correo PEDAGÓGICO

Medellín, Antioquia. Septiembre de 2019 - Año 23 · ISSN 1794-550X

Vol. 1 Nº 58

Gratis



La escuela como espacio **alternativo y de criticidad.**

ADIDA

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes

CORREO PEDAGÓGICO

Una publicación de:

CEID ADIDA
Centro de Estudios e Investigaciones Docentes



Marco Raúl Mejía Jiménez
Magíster en Ciencias.
Doctor en Educación.
Asesor y conferencista en temas educativos.



Esp. León Vallejo Osorio
Escritor colombiano, educador, poeta, ensayista y cuentista.
Especialista en Ética de la *Universidad Católica Luis Amigo*.



MsC. Jorge Cardeño Espinosa
Lic. en Matemáticas-Física de la U. de A.
Espec. en Informática y Telemática de la Fundación Univ. del Área Andina.
Máster en Didáctica de las Matemáticas IPLAC La Habana, Cuba.Escritor y pedagogo.



Mg. Luisa Elvira Estrada Palomino
Lic. en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, "Francisco José de Caldas" de Bogotá.



Mg. Luis Ángel Álvarez Salas
Master en educación social y animación sociocultural. Licenciado en Filosofía e Historia UNAULA Medellín.



Mg. Alfonso León Restrepo Celis
Licenciado en Sociales, Historia y Filosofía de la U. de A.
Mg. en Educación de la U. de A.



Mg. Elkin Jiménez Díaz
Lic. en Historia y Filosofía, en UNAULA.
Mg. en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia.



Henry de Jesús Rivas Montoya
Historiador de la U. N., sede de Medellín.
Profesor de Ciencias Sociales de la I.E.



Gilberto Betancur Herrera
Sociólogo, Magister en sociología de la educación
Secretario ejecutivo del CEID-ADIDA.

Correo Pedagógico / Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. Asociación de Institutores de Antioquia.
Grupos de Trabajo Pedagógico y Curricular

Grupos de Investigación – Núm. 58 (julio septiembre de 2019). – Medellín: CEID-ADIDA, 2019.
Catalogación en la publicación – Biblioteca Concertada ADIDA-COMFENALCO.

CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES
Correo Pedagógico - Núm. 58, julio – sept. De 2019
ISSN 1794-550X

Revista Correo Pedagógico es un medio de información con las orientaciones de la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA, con respecto a la ciencia, a la pedagogía, a la educación y a los saberes específicos, al igual que a la incidencia de las políticas públicas en la Educación Pública.

Como publicación del *Centro de Estudios e Investigaciones Docentes* CEID, está dirigida a la comunidad académica y educativa, con el propósito de divulgar el pensamiento científico y las experiencias de aula, los proyectos pedagógicos y los resultados de las investigaciones y situaciones que enfrentan los diversos sujetos en el contexto educativo.

Junta Directiva

Presidente
Albeiro Victoria Cuesta

Vicepresidencia
Iván Darío Castro Reinosa

Secretario General
Hamilton Palacios Palacios

Fiscal
Sandra Patricia Roldán Jiménez

Tesorero
Billians Asprilla Sánchez

Secretario de Asuntos Laborales y Reclamos
Parmenio Córdoba Cuesta

Secretaria de Cultura, Deportes y Recreación
Carmen David García

Secretario de Asuntos Pedagógicos y Educación Sindical
Jesús Alejandro Villa Giraldo

Secretario de Asuntos de Familia y de la Mujer
Omar Enrique Arango Jiménez

Secretario de Asuntos Intersindicales y Organización
Clodulfo Antonio Sánchez Díaz

Secretaria de Prensa, Propaganda y Publicaciones
Lida Yasmin Morales Cuervo

Comité Académico

Mg. Jesús Alejandro Villa Giraldo
Secretario de Asuntos Pedagógicos y de Educación Sindical

MsC. Jorge Cardeño Espinosa
CEID-ADIDA

Doctorante, Gilberto Betancur Herrera
Secretario Ejecutivo CEID

Especialista León Vallejo Osorio
Escritor e Investigador
Integrante Grupo de Investigación Sujeto Pedagógico CEID.

Dr. Juan Guillermo Rivera Berrío
Vicerrector Académico Institución Universitaria Pascual Bravo

Asistente Editorial
Aires Editores Asociados s.a.s.

Diseño Gráfico Editorial
Jennifer Parra Mendoza
Creativa Gráfica

Revisión de estilo
Mg. Eugenia Margarita Sánchez Cortés
Facultad de Comunicaciones. Universidad de Antioquia

Diseño de carátula y contra carátula
Isabel Correa Gómez
Creativa Gráfica

Impresión: TyP Suministros - Alianza estratégica con Aires Editores Asociados.

Artículos abiertos a la discusión y a la crítica.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. Igualmente, no se hace responsable de la devolución de los artículos y de los originales. Los artículos contenidos en esta publicación son responsabilidad de cada autor, por lo tanto, no comprometen la opinión, ni la política de la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA.

Correo Pedagógico autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, solo con fines académicos, citando la fuente y la autoría.

Dirección de Correspondencia:
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES
Calle 57 No. 42-70 - Argentina con Girardot - Tel. 229 10 20 - ceid@adida.org.co

Contenido

Pág.

Editorial ……..... 5

1. Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde America Latina..... 8
   Globalized capitalism reconfiguration and Latin America resistances
   Marco Raúl Mejía Jiménez

2. Máscaras del constructivismo. *La agenda pedagógica neoliberal y la política pública de educación en los contextos de aprendizaje* ……..... 26
   Masks of constructivism. *Neoliberal pedagogical agenda and education public policy in the learning contexts*
   León Vallejo Osorio

3. Hacia la construcción de un proyecto educativo pedagógico alternativo -PEPA-
   «La escuela como espacio de transformación de la realidad»..... 44
   Towards an alternative educational pedagogical project construction
   -PEPA- *«The school as a space of reality transformation of reality»*
   Jorge Cardeño Espinosa

4. ¿Qué es una experiencia pedagógica alternativa y crítica? ……..... 55
   What is an alternative and critical pedagogical experience?
   Luisa Elvira Estrada Palomino

5. La construcción de poder alternativo y liberador, desde las experiencias formativas, democráticas y críticas en la Escuela Pública ……..... 63
   Alternative and liberating power construction, from formative, democratic and critical experiences in the Public School.
   Luis Ángel Álvarez Salas

6. Hacia un modelo pedagógico alternativo y crítico, desde la perspectiva de Paulo Freire ……..... 71
   Towards an alternative and critical pedagogical model, from Paulo Freire perspective
   Alfonso León Restrepo Celis

7. Magisterio antioqueño 1900 – 1915 ……..... 78
   Antioquia Teacher Staff
   Elkin Jiménez Díaz

Pág.

8. FECODE 1959-2019: de los orígenes ……..... 89
FECODE 1959-2019: from the origins
Elkin Jiménez Díaz

9. La independencia de Colombia: entre el mito y la realidad 95
Colombia independence: between myth and reality
Henry de Jesús Rivas Montoya

10. El maestro como sujeto político: propuesta de una praxis ética y política ……..... 101
The teacher as a political subject: proposal on an ethical and political praxis
Gilberto Betancur Herrera

Índice de autores …….....……..…… 108
Author's index

Instrucciones para la presentación de artículos de divulgación, experiencias o reflexiones pedagógicas argumentadas, en la revista correo pedagógico del CEID-ADIDA ……..... 109

Editorial

Después de cinco años, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Institutores de Antioquía -CEID-ADIDA-, presenta a la comunidad académica y todos los docentes del país la Revista Correo Pedagógico, la cual para esta edición 58 tiene como tema central: *«La Escuela Como Espacio Alternativo y de Criticidad»*.

Desde esta mirada, la Escuela deja de ser un espacio reducido a la enseñanza y al aprendizaje, para ser vista o ser entendida como un espacio no solo de conocimiento sino también de sujetos políticos (Giroux, 2003). En esta perspectiva el docente no solo enseña, transforma a sus estudiantes y al contexto donde está inmersa. Se trata entonces, de que los docentes replanteen su práctica intelectual y pedagógica, para resignificar la enseñanza como aquella que construye relaciones de poder, pero esta nueva Escuela requiere también de estudiantes que sean capaces de leer el mundo desde una diversidad social, política, cultural y económica y que estén dispuestos a formar parte de la transformación y de los cambios que requiere la sociedad actual.

De esta manera, la Escuela deja de ser un espacio donde los estudiantes solo confluyen, se conocen, resuelven sus principales preguntas, que muchas veces la *«familia»* no responde, se adaptan, se apropian de la norma y de una visión ética de la vida, para transformar su papel y hacer parte de la dinámica de la política y el poder; es decir, que tengan la posibilidad de pensar su nuevo papel en la sociedad, el tipo de conocimiento que desean adquirir, que puede satisfacer sus necesidades y sus motivaciones.

De esta manera, la escuela deja de ser un espacio formal y legal desde una estructura normativa y que en últimas solo busque el inicio de la vida laboral o complemente una formación conceptual que permita a los estudiantes acceder a la Educación Superior, que resulte compatible con la demanda laboral que existen como resultado de las necesidades humanas o de la sociedad. Por consiguiente, esta Escuela logra desarrollar un nuevo concepto de comunidad educativa, dado que así se tendría una ciudadanía críticamente informada que pueda ofrecer resistencia a ciertas políticas públicas que reducen el papel de la escuela solo a lo instruccional, y este proceso seguramente nos lleve a responder de una manera más objetiva acerca del tipo de ciudadanos que esperamos formar en el espacio de la Educación Pública, dado que allí convergen todo tipo de poblaciones con profundas desigualdades sociales, que ven en la Escuela una salida a sus problemáticas o la puerta de entrada al conocimiento y la cultura.

Pero estos cambios requieren de un nuevo docente; con nuevas características entre las cuales se podría señalar como una de las esenciales la investigación, de esta manera tendría una visión más crítica del conocimiento como una construcción social que permite, ya no solo transformar la escuela, sino las conductas humanas y las mismas políticas públicas y educativas que en muchas ocasiones van en contravía de su desarrollo.

Dado que en la actualidad se apunta al desarrollo de la educación como un derecho social, el *Centro de Estudios de Investigaciones Docentes* ofrece a los maestros del país estas importantes reflexiones en relación con el nuevo papel de la Escuela dentro de la sociedad; una Escuela que debe ofrecer posibilidades reales a los estudiantes porque permite la formación de un

currículo alternativo y crítico que facilite la emancipación, al igual que el desarrollo de ésta como un espacio político, que busca en esencia mejorar las condiciones de vida, tanto materiales como espirituales de la existencia del hombre.

Finalmente, hacemos la invitación formal para la presente anualidad a todos los maestros para que participen en los eventos institucionales del CEID-ADIDA en el presente año 2019, los cuales serán difundidos desde la página web del *Centro de Investigaciones* que será alojada como parte fundamental en la institucional de ADIDA en www.adida.org.co y serán los siguientes: VIII Encuentro Departamental de Ciencias Sociales: «La Enseñanza de la Historia de Colombia: Proceso Histórico de Independencia», con la responsabilidad del grupo de trabajo pedagógico de Ciencias Sociales para el próximo 2 de agosto de 2019. El VII Seminario Internacional de Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, proyectado desde la historia del pueblo negro –afrocolombiano y la sostenibilidad ambiental, a cargo del grupo de investigación en Etnoeducación y que será ejecutado durante los días 29 y 30 de agosto del presente año. El XX Encuentro Departamental de Matemáticas: «La Lúdica o el Juego como Procesos Estratégicos en la Enseñanza de las Matemáticas» con la responsabilidad del grupo de investigación ELIME durante los días 5 y 6 de septiembre de 2019. Igualmente, se invita al VII Seminario de Paulo Freire cuyos responsables son el grupo de Investigación de Modelos Pedagógicos y Alternativos GIMPAC, el próximo 5 de octubre de 2019 y continuando el proceso histórico del Encuentro Internacional de Pedagogía, Investigación y Experiencias Alternativas, se convoca a su VI versión para los días 8 y 9 de octubre del presente año en Medellín y el 9 de octubre en las nueve subregiones del departamento de Antioquia de manera descentralizada, como proceso conjunto del CEID-ADIDA con el Centro de Innovación del Maestro MOVA de la Secretaría de Educación de Medellín, el Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas CIEP de la Asociación Sindical de Educadores de Medellín ASDEM, el Centro de Estudios e Investigaciones de Directivos Docentes de Antioquia CEIDEA-USDIDEA, la Secretaría de Educación Departamental SEDUCA y mediante el apoyo de la Universidad de Antioquia y COMFENALCO.

Muchas de estas iniciativas son posibles gracias a los grupos de trabajo pedagógico curricular y a los grupos de investigación que persisten en el CEID, independientemente de las vicisitudes y dificultades que históricamente a lo largo de estos años se han presentado. Conviene felicitar el trabajo de estos hombres y mujeres que ofrecen a los maestros del país, la posibilidad, no solo de abrir el debate, la discusión y la identificación de los problemas que afectan la Educación Pública; también ofrecen una mirada alternativa mediante la investigación, sus experiencias pedagógicas, el compartir de sus prácticas pedagógicas y de sus experiencias de aula, con el propósito de lograr que los maestros tengan un conocimiento amplio y diverso acerca de las transformaciones que se requieren en los escenarios escolares.

Esperamos contar en la próxima convocatoria abierta de investigación (la cual se encuentra vigente) con la presencia de nuevos grupos de maestros para el fortalecimiento del trabajo y de la dinámica de uno de los espacios más importantes de la organización sindical, ADIDA. Los cambios que se requieren en el *Centro de Investigaciones* no son posibles con una persona, se requiere del acompañamiento directo y del quehacer dedicado y abnegado de los maestros que por naturaleza propia creen en la pedagogía,

en la investigación y en la educación como fuentes que dinamizan la Escuela. Por lo anterior, debemos asumir la responsabilidad y nuestro papel en la educación, especialmente en el ámbito público, pues es allí donde se garantiza el derecho a una educación de calidad, sin importar el estatus socioeconómico o la condición social y, esta reflexión es válida para todos los niveles educativos. De esta manera la Escuela se constituye en un espacio educativo integral, el cual debe defenderse desde la organización sindical, para fortalecer su existencia y continuidad, con los diversos actores que conforman el sistema educativo, no solo maestros, sino los funcionarios, los profesionales, los técnicos y los administrativos, pues estos también hacen parte de la educación, lo cual es una tendencia política, pedagógica e ideológica en América Latina, expresada desde la *Internacional de la Educación para América Latina*, en sus documentos sobre las nuevas concepciones de la Escuela (gracias al apoyo de *"Lärarförbundet, the Swedish Teachers Union"* -Sindicato de Docentes de Suecia). Dichos argumentos, concuerdan en muchos aspectos con las tesis planteadas por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE, en sus 60 años de historia, cuando ratifica la importancia e indeclinable lucha por la defensa de la Educación Pública en Colombia.

JORGE CARDEÑO ESPINOSA

CEID-ADIDA

Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina



Dr. Marco Raúl Mejía Jiménez

Asesor y conferencista en temas educativos para diferentes organizaciones nacionales e internacionales. Formado en Humanidades, Filosofía y Letras; Magíster en Ciencias y Doctor en Educación. Miembro de Planeta Paz. Reside en Bogotá. E-mail: marcoraulm@gmail.com

Resumen

La reflexión busca mostrar el panorama de los cambios ocurridos en el mundo que marcan un cambio de época y reconfiguran el capitalismo, y cómo estos transforman la vida de todas las personas. Asimismo, el surgimiento en América Latina de corrientes de pensamiento que proponen alternativas al capitalismo vigente, rescatando el buen vivir/vivir bien de algunos de sus pueblos originarios, y el derecho a tener una mirada propia del desarrollo desde el Sur, sin subordinaciones o sometimientos, al pensamiento hegemónico occidental actual..

Palabras clave

Pensamiento crítico, epistemologías del sur, buen vivir, vivir bien, pensamiento decolonial, desarrollo alternativo.

Abstrac

The reflection seeks to show the panorama of the changes that have taken place in the world and olso mark a change of era and reconfigure capitalism, and how they transform the lives of all people. Likewise, the emergence of currents of thought that propose alternatives to current capitalism in Latin America, rescuing the good living of some of its original peoples, and the right to have a self look of development from the South, without subordinations or submissions, to the current western hegemonic thinking.

Keywords

Critical thinking, southern epistemologies, good living, living well, decolonial thinking, alternative development.

Esta cita refleja el sentido del marco general en el

Pero el hecho es que ahora [...] la historia se acelera. Todo evoluciona, la experiencia profesional no dura el tiempo de una carrera y el mundo se modifica sin cesar. Ahí están las armas, las guerras, los sobresaltos de antes y de después del colonialismo, el fin de la Unión Soviética y la evolución de China. Ahí está Internet, el ordenador, los medios de comunicación de masas, las transferencias de industrias de un continente a otro, la religión del comunismo perseguida por los misioneros de la mundialización en tanto que los adoradores del folclor se incrustan. La historia se acelera, sí. ¡Es evidente! Como lo es también que el desarrollo de las técnicas contribuye mucho más a esa aceleración que el impacto de las ideas.

[...] mantendremos la idea de que se trata de una mutación... ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años.

Charpak y Omnés

cual quiero inscribir este texto y que por venir de quien lo escribe, un Premio Nobel de Física, establece un argumento, primero para lo que intentaré plantear en un primer momento, y es que los recientes cambios vividos por la humanidad han significado modificaciones en la forma de producir la vida, la cultura y la sociedad, de tal envergadura, que hace que posiciones, conceptualizaciones, diseños prácticos de lo material y lo simbólico en la vida cotidiana toquen a todos los seres que habitan el planeta.

De igual manera, esos cambios transforman las formas del control y el poder de este tiempo. Por ello, en segundo lugar, esbozaré las modificaciones del capitalismo, lo cual afecta de igual manera a capitalistas y a anticapitalistas, transformando escenarios de producción, de organización y de representaciones de los actores, en el nuevo escenario público. representaciones de los actores, en el nuevo escenario público.

En el tercer apartado daré cuenta de cómo el pensamiento latinoamericano y el de las antiguas colonias del sur han ido constituyendo una forma de leerse desde las resistencias, lo cual halla una historicidad que conforma identidades y diferencias desde aspectos en los cuales estos mundos han sido negados y sometidos. Para el caso de este escrito abordaré la emergencia del sur, y en esa, la propuesta del buen vivir que plantea maneras de pensarse y de construirse como sociedades alternas al capitalismo globalizado.

Comprendiendo los cambios de épocas y civilizatorios[1]

Uno de los asuntos centrales para cualquier persona que viva en esta sociedad es poder dar explicación a los múltiples fenómenos que modifican su vida en los tiempos que corren, tanto en lo teórico como en lo práctico, en la vida cotidiana; a los múltiples cambios que acontecen en su realidad y el impacto que han tenido en su vida, sus conceptualizaciones y sus explicaciones de la sociedad inmediata y del mundo que vivimos. Se ha llegado desde múltiples lugares a una especie de acuerdo sobre algunos de esos elementos que han configurado las transformaciones de este tiempo y que cada quien construye según sus énfasis profesionales, dando la importancia conforme con sus intereses específicos. Un ejemplo emblemático es el del premio Nobel de Física, Georges Charpak —cuyo epígrafe encabeza este texto—, quien después de trabajarlos concluye que asistimos a una "mutación histórico social" semejante a la que se vivió en los comienzos del neolítico, hace 12.000 años.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, se hace cntral el control producido desde la investigación y de las tecnologías convergentes en todos los ámbitos, en cuanto estas se convierten en pieza clave de la constitución del capitalismo de estos tiempos, a la vez que se constituyen a sí mismas como campo de saber y de conocimiento, estableciendo un espacio en disputa, pues se convierten en factor básico de la producción de desigualdad y control en la sociedad actual (Programa Ondas de Colciencias, 2009).

Desde la orilla del pensamiento crítico, hay quiees ven en estos procesos la tercera revolución industrial y tecnológica (Rifkin, 2011, citado por Fernández V., 2015, p. 54-55). Allí se ubica el paradigma microelectrónico como una nueva realidad, lo cual exige incorporar lo informacional, a la arquitectura de las redes

[1]Apartes del documento de Mejía (2014).

telemáticas y de comunicación, ha dado un salto cualitativo a partir de las máquinas informacionales, lo que constituye esas redes, las cuales intensifican los circuitos de reproducción del capital en las actividades de información, educación, investigación, desarrollo del sector servicios, en consultoría, información, comunicación, burocracia pública y privada, y en los servicios financieros. Este cambio sociotécnico de este tiempo lo ha llamado Alves "la cuarta edad de la máquina".[2]

Aquí un hacer investigativo, educativo y de criticidad permiten romper esa separación y construir los nexos entre los procesos materiales e inmateriales como producción humana, lo que reintegra la unidad entre trabajo manual y trabajo intelectual, y rompe así el nuevo fetiche sobre estas dinámicas en la sociedad, que organiza el capital sobre un uso instrumental intensivo. La ruptura que hizo el capital sobre el trabajo manual e intelectual se reconstruye en la reelaboración de la inteligencia integral, a partir de la exigencia por construir una mirada para comprender esta producción como inseparable. Ello también permite ampliar la idea de *tecnología* y verla en la producción campesina, en el conocimiento ancestral de nuestras comunidades originarias sobre el agua, los bosques, los cultivos, entre otros, lo cual hace del territorio ese lugar de contradicciones y conflictos donde se constituye la acción humana en este tiempo, y que ha dado forma a lo que algunos autores han llamado *epistemologías del sur* (Santos, 2009).

Desde una mirada a partir de nuestros contextos, un autor como Jesús Martín-Barbero plantea:

> Nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción del conocimiento y más específicamente a las nuevas relaciones entre lo sensible y lo inteligible. Ahí reside la lucidez de Castells, quien ata la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional, ¡que por mera casualidad resulta ser el del arte! Pues bien, hoy día a lo que en las ciencias claves como la física y la biología se llama cada día más frecuentemente "experimental", es a simular digitalmente en computador (Martín-Barbero, 2007: 215).

En las diferentes formulaciones conceptuales que buscan explicar estos tiempos surge un tronco donde aparecen esos elementos configuradores de este tiempo espacio actual, que son, a saber: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación y el entramado de relaciones que constituyen lo que algunos han comenzado a denominar *tecnologías convergentes* (Maldonado, 2015), las cuales traen profundos replanteamientos en la comprensión de aspectos constitutivos de estas nuevas realidades. Es muy visible ello en las múltiples y particulares maneras de nombrar estos cambios, que hacen el énfasis en el elemento visible que los constituye: "sociedad del conocimiento", "sociedad de la información", "la tercera ola", "sociedad informacional", "sociedad posindustrial",

[2]Giovanni Alves (2011) señala que la primera edad de la máquina es la producción de motores a vapor (1848); la segunda es la producción de motores eléctricos (1890); la tercera, la producción de máquinas electrónicas (1940); y la cuarta, la producción de máquinas microelectrónicas informacionales, integradas a redes interactivas del ciberespacio (1980), lo que produce una metamorfosis en las innovaciones tecnológicas y organizacionales, y también "sociometabólica", es decir, de las edades de los sujetos desde la renovación generacional del trabajo vivo.

"sociedad tecno-científica", "sociedad posmoderna", "sociedad líquida", y muchas otras. Sin embargo, estas denominaciones dan cuenta de algunos de esos factores que dinamizan las modificaciones en marcha, planteando un cierto clímax de estas.

Observemos de manera somera estos cambios:

1. *El conocimiento*. Configurado en el paradigma científico de la modernidad capitalista que funda la ciencia lineal (Copérnico, Descartes, Galileo, Newton, Hobbes) y que a lo largo del siglo XX, en su replanteamiento, da lugar a la ciencia no lineal (Heisenberg, Einstein, Planck, Peat), lo cual ha sido el factor básico de las modificaciones estructurales de la sociedad en los últimos cien años.

2. *La tecnología*, la cual hace su tránsito de la técnica, produciendo una relación con el conocimiento de nuevo tipo, al originar procesos donde las relaciones teoría-práctica se modifican a través de estas cuatro edades de la máquina: la del vapor, la de los motores eléctricos, de las máquinas electrónicas y la de la microelectrónica e informacional.

3. *Nuevos lenguajes*. El soporte de los cambios de los dos aspectos anteriores es la emergencia de un nuevo lenguaje en la historia de la humanidad, el digital, soportado sobre una interdisciplinariedad, con la emergencia de los sistemas del conocimiento artificial. Aquél, unido al escrito y al oral, complejiza las formas de la cultura, estableciendo una serie de cambios socio metabólicos que inciden en las nuevas creaciones culturales y en las relaciones generacionales (McLuhan, y McLuhan, 1991: 51).

4. *La información*. Se convirtió en un elemento central en los procesos que reorganizan y reestructuran las formas del conocimiento, ya que es clave para el funcionamiento de todo el sistema tecnológico y de máquinas, así como de los aspectos de la producción convertidos en servicios. La información se hace complementaria y diferente al conocimiento, y toma esa nueva forma en las tecnologías convergentes.

5. *La comunicación*. Emergen infinidad de procesos en las nuevas realidades de la tecnología y de la información, en las cuales la imagen vehicula gran parte de éstos, lo que propicia dinámicas culturales sobre nuevos soportes y una producción que ha llevado a construir de otra manera los procesos de socialización y las dinámicas de la industria cultural de masas.

6. *La innovación*. Aparece como uno de los elementos que ha tomado más preponderancia en las transformaciones en curso. La velocidad del cambio en el conocimiento, ligado a la producción permanente de nuevos productos, ha convertido este aspecto en uno de los ejes de la reestructuración cultural para darle su lugar en las empresas, en la educación, en las tecnologías y en las diferentes dinámicas de la sociedad.

7. *La investigación*. Ésta se ha convertido en uno de los factores básicos de las transformaciones en los aspectos anteriormente reseñados, y a la vez se ha constituido a sí misma como un campo de saber que configura nuevas realidades sobre las cuales se tejen parte de los cambios estructurales del poder en la sociedad actual, y se fundamentan las

modificaciones que dan forma al "sistema-mundo" (Wallerstein, 1989).

Este último supone no solo una reorganización de las formas de producción material y simbólica de la vida, a la vez que se le señala la manera cómo ha hecho invisible también una crisis profunda y una reorganización de múltiples sentidos y explicaciones de la marcha de la vida y la sociedad.

Por allí emergen los cuestionamientos del más diverso orden, a la manera cómo se ha constituido el poder euroamericano en los más variados ámbitos, y se replantea la forma de relacionarse con la naturaleza y a la construcción de una visión del mundo que homogeneiza y controla desde centros epistémicos, conceptuales y tecnológicos.

Asimismo, la mirada crítica comienza a mostrar los límites de las teorías basadas en el crecimiento como una única posibilidad de organizar la sociedad, y en este sentido, emergen con fuerza en ese desarrollo no solo las crisis políticas marcadas por el cambio de época, sino también aquellas derivadas de la multipolaridad —donde ninguna potencia puede, hoy predeterminar los rumbos y sus influencias sobre toda la humanidad—. Ya no estamos frente a un solo centro, sino que ese mismo centro es parte de una crisis estructural, que se hace visible en las ideas sobre las cuales ha estado fundada la organización de esta sociedad (Escobar, 2014):

- Una economía basada en el crecimiento infinito.
- Una naturaleza entendida como estar ahí para ser dominada por lo humano.
- Una idea de *progreso sin fin*.
- Unas epistemologías basadas en lo universal y en la negación de la diferencia.
- Una idea de *desarrollo* que plantea un lugar fijo donde ir, y detrás de éste todo el subdesarrollo, que da forma a todos los organismos multilaterales.

Diferentes lecturas de este mundo, a su vez, comienzan a cuestionar esos acercamientos interpretativos y a mostrar cómo un proyecto centrado en el dominio unipolar y la eliminación de la diversidad, además de estar fundado en el consumo de energías fósiles como si estas no tuvieran límites, hace visible y muestra esa otra cara, la que ante nuestros ojos se nos presenta desde formas de crisis financiera, crisis climática y energética, crisis de granos y de alimentos, del antropocentrismo, de la patriarcalidad, y muchas otras que nos encontramos en los lenguajes cotidianos de los diarios, las revistas especializadas y los eventos donde se plantean preguntas sobre el futuro de la humanidad.

Con esta apretada síntesis, dejamos abierta una problemática que está en la base de la constitución de la sociedad actual y desde la cual se rearticula la organización y los procesos de relacionamiento de una situación paradójica, de un cambio de época al cual hay que responder, y de una reorganización del poder —muy visible en las teorías posmarxistas (Negri y Hardt, 2005)— que construye nuevas formas de control y reorganiza la sociedad, percibiendo en este tránsito una sensación de novedad que pareciera dejar atrás las maneras y las formas de cómo el poder ha actuado.

Esto da origen a múltiples lecturas que intentan interpretar estos cambios fruto del desarrollo de la sociedad, como si se tratara de dinámicas neutras, donde el conocimiento, la tecnología o cualquier otro aspecto —según el marco conceptual de quien

escribe— hubiesen llegado a un nivel máximo de su evolución, para producir una transformación de la sociedad desde esos énfasis del autor.

La particular manera de nombrar estos cambios ubica el énfasis en el elemento visible que los constituye: "sociedad del conocimiento", "sociedad de la información", "la tercera ola", "sociedad informacional", "sociedad posindustrial", "sociedad tecno científica", "sociedad posmoderna", "sociedad líquida", entre otras. Sin embargo, como aspecto importante para el análisis, hay que tener en cuenta como olvidan que estas se dan en relaciones de poder y de reconfiguración de los procesos de control, que vuelven a provocar desigualdad e inequidad en la sociedad, reestructurando el proceso de acumulación del capital (Meszaros, 2009).

En esta perspectiva se hace necesario en el análisis, ir más allá, en cuanto no solo estamos ante unas transformaciones en las épocas y civilizatorias, sino que la forma del control capitalista se ha transformado, exigiendo nuevas interpretaciones y acercamientos y, por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de construir las resistencias.

Comprender las nuevas formas del control del capital y sus manifestaciones en la sociedad y la educación en la transición de época.[3]

La crisis que vivió el capitalismo en la década de los setenta del siglo anterior, no solo tenía que ver con la entrada de un nuevo sector hegemónico en su proyecto de control y de poder. El capital financiero, el cual desplazaba al manufacturero, ante las dificultades de pago de los préstamos asumidos a muchas de las economías emergentes, originó una crisis en el proyecto, donde un lugar muy visible lo tuvo la deuda externa.

También, como otro factor adicional, el mundo se encontraba ante unas modificaciones estructurales, las cuales emergieron como nuevas realidades donde las tecnologías convergentes[4] y sus interacciones constituían núcleos emergentes en la sociedad, reestructurando en parte la producción de vida y de sus bienes materiales y simbólicos, reorganizando relaciones en sus diferentes ámbitos culturales, económicos, políticos y sociales, ocasionando un fenómeno de "cientifización" de los procesos de producción.

Ciencia y tecnología no solo se manifiestan en la vida cotidiana, también transforman los entornos locales, para que se convierten en fuerzas productivas materiales, donde éstas son utilizadas como un empleado más, un miembro del obrero colectivo del capital social, lo que gesta una nueva producción de plusvalía en el mundo y da lugar al mayor desarrollo del trabajo inmaterial. Los trabajadores de esta nueva economía se convierten en portadores de su medio de trabajo: el conocimiento y las diferentes tecnologías, lo cual reorganiza no solo la producción, sino las relaciones sociales y sus dinámicas de poder, reasignando y, reestructurando el papel de los sujetos en ello.

Es importante para comprender estas nuevas lógicas de control, la manera como se le da salida a la crisis vivida por el capitalismo en la segunda mitad del siglo XX. Esta se realizó parcialmente mediante la apropiación por parte del capital, de los nuevos sistemas de la ciencia, de la tecnología

[3]Este numeral lo constituyen apartes del texto de mi autoría "Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC, una aproximación desde la educación popular".

[4]Con este término nos referimos a la sigla NBIC+S, que se refiere a la nanotecnología, biotecnología, información, conocimiento y su dimensión social.

y de la innovación mediante un control directo de las nuevas tecnologías de la información, del conocimiento y de la comunicación (NTIC)[5] y su reorganización en las tecnologías convergentes. Allí fueron canalizados parte de los capitales que, en medio de la crisis requerían mantener su tasa de ganancia y, que en ese momento no encontraban dónde ser consignados. Esto llevó a inversiones masivas y a un fuerte crecimiento de estas, que entraron a dinamizar los procesos gestados en la microelectrónica, erigiéndose las NTIC no solo en un nuevo componente de la dinámica de la sociedad capitalista de este tiempo, sino de las nuevas formas de control y de acumulación del capital.

En este contexto se produce una reestructuración de la producción y de los negocios. El sector financiero invierte en los nuevos sistemas de tecnologías convergentes base de la innovación, que se hacen estratégicos a raíz de su uso en la vida cotidiana, y en el desarrollo y en el cambio permanente de éstos y, por consiguiente, de un crecimiento con características transnacionales, lo cual les permite mantener su capital a salvo, así van más allá de los mercados internos, en unas nuevas formas de industrias ligadas a estos procesos tecnológicos y comunicativos.

Es así, como el aprovechamiento de los tiempos de la crisis y de los nuevos lugares de inversión, permite convertir en estratégicas a las industrias que dan forma a las tecnologías convergentes, produciendo una reestructuración de la producción de la sociedad y de las maneras de organización y de control del capital.

Comprendiendo las modificaciones del capital

Una de las mayores dificultades se encuentra en comprender en clave de teoría crítica y desde sus acumulados[6] el tiempo que vivimos, los procesos de reproducción material y social donde la realidad se ha transformado a pasos acelerados. Las nuevas fuentes de productividad centradas en el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, la innovación y la investigación nos ubican frente a un modelo productivo con características particulares, y sobre nuevas bases materiales y sociales. Allí, según Rifkin (2015), la riqueza hoy no se soporta sobre las mismas bases que en el pasado, sino en la imaginación y en la creatividad, porque transforma también las subjetividades, lo cual para las teorías del posmarxismo hace necesario reconocer las características de esas nuevas formas de acumulación, donde el conocimiento y el trabajo intelectual, ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, exigiendo la construcción y la ampliación de la teoría política del valor para estas nuevas formas de acumulación.

Por lo anterior, no cambia la esencia contradictoria del modo capitalista de producción (monopolización, incremento de la tasa de ganancia, velocidad en los ciclos de la ganancia, apropiación privada de ésta y explotación), pero sí cambian las formas de su ejecución y las formas de control y de poder a partir de las nuevas realidades; emerge un trabajo inmaterial que es parte del proceso de trabajo, el

[5]Recordemos cómo algunos autores del marxismo, por ejemplo, Antonio Negri, ven el desarrollo de estas como el resultado de las luchas sociales y obreras de los siglos XIX y XX por la dignificación y contra la penuria del trabajo material, solo que en el momento en el cual se da su mayor desarrollo (crisis del socialismo real), no existen condiciones de poder en la sociedad para colocarlas al servicio de los movimientos y los grupos anticapitalistas. De igual manera, son nuevas porque son las propias del entorno cultural presente, diferentes a las específicas de otros tiempos y momentos históricos.

[6]Para ampliación, véase: Mejía (2011).

cual pertenece al sujeto productor. Algunos autores ven aquí la modificación del trabajo abstracto marxista, lo que transforma la manera de producir subjetividad en la generalización de ese trabajo, que acorta los ciclos del capital fijo (Amin, 2001).

Otros autores (Virno, 2003) ven una reactualización de "la inteligencia general" trabajada por Marx en los *Grundisse*, en donde las transformaciones producidas por la gran industria, al comienzo del capitalismo se hacen desde el trabajador, quien anima con su saber hacer, con su habilidad, los instrumentos para efectuar la transformación de las materias primas. Sin embargo, la maniquización va dejando atrás el instrumento del trabajador individual, y la actividad productiva se manifiesta como actividad de la máquina que se convierte en una "unidad virtuosa", poseedora en ese momento de la fuerza y de la habilidad que antes era del obrero.

Entonces la ciencia va a ser ese intelecto general —que Marx ve materializado en el sistema de máquinas— convertido en una nueva fuente de riqueza y de razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se vuelvan fuerzas productivas inmediatas y del colectivo social humano, usurpadas por el capital, sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia proporcionada al capital, lo que configura un nuevo tipo de trabajo que ya no tiene su soporte principal en la materia prima, sino en el conocimiento, la información, la innovación, que ha de requerirlas para que funcione el nuevo sistema tecnológico y de máquinas en lo que ha sido denominado la *nueva geografía del trabajo* (Sassen, 2001).

Estos cambios se manifiestan en la salida de ciertos capitales individuales y estatales a niveles geoestratégicos, la expansión de una esfera de la producción hacia la del consumo, un ataque directo al salario por vía de la desprotección sindical, y la ausencia de trabajo humano por vía de la tecnología en múltiples actividades ligadas al ciclo productivo (Offe y Hinrichs, 1992).

Esta dinámica se acompaña de una fragmentación de la producción en forma de descentralización productiva, externa y de subcontratación, que produce una disolución de la clase obrera clásica y un quiebre de las organizaciones, en cuanto la excesiva temporalidad y las nuevas condiciones de los asalariados producen una reestructuración de la organización clásica de los trabajadores, los cuales, al no entender porque no se les da respuesta en sus nuevas condiciones, desertan de la organización y buscan nuevas articulaciones, lo que ocasiona una caída de la afiliación y una reducción de las bases sociales organizadas (Tronti, 1999).

Además, con dos zonas contrapuestas en esa organización social del trabajo en la sociedad: una vulnerable con producción precaria y de trabajo simple en la nueva organización social del trabajo —por ejemplo, algunas de las maquilas— y otra de innovación y alto dinamismo en el conocimiento y en la tecnología, a la cual quedan adscritos los procesos educativos y de la cual salen y entran según los resultados que entreguen en la producción material de la sociedad, abriendo una disputa de alta producción de valor a partir de la ciencia, con características innovadoras comparadas con la forma de producción anterior.

Asimismo, algunas posiciones construyen una mirada que explica cómo el trabajo intelectual se ha convertido en relación salarial directa o indirecta, y aparece una reificación del conocimiento-poder, donde esa forma inmaterial del trabajo como mercancía, se visibiliza y sufre

una desvalorización social, lo que constituye un trabajador que, por primera vez es portador y dueño del instrumento de trabajo.

Al manifestarse nuevas formas de la subjetividad que se constituye socialmente en esa relación salarial establecida desde el trabajo inmaterial, produce una dinámica diferente de control de los mecanismos de producción de significantes, socialmente intercambiables. Esto muestra a un grupo reducido que se erige como gestor del monopolio de sentidos y significantes, lo cual se hace posible desde esos nuevos controles comunicativos y del lenguaje, que circulan en el mercado en función de la maximización de las ganancias (rentabilidad).

La búsqueda crítica con el trabajo inmaterial y sus formas:

Esta ampliación y reorganización complementaria de los diferentes empleos abre también otra perspectiva crítica, en cuanto se hace visible cómo en el aparente predominio del trabajo inmaterial, ese control de significantes y significados reorganiza desde el consumo una forma de control que exige hacer una lectura en la cual se muestran las nuevas formas que toma éste, por ejemplo, en un uso instrumental de los aparatos (tecnologías duras) desarrollados a partir de las tecnologías blandas (procedimientos), garantizando el control del poder en los procesos de estas últimas, desde mecanismos de propiedad intelectual y de patentes.[7]

Así que, preguntarse por el lugar de los diferentes actores críticos en este nuevo contexto, así como por el nudo de relaciones en las cuales queda inmerso su accionar, significa preguntarse también por la manera cómo se transforman y se crean los procesos críticos de este tiempo, también las diferentes maneras de entender la acción humana y lo educativo. En ese sentido, la tradición crítica latinoamericana ha construido a lo largo de su historia pensamiento propio y prácticas de resistencia que se niegan a ser asimiladas a la lectura de la modernidad eurocéntrica.

Entre las más reconocidas contamos con *la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la descolonización, la filosofía de la liberación, el realismo mágico, la teoría de la dependencia, la investigación acción participante, la sicología social latinoamericana, la educación popular*. En esta perspectiva, los diferentes autores de estas concepciones plantean una propuesta para transformar la sociedad desde la esfera de lo otro que ha sido negado, subordinado e invisibilizado, por lo tanto, proponen también una construcción crítico transformadora, que haga una lectura de estas modificaciones societales para proponer y desarrollar los proyectos alternativos de este tiempo, en este caso, en la esfera de las teorías de la emancipación.

Sur, una apuesta contextual, epistémica y política[8]

El pertenecer a una tradición latinoamericana que recoge y reconoce un mundo conflictivo y falto de identidad, desde la colonización de nuestros

[7]Un buen ejemplo de esa nueva complejidad interpretativa es el caso de Internet. Físicamente se ve en su relación con la telefonía, pero ahí está también el *software*, que es el servicio, y más allá, las redes sociales, que constituyen su contenido y mediaciones sociales. En ese sentido, es profundamente político.

[8]Para una ampliación, remito a mi texto *La educación popular del siglo XXI*, de próxima publicación en Bogotá, en la colección Primeros Pasos de editorial *Desde Abajo*. telefonía, pero ahí está también el *software*, que es el servicio, y más allá, las redes sociales, que constituyen su contenido y mediaciones sociales. En ese sentido, es profundamente político.

grupos aborígenes, y la persistencia por construir un proyecto europeo y norteamericano como el modelo universal —al cual nos acogemos para hacernos parte del mundo gestado a lo largo de nuestra historia como respuesta a esa propuesta— se constituye en un marco de rebeldía y resistencia para dar cuenta de una identidad con otras características y posibilidades no solo en ese tiempo (Quijano, 2012), y que en las nacientes repúblicas, Simón Rodríguez había prefigurado cuando escribió: "La sabiduría de la Europa, y la prosperidad de los Estados Unidos, son dos enemigos de la libertad de pensar… en América" (Rodríguez, 1975, II, p. 133).

La búsqueda de esas identidades desde nuestra tradición nos une en la búsqueda de lo propio con gentes de otras latitudes que también han vivido situaciones de colonialidad (África, Asia) y luchas de resistencia en el mundo del norte, como es el caso de los diferentes grupos migratorios en esta ubicación: hispanos, afrodescendientes, Europa del este (Comaroff y Comaroff, 2013).

Más allá del sur geográfico

Si bien, a lo largo del siglo XX, el sur fue una manera de enunciar un lugar geográfico con unas particularidades culturales y sociales propias, leídas en clave de un mundo que había sido construido desde las apuestas de la expansión europea y sus formas de colonias de ultramar en sus diferentes vertientes: inglesa, española, holandesa, francesa, italiana, alemana, entre otras, aparece en esta perspectiva una característica que, el sacerdote Fernando Ernesto Cardenal, SJ, denominó a finales de la década pasada como "el Sur que existe en el Norte" (Cardenal, 2009), lo cual fue dando contenido político y social a un hecho más allá de lo geográfico y de la cultural como determinante para su enunciación, mostrando un sur signado por los territorios humanos y sociales, como ámbitos donde se organiza la acción de quienes resisten y de quienes construyen alternativas, a toda forma de dominación.

Esa primera trama nos muestra cómo, compartiendo este tronco común impuesto por la colonia y las formas de control del capitalismo actual y de toda forma de dominación política, epistémica, lingüística, racial, y que aún en la crisis del socialismo real, sigue compartiendo un horizonte de transformación social que toma en nuestros contextos diferencias frente a un proceso que otorga una identidad propia.

El sur, una forma de hacer visible, otras múltiples y diferentes cosmogonías.

El camino que tomó la afirmación categórica de la educación popular y de la investigación acción participante de la existencia de saberes y de conocimientos en estos sectores, también obligó a una reflexión y a una búsqueda por mostrar su emergencia en la sociedad y, en muchos casos sacarlas de las resistencias invisibles en las cuales están inmersas, para evitar ser controlados, cooptados, subsumidos en las formas generales de la dominación y del control.

Así, las transformaciones en la concepción de la sistematización son un buen ejercicio de ello. Un análisis histórico en profundidad nos mostraría cómo se pasó de formas de evaluar proyectos, de dar cuenta de sus desarrollos y la manera cómo aportan a la modificación de la realidad, hasta la búsqueda de la producción de esos saberes propios, fundados en troncos epistémicos particulares por el origen de los participantes, su pertenencia a grupos sociales, son claves, lo cual hace visible en sus prácticas saberes específicos

con troncos epistémicos que toman cuerpo dando, forma a saberes del pluriverso que constituirán una relación con el universo, planeando una no subordinación epistémica.

También la especificidad de los actores —por ejemplo, indígenas, afrodescendientes, mujeres, grupos LGBTI— nos ha mostrado un rastro que han construido desde su particular historia, lo cual los ha llevado a planteamientos de educación propia, en los cuales se reivindica la existencia de cosmogonías particulares desde las cuales se hacen visibles esas otras maneras de entender y de comprender el mundo, más allá del pensamiento dualista occidental, el cual construye cosmovisiones totalizantes (Candau, 2009).

El sur entiende el mundo en forma integral, sin dicotomías

Una de las consecuencias de la separación teoría práctica en la esfera del actuar es que el mundo se divide, perdiendo la unidad en muchas de las cosmogonías propias de nuestros pueblos. Un ejemplo significativo de esto es la manera como se han separado las relaciones seres humanos naturaleza, forjando un pensamiento sobre el conocimiento y sobre la naturaleza de corte patriarcal y antropocéntrico. Esto se encuentra en el corazón del debate sobre lo ambiental que se desarrolla, mostrando cómo una mirada como la del buen vivir nos lleva a un cuestionamiento profundo de la idea de *desarrollo* (Colque *et al*., 2013).

En esta visión se plantea que la crisis es de la idea misma de *desarrollo*, y se cuestiona lo *sustentable* y lo *sostenible*, ya que estas categorías no tocan la revalorización del capital, que ahora nos vende el desarrollo desde la idea de *capital verde* —que mantiene una confianza desmedida en la ciencia y en la tecnología— sostenida en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de *progreso material*.

El sur redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza

Como podemos ver, existen múltiples interpretaciones sobre el problema de la sustentabilidad en el mundo de hoy, grandes desarrollos que van más allá del punto donde la Cumbre ambiental de Río de Janeiro (1992) dejó la discusión. Esto implica mirarlas con atención porque, en últimas, muchas de nuestras prácticas están marcadas por lo que podríamos denominar las nuevas concepciones de la época, pero no puede producirse una homogeneización de todo el ambientalismo; es decir, emerge con propiedad la ecopolítica como uno de los asuntos centrales de cualquier proyecto de transformación, y ello tiene implicaciones en el día tras día de nuestro quehacer y el de nuestras comunidades y organizaciones (Left, 2007).

En este sentido, así no lo sepamos, terminamos siendo prisioneros de estas concepciones, y en ocasiones ubicados social, política e ideológicamente en lugares que nos pudieran disgustar, como señalamiento de lo que hacemos. No obstante, al contrastar las maneras de nuestro quehacer con las concepciones sobre estos puntos, podemos ubicarnos claramente en un lugar del espectro del desarrollo con el cual trabajamos y de las concepciones con las cuales lo asumimos.

El sur busca un estatus propio para los saberes y su relacionamiento con el conocimiento

A medida que los saberes propios de quehaceres, sabidurías y prácticas fueron visibilizándose, constituyeron un campo particular de diferenciación del conocimiento, en un primer momento como algo distinto y antagónico, luego

como formas diferentes que dan lugar a prácticas tales como medicinas y tecnologías de producción ancestrales, en las cuales emergen diferencias profundas que hacen visibles otras maneras de conocer con implicaciones sobre la red del tejido social.

Esto muestra con claridad cómo los procesos del saber (más propios de las prácticas y sabidurías particulares) y del conocimiento (más instaurados en las disciplinas del saber, propias de la idea de la *ciencia* fundada en la modernidad) encontraban su soporte no únicamente en contextos específicos, sino también en comprensiones del mundo y sus relaciones, bastante diferentes. En ese espacio se inicia una reflexión que busca la especificidad de cada una de éstas y la producción de teorías desde los mismos presupuestos que fundamentan a las dos como diferentes, pero a la vez complementarias, lo que permite salir de una mirada monocultural del conocimiento (Sacavino y Candau, 2015).

El sur, otras formas de la acción y las teorías de los movimientos críticos

Los cinco elementos anteriores (saber, cosmogonías, geografías, naturaleza, integración) nos muestran el camino de nuevas concepciones que, al tomar y construirse desde la especificidad de ese sur político pedagógico y desde su tradición e identidad, permite también un cuestionamiento y un diálogo con esa teoría política venida del mundo del norte. En ese sentido, sus principales cuestionamientos giran sobre la manera cómo un pensamiento particular —desarrollado en un espacio geográfico y cultural particular— se hace universal; igualmente, con qué fundamentos señala a los otros su particularidad como lo incapaz de convertirse en "ciencia", y de qué manera, tanto los espacios como los sujetos del conocimiento, nacidos y vivientes del sur, acuñan las formas del norte para desvalorizar y juzgar las experiencias y saberes que han sido rechazadas por la organización del saber del mundo del norte.

Es en este marco que se constituyen diferentes grupos de intelectuales a los cuales se les asignan diferentes denominaciones: *orgánicos*, *propios*, *subalternos*, y muchas otras, para explicar su comportamiento en estos contextos y en las mismas particularidades, de donde surgen interrogantes sobre las elaboraciones conceptuales que se forjan en las concepciones del mundo del norte, para explicar esas manifestaciones de resistencia y lucha organizadas desde las singularidades, abriendo una discusión interepistémica (Albó, 2000).

El sur organiza nuevos escenarios político-pedagógicos

Estas lecturas específicas nos llevan a buscar esa otra manera de manifestarse el reencuentro de mundos del norte y el sur, lo cual requiere interpretaciones y reelaboraciones en sus fundamentos, que deben alimentar los procesos de formación y, ante todo, del análisis de la realidad, que deja de ser la transposición mecánica de las dinámicas del capitalismo del mundo del norte. Ello exige de los diferentes actores de lucha, una relectura de las particularidades contextuales del sur, por las transformaciones y por las emancipaciones necesarias, a las cuales se les nombrará, según las realidades emergentes las vayan configurando en el proceso de diálogo, confrontación y negociación cultural. Algunos de estos aspectos que comienzan a ser releídos son los siguientes:

La afirmación de la unidad entre lo humano y la naturaleza

Quizá la mayor enseñanza de nuestros pueblos originarios al visibilizar su mundo y sus cosmovisiones es la relación de integral entre ser

humano y naturaleza en un sistema horizontal, en donde no es posible su separación. La idea de la *pachamama* nos replantea una tradición que ha usado la naturaleza como algo externo a los seres humanos, y que en la modernidad capitalista está integrada a un proceso productivo en función de convertir a la naturaleza toda en mercancía, esta nueva concepción cuestiona los paradigmas antropocéntricos sobre los cuales se desarrolló Occidente, lo cual ha dado paso a comenzar a hablar de los derechos de la madre tierra.

La afirmación de lo local y lo territorial en un mundo globalizado

La idea de lo universal como matriz social sobre la cual se construye la institucionalidad en Occidente ha significado la construcción de procesos sociales comunes a todos y la organización de los diferentes sistemas de la vida en ese horizonte. Allí están los procesos de socialización con su múltiple institucionalidad: Estado, familia, religión, escuela, medios masivos de comunicación, para organizar el mundo desde esa mirada. No en vano, dentro de ellos ese ejercicio homogeneizador se repite, por ejemplo, en la escuela, en el currículo, en los estándares, en las competencias, y para ello, aceptan la globalización capitalista y neoliberal como la única manera de ser y de estar en el mundo terminan construyendo una matriz transnacionalizada (a nivel político, social, económico, comercial, financiero) desde la cual se produce el nuevo control.

Sin embargo, el lugar en el cual esas formas de control se sufren y se padecen directamente es el territorio, ese mundo donde las formas de la globalización llegan con el doble estatuto de cambio de época y nuevo proyecto de control como formas globalizadas. El territorio se convierte también en el lugar donde esos procesos están redirigidos, integrados a los procesos de las comunidades, y el mundo local, desde sus formas particulares construye desde sus saberes nuevas experiencias de resistencia (Jiménez y Novoa, 2014).

La visibilización de otros lugares de democracia

La democracia en el mundo del norte se vio sacudida en el manejo de la crisis financiera del 2008 (la de las hipotecas) donde todos los recursos de los fondos públicos de los Estados iban a salvar a los grupos especuladores, en lo que, irónicamente alguna revista norteamericana tituló "el socialismo para los banqueros", y no se producían grandes reformas para redirigir la responsabilidad de estos sectores con la sociedad. Paralelamente, la Cumbre de Copenhague sobre el calentamiento global planteaba la necesidad de una cuarta parte de los recursos que se utilizaron para salvar a los grupos financieros, la cual garantizaba en diez años un alivio sustantivo sobre esta problemática, pero no fue posible conseguir dicho recurso.

Desde nuestros grupos originarios y comunidades locales del sur, se han ido ampliando procesos que van más allá de la democracia representativa, lo que muestra también un enriquecimiento de esta en los procesos comunitarios, por ejemplo en las mingas de asociación grupal, para construir en diferentes niveles (político, económico, social, cultural) el proyecto de participación de los individuos en el colectivo social, lo que desde una mirada eurocéntrica puede ser visto solo como la pervivencia de formas precapitalistas de construcción del tejido social.

Nuevas formas de institucionalidad y de movimientos

Todo el proyecto de la modernidad capitalista (y también de los socialismos) estuvo fundado sobre la existencia del Estado nación, por lo que convirtió a este en el garante del acumulado de

los derechos sobre el cual se construye la subjetividad moderna. Es el fundamento de los procesos de socialización, donde, por ejemplo, la Escuela enseña no solo la manera de entender el conocimiento, sino que interioriza un sujeto que conoce desde su interioridad (yo interno).

Por ello, el reconocimiento de la diversidad significa el encuentro con un tipo de subjetividad que produce un cuestionamiento al Estado nación y su manera de entender los derechos, basados sobre lo cultural, y en el caso de nuestros países, da forma a un Estado pluricultural, que encuentra en este la manera de resolver el hecho de que en ese territorio también conviven y tienen presencia manifestaciones plurinacionales y pluriétnicas, lo cual exige una manera diferente de construcción del Estado y la sociedad (Walsh, 2008).

El poder, más allá de lo político y de lo económico

También nuestra tradición ha ido replanteando las formas de poder visibles en el materialismo histórico. En esa perspectiva no solo nos encontramos con la existencia de la lucha obrera en los lugares clásicos de la tradición jacobina (Estado ingreso) y la crítica de esta. Desde el siglo pasado, autores como Aníbal Quijano (2007) releían estas luchas y mostraban las maneras cómo el poder circulaba en las formas y lógicas que tomaba el conocimiento en la sociedad. También hizo visible —mucho antes que otras versiones europeas— el poder existente en las formas de autoridad múltiples y variadas en las cuales se constituían las relaciones sociales cotidianas y ampliadas, y al mostrar cómo el sexo y sus múltiples relaciones constituían escenarios de poder particulares. Igualmente, concibió acercamientos para dar cuenta de la manera como la naturaleza —sus usos y entendimientos— eran un escenario de poder que mostraba sus caminos más allá de los clásicos entendimientos, lo cual convierte todas nuestras acciones en escenarios políticos de actuación (Zibechi, 2015).

Buen vivir o el vivir bien, una búsqueda desde lo profundo de nuestros pueblos originarios (desde Abya Yala)

Esta visión del mundo se plantea como una concepción oculta durante mucho tiempo, que en muchos pueblos tuvo características de resistencia. Hoy encuentra una expresión pública por movimientos sociales, como en el caso colombiano, el Congreso de los Pueblos, y organizaciones indígenas como, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), y el de gobiernos de origen popular, como los de Bolivia y Ecuador.

En este sentido, se presenta como un cuestionamiento a las hegemonías políticas e intelectuales de este tiempo, desde nuestras particularidades culturales y territoriales (sur), mediante el cuestionamiento de formas epistémicas y del poder desde otros acumulados culturales diferentes al eurocéntrico, desde otras cosmogonías y desde otros entendimientos éticos.

Pudiésemos decir que se nos presenta como una ruptura con la mirada androcéntrica y antropocéntrica dominante del desarrollo en el

[9] Lo cual debe ser considerado proponiendo un nuevo orden fundado en la democracia ecológica, cuyas bases serían:

a) Valorar personas y especies por ellos mismos, no por sus posibilidades económicas.
b) La diversidad en la naturaleza y la cultura que enfrente la homogeneización.
c) Una economía viviente construida desde lo local.
d) Una democracia viva basada en la inclusión y la diversidad, desde lo local y comunitario.
e) Un conocimiento vivo propuesto por las comunidades y construido colectivamente.
f) Reemplazar la competencia por un mundo basado en el cuidado y la compasión.
g) Globalizar la paz.

capitalismo, fundada en la separación ser humano naturaleza, base del pensamiento del racionalismo lógico y del control del capital desde el mercado, aquello que Vandana Shiva llamó "los monocultivos mentales".[9]

El buen vivir del mundo originario indígena

Este "vivir bien y buen vivir" se diferencia de la "buena vida" del pensamiento keynesiano[10] y se fundamenta en diferentes planteamientos de los grupos originarios en cuatro tradiciones de nuestras culturas ancestrales: la quechua ecuatoriana del *sumak kawsay* (la vida en plenitud y armonía), la *baluwaba* (la unidad de la naturaleza) del mundo *kuna* colombo-panameño, la *aymara* peruano boliviana del *suma qamaña* (el bienestar de tu fuerza interna), y la de los pueblos mayas (Chiapas) del *lekil kuxlay* y la *lekilaltik*, todas referidas a un mundo en el cual en la esfera del lenguaje se da una categoría que hace visibles sus planes de vida fundados en la unidad del mundo, sin separaciones, ni dicotomías.

Estas tradiciones nos hablan de una integridad anterior a los desarrollos de esta idea en Occidente, como una forma de organización de sus sociedades en Abya Yala —que luego los colonizadores llamarían *América*— en el cual se busca convivir en la unidad de la madre tierra y los seres humanos. De una conferencia de Noel Aguirre (2012) se sintetiza lo que, según esta versión, es la unidad de las cuatro dimensiones, las cuales guían y organizan la vida:

- Producción material (tener) como acceso, reación y disfrute de los bienes.
- Producción espiritual (ser), la realización afectiva, subjetiva, de las fiestas y el ocio.
- El saber (como conocer), reconocimiento de que toda cultura tiene su sistema propio de categorías y lenguajes.
- El decidir, donde la comunidad traza la convivencia y no puede vivirse bien, sin los demás o si alguien vive mal.

Nos encontramos frente a una visión holística, que en el mundo andino estaría configurado por:

- *Sumak kawsay* (buen vivir).
- *Sumak allpa* (tierra fértil sin mal).
- *Sacha runa yachay* (todo el conocimiento ancestral) (Santi, 2006).

En esta perspectiva, el mundo está organizado por el principio de complementariedad. Ello hace que esta visión y sus enunciados terminen interpelando las formas occidentales de comprender el desarrollo y las relaciones de lo humano con la naturaleza y propongan otra manera de organizar la vida desde los pueblos americanos. Se destaca entre sus principales componentes:

- La naturaleza es entendida como un sujeto, por lo tanto, como un ser vivo. Por ello se habla de los derechos de la *pacha mama*, en un mundo que es cíclico ("todo es vida").
- La relación humano naturaleza es una unidad y forma parte de la sociabilidad entre seres vivos ("todo es uno y uno es todo").

[10]Para Keynes, la buena vida estaría garantizada por el crecimiento económico y por la equitativa distribución de la riqueza, lo cual traería hacia el año 2030 un nivel de bienestar que le permitiría a la gente un disfrute de una buena vida que estaría caracterizada por menos horas de trabajo, más tiempo con la familia, más tiempo para disfrutar el arte, la música, los amigos, el deporte, la cultura y las actividades del espíritu. Pero esto significaría que no se aportará el sentido de la economía en la cada vez mayor acumulación.

- Las construcciones de saber y de conocimiento son de toda la cultura y se asumen desde otros lugares, donde se integra conocimiento, ética, espiritualidad, producción, desde una mirada integradora, dando forma a un proceso indivisible de estos asuntos.
- Existe un sentido profundo de lo estético, dada la capacidad de construir en armonía con la naturaleza y con los otros humanos, y por ello se plantea la vida hermosa ("somos unidad") (Esterman, 1998).

El buen vivir como paradigma de criticidad

En esta perspectiva podemos decir que se encuentra un soporte propio que en su propuesta cuestiona la forma del desarrollo capitalista y dota de un proyecto alternativo y de sentido, aún a la alternatividad clásica eurocéntrica: jacobinismo (liberal), marxismo crítico y democracia norteamericana, ya que rompe muchos de esos postulados políticos al construir un proyecto centrado en la comunidad, los territorios, la autonomía, unos procesos basados en la relación de los diferentes y en la armonía con la naturaleza.

El buen vivir establece una alerta y mantiene una desconfianza en los proyectos de capital verde, que siguen manteniendo la idea de *progreso material,* pero ahora con una delegación de la autoridad en el desarrollo local, en cuanto a los nativos se les reconoce como legítimos dueños de esos recursos, siempre y cuando los consideren como capital que debe integrarse en la dinámica del tipo de acumulación aplicada, convirtiendo a las comunidades en vigilantes de ese "capital social".

Por ello, algunos autores como Escobar (2005) hablan de que esta idea del *buen vivir* inaugura las teorías del posdesarrollo, desde el pensamiento propio, mostrando cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado, entendido como acumulación de bienes y como la monetarización de la vida, y plantean la necesidad de salvaguardar la naturaleza, patrimonio de la unidad del mundo, y esto no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente el individualismo, la deshumanización y el interés privado y de ganancia de este sistema, regulando las acciones entre los humanos. Por ello, el fundamento de una nueva sociedad no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente[11] (Ibáñez y Aguirre, 2013).

Múltiples interpretaciones que abren el debate

Es interesante ver cómo Alberto Acosta, lanzado como candidato presidencial para el 2013 por quienes se oponían desde la izquierda al presidente Correa en Ecuador, planteó una concepción de buen vivir como parte de su plataforma en los siguientes términos:

> […] el buen vivir cuestiona el concepto eurocéntrico de bienestar y en tanto propuesta de lucha enfrenta la colonialidad del poder. Entonces, sin minimizar este aporte desde los marginados, hay que aceptar que la visión andina no es la única fuente de inspiración para impulsar el buen vivir. Incluso, desde círculos de la cultura occidental, se han levantado y ya desde tiempo atrás, muchas voces que podrían

[11]Ibáñez, A. y Aguirre, N. *Buen vivir, Vivir bien. Una utopía en proceso de construcción*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2013.

> estar de alguna manera en sintonía con esta visión indígena y viceversa. El concepto del buen vivir no solo tiene un anclaje histórico en el mundo indígena, se puede sustentar también en los otros principios filosóficos: aristotélicos, marxistas, ecológicos, feministas, cooperativistas, humanistas (Acosta, 2012: 28).

Las múltiples interpretaciones han abierto un debate desde las voces que reclaman su lectura desde el contenido en la sola tradición, pasando por quienes hacen las reelaboraciones de esta para los contextos y quienes proponen un encuentro con la mirada eurocéntrica crítica. En ese sentido, es una discusión abierta y va a requerir de quienes entran en el debate, tomar posiciones para darle contenido a las acciones que buscan estar orientadas por esta concepción del buen vivir o el vivir bien, lo cual exige concebir estructuras para los diferentes campos de actuación coherentes con esta perspectiva.

A manera de cierre abierto, pudiésemos seguir múltiples pistas y lugares donde estos aspectos estudiados anteriormente toman forma en los procesos de globalización en nuestras realidades, como pensamiento alternativo o prácticas de resistencia o de construcción de otros mundos, desde los más variados cargos de los movimientos y el pensamiento crítico de nuestras latitudes. Lo importante es que se han abierto caminos para un pensamiento que, recogiendo lo mejor de la tradición, va anudando y cruzando filigranas, que van visibilizando culturas silenciadas y construidas socialmente en la desigualdad política, económica, epistémica, lingüística, racial. Estas emergencias abren caminos nuevos para el pensamiento y en la acción alternativa, y será un largo recorrido desde estos incipientes inicios.

Estas búsquedas tienen múltiples expresiones de ese camino inicial como una forma de territorialidad, elementos como la *sistematización*, entendida como una forma de investigar las prácticas (Jara, 2013) o la propuesta de la crítica a la educación rural desde la educación del campo y muchas otras que debemos seguir auscultando para darle forma a esta problemática que plantea hoy, profundos retos, ya que como bien lo afirma uno de los principales cultores de esta mirada desde el sur: "Vivimos la emergencia de un momento histórico sin precedentes, en el que tal vez por primera vez en más de quinientos años de subordinación, silencio y colonialismo emerge la posibilidad de otro horizonte de sentido histórico" (Quijano, 2010: 55-71).

Referencias:

Acosta, A. (2012). *Buen vivir. Sumak kawsay: una oportunidad para imaginar otros mundos*. Quito: Abya Yala.

Aguirre, N. (2012). *La educación boliviana en la búsqueda del buen vivir*. Conferencia presentada en Movilización Social. Bogotá, septiembre.

Albó, X. (2000). *Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales*, trabajo presentado al Encuentro Cristianismo y Poder en el Perú Colonial. Fundación Kuraka, Cuzco, junio.

Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório.* São Paulo: Boitempo.

XXI. Caracas: El Perro y la Rana.

Negri, A. y Michael, H. (2005). *Imperio: el devenir príncipe de la multitud*. Bogotá:

Desde Abajo.

Offe, C. y Karl, H. (1992). *La sociedad del trabajo: problemas estructurales y perspectivas de futuro.* Madrid: Alianza.

Programa Ondas de Colciencias, 2009, *Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas: búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica, Período 2006-2008.* Bogotá: Colciencias/Fundación FES-Programa Ondas.

Quijano, A. (2007). *"Colonialidad del poder y clasificación social"*, en: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar/Iesco/Siglo del Hombre.

Quijano_____ (2010). *"América Latina. Hacia un nuevo sentido histórico"*, en: Irene León, (coord.), *Sumak Kawsay: buen vivir y cambios civilizatorios.* Quito: FEDAEPS.

Quijano_____ (2012). *"El moderno Estado-nación en América Latina: cuestiones pendientes"*, en: Julio Mejía, *América Latina en debate: sociedad, conocimiento e intelectualidad*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

Rifkin, J. (2000). *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Buenos Aires: Paidós.

Rifkin_____ (2015). *La sociedad de coste marginal cero: el internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. México: Paidós.

Rodríguez, S. (1975). *Obras completas I*: *defensa de Bolívar; II: Luces y Virtudes sociales; III: La educación republicana*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez/Arte.

Sacavino, S. y Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Desde Abajo.

Santi, M. (2006). "Sacha runa yacha, sumak allpa, sumak kawsay: una alternativa de gestión propia del desarrollo", en: *Retos del desarrollo local*. Quito: Abya Yala/Ildis.

Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI/Clacso.

Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización.* Barcelona: Bellaterra.

Tronti, M. (1999). *Obreros y capital*. Madrid: Akal.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud.* Madrid: Traficantes de Sueños.

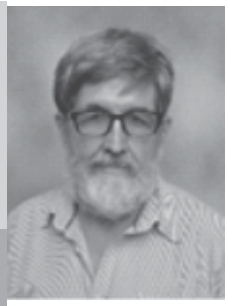
Wallerstein, I. (1989). *Utopistics*. New York: W. W. Norton.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad, las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Bogotá: Tabula Rasa.

Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias.* Bogotá: Desde Abajo.

Máscaras del constructivismo

La agenda pedagógica neoliberal y la política pública de educación en los contextos de aprendizaje



Esp. León Vallejo Osorio

Escritor colombiano, educador, poeta, ensayista y cuentista. Integrante del Grupo de Investigación: «Sujeto Pedagógico y Condiciones Materiales de la Práctica Escolar». CEID-ADIDA. Ha ejercido el magisterio de tiempo completo en diferentes colegios e instituciones de Medellín. Especialista en Ética de la *Universidad Católica Luis Amigo*. Autor de: Por otros medios, Sobrevivientes del arca, Pésimos remedios: Observaciones sobre la crisis: Capitalismo, tasa de ganancia, gerencia estratégica, postmodernidad, y corporativismo, entre otros. E-mail: quiron5@hotmail.com

Resumen

Este artículo, analiza la relación entre el despliegue de las políticas públicas en la agenda pedagógica neoliberal, y el marco de lo que ha venido siendo la Política Pública de Educación que regula e intenta determinar los contextos del aprendizaje en el conjunto del aparato escolar contemporáneo en Colombia. Hace una muy apretada síntesis de varias investigaciones del Grupo de Investigación "Sujeto Pedagógico y Condiciones Materiales de la Práctica Escolar" (Col.0004845 de Colciencias, convocatoria 598 de 2012) del CEID-ADIDA, con el auspicio del Grupo de investigación "Gestión y Políticas Públicas", de la Facultad de Ciencias de la Administración Universidad del Valle. Recoge el debate (en y desde el CEID) entorno al Constructivismo y su tarea de "hacer creer" en los procesos de creación de los sujetos escolares que allí imponen, denegando la condición simbólica del ser humano y de la cultura. Así, mostrar cómo los constructivismos "construyen" la agenda pedagógica de la postmodernidad, necesaria en el proceso de la reorganización internacional del trabajo es, ahora, urgente. Retomando, puntualmente, el texto "Constructivismo y Educación" de Luis Castro-Kikuchi, rechaza y cuestiona la tesis según la cual "Vigotski es constructivista". Mediante esto, ubica las implicaciones del llamado "saber hacer en contexto" (la formulación concreta de la "formación en competencias", puesta al servicio de los cazadores de renta en los procesos de reorganización que los aparatos de Estado van teniendo).

Palabras clave

Abstrac

This article analyzes the relationship between the deployment of public policies in the neo-liberal pedagogical agenda, and the framework of what the Public Education Policy has been that regulates and attempts to determine the contexts of learning in the whole of the contemporary school apparatus in Colombia. It makes a very tight summary of several investigations of the Research Group "Pedagogical Subject and Material Conditions of School Practice"

(Col.0004845 de Colciencias, call 598 of 2012) of CEID-ADIDA, under the auspices of the Research Group "Management and Public Policies", from the Faculty of Administration Sciences Universidad del Valle. It gathers the debate (in and from the CEID) about Constructivism and its task of "making believe" in the processes of creation of the school subjects imposed there, denying the symbolic condition of the human being and of the culture. Thus, showing how constructivisms "build" the pedagogical agenda of postmodernity, necessary in the process of international work reorganization is now urgent. Summarizing, especifically, the text "Constructivism and Education" by Luis Castro-Kikuchi, rejects and questions the thesis in which "Vigotsky is a constructivist." Throuthout, it locates the implications of the so-called "know-how in context" (the concrete formulation of the "training in competencies", placed at the service of the income hunters in the reorganization processes the state machinary has).

Keywords

Constructivism, pedagogy, performance, moral and intellectual autonomy, methodological individualism.

1. INTRODUCCIÓN[12]

(…) Cuando llegamos al CEID encontramos, en su seno, un panorama que respiraba constructivismo y "postmodernidades" por todos los poros de su actividad. Su apoyo teórico, más o menos enunciado por sus promotores, estaba en el pensamiento y la obra de intelectuales tales como Karl Popper… (alto comisionado filosófico del "neo"liberalismo). Este Popper era, por entonces, aceptado y citado con "descreste" y "reconocimiento de deuda", como *fundamento* de lo dicho por algunos voceros de pensamientos que se auto proclamaban como consecuentes y hasta "revolucionarios". Asumimos, entonces, a la tarea de abrir el debate con estas corrientes que considerábamos hostiles… (…) Inicialmente, con los Constructivismos y, luego, con sus derivas en, y desde, la llamada "teoría crítica" de estirpe liberal habermasiana.

Al desplegarlo, fuimos llegando a una conclusión irrevocable: los constructivismos son sólo piezas del mismo puzle con el cual los intelectuales al servicio del nuevo ciclo de acumulación capitalista arman la agenda pedagógica de la postmodernidad, que el poder vigente necesita. Son instrumentos del "neo"liberalismo en la tarea de diseñar y de troquelar a los sujetos que instala la nueva organización internacional del trabajo (impuesta en este ciclo de acumulación). Descubrimos ofendidos e indignados la mediocre medida del *eclecticismo* delirante que metía en un mismo costal —y sin sonrojarse mucho— a Piaget, a Wallon, a Kant, a Leontiev, a Popper, a Zazzo, a Mach, a Luria, a Berkeley, a Merani, a Hume, a Watzlawick, a Maturana, a Foester, a Bachelard, a Lakatos, a Kuhn, a Feyerabend, a Lorenz y muchos otros… poniendo allí de "parapeto" a Vigotski (inclusive al propio Marx).

(…) La agenda pedagógica de la postmodernidad, vale decir del pensamiento burgués puesto en claves "contemporáneas", postuló al constructivismo como *camino* y como *vehículo*

[12]Este texto corresponde, en lo fundamental, al Capítulo II del libro inédito "La Pedagogía y dialéctica y la generación de los sujetos escolares", resultado *del* "estudio relacional, elaborado desde el punto de vista materialista y dialéctico" que hicimos sobre "la formación de la norma, los saberes específicos y la práctica significante en la generación de los sujetos escolares", concretando la investigación que —concurso mediante— nos había sido asignada. Los cortes y ediciones, con respecto al texto original, se indican por puntos suspensivos entre paréntesis.

esencial. Para ello lo definió "en términos generales", como un *"movimiento pedagógico"*.[13] No era, nos dijeron, "una teoría", sino *"un marco explicativo muy amplio y multidisciplinario"* que se proponía *"sin anular o desechar logros anteriores científicamente válidos",* pero también, *"sin convertirse en una especie de camisa de fuerza para el sistema educativo"* tenía que ser el eje para planificar y, además… *"conducir, evaluar e investigar"* los procesos escolares de enseñanza aprendizaje. El truco, como lo vimos, era (y sigue siendo) simple: sus estrategas postularon que este movimiento (sin mayores fracturas) tenía "dos orientaciones", en sí mismas "diferenciadas" que llevaban a las mismas metas: **una**, de base filosófica y epistemológica idealista (en sus vertientes objetivista y subjetivista), y… **otra**, de base dialéctico materialista… Había, pues, allí…. para todos los gustos (sin que hubiese necesidad de abandonar el "movimiento" …). Esta postura camaleónica se impuso como mediación "epistémica" lo que permitió que el *eclecticismo constructivista* apareciera no sólo como lo "normal", sino como lo "deseable" … (…)

2. Revelador y ecléctico

El texto de Luis Castro-Kikuchi que, por entonces publicamos y sometimos a crítica en desarrollo del Seminario Vigotski (y aquí vamos citando), nos fue revelador. Él dice, por ejemplo, que contrario al eclecticismo de la *"diversidad"* del *"constructivismo idealista"*, la *"orientación constructivista de base dialéctico-materialista es una sola"*. Pero no vio este autor eclecticismo en el reconocimiento que él mismo imprimió a la condición "constructivista", tanto del idealista como a la del "de base dialéctico-materialista". Aunque llegó, sí, a reconocer incluso que —para el caso del *"constructivismo idealista"*—, se trata en su más difundida y oficial versión, de una *"presentación ecléctica y pragmática que pretende integrar autores y programas de investigación disímiles y hasta incompatibles, dejando de lado los criterios científicos y atendiendo a pautas utilitaristas y coyunturales"*. (…) Para que la fábula sea creíble, da una particular versión de la historia de este malabárico "movimiento constructivista". Surge, nos dice, *"a nivel gnoseológico y epistemológico como respuesta a las posturas que consideran el conocimiento como actualización de estructuras preformadas movilizadas por una conciencia ahistórica y abstractamente considerada (innatismo, espiritualismo)"*, pero también como reacción contra quienes lo consideraban [al conocimiento] *"como mera copia mecánica absolutamente fiel de la realidad, siendo el sujeto cognoscente un elemento pasivo ante su propia gnosis (empirismo, mecanicismo)",* que —en Psicología— se *"expresan en las posturas espiritualistas o asociacionistas"* que, en todo caso sirven de conjunto a la llamada *"educación tradicional"*.

Es la ruta que conduce a las actuales pedagogías de victoria al servicio del imperialismo, que siembran la "verdad" según la cual la palabra hace a la realidad… y nada existe si no "se" nombra… para terminar, *prohibiendo el significante*, negando la palabra, denegando la condición simbólica del ser humano y a la cultura misma. Para imponer esta lógica, serían tres las etapas fundamentales del Constructivismo que tendríamos que reconocer y cuya existencia

[13]Salvo indicación contraria, las citas que traemos a continuación, entre comillas y en cursiva, corresponden a: CASTRO-KIKUCHI, Luis. Constructivismo y Educación (En: Vallejo Osorio, León. "Vigotski, las corrientes pedagógicas contemporáneas y la innovación del currículo. (Documentos de trabajo)". CEID. Medellín: 2002).

deberíamos asumir: «*A) Fundacional, B) De énfasis en el contenido y significado del conocimiento y C) De énfasis "culturalista"*».

Según esta fábula, el constructivismo habría pasado de su momento fundacional, a una etapa de *"énfasis en el conocimiento"* para llegar o derivar en el *"énfasis culturalista"*. Del primero al último, habría una inocente y lógica "evolución" sin traumas, ni disputas, sin saltos ni asaltos, sin estragos, ni combates… con meros agregados de tesis que corren y recorren el hábitat escolar, de un modo más o menos "natural" y "neutral".

A su momento fundacional concurrió (según esta versión del constructivismo) la consolidación de la postura piagetiana "*sobre la adquisición cognitiva, que parte de la Biología y se centra en la epistemología genética"*. Esta postura, según plantea la reseña que vamos siguiendo, se inicia explicando *"cómo se conoce y cómo se pasa de un conocimiento dado a otro mejor"*... proponiendo *"la descripción y la explicación sistemática del desarrollo y del crecimiento de las estructuras intelectuales y del conocimiento mismo a partir de una relación dinámica entre el sujeto y el objeto"*, desde la consideración según la cual *"el desarrollo intelectual es un proceso de adaptación al medio en calidad de prolongación del desarrollo biológico";* de tal modo que, solo es posible explicarlos, si se asumen como *"procesos naturales y espontáneos que pueden ser ayudados y acelerados por la educación y la enseñanza, pero que no se derivan de ella"*.

En esta perspectiva, el sujeto *"construye su propio conocimiento gracias a una actividad mental que obedece a las necesidades del desarrollo evolutivo (es decir, aprende en dependencia del desarrollo que va alcanzando)"*. De tal modo que, *"el aprendizaje depende del desarrollo"*, donde la "competencia" es *"el nivel de desarrollo en que el organismo está específicamente preparado para recibir las incitaciones del medio y proporcionar una respuesta"*. Digamos de paso que —aquí— tal como lo vemos, las solidaridades entre los esquemas conductistas y los planteamientos piagetianos, son explícitos… Pero la reseña de Luis Castro-Kikuchi no lo ve (o, lo calla y no lo denuncia). Como lo acabamos de decir, quien acepta esta versión "histórica" del constructivismo debe suponer que, a renglón seguido, no el constructivismo, sino la pedagogía (en la Escuela toda…), y todos en ella, sobre todo los maestros, hubimos de llegar (o "caer") inexorablemente en la etapa siguiente de esta autopista que no se *construye* y, simplemente se *recorre*: la etapa del énfasis en el *contenido* y *significado* del *conocimiento*.

Esto es así (enfatiza) por cuanto, considerando que los sujetos *"construyen representaciones mentales y significaciones relacionadas con esos contenidos"*, se impuso la "manía" de brindar *"atención especial al significado del conocimiento y a los contenidos educativos"*. Por eso Bruner, según nos dicen en este modelo de presentación "histórica" del constructivismo, hubo de incidir definitivamente para hacer que todos termináramos en el aparato escolar poniendo el énfasis (¡Aleluya!) en *"la importancia de los conocimientos previos"* y por lo tanto en *"el aprendizaje por descubrimiento mediante una manipulación concreta y conceptual"* y no "*desde la exposición de un maestro o un experto";* negando, de paso y por completo, la presencia de la *mediación esencial* que para los procesos de aprendizaje, tiene la presencia del docente, del maestro.

Desde luego, para que esta lógica funcione es

menester subrayar en la práctica escolar cómo *"la ocasión o el azar juegan un rol importante"*. Así, por entonces y, afortunadamente, las técnicas de exposición "se" reemplazaron *"por las de elaboración de hipótesis"*, la formulación de preguntas, investigaciones, verificaciones y, claro, por *"adquisición de capacidades orientadas a la resolución de problemas"*.

3. "Adquisición de capacidades orientadas a la resolución de problemas"

El relato parece coherente. Del discurso al texto que presenta esta historieta no hay aparentes quiebres en la lógica, la cohesión textual y la coherencia discursiva. Sin embargo, no va quedando "claro-claro-claro" cómo y de qué manera la *"formulación de hipótesis y el planteamiento de interrogantes"* tienen el mismo rango instrumental de la "*adquisición de capacidades orientadas a la resolución de problemas"* que, según nos habían advertido en la vulgata de todo constructivismo, es precisamente un "logro" que resulta de abandonar, de denegar o de reemplazar las *"técnicas de exposición",* por las *técnicas de las preguntas,* junto a las mejores tretas en el despliegue de la ardorosa "formulación de problemas". Pero esta "sutileza" no importa. Lo fundamental aquí es más prosaico: el paradigma que así se impone está en las claves del mismo Ausubel, quien *"propone su teoría de asimilación cognitiva (centrada en el aprendizaje verbal significativo) rompiendo con las habituales teorías del aprendizaje derivadas de la experimentación con animales"*.

Luego un salto mortal: los mismos pedagogos nos dirán que ya no basta con renunciar a los laboratorios y que debemos abandonar el campo centrado en el aprendizaje verbal para llenar a los estudiantes de emoticones, guías gráficas y dibujos animados… porque… al fin y al cabo va siendo urgente reivindicar y asumir que "una imagen" valga más que "mil palabras" … Como quiera que sea, los promotores del nuevo paradigma irán directo al grano para mostrar cómo se asumen esfuerzos *"para superar determinadas limitaciones de la etapa fundacional",* pero manteniendo *"la perspectiva individualista"* y sin poder *"asimilar adecuadamente la concepción del conocimiento como producto de la interacción sujeto objeto dentro de un marco sociocultural histórico concreto y, en general, persistiendo en los criterios filosóficos idealistas de base"*. Aquí, denunciamos cómo es la maniobra post de la técnica impuesta en la academia: eso que consiste en hablar y decir en "neutro", en el impersonal "se dice", "se piensa", "se llegó", "se concluye…". Preguntamos: ¿*Quiénes* vivenciaron esos esfuerzos? ¿*Quiénes* continuaron (impulsando) *la perspectiva individualista*? Y… ¿*por qué* esto hicieron?

4. Vigotski "redescubierto" y "desgajado"

Eludiendo estos reparos, los promotores del constructivismo, en y con los voceros del neoliberalismo en la academia, dan el paso siguiente. Para ello basta un enunciado "simple": *"Vigotski es redescubierto"*. No importa que ese "redescubierto" lo escriban ellos mismos entre comillas. Simplemente "es redescubierto…" ¿Quién lo "redescubrió"?... ¿*para qué* y *de qué manera*?... ¿Con cuáles sesgos?... ¿cuáles de sus tesis son concomitantes a su esencia dialéctica y materialista? Luis Castro-Kikuchi, con estoicismo intelectual, reconoce que del conjunto de la concepción dialéctico materialista de Vigotski "se" desgajan *"solo algunas de sus ideas"*. Tales son: **1)** El conocimiento no es independiente del contexto donde se aprende; **2)**

El aprendizaje es el motor del desarrollo; **3)** Sin la participación de otras personas es imposible apropiarse del lenguaje, edificar el pensamiento y evidenciar conductas propiamente humanas.

(…) El constructivismo va, en todo caso, siendo necesario a la generación del tipo de sujeto que —por estos días— necesitan los TLC, y el nuevo ciclo de acumulación capitalista, en la deriva de todo eso que "se" hizo necesario como contra tendencias (expresadas en y aupadas por las políticas públicas de los Estados capitalistas), galopando en la "lógica situacional" y en el individualismo metodológico. El constructivismo nace en el proceso marcado por la enorme crisis del capitalismo abierta desde el decenio de los años setenta, del siglo pasado. (…)

5. El estado al servicio de los cazadores de renta

En esta crisis, el Estado, al contrario de lo que da a entender el lenguaje "neo" liberal, asumió su tarea de *instrumento al servicio de los cazadores de renta,* resolviendo la tarea de ajustar las líneas de su sistema legal a las necesidades de la acumulación. En esa perspectiva, desplegó un colchón ideológico para que las medidas tomadas como contra tendencias a la crisis fueran eficientes, aceptadas y asumidas como "lo que" debían hacer los ciudadanos. El constructivismo, y la manera cómo fue impuesto, ilustra la forma cómo (como instrumento de contra tendencia) fueron creando y desplegando corrientes ideológicas que han hecho su tarea al ayudar a "encontrar" la propuesta que la burguesía busca para solucionar su crisis; pero también para hacer que esa propuesta sea aceptada como posible, necesaria y natural. El constructivismo encajó en el lugar y en la tarea de "volver a lo pequeño", de negar la *causalidad*, de plegarse a la eficiencia y al desempeño, articulado sin reparos los esquemas del pensamiento postmoderno desde los eslabones básicos de la llamada *nueva gerencia* (o gerencia estratégica) que ahora gobierna y controla al conjunto del aparato escolar. Hace parte de este entramado la idea según la cual el Estado redujo o tiende a reducir su tamaño, convirtiendo al mercado en el rey y en el gendarme. Pese a la propaganda según la cual asistimos a la disminución de las tareas del Estado, este asume un papel *activo* e *incisivo* a la hora de desmontar los fundamentos legales y de legitimidad que rubricaban las viejas conquistas de los trabajadores. El nombre de ese papel activo es claro y sonoro: *políticas públicas*.

Pero, el papel de estas políticas públicas, está en concretar como enormes contra tendencias que apuntan a resolver los nudos gordianos de las contradicciones a las cuales había llegado, y en las cuales se había encallado, el Estado de Bienestar. Estas políticas (públicas) centran su tarea en convertir los *derechos* en *mercancías* y hacer rentable su ejercicio. Esto lo hace en todos los niveles de la práctica social, pero centraliza su efectividad en dos actividades *económicas* básicas: la salud y la educación.

Por ello, su esquema básico es importante al momento de su eficiencia: tanto la una como la otra son *negocios* primordiales que no pueden dejarse por fuera del mercado; por eso hay que convertir esos niveles de la práctica social en *actividades productivas*, es decir en *fuente de plusvalía y de renta*. En fuente de *ganancia*. Los empresarios y los Estados, para empujar las contra tendencias con las cuales intentan resolver la crisis, despliegan acciones que *tienden* a: **1)** Aumentar el grado de explotación del trabajo, **2)** Reducir el salario por debajo de su valor, **3)** Abaratar los elementos que forman el capital constante, **4)** Generar superpoblación relativa (amenaza del desempleo), **5)** Incrementar el comercio exterior, **6)** Aumentar el capital accionario.

Constructivismo, Pedagogía, desempeño, autonomía moral e intelectual, individualismo metodológico.

Tal como lo mostramos en los espacios de debate que en la investigación abrimos, a partir de la crisis que eclosiona, iniciando el decenio de los años setenta del siglo pasado, los intelectuales agrupados en **Mont Pèlerin**, fueron hegemónicos. Con ajustes se propició, el desmonte del Estado de Bienestar desde un plan cómodamente denominado aperturista, hicieron su tarea. Al hacer estos ajustes, la normatividad democrático-burguesa puesta al servicio de la acumulación capitalista, sirvió de instrumento a los cazadores de rentas extraordinarias (bien sea de entidades sin ánimo de lucro como de las que sí lo declaran), tanto legales como ilegales, para capturar el Estado (en este caso el colombiano). Para administrar la salud y la educación públicas, en este país las declararon constituidas en "servicios públicos", desde la Constitución de 1991. El engranaje de Planeación Nacional, el MEN y las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, han facilitado que los rentistas compitan en el mercado con el imperio de un sinnúmero de normas concebidas para ello, las cuales van desde la Constitución Nacional y documentos CONPES, hasta las leyes orgánicas, generales, o "normales" con sus decretos y con sus resoluciones reglamentarias. Con una deriva esencial ya en su dinámica: *la privatización no ha consistido solo en entregar a particulares las escuelas y colegios públicos, sino en hacer que lo estatal funcione como lo hace lo particular.*[14] La Constitución de 1991 sentó las bases que vinieron a ser desarrolladas en la Ley General de la Educación y en la legislación posterior, incluido el acto legislativo 01 de 2001, la Ley 715 (su derivado) y sus decretos reglamentarios que, de conjunto y de consumo, *establecieron* —ante todo— *que la educación es un "servicio público*"[89] que puede ser prestado por particulares.

El camino esencial, tal como lo habían definido y promovido Hayek y sus discípulos, era el de intensificar todo hasta concluir el proceso de privatización de la educación estatal. Hacer que, en las actuales condiciones, no sea mercancía solamente la fuerza de trabajo, sino *la calificación misma (y el "mantenimiento") de la fuerza de trabajo,* y que el cliente que compre esta mercancía no sea el *empresario que la utilizará*, sino el *obrero que intentará venderla* en el mercado.

6. ¡Loor Al Desempeño!

Aparece aquí en el discurso pedagógico oficial (y de la mano del constructivismo) el "desempeño". Si los estudiantes y los maestros "aprenden a hacer en contexto", si hacen lo que tienen que hacer, cuándo y cómo lo tienen que hacer para que funcione el mundo capitalista tal cual es, todos habrán contribuido a hacer del país "lo que" él debe ser "en el contexto" de la globalización, y según lo digan sus parámetros: los estándares y las competencias. Con un plus: los parámetros (los estándares) no son construidos por la comunidad escolar o académica (como intentan hacer creer), sino que devienen de los ya perfilados en la producción industrial y en el mundo de la economía, por mediación de la gerencia estratégica. Hoy sabemos, por ejemplo,

[14]Esto se acaba de potenciar para su próxima etapa, en las recomendaciones del Informe de la Comisión del Gasto y la Inversión Pública. Presentado en diciembre de 2017. Los miembros de la comisión son conocidos: Raquel Bernal, Jorge Iván González, Juan Carlos Henao, Marcela Meléndez, Juan Carlos Ramírez, Leonardo Villar; y reconocidos: Roberto Junguito, Armando Montenegro, José Darío Uribe. La Secretaria técnica es Natalia Salazar. Cf: https://www.fedesarrollo.org.co/…/resumenejecutivo605pm221217l (Nota de febrero de 2018) L.V.O.

que los impuestos actualmente en Colombia, son reciclados de los acuerdos de la llamada "reunión de Miami" en la cual los ministros de economía, los empresarios y uno que otro ministro de educación definieron la pauta. Por estas avenidas y con estas mediaciones, las políticas públicas han avanzado ya, suficientemente. Tanto como para concretar la *plantelización* entendida como etapa final de las certificaciones (que se iniciaron oficialmente con la certificación de los municipios). El envés de esta moneda, obligatoria en el mercado de la educación, es un *currículo único*, uniforme y centralizado impuesto autocráticamente a los estudiantes, pero también al magisterio, con la plena negación de la libertad de cátedra que se quiere hacer plena y vigente. Ya sus promotores no ocultan el sentido general de la formación y de la evaluación por competencias y desempeños. Queda claro, por ejemplo, en el libro publicado en español por el Fondo de Cultura Económica en 2007, con el título "**Las competencias en la educación: un balance**"[15], en el cual Monique Denier, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeck, más que un *balance,* hacen una *defensa* de lo ocurrido en la Europa francófona con el proceso que impuso este tipo de educación "productiva", eficiente, y efectiva.

Dicen estos autores que, más allá de los conceptos de capacitación y de competencias, en las empresas aparece claramente un cierto "interés social". Pero lo cierto es, según subrayan, que con anterioridad a que el discurso y la práctica de las competencias se impusieran, el puesto de trabajo, la prescripción profesional y el nivel salarial correspondientes al número y nivel de años de estudio, concernían al *resultado de una negociación colectiva* entre "interlocutores sociales", vale decir entre los sindicatos y los patronos como sujetos colectivos; pero que —en cambio y, afortunadamente— la competencia es *construida por el individuo*, de tal manera que (citando a Guy Le Boterf en *"**Construire les compétences individuelles e collectives**"*)[16], ser competente equivale a *"ser capaz de hacer elecciones, de negociar, de tomar iniciativas, de asumir responsabilidades; en pocas palabras, ser capaz de ir más allá de lo prescrito y hasta de lo prescriptible, es resolver situaciones complejas*".[17]

Una cita de A. Deprez cierra el comento: *"La gestión de los recursos humanos ha sustituido progresivamente a la negociación colectiva. El concepto de competencia valora la relación interpersonal entre el patrón y el empleado, mientras que el concepto de preparación remite a la relación colectiva"*[18].

Ésta es la vía que llevó al actual *"contrato laboral incompleto"*.[19] Para los apologistas de este estado de cosas, en el terreno de la pedagogía, es la hora de reclamar por la vigencia de una concepción que guarde *"correspondencia con los retos y exigencias cognoscitivas que, en forma creciente, plantean los entornos socioculturales"*. Este lenguaje edulcorado encubre la faena actual con la cual el régimen

[15]DENYER, Monique et al. Les compétences : où en est-ont? L'application du décret « missions » en Communauté français de Belgique. Éditions De Boeck; Bruxelles : 2004.

[16]Le Boterf, Guy. Ob. Cit. Éditions d´organitation. París, 2001. Pag 15.

[17]Denyer. Et al. Ob. Cit. Pág. 25.

[18]A. Deprez. Enseignement qualifiant et socialisation le cas des services sociaux et familiaux. Le Cahiers du CERISIS Charleroi, 2001.

[19] VALLEJO MONDRAGÓN, Federico. Comentarios al texto inicial, vía mail.

forja la fuerza de trabajo. Aunque no importe mucho que, a la otra orilla del mismo río, en el otro lado de la misma corriente constructivista, la base filosófica idealista supere, en esta etapa, solo *aditivamente a las anteriores* por cuanto *las críticas no apuntan a las insuficiencias o distorsiones concepcionales (gnoseológicas y epistemológicas) sino sólo a sus manifestaciones (en la teoría psicológica o en el aspecto aplicativo educacional)*.

Así, en una orilla del constructivismo avanzarían las críticas fundadas (gnoseológicas y epistemológicas), mientras que, al otro, solo vendría a prosperar el empirismo… Lo verdaderamente importante para esta manera de ver el asunto es sencillo: siguen siendo orillas del mismo río, lindes de la misma corriente…

7. Principios del movimiento constructivista

Sin tregua y sin respiro, el autor que aquí seguimos, llega a enunciar *los principios del movimiento constructivista*. Con una salvaguarda: los constructivismos son (o pertenecen) a una misma arteria. Quien quiera cuestionarlo debe tranquilizarse y considerar que es solo *desde el punto de vista formal* que, una u otra apuesta constructivista, tienen identidad y confluyen en esa misma arteria. Vale decir que no tienen, o no podrían tener esas identidades en "el fondo", ni en la fuerza de su "corriente". Esta, es la disculpa perfecta para continuar como un cachorro ciego hurgando en el fetiche que dice que todas esas propuestas son una sola, o pertenecen al mismo cotarro teórico (o teorético), conceptual u obedecen a la misma concepción. Por eso hacen, a renglón seguido una puntualización: *"cada orientación provee de un contenido particularizado a las formulaciones del caso",* de tal modo que *tanto la orientación filosóficamente idealista como la de orientación dialéctico materialista pueden concordar en asignar al constructivismo, determinados principios.* (…)

Entonces, la base de la maniobra de distracción es clara: suponer que hay diferentes modos de *proporcionar contenido específico a cada uno de estos principios;* lo cual depende de *los criterios fundamentales de concepción*, es decir los gnoseológicos; y de los criterios de "método", en sus claves, los criterios y fundamentos "epistemológicos". Leamos bien: a los mismos principios puede aplicárseles diferentes criterios fundamentales de concepción y diferentes criterios epistemológicos… por eso diferentes maneras de entender *lo que se conoce* (si existe o no la realidad objetiva), *cómo se conoce* (si *individualistamente* o en la inserción *en el tramado de las relaciones sociales de clase, de grupo, de hogar y otros*) y *cómo se comprueba si la información adquirida corresponde o no a la realidad* (es decir *si el conocimiento es verdadero o falso*)… todo: una y otra opción… ¡pueden asumirse desde los mismos principios constructivistas!.

8. ¿Diferentes contenidos y "modelos" para los mismos principios?

(…) Para cerrar el ciclo que nos lleva a aceptar la "unidad en la forma" que marca el linde de los constructivismos con otras corrientes pedagógicas, sus apologistas nos imponen su clave: La postura que se adopta *para concebir el conocimiento, sus modalidades de adquisición y su criterio de validación, tiene una importancia decisiva en el terreno cognoscitivo en general y científico cognoscitivo en particular*. Nuestra pregunta es la misma: esa postura que aquí invocan… ¿es común a todos los constructivismos?

Si Vigotski es constructivista o "puede ser constructivista" … también debería ser un apasionado discípulo de Berkeley (o de Popper **avant la lettre**)… ¿tienen uno y otros esa misma "postura"?

(…) El constructivismo, ese que se impone en nuestras escuelas, dirá que lo que se conoce *no es la realidad*, o que la realidad solo existe en el lenguaje… que el verbo se hace mundo, o el mundo solo existe en y con el verbo, que —final y contradictoriamente— todo depende del desarrollo y que a este está subordinado todo aprendizaje; que, por tanto, los maestros sobran o, en mejor de los casos, son sólo acompañantes (y no *mediadores esenciales* del proceso de enseñanza-aprendizaje)… que todo depende del desarrollo del individuo que aprende, y otras "posmodernidades"…

¿Cuál es para el constructivismo la relación entre sujeto y objeto en el proceso de la actividad cognoscitiva?, ¿cuál la relación del saber con la realidad y cuáles las posibilidades humanas de conocer el mundo?, ¿puede el conocimiento dar cuenta de la verdad? …o, más rigurosamente… ¿qué relación se establece entre la materia (el ser, acota correctamente Luis Castro-Kikuchi) y la conciencia (el pensar, guía de nuevo el autor citado)? Y ¿puede el ser humano conocer la realidad? (…)

9. "Carta de presentación" e instrumentos

A nuestro modo de ver, el constructivismo ha tenido dos caras: dos maneras de mostrarse.

La primera, es su "presentación formal": la "pala", la herramienta, brillante que ponen en la vitrina cuando busca su clientela. Algunas tesis, algunas hipótesis, algunos planteamientos, digamos los más socorridos, son precisamente los ejes sobre los cuales se montó y aún se monta su propaganda (ésa que, de alguna manera, embauca a los maestros honestos, de buena fe, que tienen un serio *desconocimiento* de sus reales planteamientos). Digamos que son las tesis y los planteamientos "de mostrar". **La segunda**, en cambio, implica otras tesis y otros fundamentos con los cuales *realmente trabaja; e*stos, son los de la concepción que *realmente, mueve, impulsa e impone*: la "pala" o herramienta herrumbrada con la cual trabaja.

En primer lugar, el discurso constructivista *aparece,* haciendo la crítica de la "educación bancaria" (…). Vale decir que el constructivismo *aparece* y se presenta como una crítica al conocimiento entendido como resultado de un proceso simplemente *acumulativo*. Aparece, así, como una crítica a las concepciones quietistas, en el sentido más empírico, más estrecho del concepto que (con)lleva al estudiante hacia la inactividad. Se presenta, también, como un *método democrático* que está contra el autoritarismo, contra la educación basada en una autoridad vertical. Sería, además, un punto de vista de la pedagogía basado y fundado en *la investigación*: el impulsor de una educación basada en el *despertar del espíritu investigativo de aquellos.*

Así, esta corriente es presentada como una pedagogía que tendría todos los atributos para ser aceptada como lo mejor, lo más avanzado; inclusive, lo más democrático y hasta proletario del mundo. … [Pero] hemos encontrado, tras este manto, una teoría, una concepción y una práctica del constructivismo que, para decirlo en sus propios conceptos, asume como perspectiva *un currículo donde el conocimiento es una auténtica construcción operada por la persona que aprende*. Éste es el núcleo, la trinchera, desde donde se dispara toda la descarga neoliberal.

10. El programa constructivista

(…) Comprobamos cómo, aparte de todo su eclecticismo, plantea *un programa* coherente que, en realidad, asume. Es un programa de combate que subyace en toda la filigrana de sus embestidas, tanto como en los programas que son complementarios a su presencia como paradigma de formación de los sujetos en y por las competencias, explícito ahora como su deriva esencial. Su programa dice que hay dos objetivos fundamentales que el constructivismo se plantea y propone. **Uno**, es la construcción de la autonomía moral; **el otro**, el de la construcción de la autonomía intelectual (y cognitiva) de los sujetos que hace y moldea.

Discutimos, entonces, qué es eso de la autonomía moral, y qué lo de la autonomía intelectual. (…) Preguntamos, así, por la concepción que tenía y tiene el constructivismo frente a la pedagogía y a la educación. Por ello escarbamos en los conceptos de la autonomía moral y de la autonomía intelectual. Comprobamos que tal concepción no es original de Piaget; que el padre de esta concepción es el filósofo Emanuel Kant. Ese mismo que se convirtió en la más alta cumbre de la concepción ideológica burguesa (el **iusnaturalismo)**, *puesta en las claves de la teoría del contrato*.

11. Formar personas: es decir, compradores y vendedores

La "teoría del contrato" define todo eso que el constructivismo es y pretende hacer (su arista avanzada). Esta teoría subyace a la organización de la sociedad capitalista; hace que, absolutamente todo, *parezca ser* (o estar) regido por contratos entre individuos. Por eso la ideología burguesa, dominante desde el proceso que dio curso a ese continuado fenómeno histórico y cultural que denominan "ilustración", nos ha apabullado y nos ha puesto a delirar en la búsqueda del mítico contrato social.

Absolutamente todo *parece* ser o *regirse* por un *contrato*: el matrimonio es un contrato entre dos, para formar la familia, la matrícula es un contrato por el cual alguien compra a la "Institución educativa" y ella le vende el saber adecuado a su nivel económico y social; si alguien más paga un pasaje, *ese acto es un contrato* en el cual, como contraprestación, le llevan donde necesita ser llevado. Absolutamente todo es un contrato; así no esté escrito explícitamente, en la realidad capitalista todos tienen que asumir su existencia de hecho.

Kant sistematizó esa teoría en unas cuantas páginas, con el título "**La respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?**". Allí plantea que hay un ideal de la "ilustración", es decir de la concepción ideológica burguesa esencial: tal es el concepto de *mayoría de edad*. Cuando a un individuo el Estado le reconoce la mayoría de edad, lo funda y define como persona: vale decir, ese que puede comprar y vender; ese que puede hacer contratos.

En esto también hay un discurso, que aparece como el resultado de una "cantaleta": cuando alguien hace una referencia a una persona, o a la persona… todos piensan que está hablando de otras cosas como de la dignidad, de la conciencia de sí. Pero no…. la esencia del asunto de la persona aparece como simple, clara y sencilla: *la persona es aquella que puede comprar y vender*. Hay personas jurídicas y personas naturales. A la persona natural la sociedad (empezando por el Estado) le reconoce su condición de persona completa al llegar a la mayoría de edad; cuando puede comprar y vender. Mientras tanto, para que se le permita hacer esto de comprar o vender, le deben nombrar a un tutor que lo haga en su nombre (en nombre de su persona). Si usted no

tiene mayoría de edad, no puede comprar casa, ni carro, ni nada, aunque pueda hacer mandados y comprar solo al menudeo arepas, gaseosas, huevos al detal: no puede hacer *negocios* en grande, salvo que esté jugando "monopolio".

Cuando a alguien le dicen persona, o lo reconocen como "mayor de edad", parecería que le están reconociendo su propia condición humana… pero lo que, en realidad, le están diciendo es que los otros (las otras personas) lo reconocen como a ése que también puede comprar y vender: ése que puede hacer y firmar contratos...

El ideal de la ilustración es la mayoría de edad; es decir, la condición según la cual alguien (un individuo) puede pensar por cuenta propia …y lo dejan hacerlo (se lo reconocen). Pensar por cuenta propia es, en últimas, poder decidir *(elegir entre una y otra opción muy concreta…)* y poder contratar.

Alguien es mayor de edad cuando puede decidir por cuenta propia, y le reconocen como válida esa decisión que tiene, entonces, efectos legales. Cuando alguien decide, esa decisión es una decisión en los términos de un contrato que debe cumplir. Optar es aceptar o no un contrato. En su decisión, a él lo tumban (lo engañan) o él resulta tumbando al otro; pero, en todo caso "usted es el responsable de su decisión". Todo lo que le ocurre es consecuencia de su optar: si decide bien, le va bien… si decide mal, le va mal… si decide regular, le va regular… y en eso están contempladas las derivas del azar, de lo indeterminado, pero también las de los sortilegios. Cada quien es el único o el principal responsable de sus decisiones, de su presente, de lo que será su futuro si es que, por acaso, el futuro existe. Por eso debe escoger y escoger bien según lo que pueda pagar: comida, vivienda, calificación de su fuerza de trabajo, gobernante, sexo, materiales para su aseo personal… Ahora, a los estudiantes se les da la oportunidad de hipotecarse para recibir un préstamo con el cual pueda pagar el título o el certificado que opera como permiso, no ya para saber, sino para hacer. En la práctica es un mecanismo que hace de las familias y, en particular, de los jóvenes una fuente de renta permanente. El asunto es claro: si Usted no tiene certificado su "saber-hacer" no puede "hacer", y no puede tener un vínculo laboral.

12. Individualismo metodológico

Como ya sabemos bien, ése es, finalmente el mecanismo que reina en y entroniza, el *individualismo metodológico*. En su territorio, el mundo (la sociedad) es asumido como si fuese un gran supermercado donde cada quien decide en cada momento, suficientemente bien informado con los datos de la etiqueta que le comunica (o informa) todo lo que debe tener presente para decidir. Esto es, exactamente, ser "mayor de edad": informarse, comunicarse y decidir.

Desde el individualismo metodológico y desde la retórica liberal kantiana, se levanta una crítica radical: en la sociedad funcionan individuos que tienen poco criterio; por eso, según denuncia Kant (y a muchos les gusta esta denuncia), resultamos inventado los tutores que definan en cada paso "eso que debemos hacer". En ese camino, el común denominador apuntaría a que nadie piense ni asuma responsabilidades. Pensar por ti mismo concreta la autonomía moral e intelectual. La tarea de la educación radica en formar autonomías. Y eso se hace, se tiene que hacer, sobre la base de la libertad. Kant sintetiza el concepto de libertad que la burguesía venía construyendo.

El pensamiento político de la burguesía tiene un desarrollo que llevó a esta concepción. El primero que dice: *"necesitamos un Estado*

nacional laico, que el Papa se dedique a administrar las almas, porque los bienes terrenales los va a administrar la burguesía", es Maquiavelo. Esta, es una reivindicación esencial de la burguesía. Bodino, concretó con plena coherencia el concepto de soberanía que va a ser fundamental para el pensamiento político moderno. Luego, el pensamiento de Hobbes fundamentó el concepto de soberanía en el de *pacto social*: dado que el hombre es "lobo para el hombre", para librar a la humanidad de la destrucción, para garantizarle a los ciudadanos la propiedad y la vida amenazadas por el estado de guerra, es necesario un *pacto*. Este pacto establece un soberano que no tiene ningún compromiso con ninguno de los ciudadanos y por ello ejerce un poder soberano absoluto.

Como se sabe, Locke desarrolló la misma tesis esencial, pero reivindicando el *consenso* como fundamento del pacto. Después, la burguesía forjó un tratamiento más avanzado y Rousseau reivindicó la soberanía del pueblo.

La tribu de Rousseau, del gran Juan Jacobo (los jacobinos), vale decir el ala radical de la burguesía revolucionaria condujo una revolución que —con la hegemonía de la burguesía— destrozó la herencia estamental feudal, a nombre de la voluntad general y sus articulaciones con la voluntad de todos. Solo más adelante la clase burguesa (con sus pensadores y sus hombres de acción) desplegó una idea que articula, ahora, el centro de lo que va a ser el fundamento del "Estado de derecho": *ser libre es vivir según la ley.*

Para llegar a este pensamiento fue necesario un trasegar de poco más de dos siglos. Al hacerlo, teniendo en medio la toma de La Bastilla, un formidable acto revolucionario, más simbólico que otra cosa (al parecer, aparte de albergar a unos cuantos presos sin mayor importancia, *La Bastilla* —básicamente— representaba el símbolo de la opresión feudataria y estamental), desarrolla una acción, no por simbólica y tenaz, menos real: le corta la cabeza al Luis Coronado. Allí, formidables revolucionarios como Robespierre, el incorruptible, encarna la propuesta de futuro de una clase cuyos representantes son ahora, corruptos *perse*.

Porque en su seno germinaron también los Fouché, los adeptos a las oportunidades que, desde entonces (y desde antes), asistieron a todos los procesos sociales preguntando "*y... ¿quiénes vamos ganando?"*. Este Fouché, pasó de ser uno de los más radicales en el uso de la guillotina, a comisario de la policía del régimen contrarrevolucionario del Termidor, manteniendo el cargo cuando Napoleón se hizo con la victoria. Un siglo antes, Cromwell había derrotado a los señores feudales en Inglaterra; esa, que nunca más volvió a ser como hasta entonces...

(…) En el escudo de la república de Colombia, por ejemplo, no son la libertad, la igualdad y la fraternidad, el referente. Lo son la *libertad* y el *orden*. Quienes han orientado el proceso de la formación social colombiana, dieron el paso en relación con lo que había sido formulado por Rousseau: ahora su interés está en garantizar la libertad de comprar y de vender a quien pueda hacerlo, y proporcionar el orden que garantice esa específica libertad.

Si la libertad se reduce a la conciencia asumiendo la ley, el individuo se hace ciudadano, y el ciudadano es libre cuando respeta la ley: cuando la *interioriza*. De tal modo, si alguien viola la ley (positiva), lo pueden meter a la cárcel para obligarlo a ser libre.

La ley (positiva), en las sociedades divididas en clase, cuando existe el Estado, es —ante todo—

la regulación (y el blindaje) de la propiedad privada. La conciencia y la voluntad de la clase en el poder *constituyen* el núcleo de la Ley que se concreta, precisamente, en las Constituciones.

En esta perspectiva, la construcción última del pensamiento pedagógico define e impone que la autonomía moral se construye cuando el individuo, como tal, asimila la ley y no necesita un policía por fuera que le diga qué tiene que hacer, cuándo lo tiene que hacer, dónde lo tiene que hacer y, sobretodo, cómo lo tiene que hacer. El autónomo hace eso por sí mismo; nada ni nadie lo obligan a hacerlo; pero si no procede así, el Estado está para garantizar que ello ocurra. Por eso, el fin de la educación es, para este modelo, hacer los sujetos que los intereses de las clases dominantes requieren y para ello debe hacer que esos intereses sean asumidos por los individuos por la acción directa de las Instituciones (por ejemplo, de la familia y la Escuela, las iglesias o los partidos de las clases dominantes). La ruta es clara y son claros los procesos: los *individuos* deben ser convertidos en *ciudadanos* respetuosos de la ley, la libertad y el orden: deben convivir en el orden y con el orden, así impuesto.

13. La libertad del constructivismo

El constructivismo es un instrumento clave para garantizar ese tipo de libertad y de orden, funcionando. Desde este punto de vista, y en su práctica concreta, su apuesta pretende construir buenos ciudadanos que cumplan la ley (que organiza al Estado actual): que la defiendan, la asuman y no la impugnen; sobre todo que no luchen contra ella. Es una concepción de la generación de los sujetos articulada en una perspectiva preventiva y contra todo tipo de rebelión o de inconformismo.

Así, el concepto de emancipación es reducido, a la mera emancipación individual —del individuo, valga la redundancia—; para hacerlo, la retrotraen de su herencia latina donde significaba que el individuo se independiza, se emancipa al paso por su adolescencia, con respecto a los padres, cuando ha asimilado la ley. De este modo, una educación que emancipa es esa que fundamenta al individuo como ciudadano y, al ciudadano, como individuo (no como sujeto) que sabe-hacer (en el contexto sin pretender cambiarlo).

14. Popper y el saber hacer en contexto

En esto, Popper es el gurú y el guía. Presentado como ese filósofo que, simplemente le ha hecho aportes a la teoría del conocimiento y al debate sobre el carácter de la ciencia, tiene abierto el camino. De tal suerte —según sus promotores— es, esencialmente, un epistemólogo, cuyas concepción y contribuciones son un gran aporte a la humanidad. Agregan que ello es posible —precisamente— porque su pensamiento es —o resulta ser— políticamente neutro.

Pero Popper es el filósofo oficial, inicialmente clandestino, del grupo de **Mont Pèlerin** y de las sucesivas ligas, corporaciones o grupos neoliberales. Se afinca —en realidad— en otros planteamientos ligados en la cotidianidad de la lucha política. Sus propagandistas suelen presentar la idea según la cual florecieron "varios Popper".[20] Que, inclusive, hay un Popper *cero*; pero también un Popper *uno*, un Popper *dos*, un Popper *tres* y así sucesivamente… muchos Popper y, adicionalmente, Popper al gusto: epistemólogo, liberal, neoliberal, socialdemócrata….[21] A nuestro modo de ver, esto se debe a su planteamiento

[20] GARCÍA NORRO, Juan José. Los tres sentidos del término "falsabilidad". Revista de filosofía. Nº 25: 2001.

[21] MOYA, Eugenio (ed). Ciencia, sociedad y mundo abierto. Homenaje a Karl Popper. Editorial Comares; Granada: 2004

esencial; a lo que él *es,* verdaderamente. Y, lo que es *verdaderamente* Popper, no está cubierto por el falsacionismo; está *detrás del falsacionismo*: es el *individualismo metodológico.* Esa es su teoría fundamental.

Pero, aquí hay otra contingencia: el individualismo metodológico lo aplica Popper desdoblado en otra concepción que es el soporte y —por decirlo de alguna manera— el *modelo* sobre el cual se desplaza todo ese pensamiento, y se constituye en lo que la tribu popperiana de la *"Escuela austriaca de economía"* denomina la *"lógica situacional",* al decretarla como la *única* alternativa para el pensamiento contemporáneo. Se trata, precisamente de la lógica situacional, que muchos pretenden ignorar.

Si nos pidieran una definición de la postura esencial de Popper, tendríamos que decir que ella *no* es el *falsacionismo*, sino el *individualismo metodológico aplicado en, desde y para una lógica situacional*. Para los que quieran saber qué es eso de la lógica situacional, digamos sencillamente que es la postura que obliga a, y prescribe el, *"saber-hacer-en-contexto"***.** Y, este saber hacer en contexto es el culmen del constructivismo y de sus (corrientes pedagógicas) adláteres con las cuales se hibridiza. En este orden de ideas, digamos, que muchos textos de divulgación han reducido la presentación de Popper a una exposición de la teoría del "Racionalismo crítico" que, a nuestra manera de ver, ni es *racionalismo*, ni es *crítico,* ni agota la mirada de Popper.

Es por ello que mucho de lo impuesto en los parámetros que rigen al currículo de acreditación (al menos en Colombia) está en las claves de los —siempre penúltimos— manuales vigentes en la academia, estructurados partiendo de la vulgata postmoderna y sus enclaves popperianos. Ellos dicen que la "filosofía de la ciencia" habría que pensarla de dos maneras… una, la *vieja manera*, la manera *tradicional*, la manera hoy, anacrónica; y la segunda manera, que sería *la manera de la contemporaneidad*, la actual manera, la superior de pensar. De forma clásica dicen esos manuales que los *racionalistas* son los que piensan la ciencia y el conocimiento como desarrolladas sobre el ejercicio de la razón y el *pensamiento* (Platón, Descartes y el Propio Kant). *L*os *empiristas,* serían esos que asumen que el conocimiento se adquiere, especialmente desde y por los *sentidos*. Personajes como Bacon, Hume, Comte y los representantes del propio Positivismo Lógico estarían en esta deriva jugando un papel cardinal para, y en, el avance de la ciencia y su comprensión; con demasiadas lindes por superar. Estas se habrían quebrado ya en la manera nueva de pensar la ciencia y el conocimiento desde la propuesta del constructivismo, en la filosofía y en la pedagogía… Los representantes y gurúes de esa concepción, nos dicen, serían Lakatos, Khun, Tulmin y, sobre todo, el mismísimo Popper: los epistemólogos postmodernos barajan las cartas, sus cartas, y… ¡desaparece al materialismo dialéctico, a la dialéctica materialista!

En el mundo, como dimensión del conocimiento científico, según esta presentación, solo queda aceptar que *en el camino del conocimiento hay sólo probabilidades... e incertidumbres que nunca pueden superarse.* Es ese el sentido de la incertidumbre epistemológicamente fundada; esa que luego se va a instaurar como enseñanza de la postmodernidad, para absolutamente todos los procesos, incluida —y sobre todo— la que ahora debemos aceptar como mandato "natural" más acá y más allá de la Escuela: la *incertidumbre laboral*.

(…) Todo parece simple: *La sucesión de las teorías científicas se dan como resultado del falsacionismo,* independientemente de que éste sea o no aceptado como proceso verdadero, o como tesis verdadera. Asumiendo esto como la esencia del asunto, tanto Lakatos[22] como Kuhn (el de las "revoluciones científicas") y Tulmin, construyen un aparato conceptual fundamentado en (y que fundamenta a su vez) a las concepciones liberales del mundo. Lo reiteramos: el eslabón clave es Popper y su concepción del individualismo metodológico llevada de la mano de la Escuela económica que fundamenta el *neoliberalismo*: la Escuela y la trinchera de Hayek[23], Friedman[24] y Mises[25], para quienes la sociedad funciona solo y efectivamente dominada por el mercado. Esa, es la tesis básica, la guía, la iluminación… Por eso, todo lo que limite al mercado debe desaparecer en cuanto atenta contra el orden natural que sería el mercado mismo. Por lo tanto, lo que hay que entender y asumir para vivir racionalmente e integrarse en sana convivencia al orden social, es la lógica del mercado. Esta perspectiva, supone que la mercancía le aporta al cliente todos los datos para que él decida… se supone que, cada quien toma, a cada paso, decisiones informadas; y que cada decisión tomada es, de suyo, racional. (…) … para el caso, se trata solamente de que cada quien, racionalmente, tome decisiones *individualmente*, según su *conveniencia*, asumiendo las consecuencias y los *riesgos*.

Según esta teoría, la suma de las decisiones individuales, conforman la decisión de la *sociedad en el mercado*. Por ejemplo: si la gente empieza a comprar mucho tomate, este se encarece, y sus productores saben que es muy buen negocio por lo que *deciden* sembrar más tomate; eso dura hasta cuando haya tanto tomate que no haya quien lo compre y, el tomate comienza a abaratarse de tal modo que se vuelve un mal negocio sembrarlo. Según este sofisma, es *la lógica de la decisión individual* la que se establece como *lógica situacional*. La lógica situacional, en últimas, es simplemente esta: que todos y cada uno de los individuos se formen para *hacer en contexto*.

Hacer en contexto es lo mismo que decidir individualmente en el contexto, vale decir la *lógica del cliente*; la del *comprador*, y la del *mercado;* es tener la *información* necesaria para *hacer*. Esta posición implica que el individuo siempre decide la situación, y supone una *prescripción* (popperiana): *toda decisión que tome el individuo y las que tomen los múltiples individuos van a definir la organización de la sociedad*. Esta es la perspectiva y la justificación esencial que para el estudio de (y la intervención sobre) la sociedad asume la *economía neoclásica* en la versión austriaca; es decir, la neoliberal. Popper se encontró con una joya en esa lógica y dijo: *las ciencias sociales tienen que tener un método,* y el método no puede ser otro que el de la economía. Obviamente de la economía *austríaca,* es decir, la economía neoliberal. Eso lo van a prescribir en (y para) la investigación, la pedagogía y el conjunto de las llamadas Ciencias Sociales…

[22]LAKATOS, Irme. Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Tecnos; Madrid: 1993

[23]HAYEK, F. A. Camino de servidumbre. Alianza editorial; Madrid: 1978; HAYEK, F. A. Los fundamentos de la libertad. Folio; Barcelona: 1996.

[24]FRIDMAN, Milton y Rose. La libertad de elegir. Orbis, Barcelona: 1998.

[25]MISES, Ludwig Von. Sobre liberalismo y capitalismo. Barcelona: 1996

La posición que allí se encuentra y desde allí se origina, reza que, como la guía tiene que ser la ciencia, es necesario avanzar hasta una *concepción prescriptiva de la ciencia*. La ciencia es y debe ser como ellos dicen que es: si no es así, no es Ciencia. Esta está prescrita por la lógica del individualismo, está prescrita por la lógica del mercado; porque, si hay o debe haber una episteme de la ciencia, esa debe ser la episteme del mercado. Es la tesis fundamental, la esencia que identifica —finalmente— a la globalización: es la lógica de todo proceso, incluida la educación (y las didácticas).

De lo anterior se desprende que Popper es, esencialmente, *socialdemócrata*. Esta tesis ya la habíamos encontrado en el texto de Ángeles Perona que se llama, significativamente, "**Entre el liberalismo y la socialdemocracia**"[26], pero también en "**Realismo crítico y socialdemocracia**" de Jorge Novella,[27] un furibundo Popperiano. Contrario a lo planteado por los marxistas, Popper afirma con todas las letras: *lo que hay que hacer es la reingeniería*: todo hay que hacerlo asumiéndolo en su contexto, es necesario saber-hacer-ahí, de tal modo que no se trata de remover esa condición, sino de *"aprender a convivir con el problema concreto"*. Esta, es la tesis *política* esencial de Popper; la de la reingeniería, que no puede existir sin la lógica situacional, sin el falsacionismo, sin la negación del determinismo, sin sus más caras posturas epistemológicas… sin sus máscaras. Es desde allí donde nace y se acrecienta todo ese canto a la concertación, al pacto social… a la convivencia y sus máscaras.

15. Prescripciones para reproducir el contexto

Nada distinto prescribió el constructivismo; nada distinto prescribe e impone el MEN, el ICFES, la CNSC en los estándares y en los lineamientos curriculares y en las "competencias", en los diseños de las pruebas y en los controles paramétricos de toda actuación en la Escuela. El discurso esencial del constructivismo (y su opción primordial) se concreta en ello: es metodología, método, metódica e instrumentos de la reingeniería que enseña a convivir con el problema concreto, produciendo *adaptación*, haciendo que se haga en contexto (desde el capitalismo hodierno y de su reorganización del trabajo), para que este contexto permanezca… En últimas, el programa define, no que se haga en contexto, sino que el contexto (la formación social) sea reproducido con y por cada acción de los individuos, y con la sumatoria de todas esas acciones…

Tal como lo dijimos en otra parte… los constructivismos, y sus variantes, se ligan a la reivindicación liberal de la sociedad como resultado del pacto social entre sujetos individuales preexistentes que se sostienen en y desde una interacción comunicativa. Ellos sirven también, y esencialmente, para esto que acabamos de señalar… aunque lo que muestran y se ve por encima son las *apuestas seductoras de esta corriente pedagógica, como parte de una apuesta ideológica y política, cuando no se conocen sus fundamentos, es el encanto.* (…) *Si —aquí— tenemos una lucha en el terreno de la cultura, el punto de toque está en que ubiquemos el sentido de la lucha de resistencia con una progresión estratégica. Es cierto: no podemos*

[26]PERONA, Ángeles. Entre el liberalismo y la socialdemocracia. Anthropos. Barcelona: 1999.

[27]NOVELLA, Jorge. "Realismo crítico y socialdemocracia". En: MOYA, Eugenio (ed). Ciencia, sociedad y mundo abierto. Homenaje a
VALLEJO OSORIO, León. Por otros medios. CEDID. Medellín: 2006.

cambiar las relaciones de producción de hoy a mañana; no podemos decir 'vamos a fundar ya una escuela socialista'. En los espacios de nuestras escuelas se articulan las relaciones de producción capitalistas, manías y proyectos burgueses que debemos enfrentar. La Escuela sirve —también— para sembrar, para reproducir el capitalismo, para formar ciudadanos, aunque eso no nos 'guste'. Eso ocurre independientemente de que lo queramos, o no. La alternativa desde luego está en la lucha, y de ella hace parte la lucha ideológica (...) en los espacios de la escuela burguesa, semicolonial, burocrática, donde debemos asumir el reto de forjar otro tipo de sujetos que inicie la crítica de este orden, y se dé a la tarea de transformar el mundo... [28]

Referencias:

Castro-Kikuchi, L. (2012). *Constructivismo y Educación* (En: Vallejo Osorio, León. Vigotski, las corrientes pedagógicas contemporáneas y la innovación del currículo. (Documentos de trabajo). Medellín: CEID ADIDA.

Denyer, Monique et al. (2004). *Les compétences : où en est-ont?* L'application du décret «missions» en Communauté français de Belgique. Bruxelles: Éditions De Boeck.

Deprez. (2001). *Enseignement qualifiant et socialisation le cas des services sociaux et familiaux*. Le Cahiers du CERISIS Charleroi.

Fridman, Milton y Rose. (1998). *La libertad de elegir*. Barcelona: Orbis.

García Norro, J. (2001). *Los tres sentidos del término "falsabilidad"*. Revista de filosofía. No. 25.

Hayek, F. A. (1978). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza editorial.

Hayek, F. A. (1996). *Los fundamentos de la libertad*. Barcelona: Folio.

Informe de la Comisión del Gasto y la Inversión Pública. Raquel Bernal, Jorge Iván González, Juan Carlos Henao, Marcela Meléndez, Juan Carlos Ramírez, Leonardo Villar, Roberto Junguito, Armando Montenegro, José Darío Uribe. Recuperado el 20 diciembre de 2017 de:

https://www.fedesarrollo.org.com/.../resumenejecutivo605pm221217|

Lakatos, Irme. (1993). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.

Mises, Ludwig Von. (1996). *Sobre liberalismo y capitalismo*. Barcelona: Folio.

Moya, Eugenio (ed). (2004). *Ciencia, sociedad y mundo abierto*. Homenaje a Karl Popper. Granada: Editorial Comares.

Novella, Jorge. (2004). *"Realismo crítico y socialdemocracia"*. En: MOYA, Eugenio (ed). Ciencia, sociedad y mundo abierto. Homenaje a Karl Popper. Granada: Comares.

Perona, Ángeles. (1999). *Entre el liberalismo y la socialdemocracia*. Barcelona: Anthropos.

Vallejo Mondragón, Federico. Comentarios al texto inicial, vía mail.

Vallejo Osorio, L. (2006). *Por otros medios*. Medellín: CEID ADIDA.

Vallejo Osorio, L. (2011). *Línea Pedagógica*. Medellín: CEID ADIDA.

[28] Karl Popper. Editorial Comares; Granada: 2004.

Hacia la construcción de un proyecto educativo pedagógico alternativo -PEPA-

La agenda pedagógica neoliberal y la política pública de educación en los contextos de aprendizaje



MsC. Jorge Cardeño Espinosa

CEID-ADIDA. Director del Grupo ELIME COLCIENCIAS. Máster en Didáctica de las Matemáticas IPLAC La Habana, Cuba. Licenciado en Matemáticas-Física de la Universidad de Antioquia, Especialista en Informática y Telemática de la Fundación Universitaria del Área Andina. Escritor y pedagogo. Investigador junior COLCIENCIAS. Autor de diversos artículos, textos, programas de formación docente y de los eventos departamentales, nacionales e internacionales de Matemáticas del CEID. Docente del Centro Formativo de Antioquia CEFA y se ha desempeñado como docente de cátedra de la Institución Universitaria ITM. Medellín-Colombia. E-mail: jocare_17@hotmail.com o jocare_17@une.net.co

Resumen

El presente artículo expone una reflexión pedagógica en relación con la necesidad de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo –PEPA- y su concreción para el contexto colombiano, dada la constante copia de modelos pedagógicos, sistemas educativos o enfoques epistemológicos foráneos que no responden de manera objetiva a su realidad, haciendo un llamado al papel de la Escuela dentro de ese proceso de transformación de la realidad y de la dinámica de los docentes y la comunidad educativa, para concretarlo. Lo anterior no es un problema nuevo y requiere de elevar el nivel de conciencia por parte los maestros, pues desempeñamos un papel esencial dentro de este proceso, para apuntar a la sistematización de experiencias educativas y pedagógicas que paso a paso nos permitan identificar nuestro propio modelo educativo o por lo menos las regularidades, los propósitos, el porqué y el para qué de la enseñanza, dado que no se trata de la sola instrucción o aprendizajes mecánicos para producir determinados resultados, permitiendo que el PEPA vislumbre nuevas relaciones entre el hombre y la naturaleza, el hombre y el conocimiento, el hombre y la vida misma, para posibilitar nuevas interpretaciones del papel del ser humano dentro de una sociedad determinada, a partir de pedagogía crítica y conceptual. Será tarea de todos los maestros colombianos continuar la discusión y la construcción de las líneas generales de este proyecto de país, como propuesta histórica de la Federación Colombiana de los Trabajadores de la Educación FECODE y los CEID.

Palabras clave

Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA, educación, Escuela, praxis pedagógica, políticas públicas, modelos pedagógicos, contextos.

Abstract

This article presents a pedagogical reflection in relation to the need for an Alternative Educational Pedagogical Project -PEPA- and its concretion for the Colombian context, given the constant copying of pedagogical models, educational systems or foreign epistemological approaches that do not respond objectively to its reality, calling on the School roles in this process of transformation of reality and the dynamics of teachers and the educational community to set it. The above is not a new problem and requires raising teachers awareness, because we play an essential role in this process, pointing at the systematization of educational and pedagogical experiences that step by step allow us to identify our own educational model or at least the regularities, the purposes, reason of teaching, given that it is not the only instruction or mechanical learning to produce certain results, allowing PEPA to glimpse new relationships between man and nature, men and knowledge, men and life itself, to enable new interpretations of the role of human beings within a given society, based on critical and conceptual pedagogy. It will be the task of all Colombian teachers to continue the discussion and construction of the general lines of this country's project, as a historical proposal of the Colombian Federation of Education Workers FECODE and the CEID.

Keywords

Alternative Pedagogical Educational Project, PEPA, education, School, pedagogical praxis, public policies, pedagogical models, contexts.

Introducción

Este artículo de reflexión pedagógica e investigativa expone una de las ideas más importantes en estos últimos años del Movimiento Pedagógico Alternativo, gestado desde la Federación Colombiana de los Trabajadores de la Educación –FECODE- y los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes CEID, tanto nacional como regionales, los cuales apuntan a consolidar la transformación de la Escuela y sus maestros, y así incidir en las políticas públicas para construir un currículo de contexto y en la creación de un sistema educativo acorde con las necesidades reales de la población colombiana, porque rompen la tradición histórica de replicar políticas educativas foráneas, que desconocen las problemáticas locales y nacionales, lo cual favorece la dominación ideológica y las profundas desigualdades sociales, además del atraso científico, cultural y político.

Basta con percibir o analizar las cifras del Estado Colombiano, destinadas para la Educación, para concluir el porqué del subdesarrollo y el deficiente apoyo a la investigación, en contraste con otros países del mundo, pues en este caso no es solo un simple comparativo, es el resultado del devenir histórico que la clase política en el poder no ha podido saldar o superar, pues siempre se justificará con otros renglones de la producción y de la seguridad nacional, los bajos porcentajes del Producto Interno Bruto destinado a lo que algunos, aún en este siglo continúan considerando como un gasto y no como inversión.

Como consecuencia se exponen, algunas dificultades en la construcción y materialización del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo –PEPA- y de la praxis pedagógica y el papel de la Escuela en este contexto tan diverso como lo es Colombia, para su discusión en el magisterio departamental y nacional y producir comprensiones que permitan avanzar en el desarrollo de un pensamiento crítico y social, que abone los pasos de la Escuela Pública diversa, de

calidad e incluyente. Igualmente, se enumeran algunas conclusiones o síntesis para motivar la escritura y la discusión pedagógica por parte de los docentes, al igual que posibles investigaciones o estudios de contexto y así posibilitar nuestra propia interpretación de la realidad y la creación de modelos pedagógicos acordes con esta realidad.

Algunas dificultades en la concreción del PEPA

> *«La misión de la Escuela y del sistema educativo no es otra que la formación del pensamiento reflexivo de los alumnos para asegurar su participación activa, creativa y responsable como ciudadanos que actúan inteligentemente en la solución de los problemas individuales y sociales.»*
>
> John Dewey (1859-1952)

La construcción de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA, para el país requiere de grandes cambios en el sistema educativo actual, pues es evidente que el enfoque propuesto desde las instancias del Ministerio de Educación Nacional MEN están en desacuerdo con una visión integral de la educación desde una perspectiva liberadora y crítica donde se mire la Escuela como un espacio de conocimiento para la transformación social, alejada de enfoques económicos y pragmáticos, y busca dar respuesta a las necesidades del mercado laboral o a una formación técnica específica que emerge como una necesidad de las empresas privadas en Colombia o como resultados de estudios del mismo gobierno acerca de la competitividad. No se quiere decir con esto que la educación debe estar alejada de las necesidades y de las demandas de la sociedad, es el desarrollo económico una de ellas, pero no debe ser la única, se requiere también de personas responsables, éticas y con un alto nivel cultural.

En este último aspecto, la brecha entre la sociedad colombiana, el uso de la tecnología y el desarrollo productivo, en comparación con otros países del continente produce un desarrollo desigual y no solo en la escala de lo macroeconómico, sino en la falta de oportunidades y de empleo de los seres humanos que integran este conjunto. Por ello, el PEPA debe intentar dar respuesta a estos problemas, mediante la ciencia pedagógica y la didáctica, para determinar un horizonte de conocimiento o carta de navegación pedagógica que permita o intente resolverlos.

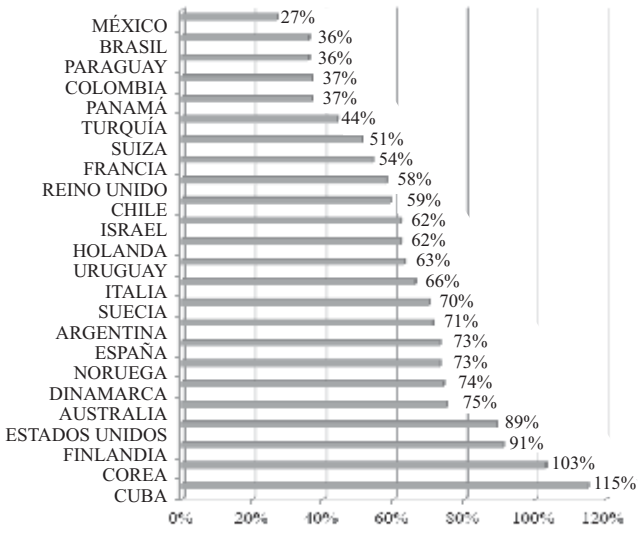
La educación tiene una directa relación con la economía, de manera que, si las posibilidades de desarrollo económico se ven afectadas, corre el mismo riesgo este importante proceso que modela la sociedad, que aliena en muchos casos, mantiene el *statu quo* y la ideología que representa interés para un Estado capitalista como lo es el de Colombia. Es claro que la concreción de un PEPA para el país se dificulta aún más cuando la educación se torna en un privilegio de clases, que no cubre la geografía nacional, sus escenarios rurales, limita su acceso por los altos costos sobre todo en el nivel superior o en los mecanismos creados en procura de altas tasas de cobertura son contradictorias. Al respecto se dice en el Informe Nacional de Competitividad INC 2012-2013 que: *Colombia ha hecho avances importantes en cobertura. Sin embargo, persisten rezagos en algunos niveles, en particular a nivel rural*.

Lo anterior, evidencia la inequidad existente entre las zonas rurales y urbanas, donde en las primeras se presenta una ausencia del Estado, manifestado en unas precarias condiciones de infraestructura y de recurso humano para atender estas poblaciones más vulnerables y limitadas económicamente. La difusión y materialización

del PEPA se hace aún más difícil de esta manera, donde las tasas de cobertura presentan grandes problemas en preescolar particularmente en transición, en la educación media y superior. Sin ahondar en este último nivel podría decirse que acceder a la educación superior requiere hoy más que nunca de un capital económico disponible, es decir, estudia quien tenga con qué pagar, además de que lo público tiende también a volverse costoso, precisamente por los modestos aportes que hace el Estado, a las Universidades Públicas.

> *En materia de educación superior, uno de los retos continúa siendo incrementar la cobertura bruta, que a 2011 era de tan solo 40,3%. En 2009, Colombia ocupaba uno de los niveles más bajos de cobertura en este nivel educativo en el contexto latinoamericano. La meta fijada por el actual gobierno es incrementar esta cobertura a 50% para 2014, cifra que continúa siendo baja, si se compara con la de los demás países de referencia en 2009. (CNC, 2013: 29).*

Figura 1: Comparativo internacional de cobertura en Educación Superior (Nivel Pregrado), 2009



Diseño del autor a partir de: UNESCO. Instituto de Estadísticas, MEN, y Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.

Nada fácil la construcción de PEPA para el país, pues se requiere del consenso de todos los sectores de la sociedad y, en especial de los sectores populares, académicos e intelectuales como sus máximos impulsadores. Por lo tanto, la construcción de PEPA no es un proceso estático, es dinámico y cambiante, pues debe soportar el paso de la sociedad y de los vertiginosos cambios dados en el terreno de la ciencia y de la tecnología, pensar en PEPA es pensar en una identidad de país, pero que no se construye a la manera de un currículo prescriptivo, sino mediante la acción consciente de quien se traza como tarea la identificación de propuestas alternativas pedagógicas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que viven los sujetos en la Escuela.

Este proceso preliminar de indagación y de sistematización de experiencias pedagógicas debe conllevar al reconocimiento de regularidades dentro de la praxis docente y del contexto demográfico y social donde habitan los sujetos del sistema educativo, para que a partir de este proceso, se determinen los elementos comunes en el hacer pedagógico, en la cultura, en las formas de actuación, en el proceso docente educativo y en sus categorías: el problema, el método, el objetivo, el contenido, la forma, los medios y la evaluación, para con ello, edificar un verdadero PEPA de país, y que este comporte identidad nacional, que sea pertinente, pero sobre todo que los maestros y la sociedad en su conjunto se sientan identificados con sus principales axiomas pedagógicos.

¿Y dónde encontrar los axiomas pedagógicos? Definitivamente en la realidad, no en las paredes de la FECODE, ni mucho menos de sus CEID regionales, lo curioso es que muchos integrantes de la misma izquierda colombiana pueden vivir en contradicción a este respecto o su ética no se corresponda con las necesidades históricas del

momento. Luego, aunque no existe ninguna base absoluta para los ideales éticos marxistas, la mayoría de estos creen que la visión dialéctica de la lucha de clases es base suficiente, pues se insiste como tesis principal que todo el universo, inclusive la sociedad, se encuentra en un estado de cambio constante, buscando el establecimiento de una sociedad de carácter más socialista. Solo que estos cambios no se logran aislando la investigación de la realidad -el hombre de la sociedad misma- es una necesidad identificar en la praxis escolar y docente mediante procesos sistemáticos que nos unifica en la pedagogía, cuales son las regularidades, que nos hacen auténticos, para poder así construir PEPA, lo cual debería estar en concordancia con la necesidad de un Estatuto Único de la Profesión Docente, que además debería integrar la psicopedagogía y la investigación al interior de su discurso normativo.

La realidad puede transformarse, pero es necesario intervenir en ella, para que no suceda en forma análoga lo acontecido con la reforma de la Ley 30 de 1992 o reforma a la Ley de Educación Superior, que en síntesis plantea un desafío a la sociedad actual y es el cómo lograr que nuestros jóvenes accedan a tan importante espacio de formación profesional, el cual se hace cada vez más inaccesible por toda la problemática socioeconómica y las bajas tasas de cobertura. En otras palabras, no existen cupos y la reforma del Estado lo que ofrece es un precario incremento en los recursos destinados para las Universidades Públicas y se tienen serias contradicciones e interrogantes nada fáciles de resolver por la alta corrupción y la inequidad existente en Colombia. Se platean serios interrogantes al respecto: *«como se espera financiar la creación de los 95.000 nuevos cupos en las 32 universidades estatales proyectados para 2014. En particular, ante un déficit acumulado desde 1992 de $700.000 millones en estas universidades»* (INC, 2013: 33)

> *El cambio de sistema, su transformación o giros en sus estructuras le pertenece a los partidos políticos y movimientos sociales con el acompañamiento de los sectores populares por una nueva democracia. Esta diferenciación de responsabilidades no impulsa a la escuela, llámese universidad o colegio, a mantenerse encerrada en un ostracismo paranoico sin sentido para la mayoría de sus actores, inmersa en un discurso brillante sobre la creatividad y la autonomía, en medio de una sordera frente a las voces sociales que requieren de cambios sociales reflexionados, planeados y augurados por las organizaciones sociales, y, lo que es más grave, pero que surge como consecuencia inevitable de lo anterior, carente de propuestas serias, pertinentes y tan necesarias para una sociedad que sigue de espaldas a su realidad escolar, como sucede con las manifestaciones de rechazo a la propuesta estatal de Reforma a la Ley 30. (Planeta Paz, 2011: 56)*

La anterior dinámica social e investigativa con la responsabilidad, no solo de los maestros, sino de la comunidad educativa, puede garantizar el éxito de tan encomiable tarea, pero este cambio implica una nueva praxis docente y un cuestionamiento de fondo, al papel social del magisterio dentro de la sociedad, que profundice la relación ciencia cotidianidad pedagogía, para profundizar y considerar la pedagogía como una ciencia, que interviene en la sociedad y en la Escuela para lograr comunidades más científicas, desde el rigor de los objetos de conocimiento.

La praxis pedagógica y el papel de la Escuela, en el PEPA

La praxis pedagógica tiene que ver con el actuar del docente dentro de un sistema educativo y como este conjunto de acciones tiene repercusiones en los sujetos de aprendizaje, pero también tiene que ver con la práctica social, pues

la educación consiste en la formación del hombre dentro y fuera del ámbito escolar. Es decir, que la acción del maestro tiene acciones inmediatas y otras que se observarán de ser posible en el tiempo, pues el educar implica responsabilidad y compromiso con su hacer.

Otro elemento por considerar son los vertiginosos cambios que se dan en la actualidad producto del desarrollo científico tecnológico, que llegan a las aulas, como contenidos escolares y produce desencuentros o inclusive resistencias entre quienes por ejemplo, son *inmigrantes digitales* o totalmente neófitos en este tipo de aplicaciones de la ciencia. Dado que la práctica docente tiene una relación directa con la ética e inclusive con la política y la economía, por lo que la sociedad en su conjunto espera la materialización de una praxis científica y dialéctica, donde el docente procure estar a tono con los cambios y con las transformaciones que se dan como resultado de esta relación (ciencia tecnología), para poder responder así a las nuevas exigencias y formas de interacción con la realidad y con sus propios estudiantes.

La educación es una praxis porque compromete a los sujetos que hacen parte del escenario escolar, este es un espacio en permanente transformación, donde se suscitan debates o conflictos en favor o en contra de la ideología imperante o hegemónica del momento histórico que se vive, que hace parte de un mundo cambiante o en constante evolución que afecta, paralelamente a la Educación y la Historia. Por ello la práctica pedagógica debe buscar dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en forma creativa, para buscar el desarrollo de procesos de pensamiento. Al respecto Paulo Freire (1999) señalaba que:

> *La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que pueden conducir a un proceso educativo, es decir, que las prácticas deben suponer innovación constante, creatividad, expansión de la imaginación, desarrollo del pensamiento, intercambio de ideas, perfeccionamiento docente académico, áulico, de estrategias, de talleres, de momentos de reflexión, de consenso de proyectos, de puntos de vistas, de acercamiento a la realidad, de propuestas visionarias con salida laboral para aquel que no quiere o no puede seguir dentro del sistema, es decir, entregar estrategias para todos sea cual sea su propósito personal o social a seguir, proponer prácticas educativas auténticas ya que cada uno de nosotros debemos ser protagonistas de nuestra práctica.*

Los problemas actuales de la Escuela son consecuencias del paradigma simplista llevado también al aula de clases, que parcela las disciplinas, las aísla, y pretende entender los sucesos no como un todo, sino en algunas de sus partes, olvidándose de la teoría de sistemas, de la dialéctica y de la complejidad en el contexto real. Es así que *para describir este mundo de manera adecuada se necesita una perspectiva más amplia, holista y ecológica que no nos pueden ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente; necesitamos una nueva visión de la realidad* (Martínez, 2007: 3).

Esto requiere de una nueva praxis que integre la enseñanza de las Ciencias con la vida misma, con la cotidianidad y con la pedagogía, donde los *nuevos y viejos docentes* comporten formación sino a profundidad, por lo menos su cercanía a la historia, la filosofía, psicología, semiótica, entre otras, que le permitan tener una comprensión más integral de los problemas que afectan el proceso docente educativo, además de ser un individuo ético y crítico de su propia práctica pedagógica, es allí donde estas características determinan el hecho de

que cualquier sujeto no puede ser docente, pues su responsabilidad y sus acciones van más allá de lo individual, y afectan de manera directa la forma de pensar y de actuar de sus estudiantes y en adelante, de la sociedad a la cual pertenecen.

Desde este punto de vista puede lograrse una ruptura con la enseñanza tradicional de las ciencias en general, pues la búsqueda de alternativas de solución a los problemas de enseñanza y de aprendizaje son un tema de total actualidad, es una pregunta frecuente de quienes les preocupa la deficiente comprensión, bajos resultados académicos, apatía, ausencia de preconceptos, baja comprensión lectora, problemas metodológicos y didácticos, entre otros. De manera, que es una necesidad la formulación y la concreción de propuestas metodológicas creativas, libertarias y alternativas sometidas a investigación y permanente revisión de su efectividad en las aulas de clase, pues de esto depende el futuro de los estudiantes para que decidan comenzar una carrera, para la transformación de su realidad social, a partir de la identificación de los problemas relevantes para estos, los cuales pueden someterse a sistematización y a la comprensión, desde la misma Ciencia, lo cual implica que el aula se constituye en un espacio de investigación.

Dado que la praxis se ejerce en un espacio concreto denominado institución educativa o Escuela, compete a esta la planificación, el desarrollo, la evaluación y la retroalimentación del proceso de enseñanza. De este proceso, debe resultar una pedagogía más integral que contribuya a la formación de aspectos biopsicosociales y éticos del sujeto, que logren el desarrollo de un pensamiento crítico, donde este piense por sí mismo y reflexione sobre sus propias acciones, lo cual permite su conexión y análisis previo de la realidad que lo afecta, para no terminar absorbido por el paradigma mecanicista, por las corrientes positivistas, funcionalistas, estructuralistas, entre otras, que desvalorizan los conocimientos locales, la experiencia cotidiana, la vida misma. Sin embargo, autores como Durkheim (1987), Bourdieu (2002), entre otros, han intentado acercarse al estudio de lo cotidiano y conciliar la ciencia y la vida, con la realidad del hombre.

Este aspecto es relevante en una praxis docente de corte humanista socialista, porque regresa al sujeto a su realidad, de manera que no es posible una pedagogía que no se centre en la cotidianidad y en esta última está inmersa la Escuela, el problema está en entender como maestros, cuál es el papel de ella en la transformación de la realidad, frente a lo cual es relevante esclarecer su papel histórico, social, político y educativo, dado que en este importante lugar de la sociedad no solo se acude a enseñar y a aprender, es el espacio natural donde existen y se producen los fundamentos teóricos para el desarrollo de un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, pues será necesario identificar las regularidades en el ejercicio de la pedagogía y el currículo, aquello que nos identifica, que nos une como nación.

Lo anterior requiere el despertar de la conciencia individual y colectiva de los maestros de diferentes contextos, para dar paso a la nueva Escuela, como espacio natural de sujetos críticos dispuesto a aportar al desarrollo de una sociedad más equitativa y a la solución de los problemas que emergen en el conjunto de la sociedad por medio de la creatividad, de la transformación y de la ciencia. Por ello, se trata de propiciar cambios en la praxis pedagógica y en el desarrollo de innovaciones o propuestas de intervención pedagógica en el aula, que constituyen los

insumos del PEPA. Esto requiere de una reflexión del papel fundamental de la Escuela actual e histórica en el escenario global, pues no se trata de reducirla a simples aulas de clase, donde se comparte el saber, el conocimiento científico, sino que debe ser considerada como un espacio de transformación de la realidad social, que ofrece la posibilidad, mediante el conocimiento, de alejar a los estudiantes de procesos de alienación que reducen sus posibilidades de ascenso social. Por ello, la Escuela debería ofrecer formación diversa en saberes disciplinares y en áreas del conocimiento para potenciar las capacidades y la creatividad propia de estos.

De esta manera, la Escuela es un espacio de creación, de construcción política y cultural, y no solo de reproducción de un orden y un poder social hegemónicos, donde no existe posibilidad de cambio y cuestionamientos sobre la realidad y donde las experiencias humanas son estructuradas o preconcebidas, así que para desligarse de esta mirada pasada o actual es necesario proponer un enfoque sociocrítico, científico y politécnico que busque cambiar esta visión y praxis de la vieja Escuela, tomando como centro de discusión, la concientización y el análisis crítico para producir procesos de transformación de la comunidad educativa, que transita a la interacción e interviene en los procesos sociales que cambian la sociedad para proponer salidas a las crisis, no solo sociales, sino económicas y políticas. Lo anterior, es complejo, particularmente en este momento histórico con una larga tradición de discurso ideológico y de prácticas sociales que promueven modos de analfabetismo histórico, político y conceptual, además de una falta de conciencia por intervenir o por ser partícipe de las transformaciones que requiere el país, y de ahí devienen las democracias representativas y las propuestas de Estado de una educación con profundas limitaciones, no solo de infraestructura, sino de dinámicas pedagógicas que amaestran, que no enseñan a pensar ni a transformar y donde la Escuela responde a políticas momentáneas que por lo general son foráneas, reducen su accionar dentro de una sociedad, la desvincula del mundo laboral y del desarrollo de la creatividad y de la transformación.

Por lo tanto, es importante impulsar otras pedagogías en la Escuela que posibiliten pensar la educación como un proyecto de identidad nacional donde pueda expresarse libremente el pensamiento, sin el temor de ser señalado o estigmatizado, que motive la participación activa, la crítica y la cooperación para enfrentar las problemáticas de las estructuras políticas y económicas de la sociedad. De esta manera, la Escuela debe constituirse en un espacio democrático que promueva los derechos colectivos y las responsabilidades, al igual que el diálogo y la participación en las decisiones colectivas (McLaren, 2003). Al respecto no existe una posición unánime sobre el papel de la Escuela dentro de la sociedad, lo que propicia una discusión más diversa y compleja, pero en lo que sí puede decirse que existe consenso es en su papel de transformación de la sociedad. En consecuencia, existen diversos autores que han expresado históricamente su posición, como el caso de Paulo Freire (1985), quien señala la importancia de la formación de personas libres y autónomas, capaces de analizar y participar en la realidad sentida y en la transformación del contexto. Por otra parte, Apple (2000), encuentra la educación como un modelo de resistencia, en el cual se da importancia al estudio del poder y de la transformación. Entre tanto, Bernstein (2001), considera la Escuela como el espacio de construcción y transmisión desde y dentro del aula, de los códigos de conducta de los sujetos,

dando lugar a lo que él denomina la pedagogía local, esto es, aquella relación que se construye desde la calle, desde la familia y desde la comunidad (Gadotti, 2004).

Por ello, la complejidad de la sociedad en los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales hacen que la Escuela Pública adquiera nuevas dimensiones e interpretaciones. La Escuela centrada en el proceso enseñanza-aprendizaje es insuficiente para la educación actual. La intencionalidad y la sistematización del conocimiento que circulan en el espacio escolar tiene una preponderante importancia, al igual que la preparación para el trabajo. Pero el propio mercado actual exige además de la capacidad técnica, otros elementos, como la capacidad de comunicación, la convivencia en grupo, la capacidad de tener iniciativa, entre otros, que no considera en muchos casos la escuela tradicional (Aranibia, 2014). Por otra parte, la Escuela se encuentra influenciada por la aplicación de políticas foráneas que no reconocen el contexto, pero que es pensada por parte de organismos del Estado que pueden funcionar o se aplican para experimentar o para cumplir con mandatos internacionales, como acontece con la propuesta o enfoque de competencias propuesto en el contexto colombiano y en muchos países de América Latina.

Esto ocasiona contradicciones entre el establecimiento de políticas o recomendaciones internacionales y el currículo de contexto que responde a las verdaderas necesidades de los sujetos que interactúan en la Escuela. Por ello, es una necesidad reconocer la Escuela como espacio de transformación social, política y económica, además de reconocer la Educación como un Derecho Social, porque muestra, desde diversos contextos la desarticulación entre las macropolíticas educativas provenientes de organismos internacionales y por lo general ejecutadas por los gobiernos locales y las particularidades de las instituciones educativas en estos contextos. Lo anterior, produce confrontación entre expertos que teorizan sobre la Escuela, los que trazan los derroteros y las políticas y los actores de la comunidad educativa (Chaustre, 2007).

Frente a todo esto, queda la limitada autonomía escolar y curricular para el desarrollo de iniciativas o experiencias de contexto, ya que las definiciones sobre las políticas públicas y educativas recaen sobre funcionarios que desconocen la realidad escolar, porque obedecen las orientaciones de organismos nacionales e internacionales, lo cual dificulta la formación en cultura política, es decir, el reconocimiento de la educación como hecho histórico, cultural y político, al igual que la insistencia de considerar la Escuela como espacio de lo público y los maestros como transformadores e innovadores de la praxis pedagógica, lo cual conduce al fortalecimiento de la Escuela Pública como espacio de crecimiento intelectual y social en los diferentes saberes disciplinares y en la construcción de relaciones sociales que favorezcan la evolución de la especie humana.

> *Una pedagogía crítica para la democracia no comienza con puntajes de pruebas, sino con estas preguntas: ¿qué tipo de ciudadanos esperamos producir mediante la educación pública en una cultura posmoderna? ¿Qué tipo de sociedad queremos crear en el contexto de las presentes y cambiantes fronteras culturales y étnicas? ¿Cómo podemos conciliar las nociones de diferencia e igualdad con los imperativos de libertad y justicia?*
>
> Henry A. Giroux (2003)

Conclusiones:

Se requiere de un Modelo pedagógico integral no ecléctico, donde converjan todas las corrientes pedagógicas aplicables al contexto colombiano y a su realidad actual.

Es una necesidad propiciar en los espacios académicos y escolares la discusión sobre el carácter científico de la enseñanza y del aprendizaje, mediante la profundización de los objetos de conocimiento.

No existen sistemas educativos inocentes, todos son portadores de la ideología histórica y hegemónica del momento, se trata de identificarlos para poder avanzar en un proyecto pedagógico alternativo, que rompa esta tendencia mecanicista.

Nadie debe imponer a otro, su concepción particular de ver e interpretar el mundo y su realidad, se trata de construir las nuevas ideas de manera colectiva.

Se requiere una nueva ética docente en el desarrollo y concreción del PEPA, que recobre el protagonismo del maestro dentro de la sociedad, como sujeto político y pedagógico.

La materialización del PEPA debe pasar por la movilización social, las clases populares, la diversidad cultural y los grupos étnicos del país, para producir una convergencia e identidad entre los diferentes sujetos que integran la comunidad educativa y la sociedad en general.

Las organizaciones sindicales deberían apoyar la materialización del PEPA dada la crisis económica, social y política del Estado Colombiano, que se resume en una alta corrupción y en un ineficiente acceso a los servicios básicos para su población.

Referencias:

Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

Apple, Michael. (1997). *Teoría crítica y educación* (Serie educación internacional). Buenos Aires Miño y Dávila Editores.

Apple, Michael. (1999). *Escuelas democráticas*. Morata Colección pedagogía. La pedagogía hoy. Madrid.

Aranibia, J. (2014). *La escuela como espacio educativo integral*. Lärarförbundet. Recuperado el 6 de abril de 2019 de: https://ei-ie-al.org/recurso/la-escuela-como-espacio-educativo-integral

. *Class, Codes and Control* (Vol. 3, Towards a Theory of educational transmissions). London: R.K.P.

Bernstein, Basil. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata Colección pedagogía. Educación crítica.

Bojanini, D. (2013). *Informe Nacional de Competitividad INC*. Bogotá: Zetta Comunicadores.

Chaustre, A. (2015). *Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas*. Educación y Ciudad, (12), 99-114.

Durkheim, É. (1987). *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.

Ética marxista. Recuperado el 6 de marzo de 2019 de:
http://www.allaboutworldview.org/spanish/etica-marxista.htm

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*.

México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza.* Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.

Martínez, M. (2006). *La Nueva Ciencia*. México: Editorial Trillas.

McLaren (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

OEI. *Observatorio de la Educación Iberoamericana*. Recuperado el 14 de marzo de 2019 de:
http//www.oei.es/observatorio/observatorio.htm

Paulo F. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

Paulo F. (1999). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores.

Planeta Paz. (2011). *Rutas y senderos: Trashumancia de los PEPAS*. Bogotá: Impresol Ediciones.

¿Qué es una experiencia pedagógica alternativa y crítica?



Mg. Luisa Elvira Estrada Palomino

Grupo de investigación: Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico –GIMPAC-. Línea: Experiencia pedagógica alternativa y crítica. CEID-ADIDA. Licencianda en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, "Francisco José de Caldas" de Bogotá. Ha adelantado estudios de especialización en "Gerencia Educativa" con la Universidad Católica de Manizales y de "Administración de la Informática Educativa" con la Universidad de Santander. Actualmente es Docente de la Institución Educativa Rural Salinas de Caldas, Antioquia. Ponente en el IX Congreso Nacional de Geografía en Montería y el XI Congreso Nacional de Historia en Popayán. Coautora del libro "Conozcamos Nuestras Veredas. Vereda Salinas" del Micro Centro Rural de Caldas Antioquia (2010). Ponente internacional en el "IV Encuentro Iberoamericano de Maestros que hacen investigación en las escuelas y en sus Comunidades" Venezuela -2008- y en el Encuentro Iberoamericano "La Escuela Pública tiene quien la escriba" en Buenos Aires Argentina en el año 2010. Maestra destacada y nominada por SEDUCA en 2006. E-mail: ellaosser@gmail.com

Introducción

"La educación no puede ni debe rehuir sus responsabilidades"

Paulo Freire

Paulo Freire expresa que (…)

> *La práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual, tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción". Freire, Paulo. (1990). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores. Pág.100. La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. (Freire P., La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones, 1990, pág. 29)*

A partir de estas dinámicas se plantea el perfil de una *Experiencia Pedagógica Alternativa y Crítica*, cuyos ejes se toman de los objetivos de una educación emancipadora, con el valor agregado que le da el contexto en donde operan. a) La educación no es neutral; b) la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas; y c) la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social (Boyce, 1996).

Es desde la praxis cómo dimensiona el concepto de *Experiencia Pedagógica Alternativa y Crítica*, y dos de los teóricos que nos ayudan a

conceptualizar esta significación son: Giroux y McLaren hablan de ocuparse de la experiencia del estudiante en tres sentidos, intentando integrar los aspectos antisubjetivos del postestructuralismo:

> *Primero, la concepción postestructuralista de la experiencia estudiantil permite analizar la subjetividad fuera de las exigencias de la psicología humanista. Desde esta perspectiva, experiencia y subjetividad no colisionan dentro de la noción humanista del ego integrado como la fuente de todas las acciones y comportamientos. Si se considera que la experiencia del estudiante está constituida de y por diferencias, y enraizada en prácticas contradictorias discursivas y no discursivas, entonces las experiencias que los estudiantes traen a las aulas, así como las formas culturales a partir de las que se producen dichas experiencias, operan entre tensiones permanentes e inabordables. (...) Segundo, la pedagogía de la experiencia del estudiante potencia la crítica de las formas dominantes de conocimiento y de mediación cultural que colectivamente moldean las experiencias del estudiante. (...) [Hay que] ayudar a los estudiantes a analizar sus propias experiencias fuera de los marcos de referencia producidos en la «casa del señor», así como iluminar el proceso por el que son producidas, legitimadas o desconfirmadas. (…)[Tercero] El conocimiento, antes de que se haga crítico, ha de tener un significado para los estudiantes. El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, sino que es constantemente filtrado por las experiencias, el lenguaje coloquial crítico y los conocimientos mutuos que los estudiantes traen a las aulas. (McLaren, págs. 61-62)*

Un análisis situacional del hecho educativo en la experiencia, es el aprendizaje. El aprendizaje se construye en la significación, por lo cual, promover experiencias que propicien sentido y gozo, constituye un reto en la formación docente, Es el reto de la consolidación de una praxis pedagógica, crítica y creativa o el quehacer pedagógico. Es a la vez una acción con sentido personal y social:

> *Todo el proyecto de la pedagogía critica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, cultu- rales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (McLaren, pág. 270)*

El docente de hoy debe estar consciente de romper el divorcio entre la teoría y la praxis. Para ello debe reconocer la incertidumbre que define nuestro tiempo, nos convoca a asumir retos y desafíos ecológicos, de violencia y de pobreza, en un mundo caracterizado por la diversidad y por el uso creciente de las tecnologías. Para ello debe ser un investigador de su propio contexto educativo, de las experiencias concretas del alumnado, y, sin ellas, el aprendizaje relevante no será posible (ni del alumnado, ni del profesorado).

La concepción de estar consciente, para Freire: el ser humano sea es decir que exista, debe ser reflexivo; esa condición de ser consciente es de existencia y esta se la brinda alcanzar este estado de conciencia, a partir de ser capaz de situarse y de pensar el contexto histórico y cultural donde vive. Es decir, se requiere participar, esto los lleve

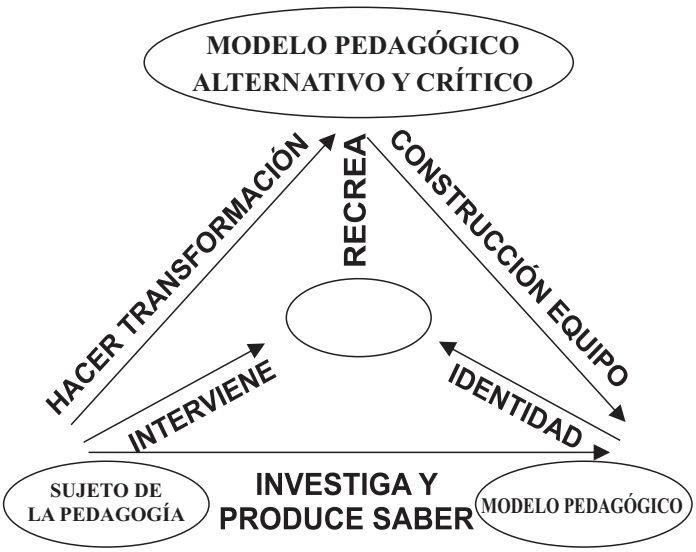
a reconocerse, a identificar los elementos que circundan su realidad y en ese análisis compartido, construir también conocimiento y revelar valores, donde la conciencia y la realidad, puede contribuir con eficacia al impulso de la cultura. Lo que la impulsa es la formación humana. Una formación que prepara para el trabajo creador y la vida con sentido, porque "formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas". (Freire., 1995, pág. 5)

Entonces es prepararse en una praxis de aprendizaje desde el diálogo, es un continuo aprendizaje, es un constante observar las necesidades de los demás y las carencias del entorno, con el fin de analizar, qué es lo que puede hacerse por él, en beneficio de todos los que lo habitan. Por ello se educa en participación social. Es así como la formación humana, debe proporcionarnos las estrategias para poder analizar la realidad y obtener nuestro propio punto de vista acerca de algo.

1. Tiene que derivar de prácticas participativas y propiciadora de cultura colaborativa.
2. En la gestión académica de la Institución Educativa tiene que facilitarse la interrelación entre docentes, para mejorar la práctica docente y favorecer los procesos de cambio.
3. El liderazgo democrático tiene que romper con los modelos pedagógicos tradicionales y que tiene que significar un proceso progresivo de transformación en la institución educativa y en la práctica docente.
4. Tiene que constituirse en objeto de formación, a la vez esta tiene que hacer parte de los procesos de desarrollo institucional.

En la Fig. 1 se establece la relación de la Experiencia Pedagógica Alternativa con tres componentes (Escuela Sujeto Modelo Pedagógico) que la convierte en un proyecto más allá del aula y de la acción individual del docente, para hacerse interdisciplinaria, institucional, de impacto local comunitario y de potenciación en redes de docentes investigadores apostándole a un proyecto Político Pedagógico, desde la Educación Pública estatal, para convertirse en alternativa ante las políticas públicas de gobierno.

Figura 1: Modelo pedagógico alternativo



Fuente: Diseño del autor

Desde esta fundamentación teórica, se desarrolla una interpretación amplia del concepto de experiencia como una acción propia del sujeto para adentrarnos, seguidamente del ser, como docente.

Ramón Flecha (1997) destaca la participación social, la transformación del contexto y el diálogo como las claves de una educación crítica. (Flecha, págs. 13-46)

a. Diálogo igualitario: "El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones

en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las ejerzan".

b. Inteligencia cultural: "Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos", y "Todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser transferibles a otros, en determinadas condiciones".

c. Transformación: "El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como dice Paulo Freire, *"las personas no somos seres de adaptación sino de transformación"*". La transformación igualitaria es resultado del diálogo, no como en la modernidad tradicional, que un sujeto transforma a otros, y a diferencia de la postura posmoderna que niega la posibilidad y la conveniencia de la transformación.

d. Dimensión instrumental: "El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que acuerdan, el aprender. Incluye, por lo tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y de las habilidades que se consideran necesario poseer. La dialógica no se opone a lo instrumental, sino a la colonización tecnocrática de aprendizaje".

e. Creación de sentido: todo el mundo puede soñar y puede sentir, y dar sentido a su existencia, la aportación de cada uno es diferente, por eso es irreemplazable para los demás. "La clave para que la enseñanza contribuya positivamente a esa perspectiva es que promueva la comunicación tú a tú, entre las personas". "El aprendizaje dialógico afirma (...) que son las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias. De esta forma, supera el dogma postestructuralista que lleva a negar la producción humana de los medios".

f. Solidaridad: "Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias".

g. Igualdad de diferencias: "La igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista", en lo escolar.

La clave es el diálogo de saberes:

"El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir diferente".(Flecha)

El aprendizaje es la consecuencia del diálogo entre la experiencia y el conocimiento de las personas que en ese momento tienen el rol de educadores y quienes tienen el rol de aprendices; esos conocimientos y esas experiencias son, necesariamente diferentes, y de ahí el suceso de aprendizaje compartido, de síntesis entre unos y otros, de creación cultural:

> *Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo. Así, el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos (Freire P. , 1997)*

La formación humana está estrechamente relacionada con el quehacer del docente, y en ella la reflexión juega un papel de gran importancia, pues ello permite tomar decisiones que llevarán posteriormente a una autonomía del ser:

Para Paulo Freire (…) *"la cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos…" (Freire P. , Pedagogía de la autonomía, 2004)*

La tarea del docente, es la formación humana, salirse de los esquemas mecánicos de la repetición

o la memorización. Por tal motivo los pedagogos deben ser conscientes de su responsabilidad y educar a sus escolares como hombres responsables que sepan detectar los problemas sociales, analizarlos, reflexionarlos y tomar decisiones adecuadas sobre ellos.

> *Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer de cada hombre, resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo,... es preparar al hombre para la vida*. (Martí, 1853-1895/ 2001)

Por ello, la Experiencia Pedagógica es la participación en la construcción del tejido social, en relación con las vivencias del docente entre la práctica de saberes, que conlleva al análisis de su contexto. Lo curricular y la didáctica, tienen que hacer simbiosis y no debe haber separación entre pensamiento y el diseño de la estrategia didáctico-pedagógica.

Es así como la Experiencia Pedagógica Alternativa es un compartir de saberes que resignifica su hacer. Tiene una organización de estructura de pensamiento que produce cambio en el establecimiento de relaciones dialógicas en múltiples dimensiones y en relaciones; es decir, saber qué es lo que se hace y establecer la manera particular de hacerlo, de formarse y de experimentar con ellos. El formarse debe permitirse diferentes percepciones de una escuela refundada, que en el marco humanista prima la cultura. Es una escuela de la resilencia, es decir, que permita superar la adversidad, para construir sobre ella.

La experiencia pedagógica del docente ha de formarse con sus pares académicos en su resignificación de saberes, desde los diversos territorios. Hay formación cuando se confrontan los diálogos de saberes que indagan su hacer y su saber. Se da desde la acción con otros sujetos en la construcción de posibilidades de hacer propuestas o apuestas de climas relacionales. Es un acto liberador de su conocimiento específico y de su saber, para transformar saberes y llegar a consensos para sentirse compartidos.

Es por ello que en una Experiencia Pedagógica Alternativa y Crítica; reconoce sujetos que actúan basados en significados; estos se derivan de la interacción social; y el significado se modifica con la interacción mediante procesos de interpretación. Es por esto que el individuo, se constituye en un sujeto activo, y en un proceso continuo da forma a su entorno, para encontrar significados y explicaciones del mundo donde habita.

En la interacción social, el sujeto interpreta y atribuye significados a las personas, a los objetos, a las instituciones y a las situaciones según lo que estas simbolicen para él y según la cultura donde se encuentre inmerso; es decir, el sujeto actúa conforme a la forma como entiende, como interpreta y como define las cosas, por ejemplo: entiende quién es una catedrática universitaria o un padre de familia desde los símbolos culturales donde se encuentra. En la epistemología de la complejidad propuesta por Morin se intenta constituir un dominio que incite e implique pensar el conocimiento como producto de la interacción entre el ser humano, la sociedad, la vida y el mundo.

> *"por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico; el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana y de la relación social" (MORIN, 1994., págs. 27-33)*

Navegar en una ruta de clave de Experiencia Pedagógica Alternativa y Crítica es iniciar a reconocer los activadores pedagógicos que movilizan pensamiento, por ello para iniciar se propone el siguiente ejercicio de construcción de preformé (acción en la escena, o sea: representar, interpretar). Para ello solo requerimos participar, en la tarjeta que sea entregada y se solicita construir una parte de un objeto en este caso, un árbol, sus partes son:

1. Raíz
2. Tronco
3. Hojas
4. Flores
5. Frutos

En tu tarjeta dibujas o diseñas la forma y escribes una respuesta a la pregunta que te encuentras, luego en un escenario colectivo entretejiendo miradas, espacios y pensamiento, arma el árbol. Desde esta actividad iniciaremos la reflexión de nuestro escenario de Experiencia Pedagógica Alternativa y Crítica.

En el escenario que compartimos encuentras unos activadores pedagógicos que son puntos de:

A. Tijeras.

B. Marcadores.

C. Preguntas que movilizan:

1. Prácticas pedagógicas
2. Política educativa.
3. Educandos.
4. Educadores.
5. Experiencia estudiantil.
6. Escuela democrática.
7. La educación no es neutral.
8. Aprendizaje.
9. Quehacer pedagógico.
10. Conocimiento.
11. Disposiciones sociales.
12. Lenguaje coloquial crítico.
13. Significación.
14. Diseño de enseñanza.
15. Falsas palabras.
16. Palabras verdaderas.
17. Educación emancipadora.
18. Trabajo en acción.
19. ¿Qué tipo de sujeto quiero formar?
20. ¿Qué tipo de Escuela se requiere?
21. ¿Para qué sociedad?
22. ¿Qué modelos pedagógicos trabajas?
23. ¿Cómo es la didáctica utilizada?
24. ¿Qué Método sigues?
25. ¿Cuál es el estilo de enseñanza que desarrollas?
26. ¿Qué similitudes y diferencias tienen entre tus compañeros de trabajo en la institución?
27. ¿Qué factor te hace exitoso como docente?
28. ¿Cuál es el rol del docente del siglo XXI?
29. ¿Cómo se articula el desarrollo biológico con el aprendizaje y estos dos, con el desarrollo humano?
30. ¿Qué de lo que somos es producto del desarrollo y qué del aprendizaje?
31. ¿Cómo este desarrollo humano nos hace avanzar como especie?
32. ¿Cómo interviene el contexto y los diferentes escenarios donde nos desempañamos los seres humanos en el desarrollo nuestro?
33. ¿Cuál es son las dimensiones del ser humano?
34. ¿Por qué para todo individuo la idea de educación permanente es la piedra angularde la Ciudad educativa?
35. ¿Cómo se conceptualiza o se categoriza desde la experiencia?

36. ¿Qué cambios querría usted que se produjeran en la educación?
37. ¿Qué creo conveniente que aprenda un alumno de esta edad y con este nivel de competencia?
38. ¿Cómo puedo planear un programa de estudios apropiados para este alumno?
39. ¿Cómo puedo inculcarle una motivación para que aprenda ese programa?
40. ¿Cómo puedo instruirlo de modo que adquiera los conocimientos que debe adquirir?
41. ¿Cuál será la mejor forma de implementar un examen para verificar si realmente ha asimilado esos conocimientos?
42. ¿Qué quieren aprender?
43. ¿Qué cosas les intrigan?
44. ¿Qué cosas despiertan su curiosidad?
45. ¿Qué temas les interesan?
46. ¿Qué problemas desearían ustedes poder resolver?
47. ¿Cómo puedo orientarlos para que encuentren los medios? las personas, las experiencias, los materiales didácticos, los libros, los conocimientos que yo poseo, que los ayuden a aprender de modo que les proporcionen las respuestas a las cuestiones que les interesan, a las que están ansiosos por aprender?
48. ¿Cómo puedo ayudarlos a evaluar su progreso y a fijar futuros objetivos de aprendizaje basados en esta autoevaluación?
49. ¿Cómo puedo crear un clima psicológico en el que el niño o el adulto se sientan libres para ser curiosos, cometer errores, aprender a partir del medio, de sus compañeros, de sí mismo y de sus experiencias?
50. ¿Cómo puedo ayudarle a recobrar el entusiasmo por aprender que forme parte de su naturaleza durante toda su vida?
51. ¿Para qué enseñar?
52. ¿Qué enseñar?
53. ¿Cuándo enseñar?
54. ¿Cómo enseñar?
55. ¿Qué, cuándo y cómo evaluar?
56. ¿Cuáles fines se dificultan para abordar la educación?
57. ¿Conocen a alguien muy capaz desde el punto de vista cognitivo, pero inmaduro desde el punto de vista afectivo?
58. ¿Conocen a alguien muy profundo en el análisis, la interpretación y la lectura, pero con serias debilidades para manejar situaciones cotidianas?
59. ¿Cómo preparar y desarrollar clases de calidad?

Cada uno de ustedes, escribirá su respuesta en una parte del árbol. Y por razones de tiempo, expresará tu sentir en la plenaria.

Otra posible figura para armar con las preguntas es el marco de la ventana que ves a continuación. En él se ubican las preguntas según la numeración.

Desde esta dinámica, la realidad puede comprenderse desde el punto de vista de las múltiples interacciones que la caracterizan, debido a que los seres humanos se condicionan por la posibilidad de serlo, en el contexto de la interacción, desde la comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de sus eventos.

En clave de releernos en nuestras prácticas del hacer docente, el proceso investigativo que se asuma frente a las realidades investigadas, los acontecimientos, a percibir contextos, ideas y situaciones dentro de múltiples relaciones. El

sujeto va construyéndose y haciendo en un devenir en el cual influye el medio sociocultural, económico y político. Se trata de mirar a los otros como creadores de su vida y de su historia, como sujetos que se encuentran en un mundo común desde posiciones diversas. El acto de una experiencia Alternativa y Crítica; comporta un movimiento dialéctico, que pasa de la acción, a la reflexión y de la reflexión de la acción, a una nueva acción.

Es por ello que una Experiencia Pedagógica Alternativa y Crítica tiene como opción ética y política la emancipación y la liberación de las personas. "Reclama relaciones de sujeto a sujeto, donde además de "saber hacer" o "saber ser", es equitativo "saberse" y "reconocerse" como protagonista de la historia.

Referencias:

Flecha, R. (s.f.). El Resume en siete los principios del aprendizaje dialógico. 1997.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Barcelona : Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Barcelona : Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores.

Freire, P. (1990). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XX.Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Brasil. : Paz e Terra, S.A.

Freire., P. (1995). Pedagogía de la Autonomía. Brasil: Paz e Terra, S. A.

Martí, J. (1853-1895/ 2001). . Maestros ambulantes. La Habana Cuba: En centro de estudios Martianos Obras Completas (Vol. 8, pp. 288-292.

McLaren, y. G. (s.f.). Características de la Experiencia Pedagógica Alternativa. 1997.

Morin, E. (1994.). El método III: El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.

La construcción de poder alternativo y liberador, desde las experiencias formativas, democráticas y críticas, en la Escuela Pública

"La liberación, es la humanización en proceso. Es praxis, que implica acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo".
(Paulo Freire)[29]



Mg. Luis Ángel Álvarez Salas

Master en educación social y animación sociocultural. Licenciado en Filosofía e Historia Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín. Especialista en cultura política, pedagogía de los derechos humanos. Docente de ciencias sociales en la I.E. República de Uruguay. Investigador en pedagógicos y educativos, iniciador del Grupo de Investigación de Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico GIMPAC[30] del CEID-ADIDA.E-mail: luisangel512@gmail.com

Resumen

Se presenta este artículo como producto de los diálogos investigativos originados en cada encuentro de los integrantes del GIMPAC, tiene como propósito aportar a la interpretación de la realidad que hoy tiene la Escuela, tomando como base los aportes y las perspectivas comunes que surgen de la las posibilidades que ofrece la educación democrática y crítica, a la construcción de poder alternativo, fruto de la emancipación de los sujetos en su proceso de humanización, en la lucha por la libertad y por la igualdad y, desde lo teórico pedagógico y experiencial, basado principalmente en el pensamiento Freiriano.

Palabras clave

Escuela, educación, democracia, pedagogía crítica.

Abstrac

This article is presented as a product of the research dialogues originated in each meeting of the members of the GIMPAC, its purpose is to contribute to the interpretation of the reality that the school has today, based on the contributions and common perspectives that arise from the possibilities offered by democratic and critical education, to the construction of alternative power, as a result of the emancipation of the subjects in their humanization process, in the struggle for freedom and for equality, and from the pedagogical theory and experiential, based mainly on Freirian thought.

[29]Freire P. pedagogía del oprimido. P. 60
http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf consultado 3/7/16.

[30]Integrantes del GIMPAC Luisa Elvira Estrada Palomino, Sandra Isabel Castañeda Rincón, Diana María Girón de la Barrera, Harold Ibargüen Mena, Alfonso León Restrepo Celis, Beatriz Elena Patiño Hernández, Juan Crisóstomo Rico Giraldo, Camilo Cesar Ruiz Alonso, Luis Alfonso Agudelo Echeverry, Gilberto Ospina Marroquín (Coordinador).

Keywords

School, education, democracy, critical pedagogy.

Introducción

El presente artículo pretende la discusión del tema del poder alternativo y liberador, la democracia y la escuela emancipatoria como eje fundamental en la construcción de una apuesta alternativa desde lo pedagógico, apuesta que podrían acoger todos los maestros interesados en contribuir a los cambios significativos que requiere el país y el mundo, cambios que conduzcan a prácticas de justicia y de dignidad, para la humanidad.

Asimismo, un breve recorrido por los conceptos, se muestra una senda en el proceso de construcción de una Escuela que, moviéndose en el contexto, transforme los sujetos y los haga conscientes de que son el producto del conjunto de relaciones que se tejen, y se materializa en instituciones, por lo cual son un producto de la acción y de la emoción de los hombres y de las mujeres, ello contribuye a mantener o a cambiar, según sea su lectura.

La democracia es la expresión de la igualdad y de la libertad que parte del reconocimiento, del respeto y del aprecio por la humanidad. Es evidencia de condiciones de igualdad y de oportunidades que expresan la dignidad humana, es el reconocimiento y respeto por la diferencia como condición humana, como ingrediente dinamizador del proceso de desarrollo y de desenvolvimiento.

La escuela emancipadora entendida como ese lugar y escenario donde se expresa la diferencia, y los sujetos construyen autonomías, actúan, reconocen los contextos, desvelan los obstáculos, definen y redefinen los espacios, las relaciones y transforman la realidad.

1. Los seres humanos que somos

Estamos hablando de humanizar, porque entendemos al ser humano como un constructo biofísico socio cultural, que tiene una realidad y construye realidades, un ser en permanente búsqueda y en transformación de sí y de los contextos donde habita.

Entonces el ser humano que, en su búsqueda insaciable de libertad y de justicia, va haciéndose consciente negándose a ser objeto, instrumento, para hacerse sujeto y sujeto de la historia, en la medida cómo construye su futuro en cada acción del presente.

La humanización como búsqueda permanente de la felicidad y de la libertad y en lucha contra todo tipo de opresión y de explotación, es la manifestación plena del ser y de la posibilidad de la plenitud, de este como tal; creador, trasformador y protagonista y testigo de su tiempo.

Un ser humano que, partiendo del entender y del aceptar al otro como legítimo en la interacción dialógica que lo construye y reconstruye el mundo, vivencia, disfruta y asume el respeto mutuo en estos estados relacionales de comunión y transformación.

Estados de comunión y de diálogo que reivindican el sujeto bio socio cultural e histórico que al configurar su conciencia, permite darse cuenta de cada momento, dentro del contexto del desarrollo humano y de las posibilidades de dirigir y de producir los acontecimientos, como una manera de hacer la historia, es decir de crear con cada decisión el futuro deseado y que se puede disfrutar.

Es pues, desde el reconocimiento de la libertad cómo se establecen las relaciones de igualdad y con ello el respeto a la diferencia, dando paso a la hermandad, a la amistad entre los hombres. Este

proceso de concienciación tiende a la humanización a la búsqueda de la libertad, del ser, de la lucha por mejores condiciones existenciales, la que es inagotable, como inagotable son la lucha por erradicar del sujeto y de los contextos, las situaciones y relaciones de opresión y de explotación, de cada momento histórico.

2. El poder como acción creadora y constructora de realidades

Se hace necesario luchar contra el poder y la dominación, el control, el sometimiento, la dominación y la aceptación, a un escenario más amplio, como el de creación, construcción y transformación de los sujetos y de las realidades, mediante la toma de conciencia como lo plantea Freire, referida al ejercicio de la autonomía y la responsabilidad, como así el de la exigencia de la justicia, enfrentando la opresión, la explotación y las condiciones de servidumbre. Enfoque que se señala al decir "Es a ese proceso de cambiar, de transformar el mundo natural del que emergemos, del que proviene la creación del mundo de la cultura y de la historia que, hecho por nosotros, nos hace y rehace, al que vengo llamando escribir el mundo"[31]. (Freire, 1976, p. 28). Poder como creación y como transformación derivado de la concientización y ejercicio de la autonomía, como del de negarse a respaldar situaciones injustas y opresivas, como el ejercicio de la resistencia y la no cooperación con el abuso.

Es por ello que "La gran tarea del poder político es garantizar las libertades, los derechos, y los deberes, la justicia, y no respaldar la arbitrariedad de unos pocos contra la debilidad de las mayorías.[32]" (Freire.2012: P.169). Lo que constituiría un poder alternativo, crítico, democrático, popular. Un poder creador garante de la humanización del ser. Que consiste en la toma de conciencia de los oprimidos, en la medida como transforma y crea formas en un proceso de praxis y reflexión permanente, sobre el mundo.

3. Conocimiento e investigación como construcción social

Una de las fuentes de poder ha sido el saber y su forma de construcción, y la concepción hegemónica es la de que, es producto de unos seres superdotados (casi dioses, individuos), los que terminan imponiendo su concepción sobre la realidad en donde los otros, deben limitarse a la servidumbre y donde al imponer su concepción sobre la realidad y sobre lo científico dirigen, ocultan, restringen y sostienen un orden social que se considera, desde otras perspectivas, como injusto y opresivo.

En la concepción sobre el conocimiento y la investigación, se juegan posiciones ideo-políticas, que avalan la forma de mirar y de percibir la realidad, expresada en lo que se estima como "científico", y los enfoques de investigación, como manera de mirar la realidad.

Ente los diversos enfoques optamos por el enfoque crítico. Es decir, este enfoque (el crítico), tiene como criterio, que el conocimiento es un constructo colectivo, que son los sujetos quienes en interacción construyen representaciones de la realidad y la transforman, en la medida cómo se hacen conscientes y acrecientan su nivel de comprensión. Es decir, el conocimiento como una producción social, en una interacción dialógica en donde transforman

[31]Freire, P. (1976). La educación como práctica de la libertad (17° ed.). México: Siglo XXI editores.
[32]Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

la realidad, asimismo, la manera cómo se transforman los sujetos que participan de ella.

Por ello, el objeto de investigación en lo socio-educativo, en particular es que "no son los hombres, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión de mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores."[33] (Freire: P.80), referido a la intención, es la concienciación y la transformación de las condiciones socio-culturales, por estos mismos. Y frente a lo metodológico establece una relación dialógica en todo el proceso de investigación con los sujetos de la investigación. En palabras de Freire sería, "la investigación tiene desde el inicio una relación simpática, tiene además la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo, hasta su final, la del análisis de la temática encontrada que se prolonga en la organización de los contenidos programáticos educativos como acción cultural liberadora."[34] (Freire: 1970: P 103.). Garantizando, el protagonismo del conjunto de los sujetos en el proceso y, entendiendo el conocimiento como un producto social.

El conocimiento y la investigación como construcciones socio culturales son de los pueblos, y sirven a la construcción de realidades que posibilitan los procesos de humanización, de liberación, es decir, los procesos de conocimiento y de investigación son libertarios o son procesos de expropiación y de enajenación que esclavizan la especie humana.

4. Educación, experiencia formativa

La educación como proceso de humanización y de liberación, desde la reflexión y desde la acción transformadora en los sujetos de la experiencia, perfila un campo por explorar en la formación de los sujetos democráticos y críticos, tal proceso parte de ellos, con ellos, en el contexto y para su transformación, en donde entendemos la educación como una vivencia en la cual los sujetos y contextos son transformados.

Si nos formamos en la vivencia, mediante la experiencia con los otros, la base de esta interacción social es el reconocimiento del otro, mediante un acto de inclusión, de aceptación, y así la vivencia con este me transforma, lo transforma y, transformamos el medio donde habitamos.

Luego, la educación para la liberación, toma distancia de la educación burguesa alienante, desvelar sus mitos y pretensiones de no cambio, por una opción ético política y libertaria, de escuela pública la que según, Freire (1997:P.96)[35] "es la Escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo desde la relación dialógica. Es la escuela la que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular, y el saber crítico, científico, mediados por la experiencia del mundo." Escuela que apuesta por el cambio, por la humanización y por la transformación social.

La Escuela basada en la experiencia de cada uno y con cada uno, en lo que nos pasa, en la vida de cada uno, lo que somos, lo que nos hace cambiar, lo que ha constituido nuestras representaciones de la vida y del mundo que nos rodea, lo que hemos comprendido y lo que creemos comprender del

[33]Freire P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI.

[34]Ibíd.

[35]Freire: 1997). La educación en la ciudad. Editorial SXXI.

mundo, son aspectos fundamentales que fortalecen las dinámicas en la Escuela. Además, debe señalarse que la experiencia también es respeto y reconocimiento de lo diferente, y de la vivencia y disfrute de la existencia.

5. Democracia y formación

Se hace necesario precisar de qué democracia se habla para tomar distancia de las expresiones ideológicas dogmáticas, y autoritarias que, pretenden pasar como democráticas, expresiones que tienen presencia en el mundo y en cada país, a juzgar por sus acciones y el uso del poder.

Aparece entonces, la sustancialidad democrática, o la democracia real, y hacemos referencia en primera instancia a "un modo de vida, en la que disfrutamos del respeto mutuo"[36] (Maturana, 1997, p. 27), de la consideración y del aprecio por los otros, y a una forma de gobernar en la cual prima la igualdad y la justicia, porque se garantiza la participación y la deliberación en las daciones que afectan a la comunidad, haciendo de estos sujetos históricos, creadores de espacios, de relaciones y constructores de los contextos, es decir; son decisiones de consenso y expresión de los intereses comunitarios.

La educación actual continúa reproduciendo los autoritarismos, ocultando la realidad, pregonando los mitos burgueses y reproduciendo ese orden social injusto y alienante. Enfoques educativos autoritarios, que marginan, alienan e impiden el desarrollo del pensamiento y la producción del conocimiento, a lo que dice Freire, "El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de preguntar tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda."[37] (Freire, 1986). Restringiendo la curiosidad, desconociendo al sujeto y su realidad y, negando las posibilidades creativas de los sujetos.

Como consecuencia, la formación crítica ubica la educación en un compromiso por la humanización que como se ha dicho en apartados anteriores es un proceso de acción – reflexión que le permite conocer, transformar el mundo y a sí mismo de manera continua y permanente, desvelando las alienaciones opresivas y construyendo y reconstruyendo el mundo.

OBSTÁCULOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PODER ALTERNATIVO

¿Qué es el poder alternativo?

El poder alternativo se constituye en los espacios relacionales que propician seguridad, confianza, respeto, y reconocimiento, donde surgen las emociones fuentes de sentimientos socio afectivos, incluyentes, fuentes de la solidaridad y de la cooperación, y productora de lo humano, de la forma cómo nos percibimos, cómo hacemos y cómo rehacemos, es lo opuesto al individualismo y a la competencia que degrada y deshumaniza.

El poder alternativo se expresa en la toma de conciencia, por parte de los sujetos que integran la sociedad, que piensan en el beneficio colectivo, que avanzan hacia la participación democrática y la toma de decisiones que favorecen su desarrollo y para concretar estas aspiraciones, proponen diversas estrategias de lucha, mediante el uso ético, político y social de los medios de comunicación y las redes actuales, dado que la realidad inmediata muestra que la

[36]Maturana, H. (1997). La democracia es una obra de arte. Ed. Mesa redonda magisterio.

[37]FREIRE, P., (1986): Hacia una pedagogía de la pregunta.

concentración de la información en unos pocos, disminuye las oportunidades sociales y económicas. De esta manera, el poder alternativo se opone a la desinformación de los sectores populares que impiden su capacidad de análisis para poder avanzar en los procesos de reflexión y de organización comunitaria, que ayudan a la construcción de este poder. Pero esto requiere acción, sensibilidad y movilización en conjunto con otras organizaciones sociales, para producir presión política y los cambios que las sociedades requieren.

Por lo tanto, es necesario identificar algunas dificultades para la formación de poder alternativo y tomar conciencia de los aspectos que influyen en su desarrollo. Algunas de estas consideraciones o aspectos a considerar son los siguientes:

1. Falta apropiación de la esencia fundamental del ser humano como sujeto de cambio y de transformación que busca su plena humanización mediante la concienciación.
2. Si bien el conjunto social quiere cambios, aceptan como justificación válida la que presentan los gobernantes y los medios masivos de información, ambos sostienen el mito de los recursos y de la riqueza inagotable, la competencia, la guerra y el libre mercado como manera de adquirirla, y de sus desaciertos, culpan a los fenómenos naturales, cuando no recurren al terror o a la eliminación de sus opositores. Por ello los sujetos con frecuencia se resignan y asumen su rol de siervos.
3. Ubicar al centro los sujetos del contexto para los procesos de producción y de transformación, ello demanda una disposición al cambio, un moverse del punto de conformidad, un desvelar los mitos y por ende, un esfuerzo adicional que solo la conciencia progresista disciplinada y organizada está en condiciones de materializar.
4. Considerar la experiencia formativa como elemento fundamental en la educación demanda, el reconocimiento del otro, sus ritmos, su pasión, lo que el proceso instructivo desconoce, porque solo quiere llenarlo y adoctrinarlo, lo que implica andar en contravía.
5. La cultura, como la educación actual se funda en la competencia, en acciones ventajistas, y está opuesto en la cotidianidad, al reconocimiento y al respeto mutuo, a la cooperación y a la ayuda mutua.

Consideraciones finales

La construcción de poder alternativo y liberador, desde las experiencias formativas, democráticas y críticas, en la escuela pública, planteadas en este documento, basada fundamentalmente en Freire, parten de considerar al ser humano en principio, como un ser inacabado, que su condición existencial es la búsqueda, por lo cual es un imperativo liberarse de todo aquello que le impida ser más y mejor ser humano. Tal condición libertaria se ha expresado en la historia, en el tiempo.

La idea de poder, de dominación y de servidumbre, del pueblo, del conjunto de los sujetos, puede ser revertida, o cambiada por la creación y por la construcción de los espacios relacionales, que nos gustan y que queremos disfrutar, basados en el respeto mutuo, construyendo en su legitimación un nuevo poder, un poder alternativo, donde no se prime la competencia y la apropiación de los recursos para

someter los otros, a relaciones y a situaciones degradantes.

Por ello, la desmitificación de la cultura opresiva y alienante es el punto de partida, y comienza con asumir el saber y la investigación, como construcciones humanas que generan, y que construyen realidades y lecturas de estas, así, tomar parte en los procesos formativos e investigativos escolares.

La base del proceso de toma de conciencia, es el establecimiento de relaciones dialógicas en la vida escolar, el reconocimiento del otro, su historia, su saber, establecer una relación horizontal, conformándose una fusión de saberes y una construcción de nuevos saberes y, en consecuencia una transformación de los contextos y de sujetos.

Es así como la vivencia y el disfrute del respeto mutuo, inauguran en los sujetos las posibilidades de redefinir las relaciones y de resistirse a los actos de agresión y de competencia que impone la sociedad y la cultura capitalista.

Referencias:

Cruz, E. (2013). *El poder en los análisis políticos de Marx*. Una aproximación onomasiológica-semasiológica. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 38 (2013.2). Recuperado el 10 de mayo de 2019 de: https://www.academia.edu/37046489/El_poder_en_los_analisis_politicos_de_Marx_Una_aproximacion_semasiologica_onomasiologica

Diccionario Real Academia de La lengua española (2018). Recuperado el 20 de abril de 2019 de: https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc

Freire (1997) *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.

Freire P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *"La Educación como Práctica de la Libertad"*. (Prólogo de Julio Barreiro). Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires: La aurora.

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

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado el 20 marzo de 2019 de:

http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

González, C. (2015). *La Boétie y Marx Weber: un acercamiento a partir de la categoría de poder*. ¿Servidumbre o libertad? Medellín: Universidad de Antioquia.

Larrosa, Jorge (2006). *¿Y tú que piensas? Experiencia y aprendizaje*. Separata Educación y pedagogía U de A.

Llinas, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humano. Bogotá: Norma Editores.

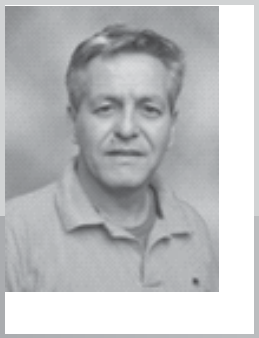
Maturana H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Bogotá: Dolmen.

Moreno, J. *Panorama de la investigación curricular*. Recuperado el 15 de marzo de 2019 de: https://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero1/1.javier%20marrero.PDF

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.

Nieto, J. R. (2015). *Etienne de La Boétie: actualidad de la libertad*. ¿Servidumbre o libertad? A propósito de los 450 años de Etienne de La Boétie. Medellín: Universidad de Antioquia.

Hacia un modelo pedagógico alternativo y crítico, desde la perspectiva de Paulo Freire



Mg. Alfonso León Restrepo Celis

Licenciado en Sociales, Historia y Filosofía de la Universidad de Antioquia; ha cursado especializaciones en "Educación Personalizada" con la Universidad Católica de Manizales y "Administración de la Informática Educativa" con la Universidad de Santander. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Rector de la Institución Educativa Rural *Cristo Rey de Maceo*, Antioquia. Ha sido miembro de la Mesa Departamental de Ciencias Sociales 2000-2004. Coautor del libro "Conozcamos Nuestra Vereda. Vereda Salinas" del Microcentro Rural de Caldas. Miembro del Grupo de Investigación Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico del CEID ADIDA, desde 2009. E-mail: alrcosimo@gmail.com

> *El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder. Una de las tareas del educador es rehacer esto, en el sentido de que el educador es también un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.*
>
> Paulo Freire (1921-1997)

1. Tengamos en cuenta los fundamentos

La intencionalidad de reflexionar en torno al Modelo Pedagógico en el contexto de las ideas de Paulo Freire ha de conllevarnos a mirar cómo se ha definido dicha categoría en lo educativo. Se ha de partir de la misma concepción de lo que es modelo que puede entenderse como una representación ideal sobre lo real. Dicha representación es un constructo mental que los seres humanos, conciben para referirse a algo, en este caso al proceso educativo. De aquí que, aquel se refiere al proceso educativo como una determinada concepción sobre la pedagogía. Dicho constructo mental, concepción pedagógica, nos sirve para dar cuenta a la vez de una determinada concepción de educación, para plantear, al mismo tiempo, otras alternativas.

Así lo pedagógico se torna totalizante: abarca tanto desde lo teórico epistemológico, campo conceptual de la pedagogía (saber, disciplina, discurso, práctica, ciencia, arte, técnica, metodología…) como desde lo práctico metodológico, campo de aplicación de la pedagogía (objetos, métodos, técnicas, procedimientos, actuaciones, medios, contenidos, sujetos, reglas de prescripción, utilidad práctica). De ahí que, sí unimos lo de modelo y lo de pedagogía podríamos decir que un "modelo pedagógico" puede entenderse como: "representación ideal de un constructo mental que construyen actores de una comunidad educativa para reflexionar, formular, organizar, experimentar, evaluar e innovar el

[38]FUNLAM. Proyecto: formación para la gestión del personal directivo docentes de las instituciones y centros educativos de los 120 municipios no certificados del departamento de Antioquia. Medellín. FUNLAM – GOBANT. 2007. Actividad 7. Conceptos básicos para la reconstrucción (ajuste) del Modelo Pedagógico Institucional. Pág. 8.

proceso educativo que desean llevar a cabo"[38]. FUNLAM. Ello permite comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar la educación en: su objeto (qué), fines para qué), métodos (cómo), contenidos y medios (con qué) sujetos (quiénes), tiempos (cuándo), formas de organización (dónde) y resultados en el tiempo (logros).

Por ello los actores de las comunidades educativas necesitan: comprender concepciones, enfoques, corrientes, tendencias pedagógicas; analizar componentes de las sistematizaciones que presentan diversos autores sobre modelos pedagógicos, históricamente dados; reconocer saberes, conocimientos, prácticas, discursos o teorías pedagógicas que circulan entre los miembros de la comunidad educativa, para formular, desde el consenso, la concepción y el enfoque pedagógico que fundamente el proceso educativo institucional.

En consecuencia, un modelo pedagógico no es una colcha de retazos de teorías pedagógicas; es, en síntesis, un constructo mental propio (una plataforma conceptual y metodológica) de las comunidades educativas para comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar el proceso educativo en un determinado contexto sociocultural.

Sin embargo, según el CEID-FECODE (1987,124),

> *"... en la realidad educativa que estamos, el Modelo Pedagógico sobre el cual se rige la educación actual presenta una configuración que refleja el poder del Estado vinculado a los cambios que surgen del proceso de desarrollo social, de esta manera, responde a los avances, pero en sentido opresor y en un orden social que aísla, separa y controla las relaciones sociales y las relaciones del conocimiento limitando así la capacidad creativa del ser humano.*
>
> *En un Modelo Pedagógico tradicional (agregado) los fines, planes y programas, evaluación y metodología son elementos pedagógicos que establecen una relación de dominación y un anquilosamiento del conocimiento; las relaciones que produce son cerradas, muestran jerarquías marcadas y aislamientos entre profesores y alumnos, profesores-profesores, alumnos-alumnos, alumnos-padres de familia, escuela-comunidad, etc.; la dirección del trabajo también es vertical, puesto que el alumno aprende lo que su maestro "transmite", sin tener en cuenta las verdaderas necesidades e intereses de quien aprende. Todas estas características tan marcadas contribuyen a la baja calidad de la educación."*[39]

Ya que la educación, en la apreciación general se asume, como un proceso de acumulación de información, de normalización de comportamientos (socialización), de normalización de procedimientos para un desempeño laboral (preparación de la mano de obra), de desarrollo de habilidades de pensamiento (razón e intelectualidad), de tomar conciencia sobre la conciencia social (cambio y revolución) pueden ser finalidades no conscientes en las comunidades educativas o concepciones con las cuales no puede estarse de acuerdo, pero que poco se hace para transformarlas y plantear otras concepciones

[39]CEID-FECODE. (1987). El Modelo Pedagógico Integrado para las Escuelas Normales. P.124.Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. Revista Educación y Cultura. Separata Especial. Bogotá. CEID FECODE. Separa Especial. Octubre 1987.

acordes con las nuevas demandas del mundo contemporáneo. Otro tanto ocurre con los conceptos de formación permanente, integral, cultural, dignidad, derechos, deberes.

Aunque está definido el contexto del Modelo Pedagógico por la Ley General de Educación, donde se plantea:

> *"Con el fin de lograr una formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios, y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y reglamentos.*
>
> *Parágrafo. El Proyecto Educativo Institucional deberá responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable"*[40] *MEN. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Art. 73.p. 54*

Desde este punto de vista una acción social participativa de una comunidad educativa local (PEÑATE, PEINADO, 1998, 127) "…, el P.E.I es un proceso organizado, abierto, deliberante, reflexivo, crítico, autoevaluativo, histórico, que posibilita la intencionalidad que la comunidad educativa tiene acerca de la educación que se espera alcanzar. El P.E.I. será el proceso que permita a los miembros de esa comunidad apropiarse del desarrollo de la ciencia, de la tecnología, de la conservación del medio ambiente, de las manifestaciones culturales regionales y locales, del manejo integral de la salud y de la sexualidad, de los valores éticos, morales, políticos y en especial de la responsabilidad en la toma de decisiones colectivas, para una educación pertinente que se refleje en el mejoramiento de la calidad de vida"[41].

Es por ello que el Modelo Pedagógico se ha asumido como un paradigma teórico que, desde su análisis, se ha contemplado desde tres enfoques; el técnico es instrumentalista, con un paradigma cientificista y positivista fuerte donde los pedagogos son 'técnicos' y administran métodos y sirve como base de la Educación de masas. (Modelo de Tyler), el práctico, que contempla una visión histórica, en donde se juega la acción pedagógica y los docentes son críticos de sus propios conocimientos y a su vez utilizan su clase como parte misma de su posicionamiento. En este enfoque encontramos a autores como Schwab. Y la visión socio crítica que comporta como meta teórica, la 'ideología emancipadora' como base (y se ha tomado como referente, al pensamiento de Habermas).

Pero la crisis educativa se manifiesta no solo en las políticas públicas y en los contenidos de los programas curriculares y en los planes de estudio, lo cual hace que los Modelos Pedagógicos estén en un parangón de indefinición ante otros componentes relevantes presentes en la vida escolar, como la enseñanza, los aprendizajes y la convivencia que también están en dificultades

[40] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Bogotá D. C. 1998.

[41] PEÑATE MONTES, Luzardo R.- PEINADO, Hemel Santiago. (1998, p 127). Administración de Instituciones Educativas desde la perspectiva del P.E.I. Bogotá. Editorial Magisterio, Aula Abierta. 127

estructurales. Estas múltiples facetas complejizan las lecturas y las posibles soluciones que puedan plantear sobre la educación y sobre la Escuela. O como lo expresa Restrepo Bermeo (2009,36), que:

> *El malestar de la enseñanza en la escuela se manifiesta en varias facetas: el deterioro de la imagen del docente que no es un problema simple y superficial, de imagología, o un asunto de presentación del maestro y la maestra, sino el debilitamiento del sentido de la escuela y de la enseñanza; la crisis de autoridad, la desprofesionalización y despedagogización de la docencia; la disociación entre la escuela y los requerimientos de la formación del sujeto en los contextos complejos y cambiantes de ciudadanía y productividad en una economía altamente modernizada.'*[42] *(p. 36)*

De allí es que se hace necesario definir también la posición política ante lo educativo y tener claridad en torno a las propuestas del tipo de educación que están dándose en los contextos; a pesar de que la Ley y sus Decretos reglamentarios (MEN, Decreto 1860, Art. 14º insisten en que la educación ha de "alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio."[43], ya que por acción educativa se ha de entender un proceso de sacar afuera las capacidades y disposiciones naturales de los seres humanos (pensar, sentir, actuar) y, además reconocer que todas las personas son educables por su propia naturaleza, los educadores no podemos confundir el fin de la educación: potenciar dichas capacidades y disposiciones naturales de los seres humanos, con el de transmitir información sobre la cultura. Lo anterior no significa que los lineamientos educativos que establece una sociedad, desde el poder político, sean equivocados por la naturaleza de su procedencia, por el contrario, son las bases desde las cuales debe empezarse a tomar conciencia crítica del proceso educativo en una comunidad educativa determinada, y poder así, asumir decisiones responsables en su desarrollo.

2. De la posición política de la educación, hacia una metodología desde el Modelo Pedagógico de Freire

Desde las tendencias que se han planteado, y hasta dejado del lado, sobre el papel de la educación y del docente en el medio para que sea esta y su práctica un aspecto dinámico para el cambio; desde el fundamento de constructo mental que está implícito en los planteamientos sobre Modelos Pedagógicos; ha de tener un asidero muy fuerte en lo que respecta a la conciencia social, ya que según Villarraga (1987) la conciencia social se explica por la relación de determinación del ser social a la conciencia social, sobre la base de la dependencia establecida entre la base y la superestructura, la pedagogía marxista esclarece unas leyes generales y otras particulares, estudiándolas en mutua relación, se apoya en la teoría del Estado, en el estudio del devenir de la lucha de clases, en la caracterización de la ideología y de la lucha ideológica; profundiza elementos sobre el carácter de la educación, su papel social, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; se apoya en la lógica, en la psicología, en otras ciencias, disciplinas y técnicas, establece la

[42] RESTREPO BERMEO, José Hidalgo. El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo: tesis para su formulación. (2009). Revista Educación y Cultura. Diciembre de 2009, No. 85 Bogotá. CEID-FECODE. p. 33-38.

[43] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto1860. Bogotá D.C. 1998.

relación dialéctica entre la instrucción y la educación, la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en su ámbito la metodología, la relación entre el educador y el educando, entre educación e investigación, entre conocimiento social y trabajo social, otros."[44].

Para ser posible una práctica pedagógica que dé cuenta de una conciencia crítica constante, acerca de su intencionalidad hay el consenso, en el análisis que se ha hecho de la propuesta pedagógica política de Paulo Freire, de que su metodología está determinada por la relación dialéctica entre epistemología, teoría y técnicas. Se basa en que sí la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de la práctica social se constituye la metodología, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla. La metodología está determinada por el contexto de lucha donde se ubica la práctica educativa específica; el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad desde la pedagogía liberadora, que sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, que él denominara bancaria; donde dicha práctica educadora se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad, y al riesgo del descubrimiento; por lo que la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta, y su método, el diálogo cuando plantea (Freire, 1996, 28) que la "Tarea docente es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar."[45]

Dado que la utilización del diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos, y entre éstos y el educador, se identifica como una relación al mismo nivel horizontal, en oposición del antidiálogo como método de la enseñanza tradicional. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con "alguien" y sobre "algo".

Al tenor de que el planteamiento de este tipo de educación liberadora de los esquemas tradicionales, asevera que la educación es siempre un acto político, que puede utilizarse tanto para mantener el *statu quo* como para promover el cambio social. Así, la *Pedagogía del Oprimido* no postula modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Ya que La educación liberadora de Freire es que, si bien expresó con claridad que la educación no era la que poseía las posibilidades para lograr una revolución social, reconoce en sus escritos y demuestra en su actuación, la capacidad transformadora de la educación, afirma (1996,118): "Una de las tareas esenciales de la Escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad."[46]

Si bien, los modelos pedagógicos son un constructo mental propio (una plataforma conceptual y metodológica) de las comunidades educativas para comprender, conceptualizar, experimentar y teorizar el proceso educativo en un determinado contexto sociocultural, destaca Freire insistentemente la unidad entre

[44]VILLARRAGA SARMIENTO, Álvaro. (1998). Educación y Pedagogía Una interpretación Marxista. Revista Educación. Cultura. No. 14, marzo de 1998. págs. 44-50 Bogotá. CEID-FECODE.

[45]FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. México, Siglo XXI. 1996.

[46]Ibid. p.118

pensamiento y acción, entre comprensión crítica y acción transformadora. "La lectura del mundo revela, como es evidente, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. También revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo."[47]

El carácter esencialmente transformador que reconoce en la actividad humana, señala el rasgo fundamental que han de tener las acciones de aprendizaje mediante técnicas para la enseñanza, busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se había hecho, tradicionalmente por el sistema educativo oficial.

De allí que hay que "…revelar la existencia de las múltiples miradas sobre la Escuela y la Pedagogía. Hay una tendencia que enfatiza a esta como otro de los espacios donde hacen su aparición las contradicciones sociales; en este sentido la Escuela es un reflejo de la sociedad en su conjunto y el papel del maestro y de la Pedagogía consiste en desvelar la estructura de poder que la determina, para trabajar así, desde allí, en la construcción de una sociedad más democrática, más participativa…"[48] Es por ello que la dinámica educativa ha de conllevar al "estudio crítico que corresponde una enseñanza, igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto."[49]

Y mucho más, la reiteración de Freire sobre el sentido práctico del acto educativo, cuando afirma que podemos: "entender la práctica educativa como un ejercicio constante a favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos."[50]. Lo cual ha de conllevar a validar el fundamento que el docente en su quehacer ha de tener una actitud analítica y reflexiva constante, para (Freire, 1996) "la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo."[51] De tal manera que pudiera considerarse la propuesta de una Escuela validable ante las exigencias de una concepción crítica y que fuera posible "las propuestas para la construcción de una Escuela posible que puede ordenarse en tres aspectos, estrechamente relacionados entre sí y derivados de los ejes que atraviesan esta:

a. El saber y el conocimiento
b. Relaciones entre sujetos,
c. Las múltiples relaciones sociales y culturales que la determinan y que la habitan"[52]

Y cuya finalidad activará efectivamente (Freire, 1996, p. 67) "la capacidad de aprender, (que debe servir) no solo para adaptarnos, sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla."[53]

[47]Ibidem. p.118

[48]CEID-FECODE. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias. Revista Educación y Cultura. Separata Especial. Bogotá. CEID FECODE. octubre 1987.

[49]FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. México, siglo XXI, 2000. p 36.

[50]Ibid. p 139.

[51]Ibidem, p 24.

[52]CEID-FECODE…p 158.

[53]FREIRE. Op. cit. Pedagogía de la Autonomía. México. 1986. p 67.

Mas para ello, es necesario que se superen "procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, -y- termina por entorpecer su propia curiosidad."[54] (Freire, 1996). Igualmente, señala que "La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio."[55]. En este sentido se ha de adelantar una intensa discusión en torno a las demandas ideológicas, teóricas y metodológicas en defensa de la educación pública, donde es necesario refutar criterios pedagógicos dominantes y toda pretensión conciliadora está erigida sobre la base del eclecticismo y del pluralismo, tanto de la intención oficial, como de muchas prácticas educacionales; de corte instruccionista, a pesar de decir estar inmersas en "desarrollismos" y "criticismos" de papel; hecho que en la práctica docente, "existe una tendencia por parte del maestro de desarrollar acríticamente los programas de renovación curricular, a pesar de ser consciente de su orientación ideológica"[56] porque (Freire, 1996) "la preparación científica del profesor debe coincidir con su rectitud ética."[57]. Y más, "en la polémica entre corrientes de pensamiento es imposible separar la concepción ideológica y política de la concepción pedagógica y metodológica en la labor educativa, pues si bien son aspectos necesarios de diferenciar y de relacionar acertadamente, tienen en su esencia un objetivo social de clase que los rige…".[58]

[54]Ibidem. p. 82.
[55]Ibidem. p. 136.
[56]CEID-FECODE. 1987. p 148.
[57]FREIRE. Op. cit. Pedagógica de la Autonomía pág. 18.
[58]VILLARRAGA SARMIENTO… p. 48.

Magisterio Antioqueño
1900 – 1915



Mg. Elkin Jiménez Díaz

Ex directivo de ADIDA. Editor del Lexis de la Biblioteca Concertada ADIDA-COMFENALCO. Licenciado en Historia y Filosofía, Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia. E-mail: eljidi2003@yahoo.com.mx

> *"Intelectuales, militares, políticos, periodistas, poetas, se caracterizaron por asumir una posición doctrinaria en el curso de los debates que se dieron en torno a la instrucción pública.*
>
> *Libertarios extremos en cuanto a las libertades en los procesos de enseñanza, pro-clericales unos, en grado sumo otros; finalmente creyentes todos en la letra de la ley"*[59]

Memoria histórico pedagógica

Es por ello que el magisterio de este departamento ha vivido en función de obtener reivindicaciones, fundamentalmente, económicas y sociales, mediante la creación de múltiples organizaciones de diferente tipo, según el devenir histórico partidista, en el país.

Nos remontamos cronológicamente a principios del siglo, cuando recién culminada la confrontación entre los regeneradores católicos y los laicistas instruccionistas, se da un retozo democrático durante la presidencia del antioqueño, Carlos E. Restrepo -1910 – 1914- quien fue elegido por la Unión Republicana, movimiento político compuesto por liberales y conservadores; momento unitario que imitan los maestros antioqueños, fundando las primeras organizaciones, como "La Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín" y la "Liga de Institutores de Antioquia", las cuales se convierten en los primeros eslabones organizativos en pro de la consecución de los siempre anhelados intereses profesionales y económicos de los maestros. Fidel Cano, Ricardo Olano, José J. Zapata, Tomás Cadavid Restrepo, Jesús Tobón Quintero, Clodomiro Ramírez y Luis de Greiff, entre otros, "se constituyeron en sociedad" para la defensa de la educación y de los educadores.

Hegemonía conservadora y organizaciones de maestros en Antioquia

En la historia nacional de Colombia, el periodo comprendido entre 1886 y 1930 es conocido con el nombre de la Hegemonía Conservadora.

"El movimiento que le dio origen, conformado en un principio por sectores liberales y por el

[59]Echeverry Sánchez, Jesús Alberto. Del Radicalismo a la Regeneración. (1863 – 1886). Educación y Cultura CEID-FECODE N° 9. Septiembre de 1886. p. 41.

Partido Conservador, bien pronto derivó en conservatismo puro y llano".[60]

La Constitución de 1886 se constituyó en la base ideológica del Estado, el cual se concretó en un orden confesional, con el sustento del Concordato firmado entre Colombia y La Santa Sede, un año después, reafirmando el predominio del poder eclesiástico sobre el poder civil.

Esta Constitución estipulaba en el artículo 41: "La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica (…)".

Le correspondió a Antonio José Uribe[61] como Ministro de Instrucción Pública, del Presidente José Manuel Marroquín, expedir la Ley 39 de 1903, también llamada Ley Orgánica de la Educación, la cual desarrolló para el sector educativo los postulados de la Constitución del 86. Esta consta de 46 artículos y fue reglamentada por el decreto 491 de 1904 (186 artículos).[62]

Se hace mención de esta legislación que, aunque no se pronunció respecto a organizaciones de maestros, ya por no existir estas, o por no estar interesados en propiciar su creación, fue la normatividad que sirvió de brújula y estableció las reglas de relación entre el Estado y los maestros.[63]

Más bien fueron las organizaciones constituidas por los maestros, a principios de siglo, las que se sometieron y ajustaron a la Ley Orgánica.

Leamos primero al gobierno (la Ley 39 de 1903) y luego a los educadores desde sus organizaciones. La ley y el decreto reglamentario planteaban: "(…) El capítulo V es de gran importancia (…) estableciendo que la educación moral, la educación intelectual, la educación cívica y la educación física para los alumnos, debe ser el objeto de la solicitud constante de los maestros.

A los inspectores provinciales se les señalaba como obligación "el estar vigilando si a los maestros se les pagaba cumplidamente sus sueldos y hacer las gestiones necesarias para evitar informalidades en este punto".[64]

Las normas citadas, hacen asímismo la diferenciación entre el personal administrativo y el personal docente, crea cuatro niveles de inspección: las juntas municipales, la inspección provincial, la departamental y la nacional, se fijan condiciones para el nombramiento de maestros, como las de tener "buena conducta y profesar la religión católica, tener la instrucción suficiente y conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, se erigía al maestro como uno de los primeros funcionarios del distrito, los cuales solo podrían ser removidos de sus cargos, para mejorarlos, salvo los casos de mala conducta o incompetencia comprobada.

Para 1910 los maestros de Antioquia sumaban 1.215, que atendían a 58.857 alumnos, así sus primeras organizaciones fueron élites y no de masas. El espíritu de ellas se enmarcaba dentro

[60]Tirado Mejía, Álvaro y Velásquez Magdala. La Reforma Constitucional de 1936. Bogotá: Ed. Oveja Negra, 1982.

[61]Uribe Antonio, José, autor –como Ministro de Instrucción Pública- de la ley orgánica de 1903, luego apasionado defensor y promotor de la mayoría de las otras disposiciones sobre educación dictadas en las tres primeras décadas del siglo. Fue durante toda esa época el portavoz de los sectores tradicionales. Resumió en la siguiente fórmula la orientación de la política educativa de los gobiernos conservadores: "nuestra consigna ha de ser una continua marcha hacia el progreso, dentro de la tradición". Lebot Ivon. Educación e Ideología en Colombia. Medellín: Ed. La Carreta.1979. p. 21.

[62]Revista Colombiana de Educación N° 13. CIUP. Universidad Pedagógica Nacional. 1° semestre. 1984. p. 121 – 136.

[63]Ibid., p. 125.

[64]Idem.

del contexto ideológico de la reforma, Antonio José Uribe o Ley Orgánica de 1903.

La primera fuente escrita respecto de las organizaciones de maestros, fue el periódico liberal El Sol, fundado en Medellín en 1903, y dirigido por J.J. Aristizábal.

Al constituirse en sociedad pedagógica, los dirigentes pioneros se proponían:

"(…) trabajar por el mejoramiento de la enseñanza patria (…) obrando con las autoridades constituidas dentro de la más completa cordialidad (…) estudiar los múltiples problemas educativos según las bases de la ciencia pedagógica y las condiciones del pueblo colombiano (…) a fin de ayudar a los legisladores para que se introduzcan reformas favorecedoras (…) reclamar para el magisterio los derechos de su misión social y civilizadora para dignificar la profesión".[65]

De esta manera se conjugaban los intereses educativos de los gobiernos con los fines propuestos por los dirigentes de los educadores, durante los gobiernos de la hegemonía conservadora.

Y aun con estos propósitos los obstáculos antidemocráticos se iniciaron con el siglo.

Sociedad pedagógica autónoma de Medellín

Desde el mes de enero de 1910 y por iniciativa particular de los señores Justo Pastor Mejía y Ambrosio E. Restrepo, se trató de fundar una sociedad pedagógica. El 25 de enero enviaron una circular a los directores de las escuelas primarias de la ciudad de Medellín y a algunos otros ciudadanos interesados vivamente por el ramo de la educación para invitarlos a una junta de maestros "y derivar de ella una sociedad pedagógica" de carácter extra-oficial, es decir, sin la tutela y dirección de la Secretaría de Instrucción Pública.

La respuesta a este llamado fue negativa, "fue baldío el intento (…)", "ya que, por retraimiento y apatía del cuerpo docente, ya por la pueril hostilidad a todo lo que se diga renovación"; la estrechez de miras de ciertas individualidades que iniciaron una mala atmósfera a la sociedad, basados en prejuicios: "falta de patriotismo, criterio propio e información suficiente".

"(…) Además, desconocía que la evolución general impone el esfuerzo colectivo y que la sociedad no es una corporación exclusivista, sino una comunidad democrática".[66]

"Ante la renuncia a este llamado, los interesados lo renovaron y lo hicieron público, por la prensa".[67]

Rápidamente la Sociedad Autónoma tuvo sus enemigos gratuitos, especialmente desde las esteras oficiales.

Con motivo de la celebración del primer centenario de nuestra independencia, el 20 de julio de 1910, la Sociedad Pedagógica Autónoma propuso un programa que se iniciaría desde el 19 con un desfile de maestros y de alumnos, con bandas y cintas tricolores "hasta el altar de la patria" en el Parque de Bolívar. Esto fue mal interpretado por el Director de Instrucción Pública, don Juan Bautista Londoño, quien se

[65] *El Sol.* Medellín agosto 18 de 1910. p. 2.

[66] *El Sol.* Medellín junio 5 de 1910. p. 2.

[67] Sociedad Pedagógica Autónoma. *El Sol.* Medellín junio 5 de 1910. La citación se fijó para el 12 de junio a la una de la tarde, en la Escuela Modelo, dirigida en ese entonces por don Antonio J. Duque. En esta fecha se instaló la corporación. En su segunda sesión, nombró como dignatarios a don Alejandro Vásquez como presidente, don Justo Pastor Mejía vicepresidente, secretario don Antonio J. Duque, como tesorero a don Rafael Sanín y como presidente honorario a don Miguel Jaramillo Ch.

opuso a la idea y a su marcha y más aún, se declaró contra la corporación, citando a constituir una junta de institutores. Su citación fue en el local de la Escuela Normal el 7 de julio de 1910.

Ante esta actitud, los columnistas colaboradores del periódico EL SOL, y miembros de la Sociedad Pedagógica Autónoma, escribieron protestas como la siguiente:

"¿Tiene motivos el doctor Londoño para declararse en contra de la Sociedad ya fundada? Como esto no lo podrá contestar afirmativamente, tenemos la gran prueba que solo se pretende coartar la libertad de los institutores, privarles de su propia iniciativa, para que no puedan perfeccionarse sino dentro del estrecho círculo oficial, para que no puedan reclamar por las injusticias de que son víctimas, para que sigan soportando con paciencia cristiana los anticristianos tratamientos que reciben de sus superiores y para que continúen siendo máquinas inconscientes para la fabricación de esclavos".[68]

El Secretario de Instrucción Pública celebró su reunión el 7 de julio y nombró dignatarios entre los 35 asistentes, quedando como "presidente nato" el Secretario de Instrucción Pública y como presidente, por votación, don Januario Henao, vicepresidente don Antonio Saldarriaga, secretario don Alejandro Múnera y tesorero don Martín Moreno De Los Ríos.

Elegida la junta se discutió sobre el plan para la celebración del centenario de la Independencia y se descartó el de la Sociedad Pedagógica Autónoma por "revesado", según palabras del Director de Instrucción Pública.

Pero hubo otra discusión más de fondo y fue la de la existencia de las dos juntas y de su futuro; mientras los miembros del gobierno planteaban que, si persistía la junta de institutores de la celebración del centenario, se asimilaría a la Pedagógica Autónoma y se haría nueva elección de dignatarios, los simpatizantes de esta manifestaron en dicha reunión que debería seguir funcionando, separadamente toda vez que la Sociedad Pedagógica Autónoma tenía más amplitud de miras.

El 11 de julio se reúne nuevamente la junta "oficial" de institutores, para aprobar el programa de celebración del centenario y lo hacen con la reducida asistencia de 15 invitados.

Mientras tanto la Sociedad Pedagógica Autónoma continuó reuniéndose cada semana para intercambiar opiniones sobre la marcha de la educación, los nuevos "métodos activos" y sobre lo que puede dar mejores resultados en un plantel de educación si los medios represivos o los medios suaves, discusiones contra el postulado antipedagógico de la época: "La letra con sangre entra y la labor con dolor", en general, la suerte de la educación y de los educadores. Esta organización siguió adelante gracias a la habilidad y a la decisión de hombres destacados en el campo de la educación, el periodismo, la política y las artes.

Sorprende que, en ninguna de las referencias biográficas sobre aquéllos, se haga alusión a esta faceta de sus vidas, y de su interés gremial por los maestros antioqueños. Entre ellos figuraban el eminente conservador, republicano y gobernador de Antioquia durante varios períodos, el doctor Clodomiro Ramírez; don Fidel Cano, fundador del periódico *El Espectador* e integrante de la Liga Patriótica, organización política fundada en 1903; Antonio J. Cano: librero, periodista y poeta, auspiciador de tertulias político-literarias

[68] Parcial. *El Sol.* Medellín julio 7 de 1910. p. 2.

en los años veinte; el maestro Francisco A. Cano: pintor, escultor y primo de María de los Ángeles Cano; Rodolfo Cano: docente, organizador de colegios laicos e independientes del Estado; Tomás Uribe Márquez: socialista, secretario de la junta del Tercer Congreso Obrero Nacional, realizado en Bogotá el 21 de noviembre de 1926, "el más capaz y abnegado dirigente popular de la 3ª década del siglo XX", al decir de Ignacio Torres Giraldo, acompañante de María Cano en su tercera gira nacional por el departamento de Boyacá y secretario general del Partido Socialista Revolucionario (PSR) fundado en 1926; don Jesús Tobón Quintero, director del periódico El Heraldo de Antioquia en 1928; el doctor Luis de Greiff Bravo, segundo vicepresidente de la convención liberal de 1921, diputado y congresista por Antioquia, ponente de proyectos de beneficio para el magisterio; Antonio José Uribe, abogado liberal radical, autor de "El Moderno Imperialismo" en 1923; el conocido hombre de empresa de la época don Ricardo Olano; José J. Zapata, "militante directivo" del primer Directorio Departamental Socialista de Antioquia en 1917, elegido en 1919 por voto popular para la Asamblea en donde uno de sus puntos de plataforma de programa era "perfeccionamiento de la instrucción pública municipal". Sacramento Ceballos, excelente y dinámico educador; Alejandro Vásquez Uribe, quien en 1904 dirigió el Colegio Tutelar de Medellín.

Este tipo de hombres fueron los que después de las guerras tomaron la iniciativa para sacar adelante la tan deteriorada imagen de la instrucción pública, a todos los niveles, reactivar el laicismo y agrupar al magisterio para que, como gremio y colectividad organizada, alcanzara algunas reivindicaciones sociales.

Pero dejemos que sean los estatutos que se dieron en el mes de agosto de 1910 los que hablen sobre las ideas e intereses de la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín (Ver anexo 1).

ANEXO 1

ESTATUTOS DE LA SOCIEDAD PEDAGÓGICA AUTÓNOMA

Los infrascritos -maestros oficiales y particulares, los unos, pertenecientes a otras profesiones y gremios, los otros- nos hemos constituido en sociedad que hemos llamado "Sociedad Pedagógica", con los siguientes fines:

1. Trabajar por el mejoramiento de la enseñanza patria y por el desarrollo conveniente de la educación popular, para que dé los frutos que en vano se ha perseguido, obrando con las autoridades constituidas sobre el pie de la más completa cordialidad.
2. Unificar la enseñanza y trabajar porque los maestros adopten métodos, sistemas y procedimientos que tiendan a que la educación sea integral y completa.
3. Estudiar los múltiples problemas educativos, no solo de acuerdo con las bases de la Ciencia Pedagógica, sino también con las prácticas tenidas como buenas en otros países y las condiciones del pueblo colombiano.
4. Tratar de corregir por medio de la demostración y del análisis, toda práctica que tienda a entrabar la acción educativa.
5. Analizar a la luz de la ciencia y en relación con la pedagogía comparada nuestras prácticas y nuestra legislación sobre instrucción pública para trabajar por medios lícitos a fin de ayudar a los legisladores y directores para que se introduzcan reformas favorables y se hagan ingresar en la enseñanza

asignaturas y procedimientos convenientes.

6. Trabajar con los empleados del ramo a fin de que se lleve a cabo la codificación y efectividad de todas las leyes, decretos, reglamentos y demás disposiciones vigentes sobre la materia.
7. Reclamar para el Magisterio los derechos de su misión social y civilizadora para dignificar la profesión.
8. Influir para que los nombramientos que deben hacerse en el ramo de la instrucción pública, recaigan sobre personas idóneas, no solo por sus conocimientos pedagógicos, sino también por su conducta pública y privada.
9. Propender porque se establezcan centros pedagógicos y asociaciones de maestros que, unificando sus ideas y tendencias obren de acuerdo para conseguir lo que la Sociedad Pedagógica de Medellín se propone.
10. Ser colaboradores diligentes y activos de los gobernantes para ayudar a estos en la meritoria labor de la educación.
11. Desarrollar el sentimiento patrio por medio del estudio de la Historia Nacional, en la cátedra, la revista, el periódico, la conferencia y la tribuna, a fin de generalizar el deber de conocer los hechos de sus mayores, y el de sacrificar la vida, si fuere necesario, para conservar ilesos el honor y la integridad nacional.
12. Organizarse, gobernarse y dirigirse, de conformidad con las prácticas parlamentarias establecidas en todo cuerpo colegiado.
13. Toda providencia o reforma que, a juicio de la Comisión de la Mesa sea importante, será transmitida al Ministro del ramo y a la Dirección General del Departamento, y se hará conocer del público por la prensa.
14. Abogar porque la instrucción pública sea independiente de la política y porque los empleados del ramo, duren en sus puestos por el tiempo de su buena conducta.
15. Para constancia de que se aprueban los presentes estatutos, se firman por los socios activos en Medellín, a 18 de agosto de 1910.

Eduardo Zea	Sacramento Ceballos
Gabriel Latorre	Luis de Greiff B.
Roberto Botero S.	José J. Zapata
Emilio Jaramillo	Ricardo Olano
Fidel Cano	Antonio J. Cano
Alejandro Múnera	Rafael Sanín

Justo Montoya

El periódico *EL SOL* se convirtió en vocero de la Sociedad Pedagógica; sus redactores y columnistas en asiduos asistentes a sus reuniones, a su vez los directivos de la Sociedad Pedagógica Autónoma ocupaban las páginas de este diario para narrar el desarrollo de sus sesiones o para citar a sus actos.

La actividad periodística era otra forma de hacer política y los liberales que no tenían las iglesias, ni las escuelas, le dieron gran importancia a este medio para sus fines proselitistas.

El señor Edmundo Valdés cuenta así algunos detalles de la sesión del 20 de agosto de 1911: "Muy de lamentarse es la falta de puntualidad que se nota en buena parte de los socios fundadores y en no pocos de los que a ella han ingresado en los últimos días, no adivino con qué objeto, porque lo que es a las sesiones no se llega por mera curiosidad. Nos está ocurriendo aquí lo que a toda

empresa de antioqueños: al principio la locura del entusiasmo y luego desaliento completo.

Por fuerza viviremos siempre así, sin riesgo de progreso, eternamente estancados".[69]

Un año más tarde el declive de la sociedad se veía venir, como se presiente en la nota de don Edmundo Valdés.

La conmemoración del 12 de octubre, día de La Raza, contó con una sesión solemne por parte de la Sociedad Pedagógica.

Esta se llevó a cabo en el local que ocupaba el Instituto Caldas, contó con la asistencia de la mayoría de los socios y muchos otros invitados. Allí se posesionaron para un nuevo período don Eduardo Zuleta como presidente, don Alejandro Múnera como secretario y se aprobó una proposición que decía: "El 12 de octubre de 1910 la Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín, saluda a las sociedades de igual índole y a los institutos públicos y privados del país y hace votos por la prosperidad de la educación popular en Colombia".[70]

La Sociedad Pedagógica se extinguió por las siguientes causas: "la estrechez de miras de ciertas individualidades", "la mala atmósfera" creada desde las altas esferas de la instrucción pública, el egoísmo para la realización de anhelos patrióticos, por "los intereses de secta o de casta", para tratar de ganar la voluntad de un administrador transitorio (el secretario del ramo), como también por la dedicación exclusiva de casi todos sus miembros a sus labores cotidianas, de la política, la industria, el arte y la docencia.

- El legado de la Sociedad Pedagógica Autónoma a la educación pública fue la propuesta de conformar un congreso pedagógico, idea que se concretó más tarde en 1917.

- "Como todo el mundo sabe, la Sociedad Pedagógica de esta ciudad trató en varias sesiones la creación de un congreso pedagógico".[71]

- Fue don Tomás Cadavid Restrepo[72] el gestor de la idea acogida con entusiasmo por todos y cada uno de los socios y de todas las discusiones surgió un proyecto de ley sobre creación del Congreso Pedagógico, proyecto presentado y sustentado en la Cámara de Representantes por el doctor Luis de Greiff.

- Sigue diciendo el columnista del *SOL*: "Ya hacía falta en Colombia un Congreso Pedagógico y mucho espera y mucho tiene derecho a esperar de él el gremio de educadores que siendo probablemente el que más merece en todas partes, es aquí el que menos tiene (…)".

- "Por eso un Congreso Pedagógico se impone no solo para reglamentar los deberes de los maestros, sino para que se les reconozcan sus derechos. Derechos y deberes de los cuales hacen tabla rasa muchos ministros del ramo según las insinuaciones del círculo de Mefistófeles que lo asesore".[73]

[69]Valdez, Edmundo. *El Sol.* Medellín agosto 24 de 1910. p. 2.

[70]De la Sociedad Pedagógica. *El Sol.* Medellín octubre de 1910. p. 2.

[71]Congreso Pedagógico. *El Sol.* Medellín julio 2 de 1912. p. 2.

[72]Cadavid Restrepo, Tomás. Historiador y pedagogo, miembro fundador de la Sociedad Pedagógica autónoma. Fundó en 1920 una escuela para niños subnormales, convirtiendo una cárcel de menores en el primer instituto científico de este país.

[73]Congreso Pedagógico. El Sol. Medellín julio 2 de 1912. p. 2

- El congreso fructificó en 1917 y recogió "desde abajo" todos los trabajos de los liceos y de las Asambleas Pedagógicas.

- Humberto Quiceno acerca de este evento dice: "El Congreso Pedagógico tuvo en síntesis un sentido: apropiarse del saber producido en los liceos y en las asambleas pedagógicas (…)". "Visto desde otro punto de vista, el Congreso Pedagógico hizo aparecer las reformas sobre la instrucción pública como producidas desde arriba, desde lo alto, desconociendo todo el trabajo previo a partir del cual se incitó a los maestros a hablar y a escribir. El Congreso fue productivo en el campo de la normatividad, porque mostró gran cantidad de acuerdos aprobados".[74]

Escuelas de vacaciones, asambleas de maestros y liceos pedagógicos

Sin embargo, si el gremio fracasó como colectividad en este primer intento de organización para el logro de algunas reivindicaciones, individualmente "los reformadores", continuaron proponiendo y ejerciendo labores en pro de la instrucción antioqueña, en otro tipo de instancias. Algunas de ellas fueron las llamadas escuelas de vacaciones, las asambleas de maestros y los liceos pedagógicos.

Las escuelas de vacaciones se crearon en el departamento en 1910 y fueron adoptadas por las otras asambleas departamentales del país un año más tarde, consistían en reuniones anuales de maestros para "cambiar ideas, presentar sus procedimientos, corregirlos y perfeccionarlos, todo con gran provecho para la enseñanza general".[75]

Este tipo de eventos, más pedagógicos que gremiales, funcionaban a manera de corporaciones docentes y fueron legitimadas para todo el país, después de haber mostrado sus bondades en Antioquia, por medio de la Ley 62 del 6 de diciembre de 1916, respaldadas por la firma del Presidente José Vicente Concha y el Ministro de Instrucción Pública, Emilio Ferro.

Esta ley ordenada en su Artículo 1° el establecimiento de liceos pedagógicos en las capitales de las provincias escolares de los departamentos y reuniones mensuales para los maestros oficiales de la cabecera provincial.

El Artículo 3° disponía que anualmente se reunieran en Asambleas todos los maestros de las escuelas primarias de cada provincia escolar, en la cabecera de esta.

"Las asambleas así constituidas tendrán sesiones diarias durante siete días, con el objeto de fijar los procedimientos que se deben seguir en la enseñanza (…) y para discutir los puntos dudosos que los maestros quieran poner en claro relacionados con el desempeño de sus funciones (subrayado nuestro).

En su Artículo 4° se citaba a Asamblea de profesores de enseñanza secundaria y en el Artículo 8° se convocaba a un congreso pedagógico "que estudie y proponga soluciones" a los grandes problemas pedagógicos nacionales, en la ciudad de Bogotá a partir del 15 de diciembre de 1917.

[74]Quiceno, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. 1900 – 1935. Bogotá: Editorial Foro Nacional por Colombia. 1988, p. 56 – 57.
[75]Instrucción Pública. *El Sol.* Medellín marzo 1911.

En el texto Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935 de Humberto Quiceno[76], se insinúa un interesante análisis de las corporaciones docentes creadas por esta Ley.

Las asambleas de maestros fueron creadas en Antioquia por la Ordenanza No. 25 de 1911 y a manera de ejemplo anexamos el desarrollo de ellas. El acta de la asamblea de maestros en Sopetrán entre el 1 y el 9 de enero de 1912 (Ver anexo 2).

ANEXO 2
La Asamblea de maestros en Sopetrán
Informe de una comisión

Señor Presidente de la Asamblea – Pte.

Tenemos el honor de informarle lo ocurrido en las sesiones ordinarias de esta corporación.

De conformidad con lo dispuesto en la Ordenanza No. 25 del año pasado, se instaló esta Asamblea el 1° del corriente mes, y los trabajos se verificaron del modo siguiente:

En el acto de la inauguración se hizo constar la ausencia de algunos miembros, quienes se presentaron después –con raras excepciones- dando excusa legal de su falta.

Las sesiones duraron ocho días, distribuidos en tres actos diarios de tres horas cada uno, algunos de los cuales se prolongaron a petición de los maestros, por lo interesante de la clase que se dictaba.

La presidencia distribuyó los trabajos así: El Sr. Amador Castrillón dictó varias clases de Castellano, y en ellas expuso el método que debe seguirse en la enseñanza de la Ortología, Analogía, Sintaxis y Ortografía. También practicó en Lectura estética y en Aritmética, etc.

El Sr. Francisco J. Herrera dictó clases de Objetiva y de Urbanidad, combinada con Moral e Higiene.

El Sr. Antonio María Guerra dictó clase de Escritura, combinada con Lectura y Objetiva.

Los señores Luis María Gómez, Juan Enrique del mismo apellido y Francisco Castrillón trabajaron en Historia Patria.

El Sr. Feliciano Lopera conferenció en Religión combinada con Historia Sagrada, lo mismo que la Srta. Matilde Valderrama. Aquel dictó también una clase modelo de primeras letras.

El Sr. Roque Aristizábal dictó modelos de Geografía y Dibujo Lineal.

El Sr. Carlos Muñoz hizo lo mismo en Religión, Dibujo Lineal y Aritmética.

La Srta. Julia Yepes practicó en Lectura inferior y superior y en Aritmética elemental.

El Sr. N. Zapata trabajó en Física y nociones de Zoología.

Los señores José María Uribe y Reinaldo del Río, en Cosmografía e H. Natural, respectivamente.

También la Srta. Ana Ester Aristizábal indicó el derrotero que debe seguirse en las clases de costura inferior y superior.

El Sr. Daniel Gómez dictó varias clases de Aritmética.

El Sr. Ramón García, inspector seccional y presidente, dictó clase modelo de Aritmética, indicó los procedimientos que deben seguirse en la enseñanza de algunas materias y amenizó los actos con conferencias sobre Pedagogía, Instrucción moral y Cívica y Urbanidad.

[76]Quiceno, Op cit. p. 56 – 57

Esta comisión se complace en reconocer el aplomo y tino del Sr. Inspector en la dirección de los trabajos de esta Asamblea. No se permitió la crítica severa y acre, sino que el maestro que no se conformaba con el método del practicante, exponía el suyo con moderación y cultura; y de aquí el que hubiera reinado en todas las sesiones la mayor cordialidad y despertándose el más loable espíritu de compañerismo.

El día 8 de los corrientes, a las 7 p.m., se dio principio al acto público solemne que clausuraba las sesiones. Se levantaron las principales actas y hablaron los señores Ramón García D., Antonio María Guerra, Amador Castrillón, Daniel Gómez, Carlos Muñoz, Juvenal Delgado y Julio Viana.

Finalizó el acto con el canto del himno nacional entonado por las señoritas directoras de la escuela y sus alumnas, ayudadas en el coro por todos los concurrentes, llenos de entusiasmo, mostrando cariño y amor por la Patria.

Sopetrán, 9 de enero de 1912.

La Comisión.

Amador Castrillón – Antonio María Guerra.

Los liceos pedagógicos funcionaban también en el departamento antes de su institucionalización por la Ley 62 de 1916.

En Antioquia "se quiso que los liceos fueran centros de estudio para avanzar en la ciencia y en el arte de la pedagogía, acercar a los maestros para el intercambio de ideas, para que se conocieran, se apoyaran y constituyeran cuerpo respetable y homogéneo, inspirado en sentimientos comunes; fuerte por su unión para la defensa de sus derechos".[77] *(subrayado nuestro).*

Estos centros de estudio, como los llamaban algunos, deliberaban tanto en las cabeceras de las provincias como en la mayoría de los municipios y se reunían cada quince días desde 1911. De esta manera suplía el gremio, en parte, la necesidad de organizaciones netamente gremiales. Pero cabe destacar que el deseo e interés por conformar organizaciones independientes de la tutela oficial no decaía y se persiste en ello.

LIGA DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA

Esta vez enseñamos la existencia de una liga de institutores, tipo de organización que ya existía en el Departamento de Caldas y que también algunos educadores quisieron fundar aquí en Antioquia.

Resaltamos en este nuevo intento asociativo el deseo de abarcar integralmente las necesidades espirituales, intelectuales, económico materiales, pedagógicas, de estabilidad laboral contra la persecución gamonalicia y politiquera, de velar por los últimos días de los educadores y dignificar la profesión de maestro.

Transcribimos del periódico *EL SOL* el interés y los ideales propuestos por la Liga de Institutores de Antioquia.

El artículo es firmado por R. O. que al parecer es Ricardo Olano, uno de los firmantes y fundadores de la desaparecida Sociedad Pedagógica Autónoma de Medellín (Ver Anexo 3).

ANEXO 3
Liga de institutores

Un asunto interesante en infinito grado es la Liga de Institutores de Antioquia. Ya en el Departamento de Caldas está establecida esta

[77] *El Sol*. Medellín mayo 1916. p. 2.

Asociación importante, si no urgente por los bienes que ella deriva sobre el profesorado; y no debemos ver con ojos de indiferencia que en otros departamentos de la república se haga por la instrucción cosa que nosotros podemos también hacerla, ya que hasta aquí parece que hemos llevado la vanguardia en el ramo de la educación, si no es esto de decirlo, un encariñamiento con nuestra montaña y esto de reconocerlo una pretensión.

Sea lo que fuere, es preciso que haya la Liga en Antioquia; unirse, sí; un solo cuerpo, indivisible y poderoso, capaz de resistir, como el manojo de varas de que nos habla la leyenda de los libros primarios los embates de todos los que quieran despedazarlo y destruirlo. Un haz fuerte indisoluble, potente.

¿Qué fines se persiguen con esta idea? Muchos y muy trascendentales que no podremos comprenderlos de un golpe de vista, pero que desmenuzándolos por medio de un raciocinio lento y tinoso, nos daremos cuenta de todos y de cada uno de los inmensos beneficios que nos ofrece.

Anotaremos los más importantes:

1. Vivir unidos bajo la bandera de la fraternidad, para ser fuertes.
2. Elevar el magisterio a la altura que se merece, ya que esto corresponde en su mayor parte a los maestros.
3. Instruirse los unos a los otros por medio de reuniones y de correspondencia epistolar –que pueden ser reemplazados por los Liceos Pedagógicos establecidos ya- y en una revista que fundarán y en la que puedan todos los prácticos en la enseñanza exponer sus ideas sobre temas de actualidad palpitante en asuntos pedagógicos, y leer en sus páginas, no solo lo expuesto por los profesores antioqueños y nacionales, sino también los capítulos que se reproduzcan en ella, tomados de los libros y revistas escritos por los pedagogos de más alto vuelo.
5. Formar una caja de ahorros para favorecerse en el sentido de no dar a los agiotistas un enorme descuento por la compra de la nómina, y para los casos de enfermedad y muerte de cualquiera de los maestros.
6. Fundar una biblioteca en la cual encuentren los maestros cualesquiera obras de pedagogía y demás textos necesarios para la instrucción de los profesores y de los alumnos.
7. Proteger a aquellos institutores que por su ancianidad se vean fuera de su misión y acaso olvidados del gobierno y de la sociedad.
8. Destruir, por medio de conferencias y de artículos, los defectos capitales que entre el personal docente haya y que necesiten tal vez el tino de educacionistas verdaderos.
9. Fundar nuevos sistemas y métodos de enseñanza y uniformarlos en cuanto sea posible.
10. Acabar con las intrigas apasionadas y gamonalicias para que el maestro no viva sometido a las acusaciones gratuitas de personas malquerientes, sin conocimientos ni autoridad, que no tienen más poder que el del dinero ni otro interés sino el de cerrar el paso al bien; y
11. Hacer que el maestro ocupe en la sociedad el puesto que le corresponde por el derecho que le da la sublime misión de que se ha encargado.

Todos estos puntos que hemos citado nos parecen de importancia suma, y nos proponemos ocuparnos en su bien, de una manera más extensa, en otros artículos los cuales tomaremos uno por uno, hasta poner su conveniencia a la vista de todos, así logramos ver satisfechas nuestras aspiraciones, que creemos que sí por estar escribiendo para gentes de criterio sano, porque no perseguimos otro fin que el engrandecimiento de la Patria. R. O. *El Sol*, X – 31 – 1913.

Otro modelo de instituciones, relacionadas con la marcha de la educación y las actuaciones de los maestros a principios de siglo fueron creadas y dirigidas por la iglesia católica.

El centro social y cultural se ejerció en Antioquia por la Acción Social Católica, desde instancias organizativas, como las congregaciones, los centros obreros, las sociedades de mutuo auxilio, la juventud católica, cooperativas, el patronato y sus diferentes secciones, como las escuelas dominicales, la biblioteca e instrumentos de comunicación como el periódico *El Obrero Católico* y, en la radio, *La Hora Católica*.

La Compañía de Jesús creó en este departamento toda una estructura organizativa que copaba todos los estamentos sociales, por medio de la Acción Social Católica, baluarte ideológico de la iglesia y eco práctico de la encíclica *Rerum Novarum,* del Papa León XIII.

El magisterio, la Escuela y la enseñanza se impregnaron de estas doctrinas y fueron eficaces como vasos comunicantes entre estos y la sociedad. Pedagogía católica y hegemonía conservadora fueron la expresión del acuerdo temporal entre la política y la iglesia, como bloque hegemónico en la conducción del Estado.

FECODE 1959-2019: de los orígenes

Mg. Elkin Jiménez Díaz

Ex directivo de ADIDA. Editor del Lexis de la Biblioteca Concertada ADIDA-COMFENALCO. Licenciado en Historia y Filosofía, Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia. E-mail: eljidi2003@yahoo.com.mx

En la semana del 20 al 25 de marzo, la *Federación Colombiana de Educadores*, hoy *Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación*, celebra y conmemora sesenta años de fundada y de existencia en la vida sindical, educativa y política del país.

La fecha exacta no ha sido precisada, ya que si nos atenemos a las fuentes de la misma organización, por ejemplo, el periódico *El Educador Colombiano*, de Marzo de 1978 en su página cuatro y con el título, "FECODE 20 años de lucha" se ubica el 22 de marzo como la fecha "de orígen" la cual es ratificada en el Congreso de Bucaramanga en 1982, año también de los comienzos del "Movimiento Pedagógico" y consignada en el folleto de las conclusiones de este evento en el apartado de las proposiciones. En los últimos años y en publicaciones se afirma que la fecha es el 24 de Marzo, en lo que si no hay duda es en que su personería jurídica fue otorgada por el Ministerio del Trabajo de la época (no Ministerio de Protección Social), el 6 de agosto de 1962, cuatro años después de iniciarse su organización práctica y haber desarrollado acciones de fortalecimiento y de exigencias gremiales, mediante la resolución 01204, estando en la Presidencia Adalberto Carvajal Salcedo, en el Gobierno de Guillermo León Valencia.

"Los sindicatos y las asociaciones del magisterio ya fundados, comprenden que la lucha

reivindicativa local, era fácilmente reprimida y controlada por el Gobierno, volviéndose necesaria la coordinación nacional, idea que surgió de Ceneducadores, Centro Nacional de Educadores, (todos se creían el centro). ADE, Bogotá, ADEC, Cundinamarca, en agosto de 1958 y que debería conducir a la creación de La Asociación Nacional de Educadores". [78]

Pero el interés por una organización nacional, surge en el gremio, desde el primer Congreso Pedagógico nacional de 1917. Idea que se aplaza y se pospone debido, entre otras causas a que la política del país estaba dominada por lo que se llamó La Hegemonía conservadora", y con la Constitución de 1886 y con los postulados de la iglesia católica, hacían imposible cualquier brote democrático, independiente, de ideas y organización. (Y creo que todavía).

En los años treinta y después de cuarenta años de oposición, retornaron los liberales al poder, con Enrique Olaya Herrera y su Gobierno de "Concentración Patriótica Nacional"; el Ministerio de Educación, en julio de 1934, citó a la Conferencia Nacional del Magisterio en Bogotá, al estilo del Congreso de 1917 y allí se discutieron puntos como, los de organizar al magisterio en una Confederación Nacional, el asunto de la salud y la higiene en la Escuela, la protección de la infancia, la creación de una escuela primaria nacional y el tratamiento al analfabetismo.

Este Gobierno liberal expidió la Ley 83 de junio de 1931, "sobre sindicatos" y en la primera administración de Alfonso López Pumarejo se institucionalizó, se desarrolló y se consolidó el sindicalismo.

La reforma constitucional de 1936 que tuvo tres grandes propósitos: democratizar el país, una mayor intervención del Estado y la laicización de la Educación y la Cultura, fue el entorno donde el Ministro Darío Echandía, aplicó enmiendas a la Educación, las cuales suscitaron airadas reacciones por parte del Partido Conservador, por la iglesia y por amplios núcleos magisteriales, ya Ospinistas, Alzatistas o Laurianistas.

Estos núcleos de educadores, reaccionaron en todo el país, contra las políticas del Ministerio, y fue la convocatoria al examen de calificación a fines de 1936 lo que originó otro intento de organización nacional, en una Confederación. El llamado a esta evaluación fue el punto de mayor convergencia para la concreción de aquel proyecto organizativo gremial.

En Antioquia, La Confederación al parecer tuvo poco éxito, pero sí logró interesar a algún núcleo de maestros y nombrar directivos, entre los que se encontraban: Don Gabriel Restrepo Moreno, Absalón Guzmán, Francisco Moreno y Jesús Sánchez. Una de sus primeras acciones fue el envío de un telegrama al Ministro Darío Echandía, anunciándole la constitución de la organización y haciendo el pedido de reconsideración del examen de Estado.

El movimiento anti examen se extendió por todo el país y alcanzó a reunir un Congreso del Magisterio con dos representantes por departamento", con el fin de unificar el esfuerzo para obtener del ministerio algunas variaciones al Decreto 1602 de Julio de 1936, sobre escalafón y en lo referente a los exámenes. [79]

La discusión interna y la presentación del examen por un gran número de educadores, no

[78] El educador colombiano, marzo de 1978, p. 4

[79] El Heraldo de Antioquia, Medellín, 8 de septiembre, 1936, p. 3

solo dividió al gremio en sus propósitos de unidad, sino que fue una de las causas de la extinción de esta organización, “el movimiento de los maestros rebeldes, fracasó en Antioquia, hubo destituciones".

Otro intento de Organización Nacional por parte de los maestros, se dio años más tarde, durante la dictadura del General Gustavo Rojas Pinilla, cuando este convocó La llamada ANAC, Asamblea Nacional Constituyente y la representación del magisterio fue asignada a la Profesora Berta Díaz Granados, de la costa Caribe, lo cual no satisfizo al grupo de profesores antioqueños que había hecho todo lo posible por ganarse esta designación, entre los que se encontraban, José María Rodríguez Rojas, Pedro J. Garcés y Justo M. Jaramillo Giraldo. Los deseos de figuración y de protagonismo de estos dirigentes eran inmensos, política y burocráticamente, al principio dijimos, que cada regional consideraba que debía ser el centro, y en esa tónica, deciden contactar con otras organizaciones de docentes del país y convocan a un Congreso Nacional en la ciudad de Medellín, con el objetivo, entre otros, de fundar una *Federación de Educadores Colombianos*.

Este plausible intento de organizar al gremio de primaria en una Federación Nacional, no contó con el tiempo propicio, ya que no todos los sindicatos regionales apoyaban la dictadura y más bien vivían el momento de oponerse al régimen, acatando y sustentando los llamados de la UTC y de la Iglesia, además del desarrollo cuantitativo y cualitativamente desigual de las organizaciones departamentales. Viene luego, El llamado FRENTE NACIONAL, un pacto bipartidista de alternancia excluyente en el poder, entre liberales y conservadores y es en este período donde se funda FECODE.

Los partidos tradicionales deciden pactar el manejo del Estado y del Gobierno, después de haber sostenido y alentado una lucha fratricida entre colombianos que costó la vida de miles de obreros, de campesinos y de gente del común. Se implantó el Estado de Sitio y se acordaron derechos políticos solo para los "dos partidos históricos". En la esfera laboral, se da un desmesurado crecimiento del número de trabajadores al servicio del Estado, hay una elevación significativa de la sindicalización y el renacer de la lucha reivindicativa lleva a la movilización huelguística, en varios sectores de trabajadores.

Después de este necesario recuento historiográfico sobre lo que ha sido el espíritu y la necesidad de organización de los docentes de primaria, llegamos a puerto FECODE, y hay que decir que los educadores de secundaria estaban agrupados en ACPES y los de enseñanza técnica en ANDEPET. Nosotros éramos "*los maestricos*", los demás eran profesores o catedráticos.

Tres hechos fundamentales ocurren en 1959: la Revolución Cubana, la fundación de *La Federación Colombiana de Educadores* y el relevo de los directivos que, políticamente siempre le habían servido al partido conservador, por otros de estirpe político liberal. Estos acontecimientos de una u otra manera tuvieron influencia en la sociedad en general y en la vida del magisterio en particular.

Los maestros colombianos celebraron el Congreso constitutivo de La Asociación Nacional de Educadores del 21 al 25 de marzo en el salón de La Asamblea de Cundinamarca, inaugurado por el Presidente de la República, Alberto Lleras Camargo, en el Teatro Colón de Bogotá.

El Presidente Lleras Camargo exaltó la labor del magisterio en el país, y dijo, "Debo limitarme a

expresarles en forma breve, pero profundamente sincera, mis mejores votos porque este Congreso, contribuya a fortalecer los vínculos de las distintas asociaciones de institutores y de todos ellos entre sí".[80]

El temario incluyó puntos como, necesidad y alcances de la Asociación Nacional de Educadores, estado de la educación en Colombia, nivel cultural del magisterio, análisis de los programas de la educación primaria, consideraciones acerca del niño, situación económica del magisterio y el plan quinquenal de educación, entre otros temas.

El primer comité ejecutivo estuvo conformado por: José de J. López, como Presidente, Eufrasio Ospina O., Vicepresidente, Antonio Turriago, Secretario General, Héctor Mesa, Tesorero, Augusto Romero Díaz, Fiscal; la Secretaría de Educación, estuvo a cargo de Aura del Río González, de José M. Perlaza, Secretario de Organización y del Doctor Mario Farfán Otálora, Asesor Jurídico, quien fuera primer Presidente de la ADE.

Anoto que a este primer Congreso de educadores en el ámbito nacional no asistió La Asociación de Institutores de Antioquia, ya por su ego localista, ya porque el gobierno local no concedía los permisos correspondientes.

El mes de Agosto de 1961, marca el inicio de las primeras relaciones de los maestros de Antioquia con FECODE, ya que fueron nombrados como Delegados principales al III Congreso de la Federación, Don Luis Pineda Echavarría, Don Adán Herrera y la Señora Idalia Chávez, "los cuales debían traer informe completo, pero en manera alguna estaban autorizados para afiliar la Asociación de Institutores, a la Federación Nacional de Educadores".[81]

La afiliación a FECODE se dio un año más tarde, en 1962, después de llenar los requisitos: "copia del acta pertinente donde se autoriza el acto de federarse, cuota de admisión de $100 (cien pesos) y pago anual de $1.00 (un peso) por cada afiliado".[82]

Sobre el Congreso constitutivo de la Federación en 1959, su primer asesor, Guillermo Mojica, en un ensayo titulado "La restauración del alma nacional en una ideología de reconstrucción social: el legado histórico del maestro, basado al parecer en el Boletín Sindical y Pedagógico de FECODE, nos da a conocer la plataforma inicial aprobada en dicho evento: "La FECODE será un símbolo de conquista que representa las fuerzas unidas de los maestros en defensa de la educación del pueblo colombiano y de los derechos y de la dignidad del maestro".

La FECODE estará libre de toda influencia o coacción que interfiera con el libre y democrático desarrollo de sus actividades (...) y declara su independencia total de las influencias políticas, partidistas, confesionales o paternalistas; la FECODE intensificará su lucha tesonera para que se cumpla el precepto constitucional que señala que "la educación en Colombia será gratuita y obligatoria"; propugnará por un efectivo acercamiento y alianza en sus luchas reivindicativas con las grandes masas obreras y campesinas"; afirma su rechazo enfático a los sistemas educativos elitistas y antipopulares que crean una sociedad de privilegios para grupos y para personas";

[80] El Siglo, Bogotá, marzo, 22 de 1.959, p. 8

[81] Libro de Actas de Junta Directiva. Acta N° 8, Medellín, 17 de agosto de 1961, Archivo Asociación.

[82] Libro de actas, acta N°5, Medellín, noviembre 1.962, Archivo Asociación.

"declara su indeclinable propósito de ubicar al magisterio en el justo sitio que le corresponde dentro de la comunidad nacional".[83] Hasta aquí, el valioso aporte de Guillermo Mojica.

La primera actuación internacional de la Federación fue en la ciudad de Lima donde dio a conocer los planes de organización y de lucha del gremio en Colombia.

"Cuando Adalberto Carvajal llega a FECODE, esta no tenía personería jurídica y por supuesto, no había sido reconocida "legalmente", lo que se dio, como consignamos antes, en agosto de 1.962". A partir del nombramiento de Carvajal Salcedo, este se propone posicionar y "vender" la sigla y fuerza de FECODE. Los departamentos beligerantes eran los de la Costa, Cundinamarca, Santander, Nariño y Caldas; un evento de la organización era prácticamente un Congreso de la UTC, ya que varios dirigentes regionales de esta, eran presidentes de las filiales de FECODE.[84] "Comprender entonces, la primera etapa, que va desde la fundación, hasta el primer paro nacional en 1966, requiere analizar en gruesas líneas, las políticas del Frente Nacional y sus repercusiones en el país" [85]

El llamado Plan Neiva fue difundido profusamente por todos los medios de comunicación, durante 1963, ya que fue el primer intento por unificar puntos reivindicativos de carácter nacional, con perspectivas de organizar un paro de la misma dimensión. El Presidente de la Federación en ese momento, Eufrasio Ospina, explicó dicho plan a los maestros antioqueños, en asambleas realizadas en los salones de ASA (Asociación Sindical Antioqueña) de la cual era miembro ADIDA, se pretendía fundamentalmente presentar coordinadamente y en las mismas fechas los pliegos de solicitudes, a los mandatarios regionales y hacer al mismo tiempo concentraciones y actos similares en todos los departamentos.

Los pliegos fueron presentados al Gobierno de Guillermo León Valencia, quien, como los gobiernos regionales, no actuó con entereza frente a la situación del magisterio, pero este anunció su primera huelga para el ocho de agosto de este mismo año.

En marzo de 1966, en plena campaña electoral para corporaciones públicas, FECODE, decide adelantar su Sexto Congreso sindical, entre el 4 y el 8 de este mismo mes, decretando e iniciando el paro nacional que tuvo una duración de 23 días, ni Guillermo Valencia, ni el ministro de educación, Daniel Arango pudieron sortear la situación.

El periódico *El Colombiano* expresaba, "Paro Nacional de Educadores (...) 75.000 maestros de primaria cesan actividades. Decretado a las cuatro de la mañana por el Sexto Congreso.

"Los $25.000.000 ofrecidos por el gobierno solo alcanzan para un reajuste entre $38 y $40 por maestro" [86]

"Doce mil maestros desfilaron ayer en la capital, del *Parque Santander* a la *Plaza de Bolívar*, presentaron saludo a los huelguistas de hambre en las gradas del capitolio y luego ofrendaron a Simón Bolívar, una corona de laurel. Adalberto Carvajal, le leía a los educadores, "Humillados y Ofendidos", de Fedor Dostoyevsky"[87]

"En desarrollo de la huelga, Carvajal, organizó en Bogotá, el 22 de marzo una espectacular "marcha

[83]Material en mimeo (mimeógrafo) Archivo EJD.

[84]Adalberto Carvajal, una vida, muchas luchas", Carlos O Pardo, Pijao, Editores, p. 27.

[85]El Educador Colombiano, Ibíd. p. 4.

[86]El Colombiano, Medellín, 7 de marzo, 1966, p.1.

del silencio", en la cual participaron aproximadamente 20 mil educadores. Los maestros vestidos con trajes negros u oscuros, marchaban en forma lenta y silenciosa por las calles de la ciudad, hasta llegar a la plaza de Bolívar; querían simbolizar así el abandono en el cual, a su parecer, los tenía el gobierno".[88]

Una delegación de Antioquia estuvo presente en este inolvidable acontecimiento.

El silencio se rompió con tres únicas expresiones: ¡Viva Colombia! ¡Viva el magisterio! ¡Viva FECODE!

Desde el Primer Congreso Pedagógico Nacional, en 1917, reseñado anteriormente, no se daba cumplimiento a la Ley 62 de 1916 que los ordenaba cada cuatro años y por esto los directivos de la Federación le propusieron al nuevo Presidente, Carlos Lleras Restrepo, la necesidad de un nuevo evento de este tipo.

Para saber del evento, puede consultarse además de las fuentes de FECODE, a Víctor M. Cristancho P., autor de la ponencia oficial de FECODE, sobre la Política Educativa Nacional, en su obra "Proceso Educativo y Docente", Editorial Colombia Nueva Ltda., 1984 y a Laureano Coral Quintero en "Historia del movimiento sindical del magisterio" Bogotá, Fondo Editorial Sur América, 1980.

En este mismo año de 1966, se vive uno de los acontecimientos más relevantes y significativos en la historia del magisterio colombiano, La Marcha del Hambre, iniciada por los maestros del Magdalena, desde Santa Marta hasta Bogotá, entre septiembre y octubre, en la cual recorrieron 1.620 kilómetros en 33 días. Afortunadamente existen registros de todo tipo sobre esta recordada y maravillosa gesta.

Medellín fue escogida para El primer Congreso extraordinario de la Federación en el año de 1969, el cual fue inaugurado en el Teatro Lido, en el parque de Bolívar, al cual se dieron cita todas las organizaciones filiales, la coordinación estuvo dirigida por Don Luis Alzate Arenas, dirigente de ADIDA y la secretaría fue desempeñada por Doña Blanca Camacho, de FECODE.

El Congreso acogió un documento titulado, "Historia del Magisterio", el cual resumía el proceso organizativo, las luchas adelantadas, fijaba unos "objetivos máximos" de metas y de aspiraciones populares y unos "objetivos mínimos" que contenían las reivindicaciones inmediatas del gremio. Se aprueba en esta reunión nacional, avanzar e integrar los aspectos económicos y sindicales, a los educativos y sociales.[89]

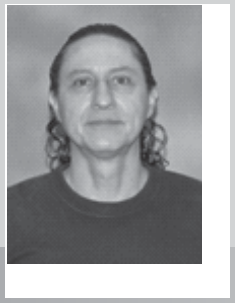
---

[87]El Colombiano, Medellín, 18 de marzo, 1.966, págs., 4 y 22.

[88]Lozada, Rodrigo y Gómez Buendía, Hernando, "Organización y Conflicto., CIID, 1984.[89]Magisterio Antioqueño 1.900-1.980, Gloria Estrada P. y Elkin Jiménez Díaz, Impresión, Litoarte, Ltda. Medellín, 1983.

[89]Magisterio Antioqueño 1.900-1.980, Gloria Estrada P. y Elkin Jiménez Díaz, Impresión, Litoarte, Ltda. Medellín, 1983.

La independencia de Colombia: entre el mito y la realidad



Henry de Jesús Rivas Montoya

Historiador de la Universidad Nacional, sede de Medellín; profesor de Ciencias Sociales de la I.E. Nueva Generación en Bello, integrante de los Grupos Pedagógicos y Curriculares de Sociales y Constitución de Sujeto del CEID-ADIDA. Representante a la Junta Municipal de Educación del Municipio de Bello.

"La opresión violenta cedió el puesto a la corrupción, y a la espada, como principal palanca del poder social, fue sustituida por el dinero"

(Engels)

"HEMOS MUDADO DE AMOS",

decía Antonio Nariño

De amos que nos ataban con sus tierras usurpadas

que nos oprimían con monopolios entre cadenas

y nos castigaban con el látigo,

cambiamos al amo Capital

que nos ata desde la expropiación,

nos oprime en la necesidad

y nos castiga y extorsiona con el "desempleo".

1. Justificación del análisis crítico del bicentenario y nuestro enfoque

¿Independencia?: Independencia es la capacidad real de auto sostenimiento y de poder decidir los asuntos internos, sin chantaje, ni temores, ni condicionamientos de Estado alguno.

En relación con esto hemos escrito estas breves notas a manera de síntesis, recogiendo un debate que ahora se agudiza ante la proximidad de su conmemoración en claves oficiales. Apoyados en una amplia bibliografía de la cual queremos destacar: **a)** de Galeano, Eduardo, *"Las venas abiertas de América Latina"*, y *"Memoria del Fuego. II, las caras y las máscaras"*, Siglo XXI, 1984, Bogotá. **b)** de González, Fernán, *"Las ideas políticas de Bolívar"*, en: Gran Enciclopedia de Colombia", Biblioteca El Tiempo, Círculo de Lectores, tomo "Cultura I", 2007, Colombia (s.l.). **c)** De Colmenares, Germán, *"Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX"*, Tercer Mundo Editores, 1997, Bogotá. **d)** De Rodríguez Acosta, Hugo, *"Elementos críticos para una nueva interpretación de la historia de Colombia"*, Editorial Tupac Amarú, 1973, Bogotá. **e)** Orozco Tascón, Cecilia, *"La historia de History Channel y su gran colombiano"*, artículo de El Espectador, del 2 de julio de 2013. **e)** de Fontana, Josep, *"La Historia de los Hombres"*, Editorial Crítica, 2000, Barcelona. **f)** de Vega Cantor, Renán, *"Elogio del pensamiento crítico. Ensayos Iconoclastas"*, Ed. Ocean Sur, Bogotá, Colombia, 2016. De todos estos aportes al enfoque que proponemos, marcamos los de Galeano y de Vega Cantor.

La mencionada coyuntura mediática y académica actual originada por el bicentenario, tiene un doble interés para el movimiento popular. De un lado, por la avalancha de eventos y de propaganda en general en torno al bicentenario de la "independencia", la cual amerita del análisis, para asumir una posición lo más clara posible desde nuestra perspectiva de clase y como nación; y, por otro lado, ante la figura del Simón Bolívar y las diversas visiones y expresiones que a su nombre han surgido e influenciado, tanto a nivel nacional como internacional, las cuales se han abordado las más de las veces de una manera ligera o sesgada.

Por lo tanto, nos parece necesario emprender un análisis que, en torno al problema de la independencia, integre aspectos trascendentales, como los del desarrollo, la cuestión nacional, el imperialismo, entre otros que, no en pocas veces se han abstraído o subvalorado.

2. Notas para una nueva lectura de la independencia

Fundamentos de una concepción crítica social de la historia: Tenemos que desechar las versiones idealistas románticas historiográficas de todos los matices, las cuales rinden culto a los héroes como seres sobrenaturales y no como productos sociales de una época, labrados al calor de las contradicciones y de las luchas que rigen determinado periodo o coyuntura histórica revolucionaria, donde cumplen su papel de liderazgo, pero siempre complementados con otros líderes o colectivos organizados, sean Partidos o movimientos políticos; pero, ante todo, que cuentan con la hegemonía en sus clases o sectores de clase de avanzada en una sociedad concreta. Es decir, la historia la hacen las masas, orientadas por unos dirigentes capaces de desvelar los intereses y contradicciones de clase que rigen la sociedad y sus cambios, y solo mediante esta complementariedad dirigentes masas, labrada desde la lucha (que no es "en blanco y negro"), se propulsa el desarrollo de la espiral dialéctica de la historia.

De igual manera, debemos trascender la forma de ver la historia como una cadena de acontecimientos (en particular solo políticos) y asumirla como un entramado de procesos sociales, económicos, políticos, culturales y, articulados dialécticamente.

Acerca del período histórico y el contexto internacional geopolítico, en tiempos de la independencia: Soplaban los vientos de las revoluciones burguesas, la consolidación del capitalismo industrial inglés y el liberalismo económico que se labraban en franca lid contra el absolutismo y el mercantilismo a la española. Hispanoamérica con su sangre, con sudor y con metales preciosos, irrigó y sustentó la acumulación originaria del capital europeo durante el período mercantilista (entre el siglo XVI y mediados del XVIII); acumulación que brindó un importante soporte para desarrollar la revolución industrial. El mercantilismo posibilitaría la crisis definitiva y la ruptura con el Modo de producción feudal en las potencias más avanzadas de Europa, de lo cual se sustraería el imperio español todavía suspendido en el atraso medieval. Como diría Galeano: "España tenía la vaca, pero otros se tomaban la leche", refiriéndose a dicha época mercantilista donde las futuras potencias capitalistas harían su agosto con los préstamos onerosos, las mercaderías y la manufactura que España demandaba en su afán de ostentosidad palaciega, de expansionismo territorial y de guerras ruinosas.

La independencia en Hispanoamérica se enmarca en la era de las revoluciones burguesas (la revolución francesa de1789 a 1815 y la revolución industrial inglesa). Nuestra sociedad colonial tenía muchos rasgos feudales y era esclavista; además, La Corona española imponía grandes cargas a las manufacturas y a las artesanías, sobre todo, al comercio que estaba —en buena medida— en manos de los criollos. Los ricos criollos representaban el sector más interesado en la "empresa independentista" y, en particular, buscaban reformas antimonopólicas; principalmente para acceder a los altos cargos públicos y comerciar libremente o sin tantos obstáculos y costos. Las reformas borbónicas y la insurrección de los comuneros son muestras de la crisis del mercantilismo monopolista en el intercambio comercial entre España y sus colonias.[90]

Resumiendo: *en nuestro territorio se presentaba la confrontación entre, por un lado, Inglaterra (y la Francia revolucionaria) con su doctrina liberal económica, como expresión de la revolución industrial burguesa, la cual urgía la conquista de nuevos mercados y, por el otro, el absolutismo español con su mercantilismo -que basaba la riqueza en el monopolio y la posesión de "metálico". Con el triunfo de los criollos ricos, apoyados por Inglaterra, se impuso el dominio inglés, la "mano invisible" del mercado como reguladora (léase acaparadora) de la economía en nuestra tierras; además, como su consecuencia, se impone la tesis liberal económica de las "ventajas comparativas", que fundamentan la división internacional del trabajo, donde nos corresponde el papel secundario y dependiente de proveedor de materias primas, inaugurándose desde allí, aparte de la deuda externa con Inglaterra (1823), el "intercambio desigual" del imperio británico con las ex-colonias españolas. Proféticamente Antonio Nariño lo dirá en 1811*: ***"Hemos mudado de amos".***

3. Las castas, las clases sociales y su papel en la independencia

Un aspecto fundamental para entender la independencia, su proceso y resultados, lo mismo que las versiones historiográficas que de ella se desprenden, es el análisis social que establezca los intereses de las clases o castas sociales enfrentadas, el de las contradicciones entre estas y las alianzas entre grupos sociales diversos que formaron parte de la contienda. Veamos, sucintamente, algunos de estos elementos:

1. **La nobleza peninsular ("godos" o "chapetones")** eran los nacidos en España, generalmente terratenientes, esclavistas, mineros, oligarquía ociosa que, además, monopolizaba los altos puestos burocráticos.

2. **Los "patricios criollos",** eran los nuevos ricos hijos de los españoles; eran principalmente terratenientes, esclavistas, dueños de minas, pero algunos también comerciantes liberales; en general eran cultos y con acceso, solo a niveles mandos burocráticos medios, no podían ascender más económicamente y, sobretodo, social

[90]De hecho, dichas reformas desarrollaron cierto nivel de comercialización entre las colonias mismas, al tiempo que las autoridades se vieron obligadas a tolerar el tráfico ilegal de otras potencias y a organizar parte de dicho comercio.

y políticamente ante un régimen monárquico de castas.

3. **Los indígenas**, principalmente fidelistas (fieles al rey), como en el caso de Santa Marta, Sierra Nevada y, el sur del país, con la gran excepción del pueblo Páez. Se destaca el hecho de la abolición de los resguardos por parte del gobierno regido por los patricios criollos en septiembre de 1810, lo cual sería clave al momento de retar la fuerza indígena a la futura campaña independentista.

4. **Los esclavos**, sin derecho alguno, estaban sujetos al realista o al "patricio criollo" que les diera la libertad; de hecho, la abolición de la esclavitud, se presentó una generación después de la independencia (1851).

5. Por último, **el pueblo mestizo:** campesinos, colonos y arrendatarios empobrecidos, artesanos y pequeños comerciantes; al estar agobiados con los impuestos y por los monopolios, se constituyeron en la principal base social independentista.

4. Significado histórico del 20 de julio de 1810, el mito y la realidad.

El panorama geopolítico internacional atrás descrito, sumado a las diversas contradicciones sociales en las colonias, definieron el carácter del 20 de Julio de 1810, el de la "Patria Boba" (1810-1816), y los alcances de la independencia definitiva de España, a partir de 1819. Por lo pronto, centrémonos en el 20 de julio.

El 20 de julio, es solo una fecha simbólica de la independencia, por presentarse en la capital (Bogotá), pues antes hubo "gritos de independencia" y juntas patrióticas, por ejemplo, las de Cartagena el 22 de mayo, Mompox el 28 de junio, Cali, el 3 de julio, Pamplona, el 4 de julio y Socorro, el 10 de julio.

El 20 de julio no se dio "un grito de independencia", sino de fidelidad al rey Fernando VII y por la conservación de sus "derechos" de monarca en la Nueva Granada. Se presentó una independencia política formal y no una independencia política absoluta (como sí fue proclamada en Mompox bajo el liderato del cura Juan Fernández de Sotomayor y, en Cartagena, por el cubano Romero, el 11 de noviembre, de 1811).

De hecho, el otro aspecto, oscurecido, del 20 de julio en la propia Santa Fe de Bogotá, fue la movilización y la organización de una junta popular revolucionaria, alterna a la junta patricia de cogobierno con los realistas, liderada por José María Carbonell. Sin dicho movimiento popular, ni la escaramuza del 20 de julio hubiese trascendido de una pataleta de delfines criollos ante padres peninsulares, por un mayor reconocimiento de estos. Carbonell y los suyos, al oponer decididamente la exigencia de un "cabildo abierto" (donde inclusive se podrían nombrar nuevas autoridades) contra la petición patricia de conformar una junta de cogobierno presidida por el virrey, conllevó a que este tomara esta opción y los delfines, como el mal menor para la corona.

Dicha junta permitió la huida del virrey, reprimió la movilización popular, deteniendo a sus líderes, e instauró un gobierno que dictó una serie de medidas reaccionarias como el voto restringido solo para los pudientes, la abolición de los cabildos indígenas y la eliminación de la "Ley de indias, que instituía jornada de trabajo de ocho horas, descanso dominical remunerado

y salario mínimo" (Ver, periódico Desde Abajo, Colección Bicentenario, suplemento número 4, abril-mayo de 2010, página 13).

5. La gesta independentista y sus logros: entre el continuísmo y la reforma.

Muy bien lo caracteriza Eduardo Galeano: tras la derrota militar de los españoles se presenta *"El fin del colonialismo y el principio de lo mismo"*. La "independencia" fue reformista, pues no llevó a transformaciones revolucionarias en la estructura económico social. Esta realidad se evidencia en elementos como:

1. La lucha antiesclavista, fue más una reivindicación coyuntural, parcial o condicionada ("obligada"), con fines bélicos, que una bandera claramente definida. Hasta Bolívar, de alguna manera, se incluye en esta tesis: solo ante el condicionamiento dado por Pètion en 1916 para dar su respaldo, se decide en su consigna antiesclavista con fines bélicos esencialmente (ver además el decreto expedido por Bolívar, donde se condiciona la libertad de esclavos a la participación de estos en el ejército libertador, no como un derecho esencial "humano").

2. Así mismo, tenemos los casos de las alcabalas y los estancos (monopolios) que no fueron superados hasta bien entrado el siglo XIX. Ni hablar de la no separación entre la iglesia y el Estado en la educación, el derecho y la economía (evidenciada en los censos, capellanías y los "bienes de manos muertas" propiedad de la iglesia) que lograron el monopolio más grande de la tierra en Colombia, en manos de la iglesia (cerca del 50% del territorio nacional, tan sólo expropiado en los años sesentas del siglo XIX)

3. La política electoral representativa, que era privilegio de los ricos y "cultos", negándose con ello el concepto de soberanía popular.

4. El problema de la tierra (desigual distribución y uso inadecuado), el caudillismo, gamonalismo y, en general, la gran fragmentación regional que preservarían el carácter feudal hasta mediados de siglo XIX y el posterior semifeudalismo presente en nuestra economía y sociedad, hasta bien entrado el siglo XX.

El 20 de julio de 1810, se conmemora el inicio de la independencia aún vacilante y torpe, como fundamento de la "patria boba" preñada de guerras internas. Aunque sería realmente con la guerra liderada por Simón Bolívar, y tras el apoyo del haitiano Alejandro Pètion (desde la condición de la liberación de los esclavos en nuestras tierras), que se logra la independencia de España, el 7 de agosto de 1819.

Pero inclusive ni allí podríamos hablar de una plena independencia: Por un lado, la herencia religiosa y cultural hispana, racista, machista, caudillista, feudal, aún predominaba; y, por otro lado, rápidamente comenzaron los próceres a labrar las cadenas de la deuda externa, que marcaba inicialmente la relación con el imperio británico (1823). Y sería el mismo Bolívar, quien murió frustrado en su sueño de hacer de América una Patria Grande, quien alertara sobre las pretensiones yanquis en el continente.

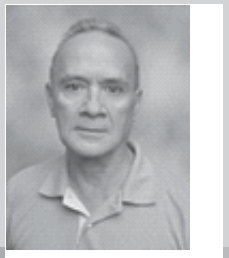
En 1830 fallece Simón Bolívar en su laberíntica soledad, así como murieron luchando muchos próceres, pero sobre todo grandes masas decididas y valientes: indígenas y cimarrones irredentos, artesanos y campesinos comuneros, el imprescindible y anónimo pueblo...

... *Patria, naciste de leñadores*
de hijos sin bautizar, de carpinteros
de los que dieron como un ave extraña
una gota de sangre voladora...

Fragmento de América insurrecta (1800).
Pablo Neruda (1904-1973)

Es así como debemos tener siempre presente que patria no es una bandera, un himno, ni un espacio usufructuado por unos cuantos… la patria es, ante todo, una nación o un pueblo que se identifica con unos ideales de libertad, de igualdad y de fraternidad reales, y, sobre todo, como su resultado: un territorio digno de ser habitado, desde unas relaciones justas donde sea posible vivir en comunidad y no haya explotado, ni oprimido alguno.

El maestro como sujeto político: propuesta de una praxis ética y política



Gilberto Betancur Herrera

Sociólogo, magister en Sociología de la educación, catedrático de varias universidades del medio académico y doctorante del Instituto Pensamiento y Cultura América Latina y el Caribe: IPECAL, docente en SEDUCA y actualmente, Secretario ejecutivo del CEID-ADIDA. E-mail: gilbertobetancur@gmail.com

Resumen

El presente artículo, es un resumen de los resultados de los procesos formativos e investigativos del doctorado en cultura política y pensamiento latinoamericano, en el *Instituto Pensamiento y Cultura Latinoamericana y del Caribe*, IPECAL que, desde una de sus propuestas de investigación, la subjetividad es una temática significativa y de esta preocupación de las Ciencias Sociales se han desarrollado una variedad de investigaciones. Una particularidad en ellas es el sujeto político. Justamente y de modo más concreto, surge la pregunta por la conformación de los sujetos políticos.

Estableciendo que todos los sujetos sociales son sujetos políticos, nos aborda una inquietud intelectual, como un aporte al estudio de estas problemáticas y como resultado de la realidad por estudiar -la configuración del maestro como sujeto político-. Pero, fundamentalmente la condición del maestro sindicalizado y si esta condición puede contribuir a la creación de un sujeto político, comprometido con la transformación de la realidad, de la cual hace parte.

Palabras clave: Maestro**,** Subjetividad, sujeto político, configuración, sindicalizado.

Abstract

This article is a summary of the results of the training and research processes of the PhD in political culture and Latin American thinking, at the *Instituto Pensamiento y Cultura Latinoamericana y del Caribe*, IPECAL, which from one of its research proposals, subjectivity is a significant theme and from this concern born from the Social Sciences a variety of investigations have been developed. A political subject is a particularity among them, so arises the question about its configuration. Precisely and more specifically, the question arises about the configuration of political subjects.

Establishing all social subjects are political subjects, an intellectual concern emerges, as a contribution to the study of these problems and as resut of the reality to be studied - the emerging of the teacher as a political subject. But, fundamentally the condition of the unionized teacher´s condition and if this can contribute to their configuration as political subjects, committed to the transformation of reality, which they belong to.

Key words: Teacher, Subjectivity, political subject, configuration, unionized.

> *La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado…*
>
> K. Marx, Tesis sobre Feuerbach

Introducción

Son varios los estudios asumidos en el contexto latinoamericano en los últimos tiempos, en los cuales se hace manifiesta una condición sobresaliente: La emergencia del maestro como sujeto del saber, como sujeto político y como sujeto de un quehacer político. También de una acción política que sobrepasaba la idea del maestro como un simple sujeto del saber. Esta condición emergente del maestro como sujeto político, tiene sus raíces en el movimiento pedagógico, lo que nos invita a iniciar un rastreo de su historia, para descubrir allí un pensamiento emergente desde el cual dar cuenta si ha sido superada la condición del maestro como un simple sujeto del saber y entender desde estos procesos cómo se ha estado configurando el maestro como sujeto político.

1. El Movimiento pedagógico

Partiendo de la idea del reconocimiento del maestro como sujeto de una praxis educativa, producto de un proceso de formación que se configura en él a partir de un conjunto articulado de relaciones y de discursos constituidos en sus prácticas educativas y materializadas institucionalmente y en un momento histórico determinado, se estructuran una serie de dispositivos como forma de dominación que configuran su subjetividad.

Por lo anterior, referirnos al maestro exige considerar contextos sociales, políticos, culturales, académicos desde los cuales se construye, reconstruye y se configura no solo el conocimiento, sino el propio sujeto del quehacer pedagógico.

Esta configuración, asigna una función determinada al sujeto maestro desde la Escuela que lo ha instrumentalizado en ocasiones en vía contraria de una praxis ético política y que lo aleja del campo intelectual y político de una educación transformadora de las realidades sociales, separándolo de su ser como refundador del saber pedagógico, con el cual debe construir y transformar la realidad a partir de su experiencia creadora de conocimiento y de pensarse y de reconocerse como sujeto autónomo en la configuración de su propia subjetividad.

El Movimiento Pedagógico, surge como producto de la coyuntura histórica que logra visualizarse a partir de la reforma curricular, que quiso imponerse por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y fue también parte del auge de los movimientos sociales y de sus pensamientos alternativos producidos en los contextos de América Latina. Como producto de esta situación se origina la emergencia de sujetos pedagógicos que, como actores sociales, propugnaban por darle un sentido al quehacer pedagógico como respuesta a los discursos imperativos desde el Estado colombiano. (Mejía, 2006). Además, de la existencia de un clima enrarecido por los efectos visualizados y las propuestas de reforma educativa que reducían la educación a una simple especie de guión de un quehacer educativo instrumentalizado desde todo el articulado funcional, pero totalmente acrítico, cuyas aplicaciones produjeran una

reacción desde los centros académicos en distintas ciudades de Colombia, como manera de enfrentar críticamente estas pretensiones políticas, como dispositivos de control y de dominación ideológica.

Como resultado, surgen una serie de propuestas de investigación y de movimientos de educación popular, que buscaban proponer y levantar un proyecto pedagógico alternativo que fuera parte también de las luchas sociales y sindicales, tal y como se manifestaron en varios encuentros nacionales, como el primer "simposio nacional" sobre la enseñanza de las ciencias, dirigido y orientado por investigadores de la Universidad Nacional al frente de algunos intelectuales y pedagogos colombianos.

De esta situación coyuntural, se han propuesto entre otras, la estructuración de un movimiento pedagógico de contenido nacional y democrático al servicio de la liberación nacional y de procesos de transformación social (Rodríguez, 2002).

No es el propósito esencial de este artículo un análisis exhaustivo de toda la literatura y de la crítica existente sobre el movimiento pedagógico, pero se parte del reconocimiento de que este movimiento fue al menos, en su momento, un intento desde el cual se generaron experiencias por la configuración de una subjetividad política desde las coyunturas que hicieron posible una reacción a unos dispositivos de dominación por parte del establecimiento.

Dado que, dentro del movimiento pedagógico se dieron grandes discusiones por el sentido de su orientación y por su carácter desde la idea de, si debiese ser un movimiento de lucha por la liberación nacional o un movimiento orientado, exclusivamente a la recuperación del quehacer pedagógico para devolverle al maestro su identidad como trabajador de la cultura, pero desde allí se debían presentar alternativas para mejorar las condiciones sociales y políticas, en el contexto nacional.

Reitero que, el propósito del presente artículo, no se orienta exclusivamente a dar cuenta de toda la historia del movimiento pedagógico, sino más bien a resaltar cómo este, al lado de la lucha social, pudo fortalecer al conjunto de la organización sindical para darle el carácter de sujeto colectivo político, con conciencia y con unidad, de ser transformador de la realidad educativa del país.

2. En torno a la construcción de la subjetividad

Para hablar de subjetividad, debemos esencialmente ubicar al sujeto como centro de la presente reflexión, teniendo en cuenta que la subjetividad ha sido abordada desde distintas corrientes de pensamiento, esencialmente del campo de la psicología y la filosofía, aunque en los últimos tiempos también es posible hallarla en corrientes de pensamiento pedagógico y político. En la llamada época de la Modernidad, es posible encontrar preocupaciones en torno a la centralidad del sujeto, que se inscribe esencialmente en la filosofía moderna, desde Descartes, pasando por Kant y siguiendo a Husserl, que a pesar de reconocer sus marcadas diferencias, en todas ellas pueden precisarse referencias, a la interioridad del sujeto.

Los interrogantes sobre esta interioridad del sujeto se hacen presentes en las teorías de Freud y Jung, pero también las hallamos en Vygotsky que en sus elaboraciones da por entendido que la subjetividad es fruto de la estructura social. Por otro lado, se expresa que en las construcciones teóricas y, particularmente en el concepto de - imaginario social – puede complementarse las visiones anteriores sobre la subjetividad como

una construcción colectiva, de la misma manera apuntaría Pierre Bourdieu, del quien, también podemos entender la subjetividad como producto de la interacción social dentro de una estructura y de un contexto específico (Castoriadis, 2004).

Es obvio que, al pensar en la subjetividad, no podemos alejarnos de la comprensión de los distintos usos sociales en las escuelas de pensamiento y su análisis sobre el contexto social, las estructuras y los dispositivos de poder, desde los cuales ella se configura.

Al construir categorías que posibiliten desarrollar apreciaciones sobre alguna problemática de la realidad, encontramos que muchas de ellas comportan un carácter polisémico y esto ocurre con el término subjetividad, produciendo en su uso un obstáculo epistémico: Ambigüedad, entonces el concepto exige una cierta contextualización. En las corrientes de pensamiento filosófico, suelen presentarse los conceptos o categorías de subjetividad y subjetivismo como categorías interrelacionadas; en el primero, se hace referencia a una idea de la subordinación de la realidad, al pensamiento y es empleado en contraposición a la categoría objetivismo. En el diccionario de filosofía de Abbagnano, por ejemplo, se entiende esta categoría como "el carácter de todos los fenómenos de la conciencia" que el sujeto los considera como propios. En otras interpretaciones puede comprenderse como los puntos del sujeto.

La segunda categoría, también presenta una cantidad de acepciones, de las que puede inferirse que, la subjetividad estaría marcada o determinada por una singularidad de experiencia del sujeto, como experiencias y solo halladas como experiencias vitales en cada subjetividad.

Las experiencias de los sujetos, según los elementos culturales, pueden ser displacenteras o gratificantes, pero unas y otras están registradas en la subjetividad, en lo individual, en lo propio en cada sujeto y así podemos afirmar que al vivir experiencias similares cada uno adquiere valores únicos y, emocionalmente para cada sujeto, porque da cuenta de unos procesos subjetivos propios.

Es nuestra preocupación más importante y como resultado de un cúmulo de investigaciones, fundamentalmente teóricas, dar cuenta de la subjetividad para aproximarnos a la configuración de la subjetividad política en el maestro, de su condición de sujeto y, más concretamente en la de sujeto político. Entonces, la subjetividad resemantizada como el conjunto de percepciones, de simbolizaciones y de significaciones, que orientan e impulsan la praxis individual o colectiva de los sujetos como "una disposición interna que este ha construido en el interactuar permanente con la realidad".

Cabe anotar que es indispensable reconocer la relación necesaria entre subjetividad e identidad; esta última categoría, es reconocida como producto del proceso de las distintas prácticas sociales y culturales y el significado que estas puedan representar en nuestra historia, pero además, aquellas prácticas adquieren un significado colectivo reflejado en nuestras formas de vivir, de pensar y de representar el mundo.

Entonces, es posible considerar la identidad docente como parte del proceso de construcción del sujeto, de su propia configuración, ligada a las formas de imaginar comprender y de pensar, haciendo que la identidad del sujeto sea producto de una interacción de subjetividades en su praxis social como un proceso complejo.

Desde la perspectiva de considerar esta relación entre subjetividad e identidad, particularmente del sujeto docente, puede inferirse que la formación del maestro también es un proceso de construcción del sujeto, desde la cual se van asimilando las acciones de comprender, de actuar, de sentir, de pensar y todo el proceso de significación y simbolización que será parte de la configuración de la subjetividad del maestro. La subjetividad entonces podría comprenderse como las exigencias que el entorno social, ejerce en los sujetos y que se entiende cómo el conjunto de características que hacen del sujeto social aquello que una estructura social les reclama. (Ruiz y Guillermina, 2009).

Desde algunas corrientes del pensamiento, como el psicoanálisis y la sociología, podemos extractar la subjetividad como el conjunto de elementos característicos del sujeto que lo hacen reconocerse como tal, con pensamientos, significaciones y representaciones propias sobre la realidad. En Foucault, sin embargo, la subjetividad sería considerada como la manera cómo los mecanismos de normalización inciden en el sujeto, con el fin de producir una cierta subjetividad en relación con las condiciones culturales, políticas y sociales existentes en un contexto determinado; por lo tanto, para dar cuenta de aquella, es posible considerar también estos enfoques para entender cómo los mecanismos o dispositivos que forman parte del intento de normalización son incorporados por los sujetos y así, configurar el proceso complejo de subjetivación. Sería fundamental considerar la noción que Michel Foucault nos legó sobre "el cuidado de sí", visión de mucha utilidad para pensar algunos problemas ligados a la pregunta por el sujeto, dado que, en su obra, deja muy explícito una nueva concepción sobre la relación entre sujeto y poder.

El pensamiento de Foucault es de gran utilidad para pensar la emergencia de nuevas formas del discurso del sujeto, que aporta a ese carácter también emergente en las Ciencias Sociales, con nuevos discursos, nuevas formas de expresión y nuevas narrativas, ello nos permitirá reflexionar sobre la subjetividad, sus interacciones con los otros y descubrir sus límites (Foucault, 1983).

Entendiendo entonces, que los dispositivos funcionan como mecanismos de normalización, articulados a todas las instituciones disciplinarias como instituciones sociales y que cumplen un papel fundamental: apropiarse de toda la corporeidad y toda la espiritualidad de los individuos y el maestro como sujeto no está fuera de las órbitas del poder.

Pero, es en el lugar material del sujeto -su propio cuerpo-, pero también en la estructura de significaciones y simbolizaciones, desde los cuales estos dispositivos se " anidan" como lugar de operación, es decir, todo el ser del individuo comienza a ser permeado por todos los dispositivos que en la estructura social están al servicio del poder y actúan sobre los individuos marcándolos y configurando su subjetividad, para definir de diversas maneras su praxis política y social, pero no de una forma determinante y definitiva, ya que los sujetos sociales pueden potenciar de muchas maneras sus formas de resistencia, si logran recuperar su memoria histórica y la hacen conciencia y praxis ético política.

En los lugares del aprendizaje y, particularmente en la Escuela, los dispositivos propician inscripciones que no solo marcan a los sujetos de la educación, sino también al ser del maestro. Si la historia de los individuos está de alguna forma determinada por su presencia en las distintas instituciones disciplinarias que incorporan nuevas formas de inscripción y de proceso de

normalización, entonces, el maestro como individuo, también es objeto sujeto de estos procesos de normalización y, por supuesto de procesos de resemantización de su quehacer como sujeto del saber y del sujeto político.

3. El maestro como sujeto político

Es a partir de las últimas dos décadas como se da la posibilidad de encontrar en algunas publicaciones y en escritos, en América Latina, inicialmente y luego en Colombia, que emergía la figura del maestro como sujeto del accionar político y que se perfilaba desde el sujeto del saber hacia el sujeto político, pero ¿qué significaba esto? y ¿desde dónde se podía realmente determinar la idea de la emergencia de un nuevo ser maestro?

Ya hemos anunciado que tanto la categoría sujeto como subjetividad, han sido objeto de una marejada de resignificaciones, algunas de las cuales, se ha propuesto, deben ser resemantizadas, es decir, darle significado en contexto, en las nuevas coyunturas políticas y éticas, además, se enfrenta a más especializados y sofisticados métodos de subjetivación que pretenden un docente dócil y acrítico, obstaculizando así, la autonomía del sujeto hacia configuración de un nuevo ser docente, que sea capaz, desde una conciencia autónoma, de configurarse a sí mismo como un sujeto político y desde una praxis ético política, transformadora de la realidad con capacidad de desligarse de las lógicas del poder y desde el quehacer docente determinante y por fuera de esa estructura social alienadora.

La política es subjetiva, está internada en el sujeto, orientada a transformar la realidad desde el actuar político, con capacidad de constituir nuevos ordenamientos, producto de otras lógicas y otras formas de racionalidad, conducentes a materializar "otro mundo posible" (Lechner, 1986, p. 5). Como ya hemos anotado, no podemos desprendernos de la realidad, de la cual reconocemos sus visibles estados de crisis, ubicados los sujetos en estas coyunturas políticas se potencian como sujetos transformadores con poder para actuar sobre esta realidad, esa potencialidad de los sujetos para transformar la estructura social realidad, los hace sujetos de acción política con "la voluntad de acción y la generación de proyectos políticos alternativos y emergentes" (Zemelman, 1989, p. 6). Sujetos transformadores, en términos de que en su quehacer político sean creadores de nueva reflexividad, desde un mundo "con un mundo intersubjetivo de conocimiento y con discursos de acción" (Arendt, 1997, p. 7).

Pero si bien, es muy importante la individualidad del sujeto, resaltamos que el maestro como sujeto político, es un sujeto social y colectivo, que se forma en permanente interacción con la realidad que lo subjetiva y con los demás con los que también interactúa, entonces la pregunta por resolver, como propuesta de investigación y reflexión: ¿Cuál es el papel del maestro, como colectivo social en la configuración de su subjetividad, como ser docente, como sujeto del saber, en la construcción de praxis ético política, transformadora de las estructuras sociales y de la realidad que lo transforma?

Referencias:

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Sección de obras de filosofía. Buenos Aires: Fondo de económica de Argentina.

Foucault, Michel. (1983). *El sujeto y el poder*. Recuperado el 20 de abril de 2019 de: file:///C:/Users/jocar/Downloads/el-sujeto-y-el-poder%20(1).pdf

Lechner, Norbert. (1986). *Especificando la política. En la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madrid: Siglo XXI editores.

(2002) *Las sombras del mañana*. La dimensión subjetiva de la política. Santiago: LOM Ediciones.

Marx, K. (2011). *Tesis sobre Feuerbach*. Guarenas: Fundación Imprenta de la cultura.

Mejía. M. R. (2006). *"Educación(es) en la(s) globalización(es)"*. Bogotá: Desde abajo.

Rodríguez, A. et al. (2002). *"Veinte años del movimiento pedagógico"*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (2009). *El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad*. Espiral, XVI (46), undefined-undefined. [fecha de Consulta 15 de septiembre de 2019]. ISSN: 1665-0565. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13811856002

Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política*. México: Siglo XXI.

(2010 «Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible», Polis [En línea], 27 | 2010, Publicado el 18 abril 2012, consultado el 19 mayo 2019. URL: http://journals.openedition.org/polis/943.

ÍNDICE DE AUTORES

AUTHOR INDEX

Vol. 1. No. 58 (junio – septiembre 2019)

Mejía, Marco

Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde américa latina. En: CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 8, 2019.

Vallejo, León

Máscaras del constructivismo. La agenda pedagógica neoliberal y la Política Pública de Educación en los contextos de aprendizaje. En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 26, 2019.

Cardeño, Jorge

Hacia la construcción de un proyecto educativo pedagógico alternativo -PEPA- «La Escuela como espacio de transformación de la realidad». En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 44, 2019.

Estrada, Luisa

¿Qué es una experiencia pedagógica alternativa y crítica? En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 55, 2019.

Álvarez, Luis

La construcción de poder alternativo y liberador, desde las experiencias formativas, democráticas y críticas en la Escuela Pública. En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 63, 2019.

Restrepo, Alfonso

Hacia un modelo pedagógico alternativo y crítico, desde la perspectiva de Paulo Freire. En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 71, 2019.

Jiménez, Díaz

Magisterio antioqueño 1900 – 1915. En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 78, 2019.

Jiménez, Díaz

FECODE 1959-2019: de los orígenes. En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 66, 2019.

Rivas, Henry

La independencia de Colombia: entre el mito y la realidad. En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 95, 2019.

Betancur, Gilberto

El maestro como sujeto político: propuesta de una praxis ética y política. En CORREO PEDAGÓGICO. Vol. 1, No. 58, pp. 101, 2019.

Revista CORREO PEDAGÓGICO

ISSN 1794-550X

Instrucciones para la presentación de artículos de divulgación, experiencias o reflexiones pedagógicas argumentadas, en la revista correo pedagógico del CEID-ADIDA

De: MsC. Jorge Cardeño Espinosa

CEID-ADIDA

Para: Magisterio antioqueño y comunidad académica en general.

La extensión máxima de los artículos será de 10 a 15 páginas (cuartillas) escritas a espacio simple (incluyendo el título de los cuadros, tablas figuras y literatura citada) en una sola cara, en hojas de papel tamaño carta, los márgenes serán de 2.5 cm en los cuatro lados. Cada página deberá enumerarse consecutivamente. Se deberá utilizar letras tipo Times New Román de tamaño 12. Dicho artículo debe enviarse por correo electrónico a:

ceid@adida.org.com o info@ceidadida.com

Estructura: Título, autor, Institución, correo electrónico, palabras clave, clase de artículo, resumen en español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Redactar en lenguaje claro o si se usan términos técnicos, explicarlos dentro del mismo escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, mentefactos, esquemas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras).

Para precisión de los autores se aclara a continuación, de manera breve los diferentes tipos de artículos.

Preferiblemente deben ser originales, o no haber sido publicado en su totalidad en otra revista o medio. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse las fuentes. Estas deben citarse de manera precisa. Claro está que puede utilizarse la técnica de escritura de cita de cita, cuando sea necesario.

Características técnicas de los artículos. Los escritos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. Para consultar detalles adicionales de formato y estilo ver las normas internacionales APA (*American Psychological Association*. 6a. edición). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto y en formato JPG, simplemente se escanea la foto y al guardarla en el PC se le da esta opción de formato, porque es el que menos datos consume.

Clases de artículos. Deben ser originales en un 70%, es decir, no haber sido publicados en otros medios electrónicos o impresos.

Los artículos pueden tratar las siguientes temáticas:

1. Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica. 20 referencias.

2. Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. 10 referencias.

3. Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, se sistematizan y se integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por

presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4. Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa. 10 referencias.

5. Sistematización de la praxis pedagógica, experiencia significativa o discusión narrativa. 10 referencias.

Forma y preparación del artículo

Título del artículo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación, de la experiencia o de la reflexión pedagógica.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones breves con su currículo vitae (formación profesional). Anexar fotografía en formato JPG.

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de nombre del proyecto de investigación, de la experiencia, de la reflexión, o de la revisión sobre un tema particular. Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha, línea o grupo de investigación a la cual pertenece.

Argumentar la naturaleza del artículo.

Palabras clave: Estandarización por tesauros. Un tesauro es una lista de palabras empleados para representar conceptos.

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo, anunciando el problema, la metodología, las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, presentar todos los argumentos o desarrollos de la experiencia significativa, hacer una validación cualitativa y cuantitativa, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos, entre otros, que sustenten el problema que se desea resolver o comentar y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números. Las referencias bibliográficas, según normas APA.

En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas, según las normas APA.

Para enviar los artículos y las fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor del Correo Pedagógico, al correo electrónico ceid@adida.org.co o info@ceidadida.org.co

Todos los artículos serán sometidos a consideración del Comité Editorial del CEID.

Medellín, 28 de septiembre de 2019.

amado y temido walt

amado y temido walt…
mucho aprendí de vos y de tu voz
…del duro y tierno canto a ti mismo
que cada uno de nosotros
y entre todos
leímos como el canto "a mí mismo" …ése
que pudimos leer aún sin saberlo
en la clave plural
de ese nosotros
…el "nosotros" mismos
de la tribu y en la tribu

ahora
que estás y creces o sobrevives
en las redes
recojo tu reto para no dejar que se termine
el día
sin haber crecido un poco en el intento de ser feliz
alimentando cada uno de mis sueños
(quiero decir
de los sueños y los suelos nuestros)

gracias
en todo caso
mi durísimo witman
por convencerme de pasar
a las barras bravas que festejan
la derrota del desaliento y el silencio

gracias
(digo… toda la gratitud) por tu llamado
a impedir que algún otro
me quite (nos quite) el derecho
a decirlo todo
como un deber inaplazable
…gracias por prestar tus armas poderosas

de la poesía para afirmarme
y reafirmarme (afirmarnos) en la certeza
de asumir la vida como algo extraordinario
que tiene en las palabras (en la palabra)
…en cada coraza y en cada garra del poema
el camino
el aparejo y la fuerza para cambiar al mundo

gracias y toda la gratitud por recordarme
que a pesar de la infamia
nuestra esencia está intacta en la pasión
en el sueño
en el camino recorrido
en la historia
y en cada estrofa del poema construida
a expensas de la calma

gracias
una y otra vez
por afirmar la lucha contra todos los silencios
…pero no acepto
aunque lo diga lilit
que pueda o podamos huir
de estos desiertos: …a contravía
de tus palabras sabias
…del poema hermoso que hace al día
resignarse me niego (nos negamos) a huir
aunque tengamos que remar
en contra de nosotros mismos

vamos
(iremos) derrotando infiernos
y rufianes
…la vida… amado y temido witman
(tal como dices)
…hay que vivirla

León Vallejo Osorio, del libro en preparación "intentos (borradores del poema)"



Despertar Educativo

TV · Despertar Educativo
Todos los domingos por ***Teleantioquia***
7:00 a.m. a 7:30 a.m.

Radio · Despertar Educativo
Emisora La voz del Río Grande ***910 AM***
Lunes a viernes de 7:00 p.m. a 8:30 p.m.
Domingos de 11:00 a.m. a 12:00 m.

ON AIR

ADIDA

ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA

"Forjando desde la lucha,
la Defensa de la Educación Pública"

@maestrosadida

@maestrosadida

ADIDATelevisión

radio.adida.or

adida@adida.org.co Cll 57 #42-70 Medellín 229 1

adida.org.co · www.ceidadida.com