educativas?
- ¿Qué asuntos se priorizan en las formas en las que las instituciones educativas (sus directivos docentes) resuelven y dan solución a las situaciones de acoso sexual que se presentan entre estudiantes y profesores?
- ¿Qué análisis se puede hacer de la profesionalidad de los directivos docentes a partir de las formas en las que enfrentan, resuelven y dan solución a las problemáticas referidas a las denuncias de acoso sexual en las instituciones educativas?

3.5 Estrategias didácticas

Para hacer la propuesta de solución de este caso se puede establecer la siguiente ruta:

- Lectura, análisis y discusión de las rutas de atención integral para víctimas de acoso sexual.
- Lectura, análisis y discusión de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.
- Tipificar el caso de acuerdo con la normativa y referentes conceptuales.
- Evaluar la forma de atención del caso por parte del rector a partir de las funciones del directivo docente establecidas en la guía 34 del MEN y de la Matriz Mapa de Riesgos de Gestión del Ministerio del Interior.

3.6 Información adicional y lecturas de referencia

Se puede hacer un acercamiento a casos similares que se han presentado en algunas instituciones educativas privadas de Bogotá, como los documentados por el periódico El Tiempo (2022) en su artículo “Las lecciones que dejan casos de acoso sexual en colegios”; por la Revista Semana (2023) en el reportaje titulado “Terror en el colegio Marymount: entre las denuncias de abuso sexual, el silencio y la complicidad de algunos directivos”; así como por el Ministerio de Educación Nacional (2021), a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), donde se reportan datos sobre casos de abuso sexual y violencias de género en instituciones educativas.

3.7 Reflexiones

Es importante señalar que la normativa específica sobre situaciones de acoso sexual en instituciones educativas, así como las rutas de atención y los estudios o abordajes académicos sobre el tema, se han enfocado en el contexto de la educación superior y son los más visibles al momento de indagar sobre el tema. En el caso de las instituciones educativas de educación

básica y media los protocolos que se aplican se sustentan en disposiciones generales formuladas desde distintos entes gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional, procuraduría, entre otros), pero no se identifican protocolos específicos construidos por las propias instituciones, ni tampoco interés académico sobre el acoso sexual en dichas instituciones.

3.8 Análisis pedagógico del caso

El acoso sexual en las instituciones educativas se podría asumir como un hecho frecuente en los espacios de esta naturaleza, hasta el punto de que ciertas formas de acoso menos directas parecieran asumirse como formas naturalizadas (Baker, 2007, p. 163). Sin embargo, las consecuencias asociadas para quienes están en medio de esta situación son extensas. En esa medida, el acoso sexual escolar se asume como un tema que vale la pena revisar en el entorno escolar, pues permite comprender, entre otras cosas, las poblaciones a las que más afecta, sus consecuencias o la forma en la que los estudiantes y otros actores perciben los comportamientos que se asocian con dicha práctica (Cuenca, 2013). Incluso, como apuesta académica, el acoso sexual escolar (acoso académico) no ha tenido un abordaje tan amplio como los referidos al ámbito laboral y social (Osborne, 2009; Cuenca, 2013).

De ahí la importancia, no solo del análisis de los casos que se pueden identificar a distintos niveles (universitario o escolar), sino de considerar su revisión en el currículo como una ruta de formación para reducir la vulnerabilidad de los estudiantes y aumentar el acceso de las víctimas a una atención reparadora, más que para reproducir campañas de reconocimiento de la política pública, el enfoque de derechos o el enfoque de género. Estos últimos discursos normalmente se apropian en las instituciones educativas para prevenir situaciones de acoso escolar (Hernández et al., 2015), pero dan más importancia al cumplimiento de las normas sociales y al mantenimiento de la integridad que al bienestar de la persona (Salcedo, 2018).

De acuerdo con lo anterior y a modo de ejemplo, uno de los roles que se destaca en el caso de acoso sexual escolar anteriormente descrito es el del rector, quien se asume como responsable de proteger a los estudiantes de este tipo de situaciones, tanto dentro como fuera de la escuela. Es responsable de la toma de decisiones y de velar por que en la política escolar se establezcan las normas y reglamentos que garanticen los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Así las cosas, para un directivo la escuela debe estar libre de toda forma de vulneración de derechos y para gestionar o garantizar tal cometido, debe haber colaboración entre la administración escolar y los padres de familia, agentes que además de educar en el tema, pueden ayudar a resolver el problema porque reconocen los protocolos de

actuación para los casos de acoso escolar; pueden brindar apoyo a las víctimas; intervenir de manera efectiva en la situación y prevenir que se repitan este tipo de conductas.

Pero, aunque el abordaje del caso desde el enfoque de derechos es claro, la reflexión que proponemos tiene que ver con la responsabilidad que tiene la escuela de promover, no solo el reconocimiento de las políticas o normas legales, sino la cultura del respeto por el otro, sobre todo porque el acoso sexual —en particular el acoso sexual escolar— es un concepto problemático, en tanto que no es reconocido con precisión por quienes se ven implicados en una situación tipificada de esta forma, e incluso para un grueso de la población que tiende a asociarla con prácticas culturales (Lamoca y Pérez 2008; Cuenca, 2013).

Otro aspecto que consideramos importante a propósito de la mirada limitada que ofrece el aspecto normativo y la complejidad implícita en su definición, es que el acoso sexual escolar normalmente se manifiesta por parte de alguien con un poder superior o en una posición ventajosa frente a otros con posición menos privilegiada, es el caso de profesores frente a estudiantes. Esta posición de poder se considera un factor clave en la decisión de denunciar el abuso, por el temor a las consecuencias en los procesos académicos y deja nuevamente de lado el bienestar del estudiante. Más aun, plantea interrogantes acerca de cómo formar a los estudiantes en pensamiento crítico. ¿La escuela realmente forma para la vida, para la convivencia? Al respecto, los estudios sobre el tema señalan la necesidad e importancia de una mayor sensibilización y educación sexual de calidad, lo cual facilitaría que las víctimas no sintieran limitaciones a la hora de expresar la problemática que padecen (Timmerman, 1994). En el caso objeto de revisión, por ejemplo, no se detectan menciones tan claras a los protocolos de actuación ni acciones encaminadas a la disminución de los conflictos y los abusos en las aulas (Timmerman, 1994; Vizcaíno, 2015).

Hasta este punto se puede decir que no se trata de culpar a la escuela de la situación de acoso sexual escolar. Es claro que la escuela enfrenta diferentes retos culturales y sociales que se reflejan en ella como una de las instituciones activas en el ámbito del control social, y que de alguna manera contribuyen a las formas de comportamiento entre las personas, como consecuencia al deterioro de los valores morales o al predominio de la indiferencia. Sin embargo, se espera que la escuela se piense en función de los procesos de transformación social que se pueden generar desde las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, se espera de la escuela que implemente actividades dirigidas a concienciar al alumnado sobre la importancia de las relaciones afectivas o emocionales, así como a la necesidad de desarrollar programas de habilidades sociales y relacionales que posiblemente le permitan a los estudiantes desarrollar su empatía, como una forma de disminuir los conflictos y los abusos en las aulas (Timmerman, 1994, Cuenca, 2013; Vizcaíno, 2015).

4. Referencias

- Baker, C. N. (2007). The Emergence of Organized Feminist Resistance to Sexual Harassment in the United States in the 1970's. *Journal of Women's History*, 19(3), 161-184. <https://muse.jhu.edu/pub/1/article/221405/summary>
- Cuenca, C. (2013). El acoso sexual en el ámbito académico una aproximación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(3), 426-440- <https://doi.org/10.7203/RASE.6.3.8670>
- Hernández Herrera, C. A., Jiménez García, M., y Guadarrama Tapia, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(4)(176), 63-82. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-27602015000400004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lamoca, M., y Pérez, R. (2008). El acoso sexual en la empresa: una realidad oculta. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, (9), 179-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3169549>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*. https://lc.cx/8_LqXA
- Muñoz, C., Matallana, P., y Lozano, F. (2022). Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 270-283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598056>
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Bellaterra. Barcelona, España.
- Salcedo Escobar, Y. A. (2018). Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, (20), 157-174. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/332515>
- SNIES (2021). *Sobre los casos de abuso sexual y violencias de género en las instituciones educativas el Ministerio de Educación expide el siguiente comunicado*. <https://lc.cx/CDeDdy>
- Timmerman, M. C. (1994). Safe Schools and Sexual Harassment: The Relationship Between School Climate and Coping with Unwanted Sexual Behavior. *Health Education Journal*, 63(2), 113-126. <https://doi.org/10.1177/001789690406300203>

Vizcaíno G., M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto*, 24(3), 115-129. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627006.pdf>

Caso 3. Violencias en la cotidianidad de la vida escolar de los estudiantes

Tabla 6.

Exposición del caso 3

Fecha del caso	2019
Breve descripción del caso	<p>El presente caso hace parte de una experiencia como investigadores del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).</p> <p>Un grupo de 8 estudiantes solicita que se aborde la situación de las múltiples formas de violencias escolar que se presentan en su institución, las cuales consideran son el reflejo de la violencia que han vivido. La institución educativa es ajena a esta situación, no hay acciones contundentes al respecto de parte de los directivos, los docentes, los padres de familia y los mismos estudiantes. El rector, como directivo principal de la institución, debe afrontar la problemática ya que, de no ser así, esta tiende a salirse de control, para ello encarga al coordinador, quien asume la responsabilidad de atender la problemática presentada.</p>
Autores	<p>Antonio Claret García Botero</p> <p>Milton Florencio Rentería Escobar</p> <p>Rafael Córdoba Mena</p>
E-mail	<p>antoniocgb@hotmail.com</p> <p>renteriaescobar6@gmail.com</p> <p>rafacor@gmail.com</p>
Cargo de los autores	Docentes investigadores
Tipo de Institución Educativa	Pública
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – por fuera del aula (patio de descanso, biblioteca, etc.) y territorio de incidencia de la IE
Entorno físico del caso	Institución Educativa Publica del Distrito Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín
Palabras clave	Violencia, convivencia y conflicto

Fuente: elaboración propia

1. Situación

En el mes de abril del 2019 llegó a la secretaria de la institución educativa, un grupo de nueve estudiantes. Ellos expresaron a la secretaria que querían ser escuchados de manera urgente por las directivas, Al ver la angustia que reflejaban sus rostros, de inmediato le comunicó a su jefe. El rector, quien en ese momento se encontraba en compañía del coordinador los atiende, trata de calmarlos y de inmediato escucha el relato de los estudiantes. Posteriormente y en aras de garantizar el debido proceso, decide que el coordinador asuma la tarea de escuchar y orientar las acciones a seguir, de acuerdo con el manual de convivencia y la Ley 1620. Ese mismo día, él debe afrontar y atender otra situación institucional. Ese mismo día, ocupándome de la responsabilidad asignada, cito a los estudiantes al salón de reuniones y les invito a sentarse para escuchar sus relatos.

Juan Carlos contó cómo lo tratan algunos compañeros de la institución educativa por ser desplazado. Sebastián se quejó porque su institución se ha convertido en el reflejo de la violencia que ha vivido fuera de ella. Luisa expresó que en la institución educativa se presentan múltiples formas de violencias y no se hace nada. Matías contó que ha resuelto los ataques de algunos compañeros con violencia. Natalia relató cómo el problema de violencia escolar ha trascendido fuera de las aulas y de la institución educativa. Sara intervino afirmando que otros compañeros le han contado sobre la intimidación que sufren en la institución educativa. Emiliano manifestó que falta mucho a la institución educativa porque se siente intimidado por algunos compañeros. Steven pidió al coordinador que se aborde la situación de manera inmediata o prioritaria por parte de las directivas y docentes de la institución educativa. Del mismo modo, sostienen que es necesario hacer un plan en el que todos estemos involucrados en busca de erradicar las violencias o los conflictos que surgen en la institución educativa, teniendo en cuenta que, de no ser así, se puede salir de control y los problemas de convivencia que se viven pueden agravarse. Finalmente, Mateo expresó que le ha contado a algunos profesores sobre los problemas de convivencia que ha sufrido y no ha pasado nada.

Sentado, conmovido y mientras los miraba recibí con sorpresa sus mensajes y fue en ese momento en que me enteré, estaba pasando algo con la forma de actuar de los estudiantes. Estaban inmersos en muchas situaciones de conflictividad, las cuales se presentaban como reflejo del contexto social donde se desenvuelven, caracterizado por factores como el desempleo, desplazamiento forzado, pobreza, miseria y violencia generalizada. Además, algunos estudiantes hacen parte de familias con presencia de consumo de sustancias psicoactivas, entornos con violencia familiar y grupos o bandas urbanas, lo cual se refleja de diferentes formas en la institución educativa. Había observado que los problemas y conflictos que se estaban presentando en la institución educativa estaban generando diversas formas de violencia física, moral, verbal, psicológica y de intimidación. Sufrir alguno de estos tipos de violencia por parte de otros compañeros, con los que compartían momentos de clase, de juego y de integración se habían convertido en situaciones tensas y conflictivas para algunos estudiantes.

Otro asunto que noté fue que cada vez se tornaban más delicados los problemas de violencia escolar, tal como lo había pronosticado el estudiante Steven. Los cambios que presentaban los estudiantes eran notables, su rendimiento académico era bajo y mostraban apatía por el estudio y por su permanencia en la institución educativa, de tal manera que el rumbo marcaba una alta tasa de reprobación o fracaso escolar si todo seguía así. Desde el inicio del año escolar, mucho antes de la reunión con los estudiantes, ya las diferentes instancias institucionales estaban enteradas de la situación. Entre todos la venían analizando y se había avanzado en la estrategia de un proyecto de investigación que permitiera determinar las formas o tipos de violencia escolar, cómo se refleja en la institución educativa, cómo afecta la convivencia escolar y cómo abordar esta problemática.

Desde el inicio del año escolar se me encargó esa responsabilidad. Entre otras cosas, aproveché cada espacio de reunión para convocar a los docentes en función del trabajo del proyecto, pero estos evadían el tema y se marchaban tranquilos a realizar sus diferentes labores. Como coordinador, me correspondía ejecutar varias funciones y una de ellas era velar por la sana convivencia escolar. Por esta razón, insistí exigiendo a los docentes que, por ser un proyecto institucional, todos debían participar en su elaboración y ejecución. Al no recibir ningún tipo de respuesta decidí trabajar con los estudiantes, los padres de familia y otros representantes de la comunidad educativa, pero la presencia de unos como de otros era casi nula, a pesar de las convocatorias.

La razón de las insistencias a trabajar por el mejoramiento de la convivencia escolar de la institución educativa eran constantes, los directivos la atribuían a la falta de sentido de pertenencia de los docentes y la comunidad educativa. Los docentes la atribuían a la falta de tiempo y a que la institución no generaba los espacios que permitieran el dialogo, la construcción de elementos o instrumentos pedagógicos para atender las actividades propias del proyecto. Los padres de familia la atribuían al trabajo y la falta de tiempo y los estudiantes la atribuían a la falta de proyectos institucionales que les brindaran la posibilidad de participar en la construcción de acuerdos de convivencia; además, se referían al poco liderazgo por parte de los docentes y las directivas institucionales.

Les expliqué ampliamente en varias oportunidades sobre la importancia del proyecto de convivencia escolar, como una oportunidad para conocer y aplicar los diferentes procesos de resolución de conflictos que garantiza la atención, prevención, promoción y seguimiento a los problemas de violencia que se viven en la institución educativa. Además de exponerles los problemas que se vendrían si no se abordaba el tema de manera urgente. Conversé con todos sobre el tema hasta que me di cuenta de que no había interés por mejorar la situación. Pasaron los días y en la institución educativa se siguió repitiendo con mayor frecuencia la violencia entre

los estudiantes, entre los estudiantes y los docentes, hasta el punto de que ya se presentaban agresiones entre grupos e, incluso, agresiones entre diferentes etnias y religiones. Hasta la tarde en que, en una actividad deportiva se presentó un enfrentamiento que involucró a toda la jornada de bachillerato, incluso trascendió los espacios escolares, implicando a padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Inmediatamente, el rector convocó de manera urgente a todos los docentes y directivos docentes de la institución educativa para tratar el tema de la convivencia escolar, el cual siempre había estado desbordado y la institución educativa había sido ajena a esta situación. No hubo acciones contundentes al respecto de parte de los directivos, docentes, padres de familia y los mismos estudiantes. Todos llegaron, pero en plena reunión se empezaron a acusar entre sí. El rector acusó al coordinador por no haber adelantado acciones para enfrentar el problema, tenía pruebas del encargo que le había hecho al inicio del año escolar. El coordinador acusó a los profesores, tenía pruebas de que los había llamado a trabajar por el mejoramiento de la convivencia escolar y no respondieron, acusó además a los padres de familia y estudiantes, ya que no asistieron a los llamados realizados para trabajar el tema de manera conjunta. Los profesores acusaron a las directivas por no generar los espacios para el trabajo con los proyectos institucionales, acusaron a los estudiantes por sus actitudes agresivas fuera de control y a los padres por no estar pendientes de sus hijos.

En fin, fue toda una exposición de quejas sobre la ausencia de responsabilidad frente a una situación institucional manifiesta que siempre había estado fuera de control. Por su parte, el rector decidió abrir un proceso administrativo al coordinador y a los profesores como consecuencia de la falta de responsabilidad frente a las actividades y proyectos institucionales.

2. Contexto

La IE se encuentra ubicada en la comuna 13 del Barrio Blanquizal del Distrito Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín. La comunidad se caracteriza por estar inmersa en situaciones de conflictividad, las cuales se presentaban como reflejo del contexto social donde se desenvuelven. Las familias se encuentran asediadas por factores como desempleo, desplazamiento forzado, pobreza, miseria y violencia generalizada. Además, algunos estudiantes hacen parte de familias con presencia de consumo de sustancias psicoactivas, entornos con violencia familiar y grupos o bandas urbanas. El problema de violencia escolar ocurrió en la única sede de la Institución Educativa.

Los directivos, rector y coordinador, los docentes, los estudiantes y padres de familias enfrentan retos y desafíos en torno a las formas para facilitar la construcción de acuerdos y proyectos de investigación que ayuden a mitigar las violencias, resolver los conflictos y los problemas de convivencia, de acuerdo con el manual de convivencia y la Ley 1620 (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

El coordinador, quien cuenta con una amplia experiencia, se enfrenta a un terreno desconocido, pues los problemas de convivencia entre estudiantes se resolvían mediante estrategias de mediación. Sin embargo, hoy las nuevas violencias entre estudiantes generan tensiones. Los docentes enfrentan desafíos y retos que van más allá del desarrollo de las actividades académicas, ellos asumen el rol de mediadores, actores resolutorios de conflictos y de investigadores.

Los estudiantes que están involucrados en el problema hacen parte de la básica secundaria con edades que oscilan entre los 14 y 17. El desempeño académico de los estudiantes es bajo, algunos con poca permanencia escolar, llevan aproximadamente 6 años en los barrios que habitan; existen dificultades de movilidad, la cual es producto de la violencia barrial.

Los padres de familia de los estudiantes involucrados en el problema no cuentan con experiencia en la resolución de conflictos, dedican el tiempo a otras actividades, evaden los llamados de los directivos de la institución, no asumen la responsabilidad que tienen como tutores o representantes legales de los hijos ante la búsqueda de respuestas orientadas a intervenir de manera conjunta los problemas de violencia que afectan la convivencia en la IE. En otras palabras, no aportan estrategias para garantizar la protección de los hijos (Art.7 Ley 1098) (Ministerio de la Protección Social, 2006), tampoco son corresponsables de acuerdo con el Art.10 de la Ley 1098.

Es de anotar que el problema de convivencia y de violencia escolar se venía presentando antes de que los estudiantes los expusieran. Aun así, los directivos, docentes, padres de familias e incluso los mismos estudiantes habían hecho caso omiso a la búsqueda de estrategias que ayudaran a resolver la problemática.

3. Nota pedagógica

Los escenarios que nos presenta la sociedad actual nos llevan a pensar en la necesidad de una escuela que tenga como pilar fundamental la educación a lo largo de la vida, regida por normas de participación democrática en el plano cultural, la promoción de la cohesión social y la atención a las comunidades plurales.

3.1 Objetivo de aprendizaje

Comprender las dinámicas de violencia y conflicto en la vida escolar de los estudiantes de una institución educativa pública, explorando cómo la escuela se puede convertir en un espacio de construcción de paz y transformación social para aquellos afectados por estas situaciones, identificando los factores clave de convivencia y aplicando programas educativos de cultura de la paz y convivencia escolar.

3.2 Descripción del caso

Este caso muestra cómo un grupo de nueve estudiantes de la IE pública del Distrito Especial de Ciencia Tecnología e Innovación de Medellín solicitan ante los directivos que se aborde la situación de las múltiples formas de violencias escolar que se presentan en su institución, las cuales consideran son el reflejo de la violencia que han vivido y que hasta el momento han sido desatendidas por los directivos, docentes, padres de familias e incluso por los mismos estudiantes. Asimismo, cómo el rector en tanto responsable del direccionamiento estratégico y de la gestión escolar afronta la problemática y decide encargar al coordinador, quien asume la responsabilidad de atender la problemática presentada.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Escuela, violencia, convivencia y conflicto.

3.4 Pregunta problematizadora

¿Cómo desde la institución educativa pública se pueden generar acciones que erradiquen las violencias que se presentan en la cotidianidad de la vida escolar de los estudiantes?

3.5 Estrategias didácticas

Su estructura obedece a cuatro momentos:

1. Conceptualización
2. Tematización
3. Marco de referencia

Orientaciones curriculares

3.6 Reflexiones

El manejo inadecuado de los conflictos escolares confluye en la generación de violencias entre victimarios y víctimas, lo cual involucra otros actores que traspasan las fronteras institucionales. Esta problemática propicia un ambiente hostil en el que los estudiantes víctimas, por lo

general desisten de asistir a la IE, además de presentar desempeños académicos bajos. De tal razonamiento se desprenden las lógicas formales que evidencian una ruptura o trasgresión al manual de convivencia y las normas consagradas en él. Teniendo en cuenta que la IE, al no atender de manera adecuada los conflictos o aplicar los instrumentos expuestos en los manuales de convivencia para erradicar las formas de violencia y mejorar la convivencia escolar, desprotege o vulnera el derecho a la educación de quienes están por fuera de la problemática presentada.

El rector, como líder de la gestión estratégica y escolar, atiende en primera instancia la problemática expuesta por los nueve ocho estudiantes, sin embargo, dadas sus ocupaciones se apoya en el coordinador, a quien encarga para que se ponga al tanto de la problemática presentada por los estudiantes que han sido objeto de violencias en la IE. El coordinador inmediatamente suspende sus otras labores y se pone en contacto con los estudiantes a quienes escucha sus relatos con el objetivo de identificar la problemática presentada y trazar las rutas, de acuerdo con el manual de convivencia.

Después de escuchar y tomar atenta nota, el coordinador cita a los docentes y padres de familias con el objeto de explicar tal situación, trazar las rutas de atención e intervenir el problema. Del mismo modo, decide orientar en esta reunión sobre la importancia de realizar un proyecto de investigación que permita realizar acciones que contribuyan a identificar, atender y erradicar cualquier forma de violencia en los estudiantes. Sin embargo, los docentes y padres de familia muestran apatía para asistir a las convocatorias, con la excusa de que no cuentan con el tiempo para participar en el proyecto. Los acudientes esgrimen como argumento que por cuestiones laborales no pueden asistir a las reuniones.

El coordinador ha realizado procesos de convocatoria a los diferentes actores involucrados en el problema de violencia, no solo con el objetivo de realizar el proyecto de investigación, sino de buscar estrategias y realizar acciones que permitan atender los problemas de violencia en la IE. Aun así, observa que el rector manifiesta que no ha emprendido acciones para evitar la extensión de los conflictos y los problemas de violencia que cotidianamente se presentan. No obstante, algunos docentes, estudiantes y padres participan en la elaboración del proyecto de investigación, lo cual evidencia que el coordinador sí ha atendido las quejas de los estudiantes y se ha puesto en la tarea de mejorar la convivencia escolar en la IE.

En este contexto, es interesante notar cómo la identificación de una problemática de violencia, conflicto y convivencia que antes se normalizaba conduce a que los directivos, algunos docentes, estudiantes y padres de familia se interesen en la participación de la elaboración, planificación, diseño y articulación del PEI de proyectos de investigación que generan estrategias y acciones pedagógicas encaminadas a mejorar y reducir los índices de violencia al interior de la IE.

Los procesos de orientación pedagógica que se generan desde la convivencia escolar, la cátedra de paz, la Ley 1620 y La ley 1098 (Ministerio de Educación Nacional, 2013) permiten a las IE públicas emprender acciones y estrategias para asegurar la convivencia escolar de todos los estudiantes, incluidos aquellos que han ejercido la violencia escolar. Es necesario que tales acciones posibiliten que la IE se convierta en un escenario para la construcción de espacios en los que los conflictos se tramiten de manera adecuada, con el objetivo de evitar que se extienda a otros actores por fuera de la escuela.

En síntesis, la situación planteada en el citado caso objeto de estudio nos sorprende con una débil estructura de escuela donde el avanzar hacia una sociedad con mayor igualdad de oportunidades, socialmente inclusiva en el desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía y la democracia sigue siendo una tarea pendiente.

3.7 Análisis Pedagógico

Este caso pone en evidencia una tensión entre la postura normativa de la convivencia escolar y sus concepciones prácticas, es decir, en la aplicación en contextos altamente conflictivos. De tal manera que en esta situación queda en entredicho la incapacidad institucional para responder de manera corresponsable, estructurada y sistemática a las múltiples formas de violencia que atraviesan la vida escolar de la comunidad académica, especialmente de los estudiantes.

Si bien es cierto que en las IE existen normas de convivencia consagradas en los manuales de convivencia ajustados a la Ley 1620 y su decreto reglamentario 1965 de 2013 (Ministerio de Educación Nacional, 2013) y la Ley 1098 de 2006 (Ministerio de la Protección Social, 2006), que rigen la manera como deben interactuar estudiantes, docentes, directivos y padres de familias, no siempre esos procesos de regulación al interior de las instituciones educativas son cumplidas o aplicadas por unos u otros. Ello lleva a que la escuela se convierta en un caldo de cultivo en el que se evidencia el ejercicio de la violencia entre estudiantes y entre directivos, maestros y padres de familias. Ahora bien, normalizar o desatender los problemas de violencia al interior de la IE es omitir la responsabilidad que se tiene como institución educativa.

Según Salcedo (2018), la falta de legitimidad y reconocimiento social de la Ley 1620 de 2013 (Ministerio de Educación Nacional, 2013) dificulta su implementación efectiva, contribuyendo a la persistencia de estas omisiones por parte de todos los actores educativos: rectoría, coordinación, cuerpo docente, familias y estudiantes. Esta omisión, más allá de la negligencia individual, debe interpretarse como una forma de violencia institucionalizada que perpetúa condiciones de exclusión, desprotección y revictimización de quienes más requieren acompañamiento escolar.

La violencia escolar no se reduce únicamente al *bullying*; esta también es reflejo de condiciones sociales y la escuela al no abordar estas violencias contribuye con la normalización de escenarios que intimiden y afecten a otros.

4. Referencias

- El Tiempo. (2022, marzo 7). *Las lecciones que dejan casos de acoso sexual en colegios*. <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/las-lecciones-que-dejan-casos-de-acoso-sexual-en-colegios-658420>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN. (2013). *Ley 1620 de 2013. La cual crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*. <https://snies.mineducacion.gov.co/>
- Ministerio de la Protección Social de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de la Protección Social. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Salcedo Escobar, Y. A. (2018). Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, (20), 157-174. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/332515>
- Semana. (2023, mayo 27). *Terror en el colegio Marymount: entre las denuncias de abuso sexual, el silencio y la complicidad de algunos directivos*. https://www.semana.com/nacion/articulo/terror-en-el-colegio-marymount-entre-las-denuncias-de-abuso-sexual-el-silencio-y-la-complicidad-de-algunos-directivos/202202/?utm_source=chatgpt.com

Caso 4. Sentido de la norma vs. la norma sin sentido

Tabla 7.

Exposición del caso 4

Título del caso	Sentido de la norma vs. la norma sin sentido
Fecha del caso:	Agosto de 2001
Breve descripción del caso	El caso representa un trascendental dilema entre hacer respetar las normas en la escuela o brindar los criterios de las normas y comprender sus sentidos para apropiarlas e incorporarlas en la vida cotidiana.
Autor	Carlos Mario Ortega Rojas
E-mail	carlos.ortega.r@uniminuto.edu
Cargo del autor	Rector
Tipo de Institución Educativa:	Privada
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – por fuera del aula (patio de descanso, biblioteca, etc.)
Entorno físico del caso	Escuela
Palabras clave	Autoridad, norma, sentido, transformación

Fuente: elaboración propia

1. Situación

El estudiante Andrés del grado 10° llega muy airado a la rectoría a reclamarle al director de la institución porque unos minutos antes, mientras pretendía dar una información al grupo, le llamó la atención delante de sus compañeros diciéndole que tenía los tenis que no son del uniforme del colegio y porque lo hizo parar junto con sus compañeros, pues estaban recibiendo clase acostados viendo un video en el salón. Su reclamación al rector fue hecha con un tono de voz demasiado fuerte e irrespetuoso, desafiante e irreverente. El rector tenía que decidir cómo abordar la situación, en términos del dilema para proceder entre hacer respetar su figura como rector y las normas del colegio o explicar al estudiante su intervención hacia él en presencia del grupo.

2. Contexto

El colegio en el que estudiaba Andrés el grado 10° en el 2001, era una institución ubicada en estrato 6 de la ciudad de Medellín, con grupos que tenían en promedio 20 estudiantes, por lo cual se conocía como de educación personalizada. Gran parte de su población estudiantil estaba diagnosticada con déficit de atención e hiperactividad, y muchos de ellos habían sido expulsados o excluidos de importantes colegios privados de la ciudad. En el PEI se leía un texto de una página, titulado “Pedagogía de la amistad”, en el que se resumía una postura pedagógica del colegio cimentada en el afecto como eje de las interrelaciones entre los actores educativos.

Por estas características de la población estudiantil, gran parte de los estudiantes tenían problemas para acatar las normas institucionales, por lo que la cotidianidad en el colegio se percibía con permanentes esfuerzos de sus maestros por atender constantes conflictos asociados a la falta de apropiación de las normas del colegio.

3. Pregunta problematizadora

¿Qué tiene prioridad en estas situaciones: la sanción por el supuesto irrespeto a la autoridad del rector y a las normas del colegio o la misión de la institución de transformar actitudes de los estudiantes en beneficio de su convivencia y socialización?

4. Nota pedagógica

4.1 Objetivos de aprendizaje

Comprensión del sentido de las normas institucionales.

4.2 Descripción del caso

Un día de octubre de 2001 el rector visitó el grado 10° para dar una información de importancia. Al ingresar al salón encontró a los estudiantes acostados, con sus morrales de almohada, viendo un video, aunque varios de ellos se veían con los ojos cerrados como si estuvieran dormidos. Al ver esto, el rector pidió a los estudiantes que tomaran asiento y recordó que el recibir clase acostado estaba prohibido en la Institución.

El estudiante Andrés, uno de los que tenía dificultades para acatar normas, tomó asiento y en ese momento el rector vio que tenía unos tenis que no hacían parte del uniforme del colegio. El rector le dijo delante de todos los compañeros y del maestro que estaba en clase que a partir de mañana y en adelante lo quería ver con los tenis que corresponden al uniforme de la Institución.

Luego dio la información que tenía preparada para el grupo y dando gracias por la escucha, se retiró del salón y se fue a sus labores de oficina. Unos minutos después, la secretaria del rector lo llamó por la extensión telefónica y le informó que el estudiante Andrés del grado 10° pedía hablar con él. El rector le indica a la secretaria que lo remita a la coordinación académica, pues estaba bastante ocupado, a lo que la secretaria le expresó con voz baja y suave que era mejor que lo atendiera porque, en palabras de la secretaria, “*viene como resoplando de rabia*”.

El rector autorizó el ingreso de Andrés a la rectoría, el cual entró metiéndose la camisa por dentro, pues era una de las normas del colegio, pero mientras lo hacía, el rector, un poco sugestionado por la secretaria, creyó que de pronto el estudiante estaría tratando de sacar un arma. Pero él, con voz muy fuerte y con su respiración muy fuerte, con notoria rabia y con muestras de estarla conteniendo, se acercó y entre los dos se dio la siguiente conversación, en medio de la rabia del estudiante y de la sorpresa y prevención del rector:

—Rector, mi papá paga aquí para que yo aprenda, ¿estamos?

—Claro que sí hombre Andrés, tu papá paga aquí para que *aprendás*.

—Ah, bueno, yo aprendo con estos tenis y yo aprendo acostado.

Aquí el rector reconoce que, en fracción de un segundo, sintió el instinto natural, también con mucha rabia, de darle un golpe ante tanta altanería. Pero recordó a uno de sus grandes maestros en su licenciatura, quien alguna vez en clase expresó: “Cuando un estudiante sea grosero con ustedes, irrespetuoso, irreverente, desafiante, lo único que está gritando es *¡edúquenme!*”.

Este recuerdo hizo que al rector se le bajara la rabia y la conversación continuó así, con un tono de voz calmado y sereno por parte del rector:

—Vos tenés razón Andrés, tu papá paga aquí para eso y uno aprende con esos tenis y con otros. También uno puede aprender acostado. De hecho, varias veces he ido a la finca de un amigo y allí en una hamaca me pongo a leer y aprendo mucho, tenés razón.

—Entonces ¿Por qué tienen que banderiarlo a uno en el salón?

—Tu papá paga aquí Andrés para que te enseñemos lo que dicen muchos abuelos: cada cosa en su lugar y un lugar para cada cosa. Esto quiere decir Andrés que un colegio no es para aprender acostado ni para ver un video en clase con los ojos cerrados. Así como nosotros no le podemos pedir a nuestro capellán que celebre una misa en la discoteca Templo Antonia a las 12 de la noche en plena rumba o pedirle al párroco de la iglesia del poblado que haga una miniteca a la hora de la misa de 12 del domingo, pues ni la discoteca es para misas ni la iglesia para minitecas.

El rector le expresó esto porque sabía que los fines de semana el estudiante recibía una significativa suma de dinero de sus padres para ir a esa famosa discoteca con sus compañeros.

El rector agregó:

—Además Andrés, lo de los tenis es simplemente que *entendás* que hace parte de un uniforme que lo que pretende es que te acostumbres a tener respeto e identidad por tu colegio, para que cuando salgas y conozcas otros países ya estés familiarizado con el respeto a las costumbres de las regiones y respetes la identidad de esos lugares. Vos *entendés* fácilmente eso.

Luego de esta explicación, el estudiante, con voz ya más calmada y retirándose de la rectoría le dice al rector:

— Buen punto don Carlos.

Luego el rector entró en un momento de reflexión y se sintió con el compromiso de decidir cómo actuar de la manera más adecuada frente a lo que acababa de suceder. Ya se me ocurrirá algo, pensó.

Al otro día, el rector, quien acostumbraba a esperar a los estudiantes en la entrada del colegio, fue abordado por el estudiante Andrés, quien en un tono suave y amable lo saludó diciéndole:

—Rector, buenos días, vea.

Levantando su pie derecho le muestra que tiene puestos los tenis del colegio.

—¡Qué bien Andrés, así se hace! Vaya por el observador.

Esta expresión de “vaya por el observador”, era muy conocida por los estudiantes en el colegio, porque era la que los docentes utilizaban para registrar las faltas cotidianas de los estudiantes a las normas de la institución. Andrés le dice:

—Cómo así rector, ¿me va a hacer observación?, no, no.

El rector le dice:

—Vaya traiga el observador que no es pa' eso y vamos para la rectoría.

Andrés, con cara de preocupación, se fue por el observatorio y ya en la rectoría mantuvo la siguiente conversación con el rector:

—Rector no me haga observación.

—Ábralo y ponga la fecha de hoy y escriba.

—Ah, no rector. ¿Qué escribo?

—Andrés, vas a escribir lo que pasó hoy, no lo que pasó ayer. Empiece pues que usted está en 10° y ya sabe escribir y redactar.

Al final, la observación escrita por el estudiante y firmada por ambos, quedó así:

“Hoy me puse los tenis del colegio y el rector me felicitó por mostrar sentido de pertenencia por el colegio. Yo le ofrecí disculpas al rector por la forma en que le hablé ayer cuando estuvo en el salón y le dije que me voy a esforzar por controlar la rabia”.

T3. Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Convivencia escolar, sentido de las normas, identidad, sentido de pertenencia, educabilidad.

4.3 Preguntas problematizadoras

- ¿Cómo fortalecer la sostenibilidad de acciones que muestran las transformaciones en los estudiantes?
- ¿Cómo vincular la perspectiva pedagógica de la institución con el componente teleológico del PEI?

4.4 Estrategias didácticas

Es muy importante generar conversatorios para abordar el dilema propuesto por Vernot Santamaría (1997) entre norma y criterio y jugar con sus posibles relaciones.

4.5 Información adicional y lecturas de referencia

Es valioso abordar a Van Manem (1999) sobre el tacto en la enseñanza y a Casassus (2015) con el tema de la educabilidad de las emociones.

4.6 Reflexiones

Cada vez más, las nuevas generaciones reclaman el sentido de las normas. Varias generaciones atrás obedecían porque había que obedecer. Ahora, las normas son más acatadas por las nuevas

generaciones cuando les encuentran sentido. Toda norma debe tener un criterio que la respalde para darle sentido, pero los criterios consensuados o acordados se vuelven norma.

4.7 Análisis pedagógico del caso

Es claro que, a partir de las leyes vigentes en materia de educación, siendo la más trascendental la Ley 115 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994), Ley general de educación, es indispensable que exista en las IE lo que se conoce como *Manual de convivencia* y en otros escenarios como *Reglamento estudiantil*. Este documento, que reúne un cuerpo de normas sobre los debidos comportamientos y actitudes en la vida cotidiana de la escuela, establece las reglas que los estudiantes deben acatar para garantizar una sana convivencia.

Por las características asociadas a los conceptos de regla, ley, disposición, directriz, reglamento, entre otros sinónimos, es común encontrar en las IE la concepción del *Manual de convivencia* como algo por lo que hay que trabajar para que se cumpla. En tal sentido, el cumplimiento de la norma se asume como objetivo o finalidad en la escuela, a tal punto que se mide a los estudiantes dependiendo de su acatamiento. Esta tendencia puede obedecer a perspectivas pedagógicas de pensadores reconocidos que posiblemente coinciden en la concepción de una educación fundamentada en la intención de socializar a los educandos, en el entendido de que son más educados mientras más capaces sean de acatar normas sociales, lo cual puede no ser aceptable cuando tal acatamiento se logra sin la necesaria comprensión de su sentido. Lo anterior invita a los maestros pasar de la obsesión por las normas a la pasión por su significado, su sentido en beneficio de los procesos educativos. Edit Litwin afirmaba lo siguiente:

[...] el pensamiento desapasionado, regido por normas dirigidas a situaciones cerradas y controladas, cae en la racionalidad técnica. Al ser neutral y tomar distancia resuelve problemas, calcula, hace propuestas, saca conclusiones. Se trata de un modelo de pensamiento importante para el entendimiento y la resolución de problemas científicos y de la vida cotidiana, pero no para comprender el mundo, actuar activamente en él y comprometerse para que sea mejor o más justo. (Litwin, 2022).

Al respecto, Vernot (2016) expresa que:

[...] todo reglamento, por definición, constituye un conjunto de normas o patrones que regulan las relaciones entre las personas, lo mismo que las relaciones entre las entidades y las personas. Siendo esto así, las relaciones y la vida misma quedan supeditadas a las normas. Esto llega al extremo de pautar los comportamientos humanos haciendo que el criterio que determina lo que conviene o no conviene, lo justo o injusto, lo bueno y lo malo, esté definido por la norma.

Debido a ello, las normas están primero, antes que lo humano, por lo que, agrega Vernot,

[...] las normas son la cárcel del comportamiento humano, de la conciencia, de la necesidad del ser en su expresión más auténtica. Las normas son el no dejar ser, el no dejar crecer, normatizar la vida es el intento absurdo de ponerle rejas a la existencia (2016).

Por lo anterior, el autor propone reemplazar el reglamento académico por criterios pedagógicos. Mientras la norma es más bien un procedimiento mecánico, el criterio supone el elemento de juicio desde el cual se piensa la vida para ser y hacer; en tal sentido, cuando no existen criterios se acude a las normas.

Así las cosas, se puede inferir que los maestros se encontrarán continuamente frente al dilema entre norma y criterio en su ejercicio educativo. Su cotidianidad los puede llevar a garantizar el cumplimiento de la norma o a la reconstrucción de sentidos de la norma. Si se entiende que toda norma debe tener un criterio detrás que la respalde, lo mínimo que se puede hacer en el diario vivir de la escuela es develar los criterios y sentidos de la norma. Pero la mayor trascendencia estaría en que entre los actores educativos (estudiantes, maestros y padres de familia) se construyeran criterios que se conviertan en norma, pues cuando los criterios son construidos en colectivo y dotados de sentido, las conductas o comportamientos se viven no por imposición sino por convicción, y la norma se convierte así en pautas de sentido para la vida.

Con esta inferencia se hace viable comprender que es posible reemplazar una concepción de la norma como fin por una concepción de la norma como medio para lograr los fines educativos, los cuales están determinados fundamentalmente por criterios y sentidos. La norma solo podrá ser mediadora pedagógica cuando están claros sus criterios y sentidos en función de lo misional.

Los escenarios que posiblemente demandan esta inferencia son aquellos asociados a conflictos en la escuela, tal como sucedió en este caso conflictivo entre un estudiante y el rector. La figura de autoridad de podía exigirle al estudiante actuar en pro del respeto frente a su rol directivo, mientras que el criterio pedagógico podía exigirle actuar en pro de lo misional, es decir, en bien de la educabilidad.

En este ambiente educativo se puede vivir lo que propone Norberto Boggino cuando señala la “Pedagogía en el conflicto y con el conflicto. Ubican el conflicto en el interior de la escuela y el aula y lo reconocen como expresión de las contradicciones y, a su vez, como el motor de las transformaciones” (Boggino, 2003, p.4), lo cual configura la esencia de lo misional en la escuela. Boggino concibe a la escuela como una estructura sociocultural y política capaz de neutralizar e invisibilizar los conflictos generados por la diversidad y los cambios contextuales, y se opone a la idea de homogeneidad. Se trata, en todos los casos, de “pedagogías que ubican el conflicto en el interior de la escuela, reconociendo y controlando su papel dialéctico como

motor de cambios y expresión de contradicciones que requieren ser superadas” (Ghiso, 1998, p. 6, citado por Boggino, 2003).

Cuando se pretende comprender el sentido y criterio de la norma, la homogeneidad de la que habla Boggino (2003) pierde importancia y la gana el cambio y la transformación de los estudiantes en el marco del componente teleológico de su institución educativa. Pero cuando lo que se pretende es el cumplimiento de la norma por la norma, en este caso en concreto, el respeto de la autoridad por la autoridad sucede lo que Foucault expresa de la siguiente manera:

El orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar es de índole mixta: es un orden “artificial”, dispuesto de manera explícita por una ley, un programa, un reglamento. Pero es también un orden definido por unos procesos naturales y observables: la duración de un aprendizaje, el tiempo de un ejercicio, el nivel de aptitud se refiere a una regularidad, que es también una regla. (Foucault, 1983).

Es decir que, si la regularidad es la comprensión de los sentidos y criterios de la norma, esta regularidad se convierte en norma, pero una norma vivida a través de sus sentidos y no de su imposición.

5. Referencias

- Boggino, N. (2003). *Valores y las Normas Sociales en la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. <https://educra.cl/violencia-conflicto-y-convivencia-escolar/>
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial cuarto propio.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Litwin, E. (2022). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Monterrey, México: Tilde Editorial. <https://www.tilde-editora.com.ar/el-oficio>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación (1994, febrero 8). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Van Manen, M. (1999). *Tacto en la enseñanza*. Madrid, España: Paidós.
- Vernot Santamaría, A. (2016). El reglamento y las normas en la escuela. *Aula Urbana*, (2), 7. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1380>

Caso 5. Comisiones de evaluación y promoción: un tribunal de pedagogos, no de inquisición

Tabla 8.

Exposición del caso 5

Título del caso	Comisiones de evaluación y promoción: un tribunal de pedagogos, no de inquisición
Fecha del caso	19 de noviembre de 2023
Breve descripción del caso	Este caso es producto de la reprobación del año escolar de una estudiante en el <i>Modelo flexible de aceleración del aprendizaje</i> y tiene como propósito interrogar la función de las Comisiones de evaluación y promoción en clave pedagógica; analizar la profesionalidad docente frente a las provocaciones del estudiante grosero, movido por su impulso, y la orientación (aplicabilidad) que se está dando al Modelo flexible de aceleración para estudiantes en extraedad.
Autores	Carlos Enrique Mosquera Mosquera Lucelly Palacio Nagupe Tatiana Patricia Rodríguez Yepes Harold Antonio Ibarguen Mena
E-mail	carlosfilosofo@hotmail.com
Cargo de los autores	Carlos Enrique Mosquera Mosquera: directivo docente (coordinador) IE San Luis Gonzaga, integrante del Ceid-Adida y docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Harold Ibarguen Mena: secretario de Asuntos Pedagógicos de Adida. Lucelly Palacio Nagupe: directora del Ceid-Adida y docente del Distrito de Ciencia y Tecnología de Medellín, docente catedrática de Unimagdalena. Tatiana Patricia Rodríguez Yepes: directiva docente (coordinadora) IE San Luis Gonzaga, integrante del grupo de investigación Condiciones de posibilidad en la formación del Ceid-Adida.
Tipo de Institución Educativa	Pública

Título del caso	Comisiones de evaluación y promoción: un tribunal de pedagogos, no de inquisición
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – enseñanza/aula
Entorno físico del caso	El caso tuvo lugar en las Comisiones de evaluación y promoción que se hacen cada periodo en las instituciones de educación básica y media, donde se analiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En concreto, este caso tuvo lugar en la IE Santa Catalina de Copacabana.
Palabras clave	Evaluación, seguimiento, aprendizaje, estudiante, promoción, aceleración del aprendizaje

Fuente: elaboración propia

1. Situación

“Perra hijueputa, a mí no me interesa estudiar, lo único que me gusta es tener un bareto en la mano”, fueron las palabras que trajo la maestra Yuly a la Comisión de evaluación y promoción del grado de Aceleración del aprendizaje, para significar que la estudiante Kelly Dahiana Arango no se interesaba por el estudio y por tanto, debía reprobar el año escolar, puesto que no adquirió las competencias básicas de lectura, escritura y de matemáticas que exige el modelo educativo flexible de aceleración. También informó que Kelly Dahiana iba muy pocas veces a la escuela y la comunicación con su madre era fallida, dado que no contestaba el celular ni acudía a las citaciones que Yuly le hacía directamente y por escrito.

Al escuchar la información suministrada por la docente Yuly, el coordinador Juan preguntó si el caso por ausencia de la madre fue reportado a la Comisaría de Familia. La coordinadora Patricia le informó que la madre de la estudiante es drogadicta, y a su vez, el estudiante es huérfano de padre, a veces pasan trabajo hasta para comer. Juan se sintió más preocupado al escuchar las palabras de su colega, miró a la profesora Yuly y le preguntó si se podía hacer algo por esta estudiante, si aún podía recuperar. Pero Yuly dice que no, que como maestra había dado hasta donde pudo, que entregó los planes de recuperación que corresponden a los cuatro periodos del año lectivo y la estudiante no los quiso hacer. Adicionalmente, reportó la situación a tiempo con la coordinadora Maricela, quien ya no estaba trabajando en la IE, y enfatizó:

—Yo puedo dejar pasar algunas cosas, pero no consiento la grosería de los estudiantes. No por nada, el primer día que entré al salón de clase me lanzó bolas de papel cuando yo estaba escribiendo en la pizarra de espalda a los estudiantes. Si el estudiante es grosero, por lo menos que sea responsable con las tareas escolares.

Cerró la maestra diciendo que el proceso educativo con estos estudiantes es complejo porque las IE, para no tenerlos en un aula regular por su edad y atraso escolar, los ingresan al Modelo de aceleración, aun sin que sepan leer ni escribir, requisito que no se puede saltar porque trabajan seis módulos por proyectos y mapas de aprendizaje. En este grupo los estudiantes no tienen motivación por aprender, sumado al poco acompañamiento familiar, como en este caso.

En definitiva, Kelly Dahiana terminó reprobando el año, la maestra Yuly y la coordinadora Patricia, votaron a favor de que repitiera porque no cumplió las competencias necesarias para ser promovida al grado 6º.

Ante la anterior situación surge la pregunta: ¿La IE, y en su nombre la profesora Yuly y los coordinadores, Juan y Patricia, hicieron lo necesario para evitar la pérdida del año de la estudiante Kelly Dahiana Arango?

2. Contexto

Este caso ocurrió en 2023 en la IE Santa Catalina de Copacabana, ubicada en la zona urbana que ofrece educación formal desde preescolar hasta undécimo; también ofrece cuatro modalidades de técnicas en convenio con el SENA. Es una IE a la que acuden estudiantes de estratos medios y bajos. También implementa el *Modelo flexible de aceleración del aprendizaje* para estudiantes en extraedad, entre los diez y los quince años, que no han podido culminar su primaria, para que puedan avanzar al grado 6º de bachillerato, el requisito principal es que los estudiantes lean y escriban.

Kelly Dahiana Arango no sabe leer ni escribir, quizá por eso no adquirió las competencias esperadas por la maestra. No tiene un diagnóstico que indique alguna discapacidad cognitiva frente al aprendizaje; fue valorada inicialmente por el docente de aula de apoyo, Pedro González, cuando aún estaba en la IE, antes de ser trasladada a otra institución educativa.

La maestra que orienta e implementa el Modelo de aceleración es una profesora experimentada que ha trabajado en varias IE implementado dicho modelo. Aunque Juan el coordinador es nuevo y apenas lleva tres meses en la IE, se nota que es un hombre preocupado por la situación académica de los estudiantes y que, a su vez, sabe que no puede pasar por encima de lo que decida la mayoría en la Comisión de evaluación y promoción, y que el éxito escolar no es condescendiente frente al facilismo, hasta el punto de “regalarle” el año al estudiante sin que tenga los méritos suficientes para ello. La coordinadora Patricia, aunque conoce la situación y participa de la Comisión de evaluación y promoción, tiene como responsabilidad estar pendiente de los grados de octavo a undécimo; es decir que el proceso de Aceleración no está bajo su supervisión directa, pero cree en los argumentos y trabajo consiente de la maestra Yuly.

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Propiciar la reflexión crítica sobre el papel de las Comisiones de Evaluación y Promoción como instancias colegiadas que, más allá de su función administrativa, enfrentan dilemas pedagógicos en la toma de decisiones orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2 Descripción del caso

Kelly Dahiana Arango es una estudiante en extraedad que reprobó el año bajo el *Modelo flexible de aceleración del aprendizaje* porque no tuvo acompañamiento familiar y tampoco adquirió las competencias básicas en matemáticas y español, sumando a ello, asistía muy poco a la escuela, era desafiante y grosera con la maestra que orientaba el curso.

Este caso centra su interés en la forma en la que se está enseñando y evaluando en la escuela, y moviliza al coordinador Juan a preguntarse por el papel que deben jugar las Comisiones de evaluación y promoción en la búsqueda y planeación de estrategias que mejoren el proceso de enseñanza y de aprendizaje; también por la profesionalidad docente, a partir de las provocaciones hechas al maestro; la apatía de los estudiantes por el estudio; y finalmente, por la comprensión que tienen las IE del modelo flexible de aceleración para estudiantes en extraedad.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Evaluación, promoción, profesionalidad docente, clima escolar

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Cuál es el verdadero papel que deben jugar las Comisiones de evaluación y promoción en la búsqueda de estrategias que mejoren el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante el proceso y no al final de este?
- ¿Cómo analizar la profesionalidad docente a partir de las provocaciones que experimenta y la apatía de los estudiantes por el estudio?
- ¿Cómo reorientar el modelo flexible de aceleración para estudiantes en extraedad y evitar la deserción escolar?
- ¿Qué estrategias pedagógicas implementa el Comité de convivencia con respecto a la atención, prevención, seguimiento y debido proceso en los estudiantes que desafían la gramática institucional y desafían la autoridad del maestro?

3.5 Estrategias didácticas

En este caso se pueden abordar los criterios de evaluación y promoción que tiene el Sistema de Evaluación Institucional, en especial, aquellos centrados en los estudiantes que hacen parte del modelo flexible de aceleración, porque si este es un modelo flexible, debe presentar un abordaje diferente. Para ello, es necesario leer las guías que establece el Ministerio de Educación, así como los módulos 1 a 6, el módulo de inglés y el manual operativo para el docente. También se requiere consultar el Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional, 2009) con su guía de aplicación (documento 11). Y, no menos importante, analizar en detalle cuáles son las funciones en clave pedagógica de las Comisiones de evaluación y promoción en las instituciones educativas.

Recomendamos leer el artículo *“La evaluación como herramienta de conocimiento frente a la deserción y la marginalidad”*, escrito por Carlos Enrique Mosquera Mosquera e Ingrid Giovanna Rondón Márquez, que puede brindar luces para comprender la función esencial de la evaluación, pues la entienden *“como una herramienta de conocimiento que permite reorientar el proceso de enseñanza”* (Mosquera y Rondón, 2017, p. 168).

Es menester reflexionar de manera crítica sobre la operatividad de las Comisiones de evaluación y promoción en las IE, en tanto que no se deben sustraer de analizar los casos y proponer estrategias para reorientar los procesos en el camino y no al final, focalizando su interés en aquellos estudiantes en condiciones de vulnerabilidad que, como Kelly Dahiana, necesitan atención profunda,

También es pertinente indagar sobre lo expresado por la profesora Yuly, consignado más arriba, sobre no dejar pasar la grosería y despejar así la duda sobre si puede haber una retaliación de la docente por el irrespeto y provocación de la alumna. Es importante investigar las acciones del docente de aula de apoyo y la coordinadora Maricela en ese momento. Se puede buscar en documentación o localizarlos y preguntarles directamente si activaron las rutas requeridas para la atención de este caso. Finalmente, es necesario revisar las estrategias concretas que planteó la Comisión de evaluación y promoción en cada periodo para la estudiante Kelly Dahiana Arango, y qué seguimiento hizo el Consejo Académico del caso.

3.6 Información adicional y lecturas de referencia

De ser posible, buscar apoyo en la Comisaria de Familia para localizar a la madre de Kelly Dahiana Arango para ver de qué manera se potencia el acompañamiento familiar del estudiante. También se puede leer la investigación *“Las comisiones de evaluación, generadoras de conflictos o soluciones para las instituciones educativas”*, Nava Valderrama (2017) y las *“Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira”* de Vargas (2014).

3.7 Reflexiones

Sería bueno saber qué pasará con este estudiante el próximo año, ¿Desertará de la escuela? Como bien lo dicen San Jurjo y Vera (1994), toda evaluación que se haga acerca de un alumno tiene implicancia social y psicológica.

Las instituciones educativas no deben perder de vista el sentido que orienta el *Modelo flexible de aceleración del aprendizaje*. Si los chicos entran a esta modalidad educativa no es para que reprobren y como consecuencia deserten; tampoco es para que se les regale el año. Ellos requieren un trato más meticuloso y estrategias evaluativas ajustadas al modelo flexible en que están inscritos.

Creemos que la profesionalidad docente se demuestra ante la contingencia de lo no previsto, como, por ejemplo, sortear la grosería de un estudiante y motivarlo en medio de su apatía por el estudio. Cerramos diciendo que las Comisiones de evaluación y promoción deben buscar su lugar en tanto tribunal pedagogo experto para plantear estrategias frente a los casos, y no ceñirse a ser un tribunal de inquisición pedagógica que solo cuenta de forma frívola qué porcentaje de estudiantes gana o pierde el año. Tampoco se puede reducir a un espacio anecdótico, donde se comenten las situaciones difíciles de los estudiantes y no se haga nada para subvertir esa realidad.

3.8 Análisis pedagógico del caso

Este caso plantea dilemas éticos y pedagógicos relacionados con la evaluación, promoción y acompañamiento de estudiantes en situación de vulnerabilidad en una institución que implementa el *Modelo flexible de aceleración del aprendizaje*. En la guía docente del Modelo educativo de aceleración del aprendizaje se aborda la evaluación como una herramienta indispensable para reconocer los avances, logros, dificultades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, dado que proporciona información relevante para modificar, rediseñar y gestionar mejor los procesos educativos.

4. Referencias

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2009). *DECRETO No. 1290*. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, Colombia: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Mosquera Mosquera, C. E. y Rondón Márquez, I. G. (2017). La evaluación como herramienta desconocimiento frente a la deserción y marginalidad. *Palabra*, 17 (17), 166–185. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.17-num.17-2017-1830>

Nava Valderrama, L. (2017). *Las comisiones de evaluación, generadoras de conflictos o soluciones para las instituciones educativas* [tesis de Maestría en Educación, Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33355/COMISIONES%20.pdf?sequence=5>

Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en el nivel medio y superior*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Vargas, E. (2014). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira* [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud] Universidad de Manizales, Manizales, Colombia, <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf>

Caso 6. ...Y entonces profe ¿Qué hago? ¿Gané o perdí?

¿Voy o no voy?

Tabla 9.

Exposición del caso 6

Fecha del caso	2018
Breve descripción del caso	Durante el año 2018 un maestro, director de grupo, se advierte cuestionado por la aplicación del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes -SIEE-, tal como lo explicita el decreto 1290 de 2009 y la realidad de un estudiante que, de alguna manera, hace manifiesta la brecha que se presenta entre el mundo de la normativa y el mundo de la vida.
Autor	José Federico Agudelo Torres
E-mail	jose.agudelo36@tdea.edu.co federico.agudelo@udea.edu.co
Cargo del autor	Docente – Facultad de Educación y Ciencias Sociales Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia
Tipo de Institución Educativa	Privada
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – evaluación escolar, legislación educativa Escuela – currículo escolar, relación con la familia Docente – Decreto 1290 de 2009
Entorno físico del caso	Escuela privada- educación básica y media – aula regular – relación familia-escuela.
Palabras clave	Evaluación de aprendizajes, escuela, maestro

1. Situación

Un joven maestro de la ciudad de Medellín se advierte entre la espada y la pared, a causa de la decisión de las directivas de la Institución Educativa donde labora. Todo ello en el marco de la sanción que se aplica a un educando, en referencia a la inasistencia de los padres de familia

durante una entrega de calificaciones. La situación pone en evidencia aquellas realidades que se viven en la escuela y que, de alguna manera, no logran ser objeto de reflexión en la institución misma. En estas lógicas se torna importante preguntarnos ¿Cuál es el rol del maestro frente a esas circunstancias que desbordan su propio quehacer en el aula?

Es importante señalar que el estudiante, protagonista del presente caso, no logró retornar al aula de clase durante todo un periodo académico pues, las directivas de la institución consideraron que debía recibir las clases en la biblioteca. Así, pasaron aproximadamente diez semanas. Tiempo durante el cual nuestro estudiante no visitó ni logró compartir con sus compañeros de clase. Fueron tiempos para estar solo, días para meditar, no solamente en la soledad propia que le había ofertado la escuela, sino además en la ausencia de sus progenitores, de sus compañeros e incluso de sus propios maestros. Habrá de resultar muy extraño habitar una escuela sin dichas presencias, habrá de ser, ciertamente raro, vivir bajo un aislamiento obligatorio en un lugar cuya naturaleza se advierte desbordada por el compartir propio de la existencia.

2. Contexto

El caso se desarrolla en una prestigiosa y tradicional institución educativa de la ciudad de Medellín, durante el último periodo académico del año 2018. El colegio, en pro de sancionar a un estudiante por la inasistencia de sus padres a la entrega de notas, decide impedirle el ingreso al aula, en tanto sus padres no asistan de manera presencial. Las circunstancias del caso resultan ser bastante particulares y se tejen e imbrican diversas situaciones, las mismas que ponen, entre la espada y la pared, al joven maestro quien oficia como director de grupo.

Se torna importante señalar que el maestro atendió oportunamente las indicaciones de las directivas del plantel, mismas que sostenían que, en procura de cumplir con el Decreto 1990 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, no le permitirían el ingreso al aula a ningún estudiante cuyos padres de familia no hicieran presencia en el plantel educativo.

La problemática se complejiza pues, cada día de ausencia de los padres de familia se constituye, tal como la propuso la sanción institucional en un día de inasistencia al aula por parte del educando. Resulta imperativo aludir, en esta oportunidad, a la angustia de algunos de los maestros al ver a sus estudiantes por fuera del aula durante largos periodos de tiempo, en este caso particular la ausencia de los padres fue mayor a diez semanas, mismas que el educando las pasó habitando en la biblioteca de la prestigiosa institución.

Es también importante hacer referencia, a la voz de muchos de los maestros, por exhortar a la propia institución a reevaluar este tipo de medidas, en tanto resulta, también menester señalar que la institución hizo caso omiso a dichas solicitudes. Así, la pregunta problematizadora que emergió fue ¿Qué estrategias podrían diseñarse, en pro de la formación de los educandos y el oportuno quehacer del maestro, cuando las normativas institucionales se ven desbordadas por las realidades propias del mundo de la escuela?

3. Nota Pedagógica

3.1 Objetivo de aprendizaje

Identificar situaciones problemáticas en instituciones de carácter privado, en las cuales la propia normativa institucional se contrapone a los intereses educativos que privilegian un bien común.

3.2 Descripción del caso

En este caso pueden evidenciarse aquellas situaciones cotidianas que, de alguna manera, advierten las tensiones que se presentan en el despliegue del quehacer propio de la escuela. De igual manera se advierte la capacidad de los agentes educativos para asumir diferentes posturas políticas y éticas frente a la implementación de una determinada medida disciplinaria o correctiva. Es importante recordar que la situación presentada, dice la institución, se avala a través de la implementación de un riguroso y objetivo Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEEE), tal como lo enuncia el decreto 1290 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Nótese que la decisión de la institución por no dejar ingresar al educando al aula, asunto que se lee en el SIEE, termina vulnerando el derecho a la educación de los estudiantes, tal como se expone en el Artículo 67 de la *Constitución Política de Colombia* (República de Colombia, 1991), el cual establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que cumple una función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura.

El presente caso permite, a su vez, reconocer la imbricación que se establece entre aquellos asuntos propios de la esfera educativa y los asuntos que se dan al exterior de esta. Así, se torna fácil advertir como los diversos asuntos externos a la institución escolar, permean, configuran y transforman los ámbitos cotidianos en los cuales se circunscribe el quehacer del maestro mismo.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Legislación Educativa, currículo escolar, cultura escolar.

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Cómo comprender el espíritu que subyace en el Decreto 1290 de 2009?
- ¿Qué estrategias educativas pueden pensarse desde el ámbito escolar en procura de salvaguardar la presencia de los educandos en el aula?
- ¿Puede una institución educativa plantear medidas correctivas que terminan violentando un derecho fundamental?
- ¿Qué implicaciones éticas y políticas han de contemplarse en procura de un oportuno cumplimiento del Decreto 1290 de 2009?
- ¿Cuáles pueden ser las implicaciones, a nivel evaluativo, que supone una desacertada implementación del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes?
- ¿Qué hacer cuando las decisiones institucionales afectan, desfavorablemente, el desarrollo académico y moral de los educandos y los padres de familia?

3.5 Estrategias didácticas

- *Saberes asociados:* evaluación de aprendizajes, currículo escolar, sistemas institucionales de evaluación de estudiantes, autonomía institucional, derechos y deberes de los docentes, estudiantes y padres de familia.
- *Para qué tipo de estudiantes o nivel de educación:* estudiantes de licenciatura o programas afines, docentes y directivos docentes en ejercicio, estudiantes de las escuelas normales, investigadores educativos, funcionarios de las secretarías de educación.
- *Número de estudiantes:* entre 20 y 30 educandos.
- *Número de equipos y de estudiantes sugeridos:* 4 equipos de 5 estudiantes cada uno.
- *Recursos materiales y de espacio:* aulas, sillas móviles, video beam, tablero, papel periódico y marcadores.
- *Tiempos:* un semestre.
- *Estrategias metodológicas:* conversatorios, estudios de caso, juego de roles y simulaciones.

3.6 Lecturas recomendadas

- Agudelo Torres, J. F., Alzate Lora, N. A., y Llanos Redondo, M. (2023). Incertidumbre en la obra de Joan Carles Mélich: repensando la ética y la *Educación. Perspectivas*, 8(S2), 77-91. <https://doi.org/10.22463/25909215.4600>

- Arcila Rojas, C. (2015). Filosofía de la finitud Joan-Carles Mélich Barcelona: Herder, 2002. *Ciencias Sociales y Educación*, 4(7), 403-405. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/1582
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes – SIE*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>

3.6. Reflexiones

La escuela y el mundo que la circunscribe y la interpela se constituyen, inexorablemente, en tiempos y espacios para “ser” en tanto se posea la virtud y la posibilidad de “estar”. Así, la concepción de escuela trasciende, por mucho, la vieja y anquilosada concepción que propendió, en su momento, por comprenderla como un “*topos*” fijo. En términos de Mélich (2008), “el sujeto del mundo, al igual que aquel quien habita la escuela se configura en un *homo Viator*” (p.109), es decir, en un sujeto que se sabe móvil, movilizado y movilizador ¿Podría, acaso, en nuestros tiempos presentes existir una escuela que procurase por la inmovilidad en medio de la más compleja y vasta volatilidad?

Al parecer y por irónico que pudiese considerarse, existen escuelas que procuran por la inmovilidad y la quietud del sujeto. Este resulta ser el caso presentado. Así, tenemos una escuela que desconoce la existencia de unas circunstancias que, por mucho, superan la concepción de una determinada normativa. ¿Cómo comprender, por ejemplo, una escuela que ubica unos determinados acaeceres por encima del real y auténtico que hacer que habrá de resultarle propio?

La enseñanza, el currículo y la evaluación tendrán que considerar, irremediabilmente, aquellos sentires y aquellos significados que, a su vez, el mundo y el mundo de la vida les otorga a dichas prácticas. Así, por ejemplo, a la manera expresada por Agudelo, Rojas y Ocampo (2018), sería necio pensar en una escuela cuyos protagonistas se piensen externos y exiliados al propio mundo que circunscribe la escuela misma. En similar perspectiva y pensando el proceso valorativo y evaluativo que se lleva al interior de las escuelas Ahumada (2005), exhorta a pensar la necesidad de “continuar caracterizando la evaluación como un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje” (p.15).

La apuesta epistémica de Ahumada (2005), pareciera estar en consonancia con el abordaje que, a la evaluación de aprendizajes, se confiere en el decreto 1290 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), en el cual se comprende el acto valorativo como un proceso continuo de construcción y transformación en el cual se habrán de vincular los diversos sujetos que configuran el propio mundo de la escuela. De igual manera esta movilidad en el propio proceso

de formación se ve reflejada en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (República de Colombia, 1991) y aquella idea de pensar los diversos ámbitos educativos como escenarios donde han de confluír las esferas Estatales, familiares y escolares. De esta manera lo expuesto en el presente caso trasciende, por mucho, a un simple elemento aislado y en cambio evidencia la necesidad de reconfigurar las formas en las cuales se comprende el “ser” y el “estar” del sujeto en la escuela misma.

3.7. Análisis pedagógico

“...y entonces profe ¿Qué hago? ¿Gané o perdí? ¿Voy o no voy?”

En las postrimerías del año 2018, cuando trabajaba como docente en una prestigiosa institución educativa de la ciudad de Medellín, se me acercó un estudiante y me dijo:

Profe, profe Federico, estoy un poquito aburrido. Imagínate que pasó el coordinador de disciplina por los salones y comentó que luego de la entrega de notas ninguno de los estudiantes, de quienes sus papás no hubiesen asistido a la reunión, podía ingresar al salón. ¡¡¡Qué falla hermano!!! Yo sé que de mi casa nadie puede venir y usted sabe que yo siempre he sido, desde el preescolar, uno de los mejores estudiantes del colegio.

En esos momentos interrumpí sus disertaciones de estudiante y le invité a buscar alguna alternativa. Le comenté, por ejemplo, que no era necesario que asistieran los dos padres de familia, que con la presencia de uno solo era suficiente. Justamente en ese momento el Cristian³, mi estudiante, repuso con un tono enmarcado en cierto ámbito de tristeza.

Uyyy, profe, uyyy hermano, yo como le explico. Profe, este es el asunto, mire pues... yo soy hijo de mi papá y mi mamá... ja, ja, ja. Ellos dos se separaron y yo me quedé viviendo con mi papá. Luego de unos meses mi papá se consiguió una novia, se casó con ella y empezamos a vivir los tres, es decir, ella, mi papá y yo. Cómo le parece profe que después de unos meses mi papá y mi “nueva” mamá” se separaron y yo, la verdad no sé ni cómo ni por qué, terminé viviendo con mi “nueva mamá”. Profe, luego ella... es decir, mi nueva mamá se consiguió un novio y a los pocos días se fueron a vivir juntos y posteriormente se casaron. Todo marchaba bien profe, pero imagínate que este man le montó los “cachos” a mi nueva mamá y ella lo echó de una. En esos días profe, yo me quedé solo en el apartamento y mis papás, los originales y los nuevos, se encargaron de todos los asuntos económicos...recuerdo que los fines de semana todos me enviaban o me consignaban buenas sumas de dinero... creo que eso no era tan malo ja, ja, ja. Así las cosas, profe, he llegado a tener, al mismo tiempo, varios papás y varias mamás... pero, que falla ninguno de ellos está dispuesto a ir a una entrega de notas.

³ A lo largo de todo el libro los nombres utilizados para los personajes son ficticios (por obvias razones), aunque los casos sean de real ocurrencia.

Efectivamente, tal como estaba estipulado en el cronograma, se llegó el día de la entrega de notas y, tal como lo hubiese predicho Cristian, nadie asistió por sus notas. Este ejercicio de entrega de calificaciones se llevaba a cabo los viernes y finalizaba con una ceremonia religiosa a la que asistían, por un lado, los estudiantes y las familias de aquellos quienes habían salido victoriosos del correspondiente periodo académico, pero también asistían los educandos y las familias de aquellos quienes, por efecto de la mala fortuna, la pereza o cualquier otro infortunio, no habían accedido, como repetía el discurso del coordinador y del propio Ministerio de Educación, a la consecución de los logros o las correspondientes competencias de “ser, saber y hacer”.

Como podría vaticinarse, al lunes siguiente Cristian fue recogido por el transporte escolar en la puerta de su casa, pero al ingresar al colegio, concretamente al aula de clase, el coordinador de disciplina, lista en mano, llamó uno por uno a los descendientes de aquellos progenitores que, como dicen por ahí coloquialmente, brillaron por su ausencia. Recuerdo, incluso con algo de gratitud y mofa, algunas de las excusas que mis estudiantes le ofertaron al coordinador:

- Profe, decía uno de ellos, mi papá me dijo que para que iba a venir si siempre dicen lo mismo, que soy muy inteligente, pero que debo ponerme las pilas. Además, profe, ellos ya sabían que apenas había perdido una materia.
- Profe, decía otro de ellos, mi papá le manda a decir que por favor lo llame y cuadre una cita con la secretaria y que, por favor profe, no lo citen los viernes que ese día es muy complicado para él y que así nunca podrá venir.
- Profe, profe, decía uno más, en serio que yo le entregué la citación a mis papás, pero, como le parece profe, que a ellos se les olvidó y se fueron para la finca. Mi mamá le manda a decir que si pueden venir mañana. Profe, dicen ellos, que ojalá a primera hora, antes de las 8:00 am.
- Coordi, coordi, gritaba otro de ellos. Mi papá se puso todo bravo y terminó peleándose con mi mamá. Según él yo no tengo porque perder ninguna materia y según ella...o sea mi mamá, ustedes me tienen bronca. Que por favor la llame y hable con ella primero.

Luego del desfile de disculpas y reproches vs. la lista de aquellos quienes no asistieron a la reunión de entrega de notas, el coordinador optó por decirle a todos.

—Por favor, síganme a la coordinación y allí miraremos caso por caso. Lo realmente importante es que recuerden que el colegio tiene unas normas y las normas son para cumplir.

Me sorprendió advertir el silencio de Cristian, nunca dijo nada, nunca pronunció ni una sola palabra. Aun así, tal como lo solicitó el coordinador, se fue callado y taciturno en dirección a la coordinación. Durante el resto de la mañana y en el orden en el cual se iban solucionado los casos

de inasistencia a la reunión de entrega de notas, los estudiantes, con el respectivo “papelito” del aval del coordinador, se reincorporaban a sus quehaceres cotidianos. Finalmente, no hacía falta sino un solo estudiante, a saber: Cristian, aquel que teniendo varios papás y varias mamás no logró que el colegio convocara a uno solo de ellos.

Al día siguiente el transporte lo recogió normalmente y Cristian, como normalmente lo hacía, se dispuso a iniciar su jornada. Llegados al salón y luego del barullo y la algarabía que se despliega durante el “desembarco” de los estudiantes, el coordinador se hizo presente y le indicó a Cristian que debía retirarse del aula.

Cristian, dijo el coordinador con la voz anclada en la tristeza. Ninguno de tus papás ha venido y, por ende, no puedes estar en el salón. Por favor, dirígete a la biblioteca y espérame allí.

Creo que ninguno de sus compañeros comprendió el sentir de Cristian, pero en la mirada que compartieron el coordinador y el maestro director de grupo, habitaba una extraña tristeza, era como una especie de sentir angustioso, de esos sentires que se imbrican en los silencios compartidos. Al final del día, luego de siete horas de clase, Cristian continuaba en la biblioteca (...) así fue al siguiente día (...) y al otro (...) y al otro. Era algo así como estar exiliado en tu propia patria, los trabajos y las actividades que se realizaban en el salón se le enviaban a la biblioteca y al final de la jornada debía entregarlos debidamente terminados.

Recuerdo que en mi condición de director de grupo y reconociendo las virtudes académicas y morales de Cristian, me dirigí a dialogar con mis superiores. Pensaba en aquello que siempre escuché, a saber: la necesidad de reconocer la importancia de un conducto regular. Conversé con aquellos con quienes pude conversar, comenté mi descontento con aquellos con quienes se puede comentar un descontento y visité, de alegre manera, a quienes pensé que podrían ayudar a solucionar el impase. Pensé, luego de escuchar el discurso de algunos directivos, compañeros y padres de familia que, efectivamente, la norma, la tradición y el acatar la una y la otra son asuntos importantes (...) pero también pensé que ni la una ni la otra podrían jactarse de estar por encima de aquellas circunstancias que parecieran escaparse a la voluntad del sujeto. También recuerdo haber pensado si existe más virtud en el ejercicio de acatar una norma, en pro de la consecución de un fin o si la nobleza de la virtud radica, precisamente, en violentar la norma cuando esta termina invisibilizando lo inédito que se constituye, de alguna extraña manera, en lo novedoso de una inédita realidad.

Así transcurrieron los días y la institución nunca le dio al joven estudiante la oportunidad de retornar al salón de clases creo, es solamente una intuición, que finalmente Cristian terminó sintiéndose cómodo en lugares ajenos y distintos al aula. Varias semanas después, durante la reunión de promoción y evaluación del último periodo del año, los maestros decidieron, por

unanimidad, otorgarle a Cristian el primer puesto. Posteriormente, ya en el acto de clausura se vio, entre el público, a los padres de Cristian... por fin se habían dignado a ir al colegio; irónicamente, ese día Cristian no fue y el tan famoso reconocimiento les fue entregado a los padres de familia.

4. Referencias

Agudelo, J, Rojas, F, y Ocampo, E. (2018). Sobre la Evaluación Escolar y su Ética. *Información tecnológica*, 29(5), 71-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071>

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional N.º 114. Imprenta Nacional. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2394>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN. (2009). *Decreto 1290 de 2009*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Mélich, J. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20. 101-124. <https://doi.org/10.14201/986>

Caso 7 ¿Para qué se preocupa si ni siquiera le van a agradecer?

Tabla 10.

Exposición del caso 7

Fecha del caso	Marzo de 2020
Breve descripción del caso	Una estudiante solicita a su profesor de química que le permita dormir un momento durante su clase en una Institución Educativa (IE). La alumna dice que no pudo descansar anoche en su casa porque le correspondió atender a la familia de su padre que había llegado a pasar una temporada en casa. El docente le niega su solicitud y le recuerda algunos deberes de los estudiantes y prosigue con su clase. Unos minutos después de este diálogo la estudiante se desmaya en el aula.
Autora	Gloria María Isaza Zapata
E-mail	gloria.isaza@upb.edu.co
Cargo de la autora	Coordinador, docente, estudiante, madre de familia
Tipo de Institución Educativa	Pública
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – familia Escuela – enseñanza/ aula
Entorno físico del caso	Aula de clase y enfermería de la IE
Palabras clave	Prácticas de crianza, intervención escolar, garantías de salud, rutas de atención integral

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

En una IE ubicada en el área urbana de Colombia, una estudiante es atendida por el personal de enfermería de la IE después de que se desmayara y fuera llevada por los compañeros de clases. En un primer momento, cuando recupera el sentido, se le pregunta si ha desayunado y responde afirmativamente. La encargada le refiere la importancia de tener buenos hábitos de alimentación y la estudiante asiente. Sin embargo, la profesional nota algo más en la estudiante.

El uniforme, pese a la delgadez de la alumna, no le cierra adecuadamente en su cintura y esta le pregunta si tiene algo más que informar, que si hay algo en lo que la IE le pueda acompañar.

La estudiante dice que sí, pero cuando va a hablar ingresa la madre e interrumpe el diálogo, agradece el cuidado y con voz fuerte le reclama a la hija y le ordena acompañarla a casa. Ante esta situación la profesional le ruega a la madre que le permita unos minutos más, pero esta vez, el coordinador, quien acompaña a la madre, le dice que no insista, que debe dejarla ir, que la vida es así. Con tono sarcástico complementa diciéndole: “¿Para qué se preocupa si ni siquiera le van a agradecer?”.

2. Contexto del caso

El caso se sitúa en una institución educativa pública ubicada en una zona urbana colombiana, durante una jornada escolar matutina en marzo de 2020. La jornada transcurre en un ambiente cálido, propio del inicio del año escolar, con estudiantes retomando rutinas académicas en medio de un contexto social marcado por tensiones familiares y económicas que comienzan a agudizarse con la llegada de la pandemia.

El aula de clase donde se desarrolla la escena está ubicada en el segundo piso del bloque académico principal. Es un espacio cerrado, con buena iluminación natural, ventilación cruzada y mobiliario estándar. La dinámica escolar es formal, con énfasis en el cumplimiento del currículo y los deberes académicos. El docente a cargo mantiene una postura centrada en el desarrollo de contenidos, mientras los estudiantes participan en una clase de química en condiciones aparentemente normales.

La institución cuenta con una enfermería ubicada en el primer piso, contigua a la sala de coordinación. Este espacio está destinado a la atención básica en salud escolar, con una profesional encargada de primeros auxilios y contención primaria. Aunque funcional, la enfermería no está articulada con protocolos de atención psicoemocional ni con rutas claras de intervención frente a señales de vulnerabilidad estudiantil.

El entorno institucional refleja una estructura jerárquica en la toma de decisiones, donde las preocupaciones del personal de apoyo pueden ser desestimadas por figuras administrativas. Las relaciones entre docentes, estudiantes y directivos se enmarcan en una cultura escolar que prioriza el cumplimiento normativo sobre el acompañamiento integral, lo que limita la capacidad de respuesta ante situaciones que requieren sensibilidad, escucha activa y acción preventiva.

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Generar estrategias de intervención escolar que desde lo escolar favorezcan prácticas de crianza familiar que posibiliten el desarrollo del ser humano para el ejercicio de sus derechos, libres y corresponsables.

3.2 Descripción del caso

Al inicio de la clase de química que se imparte a primera hora de la jornada escolar, la estudiante más callada del curso se le acerca al docente y le pide permiso para dormir un rato en su clase. Este, en medio de la algarabía del ingreso a clase que se produce por los sonidos de los demás estudiantes, le replica y le dice que su clase no es un hotel, que debe mostrar más respeto, que se regrese a dormir donde se desveló y aproveche para mejorar sus notas, pues ya es medio año y va perdiendo la materia.

Dicho esto, el docente le da la espalda y empieza su ritual de escribir en el tablero, desde allí solicita silencio al grupo. Aún sin mirar al grupo continúa escribiendo, enunciando las actividades que tendrán y a su vez, los felicita porque le han hecho caso, por fin hay silencio en el aula. Al darse la vuelta, observa a los estudiantes en círculo, con a masa de cuerpos tratando cada uno de sobrepasar el otro.

Solo se alcanza a escuchar una voz.

—Déjenla respirar. ¿Profe, profe, mire, será que se murió?

Ante la situación el docente expresa:

—Otra más que quiere llamar la atención.

Les pide a los estudiantes que le den espacio para acercarse y luego le pide al representante del grupo llamar a la enfermera, quien llega con prontitud al aula luego de ser avisada. En ese instante la estudiante comienza a recobrar el sentido y la llevan al espacio habilitado como enfermería, donde se le brinda atención.

En el diálogo que sostiene la estudiante con la enfermera manifiesta que se siente mejor, pero la profesional considera que se debe quedar un momento y descansar. Le preocupa su delgadez y le pregunta si se está alimentando bien. La estudiante, ante esta y otras preguntas relacionadas con su bienestar, asiente con un movimiento de cabeza. A la profesional no le convencen estas respuestas y busca formas de indagar más profundo y le pregunta por su familia.

—Yo vivo con mi papá, mis tres hermanos, mi mamá y mis dos hermanitas menores —responde—. Y también con mis abuelos y tíos cuando vienen a la ciudad a quedarse con nosotros.

La profesional le pregunta sí es feliz y la estudiante se queda en silencio. La profesional la mira, sonrío y le dice que le tiene un regalo, le entrega un buso que tiene guardado en uno de los armarios, uno de esos olvidados por otro estudiante, y le comenta que se puede quedar con él. La enfermera aprovecha el momento de alegría de la estudiante para preguntarle si ha notado que la falda ya no le ajusta debidamente. La estudiante se queda en silencio nuevamente. La enfermera le pregunta también por los morados que tiene en su brazo. Una vez más la estudiante se queda en silencio. Para recobrar su confianza, le ofrece una aromática y le dice que le va a sentar muy bien el saco, que se puede quedar en la enfermería el tiempo que considere necesario. Surge de nuevo una sonrisa en la cara de la estudiante y la enfermera le dice que, si tiene algo que comentarle, puede confiar en ella; por fin logra dar un avance: la estudiante le responde por primera vez que sí.

La estudiante le toma la mano y le dice que le ayude, que está muy cansada y que solo desea dormir, pero sin su papá. Y que no le cuente a su madre que fue al servicio de enfermería. Ella se puede enojar y reclamarle por no ser buena hija. La profesional se compromete con ella en no informar a sus padres y le dice que confíe en ella, pero cuando la estudiante va a empezar a contarle lo que la angustia, la madre aparece en compañía del coordinador, lo que ocasiona que la estudiante se asuste y riegue parte de la aromática en su blusa.

La madre mira a la profesional, con una sonrisa le agradece su atención y le ordena a la hija que salga del espacio. La madre toma a la menor del brazo con cierta fuerza y esta intenta obedecerle rápido, pero en este afán el buso cae al suelo y la madre le dice:

—¿Ese saco de quién es?

—Me lo han regalado hoy. Hace frío.

La madre, ya con rostro serio, mira a la profesional y le dice:

—Mi hija no necesita nada de usted, ella tiene lo necesario. Tiene su papá, que le da todo, lo que pasa es que ella es muy floja y no sabe comportarse. Pero va a tener que aprender. Además, usted como no es de los nuestros, no sabe nada de nosotros.

Ante la respuesta de la madre, la profesional le ofrece excusas y le dice que acepte el saco, que si quiere mañana lo regresa, o también puede quedarse con él para evitar que al salir de la enfermería se le vea la camisa manchada por la aromática.

En este momento el coordinador le agradece a la profesional su apoyo y le comenta a la madre que la IE se preocupa por todos sus estudiantes, tratando de que esta no se demore más, y complementa:

—Gracias por venir mamá, ya sabe que buscamos cuidar a sus hijos, para nosotros es muy importante. Llévesela para la casa y mañana que regrese se pone al día con las tareas de hoy. Yo debo dejarla ya porque me necesitan en un salón.

Nuevamente la madre mira a la profesional, le agradece y le dice que su hija está bien.

—De nada, vuelvan cuando quieran —le contesta la profesional.

Antes de salir la estudiante la mira, toma el saco entre sus brazos y le dice gracias. —Ya voy a descansar.

Ambas, madre e hija, se alejan de la enfermería con paso rápido.

Al ver que ya estaban lejos, la profesional le comenta al coordinador:

—Coordi, deberías hablar con la niña, a ella ya no le cierra el uniforme y, ¿La vio como está de delgada y de amarilla? Para mí que le pasa algo, ¿vio cómo la mamá se enojó porque vino a la enfermería? Además, tiene morados en su cuerpo como si le pegaran o la pellizcaran coordi, ¿Qué vamos a hacer?

—¡Para qué se preocupa! —le responde el coordinador— estos muchachos tarde que temprano terminan así, como sus padres quieren. Nosotros no podemos cambiar nada, la vida es así, además, ¿Para qué se preocupa si ni siquiera le van a agradecer?

A la semana siguiente del suceso con la estudiante, en el barrio en el cual está ubicado el colegio se rumoraba que había muerto una menor, la encontraron dormida en su cama y tenía el saco de la IE donde estudiaba. Además, se comentaba que ella venía con problemas y que hasta la habían llevado a la coordinación. Las personas se preguntaban si quizás por eso se quitó la vida.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Prácticas de crianza de infancia y adolescencia, garantías de salud, rutas de atención integral.

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Cómo favorecer la intervención escolar en las prácticas de crianza familiar que posibiliten el desarrollo del ser humano para el ejercicio de derechos libres y corresponsables?

- ¿Cuáles son las acciones más pertinentes desde la IE para lograr un diálogo efectivo ante situaciones de conflicto familiar?
- ¿Cómo puede la IE realizar intervenciones en caso de sospecha de prácticas de crianza que no favorecen el desarrollo integral?
- ¿Cómo puede intervenir la IE ante prácticas culturales familiares que son diferentes a las del entorno educativo?

3.5 Estrategias didácticas

Consolidar subgrupos para analizar el caso y ofrecer alternativas de interpretación.

3.6 Información adicional y lecturas de referencia

Se sugiere abordar:

- Lineamiento técnico para la atención de niños, niñas y adolescentes
- Ruta de atención integral
- Lineamientos de prevención, detección y atención de violencias
- Ley 1098 de 2006. Código de infancia y adolescencia

3.7 Reflexiones

Las prácticas de crianza se constituyen en un elemento clave de análisis al interior de las IE. En ocasiones, estas no se articulan con lo estipulado en la IE. Adicionalmente, hay que considerar que todo espacio educativo es un entorno protector no es realista. Se observa que, si bien puede existir voluntad por parte de algunos integrantes de las IE por los procesos que se viven al interior, puede ser que por desconocimiento, temor o negligencia se opte por ignorar la vida cotidiana de la IE.

3.8 Análisis pedagógico del caso

La práctica pedagógica del maestro en las IE se desarrolla en espacios de interacción con la comunidad para potenciar, entre otros: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber enseñar. Pero el ámbito educativo debe trascender a escenarios en los cuales estas premisas se apliquen como medio de desarrollo por parte de los diferentes actores que comparten el escenario educativo.

Ser maestro en el medio educativo implica, además de formación académica, reconocimiento de sus funciones, como lo establece el artículo 4 del *Decreto 1278 de 2002*, en el que se define la función docente como una labor profesional que incluye procesos de enseñanza-aprendizaje,

diagnóstico, planificación, evaluación y acompañamiento institucional (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2002).:

Artículo 4. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza–aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN, 2002).

Adicional a lo estipulado en lo reglamentario, el maestro también ha de tener presente, desde sus diversos encargos, cómo generar estrategias de intervención socioemocional en las cuales se tengan presentes las competencias emocionales. Bisquerra y López (2021) consideran que:

Las personas con competencias emocionales están en mejores condiciones para mantener relaciones positivas con otras personas, trabajar en equipo, prevenir conflictos, etc., lo cual repercute favorablemente en el rendimiento, la convivencia y el bienestar. Además, se dispone de suficientes evidencias sobre los beneficios de la educación emocional en la mejora de las actitudes hacia él mismo y hacia los demás, clima de aula, asertividad, resiliencia, reducción en comportamientos disruptivos e incluso el rendimiento académico, junto con otros aspectos relevantes para una educación de calidad. (p. 758)

Lo anterior le ayudará a desarrollar empatía hacia su comunidad, sin que esto trascienda los compromisos que están demarcados en los cánones internos institucionales y en los medios ministeriales en los que se instituye que los docentes son:

Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso de enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que

incidan directa o indirectamente en la educación.(Art.5, Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN, 2002).

En síntesis, tanto los lineamientos ministeriales como los internos institucionales deben propender por un maestro que desarrolle sus acciones de participación desde lo académico, pero que tenga en cuenta a la comunidad y sus características.

Asimismo, los diversos actores que intervienen en el medio educativo como directivos docentes, “quienes desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas se denominan directivos docentes, y son responsables del funcionamiento de la organización escolar” (Art. 6, Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN, 2002), y también el resto de la comunidad deben tener conocimiento sobre su responsabilidad como garantes de lo legal en la institución, como lo estipula la Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia:

Artículo 40. Obligaciones de la sociedad. En cumplimiento de los principios de corresponsabilidad y solidaridad, las organizaciones de la sociedad civil, las asociaciones, las empresas, el comercio organizado, los gremios económicos y demás personas jurídicas, así como las personas naturales, tienen la obligación y la responsabilidad de tomar parte activa en el logro de la vigencia efectiva de los derechos y garantías de los niños, las niñas y los adolescentes. (Congreso de la República de Colombia, 2006).

En todo momento la participación en el ámbito educativo debe tener un desarrollo acorde al medio en el cual se interactúa; también, desde el encargo social que asume quien interviene en contextos educativos, se espera una actuación ética, reflexiva y coherente, orientada al consenso cuando este resulta posible, pero, sobre todo, sustentada en un liderazgo propositivo que cuestione prácticas injustas, las visibilice con una postura crítica y promueva transformaciones significativas en los espacios de participación.

Un elemento adicional supone comprender la corresponsabilidad generada en el medio educativo para atender las situaciones que sobresalen en el marco de las interacciones de comunidad, en consonancia con la Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia, y cómo la Institución Educativa, según el Artículo 42. “Obligaciones especiales de las instituciones educativas”, para cumplir con su misión tendrá, entre otras, las siguientes obligaciones:

3. Respetar en toda circunstancia la dignidad de los miembros de la comunidad educativa.
5. Abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa.

12. Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos. (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Lo anterior le permitirá desarrollar estrategias para establecer comunicaciones eficientes y eficaces que garanticen la participación de los integrantes de la comunidad, así como generar alertas para activar los diversos medios de intervención establecidos por la ley y la IE. En consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se destaca que la educación:

Ayuda a reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género. También ayuda a las personas de todo el mundo vivir una vida más saludable y sostenible. La educación también es importante para fomentar la tolerancia entre las personas y contribuye al desarrollo de sociedades más pacíficas (Organización de las Naciones Unidas -ONU, 2023)).

Portanto, es conveniente analizar las estrategias que tengan como objetivo generar desarrollo participativo en el medio educativo, de tal manera que posibiliten promover la calidad de vida en cada uno de sus integrantes, con intención de reconocer las particularidades culturales, los retos que traen consigo las relaciones en sociedad y también las demandas que se pueden hacer, en consonancia con los fenómenos sociales, pero también donde aquellos que van en directa relación con las particularidades de los entornos en donde conviven las comunidades, en donde es necesario comprender cómo se desarrollan las relaciones, y desde ellas gestar intervenciones para vislumbrar las diversas voces y sus formas de expresarse.

4. Referencias

Bisquerra, R., y López, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>

Congreso de la República de Colombia. (2006/11/08). *Ley 1098 de 2006*. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, Colombia: Congreso de Colombia. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN. (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002*. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, Colombia: República de Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Naciones Unidas. (2023.). *Educación de calidad: Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

UNICEF. (2006). *Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá, Colombia: UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/media/196/file/c%C3%B3digo%20infancia.pdf>

Organización de las Naciones Unidas -ONU. (2023). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Caso 8. ¡Póngase por favor el tapabocas!, está un poco “covidssienta”

Tabla 11.

Exposición del caso 8

Fecha del caso	2023
Breve descripción del caso	Una docente de universidad tiene una situación con una estudiante en clase, quien presentaba signos de enfermedad viral. La estudiante estornuda de forma permanente, la docente le pide que se coloque un tapabocas y hace un comentario que considera jocoso. La estudiante se queja ante el coordinador del programa manifestando que se sentía en peligro porque creía que iba a perder la materia por la actitud de la docente. Sin consultar a la docente, el coordinador decide activar la ruta de violencia universitaria.
Autor	Juan Carlos Franco Montoya
E-mail	jfranco@uco.edu.co jfrancodm@gmail.com
Cargo del/los autores: estudiante, docente, rector, investigador	Docente, Facultad de Ciencias de la Educación, investigador del grupo de investigación SER, Universidad Católica de Oriente.
Tipo de Institución Educativa	Educación superior privada
Campo temático en el que se ubica el caso	Institución de Educación Superior, convivencia, ruta de violencia Relación docente–estudiante–directivo
Entorno físico y campo temático del caso	Universidad–Educación Superior–aula regular Relación docente–estudiante–directivo
Palabras clave	Ruta de violencia, convivencia, conducto regular, relación docente–estudiante, universidad

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

Una docente universitaria identifica que cierta estudiante presenta una situación anómala relacionada con su estado de salud. La estudiante, ubicada en las primeras sillas del salón al frente de la docente, estaba estornudando de forma frecuente y en algunos momentos no se

cubría el rostro cuando lo hacía. La docente le llamó la atención y le pidió el favor de ponerse el tapabocas, pero esta se negó diciendo que no tenía. Otra de las estudiantes le ofreció un tapabocas y la docente, a modo de burla le dijo:

—Póngase el tapabocas que está muy covidsienta.

La docente continuó su clase de forma tranquila y como de costumbre, sin notar cambio alguno en la relación con la estudiante y sin percatarse que dicho comentario desataría un conjunto de situaciones que la afectarían emocional, relacional y laboralmente. Esto conduce a preguntar: ¿cómo se regulan los sistemas de interacción que se configuran en los espacios educativos, y las formas del lenguaje que, de alguna forma u otra pueden afectar las relaciones entre docentes y estudiantes?

2. Contexto del caso

El caso se desarrolla en una universidad reconocida como el *Alma Mater* de una región que ha sido un hito de resiliencia en relación con el conflicto armado del país y que ha formado parte de múltiples procesos de transformación, sobre todo en el marco de la certificación en alta calidad, la cual trae consigo una serie de compromisos académicos, sociales y legales. El caso se presenta en el 2023. Un comentario de una estudiante, la cual se asume como queja sobre una situación con una profesora, hace que se active lo que en la institución se conoce como Ruta de violencia y que pone en movimiento otro conjunto de situaciones personales, emocionales y relacionales que entretienen un entramado complejo llamativo con respecto a la forma en la que actúan los administrativos frente a los profesores.

3. Nota pedagógica

Reflexión y análisis sobre la activación e implementación de las rutas de violencia en las universidades y la efectiva y coherente aplicación de la Resolución 14466 de 2022 del Ministerio de Educación Nacional (2022). La idea es trabajar con directivos y profesores de diferentes instituciones de educación superior, como parte de su proceso de formación y de inducción a la vida universitaria. De igual forma, se puede presentar como caso de estudio para educadores en formación de diversas licenciaturas y maestros en formación posgradual que desempeñan su quehacer profesional en universidades.

3.1 ¡Póngase por favor el tapabocas!, estás un poco “covidsienta”

El diálogo jocoso y divertido reduce las tensiones que se presentan al momento de conversar sobre situaciones administrativas. Es una forma de conversación agradable en la que nos exponemos con compañeros y reconocemos, a modo de burla, nuestras dificultades para realizar algo. Es una forma de relacionarnos que no es ofensiva, más bien sirve como detonadora de conciencia. Estábamos entablando una conversación de este estilo cuando la profesora Marina baja del ascensor y se nos acerca con los ojos nublados y empapados en lágrimas. Quise acércame y abrazarla como lo suelo hacer al encontrarnos, ambas nos expresamos el aprecio y el afecto mutuo que nos tenemos. Pero no fue así esta vez, solo entró a su oficina y cerró la puerta ofreció excusas. Nos miramos entre los compañeros y dejamos que el silencio recogiera nuestras palabras y risas. Esos instantes incómodos solo dejan nublosa la mente y la palabra solo es buena para decirnos “luego hablamos”.

Unos momentos después, me dirigí a la oficina de Marina y observé que se encontraba ocupada, quizás contando lo sucedido a otras compañeras. No quise interrumpir, solo le expresé que luego la invitaba a un café y conversábamos. Algunos días después me encontré con Marina y le recordé el café que le debía. Salimos y nos sentamos en unas sillas a campo abierto con un sabroso café. Le pregunté sobre el evento, y mirando alrededor comenzó a narrar.

—Gracias a Dios yo no cargo rencores. Considero que los cargos que se dan en la U son para ser mediadores y no acusadores o perseguidores de los compañeros. Sé que la gente se equivoca, pero sé también que es necesario reconocerlo y hacer lo posible por corregir el error.

—Marina, pero ¿qué fue lo que paso pues? Ese día te vi muy afectada, me quise acercar y darte un buen abrazo, pero mejor abstuve. Contá, ¿qué pasó?

—Vos sabes como soy yo —comenzó diciendo Marina—. Soy tranquila y afectuosa, trato a la gente con respeto y seriedad, sobre todo a mis estudiantes. Resulta que estaba en una clase, normal, de Neuro. Estaban cerca los parciales y decidí reforzar un poco sobre los contenidos trabajados en clase. Ese día el grupo estaba completo. Una estudiante llegó y se sentó en la parte de adelante, en las primeras sillas. La saludé y noté que estaba un poco congestionada. Seguí la clase normal cuando de pronto comenzó a estornudar y moquear. Le dije que por favor se cubriera, que si necesitaba ir al baño lo hiciera. Ella dijo que no, que no tenía tapabocas y que se sentía bien. Una compañera se levantó y le ofreció un tapabocas.

Yo continué con la clase, cuando de nuevo empezó a estornudar. Paré la clase y le dije que, por favor, si no se sentía bien, se retirara, o que por lo menos se colocara un tapabocas porque estaba muy covidsiesta. Esto lo dije a modo de broma y algunos estudiantes se sonrieron, así soy yo. Pero no esperaba que estas palabras fueran a crear un problema con la estudiante y más que eso.

El día que me vieron llorando —continuó diciendo Marina— bajaba de la oficina del coordinador, me había citado porque necesitaba hablar conmigo sobre una situación con una estudiante. No me había imaginado que era la estudiante a la que le había llamado la atención sobre el tema de la salud. Más que una conversación, me pidió que me quedara callada y que escuchara lo que me iba a decir. El coordinador continuó diciendo que una estudiante le había solicitado un cambio de docente, ya que se sentía amenazada y en peligro por la actitud de la docente y que creía que iba a perder la materia por esto. Nada más absurdo que una estudiante diga esto de mí. Sobre todo, cuando lo que hago en la universidad tiene que ver con ayudar a que sigan en ella, por más dificultades que tengan. El coordinador me dijo que al ver a la estudiante tan alterada había activado la Ruta de violencia de la U.

—¡Qué! —le contesté sorprendida— ¿Cómo es eso?, ¿en qué momento llamar la atención y hacer un comentario jocoso lleva a la activación de esto?

—Me dice que no puedo hablar con la estudiante, que debo cooperar con la psicóloga y estar atenta a la manera en que se desenvuelva la situación.

Me pregunto si fue la impotencia o la desilusión frente a la actitud de un compañero (el coordinador) que se apresuró a activar dicha ruta lo que la hizo romper a llorar al salir de la oficina. En realidad, considero que en la actualidad nos encontramos desprotegidos como docentes. Por cualquier cosa que no les guste a los estudiantes, estos pueden, se les permite saltar el conducto regular y generar un conjunto de acusaciones, y dañarnos las hojas de vida.

—Pero ¿ya pudiste contar tu versión de lo sucedido? — le pregunté.

—No, estoy a la espera de que me citen a descargos. Pero no puedo hablar ni acercarme a la estudiante. —Cerró la conversación diciendo— En la actualidad somos culpables hasta que se demuestre lo contrario. No importa cuánto esto afecte emocional, social y laboralmente.

Como siempre, le dije que podía contar conmigo, que la aprecio mucho y reconozco el trabajo que hace por los estudiantes. Le di un fuerte abrazo, agradeciéndole la confianza.

3.2 Temas y áreas de conocimiento

- Convivencia escolar
- Ruta de atención a las violencias escolares
- Administración educativa

3.3 Preguntas problematizadoras

- ¿Cuáles serían los pasos para seguir en la aplicación y regulación de una ruta de violencia para disminuir el impacto personal, emocional, relacional y laboral en los implicados por una situación relacional conflictiva en la que está en juego una relación de poder?
- ¿Cómo estaría configurado un programa de formación universitaria centrado en el conocimiento de la política, aplicación y casuística, en la cual se reconozcan los protocolos para la implementación y seguimiento de la ruta de violencia en la universidad?

3.4 Estrategias didácticas

- *Saberes asociados:* resolución de conflictos, ética y desarrollo social y humano.
- *Dirigido a:* docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales, estudiantes de Licenciatura en Educación, estudiantes de carreras relacionadas con la administración educativa, normalistas, funcionarios de Secretarías de educación municipales, investigadores educativos, pedagogos.
- *Número de estudiantes:* máximo entre 30 y 35.
- *Número de equipos y de estudiantes por cada equipo:* 6 equipos de 5 estudiantes cada uno.
- *Recursos materiales y de espacio:* un salón con mesas y sillas para los equipos, tablero y la posibilidad de circulación interna.
- *Tiempos:* un semestre.
- *Estrategias metodológicas:* juego de roles, debates y simulaciones.

Para la sesión de análisis del caso se sugiere contar mínimo con 4 horas de clase que permitan el desarrollo de las siguientes etapas:

1. Lectura anticipada del caso (1 o 2 días antes)
2. Socialización de la lectura por equipos de trabajo
3. Búsqueda y lectura de información complementaria
4. Plenaria de análisis con el método pizarra
5. Plenaria de análisis

Socialización por equipos al azar: se sugiere que el docente orientador del análisis del caso conforme equipos de trabajo equitativos y al azar para que entre pares socialicen la preparación

del caso, tanto desde su lectura como de las respuestas iniciales que han dado a las preguntas problematizadoras del caso.

Plenaria de análisis con el método pizarra: se sugiere que el docente orientador divida el pizarrón (digital y/o físico) en 5 partes que permitan anotar los elementos que aportan los estudiantes durante el análisis en la plenaria. Sumado a lo anterior, se sugiere que se siga con el siguiente plan pizarrón:

Tabla 12.

Plan pizarrón sugerido

Pizarrón	Elementos orientadores	Duración
Hechos significativos del caso	¿Cuáles son los elementos más relevantes del caso?	40 minutos
Identificación del problema principal del caso	¿Cuál es el problema (o los problemas) que enfrenta la institución o el docente? ¿Qué antecedentes marcan el problema?	20 minutos
Alternativas de solución	Considerando los elementos disponibles, ¿qué haría usted? Si usted fuera el personaje responsable historia de resolver el caso, ¿qué haría?, ¿qué alternativas tiene y cuáles son las posibilidades de cada una?	40 minutos
Evaluación de alternativas de solución	¿Cuál o cuáles de las alternativas tienen más sentido y por qué?	10 minutos
Toma de decisión	Sustente la decisión basada en el conocimiento adjunto o investigado por usted o su equipo.	10 minutos

Fuente: elaboración propia.

Como entregable para la calificación (si es que su estrategia de enseñanza así lo sugiere) pida a los estudiantes que entreguen un texto sobre la decisión, que complementen el caso o establezcan una reflexión a partir de la situación problemática mencionada, de tal manera que puedan fortalecer a) competencias blandas como la toma de decisiones, resolución de problemas, comunicación, pensamiento crítico y gestión de relaciones, y b) las competencias duras propuestas por la nota pedagógica del caso.

3.5. Análisis pedagógico del caso

El texto presentado narra un caso real que se desarrolla en un contexto educativo propio de una universidad colombiana, donde una docente realiza un comentario asumido de forma personal como “jocoso” a una estudiante que presenta síntomas de resfriado. Esto desencadena

una serie de eventos que afectan emocional, relacional y laboralmente a la docente. A partir de este caso se reflexiona sobre la regulación de las interacciones en el ámbito educativo y el impacto del lenguaje en las relaciones entre docentes y estudiantes.

En relación con la narrativa del caso, este pone de manifiesto la complejidad de las relaciones en el contexto universitario, donde se entrecruzan diferentes actores, intereses y perspectivas. La docente actúa, según ella, con la intención de proteger la salud de sus estudiantes y mantener un ambiente de aprendizaje adecuado. Sin embargo, su comentario, aunque dicho en tono de broma, es malinterpretado por la estudiante quien se siente ofendida y amenazada, en peligro. La situación se agrava con la intervención del coordinador, quien activa la Ruta de violencia de la universidad, sin antes permitir que la docente exponga su versión de los hechos. Esto genera en la docente un sentimiento de impotencia e injusticia, al verse acusada sin tener la oportunidad de defenderse y realizar los descargos respectivos.

El caso hace evidente la necesidad de establecer mecanismos claros y transparentes para la resolución de conflictos en el ámbito educativo. Es fundamental que se garantice el derecho a la defensa y se evite la victimización de los docentes por situaciones que se podrían solucionar mediante el diálogo y la comprensión mutua.

A continuación, se presentan reflexiones que emergen al tratar el caso desde el punto de vista pedagógico, entendido este como la observación de las interacciones educativas y los desarrollos formativos de los sujetos participantes.

A partir del análisis del caso, se pueden plantear algunas reflexiones sobre la regulación de las interacciones en el ámbito educativo y el impacto del lenguaje en las relaciones entre docentes y estudiantes:

- **Comunicación efectiva y afectiva:** es fundamental que docentes y estudiantes establezcan una comunicación fluida y respetuosa, basada en la empatía y la escucha activa del otro. Esto permitirá prevenir malentendidos y construir relaciones de confianza necesarias para los procesos educativos.
- **Uso adecuado del lenguaje:** el lenguaje es una herramienta poderosa que puede ser utilizada para construir o destruir relaciones. Es importante que docentes y estudiantes sean conscientes del impacto de sus palabras y las utilicen de manera responsable y respetuosa.

- **Manejo de situaciones conflictivas:** es necesario contar con protocolos claros y efectivos para la resolución de conflictos en el ámbito educativo. Estos protocolos deben garantizar el derecho a la defensa y el debido proceso para todas las partes involucradas.
- **Capacitación y formación:** es fundamental que docentes y personal administrativo reciban capacitación en materia de resolución de conflictos, comunicación efectiva y manejo de situaciones delicadas. Esto permitirá abordar las situaciones de manera adecuada y prevenir su escalada.

3.6. Reflexiones

El caso de la docente universitaria es un llamado a la reflexión sobre la importancia de fomentar relaciones sanas y respetuosas en el ámbito educativo. Es necesario establecer mecanismos claros para la regulación de las interacciones y el manejo de situaciones conflictivas, a fin de garantizar el bienestar emocional, relacional y laboral de todos los miembros de la comunidad educativa.

4. Referencias

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Resolución 14466 de 25 de julio de 2022: Por la cual se fijan los lineamientos de prevención, detección, atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en Instituciones de Educación Superior (IES)*. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-411480.html>

Caso 9. Importancia de la convivencia escolar y la salud mental en los procesos formativos

Tabla 14.

Exposición del caso 9

Fecha del caso	12 de agosto de 2021
Breve descripción del caso	Un estudiante es expulsado de la Universidad por amenazar a una profesora. El caso gira en torno al proceso a seguir con él.
Autor/es	Karen García-Yepes Andrés Felipe Osorio-Ocampo
E-mail	karen.garciaye@unaula.edu.co andres.osoriooc@unaula.edu.co
Cargo de los autores	Coordinadora de investigación Coordinador de procesos curriculares
Tipo de Institución Educativa	Institución privada
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – enseñanza/aula – asuntos relacionales
Entorno físico del caso	Aula
Palabras clave	Conflicto, convivencia, resolución de conflictos

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

El estudiante Juan hizo un comentario que, al parecer, fue una amenaza a su profesora. Él dijo que *“en caso de perder la materia, no sabía lo que podía pasar”*. Esta situación fue transmitida al decano, quien tomó las medidas necesarias para hacerle un proceso disciplinario al estudiante y este fue expulsado de la carrera. En este sentido, surge la siguiente pregunta: ¿El estudiante debe ser aceptado nuevamente en su programa a pesar de lo que sucedió?

2. Contexto del caso

Los hechos suceden en la universidad donde estudiaba Juan, en donde este no es un hecho aislado e independiente de causas eminentemente políticas, más bien surge como efecto de un movimiento conjunto de profesores y estudiantes, sustentado en la inconformidad con el manejo de la educación superior en el país. Esta institución presenta la reivindicación del movimiento estudiantil y profesoral. Los esfuerzos aunados no solo generan bienes de capital, sino también fuerza intelectual, con miras a un futuro más rico en justicia y en cultura y por ende, respeto por la condición humana. Lo anterior determina la forma de interacción entre estudiantes y maestros bajo el desarrollo de ideas comprometidas con el desarrollo estructural de los futuros profesionales.

En el programa laboraba una profesora que tenía estudios en asuntos relacionados con problemáticas diversas como la ética, el lenguaje, la moral, y experiencia en asuntos de paz y ciudadanía; tenía a su cargo el rol de manejar el plan padrino. Su rol se centraba en acompañar el bienestar y calidad del proceso educativo de los estudiantes y los egresados del programa.

Juan era estudiante de un programa cuya propuesta giraba en torno al manejo de resolución de conflictos, toma de decisiones y análisis crítico a las condiciones relacionadas con los fenómenos sociales desde perspectivas socio culturales. Al estudiante se le inició un proceso disciplinario en el cual se desplegó la ruta para presentar descargos sobre la situación y se le notificó la posibilidad de responder a cada una de las situaciones que lo comprometían.

A través de un comunicado, se le notificó que debía asistir a una sesión del Consejo de Facultad para realizar descargos, pero no fue y le volvieron a enviar otro comunicado que decía:

“Usted ha renunciado al derecho de presentar descargos frente al proceso disciplinario iniciado, según Régimen disciplinario. El Consejo de Facultad, cumpliendo lo establecido en los acuerdos, en sesión extraordinaria, ha solicitado evidencias y material probatorio de las acusaciones que están en su contra y estas han sido aportadas. Dichas acusaciones están orientadas a amenazas en contra de varios estudiantes y profesora, a través de diferentes redes sociales y clases remotas. Usted tiene la posibilidad de presentar un escrito de defensa frente al Consejo de Facultad. Concluido el período probatorio, se dará oportunidad al investigado, por parte de la Decanatura, de presentar un escrito de defensa, luego de lo cual será citado el Consejo a sesión de definición en la cual, con base en las pruebas recaudadas, decidirá si lo absuelve o lo sanciona. Este escrito deberá ser enviado a la Decanatura.

Por ende, ¿Cuáles deben ser los principios que deben favorecer la convivencia escolar y guiar la atención en salud mental en los procesos formativos?

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Reflexionar sobre las habilidades y estrategias que garantizan un ambiente seguro y de convivencia pacífica en el aula, abordando situaciones de violencia verbal y amenazas, en pro de promover el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, así como de reconocer los factores personales, familiares y sociales que pueden contribuir a dichas conductas.

3.2 Descripción del caso

En una clase de Investigación educativa a través del aplicativo digital *Teams*, estaban reunidos los estudiantes y la docente discutiendo sobre el planteamiento del problema de un proyecto de investigación. En medio de la actividad la profesora le solicitó la tarea a un estudiante, pero este se negó a entregarla. Ante esto, él afirmó que “*en caso de perder la materia, no sabía lo que podía pasar*”. La profesora remitió la situación a la Decanatura de la Facultad, quien llevó el caso al Consejo de Facultad y lo analizó, por lo que se le inició un proceso disciplinario al estudiante, quien fue expulsado.

Meses después, el estudiante solicitó que lo admitieran nuevamente al programa. El Consejo de Facultad se reunió y aceptó de nuevo al estudiante con la condición de que iniciara un proceso de atención psicológica. Él llevó su situación al psicólogo de Bienestar Universitario y después de comenzar a ser atendido, nuevamente fue aceptado en la Universidad. Al iniciar el nuevo semestre, el estudiante comenzó un curso con la misma profesora y después de que ambos dialogaran en repetidas ocasiones, lograron mejorar su relación.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Convivencia, resolución de problemas, toma de sesiones, conflicto y ética. Este caso fortalece además relaciones interpersonales, promueve la integración y convivencia en el aula, y ayuda a establecer respeto y sentido de pertenencia.

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿El estudiante debería ser recibido nuevamente en el programa a pesar de haber sido expulsado?
- ¿Cuál es el papel del decano en este caso?
- ¿Cuál es el rol del Consejo de Facultad en este caso y qué ruta debería seguir?
- ¿Qué ruta debería seguir Bienestar Universitario para atender este caso?

3.5 Estrategias didácticas

- **Educación en valores:** es importante que los estudiantes aprendan valores de respeto, tolerancia y resolución pacífica de conflictos, así como actividades extracurriculares, como talleres, charlas o jornadas de sensibilización, que se basen en la reflexión pedagógica frente al tema.
- **Formación del profesorado:** capacitar a maestros frente al tema de resolución de conflicto, situaciones de violencia verbal y física y manejo de crisis psicológica
- **Plan de convivencia:** socializar los protocolos de actuación ante situaciones de violencia que incluyan medidas de prevención, detección y resolución de conflictos.
- **Estrategias de inclusión:** que permitan que todos y cada uno de los sujetos se incluyan como muestra de igualdad.
- **Disciplina:** implementar estrategias de disciplina que favorezcan el respeto y la igualdad entre alumnos.
- **Mediación:** buscar una persona con criterio objetivo y con opinión neutral que maneje estrategias para la convivencia y el diálogo escolar.

3.6 Información adicional y lecturas de referencia

Revisar los siguientes temas de interés para comprender el caso: convivencia, resolución de problemas, toma de decisiones, conflicto, ética, desarrollo de habilidades socioemocionales y formación integral del estudiante. Para ello se sugieren los siguientes textos:

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, España: Bakeaz.
- Hernández, I., Luna, J., y Cadena, M. (2017). Cultura de paz. Una construcción desde la educación. *Revista historia y educación latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>

3.7 Reflexiones

A partir de este caso surgen reflexiones sobre la importancia de la atención integral a las condiciones mentales y emocionales de los estudiantes. Las instituciones educativas deben fomentar un seguimiento a los estudiantes que manifiestan dificultades de este tipo, con el fin de lograr la continuidad de los procesos formativos.

3.8 Análisis pedagógico del caso

La atención a las condiciones mentales y emocionales de los estudiantes se presenta como uno de los retos de implementación en las instituciones educativas para lograr el desarrollo de procesos educativos integrales. Esto entra en coherencia con la *Ley General de Educación* cuando argumenta que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 1). De esta manera, se puede identificar la relación de este caso con una propuesta pedagógica centrada en la atención al ser humano desde la intervención de los miembros de la Facultad y de Bienestar Universitario.

Asimismo, dentro de sus fines la *Ley General de Educación* propone garantizar:

[...] el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 2).

Con respecto a este punto, es posible identificar un proceso pedagógico en el que la universidad, más que sancionar, tiene como objetivo atender a las condiciones mentales y emocionales del estudiante para lograr que el proceso formativo responda a su bienestar integral. Por ello, es un reto para la educación garantizar las condiciones que permitan formar para la vida y para la convivencia en comunidad.

A partir de este punto, el Ministerio de Educación Nacional (2017), a través del *Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026)*, propone “impulsar la formación integral, humana, resiliente, crítica y creativa para estudiantes, desde el enfoque de capacidades y de potencial humano y social en los estudiantes.” (p. 50). Es por esto que el caso presentado se convierte en una apuesta por fortalecer la dimensión humana del estudiante, por trascender al proceso de enseñanza y aprendizaje, y aportar al desarrollo de valores y actitudes a lo largo de la vida. Lo anterior se evidencia a través de la siguiente afirmación del Plan Decenal de Educación mencionado:

Implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN, 2017, p. 56).

El tema de las competencias ciudadanas es relevante porque permite identificar los retos que existen a nivel educativo con respecto al desarrollo de habilidades para la vida social. Se relaciona directamente con el caso propuesto porque apuesta por el desarrollo de capacidades para fomentar la construcción de paz y la convivencia pacífica desde los escenarios educativos. En las Pruebas Saber Pro el módulo de competencias ciudadanas se plantea lo siguiente:

Un ciudadano competente es aquel que conoce su entorno social y político; tiene presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales; se interesa por los asuntos propios de su colectividad; participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales; y busca el bienestar de su comunidad (ICFES, 2013, p. 1).

Es así como este caso muestra el rol de la educación universitaria con respecto a la formación para la vida. Se trata de asumir el reto de formar, no solo para el desarrollo de las asignaturas, sino para aportar al ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos. Además, se trata de utilizar valores y habilidades para la resolución de problemas sociales. De esta manera, el proceso educativo trasciende al aula y se vincula con el contexto social y sus necesidades.

Se espera que el egresado se desempeñe profesional o académicamente, en el trabajo por cuenta propia o al servicio de una empresa, reconociendo y valorando el contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos, así como entendiendo los grandes problemas contemporáneos. Dicho contexto puede ser de dos tipos: el entorno inmediato, local, y el contexto nacional e internacional. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 9).

Este caso también permite comprender que en el marco de la educación superior se deben analizar asuntos como el contexto y los desafíos frente a la convivencia escolar que derivan a asuntos relacionados con la salud mental en los estudiantes y maestros. Así, factores relacionados con los tiempos de cada programa, determinados por dinámicas académicas de cada una de las asignaturas que exigen tiempo presencial y trabajo independiente se entremezclan con las demandas sociales, económicas y culturales que dejan como efectos estrés, ansiedad, manifestaciones de acoso, consumo de sustancias, presión académica y problemas de relaciones sociales y amorosas. Esto puede incidir en los niveles de deserción escolar como en problemas de violencias dentro del establecimiento educativo. Así, “los principales factores que se asocian a la presencia de trastornos emocionales en estudiantes universitarios: sentirse bajo presión por los exámenes, falta de apoyo familiar y experimentar presión por parte de sus profesores” (Andrews y Wilding, 2004, p. 512).

El tipo de problemáticas mencionadas ponen en cuestión cuál es el rol de los actores frente al tipo de situaciones que se presentan en la universidad para definir posibles rutas de acompañamiento psicosocial y que no queden en asuntos netamente sancionatorios. El rol

del directivo puede considerar asuntos relacionados con los reglamentos institucionales en primera instancia, luego revisar las acciones estratégicas, como programas o proyectos a nivel institucional que validen el acompañamiento en este tipo de casos y finalmente, la derivación a instituciones especializadas en el tema o el caso que se presenta. Para el rol de los docentes se requiere generar un ambiente escolar adecuado que facilite las condiciones académicas y de convivencia, que apoye a los estudiantes con dificultades en los procesos académicos y sociales dentro de su materia, y la posibilidad de realizar acciones con carácter pedagógico que se focalicen en el bienestar del sujeto o del colectivo de estudiantes. Para el rol de los estudiantes se debe tener iniciativa y promover la participación en la resolución de las situaciones que afectan al grupo o los intereses individuales; los medios para hacerlo serían el diálogo y la escucha activa. De acuerdo con Nussbaum (2010):

Esta racionalidad sometida cumple un papel importante en la sociedad, ya que se orienta a evitar todo tipo de deshumanización de la persona o la pérdida de su libertad y de su autonomía. La actual crisis de la educación también se puede leer desde la imposición de un nuevo tipo de racionalidad técnica que la desnaturaliza y la reduce a las reglas del mercado global y a los principios del capitalismo cognitivo, hoy tan en boga. (p. 329).

Las competencias socioemocionales también hacen parte de la ruta de análisis pedagógico que valida este caso, ya que adquieren una relevancia fundamental para fortalecer las condiciones de bienestar en la convivencia y salud mental que facilitan el desenvolvimiento en el entorno social, frente a las exigencias institucionales o del medio sociocultural. Competencias como la autorregulación, resolución de conflictos, comunicación, empatía, autoconciencia, entre otras, hacen parte de las exigencias de la formación y educación para el siglo XXI. Así, la capacidad de gestionar las emociones ayudará a que se puedan prevenir los problemas en salud mental, construyendo relaciones sanas entre los estudiantes y su contexto. De acuerdo con esto:

Estos objetivos generalmente enfatizan el desarrollo holístico del individuo, y destacan la importancia de nutrir la personalidad, las actitudes y los valores de los individuos junto con el conocimiento y las competencias intelectuales. También mencionan que el desarrollo equilibrado de estas habilidades contribuye a la democracia, la libertad y la paz (OCDE, 2015, p. 110).

En conclusión, el caso expuesto se presenta como una oportunidad para repensar la convivencia escolar, la salud mental, el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales. Esto lleva a pensar que las problemáticas dadas en los contextos educativos que se refieren a las relaciones interpersonales se deben replantear el fin de la educación. Es decir, se debe garantizar la formación, no solo de estudiantes sino de actores sociales destinados a incidir sobre su entorno.

4. Referencias

- Andrews, B., y Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life- stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509- 521. <https://doi.org/10.1348/0007126042369802>
- Congreso de la República de Colombia. (1994/02/08). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.* http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- ICFES. (2013). *Módulo de competencias ciudadanas SABER PRO.* <https://www.icfes.gov.co/publicaciones-icfes/documentos-tecnicos-y-metodologicos/marcos-de-referencia/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación.* Bogotá, Colombia: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior.* <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-261332.html>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades.* Madrid, España: Katz Editores.
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills.* Paris, France: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Caso 10. ¡No quiero que la discapacidad venga a vivir conmigo!

Tabla 15.

Exposición del caso 10

Fecha del caso	2019-2023
Breve descripción del caso	Estudio de revisión documental a partir de micro-casos. <i>Cartas a la discapacidad</i> es un ejercicio que se realiza entre 2019 y 2023, donde se recogen relatos de maestros y maestras de Colombia en torno a la concepción de discapacidad, diversidad y educación inclusiva.
Autor	Leandro Ceballos Henao
E-mail	leandro.ceballos@udea.edu.co
Cargo del autor	Docente e investigador UdeA. Candidato a Doctor en Formación en Diversidad
Tipo de Institución Educativa	Instituciones Educativas Oficiales y privadas del territorio nacional
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela-enseñanza/ aula - educación inclusiva-diversidad
Entorno físico y campo temático del caso	Procesos formativos para la diversidad y la educación para todos y todas sin excepción
Palabras clave	Educación inclusiva, diversidad, subjetividad docente, imaginarios, discapacidad, relatos

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

“*No quiero que la discapacidad venga a vivir conmigo*” fue la frase que escribió la docente María en una carta que envió a “*La discapacidad*”, un ejercicio introductorio de un taller sobre educación inclusiva que busca reconocer los saberes, imaginarios, creencias y subjetividades de los maestros alrededor de la educación inclusiva, la discapacidad y la diversidad. La maestra, en estado de gestación, escribe en su carta que lleva ocho meses pensando antes de acostarse que no quiere que su hija nazca con discapacidad. Como ella, varios docentes en sus cartas manifiestan

que no quieren tener estudiantes con discapacidad en su aula, por miedo, desconocimiento o simplemente porque no quieren.

2. Contexto del caso

La educación inclusiva, también conocida como educación para todas las personas, sin excepción, nos invita a repensar las prácticas y formas de la escuela para recibir y acompañar a la diversidad que cada vez se visibiliza más (Skliar, 2017). En Colombia tenemos una normativa y lineamientos que dan una ruta clara sobre qué y cómo hacer para lograr una transformación hacia la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN, 2017; 2022). Uno de los principales retos es la formación y cualificación de maestros, pues al sentirse desconocedores del tema, ponen una barrera actitudinal difícil de franquear para los estudiantes que pertenecen a grupos poblacionales priorizados o grupos de especial protección. Esta afirmación surge del estudio y análisis documental de una serie de micro-casos escritos por cerca de 600 maestros entre el 2019 y 2023.

Cartas a la discapacidad fue inicialmente un ejercicio académico que buscaba identificar los saberes previos de los maestros que participan en talleres formativos sobre educación inclusiva. Al sobrepasar las 300 cartas se pensó en el potencial y el valor de realzar esas voces y experiencias en un ejercicio investigativo a partir del estudio de micro-casos. Actualmente, se tienen recopiladas 600 cartas de docentes de Colombia. En las cartas aparecen categorías comunes como: educación inclusiva, segregación, discapacidad, diversidad, subjetividad docente, entre otras.

A partir de la revisión documental se evidencia una barrera actitudinal que ponen los maestros cuando no se sienten preparados para acompañar a estudiantes con discapacidad y, en general, frente a la diversidad que habita el aula.

Al analizar las cartas y sus componentes se pueden evidenciar actitudes y subjetividades propias del ser maestro. Por ejemplo, cuando un maestro saluda en su carta “Respetadísima señora discapacidad, cordial saludo” se puede presumir sin leer la carta que este docente es resistente a la educación inclusiva, que no se siente preparado o que desconoce del tema. Ocurre lo contrario cuando la carta tiene un saludo como: “¡Hola, amiga!, ¡hola discapacidad!” y entre sus líneas cuenta con frases que demuestran sensibilidad, apertura y disposición; incluso a veces dejan saber que el maestro, un familiar o una persona cercana presenta discapacidades, o que ha tenido muchos estudiantes con discapacidades en el aula.

Las frases de despedida también dan información valiosa. Cuando los maestros se despiden “hasta pronto, estamos en contacto, siempre juntas”, demuestra interés, apertura, cercanía.

Otros maestros no se despiden o cuando lo hacen, usan “atentamente” o “hasta luego”, lo que denota distancia o displicencia.

Para hablar un poco del contenido de las cartas se cita el caso de María, docente de Pereira, departamento de Risaralda. Al momento de escribir la carta tenía ocho meses de gestación y plasmó en sus líneas el miedo que llevaba alimentando cada noche al pensar, desear, rogar que su hijo naciera sin discapacidades. Al igual que María, un número alto de docentes manifiesta en sus cartas el mismo temor, en estos casos sus angustias se enfocan en pensar cuántos estudiantes con discapacidad conformarán el grupo para el nuevo año lectivo y qué tan diverso va a ser.

En las cartas algunos de los docentes son enfáticos al decir que no quieren recibir estudiantes con discapacidad y en general se resisten al reconocimiento de la diversidad en el aula. Algunos dicen que no están formados, otros no se sienten preparados y otro tanto dicen rotundamente que no quieren tener estudiantes con discapacidad y que no los recibirán en clase. Estos se convierten en barreras actitudinales que ponen algunos docentes para acompañar la diversidad, haciendo más difícil lo que ya es complejo para las personas con discapacidad y los grupos poblacionales priorizados.

3. Nota pedagógica del caso

3.1 Objetivos de aprendizaje

Identificar imaginarios y subjetividades de los maestros y maestras sobre educación inclusiva, discapacidad y diversidad, reconociendo los retos y procesos de la educación inclusiva y la educación de la diversidad a partir de la normativa vigente en Colombia sobre el tema, proponiendo rutas de acompañamiento y formación para todas las personas sin excepción.

3.2 Descripción del caso

El presente caso muestra los senti-pensares y subjetividades de docentes del país, alrededor de la educación inclusiva, la diversidad y la discapacidad y cómo gestionan los procesos formativos y las interacciones con estudiantes con discapacidad.

Los micro-casos se recogen al inicio de talleres de formación a maestros sobre educación inclusiva, como estrategia de recolección de saberes previos. Posteriormente y con la autorización de los maestros, estos se convirtieron en insumo para una investigación de revisión documental usando las voces y relatos de los maestros. La pretensión del caso es aportar a la formación de maestros para la educación inclusiva, el reconocimiento de la diversidad, el conocimiento y uso de la normativa vigente sobre el tema y en general, derrumbar barreras actitudinales.

3.3 Saberes previos y material de apoyo

Normativa vigente sobre educación inclusiva en Colombia:

- Ley estatutaria 1618 de 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013).
- Decreto 1421 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN, 2017).
- Ley 2216 de 2022 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN, 2017).

3.4 Preguntas problematizadoras

- Si fueras directivo docente, docente de apoyo, familia, persona con discapacidad, ¿qué harías en este caso?
- *Nota:* se puede elegir un rol para responder. Si es un proceso en grupo se puede dividir en subgrupos y cada grupo elige un rol para dar respuesta.
- A partir de la normativa vigente sobre educación inclusiva, ¿podría un maestro (Institución Educativa) negarse a recibir en el aula a un estudiante con discapacidad?, ¿con qué argumentación normativa y pedagógica apoyarías tu respuesta?
- ¿Qué le responderías a estos maestros?

Nota: se pide al estudiante o grupo que responda con una carta (micro-casos) a estos maestros.

3.5 Análisis pedagógico del caso

La educación inclusiva es una realidad para la escuela debido a la diversidad que la habita cada vez con más fuerza. La dificultad radica en que seguimos normalizando y estandarizando prácticas y procesos que dejan por fuera realidades, contextos y expectativas de los estudiantes (Ceballos, 2023). Teniendo en cuenta la normativa vigente en Colombia, la escuela se debe transformar y abrir sus puertas a la diversidad que durante muchos años fue excluida e invisibilizada. En palabras de Skliar (2017), no se trata de enseñar a todos por igual sino de partir de las diferencias para generar procesos inclusivos.

Uno de los puntos que la normativa vigente postula es la formación a maestros para que sean los garantes y gestores de la educación para todas las personas sin excepción. Esta apuesta tiene muy poca fuerza en muchos territorios ya que, en las interacciones con maestros del país, refieren que hace falta formación y acompañamiento; no se sienten preparados, lo cual los paraliza y los deja sin herramientas en un contexto exigente y retador. Esta situación nos lleva a reflexionar sobre lo que se necesita para acompañar a los maestros a dinamizar la educación inclusiva.

Resulta urgente aprender de la experiencia del otro como camino posible, reconocer que soy con otros que también se angustian, que tienen miedo y que quieren aprender y emprender.

Para que un maestro reconozca que hay otras formas de ser, estar, enseñar y aprender debe tener claro el concepto de diversidad. En palabras de González (2020) “Lo difícil de pensarnos en la diversidad es que lo diferente lo leemos en dicotomía, en primera instancia, como algo externo y en segunda como algo que resuelve deficiencias” (p. 21). Debemos reconocer que como continente, como sur global, ya somos diversos. Ver la diversidad en el afuera, en el otro, pone barreras que son difíciles de franquear. La tarea de los maestros es pensar formas posibles para que los estudiantes aprendan y disfruten la escuela, pero no una escuela idealizada y normalizada sino, una escuela en contexto y que responda a la realidad.

Para los maestros resulta un reto que el currículo sea para todos y que todos se vean en él (Santos, 2010). Es por esto por lo que se invita a reconocer que la diferencia no es mala ni buena, solo es diferente. Al tener claro este principio, el maestro empieza a ver al estudiante y no solo su diagnóstico de discapacidad; empieza a ver las características brillar más que las dificultades. Solo en ese momento empezamos a transitar hacia una educación para la diversidad, una educación para todos y todas sin excepción.

En cuanto al quehacer docente y la realidad de la educación inclusiva en el país, los micro-casos contruidos a partir de una consigna metafórica han puesto un espejo ante las subjetividades de los maestros y sus relaciones con la diversidad; se convierten así en una invitación para aprender a vivir juntos (González, 2016), para reconocernos en la diferencia.

4. Referencias

- Ceballos, L. (2023) Los retos de la Educación inclusiva y los horizontes de la divulgación de nuevas narrativas. *Revista Lasallista de Investigación*, 20(1), 5-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9010210>
- Congreso de la República de Colombia (2013/02/27). *Ley estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Congreso de Colombia. Diario oficial 48717. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>
- González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN. (2022/06/23). *Ley 2216 de junio de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Congreso de Colombia.* Bogotá, Colombia: MEN <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN. (2017/08/29). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá, Colombia: MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Trilce.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias.* Noveduc.

Caso 11. Resolución de casos: mordidas en el Centro Infantil OMG

Tabla 16.

Exposición del caso 11

Fecha del caso	Noviembre de 2023
Breve descripción del caso	Se narra una situación en el aula del Centro Infantil OMG donde las respuestas a los incidentes de mordidas generaron conflictos y descontento debido al manejo otorgado a la situación.
Autor	Luis Carlos Sarmiento Jaramillo
E-mail	lsarmiento@unilasallista.edu.co
Cargo del autor	Docente de tiempo completo Unilasallista, coordinador de Practicas Pedagógicas Investigativas en la Licenciatura en Educación Infantil
Tipo de Institución Educativa	Institución Universitaria Privada
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – enseñanza/ aula
Entorno físico del caso	Aula
Palabras clave	Mordidas, educación infantil, niños, ética, estrategias, familias, maestros

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

—*¡Cómo él los mordió, ahora todos van y lo muerden a él!*— Así resolvió la maestra Johana que acompañaba a los menores de 2 y 3 años del grupo de exploradores del Centro Infantil OMG, después de observar los dientes marcados en los brazos de los niños al regresar del baño a la sala. Su rostro reflejaba el asombro e impulsividad frente a las mordidas que le llevaron a tomar esa decisión para que los demás respondieran de la misma manera, validando el proverbio “ojo por ojo, diente por diente”, similar a una escena de la serie *The Walking Dead*.

Cuando la coordinadora pedagógica la consultó, la profesora explicó:

—Ya había mordido a otros niños antes, todos los días hacía lo mismo. Lo retiré de la sala, lo acompañé, lo envié al rincón de la calma, pero me descuidaba y él mordía a otro. Ya no sabía qué hacer.

Ni la profesora ni la institución informaron a las familias de los niños sobre lo sucedido; tampoco se pusieron de acuerdo sobre la forma de abordar los casos de mordiscos presentados. Según la maestra, lo mejor fue que después de su ocurrencia el niño no volvió a morder a sus compañeros.

2. Contexto del caso

Desde junio de 2021 la directora del Centro Infantil OMG, Beatriz Espitia, se propuso adaptar una propiedad de la familia para convertirla en un Centro Infantil que pudiera acoger a los niños y niñas del sector donde se encuentra el inmueble. Como Licenciada en Educación Preescolar, buscó apoyo económico entre sus familiares y apoyo pedagógico en dos compañeras, también educadoras, con el fin de consolidar su propuesta pedagógica y llevar a cabo los procesos legales necesarios para su funcionamiento.

En febrero de 2022 inició su experiencia educativa diseñada para atender a niños desde los 6 meses hasta los 5 años, proporcionando un entorno seguro y enriquecedor. Adoptó una pedagogía inspirada en las visiones de Montessori (1912) y Froebel (1885). Este enfoque fomenta la autonomía e independencia de los alumnos, ofreciendo un ambiente educativo con materiales de calidad que posibilitan experiencias de aprendizaje en las cuales los menores pueden explorar, descubrir y aprender a su propio ritmo.

Desde su apertura, el Jardín obtuvo un recibimiento positivo por parte de las familias y ha mantenido una buena permanencia de los niños en el centro. En este, las maestras cuentan con los recursos necesarios para diseñar sus prácticas pedagógicas, creando experiencias educativas adaptadas al curso de vida de los niños y a la orientación proporcionada por las diferentes salas.

En la actualidad, el Centro Infantil cuenta con 102 alumnos, 4 maestras Licenciadas en Educación Infantil que se desempeñan como titulares en 4 salas, 2 técnicas en atención integral a la primera infancia como auxiliares educativas, 2 auxiliares de servicios generales y 1 auxiliar de servicios de alimentación. La iniciativa de Beatriz Espitia logró establecer un entorno educativo exitoso que satisface las necesidades de los niños y que se ha ganado la confianza y el aprecio de las familias del sector.

2.1 Una reacción diferente

Durante la atención educativa se evidencian diversos comportamientos de los niños, desde su llegada hasta su regreso a casa. Algunos se adaptan con mayor facilidad, mientras que a otros les cuesta más, manifestando llanto, tristeza, golpes, gritos, agarrones u otras conductas agresivas.

En julio de 2022, Johana, la maestra del grupo de exploradores, recibió a un nuevo integrante: Jacobo, de 2 años y 3 meses de edad, quien ingresaba por primera vez a un Centro Infantil. En sus primeros días experimentaba angustia, por lo que decidieron que solo asistiera media jornada durante el proceso de adaptación.

—Mamá, tráelo mañana con un juguete u objeto que le guste— sugirió la maestra. —Claro que sí, profe. Miraremos cuál de todos elige Jacobo y lo traemos mañana— respondió la madre.

Entre tanto, Beatriz, la coordinadora del Jardín, consultaba a la maestra sobre la llegada del nuevo integrante y la recepción de los demás niños.

—Fue muy difícil. No paraba de llorar y los demás niños también lloraban. Traté de calmarlo, cantamos canciones, les proporcioné juguetes y los llantos fueron disminuyendo— mencionó la maestra.

—Listo Johana mil gracias. Esperemos cómo le va mañana— respondió la coordinadora.

A lo largo de la semana la situación no mejoraba y adquiría un tono agresivo, ya que Jacobo incurría en conductas de empujar, hacer pataletas y agredir a sus compañeros, especialmente cuando intentaban quitarle su juguete favorito. Cuando esto ocurría, Jacobo empezaba a morder a sus compañeros y luego los empujaba. La maestra notaba la segunda acción por el llanto de los niños al ser empujados o al caer.

—*Lo que le pasa a Jacobo es normal, se está adaptando, le cuesta estar lejos de su familia y si le quitan el juguete que trajo, peor*— le mencionaba Johana a la auxiliar.

Con el paso del tiempo, los niños mostraban las mordidas que les propinaba Jacobo y esto disgustaba a las educadoras, las agresiones físicas se consideraban “normales”, pero los mordiscos generaban más preocupación.

—Cuando los muerde, les quedan marcados los dientes, y los niños vienen mostrando qué les hizo Jacobo— le expresaba la auxiliar a la maestra.

—Deben estar más pendientes de Jacobo— fue la respuesta que recibió de la coordinadora.

Johana no sabía qué hacer ante esta situación. La auxiliar estaba detrás de Jacobo durante toda la jornada. Cuando las maestras de las otras salas y el personal de la institución se enteraron del caso, apodaron a Jacobo “el mordelón”, generando pánico en los espacios educativos. Hasta ese momento, no se había informado a las familias, ya que se creían capaces de manejar la situación y crear estrategias que ayudaran a Jacobo.

—Ya han pasado 20 días desde que ingresó al jardín y cada vez ocurre algo más con este niño. ¿Qué vamos a hacer? — preguntaba Johana.

—Y yo no puedo estar pendiente todo el tiempo, los demás niños me necesitan—decía la auxiliar. La situación se volvía cada vez más compleja sin una solución clara a la vista.

2.2 Las recomendaciones de sus compañeras

Durante el fin de semana, Johana se sentía angustiada por la situación en el aula propiciada por las mordidas de Jacobo, se preguntaba si sería necesario informar a los padres de todos los alumnos. Sin tener claro qué hacer, comenzó a preguntar a otras compañeras del jardín y amigas de otras instituciones a través del chat. Algunas de las sugerencias que recibió fueron: *“Amiga, díganles a los niños que se defiendan, que también lo muerdan a él”*; *“Joha, ¿y si le aplicas ají para que deje de morder? Una compañera lo hizo y ese niño dejó de morder”*; *“Súbalo en la silla de comedor para niños, para que descanse de él”*; *“Si los muerde aplíquele jabón Rey, eso borra las mordidas”*.

La semana empezó de nuevo en el jardín y la angustia de algunos niños era evidente. Presentaban llanto descontrolado y gritaban llamando a sus padres. Durante el día las cosas transcurrían de manera “normal”, con alguna que otra discusión por juguetes o materiales de clase. Entre tanto, un pequeño llamado Maximiliano siguió constantemente a Jacobo, y en un momento, Maxi aprovechó y lo mordió. Jacobo reaccionó y lo mordió dos veces en el brazo.

—Eso tuvo que ser porque a Maximiliano sus padres le dijeron que se defendiera, y por eso fue a morder a Jacobo. Ahora ¿qué vamos a hacer?— expresó la auxiliar. En ese momento, Johana le indicó que se quedara en la sala, ya que ella debía informar a la coordinadora. A pesar de la angustia evidente, al pasar por la cocina, la auxiliar de servicios de alimentación le preguntó:

—Profe, ¿qué le pasa que va tan angustiada? ¿No me diga que volvió a morder? Ah, no, sabe qué, ¿por qué no le refriega de este jabón a ese niño?, ¿o quiere que le dé ají?

—No, muchas gracias. Esperemos a ver qué me dice la coordi— mencionó Johana, aunque la propuesta sí la pensaba como opción.

2.3 La decisión final

En el trayecto hasta la oficina de la coordinadora, Johana pasaba por los baños y decidió ingresar, pero escuchó unos gritos y llantos que la hicieron olvidar su destino original y regresar al salón. Buscó a su auxiliar con la mirada, pero no la encontró. En ese momento, cuatro niños se acercaron a ella al mismo tiempo, mostrándole sus mordidas, algunos sin poder hablar debido al llanto.

—Ahora todos los que han recibido un mordisco de Jacobo van y lo muerden a él— Su sorpresa y el primer impulso frente a las mordidas la llevaron a dar esta orden. Los niños respondieron de inmediato, causándole mordidas por todo el cuerpo al “mordelón”.

La maestra no pudo contener sus lágrimas y pensaba que la iban a despedir. Angustiada por lo sucedido, llamaron a la coordinadora.

—Johana, ¿qué le pasó?

—Coordi, ya no aguanto más. Ya ha mordido a otros niños antes, todos los días hace lo mismo. Lo he retirado de la sala, lo he acompañado, lo he enviado al rincón de la calma, pero me descuido y él muerde a otro. Ya no sabía qué hacer— respondió Johana entre sollozos mientras observaba que Jacobo lloraba.

—¿Y usted qué hizo?

—Les dije que lo mordieran a él.

—¿Y ahora qué vamos a hacer?

Ni la profesora ni la institución informaron a las familias de los niños sobre lo sucedido, tampoco se pusieron de acuerdo sobre la forma en que debían manejar casos por mordiscos. “Lo mejor”, según la maestra, es que después de esta acción, el niño no volvió a morder a sus compañeros.

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Identificar las fallas en la gestión de situaciones conflictivas y proponer estrategias alternativas basadas en principios éticos y pedagógicos. Adicionalmente, comprender la importancia de

la comunicación efectiva entre el personal educativo; la necesidad de protocolos claros para abordar situaciones problemáticas y la colaboración activa con el personal educativo y las familias para la promoción de un entorno educativo seguro y saludable para niños y maestras.

3.2 Descripción del caso

El caso del Centro Infantil OMG se sitúa en el ámbito de la educación preescolar y atañe a las complejidades de la gestión de conflictos y comportamientos agresivos en menores de 2 a 3 años. La narrativa se desarrolla en un contexto privado en Medellín, donde la maestra Johana enfrenta desafíos para manejar el comportamiento de Jacobo, quien ha estado mordiendo a sus compañeros. La falta de un protocolo claro, la comunicación ineficaz entre la maestra y la coordinadora, y la controvertida estrategia de incentivar a otros niños a morder a Jacobo generan tensiones en el aula. El caso destaca la importancia de abordar estas situaciones de manera ética y pedagógica, promoviendo el pensamiento crítico sobre las prácticas educativas y resaltando la necesidad de colaboración efectiva entre el personal educativo y las familias.

Es evidente que el desarrollo durante los primeros cinco años de vida de los niños es fundamental para sus habilidades de aprendizaje, comportamiento y salud física y mental. Las experiencias y relaciones tempranas inciden de manera positiva o negativa, potenciando o generando alteraciones en su desarrollo, destacándose tanto sus factores genéticos como ambientales. En estas relaciones con los cuidadores principales, ya sean padres de familia, maestras o personas significativas, se promueve el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños. Sin embargo, la calidad de estas relaciones es crucial para que ellos afiancen su seguridad y reconozcan sus expectativas y necesidades.

En este sentido, los niños construyen su identidad y reconocen el mundo desde sus posibilidades de exploración y formas de comunicarse, mientras que los cuidadores desarrollan sus sensibilidades frente a los cuidados y estímulos necesarios para los niños. A partir de estas experiencias en el hogar, los niños se continúan construyendo en los centros y jardines infantiles como escenarios educativos para potenciar el desarrollo infantil. Aquí, las experiencias previas en entornos cercanos coexisten con nuevas posibilidades de encuentros, desencuentros, acciones y reacciones desde el ingreso al jardín, lo que convierte la adaptabilidad y el tránsito en herramientas claves para saber interactuar y convivir en conjunto con los demás.

Es en este contexto que se manifiestan los comportamientos de los niños, tan diversos como ellos mismos, pero surge la necesidad de comprender uno en particular: ¿por qué muerden los niños? Por un lado, existe la preocupación por descubrir el motivo de estas acciones y por otro, la necesidad de comprender las acciones llevadas a cabo por las maestras para evitar que esta situación se repita. Entre las maestras es común escuchar que, al darse mordidas en los niños,

algunas personas recurren a untarles café, jabón, ají u otros alimentos para generar reacciones de estrés corporal con el fin de que no repitan la acción. Asimismo, se menciona la opción de apartarlo del salón, colocarlo en una silla para bebés o permanecer detrás de él con el temor de que vuelva a realizar la conducta.

Es crucial abordar aquellas situaciones que generan intranquilidad en el adulto, quien se puede llegar a sentir en un entorno amenazador o acusador debido a las conductas poco tranquilizadoras que se reflejan en el aula. Ir más allá implica individualizar las acciones propias, reconocer aspectos que permitan entender lo que el otro atraviesa. Entre los múltiples factores asociados con las mordidas, especialmente entre los 0 y 3 años, se encuentran diversas interpretaciones. La erupción dental o las “mordidas” se pueden leer como formas de comunicación de los niños frente a la incapacidad para gestionar sus emociones, lo que los lleva a morder como forma de expresar. Los vínculos afectivos y los apegos con los adultos significativos también inciden, siendo las mordidas una posible reacción frente a la separación; se manifestaría por tanto como una forma de llamar la atención y demostrar enfado, por lo cual la calidad del vínculo se revela como un factor clave en la regulación emocional del niño. Además, las mordidas pueden ser acciones aprendidas por imitación, manifestaciones de “juegos” en el hogar o transmitidas por sus compañeros.

Asimismo, estas conductas desatan una reacción de alerta cuando el niño se siente amenazado y no comprendido por los demás; las conductas agresivas serían así una respuesta a su capacidad de adaptación en las relaciones interpersonales, la cual se puede ir regulando con el tiempo. Por tanto, resulta determinante comprender que los niños aprenden de sus experiencias e interrelaciones con los demás y lo manifiestan a través de sus lenguajes, formas de comunicación y expresión. Este entendimiento profundo es esencial para abordar y manejar constructivamente las conductas desafiantes en el entorno educativo para responder ante esta situación.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

- Educación inicial y preescolar
- Gestión de conflictos en el aula
- Desarrollo social y emocional
- Ética y profesionalismo
- Comunicación efectiva
- Trabajo colaborativo

3.4 Preguntas problematizadoras

¿Por qué ocurren las mordidas en los niños?, ¿qué estrategias se han implementado para ayudar a resolver esta situación de aula? ¿Cómo afectan las mordidas a los niños que son agredidos y a sus compañeros? ¿Cuáles son los factores que llevan a que Jacobo mordiera a sus compañeros? ¿Cómo se resuelven los casos por mordidas? Ante un caso de mordidas, ¿Cómo se deberían llevar los procesos en el Centro Infantil con estudiantes, maestros y familias?

¿En qué medida la respuesta de la maestra Johana de incentivar a los niños a morder a Jacobo como represalia contradice los principios éticos y pedagógicos de un entorno educativo, y cómo podría haberse abordado la situación, considerando alternativas que promovieran diversas estrategias de aprendizaje social y emocional de todos los niños involucrados?

¿Cuál es el papel fundamental de una comunicación efectiva y coordinación adecuada entre el personal educativo, particularmente entre la maestra y la coordinadora, en la gestión de situaciones conflictivas en el Centro Infantil?, ¿cómo pueden estas dinámicas afectar la calidad del ambiente educativo y el bienestar de los niños?

¿Cómo la falta de un trabajo conjunto para manejar situaciones problemáticas y la omisión en informar a las familias sobre incidentes de comportamiento impactan la confianza interna y externa entre maestros y padres de familia?, ¿Qué medidas podrían implementarse para fortalecer la transparencia y la participación de niños, maestras y familias en la resolución de conflictos en el Centro Infantil OMG?

3.5 Preguntas problematizadoras

¿Cómo afectó la falta de comunicación entre la maestra Johana y la coordinadora la gestión de los casos de mordiscos en el Centro Infantil OMG y cómo podría haberse mejorado esta comunicación para abordar la situación de manera más efectiva?

¿Cuáles podrían ser las implicaciones a largo plazo, tanto a nivel emocional como social, para Jacobo y los demás niños en el aula, de la estrategia de la maestra de incentivar a los niños a que mordieran a Jacobo como respuesta, y cómo se podría haber manejado la situación de manera más constructiva?

¿En qué medida la falta de un protocolo claro para manejar situaciones problemáticas, la ausencia de apoyo y orientación por parte de la coordinadora, así como la omisión de informar a las familias, contribuyeron a la escalada de la situación?, ¿Cómo se podría establecer un marco más efectivo para abordar este tipo de incidentes en el futuro en el Centro Infantil OMG?

3.6 Estrategias didácticas

Plantear la siguiente serie de preguntas reflexivas para iniciar el debate en clase:

- ¿Cómo abordaría usted la situación si estuviera en la posición de Johana, la maestra que enfrenta comportamientos agresivos en el aula?
- En calidad de acudientes de Jacobo ¿Cuál sería su reacción al enterarse que su hijo está incurriendo en una actitud agresiva hacia sus compañeritos en el Centro Infantil, y qué esta se ha venido presentando de manera recurrente?
- Asumiendo el rol del dueño o responsable del centro, ¿qué decisiones consideraría esenciales tomar después de los eventos ocurridos en el aula?

3.7 Información adicional y lecturas de referencia

- Childcare Health Program (s.f.). Los Mordiscos en el Centro de Cuidado Infantil. *Notas sobre Salud y Seguridad Programa de Salud para el Cuidado de Niños*. https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/bitingsp_new.pdf
- Fundación Carlos Slim (s.f.). ¿Por qué los niños muerden? https://www.fonoinfancia.cl/que_hacer_cuando/muerde/
- Peñafiel, J. (2013). Mordedores en pañales. Análisis de las causas y propuestas educativas [tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Unir. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1621/2013_02_05_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

3.8 Reflexiones

A partir del caso del Centro Infantil OMG los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de varios aspectos cruciales en el ámbito educativo. En primer lugar, la reflexión sobre las decisiones éticas, como la estrategia de la maestra de incentivar a que otros niños muerdan como represalia, brinda una oportunidad para explorar los principios fundamentales de la ética profesional en la enseñanza preescolar. Además, la importancia de la comunicación efectiva entre el personal educativo y la coordinación surge como un tema clave para abordar situaciones problemáticas y mantener un entorno educativo seguro. La gestión de conflictos en el aula, considerando el desarrollo social y emocional de los niños, se presenta como una habilidad esencial que los estudiantes pueden aprender de este caso. Asimismo, destaca la relevancia de la participación de las familias en la resolución de conflictos, reconociendo su papel crucial en el bienestar de los menores. Además, la experiencia proporciona una ventana para explorar cómo las interacciones en la primera infancia impactan el desarrollo infantil, permitiendo a los estudiantes comprender mejor la relación entre experiencias, comportamiento y desarrollo social y emocional.

Por último, se invita a los estudiantes a analizar las decisiones pedagógicas y estrategias implementadas, identificando buenas prácticas y áreas de mejora, y enfatizando en la necesidad de protocolos claros y normativas para manejar situaciones conflictivas de manera efectiva en entornos educativos.

3.9 Análisis pedagógico del caso

El comportamiento de morder en niños en entornos educativos es un desafío común que puede tener diversas causas subyacentes y consecuencias significativas para todos los involucrados. Este fenómeno ha generado gran interés en la comunidad académica, entre los profesionales de la educación y la salud infantil. Aunque es común en la infancia, dicho comportamiento puede resultar preocupante para maestros, directivos y familias debido a sus posibles repercusiones, tanto para el niño que muerde como para sus compañeros de juego y cuidadores. Es importante señalar que la información relacionada se basa en recomendaciones de expertos y organizaciones, más que en estudios específicos. Por lo tanto, abordar este fenómeno de manera efectiva requiere un enfoque multidisciplinario que combine la comprensión del desarrollo infantil con estrategias prácticas de prevención y manejo.

Entender las causas de las mordeduras permite identificar respuestas efectivas. Morder constituye una etapa por superar que no siempre se percibe como tal, ya que es un comportamiento muy frecuente que no se suele considerar como una situación de violencia, sino como algo común; esto se debe a que a los niños les cuesta comprender que las mordidas pueden causar daño (Reguero de Atilés, Stegelin, y Long, 1997). Algunos motivos reseñados incluyen la relación causa-efecto, la erupción dental, la exploración, la búsqueda de atención, la expresión de emociones como la frustración, el enojo o el miedo, así como la necesidad de comunicarse rápidamente como respuesta emocional, o para buscar una sensación agradable (Crane Center for Early Childhood Research and Policy, 2020). También se observa una relación entre la mordida y el desarrollo del lenguaje verbal, ya que morder puede ser un reemplazo de los mensajes que los niños todavía no pueden expresar con palabras. Por ejemplo, pueden morder para comunicar “estoy muy enojado contigo”, “estás demasiado cerca y me incomoda”, “estoy emocionado o quiero jugar contigo” o “¿por qué me quitas los juguetes?”

Las causas subyacentes van desde la exploración sensorial hasta la expresión emocional y la falta de habilidades sociales. Estos factores pueden interactuar entre sí de manera compleja y la combinación de factores individuales puede variar de un niño a otro. Es importante destacar que el comportamiento de morder en niños no siempre tiene una única causa; comprender estas causas es fundamental para abordar el problema de manera efectiva (Reguero de Atilés *et al.*, 1997).

3.10 Indicadores relacionados en las investigaciones

Advirtiendo que las mordeduras entre niños pueden ser una situación cotidiana en entornos de cuidado infantil, el estudio de Solomons y Elardo (1991) arrojó resultados reveladores. De los 133 niños seguidos, 66 (50 %) sufrieron 224 mordeduras en un período de 3,5 años. Las tasas de incidencia fueron más altas entre los niños pequeños y la mayoría de las lesiones ocurrieron en las extremidades superiores y en la cara. Sorprendentemente, solo cuatro de las 224 mordeduras (2 %) rompieron la piel y ninguno de los incidentes resultó en una derivación a un médico, ni se mencionaron infecciones. Este hallazgo sugiere que las lesiones que no rompen la piel pueden no considerarse trascendentales para los maestros en términos de atención médica inmediata. Sin embargo, estas situaciones pueden ser motivo para revisar el estado emocional del niño lesionado y evaluar la continuidad del comportamiento de morder por parte del niño que ocasionó la lesión.

Es importante destacar que la incidencia aproximada de mordeduras en un entorno de cuidado infantil puede resultar sorprendente. Por ejemplo, en un entorno con una matrícula de tiempo completo de 60 niños menores en edad a 3 años, la incidencia se aproxima a un episodio de mordeduras al día, de los cuales aproximadamente 1 cada 8 a 10 semanas podría romper la piel (Moore, 2008). Esto indica que las mordeduras son una realidad común en jardines y centros infantiles, lo que subraya la necesidad de llevar un control de estas situaciones.

En este sentido, es pertinente cuestionar si los centros y jardines infantiles llevan registros detallados de las mordeduras para conocer la tasa de incidencia por periodos de tiempo, grupos etarios, sexo, mes de ingreso del niño y fecha del suceso. Además, ¿Registan las acciones realizadas con los niños afectados, describiendo la lesión y el tipo de tratamiento? ¿Se determinan las circunstancias que llevaron al niño a morder a otro y las consecuencias resultantes? ¿Se activan alertas con las familias para acompañar a los niños involucrados en estos incidentes?

Aunque las maestras puedan no percibir las mordeduras entre niños como un asunto grave, dado que en la mayoría de los casos las víctimas no requieren atención médica especializada, es fundamental reconocer que una mordedura ocasionada por otro niño puede resultar traumática, tanto para quien la recibe como para quien la ocasiona. Por lo tanto, es crucial que maestras, directivos y familias atiendan este tipo de situaciones de manera inmediata y adecuada, reconociendo su impacto emocional y adoptando medidas para prevenir futuros incidentes. Pero, los datos de investigaciones como los referidos en el estudio mencionado sugieren que un niño que ingresa a un centro o jardín infantil puede recibir hasta cuatro mordeduras al año, con la primera mordedura ocurriendo tan temprano como a los dos meses de permanencia. Además, se observa que los niños son más propensos a experimentar mordeduras entre los 2 y 3,5 años. Por lo tanto, es crucial que estos eventos se comuniquen y aborden de manera inmediata, con el fin de brindar el apoyo y la orientación necesarios para todos los niños involucrados. Adoptar

una postura proactiva y comprensiva frente a las mordeduras entre niños es fundamental para garantizar un entorno seguro y saludable en los centros y jardines infantiles.

La reacción de las familias ante los incidentes de mordeduras entre niños puede variar según la posición en la que se encuentre su hijo, ya sea como víctima o como agresor. Sin embargo, es una realidad que los niños son capaces de cometer actos que no son agradables para los demás, como patear, gritar o morder. Es comprensible que a ningún padre le guste que su hijo sea considerado una amenaza dentro del grupo de juego o sea etiquetado como “mordedor”, lo que puede dar lugar a discusiones entre los padres de familia o incluso a su expulsión del centro infantil.

Por esta razón, es necesario que cada centro de cuidado infantil tenga políticas escritas para actuar de manera efectiva ante diversas situaciones que puedan surgir, incluyendo golpes, lesiones, mordeduras u otros incidentes que pongan en riesgo el bienestar de la comunidad escolar. En este sentido, se presentan algunas recomendaciones basadas en investigaciones:

- El personal debe estar adecuadamente capacitado y actualizado periódicamente sobre el cuidado adecuado de las heridas por mordedura.
- Es fundamental que el equipo de primeros auxilios para el cuidado de heridas, que incluye guantes, desinfectantes para la piel y apósitos, esté disponible en el lugar y sea fácilmente accesible.
- Todos los padres y el personal deben recibir información sensible sobre los virus transmitidos por la sangre, incluyendo cómo se adquieren, cómo se pueden prevenir y el hecho de que el riesgo de adquisición en entornos de cuidado infantil es extremadamente bajo. Esto es importante para que los padres puedan aceptar a los niños infectados y no los rechacen si se conoce su estado de infección.

Es necesario informar proactivamente a los padres que, en caso de una mordedura grave que resulte en una exposición significativa a la sangre, ambos padres de los niños involucrados deberán ser informados del incidente y los niños podrán ser remitidos para una evaluación médica. Esta comunicación transparente y proactiva es esencial para mantener la confianza y la cooperación entre el centro infantil y las familias, así como para garantizar la seguridad y el bienestar de todos los niños involucrados.

Por lo tanto, las medidas para disminuir los incidentes de mordeduras entre niños son fundamentales para mantener un ambiente seguro y saludable en entornos de cuidado infantil. Entre estas medidas se destacan:

- Evitar situaciones estresantes, frustraciones y conflictos, ya que estos pueden aumentar la probabilidad de que un niño recurra a la mordedura como una forma de expresar sus emociones.
- Proveer actividades para grupos pequeños apropiadas para la edad, lo que ayuda a reducir la competencia y la tensión entre los niños.
- Observar cómo, cuándo y por qué muerde un niño, lo que proporciona información crucial para guiar el manejo de la situación y prevenir futuros incidentes.
- Prestar atención primero a la víctima, brindándole el apoyo y la atención necesarios para calmarlo y asegurarse de que esté bien.
- Hacer declaraciones firmes al menor que muerde de que este comportamiento no es aceptable y no será tolerado, estableciendo límites claros y consistentes.
- Instruir al menor que muerde sobre actividades apropiadas, ofreciéndole alternativas seguras y positivas para canalizar su energía.
- Reforzar positivamente la conducta adecuada, elogiando y recompensando a los niños por comportarse de manera respetuosa y cooperativa.
- Colaborar estrechamente con la familia del niño, involucrándola en el proceso de prevención y manejo de mordeduras y trabajando juntos para apoyar el desarrollo social y emocional del niño.

En casos de mordeduras agresivas frecuentes y continuas, puede ser necesario buscar asesoramiento especializado en modificación de conducta y terapia adaptada a las necesidades individuales de cada niño. En algunos casos extremos puede ser necesario considerar la exclusión temporal del centro o el internamiento en un tipo de centro alternativo.

Cuando ocurre una mordedura es importante seguir un protocolo específico para garantizar una respuesta adecuada y minimizar el riesgo de complicaciones. Si la piel no está rota, se debe limpiar la herida con agua y jabón y se debe aplicar una compresa fría mientras se calma suavemente al niño que fue mordido. Si la piel está rota, se debe permitir que la herida sangre suavemente y luego limpiarla cuidadosamente con agua y jabón antes de aplicar un antiséptico suave. Se debe escribir y archivar un informe oficial del incidente, y notificar a los padres del niño que mordió y del niño mordido lo antes posible. Además, se debe informar a las autoridades de salud pública locales para evaluar el riesgo de infección y la posible necesidad de tratamiento posterior a la exposición. Se recomienda observar la herida durante los próximos días y consultar a un profesional de la salud si se desarrolla enrojecimiento o hinchazón, para garantizar una atención adecuada y prevenir complicaciones adicionales.

4. Referencias

- Childcare Health Program. (s. f.). *Los mordiscos en el centro de cuidado infantil. Notas sobre salud y seguridad Programa de Salud para el Cuidado de Niños*. https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/bitingsp_new.pdf
- Crane Center for Early Childhood Research and Policy. (2020). *Biting in early childhood classrooms: What does it mean and how can we respond?* The Ohio State University. <https://crane.osu.edu/our-work/biting-in-early-childhood-classrooms/>
- Fröbel, F. (1885). *La educación del hombre* (J. A. Núñez, Trad.). D. Appleton y Compañía. <https://archive.org/details/laeducacindelho1fr>
- Montessori, M. (1912). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en la casa de los niños* (J. Palau Vera, Trad.). Editorial Araluce. <https://idoc.pub/documents/el-metodo-de-la-pedagogia-cientifica-maria-montessoripdf-en5z5e3xqpno>
- Moore, D.L. (2008). A bite in the playroom: Managing human bites in childcare settings. *Paediatrics & Child Health*, 13(6), 515-26. <https://doi.org/10.1093/pch/13.6.515>
- Reguero de Atilles, J. T., Stegelin, D. A., & Long, J. K. (1997). Biting behaviors among preschoolers: A review of the literature and survey of practitioners. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 101–105. <https://doi.org/10.1023/A:1025672404118>
- Solomons, H. y Elardo, R. (1991). Biting in day care centers: Incidence, prevention, and intervention. *Journal of Pediatric Health Care*, 5(4), 191-196. [https://doi.org/10.1016/0891-5245\(91\)90060-4](https://doi.org/10.1016/0891-5245(91)90060-4)

Caso 12. ¡Todo lo que sé de educación y currículo no sirve para nada!

Tabla 17.

Exposición del caso 12

Título del caso	¡Todo lo que sé de educación y currículo no sirve para nada!
Fecha del caso	Octubre de 2023
Breve descripción del caso	<p>Este caso plantea el desafío que afronta un profesor quién siempre ha trabajado en el ámbito universitario y recibía calificaciones de alto desempeño por parte de sus estudiantes y líderes y que, a su vez, se desempeña como investigador en temas de currículo y educación aplicados a todos los niveles de formación. El docente decide aceptar enseñar un Seminario de Técnicas de Aprendizaje a estudiantes de grado noveno de bachillerato de un colegio privado de estrato socioeconómico alto de la ciudad de Medellín y se siente confrontado en su capacidad para enseñar y llegar a dudar de su vocación docente al enfrentar a un grupo de estudiantes sin hábitos de escucha ni normas básicas de respeto hacia una figura de autoridad, como lo es un profesor.</p> <p>El docente pone a prueba toda su creatividad y saca a flote lo aprendido sobre didáctica, pero los estudiantes se muestran apáticos al considerar el seminario contenido de relleno. A su vez, el espacio del aula de clase está cargado por las actitudes disruptivas e indiferencia de los estudiantes, entregados a juegos en el celular y charlas a todo volumen con sus compañeros.</p>
Autor	Miguel Alejandro Barreto Cruz
E-mail	miguel.barreto@uniminuto.edu / alejandrobarrero123@gmail.com
Cargo del autor	Profesor e investigador de la Maestría en Educación.
Tipo de Institución Educativa	Privada religiosa
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – enseñanza/ aula (X) Escuela – enseñanza/aula – áreas disciplinares Específicas
Entorno físico del caso	Grado noveno de un colegio privado de estrato socioeconómico alto en la ciudad de Medellín
Palabras clave	Didáctica, manejo de aula, rol docente, contexto actual

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

El caso se centra en un profesor e investigador universitario con más de doce años de experiencia enseñando en programas de formación profesional y posgradual, apasionado por el currículo y la educación, quien se describe en redes académicas como un “feliz profesor”. En su experiencia cuenta con publicaciones en las que plantea reflexiones en torno a los desafíos para la educación, un currículo pertinente a las necesidades del entorno y el rol de los profesores en su quehacer en el aula. Este recibe el ofrecimiento de enseñar un seminario en un colegio privado de la ciudad de Medellín, específicamente para grado noveno, y acepta con mucho entusiasmo. Cuando le preguntan en la entrevista cómo se siente para desarrollar esa labor, responde con seguridad.

—Me encanta enseñar y he trabajado esos temas en la universidad.

A su vez, el docente pensó que sería una tarea fácil pues los años de experiencia y conocimientos acumulados serían suficientes para enseñar en bachillerato. Con grandes expectativas ingresó al colegio con su clase preparada, pero al llegar al aula de clase se encontró con esta realidad: los estudiantes estaban en un completo desorden. Algunos hablaban entre ellos, otros compartían en torno a juegos en sus celulares y algunos presentaban actitudes disruptivas en el aula.

La coordinadora pedagógica ingresó a la clase para hacer la presentación del profesor y la propuesta de seminario, pero fue como si nadie hubiera llegado. Los estudiantes continuaron con sus actividades y la ignoraron casi por completo. La coordinadora caminó hasta un grupo de tres estudiantes que discutían alegremente sobre un juego en línea y les pidió prestar atención.; solo atendieron al quinto llamado. Mientras tanto, el profesor pensó: *“Si no la escuchan a ella que es coordinadora y la conocen, ¿qué me espera a mí?”*. Si bien se encontraba en un colegio de estrato alto, por el vocabulario y el comportamiento de los alumnos se sentía a momentos como viendo un capítulo de la serie de televisión *Lady, la vendedora de rosas*. La mente del profesor corría a mil horas por segundo preguntándose en qué se había metido. Le resultaba difícil entender por qué los estudiantes no respetaban ninguna figura de autoridad, eran indiferentes y cómo sería posible captar su atención.

Se perdieron aproximadamente veinte minutos de la clase tratando de “poner orden” en el aula. Aún en medio de un poco de “caos”, la coordinadora salió, dejando al profesor solo frente al grupo de extraños, quienes también lo veían como un extraño, y más aún, lo ignoraban.

El profesor sacó sus mejores habilidades e hizo uso de recursos que siempre le funcionaban cuando enseñaba en la universidad: puso un video, compartió un meme, buscó hacer un ejercicio participativo, contó un chiste. Pero no funcionó. Era como hablarle a una pared. Escasamente unos cuatro estudiantes trataban de escucharlo, mientras el resto del grupo seguía inmerso en sus cosas.

Como parecía que nada funcionaba, el profesor hizo uso de aquello que tanto había criticado por sus posturas acerca de la evaluación y lanzó una amenaza con el famoso tema de las calificaciones, por un momento pareció funcionar y empezaron a preguntar:

—¿Cómo así?

—¿Este seminario tiene nota?

—Este seminario ni siquiera hace parte del horario.

A lo que el profesor tuvo que soltar una verdad y es que tan solo representaba el 15% de la nota del curso de español, con lo cual los estudiantes afianzaron su desinterés y agregaron:

—¿Y este seminario para qué nos sirve?

—Yo no quiero esto.

—Si es por técnicas de aprendizaje, yo puedo buscarlas y aplicarlas solo.

Al profesor no le funcionó mostrarles los objetivos del seminario, hablarles de la evaluación, utilizar elementos audiovisuales, ni siquiera trabajar en mesa redonda, apoyándose en los principios de la Educación para el Desarrollo (EpD) para establecer una relación cercana. Por el contrario, la mesa redonda contribuyó a que los alumnos se desordenaran más y se dedicaran más a hablar con sus compañeros.

El docente optó por aplicar aquello que había escrito sobre el currículo: partir de los intereses de los estudiantes, pensar en enseñar conectando con el mundo de la vida, de tal forma que vean la aplicación y utilidad de lo enseñado para sus vidas. Así las cosas, les planteó una pregunta para recoger sus intereses y necesidades, pero nadie participaba. Los 60 minutos de la clase se resumen de la siguiente manera:

Un profesor se para frente a los que están hablando, pero le ignoran. Insiste en que guarden los celulares y dejen los juegos, repitiendo: *“Guardamos el celular por favor, gracias”*. *“Si no lo guardan lo dejan aquí en el escritorio del frente”* y así en cinco, seis y hasta diez ocasiones. Como respuesta, a momentos los estudiantes le expresan:

—*Espere míster— así les dicen a los profesores al ser un colegio bilingüe —que voy ganando el juego—. O contestan —¿Para qué lo guardo si igual estoy escuchando?*

Un video llamativo lo opacan las voces y acciones disruptivas de algunos en el aula. Si bien duraba solo 4 minutos, entre pausa y pausa para pedir silencio tomó 10 minutos. A la pregunta

final sobre lo que aprendieron del video, algunos ignoraron la pregunta, las demás respuestas fueron:

- No aprendí nada.
- No sé, que conteste otro.
- No quiero participar.

Lo que enseñaba el profesor se veía interrumpido por un estudiante que le gritaba a otro a dos filas de distancia:

—Oe gonorrea, hijo de puta, ¿vamos a jugar un partido ahora? —Entre otras frases por el estilo.

Luego de los 60 minutos de la primera clase con el grado 9.1 le seguían las clases con 9.2, 9.3 y 9.4 en los días venideros. El profesor pensó que con el siguiente grupo sería diferente, al fin y al cabo, un principio básico de la docencia es que cada grupo es diferente. El problema es que los grupos se comportaron igual. Después de todo eso, el profesor gritó en su interior: “*¡Todo lo que sé de educación y currículo no sirve para nada!*”. A su vez, recordó los acertados reclamos de un colega que siempre ha trabajado en la educación básica y media que un día le dijo:

—Ustedes los investigadores de las universidades son buenos problematizando y haciendo investigaciones en los colegios, pero no conocen la realidad, no la viven, no la experimentan.

El profesor quiso renunciar y salir corriendo, sentía que estaba en jaque su vocación por la docencia. Pensaba que no valía la pena tratar de enseñar donde no hay interés y que no se mató haciendo un doctorado para estar rogándole a unos estudiantes de bachillerato que aprendan algo. No obstante, repicaba en su mente el identificarse como el profesor feliz y lo que había aprendido de didáctica, se le sumaba a ello que necesitaba el dinero para navidad.

Finalmente, se las ingenió para diseñar clases “llamativas”, o al menos con buenos recursos didácticos y se motivó pensando que siete semanas no podrían ser imposibles. Al final no importó la creatividad o los esfuerzos didácticos, muchas de las clases fueron una lucha constante con la falta de hábitos de escucha y normas mínimas de respeto por parte de los estudiantes. Encontró algo de alivio al escuchar a otro profesor decir que los estudiantes estaban inaguantables. No por eso dejó de preguntarse: “¿Soy un mal profesor si no logro captar la atención de los estudiantes? ¿El problema está en mi o en los estudiantes? ¿Estas situaciones problemáticas de manejo de aula serán la regla general en los tiempos actuales?”

¿Cómo enseñarle a una generación que no le interesa aprender? ¿De qué manera enseñar contenidos que los estudiantes consideran de relleno? ¿Cómo generar interés por aprender en los estudiantes sin vincular asuntos como una calificación?”.

2. Contexto del caso

La situación se presenta en aulas de clase con estudiantes de grado noveno de un colegio privado de estrato socioeconómico alto en la ciudad de Medellín. El profesor es contratado por una universidad externa que oferta un Seminario de técnicas de aprendizaje para ayudar a los estudiantes en sus hábitos de estudio e ir proyectando su ingreso a la vida universitaria. En este caso, un profesor con más de doce años de experiencia en docencia universitaria e investigador en temas de educación y currículo se ve confrontado al enseñar en bachillerato a un grupo de estudiantes que consideran el seminario como un relleno innecesario. Así las cosas, ¿cuáles son las estrategias metodológicas y didácticas que debe utilizar un profesor para enseñar y motivar en el aprendizaje a los estudiantes del contexto actual?

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Reconocer elementos de la didáctica y del rol docente para enseñar a estudiantes en los tiempos actuales cuando no hay mucho interés por aprender un contenido que consideran de relleno.

3.2 Descripción del caso

Este caso plantea el desafío que afronta un profesor que siempre ha trabajado en el ámbito universitario y recibía calificaciones de alto desempeño por parte de sus estudiantes y líderes y que, a su vez, se desempeña como investigador en temas de currículo y educación aplicados a todos los niveles de formación. El docente decide aceptar enseñar un Seminario de Técnicas de Aprendizaje a estudiantes de grado noveno de bachillerato de un colegio privado de estrato socioeconómico alto de la ciudad de Medellín y se siente confrontado en su capacidad para enseñar y llegar a dudar de su vocación docente al enfrentar a un grupo de estudiantes sin hábitos de escucha ni normas básicas de respeto hacia una figura de autoridad, como lo es un profesor.

El docente pone a prueba toda su creatividad y saca a flote lo aprendido sobre didáctica, pero los estudiantes se muestran apáticos al considerar el seminario contenido de relleno. A su vez, el espacio del aula de clase está cargado por las actitudes disruptivas e indiferencia de los estudiantes, entregados a juegos en el celular y charlas a todo volumen con sus compañeros.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Didáctica, pedagogía, rol del docente.

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Soy un mal profesor si no logro captar la atención de los estudiantes?
- ¿Estas situaciones problemáticas de manejo de aula serán la regla general en los tiempos actuales?
- ¿Cómo enseñarle a una generación que no le interesa aprender?
- ¿De qué manera enseñar contenidos que los estudiantes consideran que son un relleno innecesario?
- ¿Cómo generar interés por aprender en los estudiantes sin vincular sugerencias coercitivas como las calificaciones?

3.5 Estrategias didácticas

Se puede trabajar el caso empezando por describir las características de los estudiantes en la actualidad y redefinir el papel de las materias o cursos que se consideran de relleno. Se puede generar un espacio para hablar de las estrategias didácticas al momento de trabajar con estudiantes de bachillerato. A su vez, se puede generar una discusión sobre la investigación cuando no se está inmerso en la realidad que se pretende investigar.

3.6 Reflexiones

Se hace preciso reflexionar más allá del rol docente y la didáctica, incursionar en aspectos como el valor que tiene la práctica para asumir posturas desde lo epistemológico e investigativo. A su vez, vale la pena considerar cómo son los estudiantes de hoy, qué características tiene esta generación a la que pretendemos enseñar y hasta qué punto se requiere un cambio en la práctica docente o cuáles son las alternativas para lograr los propósitos educativos.

Queda claro que el saber técnico es importante y siempre será necesario tener dominios conceptuales sobre asuntos propios de la pedagogía y la didáctica. No obstante, también se requiere vincular la experiencia práctica de estar en un aula de clase donde se ponga en un escenario real con los dominios teóricos, afrontando las particularidades del contexto y lo que implica trabajar en escenarios sociales en los cuales no hay una única receta o “fórmula mágica” para lograr resultados de aprendizaje, o al menos captar la atención de los estudiantes. Se hace necesaria la interacción, conocerlos y desarrollar una relación docente – estudiante que posibilite la enseñanza.

3.7 Análisis pedagógico del caso

La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo. (Freire, 1970, p. 65)

La tarea educativa está poblada por desafíos frente a un contexto cambiante como el actual, se podría decir que los cambios en el mundo son mucho más acelerados que aquellos dados en el sistema escolar (Schleicher, 2021), lo cual representa un reto para quienes diseñan y ejecutan una propuesta curricular. Esta debe estar dotada de flexibilidad y capacidad de adaptación a las particularidades que plantean los tiempos actuales. De ahí que uno de los principales retos está en hacer que los ideales formativos en materia curricular, todo el sustento epistemológico y la apuesta metodológica se puedan encarnar, hacer reales, que puedan ser llevados a la práctica frente a tan diversos contextos en los que pretendemos enseñar.

Ya lo decía Stenhouse (1987), hay una distancia significativa entre lo que se pretende y lo que ocurre en la realidad educativa; lo cual implica para los maestros estar en capacidad de diseñar estrategias que permitan llevar a la práctica aquello que se espera enseñar. Tal vez en este punto es donde cobra sentido la reflexión sobre el currículo real (Díaz Barriga A. y Díaz Barriga F., 1996). Y es que en la actualidad la mirada de lo curricular no se puede limitar a contenidos, sino que debe considerar el esfuerzo del docente para ayudar a que los estudiantes alcancen el aprendizaje esperado (Nasution *et al.*, 2023), la capacidad de partir de las necesidades de los estudiantes, de modo que los prepare para las exigencias de un futuro cambiante (Sarumaha *et al.*, 2023). Y en función de aportar una educación de calidad, se requiere un currículo innovador que se pueda enfocar a partir de los intereses de los estudiantes (Komalasari y Apriani, 2023).

Bajo las premisas anteriores hay que hacer un esfuerzo en la búsqueda de nuevas herramientas y metodologías para desplegar en el aula las apuestas curriculares. Por eso se plantea que la innovación educativa y el currículo vayan de la mano (Aparicio Gómez, 2023). En consecuencia, se hace necesario desplegar la creatividad porque puede suceder que, con los años, un maestro que por ejemplo enseñe en un contexto universitario (como en el caso que se plantea), se acostumbre a desplegar las mismas estrategias que le han funcionado y las repita basado en la efectividad y en que cada semestre recibe estudiantes diferentes. No obstante, cuando llega a un escenario como un colegio, requiera de apertura y lectura del entorno para atender los desafíos que ese contexto le plantean. De ahí que “la gestión curricular debe ser flexible y receptiva a las innovaciones, permitiendo la integración efectiva de nuevos métodos y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Aparicio Gómez, 2023, p. 591).

Aunado a la anterior, un aspecto importante a tener presente es que los intereses y necesidades de los estudiantes no se deben quedar como una intención o una generalidad de lo curricular, es

en el proceso del aula donde se tiene la posibilidad de generar motivación hacia el aprendizaje. Por ejemplo, en el caso planteado para este escrito, durante un ejercicio de aula algunos estudiantes manifestaron conocer algunas técnicas diferentes a las llevadas por el profesor y sirvió mucho que ellos las enseñaran a sus compañeros, porque los motivó y el aprendizaje entre pares tiene gran potencial. Es necesario reconocer que “las nuevas generaciones de estudiantes requieren de currículos contextualizados a su realidad, debido a que deben responder a la comunicación inmediata y al poder seleccionar y discriminar información” (Posso Pacheco et al., 2022, p. 336). Así las cosas, en la actualidad un estudiante con un celular tiene acceso a toda la información que necesita y el rol del docente no se puede centrar en transmitir conocimiento, sino en brindar herramientas para que los estudiantes puedan usar la información y sacarle el máximo provecho.

Es desde ahí que en un espacio de clase sea posible que un profesor plantee una pregunta y el estudiante de forma inmediata, en lugar de pensar en posibles respuestas, acuda a su celular y a herramientas de inteligencia artificial para encontrar la información que se le está pidiendo. Entonces el asunto de encarnar lo curricular involucra también la capacidad de reconocer esas realidades y usarlas en provecho del proceso de enseñanza–aprendizaje, de ahí que,

[...] la función del docente no es solo dar clase y brindar información teórica, también debe desarrollar el acto mismo de dedicar conocimiento con toda la pedagogía que requiere para la construcción de nuevos saberes que resignifiquen la realidad del estudiante. (Álvarez y Jiménez, 2021, p. 2).

No obstante, hay asuntos como el presentado en el caso que no se resuelven con una serie de pasos prácticos, sino que representan una oportunidad para reflexionar lo que es ser maestros en los tiempos actuales. Basta con mirar las noticias y darnos cuenta de los retos que afrontan las Instituciones Educativas de cara a las realidades sociales y comportamentales que permean la escuela, no siempre de manera positiva. Es ahí donde cobra sentido la reflexión de Freire (2005) cuando deja entrever el rol del maestro con sus implicaciones en el texto *Pedagogía de la esperanza* manifestando que:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad. El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad. (p. 136).

Es claro que los procesos en los que existen tensiones propias del trasegar educativo son normales y se debe dar la oportunidad para reflexionar de cara a esos acontecimientos. Empero, también se requiere un docente capaz de reconocer su necesidad de formación y actualización

(Vílchez Quesada, 2021) para tener las herramientas necesarias que le permitan cumplir con el propósito de su labor. El conocimiento es y siempre será importante, pero las herramientas para llevar ese conocimiento a la práctica también lo son; en función de un contexto retador se necesita una didáctica que no esté enfocada desde lo tradicional, sino que sea capaz de ser disruptiva en su aplicación.

En esencia, lo curricular debe tener la capacidad de trazar, tanto el camino como la forma de transitarlo, puesto que, “en el currículum como realidad se engloban las teorías de aprendizaje, y los procedimientos para identificar y solucionar problemas, reconstruir el conocimiento y configurar la práctica de enseñanza” (Soto y Rodelo, 2020, p. 6). Sería entonces preciso un maestro sensible para poner en el escenario de forma simultánea lo que se propone curricularmente, los desafíos del contexto actual y las necesidades e intereses de sus estudiantes.

4. Referencias

- Alvarez Espinoza, M. I. y Jiménez, J. (2021). Resignificación del curriculum desde la práctica pedagógica en el contexto de la educación superior. *Red De Investigación Educativa*, 13(2), 52–64. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3322>
- Aparicio Gómez, Ó. Y. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*, 8(3), 581-594. https://www.researchgate.net/profile/Oscar-Yecid-Aparicio-Gomez/publication/374699716_Educational_Innovation_and_Curriculum_Management/links/6529f77e06bdd619c48c19a1/Educational-Innovation-and-Curriculum-Management.pdf
- Díaz Barriga, A., y Díaz Barriga, F. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Barcelona, España: Editorial Santillana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Komalasari, M. D. y Apriani, A. N. (2023). Integration Of The Living Values Education Program (LVEP) In The Merdeka Curriculum. *Elementary School: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran ke-SD-an*, 10(1), 61-69. <https://scholar.archive.org/work/27m4p3ejm5cujegshukmgkdtoq/access/wayback/https://es.upy.ac.id/index.php/es/article/download/4084/2539>

- Nasution, M., Safitri, I. y Harahap, R. D. (2023). Character Education of Tolerance and Love for the Homeland in the Independent Study Curriculum in Junior High Schools. *Jurnal Pedagogia Dan Pembelajaran*, 6(1), 82-88. <https://doi.org/10.23887/jp2.v6i1.57832>
- Posso Pacheco, R. J., Benítez Hurtado, O. L., Hernández Pillajo, P. C., Marcillo Ñacato, J. C., y Palacios Zumba, E. M. (2022). 15.- La contextualización del currículo priorizado ecuatoriano: una conexión con la realidad de la comunidad educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(1), 324-340. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1628>
- Sarumaha, Y. A., Jaya, M. P. S., Nofirman, N., Padilah, P., y Khobir, K. (2023). Revolutionary of Curriculum and Its Challenges in the 21st Century. *JlIP. Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 6(8), 5881-5887. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i8.2258>
- Schleicher, A. (2021). *Learning from the Past, Looking to the Future: Excellence and Equity for all*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/learning-from-the-past-looking-to-the-future_f43c1728-en.html
- Soto Molina, J. E. y Rodelo Molina, M. K. (2020). Fundamentos epistemológicos del currículo. *Amauta' Todo lo Humano es Nuestro'*, 18(35). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7634432>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vílchez Quesada, E. (2021). Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista ensayos pedagógicos*, 16(1), 103-116. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.5>

Caso 13. ¿Se enseña la lectura en el nivel de secundaria para comunicar lo aprendido desde la evaluación?

Tabla 18.

Exposición del caso 13

Fecha del caso	Agosto de 2021
Breve descripción del caso	Este caso aborda las tensiones presentes en la enseñanza de la lectura comprensiva e interpretativa en la educación secundaria. En una institución educativa pública, se observa que las actividades pedagógicas en el área de lengua castellana se enfocan en fortalecer el hábito lector, bajo el supuesto de que los estudiantes ya han adquirido las competencias necesarias para comprender e interpretar textos. Esta premisa limita las metodologías de enseñanza y evaluación empleadas por los docentes, así como las formas en que los estudiantes comunican lo aprendido, ya sea mediante la lectura en voz alta o la elaboración de informes orales y escritos. La situación se complejiza al considerar los mecanismos estatales de evaluación, como las Pruebas Saber, que imponen estándares de desempeño sin reconocer las trayectorias reales de aprendizaje de los estudiantes.
Autora	Olga Patricia Ramírez Otálvaro
E-mail	oramirez@tdea.edu.co
Cargo de la autora	Docente de educación superior, adscrita al programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y Maestría en Educación.
Tipo de Institución Educativa	Pública. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia
Campo temático en el que se ubica el caso	Escolar – enseñanza/ aula Enseñanza/ aula – áreas disciplinares
Entorno físico del caso	Aula
Palabras clave	Lectura, escritura, enseñanza, evaluación, escuela

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

Era una mañana cualquiera en la Institución Educativa, cuando el rector pidió una reunión urgente con el equipo docente de lengua castellana. Su rostro reflejaba preocupación. Al iniciar la conversación, compartió los resultados de las Pruebas Saber de los últimos cuatro años: los estudiantes de secundaria mostraban un desempeño bajo en competencias comunicativas, especialmente en lectura crítica. Lo más inquietante era que, según los informes que el mismo referencio, los docentes habían seguido al pie de la letra el Plan Lector, los lineamientos curriculares y los derechos básicos de aprendizaje.

—¿Qué está fallando entonces? —preguntó el rector, con tono firme y hasta un poco genuino.

Los docentes se miraron entre sí. Algunos bajaron la mirada como sintiendo culpa, otros fruncieron el ceño. No había una respuesta clara. Se había hecho “lo que tocaba”, pero los resultados no mejoraban.

Ante la incertidumbre, se decidió convocar a una persona externa para que acompañara un proceso de revisión y reflexión. En su primer encuentro con los docentes, la persona externa preguntó:

—¿Qué entienden ustedes por lectura? ¿Cómo la enseñan? ¿Cómo la evalúan?

Las respuestas fueron diversas, algunas técnicas, otras intuitivas. Pero lo que más llamó la atención fue el silencio de varios docentes. Parecía que nunca se habían detenido a pensar en esas preguntas más allá de lo que dictaban los documentos oficiales.

Durante las siguientes semanas, se realizaron observaciones de clase, entrevistas con estudiantes y análisis de las prácticas pedagógicas. Se evidenció que muchos estudiantes no solo tenían dificultades para comprender textos, sino que también carecían de estrategias para enfrentarlos. Algunos leían sin propósito, otros simplemente evitaban la lectura.

En una de las sesiones, una docente compartió su experiencia:

—Yo les pongo a leer, les explico, les hago preguntas... pero siento que no conectan. Es como si la lectura fuera una tarea más, no una herramienta para pensar.

La persona externa tomó nota y respondió:

—Tal vez el problema no está solo en qué se enseña, sino en cómo se vive la lectura en el aula. Ese comentario abrió una conversación profunda sobre las concepciones de lectura, las metodologías empleadas y el rol de la evaluación.

2. Contexto del caso

El caso se sitúa en una institución educativa pública del distrito de Medellín, ubicada en una zona urbana, durante el segundo semestre del calendario escolar. En este escenario, los docentes del área de humanidades y lengua castellana que atienden los grados 6° a 10° se enfrentan a una preocupación institucional: los bajos resultados sostenidos en lectura crítica en las Pruebas Saber durante los últimos cuatro años.

La jornada escolar transcurre en aulas con buena iluminación natural y ventilación cruzada, donde cada grupo está conformado por aproximadamente 38 estudiantes entre los 12 y 17 años. Estos jóvenes provienen de contextos socioeconómicos de estratos 1, 2 y 3, con trayectorias familiares en las que el estudio no ha sido una prioridad. Esto se traduce en escasa motivación para el aprendizaje, especialmente en lectura, y en intereses sociales y culturales que no siempre coinciden con los objetivos institucionales.

En respuesta a la situación, se convocó a una investigadora externa para acompañar un proceso de reflexión con los docentes. En las sesiones de caracterización, se evidenciaron concepciones arraigadas sobre la lectura: se entiende como un proceso de codificación y decodificación que se consolida en primaria, por lo que en secundaria se asume como una herramienta para acceder a otros aprendizajes, sin necesidad de enseñarla explícitamente.

Los docentes reconocen que, aunque la lectura está presente en las clases como actividad cotidiana —antes, durante o después de la sesión—, el acompañamiento individual se dificulta por el número de estudiantes. Las prácticas incluyen ejercicios de oralidad y escritura, lectura grupal o individual, y actividades complementarias como informes o preguntas cerradas. Sin embargo, los estudiantes suelen mostrar actitudes pasivas, desinterés o dependencia de herramientas digitales para cumplir con las tareas.

Por su parte, los estudiantes expresan que la lectura forma parte de su vida diaria, especialmente en medios digitales, donde acceden a información sobre temas de interés personal. Sin embargo, perciben la lectura escolar como distante, poco atractiva y desconectada de sus gustos. Señalan que los textos no siempre son interesantes, que no reciben orientación sobre cómo leer, y que en ocasiones ni el docente parece comprender lo que se ha leído en clase.

La evaluación se realiza mediante entregables y reportes trimestrales, pero no siempre refleja un proceso formativo. Además, los docentes manifiestan que las pruebas estandarizadas del ICFES no consideran las trayectorias sociales, culturales y educativas de la población estudiantil, por lo que sus resultados deben ser tratados con ética, evitando la exclusión o la sanción institucional.

En este contexto, surge una pregunta que problematiza el enfoque pedagógico: si la lectura se considera un aprendizaje ya alcanzado en primaria y se utiliza únicamente como medio para acceder a otros contenidos, ¿Cómo transformar la concepción docente para entenderla como un proceso continuo, transversal y consciente, que requiere del compromiso activo del estudiante como lector?

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivo de aprendizaje

Argumentar, con base en evidencias pedagógicas y contextuales, la necesidad de incorporar la lectura como práctica formativa en las actividades de enseñanza, reconociendo su potencial para desarrollar competencias críticas y autorregulación en los estudiantes.

3.2 Descripción del caso

El caso se desarrolla en una institución educativa pública del distrito de Medellín, en el nivel de secundaria (grados 6° a 10°), donde los docentes del área de lengua castellana enfrentan tensiones pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura. Aunque se promueve la lectura como actividad cotidiana en el aula y en casa, se parte del supuesto de que los estudiantes ya han aprendido a leer en primaria, lo que limita su reaprendizaje como proceso cognitivo y crítico.

Los docentes seleccionan dos libros por grado: uno para lectura colectiva en clase, con actividades lúdicas, y otro para lectura individual en casa. Las estrategias incluyen lectura en voz alta, conversación grupal, representaciones creativas y producción de textos, cuyos resultados se recopilan en portafolios como insumo para la evaluación.

Sin embargo, persisten vacíos en la conceptualización docente sobre el lector, el texto y el acto de leer, lo que afecta la comprensión, interpretación y evaluación crítica. Los estudiantes, por su parte, muestran desinterés por los textos escolares, prefiriendo contenidos digitales breves y visuales. La formación docente no siempre aborda la lectura como proceso complejo que implica habilidades cognitivas como inferencia, síntesis y reconstrucción de sentido.

El caso invita a reflexionar sobre cómo enseñar a leer en secundaria, reconociendo la lectura como proceso transversal que requiere estrategias pedagógicas conscientes, articuladas con la autorregulación y el desarrollo de competencias críticas.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

- La lectura en el nivel de secundaria

- Habilidades comunicativas
- Metacognición y autorregulación del aprendizaje
- Enseñanza y evaluación de la lectura
- Formación de maestros

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Cómo transformar la concepción docente que entiende la lectura como un aprendizaje ya logrado en primaria, para promoverla como un proceso continuo que puede enseñarse, aprenderse y evaluarse en secundaria?
- ¿Qué estrategias pedagógicas y de gestión microcurricular pueden implementarse para enseñar procedimientos de lectura y fomentar la autorregulación del aprendizaje, considerando las limitaciones de formación y tiempo del cuerpo docente?
- ¿Cómo fundamentar e implementar actividades de enseñanza y evaluación que permitan a los estudiantes reconocer sus habilidades lectoras, aplicar estrategias metacognitivas y atribuirse el poder de reaprender?
- ¿Qué relación existe entre las prácticas de lectura en medios digitales y las prácticas escolares, y cómo puede aprovecharse esta conexión para fortalecer la comprensión crítica y la construcción de conocimiento en el aula?

3.5 Estrategias didácticas

Este caso está dirigido a docentes en ejercicio, formadores de maestros y estudiantes de programas de licenciatura en educación, especialmente en el área de lengua castellana. Se recomienda su abordaje en espacios de formación docente, comunidades de práctica o cursos de didáctica del lenguaje, con grupos entre 20 y 35 participantes.

Las siguientes estrategias buscan facilitar la reflexión crítica, el diálogo pedagógico y la construcción colectiva de alternativas para la enseñanza y evaluación de la lectura en secundaria:

- Presentación del caso por parte del facilitador, contextualizando la problemática y los actores involucrados.
- Lectura individual del caso y preparación previa con subrayado de tensiones, conceptos clave y situaciones críticas.
- Tertulia dialógica literaria, a partir de un texto complementario (literario, académico o histórico) que permita establecer conexiones con el caso y enriquecer la discusión desde diversas trayectorias lectoras.

- Discusión guiada con preguntas problematizadoras, promoviendo el análisis de las concepciones docentes, las prácticas de aula y las implicaciones pedagógicas del caso.
- Comunidades de indagación, donde los participantes, moderados por el facilitador, construyen hipótesis, contrastan ideas y proponen alternativas de intervención pedagógica.
- Alfabetización digital crítica, integrando herramientas tecnológicas para explorar prácticas lectoras actuales del estudiantado y diseñar estrategias de enseñanza contextualizadas.

Estas estrategias pueden combinarse de manera flexible, según los propósitos formativos del espacio, favoreciendo la participación, la toma de decisiones pedagógicas y la transformación de las prácticas docentes.

3.6 Reflexiones

La reflexividad es crucial en el nivel de secundaria, exigiendo a los educadores reconsiderar sus concepciones sobre la lectura, el texto y el acto lector en formatos analógicos y digitales. Desde el área de lenguaje no se debe suponer que los estudiantes ya dominan la lectura comprensiva, pilar de la adquisición de conocimientos, interpretación y postura crítica argumentativa.

Las respuestas basadas en la reflexión, autocrítica y formación continua del profesorado son fundamentales para optimizar la secuencia de enseñanza y evaluación lectora desde el cual favorecer el rol interactivo del estudiantado frente al acto lector, el texto y el contexto, promoviendo el autorreconocimiento de competencias.

De las acciones derivadas de esta reflexión, se propone situar la lectura como un acto individual cotidiano donde cada estudiante procese, integre y elabore nuevas proposiciones en articulación con contenidos curriculares, intereses personales, acontecimientos sociales y culturales; facilitando la transición de consumidor de información a sujeto crítico de la información.

Para lograr la competencia de la lectura crítica, la enseñanza entonces requiere la implementación sistemática de estrategias. Estas incluyen la inmersión local (identificar, resumir), la interacción global (relacionar, explicar diferencias), la elaboración (inferencia,

construcción de conclusiones) y la lectura crítica (debate y contraste). Aprovechando los textos digitales, analógicos y las estrategias multilectura para develar la ideología, la imparcialidad y la confiabilidad en los discursos, superando la lectura superficial.

La concepción de la evaluación debe reconfigurarse desde todo el profesorado para dar sentido al acompañamiento propositivo que guía, sugiera y facilite el logro de las expectativas de aprendizaje metacognitivo del estudiantado. Esto implica la construcción de guías y formatos orientadores sobre los criterios esperados, la reflexividad colegiada sobre la pertinencia de su implementación, y el uso de la lectura analógica y digital como llave del conocimiento, resignificación de los pensamientos y toma de postura crítica.

Finalmente, la lectura crítica como cultura de aula, exige al docente creer en las capacidades estudiantiles y compartir las expectativas de éxito, independiente de la diversidad que habite en el aula.

3.7 Análisis pedagógico del caso

El caso plantea una tensión pedagógica profunda en torno a la enseñanza de la lectura en el nivel de secundaria. Uno de los elementos detonantes es la persistente concepción docente que entiende la lectura como una habilidad ya adquirida en primaria, lo que genera vacíos en la enseñanza, el acompañamiento y la evaluación de los procesos lectores en adolescentes y jóvenes. Esta visión limita la posibilidad de reaprendizaje, autorregulación y desarrollo de competencias críticas en el estudiantado.

La narrativa del caso evidencia decisiones metodológicas que, aunque alineadas con los lineamientos curriculares, no logran responder a las necesidades reales de los estudiantes. La selección de textos, las actividades de lectura y los mecanismos de evaluación se desarrollan sin una reflexión profunda sobre el acto lector, el contexto sociocultural del alumnado y las habilidades cognitivas requeridas para interpretar y transformar lo leído. Como señala Kozulin (2000), la alfabetización formal no garantiza aprendizajes significativos si no se vincula con prácticas pertinentes para el objetivo educativo.

Los elementos pedagógicos presentes en el caso —como la lectura crítica, la metacognición, la evaluación formativa y la selección de textos— se manifiestan en las tensiones entre lo prescrito y lo practicado. Los docentes enfrentan ambigüedades sobre cómo enseñar a leer, cómo evaluar lo leído y cómo acompañar a estudiantes que no se sienten motivados ni preparados para enfrentar textos complejos. Esto exige una revisión de las concepciones sobre el texto como constructo semántico-sintáctico, cuyas intenciones comunicativas deben ser comprendidas más allá de lo literal (De Zubiría, 1998; Solé, 2012).

Desde la práctica docente, se requiere una capacidad reflexiva que permita reconocer las propias limitaciones, reformular estrategias y asumir la lectura como proceso continuo. Las respuestas de autocrítica y formación continua deben convertirse en insumos para reconstruir la secuencia de enseñanza, reaprendizaje y evaluación, favoreciendo el rol activo del estudiante y el autorreconocimiento de sus competencias lectoras (Niño Rojas, 1998).

El caso también permite establecer conexiones con teorías sobre el pensamiento formal, la lectura crítica y la alfabetización digital. Como advierte Ramírez (2012), enseñar a leer críticamente implica desarrollar operaciones intelectuales como analizar, sintetizar, deducir e inferir, y superar el significado textual para acceder al sentido contextual y metatextual. En este sentido, Cassany (2006) propone una lectura “tras las líneas”, que permita develar ideologías, intenciones discursivas y estructuras de poder en los textos digitales, cada vez más presentes en la vida cotidiana del estudiantado.

La evaluación, por su parte, debe reconfigurarse como proceso formativo, en el que cada estudiante comunica lo aprendido según su ritmo, capacidades y trayectorias. Como señala Salinas (1998), “la evaluación desplegará así todo su sentido de acompañamiento, en la medida en que identifica procesos, señala diferencias y particularidades, sugiere, guía, controla, se hace propositiva, para encauzar el éxito de cada estudiante, o para ayudarlo a redefinir su camino” (p. 70).

Más allá del caso particular, se propone al colectivo docente reafirmar la lectura como acto individual y social, que permite procesar, integrar y transformar información en conocimiento. Esto implica seleccionar textos pertinentes, diseñar estrategias sistemáticas de enseñanza y evaluación, y promover prácticas lectoras que articulen lo escolar con lo digital, lo personal con lo colectivo, y lo literal con lo crítico.

Se ratifica entonces que:

[...] leer es la llave de la puerta al conocimiento. Aun con el actual auge de las computadoras, aun cuando digan que la multimedia reemplazará más temprano que tarde a los libros, siempre habrá necesidad de leer. Es cierto: tal vez en el futuro, leer no signifique decodificar los mismos signos que hoy conocemos, pero siempre existirá la lectura, como siempre existirá el pensamiento. Tal vez la inteligencia humana encuentre uno o varios canales más adecuados que el lenguaje verbal para expresarse, pero nunca dejará de producir ideas, conocimiento. (De Zubiría, 1997, p. 3).

4. Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama. Colección Argumentos.
- De Zubiría Samper, M. (1997). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría Samper, M. (1998). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprendizaje semántico. Cómo enseñar a leer y escribir ensayos. Tomo II: Bachillerato y Universidad*. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2018). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias* [Versión digital en trámite de ISBN]. ICFES.
- Kozulin, A. (2000). Diversity of instrumental enrichment applications. En A. Kozulin & Y. Rand (Eds.), *Experience of mediated learning* (pp. 257–273). Oxford, UK: Pergamon. <https://psycnet.apa.org/record/2001-01455-015>
- Niño Rojas, V. (1998). *Los procesos de la comunicación y el lenguaje. Fundamentos y Práctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Ramírez Otálvaro, P. (2012). La lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, 3(1), 15-26. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/22>
- Salinas, M.L. (1998). Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad, pp. 6185. En Cuadernos Pedagógicos, Evaluación y Currículo. Facultad de Educación Universidad de Antioquia: Medellín.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>

Caso 14. ¡Me acepta así o me voy!

Tabla 19.

Exposición del caso 14

Título del caso	¡Me acepta así o me voy!
Fecha del caso	Octubre de 2023
Breve descripción del caso	Este caso se presenta en un aula de clase de un colegio privado cuando un estudiante de grado noveno se muestra desafiante al ser invitado por el profesor a desarrollar las actividades propuestas. Frente a la invitación del docente para participar de la clase, el alumno manifiesta indisposición emocional y plantea una actitud retadora al pedir que se le respete su postura o de lo contrario se retirará del aula. Así las cosas, se encuentra un panorama de un estudiante desafiante y un profesor que está en la encrucijada de las estrategias a desarrollar para motivar al estudiante y para mantener su imagen de autoridad frente a otros estudiantes que están observando la situación.
Autor	Miguel Alejandro Barreto Cruz
E-mail	miguel.barreto@uniminuto.edu / alejandrobaretto123@gmail.com
Cargo del autor	Profesor e investigador de la Maestría en Educación
Tipo de Institución Educativa	Privada, religiosa
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – enseñanza/ aula
Entorno físico del caso	Aula de clase
Palabras clave	Rol docente, motivación escolar, estrategias pedagógicas

Fuente: elaboración propia

1. Situación

Al llegar al salón de clases de grado noveno e intentar iniciar, me llamó la atención ver a un estudiante sentado en primera fila, en una esquina, sin ningún tipo de materiales (cuaderno, lápiz o morral). A pesar de ello, decidí iniciar con la introducción del tema planteado para ese día y una explicación de la actividad a realizar, para la cual requerían tener al menos con qué escribir. Dadas las instrucciones, todo el grupo empezó a trabajar en su actividad, pero aquel estudiante permaneció inmóvil mirando al frente. Me acerqué y le solicité que empezara a

trabajar, a lo cual me respondió que no tenía materiales, que los dejó todos en casa. Abrí mis ojos, levanté las cejas y le dije:

—*Muchacho entonces, ¿qué vamos a hacer?* Pida prestado a un compañero o algo, lo importante es que participe de la actividad.

El estudiante se quedó inmóvil y me miró fijamente a los ojos sin responder nada. Me pregunté internamente si me estaba desafiando, si ignorarlo y continuar con mi clase, o si mejor optaba por solucionar el caso. A ello se sumó que los estudiantes que estaban cerca estaban observando a la expectativa de lo que iba a suceder. Finalmente, de manera clara, serena y firme le dije:

—*Por favor, salga y haga una llamada para solucionar lo de sus materiales.*

Frente a esto, también con un tono sereno y firme, el estudiante, sosteniendo fija su mirada, con la cabeza un poco alzada y una ceja algo levantada, me respondió:

—*Me acepta así o me voy.*

De manera firme le dije:

—*Busque, así sea prestado, materiales y desarrolla la actividad.*

Nuevamente me respondió:

—*Si me tengo que parar me voy y no vuelvo. Me deja así o me voy.*

En ese momento pasaron mil ideas por mi cabeza del estilo: le digo que se vaya si quiere y sigo mi clase, pero ¿qué dice el reglamento?, ¿qué me dirá la coordinadora o el rector?, “¿lo ignoro y sigo trabajando con el resto del grupo? ¿Eso deja mal vista mi autoridad? ¿Qué estarán pensando los estudiantes que están mirando? ¿Y si el resto del grupo asume la misma posición de este estudiante? ¿Sigo el conducto regular y lo envío a donde la coordinadora de convivencia? Pero ¿está bien no afrontar la situación y delegar el caso a otro? En fin, presentaba muchas inquietudes y pensé en aplicar el “arma poderosa” que usamos cuando queremos tener el control: amenazar con una calificación de cero. Pero este curso era transversal y las calificaciones apenas sumaban 15 % de una materia, por lo que los estudiantes lo tomaban con displicencia. Finalmente, decidí aplicar la estrategia que a mi criterio podría ayudarme en ese momento a que el estudiante de mirada y tono retador “bajara un poco la guardia”. Con voz suave le pregunté:

—*¿Qué pasa? ¿Por qué está así?*

A lo que el estudiante me manifestó:

—No quiero hacer nada hoy. Estoy aburrido y quiero estar solo.

Me sentí mal por no haber preguntado eso primero y pensé que tal vez, tenía tantos problemas que hasta los materiales se le habían olvidado. Decidí comprenderle y le dije que estuviera tranquilo y solo escuchara la actividad. Seguí mi clase y luego en un ejercicio de trabajo en grupo, aquel estudiante que “supuestamente” estaba sin ánimos, estaba generando acciones disruptivas en el aula molestando a dos compañeros e impidiendo el desarrollo del ejercicio grupal.

2. Contexto

Esta experiencia ocurrió en un colegio privado de alto estrato socioeconómico con estudiantes de grado noveno que participaban de un seminario especial de técnicas de aprendizaje. Este seminario no hace parte del currículo formal, sino que es una iniciativa de formación, atendiendo una problemática de estudiantes que necesitan fortalecer procesos de autoaprendizaje, con miras a una vida universitaria futura. La asistencia es obligatoria, pero hay poca motivación dado que no les representa una calificación significativa en su proceso académico.

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivo de aprendizaje

Reflexionar sobre las estrategias que puede utilizar un profesor en el aula, más allá de los recursos de lo didáctico y lo disciplinar.

3.2 Descripción del caso

El caso se presenta en un salón de clases de grado noveno de un colegio privado de alto estrato en la ciudad de Medellín. Un estudiante se presenta sin materiales para trabajar en el aula y cuando el docente le pide desarrollar las actividades, le responde de manera desafiante que debe aceptarlo así sin hacer nada o se va del salón.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Rol del docente, motivación escolar, actitudes de los estudiantes.

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Cómo reaccionar ante la falta de ganas de participar de una clase de un estudiante?
- ¿Cuál es el papel del profesor para que los estudiantes participen en una clase?

- ¿A qué debe apelar un profesor cuando quiere que sus estudiantes participen activamente de un curso?

3.5 Estrategias didácticas

- Hacer un ejercicio de ponerse en los zapatos del profesor y abordar todas las preguntas que se hizo cuando afrontó el desafío del estudiante.
- Reflexionar sobre las posibles acciones y consecuencias que habría podido tomar el docente.
- Hacer una evaluación de lo que ocurrió al final de la historia y a la luz de eso, reflexionar sobre el rol del docente frente a este tipo de situaciones.

3.6 Reflexiones

Vale la pena reflexionar sobre el rol del docente y las estrategias pedagógicas a desarrollar cuando se trata de llevar a cabo procesos formativos desde asignaturas o cursos denominados “relleno”. Surge la pregunta ¿Cómo captar el interés de los estudiantes más allá de la denominada cultura de la nota o la calificación?

Por otro lado, en los tiempos actuales en los que la figura del profesor o las figuras de autoridad en general no gozan del mismo prestigio o respeto de antaño, vale la pena considerar cómo atender una población que tiende a ser desafiante y que no reconoce figuras de autoridad.

Por, sobre todo, se debe reflexionar sobre los ambientes de clase y la forma de generar espacios en los que los estudiantes puedan disfrutar de un espacio agradable y propicio para el aprendizaje.

3.7. Análisis pedagógico del caso

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. (Freire, 2004, p. 51).

Es bien sabido que en el aula escolar confluyen toda serie de situaciones que traspasan lo académico y se relacionan con el ser (Quilumba-Monta, 2023), las cuales no se pueden desconocer en función de cumplir con unos contenidos curriculares. De ahí que todo espacio educativo requiera de la habilidad y capacidad del profesor para considerar todos los elementos que pueden influenciar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto se reseñó en una investigación

enfocada en el contexto universitario, que invita a trascender lo cognitivo para considerar aspectos propios de la vida del estudiantado que hace un tránsito a la universidad (Martínez, 2022). Cuánto más se requiere considerar estos elementos en un espacio como el de colegio, donde los estudiantes están afrontando las realidades propias de lo que implica crecer.

Así las cosas, un punto de reflexión está en considerar aspectos como lo socioemocional en el acto de enseñar, teniendo presente que “en la medida que los profesores logren en su espacio educativo un clima de tranquilidad, relajación y confianza, sus estudiantes van a aprender más y esto le permitirá, la sana convivencia” (Camacho, 2021, p. 4). Por ende, no basta con tener un contenido educativo sólido y actualizado, sin que es necesario considerar las condiciones para que los estudiantes puedan construir su proceso de aprendizaje. En este sentido, está comprobado, por ejemplo, que considerar lo emocional trae efectos positivos en la mejora de lo formativo (Talledo *et al.*, 2023), y si un docente tiene cuidado del manejo del clima de aula, generando un ambiente adecuado, habrá un impacto en procesos de enseñanza – aprendizaje (Barrientos-Fernández *et al.*, 2020).

En consecuencia, en una Institución Educativa donde se identifiquen dificultades con la parte comportamental se necesita una mirada integral con estrategias que no se limiten a la corrección, sino que busquen entender las causas y la forma de trabajar de manera acertada con sus estudiantes. Lo anterior puesto que, por ejemplo, aquellos Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que en Colombia enmarcan lo que se espera que puedan aprender los estudiantes en un determinado curso, se podrá alcanzar o quedarse estancado, dependiendo de las condiciones para que la enseñanza – aprendizaje pueda fluir. Por eso,

Las problemáticas escolares en los diferentes contextos requieren de un diagnóstico por parte de las instituciones educativas [...] es notable que cada estudiante asiste al aula de clase con intereses y particularidades diferentes, por lo tanto, los escenarios formativos deben responder a estas diferencias, pero es necesario identificarlas para hacer un abordaje correcto desde un ámbito educativo (Piñeros Suárez, 2020, p. 225).

Así las cosas y dado que el marco educativo colombiano no tiene un marco normativo en lo curricular que vincule lo socioemocional (Ferreira *et al.*, 2023), se requiere de una acción intencionada de quienes tienen en sus manos los procesos con los estudiantes y en esa medida, empezar a reconocer la influencia de las prácticas de los maestros (Ferreira *et al.*, 2023). Y, por ende, el rol decisivo del educador acorde al nivel formativo en el que se desempeñe (Piñeros Suárez, 2021). Desde estrategias como el aprendizaje colaborativo para citar alguna, el docente puede considerar el ambiente del aula que va a facilitar el aprendizaje (Aragundi-Valle y Game-Varas, 2023). En esencia, es el profesor quien se puede convertir en un

inspirador que conecte a los alumnos con un aprendizaje o en alguien que aleja al estudiante de un ideal formativo (Barreto *et al.*, 2023).

Con lo anterior, no se quiere dejar toda la carga sobre el docente, puesto que hay que reconocer factores sociales y del ambiente que se escapan del control total o requieren un manejo especializado en el escenario educativo, como en el caso de necesidades educativas especiales que demandan el despliegue de diversas estrategias en las que también los padres deben participar (Mantilla Suarez y Quintana, 2018). A su vez, aspectos como la diversidad cultural y el acoso escolar pueden configurar obstáculos para que los estudiantes mantengan un ánimo adecuado para el aprendizaje (Espinoza Guamán *et al.*, 2020). También se podría considerar la forma en que las desigualdades sociales y la pobreza pueden afectar de manera significativa las intenciones formativas (Santillán y Vargas, 2022).

En fin, no es posible pretender una mirada utópica del acto de enseñar, donde todos los estudiantes van a estar hambrientos de conocimiento y llenos de disposición para aprender. Tampoco es factible pensar en un aula de clase armónica donde todo fluye conforme a lo planeado, porque la realidad humana no es estática. No obstante, sí es posible prepararse para conocer a sus estudiantes, planear diversas estrategias metodológicas, innovar en las prácticas de aula, ser capaces de tener un diagnóstico de la realidad de un grupo de estudiantes y plantear metodologías que produzcan un proceso de enseñanza – aprendizaje que será armónico por momentos o que, a pesar de los tropiezos, podrá alcanzar sus intenciones formativas.

4. Referencias

- Aragundi-Valle, R., y Game-Varas, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9741369>
- Barreto, M., Arroyave, D., Estrada, C. y Mayorga, Y. (2023). *Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto y Universidad de San Buenaventura.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Camacho, N. (2021). La convivencia como potenciadora del clima en el aula de clases: Una visión fenomenológica. *Revista Honoris Causa*, 13(2), 3-16. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/63>

- Espinoza Guamán, E. E., Reyes Heras, A. L. y Galarza Valarezo, M. A. (2020). La diversidad cultural y la problemática con el bullying en el ámbito de la Educación Básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 57-62. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778104010.pdf>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina Sempere, G. y Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra S.A.
- Mantilla Suarez, K. Y. y Quintana, G. (2018). Atención efectiva en el aula de clase a niños con necesidades educativas especiales. *Conocimiento, investigación y educación CIE*, 2(6), 1-13. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/1759>
- Martínez González, M. E. (2022). Más allá del aula de clase: habilidades socioemocionales, una experiencia desde el ámbito Universitario. *Revista Compromiso Social*, 3(7), 74-81. <https://revistas.unan.edu.ni/index.php/rcs/article/view/2421>
- Piñeros Suárez, J. C. (2021). El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 211-228. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.33>
- Quilumba-Monta, M. J. (2023). Dilemas educativos del acto pedagógico en las instituciones del Distrito Educativo 17D09, de Quito, Ecuador. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(14), 123-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9121473>
- Santillán Hernández, A. S., y Vargas Sánchez, J. R. (2022). Descomposición de la desigualdad del rendimiento escolar por condición de pobreza en estudiantes mexicanos. *Análisis económico*, 37(95), 125-141. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n95/santillan>
- Talledo Villacís, M. I., Vera Torres, A. R. A., Loor Bermeo, M. J., Loor Bermeo, E. F., y Cantos Ventura, X. M. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5095-5113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818

Caso 15. La enseñanza de educación física escolar: una situación de aula en la educación media

Tabla 20.

Exposición del caso 15

Fecha del caso	Agosto de 2013
Breve descripción del caso	El caso representa una situación de enseñanza con respecto a la educación física en un contexto escolar de educación media. En el 2013 me encontraba llevando a cabo mi práctica de enseñanza en el grado décimo de una Institución Educativa de carácter público ubicada en el municipio de La Unión, subregión del oriente antioqueño. El incidente crítico que tuve que afrontar consistió en que los estudiantes se durmieron en la clase de educación física mientras les explicaba con gran elocuencia los nombres técnicos y las funciones fisiológicas y anatómicas que se dan en el cuerpo humano para realizar movimientos corporales como flexión, extensión, aducción, abducción, rotación, entre otros. Al apreciar este hecho, la idea que atraviesa mi pensamiento y que al mismo tiempo susurro es "se me durmieron los estudiantes en esta clase, ¿ahora qué hago?"
Autor	Sergio Andrés Manco Rueda
E-mail	sergio.manco@tdea.edu.co
Cargo del autor	Docente
Tipo de Institución Educativa	Pública
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela – enseñanza/aula – áreas disciplinares específicas
Entorno físico del caso	Aula
Palabras clave	Enseñanza, educación física escolar, educación media

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

Se durmieron los estudiantes en la clase de educación física. Esto fue lo que mis ojos lograron percibir al momento de levantar la mirada y contemplar aquello que pasaba en el aula de clase del grado décimo B. En ese instante me di cuenta de que, por lo menos, la mitad de mis estudiantes tenían la cabeza apoyada en el pupitre tomando una buena siesta y a otros se les cerraban los ojos lentamente ante mi presencia. La explicación que en el momento estaba dando con gran elocuencia alrededor de los nombres técnicos y las funciones fisiológicas y anatómicas que se dan en el cuerpo humano para realizar movimientos articulares como la flexión, extensión, aducción, abducción, rotación, entre otros, se estaba perdiendo. Al apreciar este hecho, pensé y susurré:

—Se me durmieron los estudiantes en esta clase, ¿y ahora qué hago?

Lo que se me ocurrió en el momento fue detenerme y quedarme en silencio, dirigiendo una mirada fija e intimidante a cada uno de los estudiantes que estaban casi dormidos y a los que estaban con su cabeza apoyada en el pupitre. Los pocos estudiantes que estaban despiertos intentaron despertar a sus compañeros e invitar a los casi dormidos a que escucharan al docente. Luego de esto, desesperadamente puse la silla en la que se sienta el docente en el aula en el lugar más visible para los estudiantes y procedí a pararme sobre ella. Ya en esta posición, visible para todos, empecé a bombardear a los estudiantes que estaban dormidos o casi dormidos con preguntas de este estilo: “¿Este movimiento cómo se llama?” “¿Qué músculos participan en el movimiento de flexión de codo?” “¿Si ejecuto un salto vertical qué movimientos realiza el cuerpo?” Después de esta actuación autoritaria y represiva, continué con un llamado de atención fuerte, reclamándoles a los alumnos por las razones por las cuales no me prestaban atención cuando yo estaba explicando los temas, justificando el “regaño” en que si seguían haciendo lo mismo les sería muy difícil aprender y no obtendrían buenos resultados en las pruebas evaluativas. Debido a mi actuación los estudiantes se despertaron, pero quedaron en silencio, atónitos, pensativos y meditabundos al verme tan enojado; ninguno de ellos logró expresar idea, opinión o sugerencia alguna frente a lo sucedido en el aula de clase.

Esta situación no se quedó en esa aula de clase del grado décimo (B), por el contrario, empezó a acompañarme en las reflexiones que hacía sobre la labor a lo que me dedicaba: la enseñanza de educación física. AL momento de la ocurrencia, en el 2013, me encontraba cursando la maestría en educación y en esta me había encontrado con docentes y algunas lecturas de pedagogos que invitaban a pensar la educación en perspectiva crítica. Esto fue generando en mis algunas resonancias valiosas para pensar diferente la enseñanza de educación física. Al tener que afrontar esta situación en el aula y frente a la pregunta sobre qué hacer, esas ideas que se habían detonado cursando la maestría en educación fueron decantando alternativas y posibilidades para enseñar educación física de una manera democrática, crítica y en la que

el contenido se convirtiera en un asunto formativo que trascendiera los aspectos técnicos e instrumentales del área.

Así las cosas, me di a la tarea de profundizar sobre la didáctica crítico-constructiva y el currículo en perspectiva crítica. Esto me sumergió en la lectura de otras propuestas curriculares de educación física, en el análisis de contenido audiovisual sobre prácticas de educación popular y en constantes reflexiones con la otra docente del área con la que trabajaba en la institución. Posterior a este ejercicio surgieron más preguntas que respuestas, y las preguntas que emergían casi siempre mostraban que el camino y los senderos a recorrer suponían un cambio y transformación de la propuesta de enseñanza que hasta ese momento venía desarrollando. Si la respuesta a la pregunta ¿y ahora qué hago?, es el cambio, es decir, hacerlo de otra manera, las preguntas que se desplegaban a continuación de esta respuesta eran: ¿cómo hacer del contenido de educación física un asunto de interés para el estudiante? ¿Qué condiciones institucionales tengo para renunciar a la malla curricular sugerida por los directivos y construir una en la que los estudiantes tengan participación? ¿De qué manera el contenido de enseñanza de la educación física permite al estudiante pensar su existencia y el mundo de la vida en el que está inmerso? ¿Cómo favorecer la formación del pensamiento crítico en los estudiantes a través de la enseñanza de educación física, sin renunciar al contenido que la disciplina obliga a enseñar? Ante todos estos cuestionamientos, lo único que me quedaba claro era que había mucho trabajo por hacer y asuntos por pensar en el marco del ejercicio profesional.

2. Contexto del caso

En el 2013 en una Institución Educativa de carácter público que se encuentra ubicada en el municipio de La Unión, subregión del oriente antioqueño, el docente Sergio Manco del área de Educación Física afrontó una situación inesperada de enseñanza en el aula de clase del grado décimo (B). Los estudiantes de este grado, durante la jornada en la que no están en el colegio, participan en actividades de agricultura y sistemas productivos de: lechería, flores, fresa, uchuva, papa, entre otros. Además, algunos son partícipes de programas deportivos que el instituto municipal de deportes Deporvida ofrece a la comunidad. Otros dedican su tiempo de ocio a la música, la danza, el teatro y otras actividades domésticas y sociales. Es importante resaltar que la relación pedagógica entre docente y estudiantes se caracteriza por la escucha, la confianza y la posibilidad de llegar a acuerdos colectivos que favorezcan escenarios educativos de participación y construcción colectiva de conocimiento. Bajo dicho marco, ¿de qué manera se pueden convertir los contenidos de enseñanza en educación física en contenidos formativos situados, contextualizados y críticos?

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Analizar situaciones de enseñanza de educación física en contextos escolares de educación media para problematizarlas, a partir de posturas teóricas relacionadas con la didáctica crítico-constructiva.

3.2 Descripción del caso

El caso presenta una situación de enseñanza de la materia de educación física en un contexto escolar de educación media. En el 2013 me encontraba llevando a cabo mi práctica de enseñanza como docente en el grado décimo (B) de una IE de carácter público, ubicada en el municipio de La Unión, subregión del oriente antioqueño. El incidente que tuve que afrontar consistió en que los estudiantes se durmieron en la clase de educación física mientras les explicaba con gran elocuencia los nombres técnicos y las funciones fisiológicas y anatómicas que se dan en el cuerpo humano para realizar movimientos corporales como flexión, extensión, aducción, abducción, rotación, entre otros. Al apreciar este hecho, pensé y susurré: “se me durmieron los estudiantes en esta clase, ¿y ahora qué hago?”

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Didáctica de la educación física escolar.

3.4 Preguntas problematizadoras

- ¿Cómo hacer de la enseñanza de educación física una práctica de educación crítica, democratizadora y vinculada a la existencia y mundo cotidiano de los estudiantes?
- ¿De qué manera el contenido de enseñanza de educación física se puede convertir en un contenido formativo crítico?
- ¿Qué metodologías podrían hacer posible la enseñanza de educación física como práctica colectiva y social?
- ¿Qué características deben tener las prácticas evaluativas que se preguntan por la formación crítica del sujeto a través de la educación física?
- ¿Qué condiciones institucionales tengo para renunciar a la malla curricular sugerida por los lineamientos y normativas curriculares para construir una en la que los estudiantes tengan participación?

3.5 Estrategias didácticas

Se proponen algunas metodologías interactivas y participativas para abordar el estudio del caso. La idea es desarrollar una secuencia didáctica con tres momentos de la enseñanza. Un

primer momento para trabajo directo del docente, en el que se puede utilizar la conferencia y los paneles con expertos invitados. En un segundo momento el trabajo lo realizan los estudiantes de manera individual o en equipos, para lo cual se recomienda la implementación de estrategias como el debate, círculos de palabra, trabajo colaborativo, talleres, colchas de retazos, entre otras. En el tercer momento se lleva a cabo un trabajo independiente, lo que implica la utilización de estrategias como la construcción de mapas conceptuales, resúmenes, fichas de lectura, infografías, etc.

3.6 Información adicional y lecturas de referencia

- “Sobre cuerpo y (...) ¿Educación Física? ¿Educación Corporal? ¿Expresiones Motrices? Entrevista a Rubiela Arboleda Gómez” (Molejón, 2011).
- “Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía. Una reflexión desde las experiencias significativas” (Gómez, 2010).
- Cómo son y qué hacen los buenos profesores: sus voces y las de sus estudiantes (Chaverra et al., 2023).
- “Modos de las expresiones motrices paisajes y didácticas” (Arboleda, 2016).
- “Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva” (Klakfi, 1986).
- “De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular” (Gaviria, 2017).
- “Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social” (López, 2012).

3.7 Reflexiones

Al abordar este caso se podría ampliar la mirada y los horizontes de sentido sobre la enseñanza de educación física escolar como una práctica que aporta a la formación crítica del sujeto. Para alcanzar esta finalidad se hace necesario poner el acento sobre preguntas didácticas tales como: ¿qué se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿dónde se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿quiénes enseñan?, entre otras. Pero, sin lugar a duda, se deben plantear preguntas de carácter crítico como: ¿a favor de qué y quiénes está lo que se enseña?, ¿en contra de qué y de quiénes está lo que se enseña? Así las cosas, la enseñanza de educación física debe poner en el centro de la discusión la experiencia y la narración del sujeto como elemento central para cuestionar desde los referentes teóricos que constituyen el campo disciplinar.

3.8 Análisis pedagógico del caso

El contenido en la enseñanza de la educación física se aborda en este texto desde una perspectiva didáctica crítica-constructiva, la cual implica centrar la atención en la tríada didáctica,

compuesta por tres elementos fundamentales: el docente, el estudiante y el contenido. Esta tríada, propuesta por Jean Houssaye (1986), permite comprender el acto educativo como una relación dinámica entre quien enseña, quien aprende y aquello que se enseña. En este marco, se plantean dos cuestiones esenciales: la primera alude a revisar la pregunta por el contenido o tema a enseñar en educación física, y la segunda a interpretar dicha enseñanza como una práctica cultural, social y política. Sin embargo, para que esta perspectiva sea completa, es necesario considerar también el papel del estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento, y del docente como mediador que toma decisiones pedagógicas en función del contexto. Bajo estas tres dimensiones —contenido, docente y estudiante— es posible ahondar en un análisis pedagógico que remite a la enseñanza ante situaciones inesperadas que alteran el orden de lo rutinario y obligan al docente a un acto de creación mediante las decisiones que tome para resolver el incidente crítico.

Con respecto al contenido que se enseña en educación física, a nivel pedagógico es necesario retomar la pregunta que Klafki (1986) hace por la “perspectiva o perspectivas desde las cuales un determinado contenido se concibe como relevante para los alumnos o estos lo consideran como tal” (p. 64). Desde este planteamiento pueden surgir diferentes interrogantes con respecto al caso relatado, por ejemplo: ¿qué llevó a pensar al docente que enseñar como contenido el nombre técnico de los movimientos corporales (flexión, extensión, abducción, etc.) es relevante para los estudiantes? ¿Qué tipo de contenidos son relevantes para enseñar en la educación media a estudiantes jóvenes? ¿En qué radica la causa por la cual los estudiantes se durmieron en clase al relacionarse con el contenido que el docente intentaba enseñar?

La discusión por el contenido o temas a enseñar en educación física no puede relegarse a lo predeterminado en el currículo oficial, es decir que no se puede resolver la pregunta sobre qué enseñar aludiendo a “eso ya está inventado y definido, para qué nos preocupamos por ello”. Asumirlo de esta manera es caer en una interpretación errónea de la didáctica, para la cual la preocupación se centraría solamente en la relación medio y fin, lo que conllevaría configurar una concepción tecnicista de la enseñanza en educación física.

Desde la didáctica crítico-constructiva, el contenido o tema a enseñar en educación física se debe comprender como un terreno en disputa que se caracteriza por ser álgido, controversial y conflictivo. Así las cosas, Klafki (1986) plantea que:

Los contenidos están cargados siempre de valoraciones e intereses sociopolíticos, religiosos y culturales, y muchas veces de valoraciones e intereses encontrados; se perciben, se discuten o se prohíben asimismo desde determinadas perspectivas. La didáctica induciría a un error carente de base histórica y científica si desconociese esta situación o ignorase que muchos contenidos o incluso campos de contenidos completos están libres de valoraciones y prejuicios. (p. 65)

Con respecto a lo esbozado, la enseñanza de educación física se considera una práctica cultural porque la selección del contenido implica una elección cultural que se busca transmitir de una generación a otra a través de la educación. En este sentido, el tema a enseñar es una apuesta por custodiar o transformar valores, principios, creencias, costumbres y modos particulares de relacionarse con el cuerpo, el movimiento y las expresiones motrices. Adicional a esto, al tomar la decisión de enseñar un contenido y no otro, o dejar relegados muchos temas de enseñanza, la selección del contenido se convierte en una práctica política que obliga a ponerse a favor o en contra de algo o de alguien. En este sentido, la educación física es una práctica política porque está cargada de este tipo valores e intereses.

Para cerrar este análisis pedagógico del caso se deja la invitación a pensar la enseñanza de educación física como una práctica social, lo que exige revisar la forma en la que se seleccionan los contenidos, los mecanismos de participación de otros actores para tomar la decisión sobre los temas a enseñar, la manera en que los contenidos vinculan las realidades sociales de los estudiantes, sus historias, sus narraciones y por ende, sus experiencias como objetos de discusión y reflexión que pueden desplegar procesos formativos alrededor de la autodeterminación, co-determinación y solidaridad.

4. Referencias

- Arboleda, R. (coord.) (2016). *Modos de las expresiones motrices: Paisajes y didácticas*. Armenia, Quindío: Editorial Kinesis.
- Chaverra Fernández, B. E. et al. (2023). *Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y las de sus estudiantes*. Medellín, Antioquia: FCSH. https://libros.udea.edu.co/index.php/editorial_fcsh/catalog/view/349/369/169
- Gaviria, D. A. M. (2017). De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular. *Revista Kavilando*, 9(2), 345-354. <https://ojs.kavilando.org/index.php/kavilando/article/view/223>
- Gómez, R. A. (2010). Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía. Una reflexión desde las experiencias significativas. *Educación Física y Ciencia*, 12, 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/4399/439942654002.pdf>
- Houssaye, J. (1988). *El triángulo pedagógico*. ESF.

- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de educación*, (280), 37-79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=1972&info=open_link_ejemplar
- López Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos*, 38 (Especial), 155-176. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400009>
- Molejón, A. (2011). Sobre cuerpo y... ¿Educación Física? ¿Educación Corporal? ¿Expresiones Motrices? Entrevista a Rubiela Arboleda Gómez. *Educación Física y Ciencia*, 13, 129-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439942655009>

Caso 16. El desafío pedagógico en la reinserción escolar de un excombatiente

Tabla 21.

Exposición del caso 16

Fecha del caso	2008
Breve descripción del caso	En una institución de educación para personas extraedad y adultos se ubicaron en las mismas aulas a estudiantes del programa de reinsertados de las AUC, alumnos de la Fundación Creer (jóvenes privados de la libertad) y miembros del programa Jóvenes con Futuro. En las aulas, además de que la violencia se sentía de manera palpable, había estudiantes que por otros motivos no habían terminado su formación secundaria y que se sentían con derecho para juzgar al resto. Lo anterior suponía diferentes presiones para los docentes, quienes más que académicos parecían ejercer como "perros de guardia".
Autor	Yarmin Lorena Taborda Morales
E-mail	lorena.taborda@ceipa.edu.co
Cargo de la autora	Docente
Tipo de Institución Educativa	Privada
Campo temático en el que se ubica el caso	Escuela - enseñanza/ aula
Entorno físico del caso	Aula: clase de español
Palabras clave	conflicto, educación para adultos, inclusión, integración académica, diversidad

Fuente: elaboración propia

1. Situación del caso

—¡Cómo vamos a estudiar con un guerrillero! — dijo una estudiante mientras meneaba el cabello en el aula de clases.

—Era evidente que la estudiante no tenía claridad sobre lo que decía y su mirada elitista en una institución para adultos estrato 1 le daba un aire de “pendeja” —dijo entre dientes el docente mientras ajustaba los mejores términos para no levantar los ánimos de los

demás reinsertados de las AUC que ocupaban casi medio salón de 9º de bachillerato de una institución ubicada en el centro de Medellín.

La profesora observó a su alrededor y vio que dos personas que se sentaban atrás, el famoso Fercho y el paisa, se pararon bruscamente. Cada uno agarró una silla con la firme convicción de descargarla sobre el otro. La docente solo pudo correr por entre la multitud de estudiantes que, para ese momento le estorbaban el paso, y ponerse frente a los molestos estudiantes. La profesora, que de por sí ya era víctima, se sentía más vulnerable que todos y en cuestión de segundos toda su vida se pasó por su mente. Días atrás el famoso Oji Zarco, otro de sus estudiantes, le había pedido que le guardara un arma en su escritorio, dado que, como era costumbre, la policía llegaba y hacía una requisita a los jóvenes de manera sorpresiva, y de esa requisita la única que se salvaba era la docente.

Los demás estudiantes, atónitos, pero dispuestos a iniciar la guerra, esperaban para ver las sillas blandirse en el aire contra las cabezas de sus compañeros. El aula quedaba en un 5º piso de un edificio del centro, las paredes, que simulaban una prisión, no permitían encontrar un refugio, solo había una salida hacia un corredor, justo al lado del baño “para hombres”, donde a diario había que hacer guardia para que no se vendieran drogas ni se intercambiaran armas. Este invento de integración de la población estudiantil era un completo desastre, así como lo era el tener que trabajar así. Esto pensaba la profesora mientras las sillas regresaban a su puesto en un atisbo de humanidad de los jóvenes.

2. Contexto del caso

Entre 2003 y 2007, Colombia vivió una etapa crítica de transición hacia la paz, marcada por el proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Esta estrategia de reinsertión, impulsada por el Estado, buscaba reincorporar a excombatientes a la vida civil mediante programas de educación, empleo y acompañamiento psicosocial. Sin embargo, la implementación de estas políticas generó rupturas profundas en el tejido social, académico y político del país, especialmente en instituciones educativas que no estaban preparadas para recibir poblaciones con trayectorias de violencia.

El caso se sitúa en una institución educativa para adultos ubicada en el centro de Medellín, caracterizada por su baja demanda de docentes, infraestructura precaria y escaso acompañamiento institucional. Allí convergen estudiantes de estrato 1, algunos de ellos reinsertados del conflicto armado, en un ambiente marcado por la tensión, el estigma y la violencia latente. La docente protagonista con apenas 23 años y recién egresada de la universidad, inicia su carrera sin

formación pedagógica formal, enfrentando situaciones de riesgo físico y emocional sin protocolos claros ni respaldo profesional.

La mayoría de los docentes en la institución no contaban con estudios en licenciatura ni formación en pedagogía, lo que evidencia una negligencia estructural en la selección y preparación del personal educativo. Esta situación revela una triple problemática: la vulnerabilidad del docente, la fragilidad institucional y la complejidad de educar en contextos de posconflicto. El aula se convierte en un espacio donde se cruzan las heridas del conflicto armado, las limitaciones del sistema educativo y las exigencias de una pedagogía que aún no ha sido diseñada para escenarios de reconciliación.

Este contexto exige una reflexión profunda sobre el perfil del docente en escenarios de violencia estructural, el papel del Estado en la protección y formación de los educadores, y la necesidad de construir lineamientos que orienten la acción pedagógica en contextos de reinserción. La experiencia de la docente no es un caso aislado, es una muestra de las tensiones que emergen cuando la educación se convierte en herramienta de paz, a todas luces sin una reflexión previa y más con la intención solo de tener un contrato que garantice la sostenibilidad financiera del centro educativo.

3. Nota pedagógica

3.1 Objetivos de aprendizaje

Analizar los desafíos éticos, pedagógicos e institucionales que enfrentan los docentes en contextos de reinserción social y conflicto armado, con el fin de reflexionar sobre el perfil profesional, las competencias necesarias y las condiciones mínimas que deben garantizarse para una educación inclusiva, segura y transformadora.

3.2 Descripción del caso

En una institución educativa para jóvenes extraedad y adultos ubicada en el centro de la ciudad de Medellín, Colombia, se vivió una situación impactante que reflejó las complejidades que enfrentaban los docentes del proceso de reintegración de excombatientes beneficiarios del proceso de paz y reconciliación que vivía Colombia. Lorena, una joven docente de 23 años, recién egresada de la universidad y oriunda de un municipio donde la violencia había hecho de las suyas, pero que no había sido víctima directa de tales situaciones, recibió una descarga de improperios entre dos jóvenes en un aula de clase.

En la clase de español de 9º grado y gracias a un comentario despectivo de una estudiante sobre la presencia de un exguerrillero en el salón, se desencadenó una serie de eventos caóticos

donde la funcionalidad de las sillas y las ilusiones de seguir con vida fueron puestas en duda. El Fercho y el paisa, dos de los estudiantes provenientes de grupos armados ilegales, reaccionaron violentamente, agarrando sillas con la intención de atacarse el uno al otro. Esto refleja cómo se ponía a prueba la valentía de los maestros en toda Colombia.

3.3 Temas y áreas del conocimiento que cubre el caso

Formación docente para atender conflictos, ética y seguridad profesoral en contextos de violencia, exclusión social-escolar.

3.4 Preguntas problematizadoras

La pedagogía plantea el reconocimiento de los otros para la gestión idónea del saber. No obstante, en situaciones como esta cabe cuestionar si no saber quién es el estudiante es tal vez la mejor forma de resistir. Se habla mucho de conflicto armado y se asume que este ocurre en los lugares más recónditos del país, pero no. El conflicto también habita en el centro de la ciudad y, tal como el del campo, genera estados de zozobra. ¿Cuál es la pedagogía que cuida al docente? ¿Cuál pedagogía se debe manifestar frente a expresiones de violencia? ¿Cuáles son las posibles implicaciones a largo plazo de permitir la violencia o el abuso en un entorno escolar, tanto para el estudiante afectado como para la comunidad escolar en general? ¿Qué acciones se deben tomar para prevenir y abordar de manera efectiva este tipo de situaciones en las escuelas?

3.5 Estrategias didácticas

El docente o quien dirija la actividad debe orientar la lectura del caso uno o dos días antes del encuentro. Se prepara un espacio de socialización y análisis del caso a partir del método pizarra.

1. Socialización de la lectura por equipos de trabajo;
2. Búsqueda y lectura de información complementaria;
3. Plenaria de análisis con el método pizarra y
4. Plenaria de análisis.

Este caso puede ser útil para la enseñanza de:

- Estudiantes del licenciaturas y normalistas
- Estudiantes de cursos como ética y resolución de conflictos
- Estudiantes de Maestrías en educación y en pedagogía

- Estudiantes de programas de educación no formal orientados al desarrollo de gestión de conflictos

3.6 Información adicional y lecturas de referencia

- “Maestros víctimas del conflicto armado colombiano y memoria histórica en el marco de la Ley 1448 de 2011” (Menco, 2022).
- “El rol de los maestros en la superación del conflicto armado y en la construcción de escenarios de paz” (Compartir Palabra Maestra, 2019).

3.7 Reflexiones finales

El papel de los docentes en la reconstrucción de la paz parece haber sido relevante. Sin embargo, se desconocen muchos de los sectores de educación, tal vez no en los epicentros de la guerra, en los cuales los docentes también batallan con las formas del conflicto, aun sin formación pedagógica, sin conocimiento sobre las “pases” y sin herramientas suficientes para afrontar el papel de todos en las aulas de clase.

3.8 Análisis pedagógico del caso

Al observar el caso expuesto es posible apreciar la multitud de perspectivas y problemáticas a abordar. Estas incluyen la estigmatización y exclusión entre estudiantes, la seguridad y la ética profesional docente, la pedagogía para la paz, así como la formación docente y el apoyo institucional. Por ende, este incidente representa una oportunidad valiosa para resaltar las tensiones diversas presentes en las Instituciones de Educación, con el objetivo de promover un ambiente educativo seguro, inclusivo y reflexivo para todos los actores involucrados.

En relación con los desafíos de la formación docente, Margo *et al.* (2008) sostienen que la calidad de un docente se mide por el desempeño de sus estudiantes en pruebas estandarizadas, su continuación en la educación superior, su acceso a mejores universidades e incluso a salarios más altos. Sin embargo, autores como Hanushek y Rivkin (2006) argumentan que la excelencia docente va más allá de estos indicadores, que requieren de una combinación de conocimientos en la materia, experiencia, habilidades académicas y la capacidad de desafiar a los estudiantes más allá de los métodos tradicionales de enseñanza.

La calidad docente no puede evaluarse únicamente por el dominio de contenidos o la aplicación de metodologías, sino también por las condiciones estructurales que permiten —o limitan— su ejercicio. ¿Cómo considerar a alguien un buen docente cuando el entorno escolar impide abordar adecuadamente los contenidos y mantener la armonía que favorece la tranquilidad en el aula, creando un espacio seguro para todos? Como señala Tang (2025), la percepción de

un buen maestro por parte de los estudiantes está profundamente influenciada por el ambiente que este logra construir, más allá de sus competencias técnicas o disciplinares.

Este desafío se intensifica cuando se considera que los docentes, en distintas etapas de su carrera, enfrentan demandas y tensiones que afectan su percepción de competencia y bienestar profesional. Keller-Schneider, Zhong y Yeung (2020) advierten que el desarrollo profesional está marcado por una constante negociación entre las exigencias del entorno y las capacidades individuales, lo que evidencia la necesidad de reconocer las condiciones contextuales como parte integral de la evaluación docente.

Al investigar la formación docente en Colombia, diversos estudios han coincidido sobre la relevancia de la capacitación y formación orientada a la mediación y resolución de conflictos escolares. En particular, investigaciones como las de Caballero, Garzón y Martínez (2022), Posada (2023) y Rosero (2021) destacan cómo estos programas buscan fortalecer en los educadores habilidades específicas; sin embargo, es importante tener en cuenta que las situaciones conflictivas no se resuelven únicamente con manuales o cursos cortos para los docentes. De hecho, es común encontrar narrativas que asumen que los conflictos son exclusivamente de las zonas afectadas grupos armados. No obstante, con la inclusión de otros actores en las instituciones educativas y la implementación de proyectos como Jóvenes con Futuro y políticas centradas en la calidad de la educación, los desafíos son cada vez mayores y tal vez el personal docente no está preparado para atenderlos.

Bautista y González (2019) abordan en su libro la influencia de la educación y del personal docente en la superación de la violencia. Sin embargo, la clave no radica únicamente en la formación para superarla o en intervenciones puntuales en los entornos escolares para promover la paz. Más bien, la paz debería ser considerada como una condición prioritaria para el desarrollo profesional del personal docente.

4. Referencias

- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Medellín, Colombia: Fundación Compartir.
- Caballero-León, L. M., Garzón-Martínez, M. A. & Martínez-Moya, A. (2022). Estudiantes, enfoques y escuela: La violencia escolar en Colombia, un balance de la cuestión. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 205–222.

- Hanushek, E. y Rivkin, S. (2006). Teacher quality. En Hanushek, E. y Welch, F. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 1051-1078). New York, USA: Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02018-6](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6)
- Keller-Schneider, M., Zhong, H., & Yeung, A. (2020). Competencia y desafío en el desarrollo profesional: percepciones docentes en diferentes etapas de su carrera. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 36–54. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708626>
- Margo, J., Benton, M., Withers, K., Sodha, S. y Tough, S. (2008). *Those who can?* London, UK: Institute for Public Policy Research.
- Menco, E. (2022). Maestros víctimas del conflicto armado colombiano y memoria histórica en el marco de la ley 1448 de 2011. *CES Derecho*, 13(2), 111-131. <https://doi.org/10.21615/cesder.6794>
- Posada González, J. (2023). Explorando el impacto del conflicto escolar en la prevalencia de la violencia en los entornos educativos colombianos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2358–2372. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7888
- Rosero Gomajoa, J. P. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: El caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 13(1), 80–95. <https://doi.org/10.22335/rlct.v13i1.1315>
- Tang, K. (2025). A narrative review of how students perceive a good teacher. *Acta Pedagogica Asiana*, 4(2). <https://doi.org/10.53623/apga.v4i2.593>

CONCLUSIONES

Estas conclusiones son en realidad un abrebocas para todo lo que se puede desprender de la enorme potencialidad que ofrecen los casos aquí expuestos. A continuación, se presentan algunas consideraciones que permiten visualizar tendencias o líneas gruesas para el derrotero analítico. Aclaramos que puede haber todavía muchas más visualizaciones y eso es precisamente lo que enriquece el análisis, junto con los aportes a los posibles abordajes en contexto de este tipo de discusiones.

Un primer elemento recurrente en los casos tiene que ver con las condiciones excepcionales de las situaciones descritas. Ciertamente, son situaciones que se pueden clasificar como “críticas”, a las que se ven indeclinablemente enfrentados los agentes educativos (docentes, directivos, estudiantes y padres/madres de familia). Son situaciones que difícilmente pueden pasar inadvertidas o ser obviadas sin más en el día a día de las comunidades educativas en las que sucedieron. Son situaciones que, en la mayoría de los casos, alteran (trastocan, mueven, dislocan, afectan) en alguna medida importante la cotidianidad, tanto de quienes la viven directamente, como de quienes la vivencian de soslayo.

Un segundo elemento para considerar tiene que ver con las problemáticas resultantes entre la perentoria obligatoriedad del cumplimiento de las normatividades y las realidades escolares y educativas. No es una relación simple, como se hace evidente. Y no se trata de invisibilizar lo inédito, porque las consecuencias de ello pueden llegar a ser todavía más complejas. Se trata de afrontar (y no de enfrentar) lo extraordinario, si se quiere. Existe una tensión connatural constante y latente en el ambiente educativo para lograr que estos elementos conversen armónicamente. Por un lado, está la situación de adultos, agentes educativos, formadores y responsables del cumplimiento de los asuntos legales, y por el otro unos sujetos en formación (infantes, jóvenes, profesionales) para los cuales el cumplimiento de las normas hace parte de las crisis presentadas en su desarrollo como personas.

Un tercer elemento que también aflora tiene que ver con las relaciones interpersonales entre los distintos agentes educativos que operan en la dinámica de la institucionalidad escolar y educativa. Es un elemento crítico ya que, inevitablemente, se presenta una relación desigual entre quienes pretenden enseñar (formar, educar, instruir, conducir) y quienes deben ser conducidos... Hablamos aquí de unas generaciones mayores que se encuentran frente a quienes son más jóvenes y van creciendo con disímiles creencias, valores, actitudes, disposiciones, oportunidades, etc. Los casos descritos muestran desencuentros, inarmonías y choques que no

suelen ser solucionados fácilmente. Lo anterior sin mencionar también las tensas relaciones que se establecen en no pocas ocasiones entre los mismos estudiantes (cargados con sus historias personales, familiares y territoriales). En síntesis, las relaciones interpersonales hacen parte de los elementos que están aportando al cúmulo de situaciones a ser consideradas con el mayor cuidado en los ambientes educativos, por su alta incidencia en el clima escolar y como insumo en los análisis de la casuística pedagógica.

Un cuarto elemento para considerar gira en torno a las tensiones que se presentan con las estrategias metodológicas y didácticas usadas por los docentes y que entran en conflicto con las expectativas de los estudiantes (o de los propios padres de familia). Poner en funcionamiento estas estrategias con estudiantes y padres de familia puede resultar problemático, en tanto estos se vienen moviendo en ambientes hiperinformados y de alta interactividad. La casuística pedagógica, en esta dirección, aporta situaciones interesantes que pueden permitir transformaciones importantes.

Los contenidos disciplinares son otro elemento emergente para considerar. Si bien es cierto que, de acuerdo con las normas nacionales hay unos derroteros básicos a seguir, tanto por las áreas y asignaturas como por los grados escolares, no deja de ser problemático el énfasis, o su ausencia, que algunas instituciones o profesores les dan a ciertas temáticas dentro de los contenidos desarrollados en las sesiones de aula o institucionales. Dichos énfasis o direcciones, como en el caso aquí presentado sobre Educación Religiosa Escolar (ERE), chocan con procesos familiares y culturales preexistentes en los estudiantes y van en contravía de normatividades educativas, por lo que se convierten en situaciones claves dentro de la casuística pedagógica.

Asimismo, las condiciones particulares de cada uno de los estudiantes, ya sea en su hogar o en su contexto territorial y con las cuales llegan equipados al sistema educativo, también hacen parte de estos hallazgos iniciales. Estas condiciones no pueden ser minusvaloradas si se considera que un ser humano no solo es formado considerando su participación en la vida escolar, sino que esta entra en estrecha relación con las preexistencias de las que se es sujeto. De allí que el tipo, alcance y conocimiento de las relaciones establecidas entre las instituciones educativas y los contextos familiares y territoriales salgan a flote con situaciones de casuística pedagógica que las interpelan.

De igual manera, la educación inclusiva y su relación con la formación de maestros noveles o en ejercicio, surge como otro elemento a tener en cuenta, en tanto fuente de situaciones que ameritan reflexiones en la perspectiva de la casuística pedagógica. Y no solo por la formación profesional previa o la experiencia en su función que tengan los docentes, sino también por las fibras personales que pueden ser tocadas al afrontar este tipo de situaciones. Temores, dudas, desconocimientos, enfoques y creencias hacen parte de todo ese andamiaje con el

que los docentes deben cargar a la hora de asumir asuntos relacionados con la inclusión y la diversidad de distintos espectros.

Finalmente, cabe decir que asuntos como los de las prácticas de enseñanza y de evaluación en el nivel de secundaria, y las evidencias de aprendizaje en los resultados de las pruebas de Estado ofrecen un campo de análisis interesante en relación con la casuística pedagógica, porque tocan directamente con las exigencias de resultados académicos externos a las que se ven comprometidas, inexorablemente, las Instituciones Educativas. Y el tema es bien interesante porque se ponen en diálogo las prácticas metodológicas, didácticas y de evaluación, y los resultados esperados o proyectados como consecuencia de las primeras. Es claro que no hay, necesariamente, una relación automática y directa entre las praxis y los resultados; de allí la necesidad de mirar analíticamente desde la casuística pedagógica casos exitosos, o no (o situaciones particulares), en tal perspectiva.

Con todo lo anterior se puede decir una vez más, como ya se ha señalado en páginas anteriores, que la profesionalidad pedagógica es una obra en proceso, en la que no son suficientes, ni bastan los títulos precedentes o la experiencia acumulada y en la que, por lo mismo, es necesario estar abiertos a la reflexión y el análisis constante de las realidades escolares y educativas. Realidades que, a diario, ponen en crisis el desempeño de los profesionales de la educación. Y que comprueban, una vez más, los complejos escenarios y las “ineludibles” exigencias en las que, como profesionales, nos vemos abocados dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, en sus más diversas manifestaciones.

SINOPSIS

Este libro: “Casuística pedagógica para el trabajo profesional con incidentes críticos,” plantea un cúmulo de experiencias de docentes e investigadores del Centro de Pensamiento Pedagógico–CPP en Antioquia, y presenta 16 casos de enseñanza que exploran las complejidades que enfrentan los profesionales de la educación en su práctica diaria. A través de estos casos, se analizan situaciones críticas que van desde conflictos de convivencia, desafíos en la gestión escolar y violencias interpersonales, hasta dilemas sobre la evaluación, la inclusión, la enseñanza y el desarrollo de un currículo; de ese modo, la obra propone la casuística pedagógica como una metodología para la investigación y la formación, fomentando la reflexión sistemática para resignificar la labor docente y promover el desarrollo de la profesionalidad pedagógica en un contexto de constantes transformaciones. El objetivo principal es generar reflexiones y diálogos que transformen los incidentes críticos de la labor docente en escenarios de aprendizaje significativos para maestros, directivos e investigadores

Palabras clave: Casuística pedagógica, Profesionalidad docente, Incidentes críticos en la enseñanza, Gestión educativa, Formación del profesorado

