

Utopía Pedagógica



REVISTA AÑO 3 • VOL. 3 • No. 3 • MARZO 2023 • ISSN: 2744-9823



La Utopía no sería posible si le faltara la esperanza sin la cual no tendríamos espíritu de lucha. **Paulo Freire**



Participantes del CEID – ASINORT con integrantes de la Internacional de la Educación 40 años del Movimiento Pedagógico Bogotá - Noviembre 16 de 2022

“Una de nuestras mayores tareas como educadores Progresistas parece estar relacionada con generar sueños políticos, anhelos políticos, deseos políticos en las personas”
Pedagogía de los sueños posibles - **Paulo Freire**



Junta Directiva



Juan Carlos Peña
Presidente



César García
Vice Presidente



Hugo Cárdenas
Fiscal



Norman Torrado
Tesorero



Ma. Celina Sepúlveda
Sec. General



Jairo Orozco
Sec. Jurídica



Ramón Sanguino
Sec. Pedagógica



Yolima Rodríguez
Sec. Prensa



Marisol Gamboa
Sec. de la Mujer



Leonardo Sánchez
Sec. Educación, Deporte
y Cultura



Héctor Peña
Sec. de Salud

Comité Científico



Ph.D. Pablo Vommaro
Universidad de Buenos Aires
Director de Investigación CLACSO



Marco R. Mejía
Dr. Investigación en Educación
Asesor Planeta Paz



Fátima da Silva
Secretaría General CNTE
Brasil y Vicepresidenta
de la IEAL.



Jaime Reyes
Dr. Educación
IE. Sto. Ángel



Jhon Orrego
Dr. Educación
Prof. U. de Caldas



Damián Pachón
Dr. Filosofía
Prof. UIS



Claudio Ramírez
Dr. Filosofía
Prof. U. Gran Colombia



Dra. Carolina Montoya
Filósofa y Prof. de la
Universidad de Los Andes
de Colombia



Oscar Pulido
Dr. Educación
Prof. UPTC



Oscar Espinel
Dr. Filosofía
Prof. UPN



Ramón Villamizar
Dr. en Educación
IE Santo Ángel



Juan C. García
Dr. Educación
Director CEID - ASINORT



Alfonso Tamayo
Mg. Educación
Director Revista FECODE



Jorge E. Ramírez R.
Mg. Educación
Asesor CEID
IE. Julio Pérez Ferrero

Comité Editorial



Esp. Ramón Sanguino
Sec. Asuntos Pedagógicos



Juan Carlos García
Director CEID



Jorge E. Ramírez R.
Asesor Pedagógico CEID



Karen Leal Leal
CEID



Gisela Leal Leal
CEID



Wencith Guzmán G.
CEID



Mauricio Bello Díaz
CEID



Yurgen Cuevas
CEID



Mg. Oscar Aldana
CEID



Angie Carolina Mojica
CEID



Marisol Solarte
CEID

Equipo CEID

Mg. Natalia Rangel - Psi. Ramón González – Esp. Liliana Castillo
Psi. Francisco A Sarmiento – Lic. Marcela Araque – Mg. Francisco Acevedo
Mg. Fredy Gutiérrez – Mg Esleyder Torres – Mg. Orlando Cañas – Lic. Andrei Parra
Dra. Deysi Rolòn – Dra. Rosalba Villamizar – Dr. Alonso Anavitarte

Subdirectivas ASINORT - Comisión Pedagógica
Secretarías Pedagógicas

Contenido

Presentación

| | |
|--|----------|
| El Movimiento Pedagógico y la Escuela de Freire | 3 |
|--|----------|

Editorial

| | |
|--|----------|
| LA EXPERIENCIA CONSTRUIDA PARA SEGUIR TRANSFORMANDO | 4 |
|--|----------|

Esp. Ramón Sanguino

LA MEMORIA DE PAULO FREIRE Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

| | |
|------------------------------|----------|
| LATINOAMERICANO | 5 |
|------------------------------|----------|

Profesora Fátima da Silva

| | |
|--|----------|
| 40 AÑOS DE UN LEGADO QUE INSPIRA Y MOVILIZA | 8 |
|--|----------|

Mg. Jorge Enrique Ramírez Ramírez

| | |
|--|-----------|
| DERECHO AL DELIRIO O DEL PERMITIRSE DELIRAR | 11 |
|--|-----------|

Prof. Oscar Espinel-Bernal

| | |
|------------------------------------|-----------|
| ¿EVALUAR CALIFICANDO? | 14 |
|------------------------------------|-----------|

Prof. Wencith Guzmán Gutiérrez

| | |
|---|-----------|
| RETOS Y PERSPECTIVAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN EL SIGLO XXI | 16 |
|---|-----------|

Porf. Marco Raúl Mejía J.

| | |
|--|-----------|
| MODERNIDAD, COLONIALIDAD Y SUBJETIVIDADES | 35 |
|--|-----------|

Gisela Alexandra y Karen Lorena Leal Leal

| | |
|--|-----------|
| MATILDE LAGUADO DE VILLAMIZAR | 39 |
|--|-----------|

Dra. Rosalba Villamizar Laguado / Dr. Carlos Rangel

| | |
|--|-----------|
| MAESTROS CEID EN LA FERIA DEL LIBRO CÚCUTA 2022 | 40 |
|--|-----------|

Equipos de Directivos y Docentes

| | |
|----------------------------------|-----------|
| ¿VIENTOS DE CAMBIO? | 41 |
|----------------------------------|-----------|

Docente Miguel Andrés Burbano Collazos

UN MAESTRO, UN CIUDADANO EJEMPLAR Y UN AMIGO INCONDICIONAL

| | |
|---|-----------|
| CARLOS EDUARDO VASCO URIBE | 42 |
|---|-----------|

| | |
|---------------------------|-----------|
| CAJA ANÓNIMA | 43 |
|---------------------------|-----------|

Dra. Rosalba Villamizar Laguado

| | |
|---|-----------|
| TEJIENDO RESISTENCIAS DE MONTAÑA A MONTAÑA | 44 |
|---|-----------|

Mg. Nancy Yaneth Mendoza Hernández, Estudiantes I.E. Luis Ernesto Puyana y comunidad tejedora

| | |
|--|-----------|
| EL PRAE: ESTRATEGIA DE APRENDER EL BUEN VIVIR | 46 |
|--|-----------|

Estudiantes y Padres de Familia I.E. Julio Pérez Ferrero

| | |
|---|-----------|
| Investigación formativa en el aula “PROYECTO AGROINDUSTRIAL” | 47 |
|---|-----------|

Mg. Maghdriel Cecilia Portilla Martínez

| | |
|---|-----------|
| ACORDEMOS: Propuesta pedagógica mediada por las TIC | 49 |
| <i>Mg. César Mauricio Bello Díaz / Mg. José Omar Hernández P.</i> | |
| COLAVEPSA ¡Formando y transformando vidas! | 52 |
| <i>Directivos y Docentes, Estudiantes y Padres de Familia I.E. Alirio Vergel Pacheco</i> | |
| REGLILLA DE ROTACIONES | 54 |
| <i>Mg. Rafael Darío Bayona Bayona - Estudiantes 8º I.T. Agropecuario Chinácota</i> | |
| LEO en COLMOR | 55 |
| <i>Mg. Sandra Milena Rojas Bayona / Mg. Jackeline Moreno Forero / Mg. Norha López Rolón</i> | |
| EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA COMUNIDAD YUKPA | 57 |
| <i>Richard E. Colmenares Puerta - Vitalia León Ortega - Comunidad Binacional Indígena Yukpa</i> | |
| RESCATE CULTURAL DE LA TRADICIÓN ORAL | 59 |
| <i>Mg. Benedicta Araque - Estudiantes 5º a 9º Sede Hato de la Virgen</i> | |
| PROYECTO BIOTECNOLÓGICO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA CON ENFOQUE SOCIAL, ÉTICO Y ECOLÓGICO | 61 |
| <i>Prof. Ana J. Montes - Julio Rodríguez - Carolina Bochagá Estudiantes y Padres de Familia I.E. Simón Bolívar Cúcuta</i> | |
| EDUCAR EN LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA | 63 |
| <i>Mg. Jorge Enrique Ramírez Ramírez - Esp. María Ligia Bernal Equipo de Estudiantes IE Julio Pérez Ferrero</i> | |

Revista “Utopía Pedagógica”

Año 2 - Vol. 3 - No. 3 Diciembre 2022
ISSN: 2744-9823

Dirección

Esp. Ramón Sanguino.
Sec. de Asuntos Pedagógicos y relación
con la Comunidad

Dr. Juan Carlos García.
Director CEID – ASINORT

Mg. Jorge Enrique Ramírez Ramírez.
Asesor Pedagógico CEID – ASINORT

Editor

Mg. Jorge Enrique Ramírez Ramírez.
Asesor Pedagógico CEID – ASINORT

Comité Editorial

Integrantes Equipo CEID – ASINORT

Correo electrónico

revistaasinort2020@gmail.com
Cel. 3108081448 – 3115214723

La revista “Utopía Pedagógica” representa un medio de información en perspectiva de pedagogía crítica y consecuente con las directrices de Federación Colombiana de Educadores y de la Asociación Sindical de Instructores de Norte de Santander, respecto a las políticas públicas de educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación del Centro de Estudios e Investigación Docente CEID, se compromete con la divulgación de las experiencias del magisterio norte santandereano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la Escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho a decidir sobre la publicación de los artículos recibidos, y no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados, son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política del CEID-ASINOR. Se autoriza la reproducción citando la fuente y la autoría

Distribución CEID-ASINORT

Avenida 6 N° 15-37 Barrio La Cabrera
Cúcuta, Norte de Santander

Diseño, diagramación e impresión

Distribuciones Impresión Color S.A.S.
Cel. 315 3846735

Presentación

El Movimiento Pedagógico y la Escuela de Freire

Esta nueva edición de nuestra revista constituye una respuesta de situar el contenido en las prácticas de los maestros de nuestro territorio de Norte de Santander y de Cúcuta como recurso para visibilizar al maestro como productor de saber, como creador de posibilidades y como intelectual de la educación, en el contexto de los 40 años del Movimiento Pedagógico.

Tenemos presente lo afirmado por la Internacional de la Educación (2014) “El Movimiento Pedagógico se entiende como una vía de articulación e intercambio de experiencias para actuar, desde una visión común, el derecho a la educación pública como elemento esencial en la construcción de ciudadanía. El Movimiento Pedagógico responde al compromiso con una mayor democracia sindical, ya que articula redes de trabajo con la sociedad para recoger aportes, desde la base de las comunidades, que conduzcan a replantear el rol del centro educativo en su contexto. La institución educativa se convierte así en centro de elaboración de ideas, propuestas y soluciones a las demandas económicas, sociales y culturales”.

Esta publicación pensada por los maestros integrantes del CEID, como atrevimiento a reinventar el futuro de la educación, exige iniciar por revolucionar la escuela, transformándola en escenario donde conviven lo intelectual, la sensibilidad, el saber y el conocimiento y la expresión artística; la formación de conciencia crítica; la formación de protagonistas sociales éticamente comprometidos con los desafíos de construir otros mundos posibles, fundados en la compartición de los bienes de la Tierra y los frutos del trabajo humano (Frei Betto:2015)

El Movimiento Pedagógico, concibe la escuela como espacio de comunicación, espacio de relaciones, espacio para las representaciones sociales. Desde una perspectiva transformadora, la escuela tiene un papel principalmente crítico y creativo. Paulo Freire decía en su particular poética prosa que: “La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”.

Nos resistimos a la Escuela de hoy, hecha para adiestrar y entrenar en pruebas de lápiz y papel y para elaborar planes de mejoramiento que en nada mejoran la educación.

En este contexto del pensamiento de Freire, la escuela no es sólo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política. La escuela no es un espacio físico, al contrario, es por encima de todas las cosas, una manera de ser, una forma diferente de ver el mundo, definida por las relaciones sociales que desarrolla y, si desea sobrevivir como institución, necesita buscar lo que es inherente a ella.

Editorial

LA EXPERIENCIA CONSTRUIDA PARA SEGUIR TRANSFORMANDO

Con gran optimismo en mi voluntad, asumí en el año 2019 la responsabilidad de la Secretaría de Asuntos Pedagógicos y el CEID en nuestra filial de ASINORT. Invité al profesor Juan Carlos García para que acompañara la orientación de nuestro Centro de Estudios e Investigación Docente CEID, compromiso que no vacilo en admitir.



Esp. Ramón Sanguino
Sec. Asuntos Pedagógicos

A nuestro Equipo llega el maestro Jorge Enrique Ramírez, quien con generosa voluntad académica, recibe el encargo de asesor pedagógico; motivando a otros maestros deseosos de hacer de este espacio un auténtico escenario de reflexión e investigación pedagógica. Y así llegaron los quijotes que hoy están integrando este Equipo que sabe lo que pueden hacer

He cumplido con el compromiso de acompañar e invertir recursos en los procesos de capacitación a los maestros del Catatumbo para su prueba de ingreso, a los maestros en la evaluación de desempeño de la III Cohorte ECDF y virtualmente a través de la plataforma de Milton Ochoa a los casi 1500 maestros que se presentaron concurso de ingreso en 2022.

En nuestro Plan de trabajo y junto con el Equipo del CEID, se empezaron en el 2020 el Programa “Diálogos Pedagógicos” como espacio de formación de maestros, allí se abrieron los canales para tener a los mejores expertos en educación y pedagogía a nivel internacional, nacional y local. Un total de 57 diálogos hasta hoy.

Así mismo, se pensó en la necesidad de una herramienta comunicativa de expresión del pensamiento y sistematización de las prácticas de los maestros, de ahí surgió “Utopía Pedagógica” para trazar el camino a la pedagogía crítica como línea de pensamiento del magisterio. Actualmente es reconocida a nivel nacional y está alojada en la plataforma CLACSO.

En el 2021 irrumpimos con energía, a través de la I Asamblea Pedagógica Departamental hizo sentir nuestra fuerza, donde los maestros y maestras de los municipios de Norte de Santander pudieron expresar sus prácticas pedagógicas alternativas. 36 Experiencias de maestros, 15 Ponencias fue el saldo. En el 2022, se realizó la II Asamblea Pedagógica Departamental, precedida por la Asambleas Provinciales: Ocaña, Sardinata, Chinacota y Pamplona fueron los epicentros. Con 200 presencia de 200 participantes, 42 experiencias de maestros y con ejercicio de reflexión al estilo de la expedición pedagógica.

También doy fe de nuestra participación activa en reuniones del CEID Nacional y de acompañamiento al Sindicato de Santander.

Estas son las acciones de incidencia que han logrado posicionar al CEID-ASINORT y con ello al magisterio de Norte de Santander como los más activos de FECODE y del país. Hoy se habla de la capacidad pedagógica del CEID-ASINORT.

Resalto estas acciones valiosas, ellas hacen parte de mi compromiso para continuar trabajando por el magisterio de Cúcuta y Norte de Santander.

LV - DIÁLOGO PEDAGÓGICO
40 años del Movimiento Pedagógico. Legado que inspira y moviliza

INVITADO
DR. ALEJANDRO GAVIRIA
MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL

CEID

Día: Jueves 28 de julio
Hora: 6:00 am - Orientaciones
Hora: 7:30 am saludo al Magisterio

RAMÓN SANGUINO
SECRETARIO DE ASUNTOS PEDAGÓGICOS - ASINORT

JUAN CARLOS GARCÍA
DIRECTOR - CEID - ASINORT

JORGE RAMÍREZ
ASESOR - CEID ASINORT

Facebook icon: **ceid-Asinort-102811081824629/**

LA MEMORIA DE PAULO FREIRE Y EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO



Fátima da Silva
Profesora,
Secretaria General

Confederação Nacional de los Trabajadores de la Educación – CNTE/Brasil
Vicepresidenta de la Internacional de Educación para América Latina – IEAL.

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano, programa de la Educación Internacional para América Latina - IEAL, es una estrategia político-organizativa para proponer políticas públicas para la educación, desde la perspectiva gremial. Los sindicatos de los países reunidos por el IEAL enfrentan problemas similares, como la mercantilización y privatización de la educación, la discriminación por género y/u orientación sexual, violaciones de derechos humanos, el avance de gobiernos de derecha. Es debido a este marco común que enfrentan los países en el campo educativo que, desde 2011, se han impulsado encuentros del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

El VI Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano celebró en 2022 el Centenario de Paulo Freire, en Recife, capital del Estado de Pernambuco, ubicado en la región nordeste de Brasil. Empleados de escuelas y docentes de varios estados brasileños, así como representantes de sindicatos de Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Colombia, Perú, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala y Panamá se reunieron personalmente, por primera vez, después de más de dos años de la pandemia. El encuentro tuvo como propósito debatir, reflexionar y pensar acciones conjuntas para enfrentar la ola neoliberal y el resurgimiento contra los sistemas democráticos que rondan en el mundo, además de

combatir esta herencia colonizadora que estructura un sistema que no valora la historia y no respeta a los pueblos originarios de los países de nuestra región.

La consigna de los trabajadores de la educación de América Latina en este VI Encuentro del Movimiento Pedagógico fue: “La unidad latinoamericana en la lucha en defensa de una política educativa pública, de calidad e independiente”. Realizado en septiembre de 2022, a un año de la fecha oficial de conmemoración del Centenario de Paulo Freire, el encuentro presencial del Movimiento Pedagógico Latinoamericano acogió el deseo de todos los educadores de rendir un justo homenaje al que fue el más grande educador de nuestro tiempo

Este es el sexto encuentro del movimiento pedagógico, que se realiza cada dos años desde 2011, realizado por la Educación Internacional para América Latina (IEAL) con el apoyo y participación de entidades afiliadas de nuestra región. El propósito de estos encuentros siempre ha sido reafirmar que, desde el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, hemos asumido el desafío de construir colectivamente las bases de propuestas educativas y pedagógicas enraizadas en la cultura y tradición política de la educación como herramienta al servicio de los sectores populares. Por eso nos enfrentamos al modelo de mercantilización educativa, absolutamente funcional a la desigualdad social promovida por los tecnócratas, apoyados por las empresas corporativas que promueven el libre mercado y los programas de ajuste neoliberal en todos los países latinoamericanos.

El contexto actual de una gran y significativa parte de los países latinoamericanos nos obliga a rescatar, más que nunca, la figura de Paulo Freire. Es fundamental que rescatemos a este educador en nuestras aulas, en el día a día de la educación de nuestros países. Varios países de la región están



experimentando los mismos problemas, como la privatización de la educación y la reducción del papel del Estado y la desvalorización de los docentes y maestras. Los gremios de la educación tienen el desafío de defender propuestas claras y concretas en defensa de la educación pública de calidad, basadas en los principios de Paulo Freire, para recuperarnos de este nuevo contexto que la pandemia del COVID 19 ha dejado en todos nosotros.

Las celebraciones de los 100 años del nacimiento de ese gigante que fue Paulo Freire son la oportunidad perfecta para impulsarnos a continuar en la defensa intransigente de la democracia y la educación pública, gratuita, laica, desmilitarizada y socialmente referenciada. El centenario de su nacimiento lo pone en la agenda como referente obligado para una verdadera educación democrática y libertaria. Estos serán los principios que nos guiarán en la construcción de una escuela nueva, amorosa e inclusiva. Y en tiempos de tanta muerte, viene de él el diseño por el que hoy debemos luchar incansable e incesantemente: “La escuela en la que se piensa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se adivina, la escuela que dice apasionadamente sí a la vida!

Los educadores de nuestro continente incorporaron rápidamente a su trabajo el espíritu principal y el legado de la obra de Freire: nadie se educa a sí mismo y, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que siempre exista un diálogo estrecho entre el maestro (educador/a) y el maestro aprendiz (estudiante). Así, más allá de lo que vino a representar su pedagogía y concepción de la educación, el pensamiento de Freire apunta a forjar una convivencia humana fraterna, con menos discriminación y exclusión. No será tolerable que practiquemos ningún modelo educativo que no tenga en cuenta la inclusión de todos en esta escuela del futuro, que hoy se hace cada vez más urgente.

En las conmemoraciones del Centenario del Natalicio de Paulo Freire, y especialmente en este encuentro del VI Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, nunca ha sido más relevante levantar la bandera de la defensa intransigente de la democracia y la educación pública. Es fundamental que seamos asertivos en la defensa de un modelo de escuela y educación que respete y valore a los educadores, que tienen su formación en el área de una ciencia ya consolidada y desarrollada por las

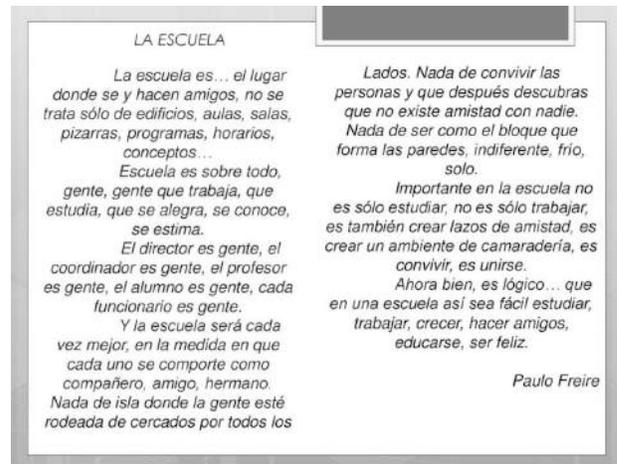
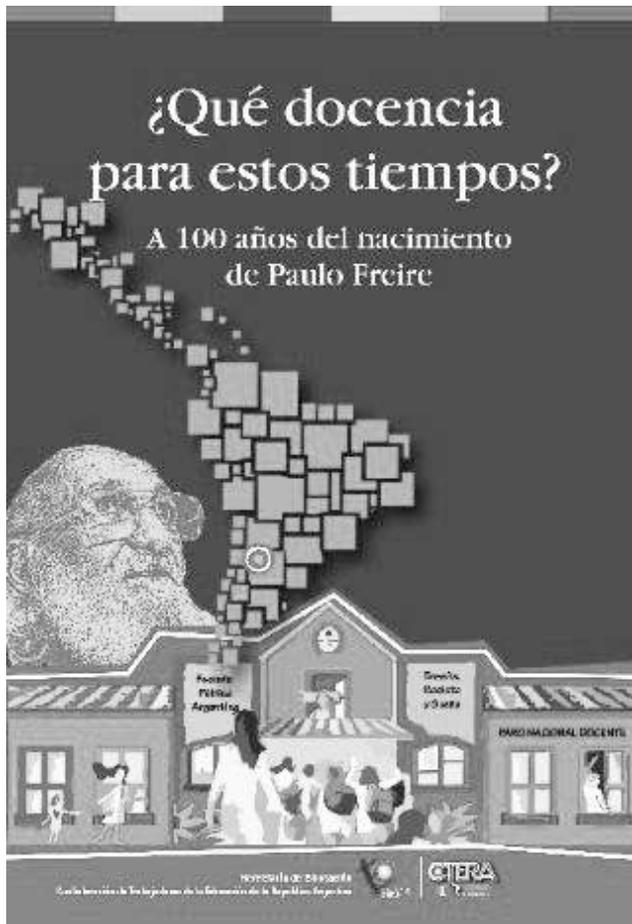
mejores prácticas, en la academia y en nuestro “piso escolar”. No podemos ni debemos renunciar a la defensa de una escuela democrática y sin mordazas de ningún tipo.

Paulo Freire se proyectó desde Brasil para el mundo y, aun con su exilio político forzado durante la dictadura militar que asoló el país en 1964, sus obras en el campo de la pedagogía y la filosofía de la educación se convirtieron en referencias en muchos países, incluido a nivel mundial. Entre sus obras más destacadas, las que integran la famosa tríada compuesta por “Pedagogía del Oprimido”, “Educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía de la Autonomía” ilustran bien el núcleo del pensamiento pedagógico y político de Freire: el reconocimiento de la el papel central del aprendiz (estudiantes) en el proceso de enseñanza-aprendizaje creó las bases, absolutamente nuevas, de una pedagogía anclada también en el saber de quién aprende.

Este fue precisamente el gran salto cognitivo y epistémico de la pedagogía de Freire, que se establece a través de una práctica dialógica a partir del universo del lenguaje del alumno. Esta epistemología de la pedagogía en Freire tuvo como principal desarrollo el reconocimiento de que las prácticas pedagógicas son también actos políticos que nos vinculan a compromisos mayores, más allá incluso del acto de enseñar como mera transferencia de contenidos.

Paulo Freire hizo un aporte fundamental para la formación de un pensamiento social que no rehuyó enfrentar las diferencias. Por el contrario, las diferencias y diversidades de nuestro mundo son abono para la propia pedagogía de Freire, que exigió y exige de nosotros una íntima convergencia entre nuestro pensar y nuestro actuar. El objetivo de Paulo Freire siempre ha sido forjar una convivencia humana





fraterna, con menos discriminación y exclusión. Aquí, la dimensión humana de los hombres y mujeres de nuestro mundo sólo es completa si se logra la tolerancia como virtud. Y eso, más que nunca, se nos exige en estos días y, muy especialmente, en nuestras aulas.

Para afrontar esta ardua tarea de lidiar con lo diferente y, a través de ello, ejercitar nuestra humana virtud de ser tolerantes, Paulo Freire nos provoca a pensar sobre el papel de la inter y transdisciplinariedad en la conformación teórica de su pedagogía. Según él, "(...) es muy difícil pensar teóricamente la práctica educativa sin la ayuda de otras ciencias. En el fondo, estoy convencido de que la pedagogía no es una ciencia: no tiene autonomía epistemológica, sino que hace uso de las ciencias. El educador debe tener una postura científica desde el punto de vista del necesario rigor con el que aborda el objeto de su pensamiento y acción. Para ello, debe valerse del aporte de las distintas ciencias". Esta extracción del pensamiento pedagógico de Paulo Freire trae también un quiebre con todo el aporte producido por la pedagogía como

ciencia de la educación porque, hasta entonces, la pedagogía era vista como un campo del saber humano que enseñaba la práctica de "enseñar". La deconstrucción teórica propuesta por Freire, en el propio campo pedagógico, dio lugar a una nueva forma de ver al estudiante, no como mero depositario de contenidos, sino también como productor de conocimientos en la relación enseñanza/aprendizaje.

Y el gran aporte de la pedagogía de Paulo Freire fue ver a los estudiantes desde sus propias realidades, que también son muy diversas y plurales. Así, la virtud humana de la tolerancia se convierte en aporte instrumental y metodológico de una pedagogía que se ocupa, en lo cotidiano, de las diferencias y pluralidades del mundo. Y ese es su mayor aporte a una pedagogía viva, que sea utilizada y apropiada por todos los educadores en el propio piso escolar. Y eso es precisamente lo que hace vivir a Paulo Freire hasta hoy. ¡Educadores de toda América Latina veneran este legado político y pedagógico de Freire en las reuniones del Movimiento Pedagógico Latinoamericano!



Conferencia en Encuentro de Bogotá 2022 40 AÑOS DE UN LEGADO QUE INSPIRA Y MOVILIZA ¡ESTA ESCUELA LLAMADA A POTENCIAR LA VIDA Y LA PAZ TOTAL!



Mg. Jorge Enrique Ramírez Ramírez
Docente
IE. Julio Pérez Ferrero

*“Economizar en todo menos en la educación;
economizar en todo en beneficio de la educación.”
Lenin*

Director del 3er Foro Internacional de Filosofía en la Escuela
– IE. Julio Pérez Ferrero
Asesor Pedagógico CEID-ASINORT
Director Revista “Utopía Pedagógica” CEID –ASINORT
Integrante de la Movilización Social por la Educación MSE
Integrante de la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía
investigacionjpf@gmail.com

Inicio agradeciendo a quienes pensaron en mí para estar en esta juntanza y sobre todo emociona poder conversar en un momento donde la historia nos abre puertas y ventanas para decirnos, sigan por favor. Este encuentro no es para quedarnos en la foto. Este encuentro, hoy es muy relevante y muy alentador para el magisterio de Colombia, sobre todo en un momento como el que estamos atravesando, que la historia siga... Me parece que realmente esto es una muestra de que la historia del Movimiento Pedagógico sigue. La utopía que inspiró en 1982, hoy es un legado que despierta nuevos sueños posibles de los que habla Freire. El principio esperanza de Ernest Bloch, nos invita a entender que la historia no se acaba mientras haya posibilidades.

Quiero plantear un par de ideas para orientar la conversa sobre los retos y desafíos del Movimiento Pedagógico, desde la expresión que dinamiza este evento académico “La educación eje de la transformación social”. Tenemos desde este sueño, la necesidad de una educación que inculque en los docentes y estudiantes, una visión crítica de la realidad y un protagonismo social transformador. Para ello, requerimos de (1) la autocrítica como caminar a un nuevo sentido común (2) La formación en pedagogía crítica

La Verdad, una travesía por la escuela
III FORO INTERNACIONAL - IV OLIMPIADA REGIONAL DE FILOSOFÍA
Abre la puerta a la verdad; a veces duele, o enoja, o indigna; sienta y deja que corra, como el aire nuevo que entró a tu casa
4 DE OCTUBRE DE 2022
7:00 AM - 3:00 PM
Modalidades de participación:
- Debate
- Ponencia
- Fil minuto / Podcast filosófico
- Imagen filosófica
Fecha límite de inscripciones y registros de trabajos:
26 de Septiembre
+57 3114504687
investigacionjpf@gmail.com
jorge.enrique.ramirez@iejuuliopezzerrero.edu.co

Hoy nos hemos juntado para conversar y contar experiencias, testimonios y discutir caminos en el marco de los 40 años del Movimiento Pedagógico. El movimiento pedagógico lo mueve la pasión de la lucha por la educación como derecho y como bien público, por una sociedad menos injusta y más decente. Así como en 1982 hubo voluntades colectivas con espíritu emancipador, pregunto: hoy ¿Hoy es posible lograr convergencias pedagógicas en la conformación de voluntades colectivas que transformen la educación? ¿Es posible que la educación transforme la sociedad?

En el marco de esta celebración, quiero empezar señalando que vale la pena poner en contexto el concepto de autocrítica, creo que el Movimiento Pedagógico, no tiene un esquema previo, válido de una vez para siempre, ni un guía infalible que le muestra el camino que debe recorrer; no tiene otro maestro que la experiencia histórica recorrida de 1982 a 2022, pero en esa experiencia hay acumulados de gran significación como también expresiones de desperdicio e indolencia. El Movimiento Pedagógico, alcanzará liberación si sabemos leer y aprender de nuestros propios errores. El movimiento pedagógico, necesita de la autocrítica, una autocrítica valiente, cruel, que llegue hasta el fondo de las cosas, la autocrítica es el aire y la luz sin los cuales no puede vivir, como dice Rosa Luxemburgo.

Esta actitud autocrítica irá cobrando cada vez mayor dimensión al calor de la revisión posturas que han dejado al Movimiento Pedagógico, inerme y desvalido, olvidado a nivel nacional y desde cada filial, hay que revisar los periodos de estos 40 años, por ejemplo, qué pasó con el liderazgo pedagógico ejercido desde el gobierno de Pastrana 1998 hasta hoy. Cómo desde el 2002, llegó la revolución de la estandarización educativa e instrumentalización pedagógica que nos dejó cruzados de brazos. Nos quedamos en la lucha salarial pero hubo un golpe al espinazo que no nos deja caminar erguidos, sino sumisos a las políticas educativas de adiestramiento y diligenciando formatos en estos últimos 20 años. Pedagógicamente, dónde está la autonomía lograda en la Ley 115 de 1994.

Con respeto y sin miras a descalificar pero si con esperanza y solidaridad, en los últimos 30 años los liderazgos sindicales metieron en el sótano el interés por la práctica pedagógica, medio respiraban algunas expresiones como la Revista Educación y Cultura, aparece el PEPA, pero con temor a equivocarme puedo decir que nuestros líderes ejercieron el poder con aires burocráticos donde a pesar de defender intereses laborales se silenciaba nuestra riqueza pedagógica y política. En el camino aparecieron otras posturas ambivalentes y tibias de otros líderes sindicales ansiosos de conformar una nueva organización, lo cierto es que hubo negociaciones donde se expuso la dignidad por intereses equivocados. Como dice Marx, se aburguesó la lucha y se ocultó el compromiso.

Hoy estos grupos que cultivaron mañas, que impidieron luchar contra la invasión de la cultura dominante. Hay inconformismo y rebeldía de las bases. Por ello, hay quienes tenemos una posición crítica a estas posiciones y entonces parafraseo la expresión de Marx a la que tanto apeló en su vida, “la emancipación de la clase trabajadora debe ser obra de la propia clase trabajadora”. La emancipación de la educación debe ser obra de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras que sustantivamente son políticas.

Por ello, creo que estas posturas han arrinconado la pedagogía crítica. Les quiero contar que encontré en la 1ª edición de la revista Educación y Cultura, los propósitos y fundamentos: “Es necesario agruparnos, reunirnos para que nuestra reflexión sobre lo que hacemos logre llegar más lejos, para que las ideas de los educadores se difundan vigorosamente entre los mismos educadores, para que colectivamente

rescatemos, defendamos y ejerzamos el derecho a orientar y a mejorar nuestro trabajo... en esto consiste, en primera instancia, el Movimiento Pedagógico” Revista Educación y Cultura Nº 1 pág. 37. 1984

En las definidas tesis del movimiento pedagógico, se sentó un propósito: transformar para mejorar cada día la educación y los objetivos específicos definidos en ella para cada uno de los niveles escolares.

De ahí una primera necesidad, de juntos hacer frente a través del dialogo a estas posiciones que de alguna manera han dilapidado las energías que invirtió la generación fundante. ¿Qué pasó en estos últimos 20 años con el Movimiento Pedagógico, los CEID, el PEPA, los círculos Pedagógicos, las EPAS? ¿Dónde quedó la promesa engañosa de hacer el 3er Congreso Pedagógico? Pero sobre todo, ¿Dónde quedó la pedagogía crítica en las prácticas del maestro?

El preguntar nos pone en movimiento, nos sitúa en el horizonte de las denuncias, de los anuncios y el poder pronunciarnos, sobre ausencias, negligencias y descuidos, de ahí que se abra la ventana para la autocrítica que tiene que ser despiadada, de verdad y sin disfraz, de manera que cuestione y pueda potenciar convergencias pedagógicas alternativas, de dimensiones éticas, políticas y estéticas, donde se articule lo expuesto en la Ley 115 de 1994 y el modelo del potenciar la vida y la paz.

No olvidemos lo que dice Freire: el interrogarnos es un asunto existencial, interrogarnos enciende la chispa de la esperanza y de la comunidad. Preguntar, cuestionar es signo de estar vivo. Una comunidad que no permite las preguntas que nos ayuden a la autocrítica, es una comunidad burocratizada. Sin esa aventura no es posible crear.

Impulsemos la capacidad de dialogar haciendo autocrítica, para orientar y posibilitar representarnos el pasado de manera más clara, percibir el presente de manera más comprensible y adquirir una perspectiva del futuro más sólida.

Necesitamos aprender en la escuela de la acción la perspectiva crítica, para orientar el Movimiento Pedagógico en cada IE, en cada maestro y maestra. Necesitamos de la pedagogía crítica inspirada por Paulo Freire y de Fals Borda, que nos ponga a caminar erguidos, que nos convierta en maestros pensantes, libres y con el sentimiento de responsabilidad propio

de los miembros activos de esta comunidad, que endilga la riqueza social del poder progresista y popular. Pero aquí tenemos un hombre que siempre nos ha ayudado, el maestro Marco Raúl Mejía, con Él también contamos.

Recordemos la 3ª Tesis de Marx. Los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de 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. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.

En este marco de ideas, continúa vigente la reflexión y el razonamiento crítico que propone Freire, "La Educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"

Un valioso recurso de formación de maestros es la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire, el maestro necesita inventar a partir del propio trabajo, su ciudadanía, puesta esta se construye con su lucha política, en favor de la recreación de la sociedad injusta para que ceda su lugar a otra menos injusta y más humana.

Si nuestra opción es progresista y democrática, necesitamos reinventar nuestra forma de luchar. Bien lo decía Gramsci: somos una organización de lucha, y en nuestras filas se estudia para crecer, para afinar la capacidad de lucha de cada uno y de toda la organización, para comprender mejor cuales son las posiciones del enemigo y las nuestras, para poder adecuar mejor nuestras acciones de cada día. Estudio y cultura no son para nosotros otra cosa que la conciencia teórica de nuestros fines inmediatos y supremos, y del modo en que podemos traducirlos en acción



Durante la pandemia, hubo un emerger revolucionario. La MSE hizo el detonante con sus programas de formación pedagógica y la Celebración de los 100 años de Freire. El CEID de ASINORT, irrumpió en silencio y se puso al día con su compromiso de revolución política y pedagógica: 57 diálogos pedagógicos, 2 Asambleas Pedagógicas 2021 -2022, 2 Ediciones de la Revista "Utopía Pedagógica" expedición pedagógica a la provincias, celebración del día del maestro, Días de desarrollo institucional, los 100 años de Freire.

Paulo Freire y Frei Betto, se citaron para conversar con Ricardo Kotscho, y de ese dialogo nació un bellissimo texto "Esa Escuela llamada Vida", de ahí que a partir de esta celebración nuestro compromiso como Movimiento Pedagógico titulado ¡Esta Escuela llamada a potenciar la vida y la paz total!

Esta Escuela necesita reflexionar sobre la prioridad de formar ciudadanos y ciudadanas revolucionariamente comprometidos con el proyecto social emancipador y progresista.

Por ello insisto en la autocritica y en la formación en pedagogía crítica porque nos ayuda a que todos y cada uno de los maestros y maestras tengamos conciencia histórica del MP, nos ayuda a saber leer e interpretar desde el PEPA, cómo articular lo expuesto en la Ley 115 con la propuesta educativa del gobierno. Pero también en la cotidianidad, en el día a día se va cuajando esa voluntad crítica del maestro.

Muchas gracias.



https://www.youtube.com/results?search_query=intervencion+del+maestro+jorge+ramirez+en+40+a%C3%B1os+del+movimiento+pedagogico



DERECHO AL DELIRIO O DEL PERMITIRSE DELIRAR¹



Oscar Espinel-Bernal
Universidad
Pedagógica Nacional
oscar.espinel@yahoo.com

¿Qué tal si deliramos por un momento?

¿Qué tal si deliramos con la invitación al delirio de Galeano?

¿Qué tal si fijamos los ojos más allá de la infamia y el pesimismo de nuestras épocas y pasillos?

¿Qué tal si nos proponemos adivinar otro mundo posible, si nos atrevemos a pensar otra escuela posible?

El aula estará libre de todos los venenos humanos que no provengan de la incertidumbre, la pregunta y la incomodidad.

Enseñar será el arte de infectar, y aprender la posibilidad de dejarse contagiar.

En las clases las certezas serán confrontadas por las dudas e inquietudes.

Los estudiantes —incluyendo aquel que se hace llamar maestro— no serán dominados por los rígidos planes de estudio y planeaciones, ni sus días serán asfixiados por el rendimiento, la inmediatez y la aceleración.

El estudio, en extraña rebeldía, jamás será reducido a una calificación.

La utilidad dejará de ser el centro de la vida escolar.

La eficiencia y la eficacia cederán el paso a la atención y el encuentro será el lugar de la suspensión.

El cuaderno, el examen y la doctrina serán algunos elementos más dentro del paisaje dedicado a la ensoñación.

La utopía será el sendero y la preparación, el andar.

El cuaderno se hará cómplice.

El examen mutará en cuidado y la doctrina en inacabable fuente de instrumentos para encaminar la ruta y animar la reflexión.

Las teorías, lecciones y autores dotarán de signos, pretextos y momentos a las palabras, al pensar y a la escritura sin pretender usurpar su nombre o lugar.

La escritura excederá los grafos y la alfabetización para transformarse en gestualidad, en gesto.

La estupidez, la soberbia y la apatía serán condenadas por atentar contra el derecho a ignorar.

La ignorancia, como el error, serán el inicio del trasegar, mientras el deseo se convierte en antídoto contra la fugacidad del entretenimiento.

El juego será la tarea principal del aprender.

Un juego estricto cuya primera condición será involucrarse a plenitud.

Un juego que exigirá ser jugado y no solo imitado.

Un juego que envolverá a los jugadores en el universo escolar y que sumergirá en la pasión de las letras ... tanto en las dichas como en las escritas

La escuela será ese espacio en el que soñar será exigido y en el que la utopía se hará presente.

Un lugar en el que se adelantará la construcción de otro lugar.

Un lugar en el que, por tanto, será posible ser otro.

Un espacio-tiempo que se alimentará de la vida, y una vida que se hará movimiento.

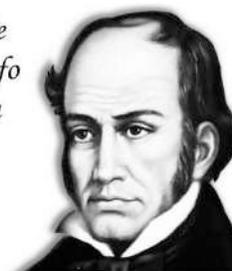
Una heterotopía llamada escuela, una escuela hecha heterotopía.

REFERENCIA

Galeano, Eduardo. (1999) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

“El maestro de niños debe ser sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo, porque su oficio es formar hombres para la sociedad.”

Simón Rodríguez



¿EVALUAR CALIFICANDO?¹



Wencith Guzmán Gutiérrez
Colegio Simón Bolívar
Cúcuta.

Palabras clave: Evaluación, calificación, estrategias de evaluación.

Artículo de reflexión.

RESUMEN

Nuestro sistema de evaluación escolar, para asuntos de promoción de estudiantes en las instituciones educativas públicas, está orientado y diseñado a partir del decreto 1290 que brinda autonomía a los colegios para la construcción del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE); pero también se fundamenta en los cuatro pilares de la Educación, según el “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS, titulado: *La Educación encierra un tesoro*”. En algunos casos los SIEE’s brindan posibilidades de evaluar los aprendizajes con múltiples alternativas; en otros casos, la evaluación es asignarle notas cuantitativas al Saber, Hacer y al Ser y Convivir. Si evaluamos calificando, hemos matado el espíritu de lo que sería una verdadera evaluación. Además, ¿de dónde salen las notas con las que calificamos a nuestros estudiantes? Nos toca cambiar o los resultados seguirán igual.

INTRODUCCIÓN

Con el permiso de todos, y enfrentándome a los cánones de la escritura académica, me olvidaré de las referencias bibliográficas, de los expertos, de los textos que dicen qué se debería escribir y qué no está permitido. A cambio de ello, escribiré sobre lo que vivo y pienso de la evaluación escolar; para eso, y con el ánimo de ubicar al lector, en un primer momento contextualizaré en qué circunstancias se está

evaluando en nuestras instituciones educativas de primaria y secundaria principalmente, o sea, bajo qué parámetros; y en un segundo momento, haré unas consideraciones sobre cómo entiendo, debería ser la evaluación a nuestros estudiantes; finalmente, concluiré que si seguimos calificando como lo estamos haciendo, no estaremos evaluando nada.

REFLEXIÓN

Delors, J., (1996), dijo que la educación tenía cuatro pilares: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser. Desde ese entonces, los maestros, con la avenencia de la sociedad y de quienes llevan las riendas de la educación en Colombia, nos hemos dedicado a ponerle NOTA a cada uno de esos componentes, como los conocemos comúnmente. Para evaluar objetivamente, nos falta conocer qué les gusta a nuestros estudiantes; con qué saberes llegan de la casa; cómo piensan; cómo sienten; qué quieren aprender; para qué quieren aprender; qué habilidades tienen que puedan demostrar en la vida práctica; cómo aprenden mejor; cuál es el tipo de inteligencia que dominan; de qué son capaces cuando se les da la oportunidad; en qué nivel están sus competencias; con qué expectativas de aprendizaje llegan al colegio; qué los motiva para estar en una clase; qué sueños esperan alcanzar; qué ideales persiguen; cuáles son sus referentes de vida; cuál es su proyecto de vida; cómo aplican lo que aprenden en su vida cotidiana; o para qué les servirá en el futuro esos conocimientos y menos nos incumbe, cuándo están dispuestos a aprender; tampoco, que sepan hacer lo esencial para sus vidas, eso lo decidimos nosotros, así en la calle se enfrenten a otras necesidades. Ellos, siguen siendo la tabula rasa de John Luke; nosotros, los sabios de Harold Bloom o de cualquier otro erudito.

¹ Por WENCITH GUZMÁN GUTIÉRREZ. Licenciado en Religión de la Universidad de La Salle, Bogotá, 2002. Estudios de Filosofía y Literatura, Unisalle, Bogotá. Magíster en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander, San José de Cúcuta, 2015. Docente de Religión, Filosofía y lectura crítica, Colegio “Simón Bolívar”, Cúcuta, 2013-2022. Docente de Seminarios de Maestría en Práctica Pedagógica, UFPS.

Alguien puede pensar que todos estos componentes o elementos evaluables están en los cuatro pilares mencionados por Delors y asumidos por nosotros. La pregunta correspondiente sería: ¿Y cuántos de esos componentes, de los que según mi punto de vista carecemos, tenemos en cuenta nosotros para evaluar a los estudiantes? ¿Será que nuestra evaluación está encasillada en pruebas tipo Saber, porque así nos mide el Icfes?; ¿o en talleres, consultas o actividades para ser desarrolladas con la asesoría de tareas, o esporádicamente en alguna experiencia de aprendizaje basada en algún proyecto, o seguimos calificando el cuaderno o la carpeta?; y como unimos el Aprender a Vivir Juntos con el Aprender a Ser, entonces, ¿ponemos notas apreciativas para medir el Ser y Convivir según sea el comportamiento del estudiante en mi clase? Son preguntas adecuadas, casi siempre sin respuestas eficientes, a las que cada Institución Educativa o cada docente, se tiene que enfrentar y sortearlas de la mejor manera. Si la respuesta viene de la Institución Educativa, estará debidamente sustentada en el modelo de evaluación que aplique, si es que lo tiene; pero si dicha respuesta viene del docente, se corre el riesgo de la subjetividad, en la que el evaluado, no siempre sabe a qué someterse.

Para el docente es un tanto incómodo si el estudiante cuestiona algún concepto, y peor si no domina el contenido que debería dominar para entender el tema que se esté explicando; pero también es un problema si conoce a profundidad una teoría que lo ponga al nivel académico de su profesor; pero resultaría inmanejable, si el estudiante es especulativo



o pregunta siempre en clase; estas dos últimas condiciones son motivo de interrupción en la clase, y debe ser algo que se solucione en la asesoría de tareas que pagan los papás de manera extra. Para el docente lo importante es abarcar los contenidos, y eso se logra con clases magistrales, con talleres, con guías, con las consultas en casa y, por qué no, con la copia; pero casi nunca, con la pedagogía de la discordia, esa que nos enfrenta con los estudiantes cuando no están de acuerdo con lo que enseñamos, pero que nada tiene que ver con la ausencia de tolerancia que se pregonaba como condición para la

convivencia, pero si, con una búsqueda de lo novedoso que tanta falta nos hace hoy en las aulas de clase. Para nosotros los maestros, el estudiante excelente es el más callado, el más disciplinado, el más obediente, el menos conflictivo; este estudiante obtiene las mejores notas, y es así, porque evaluamos calificando algunos desempeños.

En otro extremo del salón en el ángulo oscuro, de su profesor tal vez ignorado, está el divergente, al que no le gusta hacer mucho, pero vive analizando todo; al que se levanta del puesto con cualquier excusa; al que no le gusta el uniforme pero le gusta el colegio; al que llega tarde cuatro veces en la semana; al que falta frecuentemente, porque otros compromisos más motivantes lo animan para no asistir al colegio; a ese tipo de estudiante, se le debe calificar drásticamente, “para que aprenda”, y dado el caso, se le niega el cupo del próximo año, o se le cambia de sede, o de jornada porque no se adaptó a nosotros. Por eso mi sentencia: “Calificar es matar el espíritu de la evaluación”.

En esas condiciones, es como calificamos, o mejor, descalificamos a los estudiantes. Todo esto pasa, porque antes que valorar o utilizar la evaluación como una estrategia de aprendizaje como lo propone Santos, M. (2007) emitimos notas sobre cuestionarios tipo Pruebas Saber, donde acertar la respuesta entre A, B, C o D es la salvación, o la evidencia de que el estudiante aprueba o desaprueba. A partir de esos resultados, en las pruebas Saber, nos clasifican o encasillan, nos dan prestigio o nos relegan, salimos en las primeras páginas de algún medio de comunicación o nos convertimos en



memes de las redes sociales. En ello, hay algo que no es coherente, y es el hecho de valorar 11 años de preparación en un día de prueba; por lo tanto, la evaluación se vuelve final, no procesual. Con el resultado obtenido allí, se recibe a los estudiantes en muchas universidades y a los demás se les excluye, que vuelvan a intentarlo.

Solo calificamos lo que consideramos que deben saber y que previamente se ha instituido por parte del Ministerio de Educación Nacional o del profesor de la asignatura; pocas veces, por no decirlo nunca, se evalúa lo que el estudiante sabe. Pareciera que evaluarlos, es hacer eco en sus debilidades, en sus frustraciones, en sus imperfecciones y en las falencias que dejó el distanciamiento físico producto de la pandemia y que en la “virtualidad”, no fue bien aprovechado. En contra de todas las adversidades, nos cuesta mucho resaltar las virtudes de los estudiantes, eso que ellos saben pero que no está en el plan de estudios o no hace parte de las temáticas a desarrollar. Por eso hablamos de la falta de comprensión cuando leen, de sus desatinos en el vocabulario necesario en mi área de especialidad, de la poca o nula capacidad de redacción. O sea, no saben leer, ni hablar ni escribir. Pero NUNCA, los hemos escuchado; solo necesitamos notas, porque el período, el trimestre o el año ya se terminan o porque “ya es tiempo de tener listo el Preinforme para los padres y qué les puedo decir, si faltan las notas”. O sea, lo más importante, ¿o lo más fácil?, de evaluar es calificar con notas.

Durante la pandemia, dijimos que haríamos ajustes al currículo, a la evaluación y a las estrategias didácticas, y en algunos casos se hizo; pero una vez regresamos, quisimos enseñar, evaluar y poner en práctica todo lo que en materia de herramientas didácticas habíamos aprendido en algún curso virtual que pulularon durante ese período de virtualidad; pero la realidad era otra: nuestros estudiantes no venían dispuestos a seguir en la aparente virtualidad, porque en realidad no tenían cómo; pero además, habían adquirido el vicio de hacer poco para aprobar las asignaturas y los maestros llegamos con todo el ímpetu de exigir para nivelar las falencias, pero nos estrellamos con las notas, pues las obtienen en mínimo nivel y así, aumenta el número de reprobados. Conociendo estas circunstancias las deberíamos eliminar, pues tenemos todos los motivos para hacerlo, siempre y cuando apliquemos las tácticas más adecuadas para que los estudiantes asimilen otra

forma de hacer visible los conocimientos, diferente a la cuestionada nota numérica.

Para mí, la evaluación debería hacerse sobre cuatro ejes ineludibles: El trabajo en equipo, la autonomía en los aprendizajes, los proyectos de aula y la demostración de los saberes. El trabajo en equipo, porque permite que todos aprendan, y que el trabajo no se convierta en una carrera individual por obtener las mejores calificaciones, pues la competencia hace que los fines no contemplen ninguna consideración ética, cuando se trata de utilizar un medio. Evaluar el trabajo en equipo, es hacer que todos los integrantes de un grupo decidan colectivamente la estructura y contenido de sus aprendizajes; los comprometa a conocer lo que van a desarrollar, porque no puede haber integrantes solo de nombre; todos deben alcanzar sus objetivos comunes y hacer que quien esté en alguna condición de dificultad se fortalezca con el apoyo de los otros; las ideas de varios convergen en acciones más creativas que brinden soluciones a los problemas planteados como equipo de trabajo; la motivación es posible porque la participación de cada uno permite que todos se sientan interesados por la actividad que deben elaborar; si el trabajo es muy extenso, se puede asignar responsabilidades, luego se socializan y así todos estarán enterados de la totalidad, porque se comunican de manera clara y asertiva. Finalmente, el trabajo en equipo, requiere compromiso y, si un integrante carece de este, será motivo para que el docente intervenga con un plan de acción que ayude a encaminarlo, pero nunca a reprobalo.

El segundo eje sobre el que, según mi criterio, se debe llevar a cabo la evaluación, es la autonomía en los aprendizajes. No es un concepto novedoso, es simplemente una posible solución a una realidad vigente que los docentes manejamos a diario y es cómo tener en cuenta el aprendizaje fuera del aula, el que un estudiante obtiene producto de su propia iniciativa sin que lo haga para responder a una prueba de comprensión, examen final o parcial final. Es la evaluación que no clasifica, ni excluye, ni expulsa, ni motiva para cambiarlos de jornada. Es evaluar las capacidades que apasionan a nuestros estudiantes. Cuando alguien expresa que algo lo apasiona, está diciendo que hace todo por aprenderlo bien, por ser cada vez más experto en eso que lo motiva saber o hacer; un estudiante apasionado por un aprendizaje, buscará ser el mejor y aprender de quienes lo hacen en

un nivel superior, pero lamentablemente, nuestro sistema educativo, no está estructurado así y por ahora, toca descartar esta posibilidad de evaluarlos y centrarme en lo establecido y permitido, esto es cómo tener en cuenta el sinfín de asignaturas, o sea, la fragmentación de los aprendizajes para valor los resultados finales. El secreto radica en saber qué es lo que apasiona a los estudiantes, y que el colegio pueda brindarles con el personal disponible y dispuesto para ello; pero sabemos que en la Escuela se ofrece un currículo ecléctico en el que nuestros estudiantes lo más seguro que alcanzarán será el naufragio.

El tercer eje para evaluar a nuestros estudiantes tiene que ver con los proyectos de aula. En ellos, los estudiantes intentarán resolver problemas cotidianos, formularán hipótesis, expondrán argumentos, diseñarán instrumentos de aprendizajes, obtendrán conocimientos, harán uso de su creatividad, participarán en eventos extraescolares, invertirán su tiempo en algo productivo y finalmente, aprobarán porque demostraron que sabían algo; o sea, hicieron visible su conocimiento a través de la evidencia; en esto consiste nuestro último eje de evaluación.

Si logramos que algún Rector, Coordinador o docente convenza a los suyos de un camino distinto al que venimos transitando, obtendremos otros resultados con nuestros estudiantes. Seguiremos esperando.

CONCLUSIÓN

Con la forma como estamos evaluando/calificando los resultados seguirán siendo medidos en reprobaciones, no en aprendizajes. La información que obtengamos, con los instrumentos de evaluación que aplicamos, servirá para decidir si aprobó o reprobó la asignatura, el área o el año, pero no para valorar los aprendizajes objetivamente.

El objetivo de ese modelo de evaluación aplicado a nuestros estudiantes, ya no será obtener información, aplicando instrumentos válidos y confiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada, que fundamente la consistencia y validez de los resultados obtenidos en la evaluación; será poner poquitas o muchas notas, dependiendo del profesor, para tener una razón que nos justifique la aprobación o reprobación. De igual manera, ese modelo de valuación no servirá para formular juicios



de valor sobre los datos obtenidos, que permitan fundamentar el análisis y valoración ponderada de los hechos que se pretenden evaluar, para poder formular un juicio de valor lo más ajustado posible a la realidad; seguirá siendo un juicio subjetivo que al final de un año, requiere de muchas explicaciones, sobre todo a los padres de familia. Finalmente, este modelo de evaluación, no servirá para tomar decisiones que convengan en cada caso de acuerdo con las valoraciones emitidas; cada quien seguirá pensando que su evaluación aplicada, es la mejor para sus estudiantes.

Antes que centrarnos en evaluar, debemos permitir que nuestros estudiantes aprendan, pues nada garantiza que lo que evaluamos es lo que realmente deben saber nuestros estudiantes, como tampoco significa que si son reprobados, sea porque no saben; tal vez, sepan lo que no evaluamos.

REFERENCIAS

Delors, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Santo, G. Miguel A. (2007). La evaluación como aprendizaje. Una fecha en la diana. Madrid: Bonum, Narcea. Disponible en: <https://acortar.link/5zt8zV>



RETOS Y PERSPECTIVAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN EL SIGLO XXI¹



Marco Raúl Mejía J.
Planeta Paz - Expedición Pedagógica
Movilización social por la educación

La educación es un campo de combate contra la injusticia y la ignominia, un proceso de constante liberación, allí todo el mundo puede combatir: desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la universidad, combatir en el sentido de que mientras más busque la posibilidad de la realización humana de las gentes que educa, más estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se eduque a las demandas impersonales del sistema, más le ayuda a su sostenimiento y perpetuación. Este es el campo de combate de los educadores, tienen un campo abierto allí y es necesario que tomen consciencia de su importancia y posibilidades.

Estanislao Zuleta²

La década del 60 del siglo anterior fue contundente en el pensamiento crítico en educación, al reconocer y sentar una posición sobre el lugar de la educación y de la escuela en la sociedad, afirmando que estos espacios son centrales a la reproducción del capital y sus esquemas de poder, y en ese sentido, eran instrumentos de esa reproducción sin posibilidades de realizar trabajo contrahegemónico en su institucionalidad. En el continente latinoamericano esta concepción era sostenida por la mayoría de las corrientes críticas y de izquierda³. Además, servía como fundamento que explicaba las desigualdades, injusticias y dificultades para el acceso a la educación, señalando al grupo dominante de no estar interesado en darle educación al pueblo.

La década del 70 irrumpió con infinidad de luchas en el campo universitario y diferentes escenarios educativos, como respuesta a los intentos de reordenar éstos desde una perspectiva

norteamericana (Plan Atcon⁴ y reformas curriculares desde la perspectiva del aprendizaje instruccional). De igual manera, en nuestro contexto, la emergencia de movimientos sociales ligados a procesos indígenas y campesinos fue colocando en sus plataformas de lucha la creación de escuelas de educación formal propias de esos movimientos, algunas de ellas apoyadas por sectores políticos y sociales que comenzaban a cuestionar la inmovilidad generada por el maximalismo propio de la posición crítica de la década anterior.

1. Un movimiento pedagógico desde la diversidad de actores

A finales de la década del 70 y principios de los 80 del siglo pasado, el malestar generado en el intento de reforma curricular de corte instruccional, impulsado en nuestro medio por una generación de intelectuales de la educación que habían recibido formación en Estados Unidos, en especial en la Universidad de Tallahassee en Florida, convertidos en intelectuales orgánicos de las políticas liberal-conservadoras, generó la reacción a este proyecto y permitió construir un frente común de actores de educación y experiencias pedagógicas que se negaron a aquella reforma, generando un bloque donde estaban personas y grupos de la universidad, sectores políticos del gremio de maestros agrupados en su sindicato FECODE e instituciones no gubernamentales de educación y desarrollo, así como organizaciones sociales con propuestas pedagógicas alternativas y colectivos de educación popular.

Estos grupos, que vienen desde las más variadas concepciones críticas, se agrupan bajo el principio de que “el maestro educando también está luchando”,

¹ Dedico este texto a mi maestro, amigo y compañero de andanzas, Carlos Eduardo Vasco, quien me regaló mucho de su tiempo para compartir las reflexiones, entre ellas las del movimiento pedagógico y de tantas cosas. Cuando viví con el grupo de Jesuitas en la inserción en los barrios orientales de Bogotá, cuando Carlos enseñaba a Don Aurelio cómo llevar la contabilidad de la Acción comunal, me permitió comprender el ejercicio del diálogo de saberes freiriano, entre Harvard y un dirigente urbano de origen campesino..

² Zuleta, E. Educación y Democracia. Bogotá. Editorial Planeta. 2016.

³ Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado (notas para una investigación). 1970; y también: Harnecker, M. Los conceptos elementales del materialismo histórico. 66a Edición. México. Siglo XXI. 2007.

⁴ “El Plan Atcon, fue elaborado por Rudolph Atcon, asesor de procesos de reforma universitaria en Honduras, Brasil, Chile y Colombia, con el apoyo de un grupo de expertos de la Universidad de California, financiados por la AID. Sus recomendaciones dieron lugar a la elaboración, en diciembre de 1968, del Plan Básico para la Educación Superior promovido por ASCUN y el ICFES.” Tomado de: Ordóñez B., Luis Aurelio. “De los contestatarios de ayer a los indignados de hoy”. Página web de la Federación Nacional de Profesores Universitarios. Debate Ley 30. Academia. Sin fecha. Disponible en internet en: <http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/academia/368-de-los-contestarios-de-ayer-a-los-indignados-de-hoy.html>

hacen presente la manera como la escuela y las instituciones de educación, en su especificidad y particular manera de desarrollar su práctica pedagógica y organización social en su entorno, hacen propia y específica la propuesta de sociedad y de ser humano a través de sus procedimientos, métodos y didácticas, no sólo en la orientación política de sus contenidos. Esto, en cuanto también en nuestro medio se habían desarrollado posiciones desde el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt⁵ que había develado los intereses presentes en ese “conocimiento científico” positivizado, que soportaba el proyecto de ciencia del capital, bastante afín con el de algunos de los marxismos en boga en estos tiempos europeos⁶ y que tuvieron presencia en el movimiento pedagógico con el grupo Federici.

De igual manera, se retoman elaboraciones que muestran la manera como el ejercicio educativo es político más allá del Estado y sus políticas de control, cuestionando el reproducionismo cerrado⁷ en cuanto las relaciones sociales escolares buscan ser hegemonizadas por dispositivos de enseñanza y aprendizaje que mantienen el dominio del capital allí, señalando cómo en la particularidad de ellas, en el ejercicio de la pedagogía, es profundamente político, en particular en algunas lecturas de las corrientes que venían de la historia de las prácticas pedagógicas y que aglutinó un pensamiento de vertiente foucaultiana⁸.

Estas aproximaciones permitieron hacer visible cómo las políticas de control y poder van a la educación con formas específicas de ella y deben ser trabajadas desde su especificidad y su interrelación con otras disciplinas y en correspondencia a los intereses sociales y políticos de quien dirige como actor la acción educativa. Es allí donde la autonomía de maestras y maestros y su horizonte de sociedad le permiten redirigir su quehacer hacia un horizonte en coherencia con sus apuestas y, en algunos casos, crítico-emancipador, construyendo en el cotidiano de su vida una propuesta educativa y pedagógica alternativa, con lo cual convierte el ejercicio educativo en un campo en disputa y él se hace actor de ello, reconociendo esto como la disputa de poder en las esferas del saber y el conocimiento. Paulo Freire había enunciado esto como

⁵ Adorno, T. y otros. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Editorial Grijalbo, Barcelona-México D.F. 1973.

⁶ Mockus, A. *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1983.

⁷ Hoyos, G. *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá. Siglo del Hombre.

⁸ Zuluaga, O. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848*. Medellín, Universidad de Antioquia. 1984.

pedagogías liberadoras⁹.

Estos planteamientos permiten en nuestro país la constitución de un frente amplio y heterogéneo que enfila su reflexión crítica y sus proyectos prácticos para constituir un bloque para enfrentar la reforma curricular de corte instruccional, no solo en la esfera de política educativa, sino también en el cotidiano del quehacer educativo. Con ello busca hacer visible el tipo de ser humano que busca promover, mostrando la manera como esa modernización educativa que se propone desde el poder, basada en los principios de la tecnología educativa por objetivos, consideraba la acción educativa como una caja negra, posición que desemboca en un currículo “a prueba de maestros”, donde lo procedimental técnico reemplaza a lo pedagógico, produciendo una homogeneización a nivel de contenidos y metodologías que garantiza el control a través de los procesos educativos.

Es así como esa suma de actores que enfrentan esas políticas confluye en la constitución del movimiento pedagógico nacional¹⁰, que es centralizado en su momento por el sindicato de los maestros colombianos (FECODE), mostrando la manera como esa modernización educativa que se propone por el poder debe ser cuestionada y resistida. En ese sentido, la organización aprueba su impulso y desarrollo en medio de fuertes debates entre las diferentes posiciones que se mueven a su interior, entre quienes está un importante grupo que no reconoce la pedagogía como un asunto político, en cuanto consideran que ésta es solo de la confrontación con el Estado y la lucha por la toma del poder en la sociedad, señalando a quienes impulsan el movimiento pedagógico como “pedagogicistas”, “reformistas” y “apoliticistas”. La contradicción y el debate tienen su tope más alto en el congreso de la organización gremial del magisterio celebrado en Bucaramanga, en el año 1982, en el cual se aprueba en una apretada decisión su impulso y desarrollo como políticas de la federación a nivel nacional, y que tiene sus dos momentos cúlmenes en el congreso pedagógico del año 1987¹¹, como también la incidencia en la Constitución de 1991 y en las discusiones de la Ley

⁹ Gadotti, M., Torres, C. A. *Paulo Freire. Una bio bibliografía*. México. Siglo XXI Editores. 2001.

¹⁰ Ver Suárez, H. (Comp.) *20 años de movimiento pedagógico. 1982-2002, entre mitos y realidades*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio – Corporación Tercer Milenio. 2002.

¹¹ Para una ampliación de ello, remito al capítulo V de Mejía, M. R. *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2006. Páginas 265-298. Asimismo, revisar la colección de la Revista Educación y Cultura de Fecode (www.fecode.edu.co).

general de educación (115/94), así como el primer Plan decenal para impulsar su implementación, en donde surge el impulso a la Expedición Pedagógica Nacional.

Ese tiempo configuró múltiples espacios de disputa a la hegemonía y de construcción de procesos de resistencia-reexistencia y contrahegemonía en la esfera de la educación y la pedagogía, dándole forma a movimientos sociales en ambos campos, los cuales aglutinaron a esos educadores de procesos formales, no formales e informales, que habían convertido su quehacer en un espacio de relectura y replanteamiento del proyecto del capital en estos ámbitos. En el gremio significó ampliar el escenario de su quehacer, convirtiéndose en el articulador de los maestros y maestras que a su interior resignificaron su práctica y mostraron formas ampliadas de la vida sindical desde la especificidad pedagógica de su práctica, iniciando en algunos casos cuestionamientos a la forma cerrada de entender lo político-gremial, mostrando lo político pedagógico como ampliación de esa manera de entender las prácticas de lucha de los maestros y maestras.

La década del 90 sorprende al mundo con una crisis del socialismo real y un capitalismo que toma para sí las transformaciones en el conocimiento, la tecnología, y hace de la globalización su proyecto de control. Para adecuarse a estas nuevas realidades, en la esfera de la educación la alerta la enciende en Estados Unidos el informe "Una nación en riesgo" ("A nation at risk"), de 1983, elaborado por la Comisión Nacional de la Calidad Educativa para organizar la educación y la escuela para la tercera revolución industrial, que centra ésta en tres competencias: leer, escribir y matemáticas, que irían a impregnar las políticas educativas a nivel mundial en una educación al servicio de la economía del conocimiento, la cual a nivel de contenidos construyen la sigla STEM, como acrónimo para hablar de los estudios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que en algunas de sus corrientes ha generado lo que se ha venido denominando el pensamiento computacional y del déficit, y del reduccionismo cognitivo. Este planteamiento, con su influencia en políticos y economistas, marcará su influencia en educación y su orientación a las competencias y estándares, y sus implicaciones en la calidad educativa, con el reconocido transnacionalmente como Índice Sintético de Calidad.

Bajo esta orientación a nivel mundial y la constitución de un pensamiento único en educación, iniciando con ella la tercera homogeneización, la educativa (las anteriores fueron la biótica, que

controlaba la naturaleza, y al nivel del conocimiento, constituye al positivismo en la única forma de conocer; la cultural que convierte la organización del saber que explica el mundo bajo la mirada universal que dio origen al eurocentrismo), se genera una nueva ola de leyes que, hasta nuestros días, han llegado a todos los países del mundo, con las cuales se intenta poner a tono la institución educativa con los cambiantes tiempos y los grupos dominantes en la sociedad y que en Europa y los países de la OCDE para educación superior se da en Bolonia (1999) y el proyecto Tuning (2003). Allí emerge el debate sobre una educación que comienza a tener nuevas características, se hace multilateral, desplaza sus controles de las esferas nacionales, y se homogeneiza a partir de estándares y competencias, una idea de calidad medida con pruebas estandarizadas, generando una despedagogización, desprofesionalización y desposesión simbólica de la función docente.

Estos hechos crean un campo educativo en conflicto y en disputa¹² para su constitución, generando una matriz básica desde el proyecto de control para esas nuevas leyes de educación, las que no se dan iguales en todos los países, en cuanto depende de la masa crítica existente en ellos, lo cual le produce la nueva legislación y un campo de reconfiguración dependiendo de la manera como se vinculen los actores, unos por lograr una adecuación al proyecto capitalista (modernización) en marcha o de respuesta a los cambios epocales y en función de un proyecto incluyente no solo a favor de los detentadores del poder (transformación crítica), también de sectores neoconservadores que buscan mantener muchas de las tradiciones perdidas.

Todo ello signado por un capitalismo que exige una actualización de su proyecto y a los diversos grupos implicados en educación tomar posición y hacer específicas esas modificaciones en ella, lo que crea un escenario para construir dinámicas e implicar a la sociedad en un asunto que es de todas y todos y no sólo de tecnócratas y gremio. Ello, en nuestro país, deriva en la ley 115 de 1994, que se construye en un amplio debate y que, desde mi perspectiva, es el pico más alto del movimiento pedagógico, en cuanto los diferentes actores de él se implicaron en su discusión y

¹² El ejemplo más claro de que no es única y también están buscando su escuela aun para el mismo capital es el de la señora Diane Ravitch (Le Monde Diplomatique "El Dipló" Edición Colombiana. Volumen 8, No.94, octubre 2010. "¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión." Pp. 4-5), argumentos desarrollados a profundidad en su libro *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Revised and Expanded. New York. Basic Books. 2016.

elaboración de propuestas. De igual manera, la Ley 30 de 1992 regula el mundo de la universidad en ese nuevo contexto.

Transformaciones epocales, cambios civilizatorios y replanteamientos a la educación

En esta perspectiva, la educación y la escuela ya estaban en una profunda crisis antes de la *sindemia*¹³. Lo único que hizo esta fue agregarle nuevos elementos a su caracterización y que, desde mi visión, es un mundo que vivía cinco grandes transformaciones y ahora se le agrega una sexta, que también modifica el escenario en forma sustancial. Ellas serían:

- Un cambio epocal que, a decir de Charpak, premio Nobel de física, representa una “mutación” no vista desde el neolítico, la revolución de la agricultura y el lenguaje oral. Esto tiene un impacto en la educación, en cuanto el mismo autor desarrolla a fondo la propuesta de pedagogías desde la investigación¹⁴.

- El paso entre la tercera (microelectrónica) y la cuarta revolución industrial (la inteligencia artificial y el trabajo inmaterial), la cual tiene 50 años de su transición entre ellas, cuando entre la primera y la segunda necesitamos 200 años para su desarrollo, visibilizando la velocidad de los cambios de este tiempo¹⁵. En educación, la introducción de las tecnologías de estas dos revoluciones a los procesos escolares, que se ve reflejada en la educación virtual-digital autoadministrada.

- El surgimiento de un capitalismo cognitivo, el cual realiza sus grandes acumulaciones en el conocimiento y la ciencia convertidos en fuerza productiva, diferenciando entre los países centrales y los de la periferia, y una centralidad del trabajo humano, lo cual constituye la singularidad de este¹⁶. Esto reordena la educación desde el STEM.

- Crisis ambiental climática producida por la manera de vivir y consumir de los humanos y de relacionarnos con la naturaleza, lo que algunos grupos originarios han comenzado a llamar el “terricidio” y otros el Antropoceno o el “capitaloceno”. En

educación, todos los asuntos ambientales se curricularizan y van a la escuela bajo las más variadas formas.¹⁷

- Las luchas de las diferencias y la diversidad introducen unas transformaciones que van desde los pensamientos propios del orientalismo, nuestra América, las denominadas del sur, y las singularidades planteadas por las luchas de género, la diversidad sexual y las discapacidades, así como las luchas étnicas. Todo ello construye un nuevo escenario de asuntos a ser trabajados en las instituciones educativas.^{18 19}

- En medio de esas transformaciones aparece la *sindemia* y produce unos cuestionamientos más profundos al modelo civilizatorio construido por occidente y la modernidad²⁰, la cual ha reintroducido en la escuela un discurso sobre las emociones, el cuidado, el autocuidado en la vieja manía de curricular los problemas.

Estas seis transformaciones concurren hoy para construir un escenario que pudiéramos caracterizar con un aforismo de Confucio: “la crisis es un instante entre dos claridades”. Y nosotros, los humanos de este tiempo de cualquier concepción política, teórica e ideológica, nos encontramos en ese “instante” en el cual son resignificadas y replanteadas muchas de las instituciones, imaginarios culturales, sistemas de mediaciones, soportes de la acción humana que habían constituido la sociedad. De este tiempo había hablado Gramsci²¹ desde la cárcel, cuando interpretó desde ahí su tiempo: “el viejo mundo se muere, el nuevo tarda en aparecer, y en ese claroscuro (interregno) surgen los monstruos”.

También interpela la educación y la escuela

En ese período y al inicio de la cuarta revolución industrial (2008-2010), en los centros de poder del capitalismo y su proyecto de globalización --agenciado desde los organismos multilaterales: Banco Mundial, OCDE y en nuestros países el Banco Interamericano de Desarrollo, centrados en la homogeneización de la educación a nivel mundial-- se impone la visión de la comisión de calidad de Estados Unidos, que busca dar

¹³ Este término, desarrollado por Merrill Singer, se refiere a un momento en el cual dos o más enfermedades se entretienen haciendo un daño mayor que la suma de las dos. En este caso, una es la pandemia del Covid-19, la otra es la crisis social de la humanidad profundizada por el neoliberalismo, que había desmontado el Estado de bienestar privatizándolo.

¹⁴ Charpak y Omnés. Sed sabios, convertíos en profetas. Barcelona. Anagrama. 2005, pp. 15-16.

¹⁵ Mejía, M. R. Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la 4a revolución industrial desde nuestra América.. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2020.

¹⁶ Boutang, Y. Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation. París. Ediciones Amsterdam. 2014.

¹⁷ Mesa, G. El ambientalismo popular. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2018.

¹⁸ Rodríguez, D., Taborda, M., Toscano, N. Resistir para reexistir. La discapacidad desde una perspectiva crítica. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2020.

¹⁹ Ruiz, J. Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2018.

²⁰ Santos, B. La cruel pedagogía del virus. Bogotá. Editorial libre. 2020.

²¹ Gramsci, A. Cuadernos de cárcel. México. Juan Pablo Editores. 2010.

respuesta al informe Una nación en riesgo (departamento de educación de Estados Unidos, 1983) y a partir de allí se fijan los mínimos educativos para formar al ciudadano trabajador de este tiempo (STEM – acrónimo de Science, Technology, Engineering, Mathematics y leer y escribir para ello), que lleva a una nueva ola de nuevas leyes de educación. Ello cual nos devuelve a la vieja separación de los modos 1 y 2 de la ciencia, ahora fundamentado desde las tecnologías.

Las nuevas realidades de estos cambios ubican a la escuela en la premura de su transformación, en una modernización fundamentada en el discurso hegemónico que se viene construyendo para ella desde los escenarios internacionales, dándole forma a ese capitalismo cognitivo que busca homogeneizar la educación, dotándola de un discurso técnico-objetivo exento de intereses, apalancados en los tecnoburócratas nacionales, con lo que hace creer que esta es la única escuela posible, a la vez que coloca el discurso del cambio educativo como una moda en toda la sociedad y en todos los actores educativos de todas las concepciones políticas e ideológicas.

De otro lado, nos encontramos con la diversidad de prácticas de infinidad de maestras, maestros, intelectuales de la educación, asociaciones gremiales, organizaciones no gubernamentales, que intentan pensar que es posible realizar otras educaciones y otras escuelas, en las cuales, sin renunciar a los desarrollos del pensamiento que afirma en la tecnología y en el conocimiento parte de las transformaciones sociales y productivas de esta época, reconoce en ella también los intereses de los grupos de poder que la jalonan, la construcción de unas nuevas formas del capitalismo y su proyecto de control fundado en la ciencia y lo cognitivo.

Estas transformaciones también reestructuran al sujeto de aprendizaje y las mediaciones de actores e instituciones. Transformaciones en las cuales debemos tener la capacidad de desarrollar propuestas críticas, más allá de la modernización que nos propone el proyecto de control. En ese sentido, las prácticas múltiples en educación se convierten en escenarios en disputa, privilegiados por la manera cómo el capital busca su tercera homogeneización en las escuelas y en las educaciones en un tiempo donde no es posible la propuesta sin protesta.

Las propuestas críticas de este tiempo deberán cuestionar las bases de ser humano y de proyecto de sociedad sobre las que están afirmando la escuela de los estándares y las competencias productivistas, y debe ser capaz de plantear alternativas con un claro

horizonte ético que siga apostando a construir lo humano integral de este tiempo (capacidades), entendiendo que en el control de las globalizaciones estamos al interior de las mismas y es en ese espacio-tiempo en donde acontecen al tiempo múltiples globalizaciones, desde nuestras especificidades del mundo del sur determinante en nuestra subjetividad, y desde los grupos desconectados de esos grandes desarrollos. Este hecho crea una interculturalidad que enfrenta el multiculturalismo de la globalización en singular, y hace posible la construcción de globalizaciones alternativas u otras globalizaciones, o la crítica a ellas.

Por ello, la educación, la escuela y la pedagogía se convierten en campos en disputa. Esta última se torna central al proyecto de poder en cuanto teoría de la educación, con la responsabilidad de fijar el horizonte metodológico y hacer concreto en el espacio educativo específico, las concepciones del mundo, de la sociedad, de lo humano y del planeta. En ese sentido, la pedagogía representa también hoy un escenario central en el cual los educadores de cualquier tipo de educación colocan en juego sus intereses, su subjetividad, y allí, en el acto educativo, la pedagogía va a dotar de sentido y concepción su quehacer, sacando al autor de su práctica de ser un idiota útil que actúa instrumentalmente desde los fines de otros. Por ello, el capitalismo cognitivo se apodera de su interioridad, colocándolo a realizar su proyecto como un asunto técnico objetivo instrumentalizador de didácticas para resultados en pruebas estandarizadas, en donde hacen responsable directo de la calidad de la educación al maestro y a la maestra.

Desde esta visión, al convertirse el educador y la educadora en implementadores de didácticas, el proyecto de control se apodera de la subjetividad y desvaloriza la pedagogía a través de esa acción instrumental, produciendo cambios profundos en la acción educativa, con consecuencias en todas las esferas de la vida de las-los educadores: su formación, su práctica, sus quehaceres cotidianos, sus organizaciones, sus comunidades de saber. Es en esta disputa de lo cotidiano en los territorios de las educaciones en donde hoy se libran algunas de las principales luchas por la identidad de las múltiples educaciones y pedagogías que dan forma a la subjetividad del educador-a.

En este tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial, la disputa por dar forma a las educaciones, las escuelas y las pedagogías gana centralidad, haciendo de ellas una acción

profundamente política en estos tiempos. En nuestro mundo latinoamericano, la idea de calidad es trasladada obsesivamente por falta de análisis educativo específico, directamente desde el mundo de la producción y la administración del sector de los servicios. Idea que buscan materializar, bajo una racionalización que incrementa las horas de trabajo/aula, así como el número mínimo de niños y jóvenes atendidos por aula de clase (“metro cuadrado”), además de una jornada única, a través de unas evidencias que nada agregan al hecho educativo y pedagógico más allá del control de tareas.

Esto lo resuelven con esa lógica productiva, según la cual a mayor tiempo y espacio ocupado, la productividad será mayor, olvidando que tal lógica no puede trasladarse a la educación, donde precisamente es a la inversa. Además, termina por plantear la mejora de la calidad sin considerar el incremento necesario de recursos que implica la mayor cantidad de tiempo dedicado para formación, actualización, laboratorios, material didáctico, tecnología, áreas recreativas, dando forma a un hacinamiento que hace imposible la calidad, aún en los términos de los globalizadores cognitivos más progresistas.

Tal pretensión termina en una racionalización de la profesión sin formación. La escuela queda ubicada en la más pura esfera del “rendimiento escolar”, de una calidad de tipo administrativo fundamentada en infinidad de rejillas de procedimientos que han venido a reemplazar al viejo parcelador. Para que esto sea medible, se perfeccionan los instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar del alumno (STEM), realizando un segundo giro, en el cual el énfasis del proceso escolar va a centrarse en el estudiante. Como consecuencia de esto y la crisis fiscal, se reducen los procesos de formación docente, convertido en un asalariado flexible, con salarios y rangos inferiores a las otras profesiones, lo que estimula un éxodo de los mejores maestros, que buscan mejor remuneración, y quienes permanecen se ven obligados a buscar otras entradas económicas, todo lo cual va en detrimento del tiempo requerido por una escuela de calidad.

La reflexión pedagógica y su trabajo práctico, en muchos casos, los reemplazan con la introducción de modernas tecnologías, dispuestas como herramientas neutras, entregadas bajo una concepción totalmente instrumental cuyo uso, para el caso, genera procesos de: aprendizaje inverso, autoaprendizaje y autoevaluación, calificadas por sus promotores como “más eficientes, más rápidos”, en la medida en que permite disminuir, en comparación con la formación

docente tradicional, costos “por volumen”, a la vez que sustituye diferentes actividades de la labor docente. Éstas “innovaciones tecnológicas” vienen acompañadas de un discurso, en el cual la brecha cultural de los nuevos docentes estaría centrada en el manejo instrumental de tales herramientas, a las que le han sido entregadas parte de las funciones docentes del pasado.

El profesor Perrenoud²² ha llamado a este proceso como de “desposesión simbólica”, producto de lo cual maestras y maestros –en su desprofesionalización– se convierten en simples operadores de la enseñanza a través de las técnicas que deben manejar y que son simples, para lo cual no necesita de concepción pedagógica alguna. Ese operar técnicamente conlleva que la pedagogía deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza, de ahí la importancia que le da a la práctica reflexionada.

En esta perspectiva, las organizaciones magisteriales se convierten en un obstáculo para que el grupo hegemónico ajuste la educación a los nuevos tiempos, un obstáculo en tanto que cada docente representa mayores costos para el proceso educativo, lo cual va en detrimento del dinero destinado para los educandos. De igual manera, su discusión pedagógica (donde existen movimientos que la asumen) significa una pérdida de tiempo, en cuanto se sustrae de lo fundamental, es decir, de la disciplina del saber específico y los procesos técnico-didácticos para la aplicación de los estándares y las competencias, que en últimas se valoran según resultados en las pruebas.

Para esta mirada de la educación, la función del profesorado debe ser pensada externamente por personas que tengan claro el proyecto educativo y cada docente debe recibir un adiestramiento en los diferentes procedimientos técnicos que garantizan la realización de su tarea:

- Estándares
- Competencias
- Evaluación
- Índice sintético de calidad

Y como se supone que de esto saben muy poco, su participación no es importante. Para esta visión significa pérdida de tiempo o discusiones bizantinas. Han logrado que la función docente se convierta en técnica operativa.

²² Perrenoud, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Ediciones Grao. 2015.

Asaltos a las pedagogías

Con el advenimiento del neoliberalismo la Unesco perdió preponderancia, ganada en este caso por los organismos económicos globales: Banco Mundial y OCDE, los que poco a poco van dirigiendo las funciones de la educación dejando a la Unesco solo un protagonismo en cultura y comunicación, dinámica que impulsa una recomposición del paradigma educativo para la tercera y la cuarta revolución industrial al crear una nueva hegemonía cultural, bajo lo que algunos han llamado “la educación dirigida por banqueros”. Como manifestación de ello se introducen cambios en el proceso educativo bajo la idea de estandarización de los aprendizajes, como parte del tercer ciclo de las reformas basadas en la calidad —el segundo ciclo corresponde a las reformas neoliberales que encuentran su fundamento en la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación—. Recordemos que el primer ciclo correspondió a la universalización de la educación como derecho.

Como afirma Bonilla²³, *“El tercer ciclo se produce a través de la estandarización de la evaluación de docentes y estudiantes, la expansión de la mercantilización, la virtualización de la educación y el apagón pedagógico global, con tres características: a) centralización de la agenda de reformas de los sistemas escolares nacionales con asesoría de los organismos internacionales, quienes posan de neutralidad técnica; b) la homogeneización de las narrativas ciudadanas y gubernamentales respecto a la educación y la constitución de lo que él llama “zombis”, diferente a la ciudadanía crítica y, c) la determinación de los usos de los recursos del PIB y el presupuesto público en educación para atender las llamadas “tendencias del cambio”, las cuales comienzan a ser administradas por economistas. Este cambio tuvo un hito importante en el Foro Mundial de Educación realizado en 2015 en Incheon, Corea, donde allanaron el campo para las transnacionales de la tecnología y la medición, destinando la mayor parte del presupuesto a una modernización tecnológica a través de los aparatos como camino del cambio.*

Estamos ante un proceso que genera modas específicas para esa modernización, las que se aposentan sobre aspectos limitados del conocimiento, creando la ilusión de que al abordar ese aspecto el cambio es una realidad. Allí están las didácticas específicas, el gerencialismo, la calidad, la evaluación, los currículos como contenidos y en muchos

Ministerios esto se fragmenta, imponiéndose el modelo de los rankings, estableciendo un perfil docente que establece que el manejar cualquier conocimiento disciplinar puede hacer de alguien un/a profesor/a, en donde las tecnologías de la enseñanza y de los contenidos enfrenta las concepciones antes existentes. En este proceso queda afectada la estabilidad docente y se señala la necesidad de replantear, para el nuevo proyecto de modernización, las facultades de educación y las normales.

El modelo norteamericano del “fast track” se convierte en la propuesta de cambio, es decir, la sustitución de la pedagogía por la tecnología de la enseñanza; la relación de la pedagogía vista de esta manera se limita a lo cognitivo, desapareciendo su relación con la organización escolar y la realidad histórica, política, económica y social. Es así como toma fuerza la evaluación limitada a cuatro áreas: lectura, escritura, matemáticas, y nociones de ciencia; y para los docentes, el uso del tiempo escolar, el rendimiento estudiantil, lo que constituye una mecanización de la carrera docente, presionando para que las reformas educativas graviten sobre estos aspectos, determinados por los resultados de las pruebas PISA-OCDE, acompañada de un intento por socavar la educación pública.”

Este minado a la educación pública se realiza a través de medidas y decretos, acompañándolos con campañas que muestran sus resultados negativos, colocando la causa principal en la formación docente especializada y en un ataque directo a las facultades de educación y a las normales, proponiendo entregarla a grupos privados u ONG, para lo cual se propone la sustitución de lo pedagógico por tecnologías de la enseñanza, acompañada de persecución sindical y de una educación que debe responder al mercado y entenderse como servicio educativo²⁴.

De esa manera, en la escuela hay la posibilidad de realizar el trabajo de una manera diferente a lo organizado por los manuales estandarizados propuestos en las últimas reformas y contrarreformas educativas de la globalización capitalista (estándares, competencias, formatos de calidad, entre otros). Es decir, hay la posibilidad de una elección para realizarlo de manera diferente, o hacer la tarea y desarrollar el quehacer en otra perspectiva, ya que el proceso escolar en el espacio concreto del territorio y el orden escolar lo organiza, lo prepara y lo ejecuta el maestro y

²³ Bonilla, L. Apagón pedagógico global. En: Otras voces en educación. Recuperado de <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/139174>

²⁴ Tres documentales que nos muestran ese ataque desde intereses privados a la educación pública son: Esperando a superman (EEUU), Panzote (México), La educación prohibida (Chile, Argentina).

la maestra desde la especificidad de los estudiantes con los cuales trabaja. Ello ha convertido las luchas por la autonomía escolar y curricular centrales al proyecto crítico.

En esta perspectiva, se hace real el sentido profundo de la desmaterialización de la producción, en cuanto forja una contradicción al capital, ya que, por primera vez en la historia del control y el poder, el instrumento de trabajo es portado por el trabajador. Esto le permite a aquél, si tiene conciencia (tarea de las organizaciones), redirigirlo desde otros intereses y mostrar que esa manera de organizar la educación no es la única, de modo que, asumiendo su condición desde una perspectiva alternativa, convierte su práctica pedagógica en un espacio de lucha. Allí muestra, en su quehacer, que el carácter político de la pedagogía no es externo a ella, no es otorgado por otros discursos, profesiones o ideologías, mostrando que la pedagogía es sustancialmente política, gestando allí no sólo resistencias, sino esas formas del trabajo en donde la producción y el consumo están ahí y no se pueden separar, es decir, son indisociables, abriendo las posibilidades de su manejo al actor de ellas, convirtiéndolas en uno de los lugares de construcción de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (PEPAs).

Estas razones han llevado a que el capitalismo reestructure la función docente, buscando construirle regulaciones cada vez más estrictas para poder controlar este trabajo que no controla, y da origen a la disputa en la esfera de lo educativo y lo pedagógico desde la estructuración y organización de aspectos en donde se produce una tecnologización del proceso; por ejemplo, en la esfera de las nuevas tecnologías, la introducción de NTIC es un aspecto de ello, de lo cual es muy clara la propuesta de reforma educativa planteada por la senadora Castellanos (Colombia) en el 2021, adoptando el modelo de Home Schooling. Así aparecen formas como la TV educativa, sistemas a distancia, instrucción con programación de computadores, entre otros²⁵. También desde los libros aparecen con organización detallada instructivista, para hacer un control detallado del proceso educativo mostrando una nueva cara de la educación bancaria con herramientas tecnológicas (“ferretería”), y allí, la pedagogía se convierte en central para construir la hegemonía y la contrahegemonía.²⁶

²⁵ Para una ampliación, remito a mi libro *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico-instrumental y las edificaciones*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2011.

²⁶ McLaren, P. y Jandric, P. *Reinvención de la pedagogía crítica en tiempos de redes sociales y escenarios digitales*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2021.

Esta situación se profundiza hoy con la reorganización de los procesos administrativos que intentan universalizar el proyecto norteamericano de “ningún niño dejado atrás”, que reestructuran contenidos y procedimientos del trabajo escolar, que buscan sacar del control del maestro y la maestra su quehacer. Un buen ejemplo de ello son las competencias y estándares, hechos por expertos por fuera de la escuela y colocados en la escuela para que sus actores los operacionalicen, mostrando otra vez ese control y también esa búsqueda de resistencias-reexistencias, concepción como en ejecución o los formatos que hay que llenar en los procesos de calidad, muchos de ellos en redes virtuales, para construir “la escuela eficiente”, cayendo en una sobre simplificación de lo digital como lenguaje²⁷.

Para evitar que emerja el saber del profesor, es ahí cuando el maestro y la maestra al mostrar la especificidad de su saber y su quehacer levanta como reivindicación redireccionar esos materiales planteados para fines específicos de control, desde su autonomía de su tiempo-espacio con otros intereses, para convertirse en transformador de la práctica y a través de ello producir saber sobre su quehacer, lo cual lo vincula a comunidades críticas y transformadoras, haciendo real en la práctica una educación y una escuela en disputa.

Las educaciones, las escuelas y el oficio, campo en disputa

Son estos elementos los que han ido constituyendo un acercamiento diferente a la concepción del maestro y la maestra, y pugnan por construir su estatuto, el cual busca ampliar su fundamento con nuevas bases coherente con los tiempos que corren de cara a la tradición crítica. Ello exige mostrar cómo la naturaleza del trabajo del educador en cualquier versión se amplía con otras concepciones, abriendo otras perspectivas. Es reconocida la mirada de la pedagogía crítica norteamericana, insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente, que se dan en la tensión entre dominación-resistencia-reexistencia, que hace posible reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual²⁸ (propio del trabajo desmaterializado).

Esas especificidades hacen también del trabajo de las educadoras y los educadores, un sistema y

²⁷ Hartley, J. Después del onguismo, la evolución de la inteligencia interconectada. En: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. FCE. 2016. Pp. 276-293.

²⁸ Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós. 1990.

entramado de relaciones sociales, que debe ser atendido en sus múltiples particularidades, que no son iguales a los de la clase obrera clásica. Ello exige no solo organización gremial y política en el sentido clásico del obrero fabril, sino en la capacidad de colocar en un horizonte organizativo esas múltiples diferencias, dándole forma a ellas en la vida de la organización, convirtiendo al asociado en un asalariado que es atendido en esas múltiples posibilidades, más allá del gremialismo reducido a lo económico, que se abren al releer su condición por quienes le proponen representar sus intereses con esas múltiples facetas que muestran su naturaleza e identidad en estos tiempos, de manera integral recogiendo lo económico, lo político, lo pedagógico y lo social, lo cual exige cambiar la mirada.

Es en esa lógica que comienza a encontrarse esos elementos que constituyen esa condición, la de ser maestro y maestra en este tiempo, en este tipo de capitalismo como lo denominemos o como lo caractericemos, con sus nuevas formas de control y poder, sobre todo, dando forma a sus particularidades de clase, las cuales deben ser comprendidas y organizadas con nuevas propuestas, complementando las tradicionales, lo cual da también lugar a las transformaciones de la organización gremial que los representa.

Muchos de los estudios pioneros de corte etnográfico, que en el caso colombiano han sido soporte del movimiento pedagógico²⁹ y otras experiencias que visibilizan esa otra condición del maestro y la maestra, leídas desde su quehacer cotidiano, muestran cómo la actividad de los sujetos en la acción educativa es muy diferente al mundo fabril. Desde las posibilidades de comportarse como actores del proceso y donde desarrollan formas diferentes, contrahegemónicas, en muchos casos con producciones propias de resistencia-reexistencia, a lo que se les propone desde las entidades reguladoras de educación, presentándose muchos procesos al interior y por fuera del gremio, es un buen ejemplo de ello. La experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional muestra esa maestra-maestro que convierte el proceso de control en espacio de disputa, en lugar de creación e impugnación, haciéndose productor de saber y conocimiento, creador de geo pedagógicas³⁰.

²⁹ Tezanos, A. "Por qué un movimiento pedagógico" En: Educación y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID, de la Federación Colombiana de Educadores. No.1, julio de 1984. Bogotá. 1984.

³⁰ Quiceno, H., Messina, G. Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo-Barco. 2000.

Sus libros publicados, así como sus videos, son testimonio y hacen visible lo enunciado acá y muestran la manera como es vivida esa resistencia-reexistencia, como acto creador que los convierte en productores de saber de impugnación³¹, visibilizando que eso es muy diferente del fordismo y el taylorismo, en la fábrica y en la escuela. Allí emergen esos intersticios y fisuras donde se construye ya la contrahegemonía, y ello va a requerir de una nueva alianza escuela-gremio-academia-movimientos sociales de la educación, dando forma a una escuela pública de excelencia, que es una responsabilidad de toda la sociedad y su propuesta una alianza de los trabajadores del trabajo inmaterial en el capitalismo de estos tiempos para poder profundizar esos elementos, así como a la organización del magisterio para encauzar esos escenarios en un horizonte emancipador, recreando la organización para darle cabida a esos múltiples procesos que constituyen los eslabones de los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs).

De igual manera, la experiencia de Paulo Freire como secretario de Educación de la ciudad de São Paulo y su posterior reflexión sobre la autonomía del maestro y la maestra³², muestra cómo en la escuela las relaciones sociales toman forma educativa y escolar, haciendo de la pedagogía un escenario de concreción de las apuestas políticas de los maestros y las maestras (político-pedagógicas). En este caso, muestra que sí se tiene una propuesta ético-política, caben procesos concientizadores desde la determinación y apuesta de sus actores para realizarlo, y que muestra cómo la escuela no es una institución de control totalmente subordinada y sin posibilidades de resistencia-reexistencia, convirtiendo a la escuela en un escenario de confrontación de las diferentes visiones que quiere

³¹ Universidad Pedagógica Nacional. Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

----- Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005.

----- Expedición Pedagógica No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005.

----- Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005.

³² Freire, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

dirigir la sociedad, pero con especificidades educativas y pedagógicas, haciendo de ello una institución contradictoria y en disputa.

En esta perspectiva, un discurso de innovación y cambio se ha tomado la educación y la escuela buscando modernizarla, muy afín al proyecto de control de estos tiempos, ha convocado a sus mejores pensadores para realizarlo agenciado por las grandes corporaciones multilaterales aupados en el proyecto con la dirección intelectual de Valle Silicón, y requiere un ejercicio igual de riguroso para buscar caminos alternativos y elaborar propuestas para su realización en el cotidiano de la institucionalidad educativa. De igual manera, seguir con detalle sus debates, lo cual muestra el conflicto de la hegemonía para su realización, lo cual nos permite reconocer esos aspectos a profundizar y exigir mostrar caminos alternativos³³.

Asimismo, en la experiencia del movimiento pedagógico colombiano, se hacen visibles las voces que, retomando el pensamiento de Antonio Gramsci, plantean la escuela como un lugar de contrahegemonía cultural³⁴, donde el maestro consciente de ello se convierte en un intelectual orgánico que se pone al servicio de la construcción de contrahegemonía, en la especificidad del trabajo pedagógico y educativo, dando forma a lo que Giroux denominaría luego el intelectual de frontera y transformador³⁵, propiciado por la variedad de grupos que se constituyen en el ejercicio cotidiano de la actividad escolar y que retoman pensamiento del acumulado de los proyectos emancipadores en la cultura y convierten la pedagogía en un asunto central y fundamentalmente político³⁶.

Ello visibiliza las contradicciones del capitalismo en las formas que toma la educación y la escuela en su concreción, lo cual permite unas autonomías relativas a través de las cuales circula la lucha y las búsquedas alternativas, las cuales hoy van tomando forma en un movimiento pedagógico más allá de lo gremial, el cual se expresa en la búsqueda de proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs) en sus múltiples denominaciones, en diferentes ámbitos de

movimientos, grupos y personas de la sociedad que se plantean en la esfera de la emancipación y otras.

Ahí están los gérmenes vivos del movimiento pedagógico del siglo XXI y que, al hacerse específico en nuestro país, enfrenta las especificidades de la violencia ambiental, social y humana construidas como políticas del miedo y la incertidumbre, para darle forma al nuevo control. Y allí, recuperamos nuestras historias³⁷, las mejores narrativas, para darle contenidos educativos desde nuestra memoria³⁸, y que hoy se anclan en la solidaridad, el sur epistémico, el buen vivir, vivir bien, el vivir sabroso³⁹, bajo el horizonte afro del soy porque somos, que coloca sobre otros fundamentos nuestra acción educativa y pedagógica, para recordarnos que también somos hijos e hijas de la aldea y no solo ciudadanas y ciudadanos del mundo como piezas funcionales a los mercados⁴⁰.

En Colombia, algunas de estas expresiones han tomado forma en las experiencias de transformación pedagógica, quienes cuestionando la idea de innovación entendida como práctica exitosa, colocándola en un horizonte transformador, muestran cómo al reconocer su actoría social se convierten en actores que construyen comunidades de práctica y aprendizaje, en las cuales modifican su quehacer y se hacen creadores y transformadores, y cuando avanzan construyendo comunidades de saber y conocimiento que dan forma a producciones colectivas.

Las anteriores muestran la potencia de un maestro y maestra que enfrenta la dominación desde sus prácticas cotidianas, como en la expresión de la escuela de Filodehambre⁴¹ hoy convertida en proceso de transformación curricular de la Normal de Neiva, la de la escuela San José de Aipe, que dio los fundamentos metodológicos y conceptuales para el desarrollo de la IEP en el programa Ondas de Ciencias⁴² y las de educación propia del Consejo

³³ Ravitch, D. *Le Monde Diplomatique "El Dipló"* Edición Colombiana. Volumen 8, No.94. Octubre 2010. "¿Qué hacer con la educación secundaria? Por qué cambié de opinión." Páginas 4-5.

³⁴ Gantiva, J. *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía en la política y la tarea de pensar.* Caracas. Centro Internacional Miranda. 2007.

³⁵ Giroux, H. *Teoría y resistencia en Educación.* México. Siglo XXI editores. 2006.

³⁶ Torres, A. *La educación popular. Trayectoria y actualidad.* Bogotá. Editorial El Búho. 2008.

³⁷ Mejía, M. R. *Educación popular. Raíces y travesías.* De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Bogotá. Editorial Aurora. 2020.

³⁸ Herrera, M., Ortega, P. y Crisanchó, J. *Memoria y formación. Configuración de las subjetividades en ecologías violentas.* Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2013.

³⁹ Quiceno, N. *Vivir Sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojayá, Chocó, Colombia* Editorial Universidad del Rosario. (2016). Recuperado de <https://editorial.urosario.edu.co/gpd-vivir-sabroso-luchas-y-movimientos-afroatratenos-en-bojaya-choco-colombia.html>

⁴⁰ Kothan, A., Salleh, H., Escobar, A., De Maria, A., Acosta, A. (Coords). *Pluriverso, un diccionario del post-desarrollo.* Barcelona. Icaria editorial. 2019.

⁴¹ Colectivo de educadores. *Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa.* Neiva, Huila, Colombia. Escuela Popular Claretiana. 1987.

⁴² Manjarrés, M. y Mejía, M. R. *La investigación como estrategia pedagógica. Una innovación desde el sur.* Bogotá. Ediciones desde abajo. 2015.

Regional Indígena del Cauca (CRIC) y las más de 3,000 visibilizadas por la Expedición Pedagógica, y muchas otras que nos haríamos largo enumerar, nos hacen visible cómo la sobre determinación del capital y el poder no es absoluta, y la capacidad humana (cognitiva, afectiva, valorativa y volitiva) de hacer de la innovación un proyecto de transformación es total si existe la formación para ello, lo cual requiere otras dinámicas de formación más en clave de maestras-os que aprenden entre ellos, de los actores colectivos organizados, capaces de recoger esa infinidad de experiencias y darles sentido de comunidad de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento y transformación⁴³, construyéndolas a la luz de las nuevas realidades del trabajo inmaterial.

A. Impacto en educación y el movimiento pedagógico colombiano

En la perspectiva de las páginas anteriores, reconocemos que el capital ha trazado su campo educativo y pedagógico en estos últimos 20 años para recomponer su proyecto a la luz de su nueva forma de control esbozado anteriormente, lo cual produjo una desbandada en algunos casos, con el consiguiente debilitamiento de las luchas y resistencias-reexistencias de los educadores a nivel mundial, así como de las reelaboraciones de las teorías críticas, las cuales en esa reconfiguración instauran también un nuevo estado de cambio, que son parte de las causas de la emergencia de este movimiento pedagógico con estas características tan particulares en este tiempo presente.

En nuestro medio esta situación explica la gran derrota histórica del sindicato en la lucha contra el Acto legislativo 001/2000 de base toyotista que llevaría a la contrarreforma educativa, plasmada en la ley 715, fundada en la propuesta de EEUU “ningún niño dejado atrás”. Uno de los promotores del movimiento pedagógico y gestor de él llega a la alcaldía de Bogotá, y mientras era movimentista recorrió el país mostrando cómo la reforma de base taylorista traía consigo un currículo a prueba de maestros, y como alcalde nombra a una secretaria de educación que introduce los principios que él cuestionó, ahora más sofisticados, con elementos del toyotismo⁴⁴ administrativo bajo la idea de calidad educativa, más allá del disciplinamiento de los sujetos que se convertirían en el fundamento del

neoliberalismo de la contrarreforma educativa contenida en esa ley.

De igual manera, esta derrota colocó al sindicato a la defensiva en la reglamentación de esta ley, donde cada nuevo decreto en su reglamentación era un retroceso frente a la ley 115 y la entronización del neoliberalismo a nivel administrativo y de los dispositivos educativos y pedagógicos del nuevo proyecto de poder, que tiene su máxima expresión en el proceso de despedagogización presente en el nuevo estatuto profesional de las maestras y maestros vinculados con las particularidades del 1278. Era una realidad que en ese momento encontró a un sindicato con una estructura de movimiento pedagógico debilitado y con una dirección sindical a la defensiva e interiormente en un pacto de gobernabilidad con los sectores que seguían considerando por principio, que la pedagogía no era política y con dificultades para leer en lo cotidiano el nuevo asalto del capital al día a día de la escuela, el maestro y la maestra y el espacio concreto de aprendizaje, mostrándonos que nunca fue tan política la pedagogía como estos tiempos.

Además, se produce una ofensiva en la cual el capital asume una vinculación a la escuela desde el currículo oculto, bajo formas de corporaciones técnicas y fundaciones que trasladaban las condiciones de lo privado a lo público, inicialmente en la tercerización de los servicios educativos y luego con la incorporación de los contenidos desde lo tecnológico, resignificando las políticas educativas en una mixtura constituida desde esos paquetes tecnológicos soportados en una visión de negocios en educación que en otros lugares ya habían penetrado y transformado la educación. Ball⁴⁵ muestra el ejemplo del grupo Pearson —que ya ha llegado a América Latina— quienes en los últimos diez años compraron editoriales en el mundo y elaboran test psicológicos para el ingreso de niños a la escuela, pruebas de desempeño, materiales didácticos, diseños de evaluaciones, organiza sistemas de procesamiento y análisis de datos, hoy lo hace en más de la mitad de los estados de EEUU, y ha iniciado procesos internacionales de formación de docentes y les fueron

⁴³ Programa de educación bilingüe e intercultural PEBI-CRIC. ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una educación propia. Popayán. Consejo Regional Indígena del Cauca. 2004. Igualmente: Trejos, D., Soto, J., Taiba, A., Ortiz, S., y Motato, J. La Educación Propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de Educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas. Bogotá. Planeta Paz, Fos, Oxfam, Axical, Cridec. 2017.

⁴⁴ Toyotismo. Modelo de organización del trabajo que desplazó el modelo fordista, modelo de la segunda mitad del siglo XX, en donde las innovaciones tecnológicas implicaban la sustitución de factores de menos productividad por otros de más productividad. El toyotismo, experimentado en Japón en la fábrica Toyota, construye el proceso de calidad total, productos justo a tiempo, producción en pequeñas unidades productivas, control estadístico de la producción y regulación del tiempo de producción.

⁴⁵ Ball, Stephen J. Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education. London. Routledge. 2007.

entregadas las elaboraciones de las pruebas PISA en los inicios de esta década.

Igualmente, toda la nueva organización del capital tocó a la universidad, produciendo un doble encierro, de un lado, las facultades de educación a captar maestros (clientes) para instruirlos en las políticas a realizar, en coherencia con la modernización capitalista de la educación soportada en una calidad fundada en estándares y competencias para dar resultados en una evaluación censal, a veces participando de la nueva industria del conocimiento sin distancia crítica. De otro, una fuga de muchos de los intelectuales a una producción más personal que nos garantizara puntos para los salarios y un brillo personal como intelectuales de la educación en una exigente carrera de titulometrías y bibliometrías como acreditación de su saber y un alejamiento cada vez mayor de los movimientos sociales y, desde luego, de lo pedagógico.

En esa reorganización del capital, su impacto sobre organizaciones no gubernamentales también fue fuerte, en cuanto parte de la cooperación internacional poco a poco fue desmantelando su apoyo a proyectos críticos y muchas de ellas terminaron realizando las tareas del Estado de bienestar, abandonando la contribución al desarrollo de proyectos y de procesos alternativos y transformadores, y sumándose a entidades privadas, muchas de ellas de empresas que encontraron en la importancia de esta tarea un nuevo centro de recursos y de proyección social.

La centralización del movimiento pedagógico que antes existía se disolvió y quedaron grupos dispersos sin un lugar de elaboración centralizado y norte común. Paralelo a ello, emergió la maestra y el maestro del decreto 1278, el nuevo sujeto histórico de la despedagogización y desprofesionalización, que además había sido contratado en un tiempo en donde se había descualificado su trabajo y su inserción laboral se daba en condiciones de flexibilidad y empleabilidad de la cual él se hace responsable. Ello generó dificultades con la organización sindical y la interpretación sobre el lugar de ellos en la desestructuración de las formas clásicas de entender el oficio, generadas por el cambio epocal y el nuevo proyecto de control en marcha

Esta situación generó múltiples tensiones, en cuanto era necesario leer esas nuevas condiciones en las nuevas claves, en el sentido de las páginas anteriores. En muchos casos se presentaron equívocos, en cuanto algunos sectores políticos convirtieron a los nuevos sujetos de la reorganización capitalista en responsables de la modificación de la

condición del maestro en estos tiempos, lo que profundizó las discrepancias de los actores educativos de los dos estatutos de profesionalización docente –Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. De igual manera, con los grupos indígenas y afros organizados.

En las instituciones, en los procesos organizativos escolares y desde luego en el gremio, se generó un alejamiento de grupos numerosos de la actividad sindical de parte de quienes llegaban al oficio, quienes buscaron suplir su despedagogización en otros lugares diferentes a la organización sindical, arropándose en secretarías de educación que hicieron de la titulometría y la bibliometría el nuevo horizonte intelectual de las maestras y los maestros, dando origen a una cooptación de nuevo tipo. En este período algunos de los CEID entraron en la feria del crédito sin norte político, y con cierto contagio de una pedagogía sin horizonte transformador, entendida ésta como un asunto objetivo, técnico instrumental.

En este escenario conflictivo y en disputa emergen las resistencias-reexistencias a las nuevas formas del proyecto de control y poder, las cuales abren muchos caminos de construcción de propuestas alternativas de educación y pedagogía y de coordinaciones de un tipo diferente a las anteriores, las cuales dan forma a los movimientos pedagógicos de estos tiempos. Ellos muestran el carácter de constructo social y cómo cada espacio y ambiente de aprendizaje se entreteje en relaciones de poder, caracterizado por las nuevas formas de poder y contrapoder en educación, y aparecen experiencias de otras escuelas y otras educaciones en infinidad de territorios que hicieron visible esa reorganización de lo local⁴⁶, escenario que hace visibles esas búsquedas que van configurando desde el mismo a los proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs) y otros con múltiples denominaciones.

2. Movimiento pedagógico siglo XXI

Es en el marco de estos debates y procesos que se gestan, en la reestructuración del capitalismo posterior a su última crisis del fin de siglo anterior y lo que va del actual y en el marco de las nuevas leyes de educación para darle forma a la escuela de la globalización capitalista y neoliberal, que abren sendas para los desarrollos que va a tomar el movimiento pedagógico en nuestro país como interlocutor de ese proyecto, el cual, fruto de las nuevas realidades y controles del

⁴⁶Jiménez, C. y Novoa, A. Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial. Bogotá. Ediciones desde abajo – Colección primeros pasos. 2014.

poder, así como de las modificaciones contextuales, pierde visibilidad y protagonismo en la perspectiva de coordinación que la organización gremial del magisterio había hecho de él⁴⁷. Pero se amplía en infinidad de grupos de los más variados matices conceptuales y políticos que deciden intervenir para resistir-reexistir e interpelar el nuevo proyecto de poder y así transformar la educación y, a través de esta, a la sociedad en sus diferentes niveles, macro, meso, y micro.

Uno de los análisis que comenzó a leer las nuevas expresiones el movimiento pedagógico en este tiempo fue el de Diana Peñuela y Víctor Rodríguez, quienes en su tesis de maestría caracterizaban el momento actual del mismo como “una fase de recomposición del movimiento pedagógico rizomático...” y lo describían de la siguiente manera: *“El movimiento sufre luego una etapa de cooptación, una recomposición de poderes a su interior, que permite conectarse de una u otra forma con las redes pedagógicas. Estos acercamientos se dan de un lado, por ‘el saber’, pues es cierto que el movimiento ayuda a constituir un maestro de cultura y de saber, que luego se reafirman en éstas, pero no hay que olvidar que el movimiento también posibilitó y esbozó para el maestro nuevas formas de resistencia-reexistencia socio-política, que luego se encuentran como expresiones de construcción de política educativa desde lo local de intervención social a través de proyectos, acentuando la problematización dada ya en el movimiento pedagógico entre lo político”*⁴⁸.

Esas múltiples expresiones del movimiento pedagógico que se configura a partir de la década del 90, va a tener entre sus principales características, ser respuesta a un capitalismo que intenta construir su expresión educativa en un nuevo tiempo-espacio-global, con preeminencia del trabajo inmaterial, reconvirtiendo su proyecto cultural a través de una reconfiguración de la institucionalidad educativa y escolar, en una perspectiva de calidad que daba paso de la fábrica a la corporación (toyotismo⁴⁹). Esta situación es la que vivimos en estos momentos en todos los escenarios nacionales e internacionales y que en nuestro contexto tuvo en su expresión más clara el

intento de reformar la Ley 30 de educación superior, lo cual dio lugar a la constitución de la coordinación del Movimiento Amplio Nacional Estudiantil (MANE) y en su desmovilización la propuesta de ASCUN y la reacción que comienza a leer estos asuntos⁵⁰ buscando en algunas de sus manifestaciones construir movimientos de diferentes partidos políticos, algunos de ellos en el horizonte de construcción de proyectos educativos y pedagógicos alternativos (PEPAs) para la educación superior, proceso acumulado que ha tenido su máxima expresión, con características diferentes, en los estallidos sociales del 21n y 28a, mostrándonos que en educación es muy difícil separar lo político, lo gremial, lo social y lo pedagógico.

En este sentido contextual, desde mi perspectiva, esas múltiples búsquedas educativas que representan a variedad de experiencias, se manifiestan como formas interesantes y novedosas de mantener viva la llama del movimiento pedagógico y, por el momento en el cual surgen, son una de las manifestaciones de ese otro movimiento pedagógico que corre por los caminos no gremiales y muestran la vitalidad del agrupamiento inicial, pero a su vez esas otras formas –que en algunos casos mantienen una relación con ese tronco originario o inspirándose en él– dan una respuesta crítica a la nueva organización del proyecto hegemónico en los procesos educativos, pedagógicos, escolares y culturales de la globalización capitalista y neoliberal. En ese sentido, permítanme presentar nueve de esas características particulares que veo en estas iniciativas del movimiento pedagógico de estos tiempos y que deben ser reflexionados para darle consistencia al futuro de ellas y de su continua constitución.

- a. Son experiencias concretas de transformación educativa y pedagógica de diferentes niveles (micro, meso, macro).

Estas disputan espacios de control hegemónico en la sociedad, desde especificidades educativas y pedagógicas, construyendo propuestas alternativas (solo menciono algunas que conozco, pero existen infinidad) en órdenes diversos, por ejemplo, de coordinaciones a partir del reconocimiento de esas otras maneras de hacer escuela y de ser maestra y maestro (Expedición Pedagógica Nacional), coordinaciones interinstitucionales de experiencias pedagógicas (maestros gestores de nuevos caminos), proyectos comunitarios de escuela formal (Instituto Cerros

⁴⁷ Existe una amplia bibliografía sobre esta temática. Invito a consultar la revista Educación y Cultura y el artículo en este libro del profesor Víctor Rodríguez.

⁴⁸ Peñuela, D. y Rodríguez, V. Movimiento pedagógico. Realidades, resistencia-reexistencias y utopías. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional –Fundación Francisca Radke. 2009. Páginas 219-220.

⁴⁹ Ianni, Octavio. Teorias da globalização. Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 40 edición. 1997. Rebellato, José Luis. La globalización y su impacto educativo cultural. El nuevo horizonte posible. La Paz, Bolivia. CEBIAE. 1999.

⁵⁰ Múnera, L. Documento de entramado político con los aportes de los seminarios multistamentarios e intersectoriales. Bogotá. MANE-Planeta Paz. 2012.

Sur); otras dan forma a propuestas educativas de movimientos sociales (educación propia indígena), los que disputan en el campo de la epistemología de la ciencia y la investigación (Programa Ondas); otras disputan en el mundo de la universidad el lugar de la pedagogía como dispositivo de poder (grupo diverser Universidad de Antioquia, los proyectos universitarios de educación popular de la Universidad del Cauca y de la Universidad del Valle, las Normales que plantean proyectos alternativos, como las de María Auxiliadora en Santa Marta, la de Neiva, la de Ubaté y la de Montes de María) o las redes de áreas específicas del conocimiento como lectoescritura, sociales, entre otras, así como en algunas secretarías de educación (Idep).

Todas comparten hoy el hecho de que a partir de esas propuestas pedagógicas alternativas (PEPAs) contribuyen desde su especificidad y lugar de práctica a la construcción de proyecto contrahegemónico y emancipador, que hacen reales las luchas por construir esos otros mundos posibles, aquí y ahora.

b. Una coordinación débil, flexible, no centralizada, que da cabida a múltiples expresiones de trabajo crítico en educación y pedagogía.

Las cuales se alían sin renunciar a sus postulados políticos y conceptuales, configurando una centralidad desconcentrada, visible en la variedad de posiciones y concepciones, y en este sentido no se produce un centro que aglutine, tanto por la particularidad de cada una de ellas como por la diversidad de concepciones, lo cual hace que el espacio común de intercambio y reconocimiento se da en los nuevos espacios de encuentro en donde los protagonistas principales son los actores de esas prácticas, haciendo visible la emergencia de maestras y maestros con voz propia sobre estos asuntos, convirtiéndose en productoras y productores de saber y conocimiento, disputando la centralidad que en el pasado teníamos intelectuales críticos y dirigentes sociales y sindicales, constituyéndose un escenario social del movimiento actual con mucho más protagonismo de quienes realizan las experiencias, lo que en algunos casos ha generado contradicciones, descalificaciones y altercados.

c. Constituye su accionar en y desde el pensamiento pedagógico crítico en sus diferentes versiones.

Esta expresión ha generado dinámicas de maestros y maestras que cada vez se visibilizan en escenarios públicos ganando una vocería social de su quehacer, el cual les permite obtener un reconocimiento social entre sus pares, generando a su vez una práctica formativa, en la cual los maestros y maestras aprenden de sus colegas en y desde las prácticas de transformación educativa y pedagógica.

Busca caminos alternativos más allá de los marcos cerrados de lo gremial y político desde la perspectiva sindical con los cuales se trabajaba en las décadas del 70 y del 80, los cuales tenían como tronco común una episteme crítica de base marxista en sus diferentes vertientes, diferenciados de quienes negaban, desde su lectura de esa tradición, la posibilidad de hacer de la pedagogía un asunto político y mucho menos emancipador.

Los sucesivos pactos de gobernabilidad sindical sobre otros temas entre corrientes tan disímiles en la comprensión de la educación y lo pedagógico llevó, desde mi punto de vista, a disolver en el sindicato muchas de las dinámicas vivas del movimiento pedagógico. Termina dejando su aparato CEID no en manos de la pedagogía como política, sino como parte de la repartija burocrática y de la representación en él de las fuerzas políticas en el ejecutivo de la federación tanto en lo nacional como lo departamental, haciendo de lo pedagógico una correa de transmisión de lo político, lo que produce una dispersión de esos procesos que se coordinaban y alimentaban desde la estructura sindical y sus manifestaciones: revista, programas de radio y televisión, eventos, cursos, experiencias, produciéndose una marginalización de grupos amplios del movimiento pedagógico, con la correspondiente autonomización de sectores no representados políticamente en la dirección del gremio, manteniendo al interior de la organización núcleos cada vez más pequeños que se arropan en la estructura pedagógica de lo gremial.

d. Las nuevas manifestaciones del movimiento pedagógico que ampliaron el tronco originario.

Estas fueron apareciendo con otras características, entre las cuales están núcleos de las maestras y maestros del nuevo estatuto (1278), grupos sociales como indígenas y afros que pidieron inclusión gremial desde sus búsquedas de educación propia, posiciones con énfasis de

trabajo comunitario al interior de lo sindical, que en algunos momentos se constituyeron en disidencias. Estos grupos fueron encontrando otras formas de nucleación, en torno al quehacer de sus prácticas alternativas, sin contar con un centro único para ello, dando forma a esas otras expresiones de movimiento pedagógico de este tiempo.

En la perspectiva anterior, nos encontramos frente a una eclosión de pensamiento y acción crítica desde múltiples perspectivas, algunas de ellas que vienen del tronco básico sindical del movimiento pedagógico y muchas otras, que también cuestionan el capitalismo y sus manifestaciones en la institucionalidad educativa, escolar y pedagógica, visible esto en las decenas de publicaciones, las cuales desde sus títulos y autores dejan asomar esa vitalidad crítica madurando una nueva perspectiva de pensamiento y acción y, en alguna medida, en la constitución de un cuestionamiento a las formas anteriores. En el caso de la Expedición Pedagógica, sigue teniendo nuevos desarrollos^{51 52 53 54} para permitir la emergencia de una nueva manera de la crítica, tanto conceptual como práctica.

e. Construye una plataforma común diferenciada, la cual dota a los núcleos de resistencia-reexistencia educativa y pedagógica.

El acumulado ha permitido construir esos comunes con unos cuestionamientos básicos en horizonte de PEPAs a los grupos que buscan caminos alternativos al funcionamiento de la escuela, a sus procesos pedagógicos e institucionales desde ella, encontraron en esta base común la posibilidad de establecer coordinaciones con otras características a la anterior, generando un lugar que les permitió encontrar los primeros nexos entre actores y propuestas de aspectos a profundizar o de acciones comunes por emprender, dando formas

iniciales a una comunidad que daba cuenta de esas múltiples búsquedas de hacer real el enfrentar la escuela homogénea propuesta por la receta multilateral y las transnacionales de la tecnología. En su cuestionamiento y realizaciones prácticas estaban las formas y contenidos del movimiento pedagógico hacia el nuevo milenio. Esto es visible en esas experiencias que se inscribían en sus seminarios, congresos y tertulias como un lugar donde podían expresar sus voces disidentes y escuchar retroalimentaciones para ellos, afirmando sus proyectos de resistencia-reexistencia y comenzando a fraguar allí esa alteridad crítica por donde se construían esas subjetividades que daban forma a las educaciones y pedagogías de la resistencia-reexistencia, en donde uno de los actores centrales es el maestro y maestra que comienzan a emerger como comunidad de intelectuales desde su identidad y trabajo cotidiano.

f. Instauro un estado de búsqueda.

Ésta permite salir de certezas y dogmatismos, a la vez que invita a reconocer que educación y pedagogía no sólo son campos en reconfiguración, sino que las tradiciones que nos precedieron bajo las formas de paradigmas, corrientes, concepciones, enfoques, metodologías, didácticas, dispositivos, en medio de las cuales se construyeron las expresiones anteriores de movimiento pedagógico, ya no son suficientes para explicar este tiempo, lo cual exige colocarse en camino, hacerse nómada y convertirse en productor de saber y conocimiento, tanto como sujeto social, como actor colectivo y ganar la certeza de que a pesar de la despedagogización la pedagogía como acción política está viva, es geo pedagogía en esas múltiples experiencias que buscan dar respuesta a los nuevos contextos, a las nuevas comprensiones de la realidad, a las nuevas teorías de la ciencia, a las nuevas realidades tecnocomunicativas y a las manifestaciones de las diferencias y las mega diversidades. En ese sentido, se construye todos los días por el actor de práctica, a la vez que se convierte en productor de saber y conocimiento en la esfera de su disciplina, avanzando hacia lo transdisciplinario y la pedagogía querida en ella.

g. Da forma a la construcción de lo público en estos tiempos.

La apropiación privada de los asuntos del Estado de bienestar, como una de las características

⁵¹ Movimiento Expedición Pedagógica Nacional: Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá, Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional. 2018.

⁵² Expedicionarias-os, viajeras-os y anfitrionas-es del Eje Cafetero. De viaje por las geo pedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero Colombiano. Bogotá. Planeta Paz-INCIDEM-Liga española de la educación-AEXID. 2019.

⁵³ Expedicionarias-os del Eje Cafetero. Viajeros que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI. Bogotá. Planeta Paz-INCIDEM-Liga española de la educación-AEXID. 2019.

⁵⁴ Macías, A., Peña, Y., Bernal, D; Medina, N. La Expedición Educativa de Neiva, por una escuela en diálogo con los territorios. Neiva. Universidad Surcolombiana. 2021.

principales de este capital con control financiero y dirección intelectual del Valle Silicón, ha implicado un asalto a éste, no sólo en pensiones, salud, seguridad social, sino también en educación bajo la forma del servicio y su entrada al currículo oculto primero y luego en la acción educativa misma, lo cual ha terminado por exigir del pensamiento crítico unas elaboraciones propias de este tiempo para reconocer la manera como se viene produciendo este nuevo episodio de reducción de lo público a lo privado. Y en el último tiempo, la gobernanza lograda a través del control de las plataformas y un filantropocapitalismo desde las transnacionales de la tecnología y el proyecto de la era de la singularidad.⁵⁵

Esta situación ha llevado a que se tenga que construir propuestas alternativas a esa globalización capitalista y neoliberal y en varios casos con gobiernos locales de base popular con todas las paradojas que ello significa, exigiendo a organizaciones no gubernamentales y personas con tradición de izquierda a vincularse a estos procesos estatales, reelaborando y rompiendo la separación tajante que habíamos construido entre el Estado y gobierno diferenciando el mundo alternativo y crítico, tejiendo caminos de signos muy variados y contradictorios, en ocasiones de cooptación, en otros de resistencia-reexistencia y alternatividad, lo cual ha llevado a configurar un espacio público como escenario en donde los intereses de los diferentes sectores y grupos que buscan dirigir la sociedad pugnan y luchan por hacer real sus sueños de transformación y emancipación, reviviendo en la esfera educativa las luchas por construir políticas públicas que representan los intereses populares.

h. Personas del movimiento pedagógico en los gobiernos.

De igual manera, en el sentido anterior, la acumulación lograda en todo el trabajo popular y de resistencia-reexistencia del período anterior maduró subjetividades y condiciones políticas para acceder a gobiernos locales (no al poder), al cual llegaron muchas personas que se formaron en las dinámicas del movimiento pedagógico y buscaron ser constructoras de políticas públicas desde el acumulado ganado en los procesos sociales educativos y pedagógicos, con resultados muy disímiles. Sobre ello va a ser necesario en lo inmediato realizar balances para dar cuenta de las

dificultades de construir lo público popular en tiempos de globalización capitalista y neoliberal en todas las dimensiones, pero para el caso trabajado acá en lo educativo y en especial en las particularidades de nuestro contexto colombiano.

En este contexto, el aprendizaje ha sido continuo, mostrando que no basta quedarnos en las experiencias micro, ni en el espacio de control meso, por ejemplo, de gobierno municipal, secretarías o lugares de decisión, ni tampoco la incidencia en la formalización de las construcciones de políticas públicas que emergen como nueva legislación. Hemos aprendido que es en esos tres niveles donde se libra hoy la discusión por construir el proyecto transformador (micro, meso, macro), se juega la construcción de los PEPAs haciendo de todos los espacios educativos y pedagógicos, políticos y, por lo tanto, campos en disputa.

i. La emergencia de un sujeto de saber que se reconstruye.

Una de las grandes ganancias del movimiento pedagógico en su primera fase fue visibilizar los espacios de actuación de los actores de práctica, en la cual a la vez que se generó un planteamiento en educación como derecho como parte de ello se construía una escuela pública desde los territorios, develando que la pedagogía no es un asunto solamente “técnico-científico”, sino también político, en el cual el quehacer del maestro y la maestra no es neutro, en cuanto al resolver los asuntos de la pertinencia: educación, escuela y maestro, por qué para qué en dónde, a quién, muestran la integralidad del hecho pedagógico evitando que fueran reducidos a una instrumentalización de didácticas, forjando una claridad de que la pedagogía es la manera cómo el educador resuelve esos asuntos en el qué y el cómo en lo cotidiano de su quehacer.

Estas dinámicas también colocarán en el escenario público la manera cómo ese maestro y maestra al explicitar su saber en su práctica, también hace visible cómo produce saber y conocimiento con particularidades específicas⁵⁶, en donde se reconoce como trabajador(a) de la cultura, que transforma la escuela y su quehacer en su

⁵⁵ Kurzweil, R. La singularidad está cerca. Lola Books.

⁵⁶ Manjarrés, M. E. y Mejía, M. R. Cuaderno No.4: Producción de saber y conocimiento en los maestros y maestras Ondas. En: Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas. Bogotá. Programa Ondas – Colciencias – FES – UNESCO. 2011. Consultado el 2 de julio de 2014 en: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat13/sub4/index.html>

territorio, el cual lo dota de una experiencia, entendida como práctica reflexionada, con colectivos con los cuales hace real ese aprendizaje colaborativo, e in situ, en donde reconoce que aprende de los otros y otras maestras y construye las comunidades para ello.

Este maestro y maestra ha sido fundamental en la construcción de esta nueva etapa del movimiento pedagógico, en cuanto ha animado la constitución de colectivos que disputan la racionalidad y el control del mismo proyecto, animando y reconociendo el acumulado de la experiencia del movimiento pedagógico y haciéndolo presente en su accionar, recreándolo para estas nuevas condiciones históricas, insistiendo en que educador-a que no tenga resueltas las preguntas de la pertinencia, terminan siendo idiotas útiles de un sistema que se ha apropiado de su autonomía como forma de alienación en su quehacer educativo.

Reconocer la necesidad de desarrollar el trabajo en esta triple dimensión (micro-meso-macro) ha requerido de una acción sostenida y diferenciada, con un debate y discusión permanente, y la regulación de un control social popular, donde se constituye parte de los empoderamientos de los grupos excluidos y segregados. Es allí y en el trabajo colectivo lo que nos va a garantizar que el rumbo no quede atrapado en la pragmática inmediata de la acción, sin que ésta vuelva a ser jalonada desde el tamaño de nuestros sueños, haciendo central una forma de lo público que, en las distintas manifestaciones del movimiento pedagógico del siglo XXI, muestra su vitalidad presente y la manera como se construye camino mientras se camina.

Como vemos, estamos frente a una nueva expresión de un fenómeno que se inició con unas particularidades históricas y contextuales y que hoy toma las múltiples formas de un prisma multicolor marcado por un tiempo de cambios contextuales profundos para actualizar la tradición. En esa perspectiva podemos afirmar que este movimiento pedagógico de hoy se yergue sobre el acumulado de ayer, trazando un futuro de continuidad, que como en la vieja frase atribuida al Quijote: “ladran, Sancho, luego cabalgamos”. En esta perspectiva se levantan esos elementos de las nuevas búsquedas, que se hacen necesarias a todas y todos los educadores, pero en especial a sus movimientos y organizaciones.

Elementos iniciales hacia la reconstitución de la agenda

Plantearse qué somos hoy, acá y ahora, para la continuidad viva del movimiento pedagógico va a significar, desde nuestro punto de vista, para educadoras y educadores, maestros y maestras en estos “tiempos de mutación histórica” según la caracterización del premio Nobel Georges Charpak⁵⁷, una reestructuración profunda de su quehacer y su identidad, en coherencia con los tiempos que corren, hacernos nómadas para construir futuro capaz de discernir y dar razón de la época y construir los nuevos mapas conceptuales, metodológicos y de interacción, lo cual nos exige pensar los nuevos estatutos de la educación y el maestro, los cuales deben ser incorporados para dar respuesta en este siglo XXI. Ellos serían:

a. Un nuevo estatuto contextual marcado por el trabajo inmaterial como forma dominante del capitalismo y la centralidad de la ciencia.

Esto exige reconocer a las tecnologías como parte de su objetivación y, a la vez, las formas transformadas de la institucionalidad educativa, pero en otro sentido desde nuestras particularidades, lo cual va a requerir ampliar la mirada crítica, el pensar epistemologías y cosmogonías desde el sur por ser de acá, y construir contrahegemonías aquí y ahora en este continente nuestroamericano⁵⁸, construyendo en el quehacer la tensión de ser ciudadanas y ciudadanos del mundo, pero también hijas e hijos de la aldea⁵⁹.

b. Un nuevo estatuto del conocimiento y la ciencia.

Derivados de las profundas transformaciones en la emergencia de la complejidad y la ciencia no lineal, lo que algunos han llamado el modo 3 de la ciencia, el pensamiento complejo y otras denominaciones, que nos lleva más allá de los modelos de la física mecánica⁶⁰, dando lugar a unas formas de contenidos no algorítmicos y currículo integrado, lo cual tendrá en el futuro inmediato profundo impacto en las modificaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c. Un nuevo estatuto pedagógico.

La pedagogía se hace política al constituirse en el dispositivo básico de poder de una lectura técnico-objetiva del hecho educativo como parte del proyecto

⁵⁷ Charpak, G. y Omnés, R. Sed sabios, convertíos en profetas. (J. Calzada, Trad.) Barcelona. Anagrama. 2005.

⁵⁸ Ibáñez, J., y Aguirre, N. Buen vivir / Vivir bien. Una utopía en proceso de construcción. Bogotá. Ed. Ediciones desde abajo – Colección Primeros pasos. 2013.

⁵⁹ Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A. DeMaria, F. y Acosta, A. (coords.). Pluriverso, un escenario del pos desarrollo.

⁶⁰ Maldonado, C. E. Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2011.

del capitalismo de estos tiempos. El lugar más visible de ella es la manera como se incorporan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) a los procesos educativos en forma instrumental, con sus correlatos de la cultura virtual y el lenguaje digital, lo cual modifica no solo el sistema de mediaciones pedagógicas y sus ambientes y espacios, con la consiguiente transformación de la interacción educador-a maestra-o-estudiante

d. Un nuevo estatuto ético.

La importancia y responsabilidad social del trabajo de maestros y maestras en la sociedad actual le exige una identidad construida desde nuevos lugares y por lo tanto, sobre regulaciones no solo corporativas, asumir la formación de un ser humano integral para estos tiempos, más allá de las competencias, los estándares, va a requerir socialmente generar una autonomía informada y con capacidad de discernir para la toma de decisiones permanentes en el ejercicio práctico de su quehacer, y esto va a requerir plantearse el oficio con nuevos requerimientos, exigencias y retos.

e. Un nuevo estatuto de subjetividad en disputa.

Las transformaciones de los cuatro elementos anteriores nos muestran que existe un conflicto por construir en estos tiempos el sujeto que realice el proyecto de control en la educación (“empresarios de sí”) o una subjetividad crítica (“gobierno de sí”) que apueste por las resistencia-reexistencias, la construcción de autonomía y las transformaciones necesarias para construir sociedades más justas y equitativas. Esto va a requerir desde los colectivos del movimiento pedagógico, en todos los ámbitos y expresiones una formación permanente y crítica, en estado de alerta sobre la objetivización y tecnicidad del cientificismo en la escuela y la educación que sostienen estas concepciones desde diferentes posiciones ideológicas, incluidos algunos pertenecientes a las izquierdas, resolviendo los asuntos nuevos sin caer en la falsa disputa entre tecnofóbicos y tecnofílicos.

f. La diferencia étnica, de género y sexual⁶¹ y las diversidades.

Estas se hacen centrales para constituir las mediaciones educativas y pedagógicas de un mundo que rompe el paradigma antropocéntrico, patriarcal y heterosexual, racializado y heteronormal, lo cual va a significar un trabajo profundo sobre esas otras formas de poder y exclusión que concurren a cualquier actividad humana y por lo tanto a la educativa y escolar,

asuntos que serán centrales para ser elaborados desde una mirada crítica y emancipadora para construir también allí un campo en disputa y de transformación de la sociedad, desde la individuación y esos otros ámbitos variados.

g. Un nuevo estatuto gremial.

Este debe dar forma a las nuevas realidades de un oficio que el capital reestructura y quiere colocar a su servicio, lo cual exige una recomposición y modificación de los sentidos de sus diferentes formas de organización y de su estructura organizativa, política y de relacionamiento con la sociedad y el mundo, así como de sus luchas para dar respuesta a un sujeto que se transformó en una sociedad que requiere a los educadores y educadoras de todo tipo, al maestro y a la maestra como centrales a su reestructuración y al nuevo proyecto de control. No en vano son 68 millones en el mundo y se calcula que se necesitarán 10 millones más en los próximos años.

h. Reinterpretar y recrear el pensamiento crítico.

Los cambios vividos son de tal envergadura que exige de nosotros, que hemos bebido de las teorías críticas, reconocer cómo el acervo de ese pensamiento de nuestros clásicos requiere ser recreado para dar cuenta, en esa tradición, de mantener vigente este pensamiento para los tiempos que corren.

El camino construido por el movimiento pedagógico en estos 40 años, del cual pudiéramos seguir analizando otros aspectos pero el límite de espacio es real, nos muestra un acumulado que ha sido y sigue siendo recreado, que hoy muestra estas múltiples manifestaciones, jalonadas desde diferentes lugares, caracterizados por el pensamiento crítico, alternativo, emancipador, popular y no centralizadas, constituyen la expresión viva de un movimiento que desde la idea difusa de PEPAs, dan forma hoy a expresiones que tienen por común la construcción de otras escuelas, otras pedagogías, otras educaciones, otras sociedades, desde su quehacer educativo y pedagógico como un asunto clave de la política emancipadora de estos tiempos.

Estas variadas expresiones acá trabajadas sin un referente nacional único dan cuenta de las formas múltiples que ha tomado el movimiento pedagógico no gremial y también gremial, y que hoy muestra una rica eclosión de iniciativas y propuestas que desde mi particular punto de vista coloca en un punto muy alto y de forma más amplia y abarcante la anterior expresión de él. Ello exige nuevas tareas de organización y visibilización del quehacer de esa infinidad de

⁶¹ Ruiz, J. O. Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2013. Pág. 39.

experiencias prácticas –algunas de ellas con elaboraciones propias– que concurren buscando lo común desde su atomización, en donde las nuevas subjetividades educativas de estos tiempos pugnan por salir del control del capital y de sus nuevas formas. Es ésa, desde mi punto de vista, la tarea central del movimiento y de quienes se reconocen como miembros y partícipes de él para redoblar la lucha por construir nuestras vidas en coherencia con nuestros sueños para salir de opresiones, dominaciones y controles. La tarea está trazada, el rumbo debe ser decidido colectivamente, buen viento y buena mar en la construcción de esas formas variadas y múltiples para dar fundamento práctico-teórico al movimiento pedagógico del siglo XXI.

Permítanme cerrar nuevamente para continuar mi homenaje con el maestro Kincheloe, quien con su sabiduría parecía estar hablando para este momento del movimiento pedagógico colombiano:

“Los norteamericanos deben hacer todo lo posible para asegurarse de que tanto Paulo Freire como sus colegas latinoamericanos, y sus descendientes, sean vistos como los creadores de esta sacrosanta tradición. Con el espíritu de Paulo, parece que nos puede hacer mucho bien una aproximación firme pero humilde a nuestra tarea: una humildad crítica. La pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenómeno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticos no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande. (...)

Lo que pretendo destacar aquí es evidente: hasta que no seamos capaces de ver las tareas de todos los distintos grupos que trabajan en pedagogía crítica como algo sinérgico, en lugar de como una jerarquía, los logros de la tradición serán socavados de forma muy dolorosa. Si las jerarquías cualitativas basadas en un concepto de “importancia”, segregan aquellos y aquellas que se comprometen con la pedagogía crítica en grupos con distintos estatus, entonces todos nuestros esfuerzos por señalar estas causas de disparidad como culpables de la injusta distribución del poder y del sufrimiento humano habrán fracasado. Somos demasiado inteligentes como para permitir que esta búsqueda egocéntrica de estatus trastorne nuestra lucha por la justicia. Si no somos capaces de sobreponernos a esta patología, entonces, bueno, al demonio con nuestra búsqueda. No merecemos sobrevivir.”⁶²

⁶² McLaren, P., Kincheloe, J. L. *Pedagogías Críticas. De qué hablamos. Dónde estamos.* Barcelona Ed Grao. 2008

II Asamblea Pedagógica Departamental 2022

Un universo de pedagogías y educaciones

Escribir lo que hacemos en nuestras aulas, puede contener tanto de historia como de memoria. La historia que dejan los maestros en su paso por las aulas y que puede ser reseñada con datos cronológicos que nos recuerdan el pasado; pero la memoria, es el futuro y en este caso, estaría representada por las clases impartidas que nunca olvidarán los estudiantes, porque su Maestro no fallaba en llegar temprano y con la actitud siempre dispuesta a darlo todo por ellos; esa parte se mantiene viva, y es la que inspira a las próximas generaciones. Este tipo de memoria, también es la que anima al CEID de Asinort a seguir soñando con hacer vida el legado que nos dejaron en el II Congreso Pedagógico celebrado en Bucaramanga en 1982, y del que se cumplen 40 años.

Entre el año 2021 y el 2022, el CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes) de Asinort, ha celebrado 2 Asambleas Pedagógicas Departamentales, con el objetivo de visibilizar el trabajo silencioso, pero valioso, de los Maestros de Cúcuta y Norte de Santander. A ello se han sumado docentes de Casanare y Santander. Aproximadamente 42 experiencias han estado presentes en cada una de estas Asambleas, narrar aquello que desarrollan en sus instituciones. Desde diferentes municipios, corregimientos o veredas de nuestro territorio dptal, con diversas temáticas, con cientos de docentes dedicando tiempo para sacar adelante sus proyectos; con poblaciones similares, o sea, estudiantes y padres de familia, incluso con otros actores involucrados apoyándolos; algunas en fase inicial, otras en fase de desarrollo y unos cuantas en la fase final de las mismas; en contextos favorables o adversos; con objetivos planteados que darían para la misma cantidad de tesis doctorales; con fundamentos pedagógicos y metodológicos propios de la Pedagogía o de las áreas específicas; con la adquisición de ricos contenidos manejados, especialmente, por los estudiantes; cumpliendo los roles que las circunstancias exigen, según cada proyecto; aplicando procesos de evaluación, que en la mayoría de los casos, no tiene que ver con preguntas tipo SABER; enfrentando más obstáculos que caminos despejados, pero al final obteniendo los cambios que pretendían o solucionando las necesidades por las que tuvieron su origen. Aquí las diversas pedagogías y educaciones que desarrollan los Maestros de Cúcuta y Norte de Santander.



MODERNIDAD, COLONIALIDAD Y SUBJETIVIDADES

Desafíos históricos para un país intercultural



Mg. Gisela A. Leal L.



Mg. Karen L. Leal Leal

Introducción

Castro-Gómez (2005) en su libro *La Poscolonialidad explicada a los niños*, sugiere analizar los efectos del colonialismo en América Latina más allá de su vinculación histórica con el surgimiento del mercado mundial. Para este autor, el colonialismo en nuestros territorios también ha tenido una influencia fundamental en las prácticas ideológicas de la sociedad en especial la práctica científica, así como también ha jugado un papel fundamental para la emergencia del capitalismo y de la subjetividad moderna. En este sentido, deja entrever en Marx una explicación agotada del colonialismo con categorías como la falsa conciencia, los modos de producción y especialmente la lucha de clases. Para Marx, otros tipos de luchas como las que se problematizan actualmente en nuestros contextos sociales (la del negro, la del indígena), eran consideradas luchas de menor dignidad y, por tanto, poco reflexionadas. Así las cosas, el colonialismo - *colonialidad*¹, no es solamente un fenómeno económico, también posee una dimensión epistémica vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas.

(...) las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del subalterno (el oriental, el negro, el indio, el campesino) que no solo sirvió para legitimar el poder imperial en un nivel económico y político sino también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias y a generar identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados. Así, la colonialidad dista de ser un fenómeno colateral al desarrollo de la modernidad y el capitalismo, como erróneamente planteó Marx. (Castro-Gómez, 2005, p. 20)

Así las cosas, esta construcción de un discurso sobre el otro, sobre el mundo social del subalterno,

¹ Para destacar la dimensión cognitiva y simbólica del fenómeno.

recae también en las humanidades y en las ciencias sociales, de allí que el presente análisis espera problematizar el papel político de la educación que como disciplina social incide directa o indirectamente en la socialización de una “cultura aprobada” y en la producción de subjetividades. En palabras de Freire (1998), la escuela puede ser un dispositivo ideológico de control social, creado tanto para la generación de ciudadanos como de proletarios. Dussel, Caruso, y Pineau (2005) sostienen que la escuela también puede representar una “conquista social” ya que desde su creación ha implicado “tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, ende otros efectos” (p.28).

Colonización, colonialidad y descolonización.

Para abrir el presente análisis, es necesario dejar en claro qué se entiende por colonización, colonialidad y descolonización, para posteriormente indicar su articulación con procesos interculturales. Estermann, Josef (2014) define la colonización como aquel proceso de dominación que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas para lograr la ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas. También refiere que el colonialismo constituye más esa ideología recurrente que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. La colonialidad sería entonces el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores dominados por parte de los países industrializados, lo que lleva a la dependencia, subdesarrollo, sub-alternidad. En este sentido, la descolonización viene siendo el sentido de la independencia política y cultural formal de la colonialidad.

La interculturalidad por otra parte es entendida como el proceso y proyecto social, político, ético y epistémico, que enfrenta al colonialismo aún presente,

e invita a generar posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas entre las diferentes culturas presentes en un mismo territorio (Walsh, 2009). Sin embargo, Estermann (2014) expone que una interculturalidad que no reflexione el discurso del poder imperante “va a ser cooptada e instrumentalizada rápidamente por el poder hegemónico y la “cultura” dominante, con el resultado de su “incorporación” al discurso dominante” (p.356). Así el discurso de la “interculturalidad” puede contribuir a una “descolonización” verdadera y profunda, o más bien puede convertirse en aliado del modelo dominante de la globalización.

Ahora bien, retomando el necesario análisis del llamado “mundo social del subalterno” y el papel de las humanidades en su configuración, Paco Gómez Nadal afirma que nuestros estados latinoamericanos como herederos de todas las colonialidades, han institucionalizado la expropiación y destrucción de las naciones y pueblos indígenas y de las poblaciones afro, herencia que se ha mantenido con la ampliación de todas las formas de extractivismos (Gómez, 2017). Hace mención a la “cuestión indígena” y a la “cuestión negra” como problemas que siempre han estado presente en los cimientos de nuestra historia, impidiendo la superación de los racismos y las exclusiones estructurales.

Particularmente en Colombia, “las políticas públicas dejan de lado a grupos minoritarios como los indígenas y los afros, bajo la hipótesis de que la efectividad de los derechos especiales solo es posible si se reconoce de manera segura el derecho de pertenecer en un territorio” (Herrán, 2009, p. 190). La protección y adjudicación de los territorios ancestrales posibilitaría el reconocimiento y protección de los derechos de estos grupos, entre ellos la vida como derecho fundamental y la cultura como derecho a la identidad y pertenencia.

Lo anterior deja entrever el papel de las leyes del Estado, de los códigos comerciales y de los reglamentos burocráticos, como formas institucionalizadas de consumo cultural. Sin embargo, los planes de estudio en las escuelas, así como los proyectos de investigación científica también han tenido una participación importante en variadas formas de exclusión cultural (Castro-Gómez, 2005).

En este sentido, la Educación en América Latina y el Caribe reflejada en un sistema de formación profesoral acrítico y en un currículo estandarizado, se convierte en un mecanismo más para perpetuar la servidumbre y

la colonialidad social. Respecto a lo anterior, Giroux y McLaren (1990) sostienen que, en la actualidad, las instituciones formadoras de docentes “están peligrosamente desprovistas tanto de conciencia social como de concienciación social” (p.210) y que contrario a esto, parecieran estar diseñadas para generar intelectuales al servicio de los intereses del estado, centrando su función social en el mantenimiento y la legitimación de su poder (adoctrinamiento). La escuela adoctrina cuando privilegia lo “viejo” por sobre lo “nuevo”, es decir, cuando se introducen una serie de saberes preestablecidos sin mediación posible por parte del que aprende, evitando así, el desarrollo de las potencialidades de comienzos de acciones nuevas (Arendt como se citó en Cataldo, 2019). Dicho de otra manera, el discurso de control no sólo se encuentra en el monopolio de saberes y métodos para controlar y disciplinar al estudiante, sino en los mismos saberes del currículo que no se dialogan ni son objeto de discusión actual. Este adoctrinamiento, se constituye en un discurso de control que facilita la obediencia acrítica; el autoritarismo, la incapacidad de reflexión, de deliberación, de juicio, de duda, siendo estos los requerimientos constitutivos de los procesos de despolitización (Cataldo, 2019).

La deslegitimación de otras fuentes de conocimiento diferente a la instaurada por occidente también ha generado la exclusión de otras formas de conocer y la generación de subjetividades concretas lo que ha permitido el establecimiento del dominio colonial de occidente. En este sentido, las ciencias humanas han tenido un papel fundamental en la construcción de ese imaginario colonial.

Las muchas formas de conocimiento fueron ubicadas en una concepción de la historia que deslegitimó su coexistencia espacial y las ordenó de acuerdo con un esquema teleológico de progresión temporal. Las diversas formas de conocimiento desplegadas por la humanidad en el curso de la historia conducirían, paulatinamente, hacia una única forma legítima de conocer el mundo: la desplegada por la racionalidad científico- técnica de modernidad europea. (Castro-Gómez, 2005, p.25)

Memoria histórica e interculturalidad.

Hasta este punto se asume la modernidad como paradigma filosófico y cultural que define a grandes rasgos la manera de pensar del mundo occidental desde finales del siglo XV hasta comienzos del siglo XXI y que ha impactado notablemente en nuestras

latitudes en las categorías de lo aprobado y lo verdadero. Al respecto, Paco Gómez Nadal nos insta a hacer memoria histórica del surgimiento de nuestros territorios, como reflexión crítica del pasado que reconoce las voces de los invisibilizados como fuentes de relatos, para cuestionar nuestro mundo supuestamente moderno.

“Hay que recuperar las historias de los invisibilizados y anónimos, como los pueblos y nacionalidades indígenas o los afrodescendientes. Estos grupos, a contracorriente de visiones euro centristas y racistas, han sido actores importantes, e incluso han representado fuerzas contestatarias al colonialismo, a los gobiernos autoritarios y al propio poder, en tanto han ido asumiendo el papel de sujetos de su propia historia. Similar reflexión es válida para las mujeres; definitivamente urge escribir la historia de la dominación patriarcal, especialmente enfocada a la sobreexplotación y la precarización de la fuerza de trabajo femenina, la feminización de la pobreza, la desigualdad salarial sobre la mujer, etcétera. Por cierto, habría que escribirla rescatando las luchas de resistencia y construcción de las mujeres particularmente indígenas y afros, que, en muchas ocasiones, son las personas más explotadas de nuestras tierras y, aun así, han sostenido el enfrentamiento en contra de la explotación y de los gobiernos autoritarios. (Gómez, 2017, p. 9)

Por lo tanto, es de suma importancia que las ciencias sociales y humanas, que fundamentan los procesos educativos de las sociedades latinoamericanas, no vehiculen un nuevo “globalcentrismo” capitalista que limite la diversidad, inclusión y el respeto de la etnicidad (Estermann, 2014).

De manera que, lograr procesos interculturales que posibiliten el desarrollo de la alteridad en territorios como el nuestro, víctima de múltiples colonialidades, requieren de un proyecto de país, abierto y permanente, que reconozca la memoria histórica de sus territorios y que concrete esfuerzos políticos, económicos y sociales, más allá de los necesarios encuentros y diálogos con personas de procedencia étnica y culturalmente distinta (diversidad cultural, religiosa y de género), que se traducen en un ejercicio crítico pero verbalista que se queda en los textos de los académicos que se dicen llamar poscoloniales. Es decir, se deben visibilizar también las estructuras de asimetría y hegemonía cultural que no sólo están presentes en el ámbito político y económico, sino en el ámbito epistémico y

educativo con la promoción de verdades occidentalizadas que invisibilizan a los otros, los subalternos, los propios, generando una escuela promotora de desigualdades sociales bajo el discurso de la inclusión. La escuela no puede convertirse en el instrumento de un discurso que, en realidad, excluye.

Referencias Bibliográficas

- Cataldo González, H. (2019). Política y educación de calidad: cuando las teorías neoliberales se vuelven políticas educativas. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes Y Humanidades*, 1(1), 64-79. Recuperado a partir de <https://vocero.uach.mx/index.php/qvadrata/article/view/124>
- Dussel, I., Caruso, M. y Pineau, P. (2005). *La Escuela como máquina de educar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Estermann, Josef (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Apuntes desde la Filosofía Intercultural. POLIS, Revista Latinoamericana*, 13 (38), 347-368. [fecha de Consulta 29 de Enero de 2022]. ISSN: 0717-6554. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531773016>
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. 25ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gómez Nadal, Paco (2017). Indios, negros y otros indeseables. *Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. Ecuador: AVYA YALA. (Prólogo, El tiempo sin tiempo, parte I y parte II: págs. 27 a 186)
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Herrán Pinzón, Omar Antonio (2009). Las minorías étnicas colombianas en la constitución política de 1991. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XII (24), 189-212 [fecha de Consulta 29 de Enero de 2022]. ISSN: 0121-182X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87617269013>
- Nadal, P. G. (2017). Indios, negros y otros indeseables. *Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. ABYA YALA. Quito, Ecuador.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. (Primera parte págs. 21 a 55 y tercera parte págs. 159 a 231)

Historias de Maestros

MATILDE LAGUADO DE VILLAMIZAR

Dra. Rosalba Villamizar Laguado
Dr. Carlos Rangel



El relato de la experiencia de su trayectoria nos permite visibilizar la identidad entre su desarrollo personal y su trabajo de maestra. En este relato sencillo, la maestra Matilde, muestra su capacidad de expresar y formular lo vivido en lo cotidiano de su vocación y la manera de hacer

escuela en su tiempo. Este testimonio de vida que hace parte del acumulado de las pedagogías de nuestro territorio, es un pretexto para el análisis y la reflexión.

Maestra ¿Cómo surge su vocación de enseñar?

Mi vocación nace en una familia de educadores donde la mayoría de mis hermanas ejercían la docencia y como única oportunidad laboral en esa época para que mujeres que habían alcanzado ciertos grados de estudios tuvieran la facilidad de acceder como docentes en su pueblo natal en mi caso el municipio de Arboledas donde soy oriunda. En medio de esta

motivación comprendí que la docencia era la oportunidad de poder hacer realidad el sueño de poder ayudar y servir a las comunidades más necesitadas, enamorándome cada día de esta profesión tan hermosa de poder formar los hombres del futuro.

¿Cómo fue su trayectoria por las diversas instituciones educativas?

Mi labor docente inicia en el año 1965 en la vereda San Onofre del Municipio de Arboledas, allí trabajé un año, para ser trasladada luego a la escuela Rural de Gramalote, luego El Zumbador y Escuela de Juan Frio en el Municipio de Villa del Rosario. De allí pase a Municipios como Tibu, Ragonvalia y Palogordo Norte. Luego de 10 años en diferentes municipios del Departamento Norte de Santander fui trasladada al municipio de Cúcuta a la escuela Nuestra Señora de Lourdes donde culminé mi etapa laboral.

¿Cuáles dificultades enfrenta hoy el magisterio?

Una de las dificultades que enfrenta el magisterio que me parecen más importantes en mi opinión es que a veces no se tiene una buena crianza desde casa y los padres en su afán de ver siempre como seres perfectos a sus hijos no se dan cuenta que también cometen errores que se pueden ayudar a corregir, esto dificulta el proceso del maestro para poder formar valores para sumarles en su crecimiento personal, la nueva era, la globalización y el mal uso de las tecnologías representa un gran reto para los futuros docentes.



MAESTROS CEID EN LA FERIA DEL LIBRO CÚCUTA 2022



Equipos de Directivos y Docentes

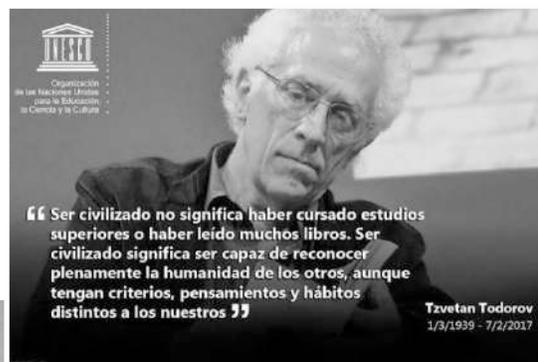


comprendieran la magnitud y las complejidades del impacto del conflicto armado para desarrollar un compromiso ciudadano respetuoso, crítico y responsable.

Para esta iniciativa la Comisión de la Verdad contó con la participación de la Universidad de Bristol, la Fundación Memoria y Ciudadanía, la Fundación Compartir y diez instituciones educativas de la zona urbana y rural de Cúcuta. En este grupo de docentes, algunos de sus participantes son miembros del CEID de ASINORT. Esperamos que estas propuestas de intervención curricular sirvan de inspiración para los miles de maestros que están enfrentando el reto de acompañar a sus estudiantes a comprender la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado.

En la página de la Comisión de la Verdad, exactamente en este enlace: <https://comisiondelaverdad.co/diez-propuestas-para-el-estudio-de-la-historia-reciente-de-colombia-con-énfasis-en-el-conflicto> podrán encontrar un texto titulado: “Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado. ¿Cómo podemos enseñar en la escuela la historia reciente de Colombia, con énfasis en el conflicto armado?”

Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia, con énfasis en el conflicto armado es el resultado del trabajo de once profesores que se dieron a la tarea de pensar cómo llevar la historia reciente de Colombia al aula. El reto que se propusieron era doble: Se trataba de que la planeación de clase fuese pertinente y significativa para cada comunidad escolar, y de que los jóvenes identificaran y





Francisco Acevedo Mauricio Bello Blanca
Cepeda Wencith Guzmán Jacqueline Mendoza
Nixon Mora Roque Moreno William Peña
Jorge Ramirez Maira Soto María Cristina Téllez

Diez propuestas para el estudio de la

HISTORIA RECIENTE DE COLOMBIA

con énfasis en el conflicto armado

Ed. JOM | FMYC | Fundación Historia y Ciudadanía | University of BRISTOL | CompuNet | VERDAD



Comprender al enemigo quiere decir también descubrir en qué nos parecemos a él.

(Tzvetan Todorov)

akifrases.com

¿VIENTOS DE CAMBIO?

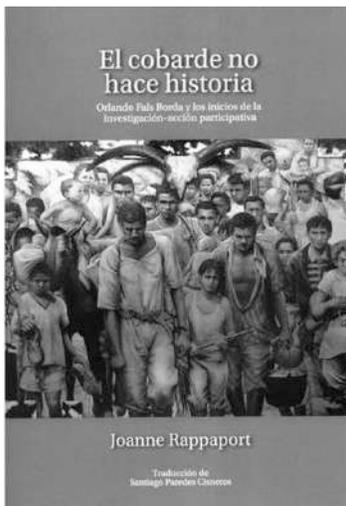
Miguel Andrés Burbano Collazos
Directivo Departamental ASOINCA¹
Centro de Estudios e Investigación Docente CEID
Colectivo de Educación Popular del Cauca
Movilización Social por la Educación MSE

Ha excepción de Cuba han sido muy pocos los gobiernos latinoamericanos y del caribe los que le han dado la importancia que merece el acto educativo; amén de sean gobiernos progresistas los que en los últimos 50 años han llegado al poder.

Colombia uno de los pocos países faltantes y producto del estallido social luego de 200 años se estrena con un gobierno progresista al que hasta ahora le ha quedado grande el discurso proselitista de izquierda, por lo menos para el sector educativo. ¿Será falta de interés de parte del presidente Gustavo Petro? O quizá, ¿no hay con quien deconstruir la praxis educativa para Colombia? Veamos:

POR LA FALTA DE INTERÉS: El nuevo ministro de educación y su acompañante para la educación básica y media, están entre el discurso y más de lo mismo, por citar, uno, tasa técnica, dos, déficit fiscal y por último despedagogización educativa; si juntamos los tres da como resultado, política educativa imperialista, donde se incluye el continuismo en la precarización para el régimen de “excepción” en salud y pensión. Conclusión, no hay propuestas que digan sobre gobierno para el cambio.

NO HAY CON QUIEN: Los llamados a procurar y reestablecer las necesidades y realidades reivindicativas y pedagógicas del magisterio en Colombia es el comité ejecutivo de FECODE, pero... primero, están entretenidos en su histórica división y hoy indignante pugna interna por quién es el presidente de la federación sin importar a costa de que, segundo, la desviación hacia lo electoral para ocupar cargos en la institucionalidad ha creado desconfianza ante las bases y desvirtuado los procesos de movilización y huelga, tercero, ¿y del movimiento pedagógico? Bien Dios se lo pague, entre el olvido y la entrañable necesidad de otras educaciones y otras



pedagogías. Conclusión, no hay conclusión, dejamos está a las y los lectores.

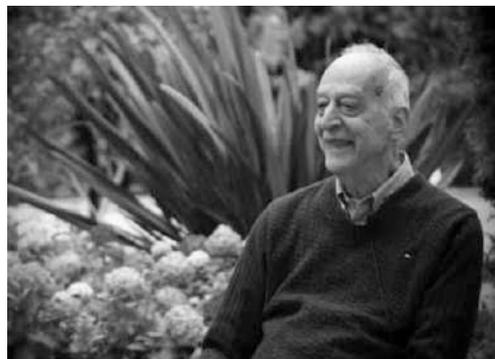
¿Qué hacer? Para no quedar en la crítica vamos a reflexionar el ¿qué hacer? Desde nuestras praxis:

1. Recuperar la confianza de las bases desde la reconstrucción de la movilización y la huelga, reto de cada sindicato departamental, municipal y en cada establecimiento educativo, la premisa, comprender la necesidad y realidad reivindicativa y pedagógica para el siglo XXI
2. Fortalecer y recuperar los encuentros como lógica de transformación social, ya sean internacionales, nacionales, departamentales, municipales o por establecimiento educativo, en donde los diálogos digan sobre las praxis, ya tenemos mucho de discursos, teorías y proselitismos académicos, es hora de praxis, de mostrar qué estamos haciendo, cómo y para qué.
3. Impregnar, incrustar e interpretar para transformar las prácticas pedagógicas y sindicales con y desde los fundamentos de la Educación Popular, sin formación política e ideológica no hay cambio ni mucho menos transformación, para ello recurrir a la exigencia y obligatoriedad que tiene los comités territoriales de formación docente en cada departamento, así, entre encuentros, diálogos, realidades, saberes, voluntades, prácticas pedagógicas y sindicales se nutre el aporte en la recomposición educativa.

Finalizamos esta provocación plateando que el acto educativo, pedagógico y sindical en medio de tantos retos, uno de ellos es buscar opciones para reformular las concepciones de educación y economía, ¿qué economía para qué educación y qué educación para qué economía? Es decir, darle sentidos a lo que hacemos.

¹ Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca ASOINCA

Un Maestro, un Ciudadano ejemplar y un amigo incondicional **CARLOS EDUARDO VASCO URIBE** (1937 - 2022)



Documentos Ocasionales
54

TRES ESTILOS DE TRABAJO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Comentarios a propósito del artículo
"Conocimiento e Interés"
de Jürgen Habermas



Era altamente improbable que usted ofreciera la coordinación de este equipo sin precedentes a un matemático especialista en álgebra abstracta e inútil, afiliado a la muy sospechosa Universidad Nacional de Colombia, y que usted la ofreciera a un cura jesuita afiliado al más sospechoso Centro de Investigación y Educación Popular—CINEP—era a todas luces imposible.



“El movimiento pedagógico no es algo que FECODE lanza, sino algo que FECODE acepta como un reto y encargo de sus bases. En elecciones preguntemos a los candidatos: y usted que propone para sacar adelante el movimiento pedagógico?”. Carlos Eduardo Vasco Uribe. Diálogo Pedagógico XXXVIII. CEID-ASINORT

<https://www.facebook.com/100063969227810/videos/312890230443820>

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS CAJA ANÓNIMA



Dra. Rosalba Villamizar Laguado
Equipo de Estudiantes ITMA

Preguntas

¿Qué alternativas de prevención tiene mi colegio frente a las crisis de salud mental? ¿Qué necesitamos para tratar los estados de aislamiento y depresión como jóvenes? ¿En qué nos afectó la pandemia?

Propósitos

Fortalecer las capacidades socioemocionales de los estudiantes que conforman el grupo focalizado de la Institución, con el fin de mejorar la convivencia escolar y trascender a sus familias y las comunidades en donde el lema “CADA DÍA MAS ALEGRES, MAS FRATERNOS Y MAS COMPETENTES” sea una realidad.

Descripción

El regreso a la escuela, ha generado expresiones de agresión física, verbal y virtual que afectan la convivencia, así como situaciones de posibles traumas que trastornan la salud mental de los estudiantes.

Este proyecto tiene como punto de partida el dialogo freireano de reconocer y valorar al sujeto, elevando su autoestima, teniendo en cuenta que las limitaciones del contexto condiciona el hacer y el pensar. La escucha y la reflexión como elementos epistémicos le dan soporte a la construcción de estrategias personales de cuidado de sí y de los otros, así como el actuar con libertad en los distintos escenarios de la vida escolar y social.

Campos de Estudio

Salud mental y autoestima – proyecto de vida y capacidades emocionales – la cultura de la Familia, la Institución Educativa y el Barrio



Avances

La sistematización de la experiencia desde la percepción de los estudiantes

Participación en 2ª Asamblea Pedagógica Dptal 2022, organizada por el CEID-ASINORT

Obstáculos teórico-prácticos

Crear Talleres de Alfabetización Emocional para generar nuevos procesos de significación aplicados a la vida cotidiana

Necesidad de articular lo emocional al currículo escolar y proyectos de vida

Desafíos

Integrar a prácticas de intervención y crear Círculos de Crianza con familias de la Institución



TEJIENDO RESISTENCIAS DE MONTAÑA A MONTAÑA



Mg. Nancy Yaneth Mendoza Hernández
Estudiantes I.E. Luis Ernesto Puyana
y comunidad tejedora
I.E. Luis Ernesto Puyana - Municipio de SILOS

Preguntas

El proyecto 'Tejiendo resistencias de montaña a montaña' (M2M) es un proyecto que busca estudiar el potencial del diálogo de saber entre campesinos de Los Montes de María sobre etnoeducación y oralidad para el entrenamiento de estudiantes de 14 a 16 años como documentadores, tejedores y preservadores de memorias colectivas y prácticas tradicionales en una escuela rural de la zona agrícola de Santurbán (en Santo Domingo de Silos, Norte de Santander).

Es un proyecto colaborativo de educación popular (basado en la etnoeducación) aplicado en el contexto de un semillero de memoria – incluidos patrimonio cultural y tradiciones artesanales que forman parte de la vida cotidiana de la comunidad campesina local – creado en la Institución Educativa Luis Ernesto Puyana (IELEP) desde hace tres años por la profesora Nancy Mendoza

(Investigadora Principal), y que viene trabajando en condiciones rudimentarias debido a la carencia de recursos suficientes.

Como proyecto de investigación busca responder a la pregunta: ¿Cuáles son las posibilidades prácticas y los desafíos de utilizar principios de la etnoeducación (desarrollada por afro campesinos monte marianos) en un campesinado andino paramuno para restaurar memorias y tradiciones culturales como mecanismos de resiliencia campesina?



Propósitos

General:

Promover la investigación en jóvenes de la I.E. Luis Ernesto Puyana buscando y el intercambio de saberes y teniendo como base el tejido Ancestral en lana de oveja como medio de representación y rescate de memoria histórica, en el municipio de Santo domingo de Silos.

Específicos:

- Buscar el aprovechamiento de la lana como materia prima en desecho
- Rescatar el tejido como arte ancestral y medio de representación en las nuevas generaciones
- Aplicar Etnoeducación buscando el diálogo de saberes y/o transferencia de conocimiento recordado sus orígenes indígenas y reestablecido lazos de comunicación con ese pasado.

Descripción

El proyecto tiene una dimensión práctica y una dimensión de investigación. En su dimensión de investigación emplea una metodología participativa en la que confluyen representantes de las comunidades campesinas involucradas desde el diseño mismo del proyecto y hasta la coproducción de resultados. Por tanto, es codirigido por un equipo mixto que incluye



estos liderazgos campesinos, representados por Fredy Maldonado (comunidad paramuna silera) y Melvis Ariza (comunidad afrocampesina de la Alta Montaña de Los Montes de María). También cuenta con una consultoría (PhD Diana Valencia-Duarte).

Campos de Estudio

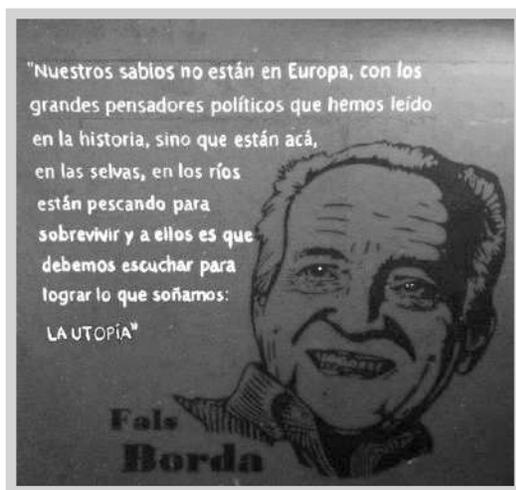
Etnoeducación – Tejido Ancestral – Investigación – Comunidades Campesinas

Avances

Contamos con el reto de recuperación de memorias y tradiciones campesinas combatiendo el envejecimiento de la población paramuna, pero empleando una educación ortodoxa y basada en los mismos paradigmas occidentales que han contribuido a la descampesinización de este territorio y la marginación de sus habitantes.

Obstáculos teórico-prácticos

Se presentan dificultades económicas para financiar materiales de este proyecto.



*"Saber leer es saber andar.
Saber escribir es saber ascender"*

José Martí



De lo que se trata es de recuperar aquello que, en mi opinión, es la herencia más rica e importante de lo que se podría llamar pensamiento crítico latinoamericano: la centralidad del pensar desde-con-para nuestra realidad

Anibal Quijano



La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros piensan, pero no enseña ni permite pensar.

Estanislao Zuleta



LVI - DIÁLOGO PEDAGÓGICO
40 años del Movimiento Pedagógico. Legado que inspira y moviliza
Orientaciones II Asamblea Pedagógica Dptal
Maestros y Maestras de Cúcuta y N/S

Día: Miércoles 31 de agosto
Hora: 7:00 pm

RAMÓN SANGUINO
SECRETARIO DE ASUNTOS PEDAGÓGICOS - ASINORT

JUAN CARLOS GARCÍA
DIRECTOR - CEID - ASINORT

JORGE RAMÍREZ
ASESOR - CEID - ASINORT

XLIX DIÁLOGO PEDAGÓGICO
40 años del Movimiento Pedagógico. Legado que inspira y moviliza
"Experiencias Pedagógicas Alternativas y Manifiestos de Resistencia Educativa"

Día: Miércoles 23 de marzo de 2022
Hora: 7:00 pm

ceid-Asinort-102811081824629/

SECRETARÍA DE ASUNTOS PEDAGÓGICOS - ASINORT
Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID - ASINORT

EL PRAE: ESTRATEGIA DE APRENDER EL BUEN VIVIR



Estudiantes y Padres de Familia
Institución Educativa Julio Pérez Ferrero – CÚCUTA

PREGUNTAS

¿Qué sentido tiene el PRAE en las prácticas del buen vivir y el buen convivir en el aula y en el ambiente escolar para los estudiantes?

PROPÓSITOS

GENERAL:

Desarrollar calidad de vida, a través de la estrategia 5s para el Buen vivir y el buen convivir, en los estudiantes Julistas Sede 1 de la IE Julio Pérez Ferrero.

ESPECÍFICOS:

- Identificar necesidades y limitaciones de comprensión y prácticas del buen vivir y el buen convivir
- Relacionar prácticas ambientales escolares del buen vivir y el buen convivir
- Desarrollar la filosofía del buen vivir y el buen convivir en el ambiente escolar a través de las 5s.

DESCRIPCIÓN

Estrategia: Construcción Colectiva del Pensamiento Ambiental

Momento 1. La Siembra

Momento 2. La Vegetación

Momento 3. La Cosecha



ACCIONES

- Celebraciones:
Día del Agua – Día de la Tierra – Día del Medio Ambiente
- Prácticas:
Uso del Uniforme – Reciclaje de papel, plástico y aluminio – aseo de salones – cuidado de los pupitres
- Campañas
Comparendo Ambiental – Contaminación auditiva, verbal, visual

CAMPOS DE ESTUDIO

PRAE – Pensamiento ambiental – Buen vivir

AVANCES

Organizar Patrulleros Ambientales que dinamizan los días de siembra y recolección; así como otras acciones de incidencia que sensibilizan el pensar ambiental de los estudiantes.

OBSTÁCULOS TEÓRICO-PRÁCTICO

La necesidad de recursos financieros para cumplir con actividades de pedagogía ambiental



Investigación formativa en el aula “PROYECTO AGROINDUSTRIAL”



Mg. Maghdriel Cecilia Portilla Martínez
I.E. Luis Ernesto Puyana - Municipio de SILOS

Preguntas

La institución educativa Luis Ernesto Puyana cuenta con la media técnica en agroindustria alimentaria dada la facilidad de la obtención de las materias primas propias para la elaboración de diversos productos alimentarios, El municipio de Silos es un gran productor de matrices agroalimentarias, que se comercializan en ciudades tales como: Medellín, Bucaramanga, Cucuta, Bogotá, entre otras, no obstante se presenta el desaprovechamiento de algunos tipos de frutas y verduras presentados por daños mecánicos, fisiológicos, físicos procedentes de la cosecha.

El presente proyecto busca dar solución a esta problemática a través del desarrollo de proyectos agroindustriales, donde se utilicen estas materias primas en la elaboración y estandarización de productos terminados de excelente calidad y con miras a el desarrollo de emprendimientos y creación de empresas que generen recursos económicos, técnicos, a la región.



Propósitos

General:

Desarrollar diversos productos agroalimentarios utilizando las materias primas que se producen y se desaprovechan en el municipio de Silos.

Específicos:

- * Caracterizar físico-químicamente las materias primas propias de la región.
- * Estandarizar los procesos de elaboración de productos terminados.
- * Evaluar las propiedades organolépticas de los productos terminados

Descripción

Los proyectos se basan en la identificación del contexto, de las necesidades de la región, de la problemática actual del municipio a nivel de producción y económico. Los estudiantes conocen su entorno, a partir de ahí se comienza con la identificación del problema, justificación, búsqueda del componente teórico, planteamiento de los objetivos, metodología y obtención de resultados esperados.



A través de la investigación formativa.

Búsqueda de literatura científica relacionada con el objeto de estudio. Aplicación de conocimientos en cada una de las etapas del proceso. Caracterización física – químico de las materias primas utilizadas.



Estandarización de las distintas formulaciones para obtener un producto de excelente calidad.

Evaluación de las propiedades organolépticas de los productos terminados.

Campos de Estudio

Investigación Formativa – Productos agroalimentarios – Lectura de Contexto

Avances

La experiencia es aceptada en la institución debido a que se da una visión nueva, plasmar un proyecto agroindustrial basado en documentación real del municipio, dar solución a problemática presentada, motivar a los estudiantes para crear emprendimientos, creación de empresa.

Obstáculos teórico-prácticos

Falta de recursos tecnológicos como internet, bases de datos para la obtención de los artículos científicos. Apoyo económico, para la participación en eventos científicos y dar a conocer los resultados obtenidos a nivel nacional.



ACORDEMOS: Propuesta pedagógica mediada por las TIC para el desarrollo de competencias ciudadanas para la resolución de conflictos.



César Mauricio Bello Díaz
Mg. en Educación UNAB
cesarmaob@gmail.com



José Omar Hernández P.
Mg. en Educación UNAB
elpensador72@gmail.com

Resumen

Este artículo describe el proceso en síntesis de un estudio cualitativo centrado en revisar cómo desarrollar las competencias ciudadanas para la gestión de conflictos con mediación de las TIC a través de una propuesta pedagógica. El modelo implementado es la Investigación Acción en su variante pedagógica (IAPe). Se desarrolló en tres fases: deconstrucción, reconstrucción y visibilización. Los métodos hermenéutico, fenomenológico y etnográfico fueron implementados por su complementariedad. La población con la que se trabajó eran 76 estudiantes de ambos géneros, de los grados de octavo y noveno de la sede José Prudencio Padilla de la I.E. San Francisco de Sales de la Ciudad de Cúcuta en Norte de Santander. En los hallazgos se destaca el surgimiento de la propuesta pedagógica ACORDEMOS para dar respuesta a la pregunta de esta investigación.

Palabras clave: modelo pedagógico, conflicto, competencias ciudadanas, aprendizaje colaborativo y TIC.

Abstract

This article describes the synthesis process of a qualitative study focused on reviewing how to develop citizen competencies for conflict management through ICT mediation through a pedagogical proposal. The model implemented is the Action Research in its pedagogical variant (IAPe). It was developed in three phases: deconstruction, reconstruction and visualization. The hermeneutic, phenomenological and ethnographic methods were implemented due to their complementarity. The population with which they worked was 76 students of both genders, from the eighth and ninth grades of the José Prudencio Padilla campus of the I.E. San Francisco de Sales of the City of Cúcuta in Norte de Santander. The findings highlight

the emergence of the pedagogical proposal ACORDEMOS to answer the question of this research.

Key words: pedagogical model, conflict, citizenship competences, collaborative learning and ICT

Estado del arte

La formación de ciudadanía a partir de la gestión del conflicto con una visión positiva requiere mucho tiempo, trabajo y todas las estrategias posibles que hagan contrapeso a la realidad cucuteña, golpeada por la pobreza, la violencia, la ley del silencio y la disfuncionalidad familiar.

Para implementar las estrategias y desarrollar las competencias ciudadanas, como lo expone Chaux (2004), el aula es sólo un contexto en la realidad de los estudiantes. Es en la cotidianidad, en su casa, en la calle y en el ciberespacio donde en realidad se aplican los procesos de aprendizaje de las competencias ciudadanas y sin un método que lo oriente, están supeditados al proceso de ensayo y error o a la imitación, que en la mayoría de los casos es incoherente. Como lo sugiere Guzmán (2012) “los tiempos cuando la clase comenzaba al entrar el profesor al salón y terminaba cuando salía, no son posibles hoy” en síntesis hay que salir del aula para



volver a ella. Aprender a gestionar conflictos, es necesario, especialmente en el escenario del postconflicto. La propuesta pedagógica ACORDEMOS es una herramienta que permea el aula, las prácticas pedagógicas, la calle, el ciberespacio y la familia. Una alternativa que permite transformar contextos en espacios educativos que sean en todo sentido pedagógicos.

Proceso de la investigación

A partir del modelo cualitativo con la variante IAPe se definen tres fases para esta investigación. Cuyo objetivo es desarrollar las competencias ciudadanas para la gestión del conflicto.

Fase I. Deconstrucción: el centro de este proceso es buscar las dificultades y fisuras en los procesos básicos de las prácticas pedagógicas con respecto a los procesos bases de las competencias ciudadanas en la gestión del conflicto.

Fase II. Reconstrucción: este ejercicio busca cambiar el paradigma con la aplicación de estrategias que permitan implementar lo que se observó.

Fase III. Visualización: Este proceso establece la relación entre los dos primeros objetivos y establece

los hallazgos de la investigación, así como los retos, sugerencias y aprendizajes.

Con la licencia del modelo de investigación, se fraccionan las fases en procesos más pequeños creando el método ACORDEMOS que sintetiza en un acróstico las etapas de la investigación pero desde el punto de vista de los investigadores, en tres ciclos así: Fase I analizar, confrontar y organizar (ACO), fase II reflexionar, direccionar y escribir (REDE) y la fase III modificar, optimizar y socializar (MOS).

Finalmente

Después de dos años de proceso, el equipo de investigación, puede afirmar basado en la triangulación de los datos y a la descripción del fenómeno observado, que el método ACORDEMOS, cumple con los aspectos necesarios para desarrollar competencias ciudadanas con la mediación de las TIC en los jóvenes de 805 y 906 de la sede José Prudencio Padilla de la IE San Francisco de Sales en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

La gestión del conflicto de manera positiva es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, por lo tanto es importante

Ilustración 1 Método ACORDEMOS

| Objetivos | Destinatarios | Categoría | Subcategoría |
|--------------------|---|--------------------------|---|
| CONFIGURAR | Estudiantes | CONFLICTO | Convivencia y paz Participación Pluralidad |
| | | COMPETENCIAS CIUDADANAS | Cognitiva Conocimiento Emocional Comunicativo Inferencial |
| DECONSTRUIR | Comunidad educativa Padres de familia Estudiantes Comunicaciones | CONTEXTO SOCIAL | Tipos de familia Nivel educativo de los acudientes Estrato socioeconómico |
| RECONSTRUIR | Maestros Estudiantes Investigadores | APRENDIZAJE COLABORATIVO | Practicas pedagógicas Metodologías Didácticas Estrategias didácticas |
| VISIBILIZAR | Comunidad educativa Redes de investigación | TIC | Interactividad Participación Comunicación |

Tabla 1 de Categorías



vincular y favorecer la transversalidad de las competencias ciudadanas como una teoría integradora, inherente al acto educativo en el ser humano.

REFERENCIAS

ANATIVIA, R. M. (2005). Las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor de matemática en la enseñanza media y su relación con el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior en sus alumnos y alumnas. Santiago de Chile: Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales.

Chaux, E., & Ruiz, A. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE.

Chaux, L. V. (2004). Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula. En E. C. Torres, Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. (pág. 19). Bogotá.: Ediciones Uniandes.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006,, 88-103.

EZKAURIATZA, M. G. (2011). TRABAJO COLABORATIVO EN LA WEB: ENTORNO VIRTUAL DE AUTOGESTIÓN PARA DOCENTES. PALMA DE MALLORCA: UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS.

III CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACION PERMANENTE . (2011). PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES. Profesionalización docente: Conocimiento

profesional de los docentes, (págs. 939-940). BARCELONA.

Lederach, J. P. (1996). Enredos, pleitos y problemas: Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos. Guatemala: Clara Semilla.

Jerma, H. D. (2012). Metodología de la investigación - cuarta edición -. Bogotá: ECO-Ediciones.

Martínez Miguélez, M. (2009). Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa. México DF: Trillas.

Martinez, N., & Cravioto, A. (1998). Aprendizaje Basado en Problemas. BOGOTÁ: UNAM.

Medina, C. G. (2000). APUNTES DE UN INVESTIGADOR. FUSAGASUGA, CUNDINAMARCA: Grupo toepch de Colombia.

MEN. (2001).

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79361.html>. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79361.html>

MEN. (2016). LA PRACTICA PEDAGOGICA COM ESCENARIO DE APRENDIZAJE. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Murcia, N., & Jaramillo, L. (2008). La complementariedad etnográfica. Investigación cualitativa. Una guía para abordar estudios sociales. Armenia: Kinesis.



Asesor Pedagógico CEID de Asinort, orienta Taller de sistematización con CEID del Sindicato de Santander SES.

COLAVEPSA ¡Formando y transformando vidas!



Equipos de Directivos y Docentes
Estudiantes y Padres de Familia
Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco
SARDINATA

Preguntas

La institución educativa Alirio Vergel Pacheco, del municipio de Sardinata, Norte de Santander, es una institución pública que atiende 770 estudiantes provenientes de los diferentes barrios y veredas cercanas, siendo el mayor porcentaje de ellos procedentes del barrio el Baho, cuya población se caracteriza por ser de bajos recursos económicos, desplazados por la violencia, familias disfuncionales, migrantes venezolanos, situándolos como población estudiantil vulnerable.

Analizando las situaciones que vivían los estudiantes y observando que todos estos problemas se reflejaban en el aula con actitudes de agresividad, tristeza, desmotivación, baja autoestima, desnutrición, bajo rendimiento académico, entre otros, se vio la necesidad de buscar una solución de fondo para contrarrestar todos estos inconvenientes.

Propósitos

General:

Generar un ambiente pedagógico institucional con base en el refuerzo de valores, de forma transversal, para apoyar el proceso de formación integral del estudiante COLAVEPSA.

Específicos:

- * Fortalecer en los educandos un autoconocimiento, que facilite el manejo de una sana convivencia en relación consigo mismo, con los demás y su entorno.
- * Afianzar los valores personales, familiares e institucionales, las competencias socioemocionales y el sentido de pertenencia en los estudiantes para que aprendan a convivir en su medio escolar y comunitario.
- * Facilitar a través de orientaciones, talleres y actividades, el desarrollo de las diversas temáticas planteadas en los proyectos de educación sexual, democracia y derechos humanos, vivenciando en forma dinámica y creativa la estrategia COLAVEPSA formando y transformando vidas.

Descripción

Para el desarrollo de este proyecto nos centramos en el desarrollo de actividades en las que se involucren los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con una dinámica de trabajo en equipo y participación



activa, que parta del compromiso de padres, directivos, docentes y estudiantes buscando construir un ciudadano ejemplar. Las siguientes son algunas de las estrategias que contribuyen al logro de estos propósitos: Cantar, conversar, escuchar, orar, desarrollo de talleres, dinámicas, rondas, debates, mesas redondas. Lanzamiento del proyecto de democracia. Participación democrática, elegir y ser elegido. Organización de la elección del gobierno escolar. Realización de las elecciones. Presentación del consejo estudiantil y personero. Ejecución de los planes de gobierno. Proyecto lector.

Campos de Estudio

Autoconocimiento- transversalidad – Valores

Avances

Esta estrategia es un reto para cada docente, iniciando desde la titularía, pues el docente se debe convertir en psicólogo, consejero, animador, enfermero, mediador, dinamizador, entre otros muchos roles, para escuchar, impulsar, mediar en los conflictos, despertando así el interés por las actividades pedagógicas en los educandos Colavepsa.

Obstáculos teórico-prácticos

Las necesidades y falta de recursos para poder llevar a cabo la estrategia son de diferente índole, en primer lugar financiero, pues los recursos que recibe la institución educativa son muy limitados y no alcanzan a cubrir todos los aspectos para una educación de calidad; en segundo lugar, en cuanto a lo pedagógico, a pesar que se cuenta con docentes licenciados y especialistas, hace falta capacitación y actualización periódica por parte de las entidades estatales, en especial en los temas abordados en la estrategia; en tercer lugar, en cuanto a lo didáctico y tecnológicos también hay carencias, no se cuenta con suficiente material apropiado, (ni físico, ni virtual) para complementar el desarrollo de las actividades propuestas en las fichas.



REGLILLA DE ROTACIONES (Didáctica de la geometría)



Mg. Rafael Darío Bayona Bayona
Estudiantes de 8º
Instituto Técnico Agropecuario - Chinácota

Preguntas

En el quehacer docente se ha podido comprobar que a los estudiantes se les dificulta hacer transformaciones en plano cartesiano debido, entre otras cosas, a la falta de pericia en el uso del compás, el transportador y la regla de manera simultánea, generando en las figuras rotadas deformaciones que cambian totalmente la figura original, agregándole a esto que en muchas ocasiones los estudiantes olvidan llevar al aula de clase los materiales de trabajo, dificultando aún más el trabajo.

Esta experiencia se ha realizado en los municipios de La Playa y Chinácota (Norte de Santander) con población en su gran mayoría del sector rural.

Propósitos

General:

Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de transformaciones en plano cartesiano, específicamente la rotación de figuras geométricas.

Específicos:

Diseñar un instrumento didáctico que permita realizar rotaciones en el plano cartesiano de una manera más fácil para los estudiantes.

Descripción

Una transformación en el plano es una aplicación que hace corresponder a cada punto del plano, otro punto del mismo. “Las transformaciones son operaciones geométricas que permiten deducir una nueva figura a partir de la primitivamente dada”



(Enrich, Creus, & Carnicero, 2013). Las transformaciones en el plano se pueden clasificar según las propiedades que conservan en isometrías o isomorfismos como se muestra en la siguiente gráfica.



Campos de Estudio

Operaciones geométricas – Plano cartesiano – rotación de figuras geométricas.

Avances

Esta experiencia ha sido de impacto para los estudiantes ya que se les ha llevado al aula de clase herramientas de trabajo diferentes a las tradicionales y han logrado ver que la matemática es muy diversa y un mismo ejercicio se puede abordar desde diferentes ámbitos.

Este material de trabajo lo he podido presentar en el congreso internacional en educación matemática de la Universidad Francisco de Paula Santander, en el evento de experiencias significativas de Save The Children dentro del proyecto Catatumbo ama la educación, y en el evento Educa digital Nacional de computadores para educar en la ciudad de Medellín.

Obstáculos teórico-prácticos

El material diseñado, por ser de invención propia no se encuentra en el mercado y producir sus ejemplares fue un poco costoso.

En diversas ocasiones los colegas docentes me han solicitado venderles el material, pero no ha sido posible ya que únicamente produce 25 kits y por esto no he logrado que el material de trabajo llegue a otras I.E.

LEO en COLMOR



Preguntas

La experiencia surgió desde la iniciativa de institucionalizar el proyecto lector, en el caso de primaria y preescolar, inicialmente se enfocó al trabajo de procesos en espacios de lectura oral (en voz alta) y el registro de velocidad lectora. En un primer momento, por la situación de pandemia nos llevó a adaptar la idea al trabajo académico desde casa, en nuestro caso, las guías impresas, desde el principio de flexibilidad se tomó la decisión de hacer INTEGRACIÓN CURRICULAR de las asignaturas de LOC y ÉTICA e involucrar a la familia colaborando con la escucha y grabación de la lectura de los niños, y el registro semanalmente la velocidad lectora.

En segundo momento el Proyecto debe enfocarse en el trabajo presencial, donde se debe direccionar las temáticas y las estrategias sólo a la asignatura de LOC.

Este proyecto consta de 3 fases: DIAGNÓSTICO (Aplicación de encuesta a la familia, prueba de comprensión lectora y registro inicial de velocidad); DESARROLLO (Implementación de guías basadas en procesos, clubes y talleres para fortalecer las habilidades de lectura); EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (registro de avances en velocidad, pruebas de comprensión de salida, encuesta de percepción a participantes).

Propósitos

General:

PREESCOLAR – 2°: Desarrollar la estrategia interdisciplinar LEO en Colmor para despertar el gusto por la lectura y asegurar la adquisición del código escrito y los procesos codificación y decodificación, con el uso del material de La Aldea.



Mg. Sandra Milena Rojas Bayona
Mg. Jackeline Moreno Forero
Mg. Norha López Rolón
I.E. Mariano Ospina Rodríguez

3°- 5°: Implementar la estrategia interdisciplinar Leo en Colmor para generar hábitos lectores y mejorar procesos de velocidad y comprensión con el uso del material de La Aldea.

Específicos:

- Determinar el estado inicial de los estudiantes en cuanto a comprensión, velocidad y hábito lector y caracterizar las condiciones del entorno familiar para acompañar dichos procesos.
- Implementar estrategias de promoción de lectura y fortalecimiento de procesos básicos en pro del mejoramiento de la comprensión y velocidad lectora con el acompañamiento de la familia.
- Verificar el impacto de las acciones del proyecto con relación al mejoramiento en proceso lector y generación de hábitos y actitudes positivas frente al mismo.

Descripción

El conocimiento se construye y contextualiza desde la organización por unidades temáticas propuestas para cada trimestre escolar por conjunto de grados, teniendo en cuenta las edades y habilidades mentales:

Como primera unidad se desarrolla una guía de aprendizaje con una temática de LA ALDEA, donde por medio de diferentes estrategias como la velocidad lectora Lectura en pares: Lectura en voz alta en pares. (Registro de velocidad lectora individual, en aula de clase una vez por mes)

Registro de velocidad: “el lectómetro en el aula”:
Registro de la lectura que hace el estudiante en casa por semana, registro en Excel de la velocidad lectora que hace el docente; de igual forma se trabajan para los grados de preescolar a segundo la lectura de



imágenes y seguimiento de instrucciones, para los estudiantes de tercero a quinto grado se trabajan las reglas ortográficas, producción oral y escrita, los estudiantes mediante las actividades pueden reflexionar de manera crítica sobre las diferentes situaciones que se viven en la ALDEA, como problemáticas que suceden en nuestro País.

En la segunda unidad se trabaja la lectura oral de un libro, donde el docente realiza las siguientes estrategias:

INVITAR A UN ADULTO, JUNTO CON EL DOCENTE REALIZAN LA LECTURA ORAL:

- **Prelectura:** Preguntas para la activación de los conocimientos previos a partir de la lectura del título y así plantear elementos de predicción y anticipación.
- **Lectura modelada del docente y Adultos invitados al aula de clase:** Lectura en voz alta, a medida que los estudiantes siguen el texto, de manera auditiva.
- **Comprensión Oral:** conversación en torno a lo leído. Hacer preguntas que estimulen el pensamiento y la reflexión de acuerdo a la edad de los estudiantes para comprobar la comprensión del texto, formuladas a tres niveles: literal, inferencial y crítica.
- **Escritura de vocabulario nuevo:** Copia enriquecida del vocabulario nuevo del texto.

Finalmente, en la tercera unidad se trabajan guías de aprendizaje que desarrollan procesos de pensamiento y estrategias lectoras desde los diferentes grados, permitiendo el análisis de diferentes tipos de textos continuos y discontinuos, aplicando el conocimiento en: secuencias, predicciones, esquemas textuales, mapas mentales, diagrama de llaves, historietas, propósitos de los textos.

Campos de Estudio

Lectura de Contexto – LOC – Proyecto Aldea – Integración Curricular

Avances

El proyecto LEO EN COLMOR como práctica transformada en experiencia ha aportado a la reflexión pedagógica institucional elementos importantes a la hora de la planeación, organización y aplicación de diferentes estrategias en los diversos momentos de aprendizaje dentro y fuera del aula escolar, proyectando como principales beneficiarios a los educandos y proponiendo a los docentes nuevos retos que los invitan a salir de su zona de confort en cuanto a planeaciones y clases repetitivas, invitándolos a despertar la creatividad, la innovación y muchas otras variaciones educativas con el fin de atrapar la atención, concentración y aceptación de los estudiantes para hacer más agradables los ambientes de aprendizaje.

Obstáculos teórico-prácticos

Uno de los obstáculos pedagógicos fue replantear de nuevo la estructura y diseño del planeamiento del proyecto, donde se tiene que separar la Ética de LOC por la presencialidad. Después de dos años en casa, en la modalidad presencial se reciben estudiantes con dificultades en su proceso lecto-escritor y en las habilidades comunicativas en general.

Otra dificultad es la intensidad horaria de una hora semanal, donde se debe trabajar y desarrollar las diferentes estrategias en el proyecto.

Una necesidad que se visualiza en este año de presencialidad 2022, es que las otras asignaturas puedan aprovechar el material y las temáticas que se desarrollan como habilidades mentales, aplicando estas estrategias.



EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA COMUNIDAD YUKPA



Richard E. Colmenares Puerta - Vitalia León Ortega
Comunidad Binacional Indígena Yukpa
Institución Educativa Simón Bolívar – Cúcuta

Preguntas

La escuela debe ser entendida dentro de sus diferentes principios y funciones, entre ellas tenemos su articulación con la sociedad, por lo tanto, buscamos una vez identificar y describir el asentamiento indígena Yukpa ubicado en el margen del río Táchira sobre el puente General Santander.

En consecuencia, el colegio integrado Simón Bolívar pretende articular y dar la posibilidad a miembros de la comunidad Yukpa, acceder al sistema educativo, teniendo en cuenta el respeto por su cultura y cosmovisión, para ello, se valorarán los aportes realizados por la educación intercultural y la etnoeducación.

La educación intercultural fortalece la inclusión de los distintos grupos étnicos que hacen parte de la sociedad, está a su vez contribuye promueve la identidad cultural de los diversas culturas que existen en el territorio, por lo tanto, en este contexto el fortalecimiento de la educación intercultural se articula a los nuevos desafíos de la sociedad, donde el docente se convierte en actor clave de la formulación y organización de los distintos procesos educativos de diferentes grupos sociales.

La promoción de la educación intercultural debe contar con una política educativa, que promueva y



afiance valores, tradiciones, costumbres y cosmovisión de cada una de las culturas que existen en determinado contexto; para el caso del proyecto de la cultura Yukpa en la ciudad de Cúcuta ubicada en el barrio Nuevo Escobal, las instituciones educativas deben contar con una Plan educativo con enfoque intercultural y multilingüe que se articulen con el quehacer pedagógico de la comunidad educativa.

Propósitos

General:

Promover el acceso al sistema educativo y la educación intercultural de los niños (as) y jóvenes miembros de la comunidad Yukpa asentada en el barrio Nuevo Escobal de la ciudad de Cúcuta.

Específicos:

Identificar las necesidades educativas de los niños (as) y jóvenes miembros de la comunidad Yukpa.

- Reconocer la política educativa intercultural de la ciudad de Cúcuta y su articulación con el Colegio Integrado Simón Bolívar.
- Fomentar prácticas educativas que fortalezcan el respeto por la diversidad cultural y étnica de nuestro territorio.
- Promover en el plan de estudios del Colegio Integrado Simón Bolívar el uso de la educación intercultural y etnográfica, para reconocer las necesidades del contexto que le rodea.

Descripción

El colegio integrado Simón Bolívar pretende articular y dar la posibilidad a miembros de la comunidad Yukpa, acceder al sistema educativo, teniendo en cuenta el respeto por su cultura y



cosmovisión, para ello, se valorarán los aportes realizados por la educación intercultural y la etnoeducación.

Esta acción social de nuestro colegio Simón Bolívar es fundamental para poder conectarnos con las con los lenguajes y las necesidades de esta población migrante. Desarrollar esta propuesta permitirá que este asentamiento pueda seguir desarrollando procesos a través de los cuales pueda seguir conservando su cultura y tradiciones.

Actualmente la propuesta se encuentra en fase de ejecución, por lo tanto, se ha venido trabajando con la comunidad en el espacio escolar se tiene una población de 100 niños y niñas Yukpas que oscilan entre los 5 y 12 años, los cuales se encuentran ubicados en los grados transición, primero, segundo y tercero.

También se cuenta con un equipo humano miembro de la comunidad Yukpa que ha tenido como necesidad fortalecer sus saberes propios e identidad, esto lo podemos notar día a día en el aula de clase porque desde la lengua materna se busca generar espacios que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Campos de Estudio

Etnoeducación – educación intercultural – Comunidad Yukpa – inclusión

Avances

Se construyó la propuesta desde la focalización y el diagnóstico de las necesidades de la comunidad. Para ello durante el año 2021 se realizaron varios encuentros que incluían a miembros y líderes de la comunidad Yukpa, Colegio Simón Bolívar, la Secretaría de Educación, el Ministerio de Educación, Acnur,

Corporación Opción Lega y el Consejo Noruego para Refugiados.

Cada actor movió sus recursos institucionales para darle piso a la propuesta y comenzar con el inicio de la misma.

Obstáculos teórico-prácticos

Financieros, pedagógicos, didácticos, tecnológicos.



RESCATE CULTURAL DE LA TRADICIÓN ORAL: Mitos y leyendas de mi región, del municipio de Cécota



Mg. Benedicta Araque
Estudiantes de 5º a 9º Sede Hato de la Virgen
ICER Fenicia Sede Curpagá
Municipio de Cécota

Preguntas

La propuesta pedagógica nació a partir de una clase en el área de lengua castellana, donde se trabajaba el tema de mitos, historias y leyendas. Los estudiantes se animaron a través de un conversatorio que se dio en la clase; al llegar el proyecto enjambre se retomó el tema para trabajarlo desde la investigación en la vereda y otros lugares del municipio. Para su construcción se realizaron visitas domiciliarias a personajes importantes y ancestrales de la comunidad quienes nos transmitieron muchos conocimientos que desde niños vivieron y aplicaron en las diferentes actividades que se realizaban en el municipio, en especial en las actividades navideñas. Se hizo la recopilación de la información, luego se hacía una oratoria en el aula de clase para escuchar a cada estudiante de acuerdo a lo investigado, después se plasmaba en forma escrita para elaborar la cartilla como resultado de la investigación realizada. Las preguntas que dieron origen a nuestra experiencia: ¿Cómo preservar la tradición oral? ¿Cómo hacer que la tradición oral en el municipio sea el eje impulsador del turismo? ¿Qué es un mito y una leyenda? ¿Por qué los mitos y leyendas hacen parte de la cultura local del municipio? ¿Qué historias y vivencias le contaban los abuelos a los hijos y a los nietos? ¿Cómo hacer que la investigación sobre tradición oral mejorara la parte de memorizar temática?

Propósitos

General:

Incentivar en los estudiantes el espíritu de investigación rescatando la tradición oral cultural del municipio de Cécota.

Específicos:

- Propiciar un ambiente adecuado de interacción entre los estudiantes.

- Motivar la investigación para la recopilación de la información requerida
- Aplicar la oratoria como medio de expresión oral en el aula, fluidez verbal, memorización y pérdida de la timidez en público.
- Realizar visitas domiciliarias, entrevistas y expediciones.
- Elaborar creaciones literarias y redacción de textos.
- Presentar obras de teatro y personificación de mitos y leyendas

Descripción

Los proyectos se basan en la identificación del contexto, de las necesidades de la región, de la problemática actual del municipio a nivel de producción y económico. Los estudiantes conocen su entorno, a partir de ahí se comienza con la identificación del problema, justificación, búsqueda del componente teórico, planteamiento de los objetivos, metodología y obtención de resultados esperados.



A través de la investigación formativa.

Búsqueda de literatura científica relacionada con el objeto de estudio. Aplicación de conocimientos en cada una de las etapas del proceso. Caracterización física – químico de las materias primas utilizadas.



Estandarización de las distintas formulaciones para obtener un producto de excelente calidad.

Evaluación de las propiedades organolépticas de los productos terminados.

Campos de Estudio

Investigación – Tradición Oral – mitos y leyendas.

Avances

La mejor manera de enseñar es con la práctica, donde el estudiante a través de su propia investigación sea capaz de adquirir el conocimiento y crear su propio relato acerca del tema que trata. Se debe formar con la experiencia de otros, porque sus conocimientos no tienen valor para discriminarlos y dejarlos olvidados. Al explorar e investigar eventos pasados revivimos la historia y valoramos lo que somos y tenemos.

Obstáculos teórico-prácticos

En cuanto a lo financiero nos faltaron recursos para continuar con el proyecto y complementar la cartilla con todos los escritos de investigación que se tienen. Faltó para el transporte ya que se debíamos desplazarnos a diferentes lugares del municipio a tomar evidencias de la investigación hecha para poder plasmar la fotografía junto al escrito en la cartilla.



PROYECTO BIOTECNOLÓGICO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA CON ENFOQUE SOCIAL, ÉTICO Y ECOLÓGICO



Ana J. Montes - Julio Rodríguez - Carolina Bochagá
Estudiantes y Padres de Familia

I.E. Simón Bolívar – Cúcuta

<https://www.youtube.com/watch?v=NUjVXf75cHE>

Preguntas

La experiencia se desarrolla con estudiantes de 6 a 11 grados, de la sede Central del Colegio Integrado Simón Bolívar, ubicada en la comuna 4, Barrio San Martín de la ciudad de Cúcuta, integrada por los barrios el Cují, Ballester, 4 Vientos, siglo XXI, San Luis entre otros. La comunidad que se vincula a esta experiencia se caracteriza por vivir en contextos vulnerables, golpeados por las condiciones del contexto social; destacándose las madres cabezas de hogar

Ante el deterioro ambiental por acumulación de basura en los ecosistemas, el uso indiscriminado de agroquímicos y costo alto de los agroquímicos, el abuso y uso desproporcionado de los recursos naturales, la generación de problemas sociales y ambientales, el deterioro de la salud y vida de los seres vivos, obliga a crear estrategias ecológicas y sociales que ayuden a la protección conservación restauración y mejoramiento de los ecosistemas, sin desconocer las normas legales establecidas a favor del cuidado del Medio Natural.

Frente a estas circunstancias se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo fortalecer el trabajo didáctico en la institución? ¿De qué forma proyectar la pedagogía activa al entorno social de la institución? ¿Cómo lograr la transversalidad de áreas a partir del



proyecto ambiental? ¿Cuáles estrategias alcanzar la concientización en la comunidad a nivel, natural, social, ecológico, económico y ético? ¿Cómo lograr la participación y en equipo de la comunidad institucional en la ejecución y proyección de la propuesta para la mejora miento del nivel y calidad de vida? ¿Cómo implementar la producción orgánica a partir de estrategias verdes? ¿Cómo lograr la participación en equipo?

Propósitos

General:

Orientar el proceso de investigación en el campo biotecnológico, a la creación de estrategias sostenibles para la productividad orgánica en pro del bienestar, económico, social y ecológico de la comunidad estudiantil.

Específicos:

* Crear estrategias para la producción de alimentos orgánicos dentro del módulo de Biotecnología en el Colegio Simón Bolívar





* Utilizar el módulo de Biotecnología como centro de investigación científica y social integrando la comunidad estudiantil.

* Proyectar la productividad orgánica a los hogares de la comunidad integrando padres de familia, estudiantes y profesores

Descripción

El desarrollo del proyecto se basa en los métodos pedagógicos modernos, principalmente en la pedagogía activa que contribuye a formar bachilleres pensando en su realización personal, social y ética. Teniendo como punto de partida el sujeto dentro de su entorno natural. Para ello se diseñó la propuesta aplicando planeación estratégica que lleva a la formación humana, permitiendo el derecho a pensar y a consolidar proyectos de vida con Éxito.

Campos de Estudio

Proyecto agroecológico – didáctica – soberanía alimentaria – sostenibilidad ambiental.

Avances

La propuesta se considera viable porque el proyecto se plantea para reconocer las ventajas de la sostenibilidad tal como se muestra en las siguientes imágenes: el desarrollo sostenible promueve alcanzar equilibrio entre la dinámica social económica y ambiental.

Obstáculos teórico-prácticos

Financieros, pedagógicos, didácticos, tecnológicos.



EDUCAR EN LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA



Mg. Jorge Enrique Ramírez Ramírez
Esp. María Ligia Bernal
Equipo de Estudiantes IE Julio Pérez Ferrero
<https://www.youtube.com/watch?v=rXl2Mk9xb9U>

Preguntas

¿Qué desempeños de aprendizaje estimular en los estudiantes desde casa, con recursos tecnológicos limitados? ¿Cómo contextualizar e integrar de manera flexible en currículo escolar? ¿Cómo desarrollar competencias y habilidades de pensamiento crítico y creativo que puedan mejorar desempeños comunicativos en los Estudiantes? ¿Cuál estrategia de aprendizaje implementar para potenciar habilidades de razonamiento científico en los estudiantes de 9° a 11° grado de la IE Julio Pérez Ferrero de Cúcuta?

el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa”; “la comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento

Práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas”.

Propósitos

General:

Implementar la práctica de investigación como recurso de aprendizaje en los estudiantes de la Sede 1 de la IE JPF.

Campos de Estudio

Lectura de Contexto – Práctica Investigativa – La Estrategia de Aprendizaje: la Réplica – IAP.

Avances

La sistematización de la experiencia desde la percepción de los estudiantes

Específicos:

1. Promover actitudes sobre la práctica investigativa en los estudiantes
2. Relacionar los elementos de Enseñanza para la Comprensión con la Práctica Investigativa
3. Potenciar la Lectura de Contexto
4. Aplicar la práctica investigativa en el desarrollo de proyectos

Descripción

Una vez iniciado el tiempo de aislamiento en el mes de marzo de 2020 y su posible proyección de regreso inmediato en abril, permitió trazar rutas novedosas y flexibles pero con rebeldía en la planeación, atendiendo a cómo podría darse el aprendizaje. Ahora bien, estas circunstancias exigieron poner a prueba lo requerido por la Ley 115 de 1994 (art. 20 literal e; art. 22 literal f) “Fomentar el interés





Obstáculos teórico-prácticos

Desde esta experiencia se afianza la práctica del maestro como práctica investigativa, teniendo en cuenta a Freire “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”, orientando la práctica de enseñanza en la curiosidad, la crítica y la rigurosidad en el tratamiento de la realidad que circunda a los estudiantes. Los estudiantes se familiariza la lectura crítica del contexto, el trabajo colaborativo y la pedagogía de la pregunta.

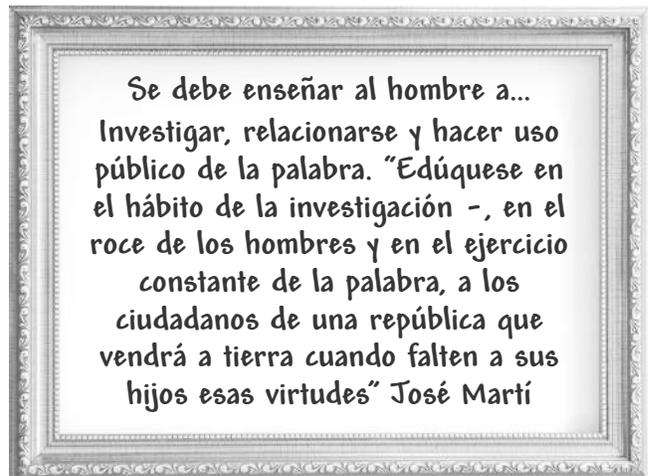


Desafíos

Integrar a prácticas del currículo escolar institucional.

Desde el horizonte de Freire y Fals Borda, busca generar en los estudiantes la práctica investigativa participativa articulada al contexto escolar

Participación en 2ª Asamblea Pedagógica Dptal 2022, organizada por el CEID-ASINORT



CAFÉ PEDAGÓGICO VIRTUAL

2

Carolina Medina Melgarejo
Investigadora y profesora del MPEP, en el posgrado en Pedagogía de la UICR, Doctora en Pedagogía (UICR) y en Gerencia (EAFIT)

George Enrique Ramírez B.
Magister-Historia, U. Julio María Rivas, Mag. Pedagogía (UICR-ASINORT) Docente - Colombia

COMENTARISTAS:

Diego Williams Ortiz
Magister Pedagogía, UICR - Colombia

Luzely Rodríguez
Magister Pedagogía, UICR - Colombia

Edna Chirre Rojas
Magister Pedagogía, UICR - Colombia

EN QUE SENTIDO LA "EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA" DE CAFETERO, NORESTE DEL VALLE Y SURESTE DE ANTIOQUIA, CONSTRUYE POLÍTICA PÚBLICA PARA EL GOBIERNO PROGRESISTA EN COLOMBIA?

SÁBADO 26/11/2022
HORA: 4:00PM COL

México y Centro América: 3:00pm
Colombia, Ecuador, Perú: 4:00pm
Bolivia, Venezuela: 5:00pm
Argentina, Uruguay, Chile, Brasil: 6:00pm

TRANSMISIÓN EN VIVO

YouTube

MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN

Expedición Pedagógica por Provincias Sardinata – Pamplona – Ocaña – Chinácota



Dr. Juan C. García
Director CEID de Asinort



**Ramón A.
Sanguino**



**Secretario de Asuntos Pedagógicos
y Desarrollo de la Comunidad**

*Hoy somos un magisterio que une, sueña,
se compromete y transforma*



**Tenemos la experiencia de un discurso diferente, que empoderó
a los maestros y maestras de Cúcuta y Norte de Santander**

**Secretaría de Asuntos Pedagógicos
Centro de Estudios e Investigación Docente CEID -ASINORT**