



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto ejecutivo 575 del 21 de julio de 20004

Acreditada mediante resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Educación

**Doctorado en Ciencias de la Educación, línea: Investigación,
Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos**

Realizado en el sindicato ADIDA

**El pensamiento pedagógico crítico: un análisis
de la producción científica y el papel del
sindicato de docentes en un cambio
paradigmático**

Harold Antonio Ibargüen Mena

Paul Antonio Córdoba Mendoza

Panamá, julio de 2021



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto ejecutivo 575 del 21 de julio de 20004

Acreditada mediante resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Realizado en el sindicato ADIDA

Harold Antonio Ibargüen Mena

Paul Antonio Córdoba Mendoza

Panamá, julio de 2021



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto ejecutivo 575 del 21 de julio de 20004

Acreditada mediante resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Realizado en el sindicato ADIDA

Harold Antonio Ibargüen Mena

Paul Antonio Córdoba Mendoza

Panamá, julio de 2021

Dedicatoria

Para María Esther y Salomé

Porque en su ausencia celestial han inspirado mi espíritu para seguir la lucha con dedicación y denuesto en procura de una sociedad mejor, más justa y con oportunidad para todos.

Para María Janeth

Por ser una nueva inspiración para seguir en la conquista de la intelectualidad y de la transformación social a través de la educación.

Agradecimientos

A Paul, que como tutor ha contribuido enormemente en la configuración de este trabajo que se aspira contribuya al cambio y la transformación de la educación.

A mis Hermanos: Luis Alberto, Nildamary, Minerva, Yamileth, José y Carmen; por su apoyo incondicional y constante ánimo para que no desfallezca.

A Billians Asprilla y Sandra Castañeda: compañeros de lucha y amigos, por su apoyo moral, constante impulso y motivación para seguir en el empeño y crecimiento intelectual.

A María del Pilar Rubio: por su inmensa colaboración con la revisión de estilo.

A Marco Raúl, Robert Peterson, John Olimpo, León Vallejo, Faber Hernán, Elkin, Edgar, a los integrantes del GIMPAC-ADIDA: por su disposición en las entrevistas y conversatorios.

A la Fundación ESESCO, de manera especial al ingeniero **Manuel Villero**, por hacer posible este proyecto de crecimiento personal.

Resumen

La investigación plantea el surgimiento de un nuevo paradigma educativo, lo cual se propone en las diferentes publicaciones que aparecen en las bases de datos en bibliotecas y material documental del archivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de ADIDA, Google académico, la biblioteca virtual de CLACSO y la biblioteca concertada ADIDA-COMFENALCO; dicha revisión y el proceso mismo, permiten la identificación de una visión epistemológica distinta a la instrumental-reduccionista. También pretende mirar la relación entre PPC y HPA en la construcción de nuevas perspectivas pedagógicas capaces de apoyar el posicionamiento de un nuevo paradigma educativo impulsado desde el sindicato ADIDA.

Por sus características el estudio se realiza desde un enfoque cualitativo, el cual lleva a la selección de sujetos con experiencia en educación y vivencias en diferentes campos (secretarías de educación, investigadores, dirigentes sindicales, maestros en ejercicio y jubilados); al contrastar los datos proporcionados desde diferentes racionalidades y subjetividades, arroja como resultado la necesidad de una relación plausible entre PPC y HPA para hacer posible el cambio de paradigma. También muestra que, los HPA, antes que un punto fijo donde llegar, son un camino por recorrer.

De esta manera, es muy importante pensar en la construcción de una pedagogía diferente que se renueve constantemente; una pedagogía que cambie la educación vieja y triste, para lo cual se requiere que los maestros también puedan transformarse en mejores profesionales de lo que son, que se comprometan con el cambio.

Palabras clave

Cambio paradigmático, Pensamiento pedagógico crítico, Horizontes pedagógicos alternativos, Pedagogías alternativas, Pedagogías críticas, Sindicalismo y educación.

Abstract

The research raises the emergence of a new educational paradigm, which is proposed in the different publications that appear in the databases in libraries and documentary material from the archive of the Center for Teaching Studies and Research of ADIDA, academic Google, the virtual library of CLACSO and the concerted library ADIDA-COMFENALCO; This review and the process itself allow the identification of an epistemological vision different from the instrumental-reductionist one. It also aims to look at the relationship between PPC and HPA in the construction of new pedagogical perspectives capable of supporting the positioning of a new educational paradigm promoted by the ADIDA union.

Due to its characteristics, the study is carried out from a qualitative-non-experimental approach, which leads to the selection of subjects with experience in education and experiences in different fields (secretaries of education, researchers, union leaders, practicing teachers and retirees); By contrasting the data provided from different rationalities and subjectivities, it results in the need for a plausible relationship between PPC and HPA to make the paradigm shift possible. It also shows that HPAs, rather than a fixed point where to go, are a way to go.

In this way, it is very important to think about the construction of a different pedagogy that is constantly renewed; a pedagogy that changes the old and sad education, for which it is required that teachers can also become better professionals than they are, that they commit to change.

Keywords

Paradigmatic shift, Critical pedagogical thinking, Alternative pedagogical horizons, Alternative Pedagogies, Critical Pedagogies, Unionism and Education.

Introducción

Un paradigma proporciona modelos, problemas y soluciones a una comunidad científica; se ocupa de interpretar la forma como se construye el juicio científico y establecen criterios de verdad en la ciencia. Para Kuhn, (2004), trabajar dentro de un paradigma implica poner en práctica lo que se llama ciencia normal que lo articula y desarrolla; pero en ese proceso surgen problemas y fenómenos que no se explican. Teniendo en cuenta esta noción, en el presente trabajo se pretende evidenciar que, la literatura científica en los últimos 40 años, da cuenta de fallas en el paradigma educativo actual, pues no da cuenta de las inequidades sociales que se construyen bajo su tutela, de ahí la crisis actual; esta situación deja entrever el surgimiento de un nuevo paradigma impulsado desde los sindicatos de docentes; paradigma que además rompe radicalmente con la configuración vigente.

En ese orden de ideas, para llevar a cabo la indagación, el trabajo se estructura en 6 capítulos. En el capítulo I, se muestran elementos teóricos relacionados con los tipos de paradigmas; el devenir de las pedagogías alternativas; panorama de la pedagogía crítica en Latinoamérica y Colombia, con un especial énfasis en la propuesta pedagógica de Paulo Freire. En el capítulo II se presenta el diseño general de la propuesta, especificando el carácter cualitativo del estudio, en una perspectiva de teoría fundamentada, utilizando la observación participante y la entrevista semiestructurada como técnicas de recolección; en el estudio se utilizaron el análisis conceptual crítico, la triangulación y una matriz de doble entrada como instrumento. En el capítulo III se muestra como contexto de estudio la ciudad Medellín; en este apartado se pretende revelar que en la capital de Antioquia se hace una apuesta significativa por la educación, lo cual se evidencia en los tres últimos planes de desarrollo.

El capítulo IV muestra como resultado que una relación plausible entre Pensamiento Pedagógico Crítico y Horizontes Pedagógicos Alternativos contribuye enormemente a un cambio paradigmático en educación; también muestran los resultados que, el sindicato debe avanzar hacia una orientación sindical de justicia social y abandonar la visión corporativa empresarial en la que se fundamenta hoy. En el capítulo V de las

conclusiones y recomendaciones se destaca que es necesario una problematización del currículo oficial para avanzar en la inclusión de las culturas; se ha de fomentar la enseñanza para la comprensión de lo humano y el funcionamiento de las sociedades. Finalmente, se construye una propuesta de formación con miras a sentar las bases para la construcción de horizontes pedagógicos alternativos que, en oposición a los modelos, son entendidos como un camino por recorrer, como una categoría que se debe llenar de sentido a partir de la reflexión colectiva.

Contenido

CAPITULO I: ELEMENTOS TEÓRICOS	11
1. Perspectiva histórica de la educación	11
1.1 Educación y pedagogía en el antiguo oriente.....	14
1.1.1 La Educación en Mesopotamia.....	15
1.1.2 La educación en el antiguo Egipto.....	17
1.1.3 La educación en la antigua China	18
1.1.4. La educación en la antigua India.....	20
1.1.5. La educación en el antiguo Japón.....	21
1.2 Educación en la antigüedad griega y romana.....	21
1.2.1 La educación en la antigua Grecia	22
1.2.2 La educación en la antigua Roma.....	24
1.3 La educación en la edad media	25
1.4 La educación en la modernidad.....	28
1.4.1 Juan Amos Comenio (1592-1670).....	30
1.4.2 John Locke (1630-1704).....	32
1.4.3 Juan Jacobo Rousseau (1712-1778).....	33
1.4.4 Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827)	35
1.4.5 Johann Friedrich Herbart (1776-1841).....	36
1.4.6 John Dewey (1859-1952).....	37
1.4.7 María Montessori (1870-1952).....	38
1.4.8 Ovide Decroly (1871-1907).....	39
1.4.9 Édouard Claparède (1873-1940).....	40
1.4.10 Célestin Freinet (1896-1966)	40
1.4.11 Paul Robín, Ferrer y Makarenko	41
2. Perspectivas paradigmáticas y su relación con la educación	42
2.1 Paradigma simplificador o instrumental y su relación con la educación.....	44
2.2 Paradigma crítico y su relación con la educación	46
2.3 Paradigma complejo y su relación con la educación.....	53
3. El devenir histórico de las Pedagogías Alternativas	63
4. Las Pedagogías críticas en América Latina.....	68
4.1 Principales estudios sobre Pedagogías Críticas en Colombia	72

4.2 La Pedagogía crítica desde la perspectiva libradora, progresista y transformadora de Paulo Freire.....	79
a). Proceso de Conocimiento	83
b). Pedagogía	87
c). Mediación del mundo	93
d). Dimensión política de la educación.....	97
e). Ética, utopía y poder.....	100
f). Reforma educativa	103
CAPITULO II: EL DISEÑO GENERAL DE INVESTIGACIÓN	107
1 El Problema de Investigación.....	107
2. Objetivos	115
2.1 General.....	116
2.2. Objetivos Específicos	116
3. Metodología y fases de investigación.....	116
3.1 Enfoque epistemológico	117
3.2 Tipo de Diseño	118
3.3 Fases de investigación	121
• Observación participante	125
• Entrevistas individuales.....	126
• Entrevista Grupal	127
3.4. Matriz de análisis	129
3.5. limitaciones y posibilidades en el desarrollo de la investigación.....	132
CAPITULO III. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	134
CAPITULO IV. RESULTADOS.....	142
1. Uniendo lo disperso.....	143
1.1 Producción Académica Especializada en Pedagogía Alternativa	155
1.2 Los sindicatos de maestros y la formación de Pensamiento pedagógico crítico (PPC).	167
1.3 Los principios orientadores no prescriptivos	187
CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	191
1. Conclusiones	191
1.1 Una relación plausible para el cambio	191

1.2 Un esquema teórico que fundamenta la necesidad de cambio	193
1.3 Los sindicatos de maestros, mejoramiento pedagógico y cambio paradigmático	195
2. Recomendaciones	196
2.1 Profundizar la fundamentación de HPA.....	196
2.2 Refundar la crítica	197
2.3 Resignificación y posicionamiento de la enseñanza	198
2.4 Problematicar el currículo	198
2.5 Consolidación de alianzas estratégicas.....	199
CAPÍTULO VI. LA PROPUESTA.....	203
1. Nombre de la propuesta	203
1.1 Introducción	203
1.2 Identificación del problema.....	204
1.3 Justificación	205
1.4 Objetivos	206
1.5 Descripción de las categorías teóricas que sustentan la propuesta.....	207
1.6 Productos de la propuesta	207
1.7 Cronograma.....	209
1.8 Beneficiarios de la propuesta	210
1.9 Impactos de la propuesta.....	211
1.10 Relación de la propuesta con otras iniciativas.....	211
1.11 Presupuesto inicial de la propuesta (fase 1).....	212
1.12 Criterios de gestión de la propuesta	212
1.13 Marco lógico de la propuesta inicial (fase 1)	213
1.14 Criterios de evaluación	215
Bibliografía	216
ANEXOS	225
1. Guía de preguntas y contextualización para el grupo de discusión.....	226
2. Guías de observación	228
3. Matriz de análisis conceptual crítico a entrevista de Faber Hernán Alzate Toro	229
4. Documento sobre entrevista realizada el 13 de junio de 2019.....	241

5. Matriz sobre pregunta 1.....	248
6. Matriz sobre paradigma y educación.....	256
7. Matriz para reconfiguración del componente metodológico.....	270
8. Matriz para discusión de resultados.....	291

CAPITULO I: ELEMENTOS TEÓRICOS

El hombre está dotado de razón, es vida consciente de sí misma; tiene conciencia de sí mismo, de sus semejantes, de su pasado y de las posibilidades de su futuro.”

E. Fromm.

1. Perspectiva histórica de la educación

“En cualquier sociedad la educación constituye el fundamento mismo de la reconstrucción permanente del lazo social en el movimiento de sucesión de generaciones”. **Bouvier**

A decir de Carvajal J. , (2017), en la historia del pensamiento pedagógico se distinguen tres etapas: la reflexión filosófica, el siglo dorado y las pedagogías emergentes. La primera nos muestra la educación como un objeto de reflexión filosófica relacionada con la epistemología, la ética, la política y con la especulación sobre el dominio del hombre. Esta época va de lo más remoto de la antigüedad hasta el siglo XVIII. La segunda etapa está ubicada entre el siglo XVIII y mediados del siglo XX; en esta etapa la educación es un asunto de Estado e implica decisiones políticas que conciernen al conjunto de la sociedad; en este ciclo, los pedagogos aparecen como personas comprometidas políticamente; son portadores de unos valores y una ética que deben ser promovidos a través de la educación. Desde mediados del siglo XX la educación se ha inscrito en el marco ideológico y un carácter científico- técnico; este último periodo suscita la pugna entre tecnócratas de ultra derecha que promueven el eurocentrismo occidental e intelectuales democráticos que consideran que otra educación, otra sociedad, otra lógica de formación, son posibles.

Vale expresar que investigar a cerca de la historia de la pedagogía consiste en conformar un cuerpo teórico que sirva para el análisis, la comprensión, la explicación

crítica de las ideas y los planteamientos que han determinado el quehacer de la teoría y la práctica educativa y la evolución sistemática que presenta una cadena de hechos y teorías ligadas entre sí. Como afirma Gadotti, (2011), cuando se hace historia de la educación y la pedagogía se pretende una mirada epistemológica sobre el acontecer y el proceso que la han suscitado. Pero en dicho recorrido es difícil encontrar algo totalmente nuevo, algo que no haya sido expresado en otro momento de la historia. Como bien se sabe, en este campo, mucho de lo que se plantea como innovación viene de épocas previas.

Además, a través de la historia la educación se ha utilizado como factor clave para mantener el dominio de clases; pero también se ha empleado como adminículo de resistencia y lucha contra toda forma de dominación. Por eso, como dice Morín, (2006), la educación puede ser considerada un sistema de ideas informacionales y simbólicas que se unen en función de principios lógicos-organizacionales y paradigmáticos que legitiman dicho sistema y formulan reglas fundamentales de organización. De ahí que, los sistemas educativos orientados a partir de una ideología, se fundamenten en principios y reglas de organización que legitiman la verdad que promulga, para lo cual seleccionan los datos fundamentales sobre los que se apoya. Es decir, eliminan aquello que en función de sus axiomas y principios está desprovisto de sentido o de realidad. También sostiene Morín, (2006), que un sistema educativo por antiguo que sea, sigue siendo teoría en tanto acepte las reglas del juego competitivo y crítico; en tanto que manifieste flexibilidad interna, capacidad de adaptación, modificación y articulación entre sus subsistemas. En ese orden de ideas, los más de veinticinco siglos de teorías, filosofías, prácticas, aciertos y excesos en el campo de la educación y la pedagogía nos muestran un devenir significativo. Pues el movimiento del pensamiento pedagógico se procesa de forma dialéctica con ideas, crisis, contradicciones y fenómenos que no se anulan entre sí, sino que se complementan.

En tal sentido, la educación se entiende como una ayuda para preparar al sujeto para la vida; por esa razón, desde sus orígenes la escuela organiza un cierto ritual social y ha transmitido la sabiduría, costumbres y reglas que merecían ya el nombre de cultura.

Pero como señalan Mialaret y Vial, (2010), dentro del espacio social y político parece ser que la institución escolar se instituye más como medio de estabilidad que como factor de renovación y de cambio; porque desde las más antiguas escuelas de Asiria o Egipto se privilegiaba la formación del carácter, la moralidad y el desarrollo intelectual, y ese ideal se percibe hasta hoy. Esa visión hace que a los maestros se les valore según la cantidad de saberes acumulados y la claridad de sus expresiones, antes que por su capacidad de identificar, analizar y resolver problemas; y a los alumnos se les valore por la capacidad de escucha y repetición, antes que por la posibilidad de comprensión. Esa historicidad de la educación constructora de saber, permite decir con Havelock, (2010), que la cultura humana se aprende y utiliza el lenguaje como vehículo. Pero además del lenguaje necesita un mecanismo, un aparato social, una institución para consolidarse, de ahí el papel formador asignado a la escuela. Según este autor, en las culturas orales los sujetos en formación escuchaban el discurso de sus padres, por lo que la nueva generación practicaba bien su lenguaje, pero la aparición y conocimiento de la escritura volvió casi inútil ese saber ancestral; porque se ha delegado en la escuela la responsabilidad de garantizar dicha participación. En ese orden de ideas, según Thuillier, (2010), una política de la historia de la educación debe apoyarse necesariamente sobre un esfuerzo de reflexión sistemática sobre su devenir.

En esa búsqueda de sentido en relación con la historicidad de la educación y la pedagogía, se encuentra que, en la tradición griega, etimológicamente educar consiste en hacer salir al niño de su estado primario. Además, como hecho social la educación emerge a partir de una función natural de formación sobre las costumbres y hábitos que daban sentido a la vida en comunidad, según Acevedo J. , (1978), en las comunidades primitivas la enseñanza estaba confiada a la vigilancia difusa del ambiente; luego con el desarrollo de la civilización se institucionaliza y se transforma, se convierte en algo predeterminado al servicio de una clase o casta. El fundamento antropológico, la tarea y las finalidades de la educación están apoyadas en una concepción de hombre y de mundo que se orientan desde una pedagogía, entendida ésta, como una reflexión sistemática que conjuga teoría y práctica de la educación.

En concomitancia con lo anterior, se puede afirmar que la historia de la educación y la pedagogía hacen parte de la historia de lo humano-social como expresión de una praxis, manifestación de una condición cultural existente. La reflexión histórica sobre la educación es esencial para lograr una visión global y sistemática del quehacer del hombre a través del tiempo en la cultura y su forma de adquisición y divulgación del conocimiento. Es por eso que los fines de la educación han existido en razón de condiciones sociales a las que deben responder y están en relación con la concepción de mundo, de hombre, naturaleza y la sociedad que se aspira. Es decir, de acuerdo con las necesidades y perspectivas hay factores que determinan y configuran la historia de la educación y la pedagogía; entre los cuales se pueden nombrar el carácter de la cultura, la estructuración social, la orientación política y la vida económica.

1.1 Educación y pedagogía en el antiguo oriente

La práctica educativa en el contexto oriental es muy anterior al pensamiento pedagógico, pues este último surge con la reflexión sobre ella y como una necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos sociales. Afirma Gadotti, (2011), que la educación en el antiguo oriente estaba marcada por los rituales y fundamentada en una visión animista de la vida, era esencialmente práctica y reafirmaba los valores de la tradición. En concordancia con lo anterior, sostiene Lucas, (2010), que el templo era centro de la cotidianidad y ha debido ser la primera institución en necesitar una clase de funcionarios instruidos. Tal vez circunstancias como esa incidieron para que conceptos transformados en tradición educativa hayan llegado y penetrado el ethos occidental; proceso que explica la historia agitada del hombre desgarrado entre la razón y la fe; la experiencia y la desesperanza; la libertad y el autoritarismo; el progreso y la derrota.

A decir de Lucas, (2010), en oriente además de la severidad, la disciplina y la monotonía, la vida escolar debía ser triste y aterradora, pues los estudiantes iban a la escuela desde su más tierna infancia hasta la adolescencia; desde el alba hasta la noche, día tras día, mes tras mes. La educación era considerada una técnica que sirve para transformar a jóvenes y niños incultos en adultos tan instruidos como fuera posible;

por esa razón se afirmaba que aquel cuyos ojos no están abiertos, al entrar en la escuela saldrá con ellos de par en par. Porque la escuela formaba para asumir actitudes relacionadas con las ideas sociales como la cortesía y el buen juicio. Pero el conocimiento del derecho, la literatura y la tecnología fueron retos de la enseñanza superior, por lo tanto, es improbable que hayan estado ampliamente difundidos en el común del pueblo.

En palabras de Brunner, (2010), la concepción oriental del maestro, se asocia con un hombre silencioso que se domina y se adapta al orden establecido, conserva sangre fría delante de los golpes del destino. Además, asume las reglas sociales, practica buenos modales, la conversación asertiva y la reflexión delante de Dios. Es un hombre que conoce y respeta los mandatos de sus superiores, del estado y la ley divina; aporta su ayuda cotidiana al prójimo y se somete a las reglas del culto. En las culturas orientales, el silencioso se hará a los derechos de la vida, mientras que quien no se domina ignora las buenas maneras, se opone a todo y termina por fracasar. Se entendía que la meta final de la educación es transformar a los jóvenes en verdaderos silenciosos, lo que significaba armarlos para la vida.

Así las cosas, acorde con lo planteado por Brunner, (2010), en el antiguo oriente la educación era considerada una creencia y la creencia producía milagros, incluso a falta de dinero. Situada como una virtud la educación constituía una responsabilidad moral y religiosa del pueblo, por eso fue colocada al mismo nivel de la piedad, la virtud y la religión. En el momento que los docentes especializados exigieron honorarios por los servicios profesionales prestados, comenzaron a admitir algunas formas de pago. Para los orientales la educación valía los sacrificios y las contribuciones voluntarias de todos aquellos que estaban interesados en la causa. Por eso, los tutores acaudalados pagaban sin tardar por cuenta de sus pupilos y los reyes le reembolsaban el dinero que invertían por los estudiantes enviados a la universidad.

1.1.1 La Educación en Mesopotamia

Esta nación gozó de una cultura y organización social estable, que ofrecía una respuesta satisfactoria a los misterios eternos de la existencia humana. Dicho por Lucas, (2010),

además de la escritura cuneiforme, a ellos se les debe lo fundamental en el desarrollo de varios campos de la ciencia y la técnica: los primeros instrumentos de cuerda, la primera escala musical y un sistema de notación musical coherente. Enuncia este autor que, en el proceso de formación que instauraron los mesopotámicos solamente después de haber aprendido a escribir de corrido el aprendiz pasaba a la memorización de fábulas, mitos y leyendas y a veces el maestro daba un problema de matemáticas para ser resuelto. Sólo hasta entonces el estudiante era confrontado a los problemas prácticos de la vida real: cálculos de salarios, agrimensura, redacción de contratos. Cualquiera que fuese el método de escritura, el maestro debía suministrar las explicaciones orales necesarias y relativas a las listas, tablas y textos literarios y canónicos; estos últimos transmitían la tradición desde los tiempos y tradiciones originarios de la cultura.

Acorde con lo expuesto, los sumerios fueron expertos en agricultura, industria y arte; por orden jerárquico las funciones especializadas las orientaban la nobleza y los sacerdotes, las de nivel medio eran orientadas por los escribas, artesanos, comerciantes, soldados y arrendatarios. Lo cual evidencia que existía un sistema de educación de los miembros de la sociedad encargada de la administración del Estado y control de la economía. Los hijos del rey representaban la casta de sucesión y se les preparaba para sus funciones reales asignándoles importantes tareas militares y administrativas. La mayoría de vendedores y comerciantes sabían leer y escribir y asistían a escuelas privadas o donde preceptores.

Señala Acevedo J. , (1978), que con el advenimiento de Babilonia emerge el quebrantamiento del pueblo sumerio, cuya lengua fue relegada a las escuelas y templos donde se estudiaba y preservaba. Reafirma Lucas (2010) que, en relación con el dominio literario, los antiguos mitos y leyendas de este pueblo persistieron al igual que las formas arquitectónicas. En la época de imperio babilónico, casi todos los estudiantes provenían de la alta sociedad. Pero había escribas de clases inferiores que tenían una educación limitada y a quienes cualquier ciudadano podía consultar para redactar un contrato o una carta mediante un precio módico.

1.1.2 La educación en el antiguo Egipto

Tal vez fueron los egipcios quienes primero establecieron los principios relacionados con la pedagogía; a partir de ello, hicieron trascender su cultura sin modelos. Dice Brunner, (2010), que para los egipcios las respuestas a las preguntas sobre objetivos, necesidades, límites y sentidos de la educación son en principio claras y siempre justificadas. Para ellos, más importante son las reflexiones teóricas y educativas en el marco del aprendizaje de la vida que el aprendizaje de ciertas técnicas. Los hombres pertenecientes a las clases privilegiadas eran autores de las doctrinas educativas. Dice Gadotti, (2011) que, era un mandato pedagógico educar los hijos o a otros niños como se ha sido educado; este compromiso era una obligación fundamental y no obedecía a ningún fundamento intrínseco pero su carácter metafísico se refiere a la voluntad de Dios.

A decir de Brunner, (2010), al principio fue necesario luchar contra la falta de personal que supiera leer y escribir; la retórica sin ser una disciplina autónoma estaba presente en todas las ramas de la enseñanza; se trataba de formar jóvenes para la administración, pero los hijos de ciertas familias eran enviados a la corte donde ellos debían crecer en compañía de los príncipes beneficiándose con una enseñanza especial. Los escribas que debían ocupar los puestos subalternos y medios en la administración estaban vedados al descubrimiento de los principios más importantes de la educación; el dictado y la recitación de memoria representaban los pilares de la enseñanza pública. De ahí que la escuela popular estaba llamada a enseñar las técnicas y no el sentido crítico y la actitud para la reflexión; porque estos son transmitidos a alumnos capaces de usarlos inteligentemente.

Según lo expuesto por Brunner, (2010), el carácter disciplinario de la educación se advierte en el aforismo: "la escucha es favorable al hombre; pero escuchar significa también obedecer. Empleaban la fuerza, el ardor para preguntar y para inculcar la sabiduría; se exigía la paciencia para escuchar. Consideraban que, si no se predica la virtud, el infante no se mueve según las doctrinas de la educación; lo mueve su fuerte deseo. Es decir, si las palabras agradan a su corazón, el niño se abre con gozo. Pero la

verdadera fuente de la autoridad educativa no reside en la personalidad del docente; está en el orden de las cosas, en la sabiduría que el educador reconoce mejor que cualquiera.

Sostiene Brunner, (2010), que testimonios originales de la actividad escolar se conservan bajo la forma de trabajos de alumnos a quienes se les inculcaba el respeto y se les asignaba un camino que lo conducía a través de la vida comunitaria, apacible y dichosa; preservándolos del fracaso que los arrastra al aislamiento. La educación permanece como un medio para transformar a los niños en adultos sólidos y felices. Cada educador con la vista fija sobre la imagen del hombre ejemplar que acepta la providencia de la mano de Dios, orienta a sus discípulos para que se integren a su entorno; para que sea calmo, modesto, disciplinado, legal, jamás colérico, nunca irreflexivo. Al igual que el hijo que su boca emite palabras abominables, que siembra discordia, que no respeta órdenes, a los minusválidos de nacimiento, inadaptados o intelectualmente retardados; los irrecuperables deben ser repudiados, hacerlos esclavos porque su naturaleza se parece a su palabra.

1.1.3 La educación en la antigua China

Afirma Carter (2010), que en los inicios la educación en China pretende la reproducción del sistema de jerarquía, obediencia y servilismo al poder. La vía del estudio es comúnmente representada en la literatura como el principal y más seguro método de ascensión social. Para ellos la educación propiamente dicha, comienza hacia los diez años de edad donde los jóvenes son separados de las niñas. Los primeros debían adquirir los conocimientos que les permitirían convertirse en hombres hechos y con capacidad para actuar en sociedad; las segundas bajo el control de las mujeres del clan debían iniciarse en las actividades que las preparara para sus futuros roles de esposa y madre.

A decir del mismo Carter, (2010), tres tendencias pedagógicas marcan la historia de la educación en este país: 1) Los confucionistas, quienes fundamentan su visión en la relación docente-alumno, en el debido respeto del discípulo a su maestro. El acento puesto sobre la naturaleza humana y el amor universal es una manera de afirmar cierta

igualdad de oportunidades en el dominio intelectual; para esta escuela no existe separación entre el campo del conocimiento y el ejercicio de la virtud. El alumno situándose en una perspectiva ética alcanza el conocimiento gracias a una combinación de ejercicios de memorización y concentración mental. 2) La escuela maoísta reflexiona sobre la lógica, deja un sitio mucho más importante al saber científico y la recopilación de escritos sobre su quehacer educativo, contiene pasajes de dominio de la óptica y la demografía. 3) La escuela taoísta, postula la inadecuación del lenguaje como medio de transmisión del conocimiento y es señalada por su desconfianza con respecto al discurso pedagógico y escrito. Para ellos, sólo por una posterior revisión sobre el discurso de una disciplina, se puede captar intuitivamente la verdad.

Según con Carter (2010), que la enseñanza dispensada dentro de las escuelas exclusivas de los jóvenes aristócratas estaba orientada al aprendizaje de las artes marciales: tiro al arco, doma de caballos, conducción de carros y manejo de armas. Sin embargo, el desarrollo de los combates es la más alta expresión del código de honor; por lo tanto, el entrenamiento militar es inseparable de la educación moral; pero la mayor parte de las escuelas establecían una distinción muy concreta entre las diferentes clases sociales. Educadores y filósofos fundaron al mismo tiempo la ciencia y la pedagogía como doctrinas que fueron presentadas como métodos para realizar un buen gobierno.

Hacia las postrimerías de la época imperial las escuelas públicas se orientan hacia la preparación para una serie de exámenes escritos u orales y dedicaban poco tiempo a la expansión de las aptitudes y habilidades individuales. La organización de los estudios consagra la supremacía de los literatos, reuniendo la moda intelectual que hace de la poesía la más alta expresión del talento. Pero sólo los títulos de doctor y de experto dan la posibilidad de acceder a los más altos cargos administrativos; porque las otras carreras forman técnicos. Esta postura en nada difiere de los parámetros establecidos por las sociedades contemporáneas, en las que resulta más significativo el resultado en pruebas estandarizadas en la formación ética, académica y democrática de los sujetos.

1.1.4. La educación en la antigua India

En informe presentado por Misra, (2010), se lee que en los inicios la educación era determinada por la religión y los estudios consistían en aprender de memoria los textos sagrados, lo cual significaba ir al encuentro de Dios. El concepto de formación se fundaba sobre la filosofía de la vida adoptada en los pueblos. Esta filosofía determinaba un proceso de crecimiento de la vida interior, una evolución deliberada de los aspectos mentales, morales y espirituales. Su meta estaba en asegurarse una existencia mejor en la tierra y en el más allá. El hombre debía adquirir los conocimientos para volverse digno en la sociedad y alcanzar la suprema beatitud del corazón.

Los estadios de la educación no estaban claramente delimitados, pero se encuentra que un primer momento no obligatorio, se efectuaba en familia donde los padres enseñan al niño los rudimentos de la cultura. En el segundo el niño iba a la casa del maestro a recibir la educación que lo iniciaría en el conocimiento de su especialidad futura. El tercero, era regido por tres o cuatro años de estudios superiores. Los centros de aprendizaje más importantes eran dirigidos por los comunicadores eclesiásticos o judiciales; núcleos de un elemento correspondiente a la universidad moderna.

En lo administrativo importaba el sustento de los alumnos y de la familia del maestro, para dar cumplimiento a este ideal los alimentos provenían de los campos, de las bestias del maestro o los alumnos eran forzados a mendigar para llevar lo recolectado en dinero y la comida obtenidos a su docente. Cuenta Misra, (2010), que esas limosnas constituían una fuente permanente de renta para el establecimiento. En cuanto al sistema de mendicidad ocultaba un buen motivo: “*dar al alumno el sentido de la humildad*”, ayudarlos a vencer su orgullo y establecer relaciones más verdaderas con la comunidad donde más tarde iba a vivir y trabajar. El docente también sacerdote, tenía el derecho a recibir regalos y donaciones durante las ceremonias religiosas.

Durante el periodo Neobrahmánico, el término disciplina remplace el concepto educación; el nuevo término aludía a un desarrollo general físico, intelectual, moral y espiritual. Así mismo, el método de enseñanza consistía en mostrar una cierta manera de vivir; es decir, una conducta personal que aportaría a la paz y a la tranquilidad de

espíritu. La educación favorecía la virtud individual, la bondad, el amor, la compasión, la no violencia, la liberalidad, la tolerancia y las buenas relaciones humanas. El ideal de la vida fue siempre poner fin al ciclo de nacimiento por el descubrimiento de la verdad. A nivel práctico, la herencia era primordial dentro de la educación de los niños.

1.1.5. La educación en el antiguo Japón

Dicho por Shoji, (2010), la religión era muy significativa para el antiguo pueblo japonés, además, la vida era la religión misma. Desde el nacimiento se vendían a algún dios y significaba el principio. No era solamente el principio del tiempo si no también lo que está por encima de todo. Respetaban el corazón puro y honesto y creían que era con ese corazón que deberían considerar a los dioses. Esa visión de la vida y la educación explican por qué esta última estaba ligada a la costumbre y a la tradición. Se aprendía historia y el sentido de las costumbres escuchando las aventuras y cantos transmitidos por adultos mayores de las comunidades. Los antiguos artesanos eran formados por tradición directa de los padres y hermanos; la caza para los hombres y el tejido para las mujeres constituían el trabajo principal.

La Universidad Central estaba destinada a hijos de señores de la provincia y nobles situados por arriba de ellos. Este centro de educación superior estaba dividido en cuatro secciones: en la primera, se estudiaba historia y literatura china, aquellos que aspiraban al triunfo social entraban en esta sección; la segunda estaba consagrada a la moral, la política y la economía; la tercera era la menos considerada y estaba consagrada a la enseñanza del derecho; la cuarta era destinada a la aritmética y un curso de caligrafía.

1.2 Educación en la antigüedad griega y romana

Para la construcción de sentido educativo, el mundo occidental toma como referente esencial el pensamiento pedagógico greco-romano; porque estos pueblos en su configuración cultural hicieron una profunda reflexión sobre el mundo, el hombre y la educación. Sobre la visión pedagógica de estos pueblos, Gadotti, (2011) afirma que se destacan tres tendencias: 1) Pretendían realizar en la vida humana el orden que se veía en el universo y la armonía que demostraban las matemáticas. 2) Miraban el acto educativo centrado en la reflexión sobre el lenguaje y la retórica. 3) Pensaron la

educación de la mujer, aunque restringida a los conocimientos caseros y de interés del esposo. En síntesis, la educación organizada por la disciplina y la justicia tenía carácter utilitarista y militar; desde ella, se reclamaba fidelidad administrativa, educación para la patria, paz sólo con victoria, esclavitud para los vencidos y pena capital para los rebeldes.

1.2.1 La educación en la antigua Grecia

Los griegos realizaron la síntesis entre la educación y la cultura, dando un enorme valor al arte, la literatura, las ciencias y la filosofía. Sostiene (Gadotti, 2011) que, a pesar de su carácter elitista, la enseñanza debía ser pública, sometida al control de la comunidad, estimular la competencia y las virtudes guerreras; además, correspondía asegurar la superioridad de las élites frente a los oprimidos. Pues, la educación del hombre integral consistía en la formación del cuerpo a través de la gimnasia, de la mente por la filosofía, las ciencias y la moral; de los sentidos por la música y por las artes.

Cobra sentido el planteamiento de Manacorda, (2005) cuando afirma que entre los griegos el humanismo ateniense buscaba el conocimiento de la verdad y la finalidad de la educación consistía en asegurar la excelencia, porte ciudadano, retórica, cultivo del cuerpo, conocimiento de las normas sociales y morales de sus ciudadanos. Es decir, no se formaba para una profesión sino en el carácter y para ser buen ciudadano; pues la virtud principal de un hombre debía ser la lucha por su libertad. Según este autor, contrario al pensamiento ateniense, en Esparta el hombre debía ser antes que nada el resultado de su culto al cuerpo, ser fuerte, desarrollado en todos sus sentidos, eficiente en todas sus acciones. En ninguna de las visiones el ideal de su cultura aristocrática incluía la formación para el trabajo porque según ellos, el espíritu debía permanecer libre para crear.

En relación con este ideal educativo, considera (Carvajal J. , 2017) que la educación toma fundamento en su relación con los planteamientos filosóficos de Sócrates, Platón, Aristóteles y de los sofistas. A la hora de reflexionar la educación, **Sócrates**, profesor y uno de los más ilustres pensadores griegos, se preguntaba: ¿dado que las ideas son innatas, puede enseñarse la virtud? Este interrogante lo alimentaba con planteamientos

que incluso se corresponden con pensadores de nuestra época. Según Acevedo J. , (1978), para este pensador griego toda educación debe ser política y su carácter moral es la médula de la existencia humana, en particular de la vida colectiva. Ahora bien, a decir de Manacorda, (2005), Sócrates elaboró un sistema educacional basado en la ironía y la mayéutica; su método pedagógico involucra dialécticamente al docente y al alumno, quienes dialogan sobre temas de interés para ambos.

Sócrates se preocupaba por impulsar, despertar y estimular en el sujeto, la búsqueda personal, la verdad del pensamiento propio y la voz interior. En palabras de Gadotti, (2011), a Sócrates le interesaba el diálogo vivo y amoroso con sus discípulos. Creía que el autoconocimiento es el inicio del camino para el verdadero saber; con él comienza el humanismo, la formación ética y moral en educación, también afirmaba que todo el mundo enseña la virtud de la mejor manera que le es posible. Siempre creyó que era tarea principal del profesor despertar lo que duerme, la conciencia moral del hombre; lo cual significa valentía, ponderación, justicia y piedad, porque todos esos valores contribuyen a la excelencia del alma.

Plantea Manacorda (2005) que, **Platón** discípulo de Sócrates, defendía la educación contra la alienación; para él, la tarea central de todo proceso de formación estaba en mirar hacia la luz del verdadero ser, ya que el propósito de la educación es hacer mejores personas. Gadotti, (2011), asevera que para este pensador espiritualista el estado del conocimiento humano pasa por la percepción y la sensación que lo hacen precario. Según Platón, mientras esta sea la vía para conocer, los sujetos están expuestos a confusión y engaño. De ahí la necesidad de pasar gradualmente de la percepción sensorial a la contemplación de la realidad sin falsedad; pues es la única cosa que el hombre puede llevar a la eternidad.

En su referencia sobre **Aristóteles**, Gadotti, (2011), considera que es el gran realista de su época y que un planteamiento pedagógico central era, que la virtud está en el término medio y las ideas como su propia esencia, están en las cosas. Aristóteles expone tres factores que determinan el desarrollo espiritual del hombre: disposición innata, hábito, y enseñanza. Dice Manacorda, (2005) que este filósofo manifestaba que, si el hombre

es un animal dotado de lenguaje, en la vida ciudadana se asegura el desarrollo de las potencialidades humanas. Por eso centraba su atención en la formación ética, la necesidad de esclarecer las condiciones de la vida buena y la vida que vale la pena vivir.

Los **sofistas** son un grupo de pensadores entre los que se destaca *Pitágoras*, según Acevedo J., (1978) ellos acentuaron el valor humano de la educación y creían que el hombre es la medida de todas las cosas. Fundadores del intelectualismo y el subjetivismo en educación, consideraron que la formación consiste en dar buenos consejos en asuntos domésticos para que los jóvenes arreglen su casa lo mejor posible. También hay que capacitarlos en asuntos políticos para dominar los negocios de la ciudad. En palabras de Manacorda, (2005), para los sofistas el ideal pedagógico estaba por encima de los intereses del pueblo y los profesores se presentaban como los herederos de los antiguos rapsodas. Los sofistas fueron los primeros en poner en duda la escuela tradicional y defendían la enseñanza acorde con los intereses de quien aprende. También reconocieron que la formación, la virtud y la capacidad no son un privilegio de la minoría aristocrática, sino que es transmisible a todas las personas.

1.2.2 La educación en la antigua Roma

A decir de Gadotti, (2011), en la época de oro del imperio existía un sistema de educación con tres grados clásicos de enseñanza: La escuela del *ludi-magister*, que impartía la educación elemental. Las escuelas *de lo gramático* que correspondía a lo que hoy es secundaria y los establecimientos de *educación superior*. Como en casi todas las tradiciones, la educación en la antigua Roma era elitista y sólo destinada a los ciudadanos. Por lo tanto, trasciende los intereses locales y nacionales. Los esclavos sin ninguna instrucción, eran tratados como objetos y aprendían las artes y los oficios en las casas donde servían.

Según Acevedo J. , (1978), **Catón** fue un orador que reunía las cualidades de dialéctico, filósofo, poeta, jurista y actor, atribuía importancia a la formación del carácter como ideal de la educación. Otro expositor significativo de la educación en Roma fue **Quintiliano**, quien tenía en mente un hombre al mismo tiempo elocuente y sabio; por

lo tanto, puso el peso principal de la enseñanza en el contenido del discurso y defendió el ideal educativo de la elocuencia perfecta. **Séneca** insistió en la educación para la vida y la individualidad. **Plutarco** reclamaba que la educación mostrara la biografía de los grandes hombres para funcionar como ejemplos vivos de virtud y carácter.

1.3 La educación en la edad media

Acorde con lo planteado por Misra, (2010), en esta época los gobernantes influenciados por el sistema de dominio señorial protegían las familias provinciales con el propósito de desfavorecer a la nobleza. Esto generó un descentramiento del poder que hasta ese momento habían estado en manos de las familias poderosas y en los templos que se incorporaban rigurosamente al poder central. La amenaza fue cada vez más grande y total, puesto que, la clase media integrada por guerreros iba a desarrollarse a la vez económica y políticamente triunfando sobre la clase aristocrática. Según este autor la nobleza persistiría en guardar el antiguo orden despreciando a los guerreros mientras que estos se enriquecían en las provincias cuyo orden público estaba gravemente perturbado. De ahí que, una de las características importantes de la edad media en el antiguo oriente fue que los guerreros se convirtieron en la conciencia de la individualidad. Los maestros de la época inventan e impulsan la educación para las personas del pueblo; este tipo de educación estuvo fundamentada en la economía del arroz.

Las invasiones religiosas saquearon las instituciones, quemaron las bibliotecas y a decir de Misra, (2010), fue difícil para los gobernantes defender los estudios y preservar las lenguas antiguas; incluso, en algunos países la educación no fue considerada un deber social, una función del Estado. Además, el temor que inspiraban los poseedores del poder impidió que los ricos ayudaran materialmente a los sabios y a sus instituciones. La ayuda aportada dependió del interés, caprichos y retos que los representantes se pusieran. Lo cual se presentó bajo la forma de recompensas, becas personales, construcción y restauración de los edificios, la concesión de observaciones a las instituciones y personas de letras. El profesor podía aceptar honorarios de parte de los estudiantes y recibir regalos al finalizar los estudios.

Entre los musulmanes, el concepto de educación se asociaba con formación intelectual, movilización de los conocimientos y formación del espíritu. La enseñanza era casi siempre oral, pero los libros leídos e interpretados por los estudiantes se volvían más y más nuevos. La meta era desarrollar las ideas justas al individuo, el uso correcto de las palabras y el hábito de las ideas claras. Para los niños musulmanes existían cuatro tipos de escuelas: 1) La escuela coránica dentro de la mezquita, donde no había lecciones de escritura y aritmética, pero se aprendía a recitar el libro santo, incluso sin comprenderlo. 2) La escuela persa, donde se enseñaban las obras poéticas de escritores islámicos. 3) La escuela persa coránicas, recoge características de los dos tipos anteriores. 4) La escuela árabe reservada a los adultos, en estos seminarios se buscaba formar leer e interpretar de manera perfecta el Corán.

Dice Manacorda (2005) que, en la edad media, la educación de occidente también era elitista, surge a partir de procesos políticos significativos que dan lugar a la formación de una escuela cristiana que repudia y propende por el olvido de la cultura clásica. Por un lado, la gradual desaparición de la escuela antigua y la formación de una escuela religiosa que emerge luego de la consolidación del reino Romano-Bárbaro; por el otro, el poder de la Iglesia y sobre todo el papado y la caída del imperio de occidente.

En palabras de Manacorda, (2005), el desprecio o el olvido de la sabiduría clásica son un hecho consumado en una época que la costumbre bárbara resistió ante los refinanciamientos de la cultura romana. Las escuelas de artes liberales tuvieron en Italia sus últimos esplendores. De otra parte, las pedagogías tenían un carácter autoritario y su objetivo era conservar los usos y costumbres del régimen social imperante con ayuda de la educación. Luego entonces, la tarea principal que cumplieron las escuelas en estos pueblos era la de formar sumisos cumplidores de órdenes y súbditos fieles.

Para entonces los procesos sociales llevaron a que los monasterios se convirtieran en los grandes centros de cultura y que se creara la institución más poderosa para el desarrollo y divulgación del pensamiento de la ciencia: las universidades; con ello se da una gradual desaparición de la escuela clásica. Expresa Acevedo J. , (1978), que en esta nueva visión de la educación y de la escuela se prohibía a los obispos la lectura de

los textos de la tradición griega. La primera preocupación es la educación moral y la participación de la liturgia. Se ha de anotar que, bajo el signo del cristianismo y con el miedo del pecado, en la práctica no parece menguar el tradicional sadismo pedagógico; un postulado que cobra importancia y hace referencia a que, el ser golpeado es propio de la infancia; pero toda intervención o golpe a las personas es factible sólo con la autorización del abad.

En este orden de ideas, según Carvajal J. , (2017), en la época medieval se configuran diferentes escuelas sin que ello implique cambios significativos: *la cristiana, los obispos, la escolástica, las canónicas ciudadanas y las del papado e imperio*. En la primera, el clero secular conserva durante más tiempo la cultura clásica, mientras el clero regular la rechaza y objeta el siglo en su conjunto; a pesar de esa pugna, los sacerdotes antes que enseñar querían aprender. El modelo de organización de estas escuelas para la formación de los sacerdotes- maestros es la academia hebrea. Maestros que, a su vez instruían a los niños en el alfabeto y las letras. Las costumbres estaban centradas en la sinagoga y la enseñanza caracterizada por un método de obsesiva memorización y repetición.

El segundo tipo de escuela, en palabras de Manacorda, (2005), se aseguraba que los niños por voluntad de los padres estuvieran destinados a optar por la vida clerical, deberían ser instruidos en la casa de la Iglesia en presencia del obispo. Igual que la mujer, el niño es un ser imperfecto en relación al hombre; era obligación aceptarlos en las escuelas alimentándoles espiritualmente mediante la enseñanza de los salmos; habituarlos a las divinas lecturas e instruirlos en la ley del señor. De modo que, quien lo instruya se provea asimismo de buenos sucesores y puedan recibir del señor premios eternos. La relación pedagógica está netamente marcada por la advertencia de que el maestro debe hablar y enseñar mientras el discípulo calla y escucha. A pesar de ello, se recomiendan que los más jóvenes honren a los más ancianos y que éstos amen a aquellos. En la escuela escolástica defendían una preparación formal en leer, escribir y hacer cuentas. En cuanto a la relación pedagógica se percibe una contradicción entre los principios y sus costumbres sádicas en la práctica. Por su parte, en las escuelas

canónicas ciudadanas se posibilita el acceso de niños pertenecientes a grupos sociales subalternos que antes estaban excluidos.

Según Gadotti, (2011), en la nueva actitud cristiana de oportunidad para todos se configura una verdadera y propia escuela en la parroquia. Los niños y los adolescentes que se forman e instruyen en la congregación están sometidos bajo el yugo de la disciplina eclesiástica, son orientados de tal manera que, en su primera lasciva y tentación del pecado no puedan tener ocasión de caer. En la escuela denominada entre papado e imperio, se sugiere un retorno de la cultura latina como potencia Euro-mediterránea, hecho que marca la decadencia de la educación religiosa de ese entonces. Como se puede leer, en todos los tiempos y épocas la educación se transforma de acuerdo con las circunstancias socioculturales, los cambios en las mentalidades de los intelectuales y alguna forma de poder; del mismo modo en la edad media surge la ruptura entre una educación elitista y clerical imperante en ese momento de la historia con la nueva visión y planteamientos propios de la ilustración. Esta nueva visión de la educación tiene lugar a partir del reposicionamiento de la reflexión filosófica sobre educación y la pedagogía, ya no es el pedagogo el protagonista sino alguien con un bagaje teórico-práctico en educación.

1.4 La educación en la modernidad

El antecedente de la tradición pedagógica en occidente es el antiguo pensamiento pedagógico humanista griego, entroncado en la tradición metafísico-religiosa. Y la teocéntrica visión medieval que dicotomizaba al hombre en alma y cuerpo, exaltando al alma a las esferas de la contemplación de lo bello y lo verdadero a condición de que la fuerza de voluntad y la virtud, mantuviera el cuerpo sometido, controlado en sus pasiones, bajo el rigor de la disciplina, el recogimiento del sentido y la austeridad en las costumbres. Según Manacorda, (2005), en las épocas subsiguientes hubo todo tipo de hechos y procesos con gran proyección hacia el futuro y sirvieron como base para el desarrollo de una sociedad predominantemente rural y a la posterior expansión europea.

En esta época, está el mérito de haber introducido los cambios más significativos en el campo de la educación. Para Carvajal J. , (2017), este protagonismo de la pedagogía se debe a la conjunción de tres factores: desarrollo de formas populares de escolarización; desarrollo extraordinario de las ciencias humanas (sociología, psicología y las distintas ciencias de la educación); desarrollo de la filosofía de la educación. Ese momento de la historia educativa se valoriza la experiencia como componente fundamental del aprendizaje, se enfatizan procesos de socialización y educación para la libertad y se habla de educación integrada con impacto político. Pero esos cambios no son producto de azar; pues a partir del siglo XVI el hombre desarrolla técnicas y artes, se lanza al dominio de la naturaleza y se propone un nuevo ordenamiento de las ciencias como medida de distinción entre la fe y la razón.

Como afirma Manacorda, (2005), es una época en la que Descartes convencido del potencial de la razón humana se propuso crear un método que transforme la visión y conocimiento imperante en el mundo. Los cuatro grandes principios de este método son: 1) Jamás asumas alguna cosa como verdadera que no conocieras evidentemente como tal. 2) No incluyas juicios que no se presenten en forma tan clara e indiscutible al espíritu. 3) Divide cada dificultad en tantas parcelas como fuera posible y necesaria para darle la mejor solución, empezando por los objetos más sencillos hasta el conocimiento de los más complejos. 4) Haz en todas partes enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que, tuviere la seguridad de su funcionalidad y efectividad (Descartes, 2010, págs. 47-48). Valga decir que estos principios fundamentaron la racionalidad occidental durante mucho tiempo.

Dicho por Acevedo J. , (1978), el lema que pregonaron en ese momento histórico de la educación fue “*centrarse más en el alumno*”, pues consideraban que el impulso vital-espiritual es la red de la vida y el deber de la educación sería conservar y aumentar ese impulso de existencia. Para Gadotti, (2011), en esa época el ideal de la escuela es la actividad espontánea personal y colectiva. Se trata de una escuela nueva pensada como un lugar de vida; se instituye la idea de comunidad infantil que responde a la necesidad de educar al ciudadano del mañana, tanto a nivel de la clase en el aula como en la

escuela en su conjunto. Por lo tanto, la disciplina resulta de la participación común en el trabajo y en las situaciones de aprendizaje. La formación aparece como un proyecto social en el cual los estudiantes aportan porque se sienten responsables también. Por esa razón, la idea fundamental de la educación más que la unidad es la relación íntima y necesaria entre las experiencias de los sujetos involucrados en los procesos. En ese proceso de transformación acelerada de principios y concepciones sobre la educación y la práctica pedagógica, son muchos los pensadores que aportan; entre los que se destacan:

1.4.1 Juan Amos Comenio (1592-1670)

Acorde con los planteamientos de varios autores puede ser nominado como el gran iniciador de esta transformación en el pensamiento educativo. En su reflexión pedagógica ordena los planteamientos de su Didáctica Magna en torno a dos preguntas: ¿Cómo conocer al hombre? y ¿Cómo enseñarle la ciencia? A partir de esos interrogantes, el análisis de este educador se orienta hacia el niño y el entendimiento. Comenio, (1986), muestra interés por señalar un método para adecuar el conocimiento al estado de desarrollo del entendimiento; el principio conductor de su filosofía radica en la perfectibilidad del género humano a través de la educación. Para este pedagogo no hay espíritu por débil que sea, que no se mejore por la cultura; según él, el hombre debe comprender todo lo que lo rodea; por esa razón necesita servirse de los demás hombres, gobernarse a sí mismo y ser útil a sus semejantes. También afirmaba que la práctica es la mejor manera de aprender. Luego entonces, la escuela es viva y ordenada según la graduación de los conocimientos y trabajos.

Afirma Manacorda, (2005) que, para Comenio la escuela en lugar de enseñar palabras o sombras de las cosas debe enseñar el conocimiento de las cosas. También fue el primero en proponer un sistema particular de enseñanza reconociendo el mismo derecho de todos los hombres a saber sobre la ciencia, la política y la vida misma. En relación con esto, en palabras de Comenio, (1986), la educación debería ser permanente, acontecer durante toda la vida humana y la enseñanza debería unificarse. Es decir, todas las escuelas deberían estar articuladas reconociendo el derecho de las

clases populares y la democratización de la enseñanza. Esta educación buscaba desarrollar la curiosidad, la instrucción atractiva y diversificada a través de historietas y fábulas con finalidad moral y religiosa. Para él, se necesitaba una educación que formara para ser honesto, sabio, mantener el buen gusto y espíritu noble.

Además, según Carvajal J. , (2017) Juan Amos fue creador de un sistema educacional en el que defiende la generalización de la enseñanza subordinándola a un órgano de control universal. Así mismo, presentó un nuevo método de enseñanza del latín por medio de ilustraciones y lecciones objetivas. También intentó crear ciencia de la educación utilizando los mismos métodos de las ciencias físicas. Gadotti, (2011) y Manacorda, (2005), coinciden en afirmar que la propuesta educativa de Comenio, se sustentaba en principios basados en el funcionamiento de la naturaleza.; en el texto original se lee: 1) *La naturaleza observa un ritmo adecuado*; la educación de los hombres debe empezar en la primavera de la vida y todos los asuntos por aprender deben organizarse según la edad de los estudiantes a fin que no se les haga aprender algo que esté más allá de su comprensión. Pero en franca oposición a este principio, las escuelas no seleccionan el tiempo correcto para los ejercicios mentales, no se dividen los ejercicios de manera apropiada de modo que todo progreso pueda hacerse a través de varias etapas necesarias.

2). *La naturaleza prepara el material antes de empezar a darle forma*; en este sentido, es necesario que se mantengan a la mano los materiales necesarios para la enseñanza. Primero ha de enseñarse la comprensión de los objetos y después se enseña su expresión en forma de lenguaje. La lengua ha de aprenderse desde una gramática de autores apropiados; el conocimiento de las cosas debe preceder el conocimiento de sus combinaciones y los ejemplos deben proporcionarse antes que las reglas.

3). *La naturaleza escoge un objeto adecuado sobre el cual actuará o primero somete uno de ellos a un tratamiento apropiado para convertirlo en adecuado*. Dice Comenio, (1986), que las escuelas quebrantan este principio porque nadie que vaya a ser entrenado para ser un hombre tiene permiso de dejar el local de trabajo hasta que su entrenamiento termine. Antes de haber provocado en las personas el deseo de aprender,

generalmente se les hace el injerto más noble del conocimiento, la virtud y la piedad. De ahí la importancia de enseñar a comprender que no por estar habituados a la disciplina y el orden, las mentes están libres de tendencias ociosas.

4). *La naturaleza no es confusa en sus operaciones*; según Comenio, (1986), debemos aplazar el estudio de una lengua extranjera hasta que se haya dominado la propia y las escuelas deberían ser organizadas de tal forma que el estudiante sólo se ocupe de una materia de estudios a la vez. 5). *En todas las operaciones de la naturaleza el desarrollo se hace de dentro hacia afuera*. Este principio significa que el estudiante debería primero comprender las cosas y enseguida recordarlas y que el profesor debería estar consciente de todos los métodos de conocimiento.

6). *La naturaleza en su proceso formativo empieza por lo universal y termina en particular*, eso confirma que cada lengua, ciencia o arte debe ser enseñado primero en sus elementos más sencillos para que el estudiantado pueda obtener una idea general sobre ello; después se puede aumentar ese conocimiento presentando reglas y ejemplos.

7) *La naturaleza no da asaltos, prosigue paso a paso*, significa que los estudios deberían ser cuidadosamente graduados en las diferentes clases; de tal forma que los que vienen primero, puedan preparar el camino.

8). *Si la naturaleza empieza cualquier cosa, no la abandona hasta que la operación queda concluida* y 9). *La naturaleza evita cuidadosamente los obstáculos y las cosas que tengan probabilidad de causar daño*; según Comenio, (1986), estos dos principios muestran que es una locura presentar a un estudiante puntos controvertidos cuando está apenas empezando una materia, porque aquel que empieza por la investigación de puntos dudosos nunca entrará en el templo de la sabiduría. Se puede advertir que la universalidad de estos principios tiene sentido y vigencia en el contexto actual.

1.4.2 John Locke (1630-1704)

Dicho por Acevedo J. , (1978) Locke es un precursor de la edad de oro de la pedagogía; entre sus ideas consideraba que será la voluntad del educador la que determine cuáles son las impresiones que grabará el alma infantil; porque la educación por excelencia es formadora del alma humana. Locke se esforzó por pensar cómo educar a los burgueses

y acomodados caballeros de su época. En cambio, para los pobres recomendó las escuelas de trabajo obligatorias desde los tres años. Consecuente con sus principios filosóficos, su pedagogía apela al razonamiento antes que al deber. Para él, según haya sido la educación recibida los hombres son buenos, malos, útiles o inútiles a la sociedad. Por esa razón, el educador debe propiciar una progresiva y libre expansión del espíritu a la vez que forma la inteligencia y el carácter con el fin de constituir la personalidad. Sólo así, el arte de pensar será el arte de vivir.

Dice Manacorda, (2005), que este pensador inglés combatió el innatismo anteponiendo la idea de la experiencia sensorial que nada existe en nuestra mente que no tenga su origen en los sentidos. La pedagogía realista que impulsó se insubordinó contra el formalismo humanista, pregonando la superioridad del dominio del mundo exterior al dominio del mundo interior del individuo; la supremacía de las cosas sobre las palabras. Bajo sus principios, de humanista, la educación se convirtió en científica. El conocimiento solamente tenía valor cuando preparaba para la habilidad, para la acción. La educación ya no era considerada como un medio para perfeccionar al hombre sino un fin en sí misma.

Afirma Gadotti, (2011), que Locke marca el inicio de la ilustración; movimiento intelectual cuyos promotores asumen que la razón es la conductora del hombre. Para ellos, no hay duda de que el fundamento de toda virtud está en la capacidad de renunciar a la satisfacción de nuestros deseos cuando no son justificados por la razón. En ese orden de ideas, el autocontrol es un elemento vital en la educación. Se ha de reconocer que la virtud tiene gran importancia y la habilidad de un profesor reside en obtener y mantener la atención de su alumno y en hacerle ver que con lo que aprendió puede hacer algo que antes no era capaz. El profesor también debe ser amable, poner ternura en su actitud, dejar percibir al otro que es amado y que la única intención es proporcionarle bien a través del conocimiento y el encuentro.

1.4.3 Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)

Este pedagogo francés, teoriza sobre cómo hacer que la educación desarrolle las disposiciones naturales del hombre sin obstáculo; de esta manera, se garantiza

igualdad, humanidad y se hace mejor persona. Es decir, la función primera de la educación era hacer una humanidad mejor. Según los planteamientos de Rousseau, la meta de la educación es la reconstrucción de un hombre social, racional en concordancia con la naturaleza; prefiere la educación pública bajo reglas prescritas por el gobierno; educación que debe comenzarse en el nacimiento y estar encaminada a formar en el alma de los niños la idea y el valor de la patria.

Según Manacorda, (2005), aun cuando descabellada y arribista como la educación para la burguesía propuesta por Locke, la propuesta de Rousseau pensaba la formación de un sujeto con amor a la patria. Para Gadotti, (2011), es una propuesta educativa que rescata la relación entre educación y política, además centraliza el tema de la infancia. Partidario de la autonomía en la enseñanza, entiende que cada individuo debería conducirse por sí mismo y discute con vehemencia la formación del ciudadano a través de las escuelas públicas. Esta propuesta educativa es racionalista, negativa y restringe la experiencia. Como precursor de la escuela nueva, Rousseau divide la educación en tres momentos: infancia o edad de la naturaleza; adolescencia o edad de la fuerza, la razón y las pasiones y la madurez o edad de unidad, sabiduría y casamiento. Solamente en la adolescencia debe haber un desarrollo científico más amplio y establecimiento de vida social.

En ese orden de ideas Flórez y Batista, (1982), sostienen que, como todo romántico, Juan Jacobo Rousseau afirmaba que lo procedente del interior del niño es el aspecto más importante del desarrollo y por consiguiente es ese interior el comando central de la educación; consecuentemente el ambiente pedagógico debe ser lo más flexible posible para permitir al niño el despliegue de lo bueno, su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración. Es función del adulto permitirle que descarte lo malo, lo inhibitorio e inauténtico. El desarrollo natural se convierte en el método y a la vez en la meta de la educación. Su lema era: "*prefiero un barrendero feliz a un intelectual neurótico*". En esta perspectiva pedagógica, el maestro era auxiliar de la naturaleza, de la única cualidad espiritual de la que no podía prescindir era la sinceridad.

La pedagogía de Rousseau representó el primer intento radical y apasionado de oposición fundamental a la pedagogía de la esencia y de creación de perspectivas para una pedagogía de la existencia; pues nuestro verdadero estudio es el de la condición humana. Pero indicó que sería conveniente entregar al mundo la posibilidad de un desarrollo libre y espontáneo. Ya que en su romanticismo pedagógico todo lo que no tenemos al nacer y necesitamos, la educación proveniente de la naturaleza y de los hombres o de las cosas, nos lo da.

1.4.4 Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827)

Vuelve la mirada sobre el método de enseñanza y la pedagogía se subordina a los conocimientos psicológicos sobre la infancia y sobre las relaciones primarias. Con él nacen los jardines infantiles y el basamento del desarrollo de las habilidades de este periodo como fundamento de logros posteriores. Reivindica la importancia del ambiente familiar en la formación de la personalidad del niño y define la educación como el arte de llevar al infante desde unas condiciones superficiales y fragmentarias hasta otras claras y distintas. Para *Pestalozzi* el hombre es un ser social cuyas energías innatas encuentran en la comunidad viva de la familia su primero y natural desarrollo. A decir de Gadotti, (2011), Pestalozzi afirmaba que la instrucción forma el juicio a la vez que dispone y fortifica el instrumento con el cual la educación se fundamenta en el respeto y el amor. Propone la formación en la capacidad crítica, emisión de juicios, toma de conciencia sobre los hechos y la realidad misma, pero a la vez se propone que debe estar en constante reflexión de los métodos, de la práctica misma. Entonces, la educación consiste en el desarrollo armónico de las facultades humanas, que sus principios deben fundarse en un estudio de la naturaleza y tiene como misión ayudar al desarrollo natural del hombre. Los primeros pasos de este desarrollo tienen gran importancia; por tanto, deben estar unidos los aspectos espirituales y físicos; ya que el instinto infantil expresa los dos aspectos y la educación debe velar por ambos.

A decir de Jiménez, (2018), esta pedagogía, llamada también objetiva o intuitiva, fue un punto de partida para mejorar la enseñanza. El fundamento principal estaba en que los niños deberían aprender por medio del trabajo y el juego cooperativo en estrecho

contacto con la naturaleza. El método del maestro consistía en componer una escena con el fin de presentar ordenados los objetos que la naturaleza muestra a los niños confusos y dispersos. Según Acevedo J. , (1978), en esta perspectiva el currículo adoptado ponía énfasis en la actividad de los alumnos: presentación de los objetos simples para llegar a los más complejos, partir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. La educación perfecta es simbolizada por un árbol plantado cerca de las aguas fertilizantes, una pequeña semilla que contiene el germen del árbol, su forma y sus propiedades son colocadas en la tierra.

1.4.5 Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

Expone Acevedo J. , (1978) que, enmarcado en el idealismo alemán, el pensamiento de *Herbart* se caracteriza por una fe en la acción y la libertad humana, las cuales están presentes en sus ideales y son expresadas como formas de vida en sus creaciones artísticas, históricas y religiosas. Según este pedagogo alemán, el conocimiento, la realidad del mundo y del hombre se explica por el desarrollo del espíritu; por lo tanto, la educación debe buscar la libertad interna, la perfección, la benevolencia, la justicia y la equidad; ya que su fin más elevado es la moralidad y la fuerza del carácter. Proyectó un pensamiento pedagógico profundo y fue el primero en tratar la pedagogía como ciencia, hace gran énfasis en la importancia de la moral, la ética y los principios religiosos que deben guiar la enseñanza. Sus análisis tratan de reunir una visión de conjunto, coherente y de respeto por los elementos fundamentales que deben participar en la formación del hombre.

Gadotti, (2011), afirma que para *Herbart* el saber orienta la actividad infantil cuando logra captar los intereses de los niños; analiza los procesos básicos de la comprensión y adecúa a ellos la estructura de la instrucción que según su contenido puede ser expositiva, analítica o simétrica. Consideraba que los fines de la educación están fundamentados por la ética y los procedimientos más adecuados se fundamentan en la psicología. Para este pedagogo, los pasos formales de la instrucción son: 1) Aprehensión del objeto. 2) Asociación o comparación de los objetos aprendidos. 3) Sistematización o generalización. Que también implica la comprensión de las

relaciones entre los diversos objetos comparados. 4) Etapa de la aplicación, en la cual, la conciencia hace un esfuerzo para aplicar en sus diversas variedades del nuevo conocimiento adquirido.

En articulación con lo anterior, Herbart consideraba que se debe inculcar la formación del propio yo; que cada uno conozca lo que es y lo que vale y así atreverse a decir "yo puedo". También considera que: a) La educación ha de basarse en la naturaleza; b) Trabajarse la esfera interna en medio de la sociedad; c) Mejorar la forma primaria de pensamiento en los sujetos. Porque la educación debe tener como fundamento ético la formación de la persona humana favoreciendo su libre espontaneidad y siguiendo su desarrollo. Es un proceso que, fundamentado en el amor, la confianza y la gratitud, posibilita al sujeto desarrollar otras potencialidades. En palabras de Flórez y Batista, (1982), *Herbart* señalaba que los métodos no son inocentes ni neutrales, están afectados por el contenido; por lo tanto, la ética era el pilar fundamental de la pedagogía.

1.4.6 John Dewey (1859-1952)

Tuvo como iniciativa aplicar a los métodos pedagógicos los requerimientos de los métodos científicos como posibilidad en la configuración de una escuela laboratorio. Para Dewey, (1989), la experiencia educativa es una reconstrucción constante y se estructura a partir de lo que se vive. Propone un método de enseñar con cinco pasos: 1) Empezar con una experiencia actual o situación empírica del niño, mientras más alejado del contenido escolar mejor. 2) Buscar el mejor medio para continuar la experiencia y definir la dificultad o el problema derivado de la misma. 3) Inspeccionar los datos existentes y brindar una solución. 4) Formular una hipótesis para continuar el hilo de la experiencia interrumpida; para lo cual es preciso pensar. 5) Someter la hipótesis a la prueba de la experiencia.

En concomitancia dice Manacorda, (2005), que Dewey fue el primero en afirmar que la enseñanza debería darse por la acción y no por la instrucción; que la educación es esencialmente pragmática, buscaba la convivencia democrática; pero no por ello, cuestionaba la sociedad de clases. La experiencia concreta de vida se presentaba

siempre frente a los problemas que la educación podría ayudar a resolver. Dewey, (1989) expresaba que son cinco las etapas que ocurren delante de algún problema: una necesidad sentida, el análisis de la dificultad, las alternativas de solución del problema, la experimentación de varias soluciones y la acción como prueba final.

Propone el método de aprendizaje por problemas articulado con el concepto de investigación en la escuela; el fin es pensar el proceso formativo de los estudiantes y se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación llevada a cabo por un grupo de alumnos bajo la tutela y orientación de un educador. En este proceso, el interés nace en el momento en que el alumno decide dominar el programa y darle continuidad a la actividad original. Ya que no hay oposición entre interés y esfuerzo, pues en el aula la clave está en la elección del problema, dado que la educación es un proceso de participación donde se comparten experiencias.

Impulsor del pragmatismo americano, creía que la experiencia es el hilo conductor de la educación, el aspecto central del pensamiento infantil. Esa convicción lo llevó a plantear una crítica contundente a la obediencia y a la sumisión hasta entonces cultivadas en las escuelas; según él, el centro escolar debe organizarse como lugar de desarrollo de un espíritu de cooperación social, de vida comunitaria para aprender mediante la práctica. A través de la originalidad y cooperación se pretende liberar las potencialidades del individuo, pues la educación es el proceso de vida mismo y no una preparación para la vida. Para John Dewey, la experiencia ampliada y enriquecida garantiza el desarrollo del ser humano. Por este motivo, es necesario partir de la experiencia porque enseñar significa formar la capacidad de resolver problemas prácticos. La educación esencialmente es proceso de construcción y reconstrucción de la experiencia; con ella se trata de aumentar el rendimiento intelectual de los sujetos a partir de sentir los propios intereses y debe preparar a los jóvenes para el trabajo, la actividad práctica y el ejercicio de la competencia.

1.4.7 María Montessori (1870-1952)

Su ideal consistía en aplicar los métodos de enseñanza para los niños retardados a los niños normales. También otorga un papel primordial a la educación de los sentidos,

para cada uno de los cuales hay un material específico y una actividad motriz. Junto con Decroly y Claparède estructuran una crítica tanto a los sistemas y métodos de enseñanza como a los fines de la educación. A partir de ellos, la acción del maestro está determinada por las capacidades para el aprendizaje que demuestre el alumno.

Según Acevedo J. , (1978), Montessori plantea dos ideas maestras que atraviesan su obra: la educación para la vida y el niño constructor de hombre. Sólo el niño es educador de su personalidad; por lo tanto, es esencial promover su autoeducación colocando los medios adecuados de trabajo a su disposición. Es decir, se ha de preparar un ambiente donde se evite al máximo posible cansarlos con la vigilancia en el proceso de enseñanzas-aprendizaje. Pero el sujeto formador también debe entender que dar libertad no quiere decir abandonarlos a su suerte, mucho menos descuidarlos; se trata de saber utilizar la fuerza interior del niño con relación a su educación.

1.4.8 Ovide Decroly (1871-1907)

Según este pedagogo, citado por Acevedo J. , (1978), la educación debe hacerse eficaz en relación con las necesidades del educando. La enseñanza debe apoderarse de los sectores de experiencia que suscitan un interés efectivo. Decroly defiende el método global en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para él, el aprendizaje es la aprehensión de lo complejo, lo cual se aprende descomponiendo los elementos del conjunto y apropiándose lo simple, ya el análisis es actividad propia del adulto; combate por una educación individual y por una adaptación de la escuela a las necesidades de quienes aprenden.

Propone los centros de interés como metodología para dinamizar el aprendizaje y establece que en vez del habitual plan de materias escolares que sólo logra dispersar la atención, es pertinente la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible que denomina ideas asociadas. Dice Manacorda, (2005), que una vez establecido este programa había tres grandes pasos a seguir: la observación, la asociación y la expresión. Para Decroly, la preservación del conocimiento consistía en establecer relaciones, situar la percepción dentro de la inteligencia y expresar la esencia; lo primordial es que el trabajo tenga sentido y valor para quien lo ejecuta. Se

insistía en la necesidad que el niño construya sus propios conceptos, antes que recibirlos ya hechos. Se habla de un método que crea disciplina espiritual y hábitos de estudios conscientes.

1.4.9 Édouard Claparède (1873-1940)

Según Calvo, (1988), la reflexión de Claparède gira en torno al interés infantil y el proceso de aprendizaje. Propone que los maestros vayan a la universidad a familiarizarse con los métodos psicológicos de observación de los niños como posibilidad de mejorar la conveniencia en el centro escolar. Igualmente postula una pedagogía centrada en el niño, en cuanto hay que brindarle una situación propicia para que pueda aprender. Según él, el niño aprende siguiendo un interés, el rol del maestro es estimular esos intereses y en despertar necesidades intelectuales y morales apoyándolo en la adquisición del conocimiento a partir del entusiasmo y erudición.

Promueve una pedagogía funcional desde la cual propone el desarrollo de procesos mentales teniendo en cuenta su significación biológica, su papel vital y la unidad para la acción presente y futura. Según Gadotti, (2011), para él, la enseñanza de la lengua debe hacerse atendiendo a su función comunicativa y correspondiendo a las necesidades de expresión. Fue Claparède quien propuso el concepto de competencia comunicativa en los comienzos del siglo pasado.

1.4.10 Célestin Freinet (1896-1966)

Dice Manacorda, (2005) que, este pensador intenta desarrollar una especie de Escuela Nueva Popular, basada en el poder del grupo escolar, de sus necesidades creativas y de las alternativas de comunicación que pueden darse entre distintas escuelas. Es decir, se reivindica el papel de la institución educativa como centro de formación y desarrollo del sujeto. Plantea el principio del trabajo equivalente a la cultura como experiencia emanada de la actividad laboriosa de los niños y de pensamientos enriquecidos en la práctica pedagógica. En Latinoamérica esta filosofía educativa coincide con la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

1.4.11 Paul Robín, Ferrer y Makarenko

En palabras de Carvajal J. , (2017), estos pensadores también hicieron aportes significativos a la floreciente época de la pedagogía. El primero, asumió que el hombre es a la vez individuo y ser social, por lo tanto, la educación debe favorecer estas dos dimensiones. Condición que la hace integral en la medida que tiende al desarrollo progresivo y equilibrado de la persona. Es a la vez física, intelectual y moral lo que implica salud, sensibilidad y saber hacer. Desde ella, se desarrollan actividades manuales de nivel técnico, de progreso y orientación profesional; expresión de actitudes, uso de pruebas, paseos escolares en relación con la clase, campamentos de verano. Actividades que son constitutivas y constituyentes del proceso formativo.

Afirma Carvajal J. , (2017), que Ferrer fue pionero de una pedagogía libertaria y popular que permitía a los alumnos disfrutar del bienestar y desterrar de sus mentes aquellos principios que dividen a los hombres a partir de la religión, falsos concepto de propiedad, patria o familia. En tal sentido, la escuela contempla una enseñanza racional y científica; además, es un escenario libre de jerarquías donde el profesor se asume compañero o acompañante. De las tareas educativas y de la convivencia son desterrados las prácticas autoritarias, el verticalismo religioso y sus dogmas. Makarenko por su parte, vislumbra una enseñanza racional y científica y la escuela como un escenario libre de jerarquías, donde el profesor es un colaborador.

Expresan Flórez y Batista, (1982), que para Makarenko la educación es siempre colectiva, siendo el trabajo el vehículo para fortalecerla. El trabajo debe educar a los niños para hacer de ellos miembros de una colectividad socialista; el trabajo unido a la formación física debe estar al servicio del desarrollo espiritual e intelectual de cada individuo. Precisamente este desarrollo como producto de un trabajo armónico, sienta la diferencia entre el ciudadano de la sociedad sin clase y el de la sociedad de clases.

En definitiva, los desarrollos en la educación demuestran que las corrientes pedagógicas son un conjunto de modelos que implican una ideología, las cuales se tornan dominantes en una formación social. Así, las tendencias pedagógicas ocupan un espacio cultural y científico que rebasan los límites de las escuelas; igualmente

participan en el campo de fuerza socio-económico y político. En este contexto, las metas se contraponen en todas las corrientes pedagógicas, en parte porque el sector social que representa cada pedagogía abriga un ideal de hombre diferente y una concepción de la vida frecuentemente antagónica.

2. Perspectivas paradigmáticas y su relación con la educación

Hace ya casi sesenta años que Thomas S Kuhn postulará que los científicos desarrollan su trabajo a partir de un paradigma, el cual está constituido por supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adoptan los miembros de una comunidad científica para su aplicación; a esto lo define como ciencia normal. Ahora bien, en la medida en que surgen problemas y fenómenos que no se explican (aparición de anomalías), se empiezan a adoptar nuevas teorías con el fin de sustituir el modelo explicativo vigente. Valga decir que, la educación no es ajena a este tipo de procesos paradigmáticos.

En relación con este planteamiento, según Marín, (2007) durante su desarrollo, la ciencia normal (entre ellas la educación) se plantea reglas que orientan la investigación científica: 1) Enunciados explícitos de leyes, conceptos y teorías que ayudan a fijar enigmas y limitan las soluciones aceptables. 2) Legitimación de los instrumentos utilizados en los experimentos. 3) Compromisos metafísicos y metodológicos con creencias acerca del mundo y la forma como funcionan y se explican las leyes. 4) Interés por comprender el mundo, extender la precisión y el alcance de su ordenamiento con miras a superar el sesgo ideológico que los ha fundamentado. Según Kuhn, (2004), en la dinámica y desarrollo del acontecer histórico del pensamiento influyente, estas reglas guían la búsqueda de mayor claridad y aprehensión de la cotidianidad del quehacer científico; en ese proceso, puede suceder una "revolución científica", ocurriendo con ello un cambio de paradigma.

Dicho cambio surge por el descubrimiento de maneras diferentes de ver y ejecutar las cosas; permutaciones en la visión global acerca de una determinada disciplina o ciencia, alteración de las representaciones teóricas que generan consenso científico y se establecen nuevos principios. Para Kuhn, (2004), el cambio científico se da porque los miembros de la comunidad científica adoptan nuevos supuestos teóricos generales,

leyes y técnicas para su aplicación o funcionamiento. Según Kuhn las teorías científicas decididamente nuevas, nacen por sustitución del modelo explicativo vigente; que no es simplemente irracional, pero tampoco totalmente racional; a este proceso lo llama "cambio paradigmático".

En el fundamento de su postura, Kuhn, (2004) asegura que, en la construcción de las teorías, la ciencia tiene una metodología que se ve influenciada por factores extracientíficos, los cuales ayudan a configurar sus características esenciales: 1) Ser rigurosas dentro de su dominio, es decir, las consecuencias deducibles deben estar acordes con el resultado de los experimentos y observaciones existentes. 2) Ser consistente internamente y en relación con otras teorías aceptadas y aplicables a aspectos de naturaleza conexa. 3) Tener un amplio campo de aplicación y explicar observaciones, leyes o subteorías. 4) Introducir orden a los fenómenos que en su ausencia estarían aislados y confusos. 5) Revelar nuevos fenómenos o relaciones no señaladas en investigaciones conocidas.

En relación con estos planteamientos, vale decir que según Edgar Morín (2002), La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular la inteligencia general. Se trata de apoyar, aguijonear la aptitud para interrogar y orientarla hacia los problemas fundamentales de nuestra propia condición y de nuestro tiempo. En articulación con este planteamiento, es relevante manifestar que, en su devenir la educación ha transitado por diversos paradigmas que dan lugar a diferentes racionalidades; entendidas estas, como el juego, el diálogo incesante entre el espíritu humano que crea las estructuras lógicas y el mundo al que aplica esas estructuras y con el que dialoga; es decir, una racionalidad es la coherencia entre las estructuras lógicas del sujeto con el mundo real que habita. Dichos paradigmas coexisten de manera dispersa según la institución y la visión política de quienes administran la educación. En el presente apartado interesa analizar los principios y postulados de los paradigmas: instrumental o simplificador; crítico y complejo.

2.1 Paradigma simplificador o instrumental y su relación con la educación.

El campo de la educación, ha estado dominado por un paradigma simplificador que en palabras de Mendizabal, (2016) tiene una excesiva acentuación de la individualidad. En concomitancia con esto, Morin, (2015) afirma que, la ciencia clásica que dio sentido a dicho paradigma estaba fundada en tres principios esenciales: disyunción, reducción y determinismo. Por tanto, esta tendencia paradigmática tiende a separar elementos que de hecho están vinculados. En la actualidad a los científicos educativos les falta la cultura epistemológica necesaria para concebir un cambio estructural. Es decir, en palabras de Morin, (2015), cada uno en su disciplina trata de negociar con la incertidumbre, dado que el pensamiento parcelario, compartimentado, monodisciplinario, cuantificador, propio de este paradigma conduce a una inteligencia ciega que sacrifica la multidimensionalidad en provecho de una aptitud de separar lo que en esencia está unido.

Expresado de otra manera, es valioso el planteamiento de Morín, (2002) cuando afirma que el mundo impulsado por Occidente desde su paradigma instrumental, ha asumido un modelo prometeico, activista, de dominio, de conquista del poder sobre la naturaleza, y ese dominio rechaza toda idea de sabiduría. El debilitamiento de las antiguas solidaridades se dio junto al desarrollo del individualismo. El individualismo posee una cara iluminada y clara: son las libertades, las autonomías, la responsabilidad, pero posee también una cara oscura: el egoísmo, la atomización, la soledad, la angustia. En todo ese proceso, la ciencia clásica estaba fundada en un determinismo absoluto; o sea, eliminación total del azar, juego que se replicó en la educación de los sujetos; por consiguiente, en la configuración de lo social.

Ahora bien, según Pereira Chaves, (2010) la lógica de Occidente que normalizó el paradigma instrumental impuso una visión de mundo destinada a mantener el equilibrio del discurso mediante la expulsión de la contradicción y el error; ejerció un control sobre los desarrollos del pensamiento, además la epistemología jugaba el rol verificador o prohibitorio, proceso al cual la educación no fue ajena. Pero ese

paradigma de Occidente, hijo de la dicotomía cartesiana y del puritanismo clerical, gobierna también al doble carácter de la praxis antropocéntrica, etnocéntrica, egocéntrica, manipuladora y objetiva. Ese paradigma existe en relación con la identificación de la racionalización con la eficacia, con los resultados cuantificables, clasificatorios y reificatorios que objetivizan la existencia.

Valga decir, que el positivismo tiene entre otros destacados defensores a Comte, Spencer y Durkheim y como corriente de pensamiento es la base de ese paradigma reductor. Según Gadotti, (2011), además de consolidar la concepción burguesa de la educación, esos pensadores sostenían que tanto los fenómenos sociales, como los físicos, pueden ser reducidos a leyes, pues todo conocimiento científico y filosófico debe ser medible y tener por finalidad el perfeccionamiento moral y político de la humanidad. Para ellos, una verdadera ciencia debería analizar todos los fenómenos como hechos, incluso los humanos; la ciencia necesita ser neutra y sus leyes naturales en armonía rigen la sociedad. Por lo tanto, en relación con la especificidad metodológica de las ciencias sociales, estos pensadores aseguraban que, aquello que no podía ser medido y/o explicado, quedaba en la categoría de especulación.

En ese orden de ideas, dice Gadotti, (2011), que el ideal positivista sustituyó la manipulación mítica y mágica de lo real, por la visión científica. La ciencia subordinó la imaginación a la observación empírica. Se creyó entonces, que para progresar se necesita orden y que el peor de ellos, es siempre mejor que cualquier desorden. Declararon que la educación puede hacer el hombre más egoísta y solo de la sociedad sea solidario. Por eso definían la educación como acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que no se encontraban aun preparadas para la vida social. Esta versión positiva del mundo caminó en la pedagogía hacia el pragmatismo que consideraba válidas solamente la formación utilizada experiencialmente en la vida presente.

Según Morín, (2002) en el campo educativo este enfoque reduccionista consiste en remitirse a una sola serie de factores para solucionar la totalidad de los problemas planteados por la crisis multiforme que atravesamos actualmente. Es una visión de la

educación que aboga por la disciplina como categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias. Por esa razón se disimula y justifica bajo la trinidad Razón -Ciencia -Progreso. Es un paradigma que obstaculiza la comprensión humana a partir de la indiferencia, el etnocentrismo, la autojustificación, la mentira a sí mismo que transfiere la culpa al otro, no ve más que los defectos. Se promueve un pensamiento tendencioso al error del pensamiento binario que no ve más que oposiciones.

En síntesis, en la educación impulsada por este paradigma, el objeto de la disciplina será percibido como algo autosuficiente, los vínculos y las solidaridades con otros objetivos de la educación no serán considerados; tampoco lo serán los vínculos y solidaridades con el universo del cual la disciplina como objeto forma parte. Pero en el proceso de transformación se ha de considerar que la institución disciplinaria implica al mismo tiempo un riesgo de hiperespecialización y de cosificación del objeto que se puede olvidar que éste ha sido extraído o construido.

2.2 Paradigma crítico y su relación con la educación

Indica Salcedo, (2008) que la crítica es una actitud racional no dogmática que exige argumentaciones y su vinculación con la práctica para la comprensión de los fenómenos sociales; en relación con esto, la Escuela de Frankfurt es uno de los referentes más significativos en el desarrollo de esta teoría. Esta escuela, se basa en una interpretación no dogmática de la teoría marxista sobre ideología y genera una nueva actitud hacia el objeto científico; a partir de ello, toma como objeto a los hombres en tanto productores de su propia forma histórica de la vida. En relación con este planteamiento, Ramos, (2015) sostiene que, el paradigma crítico en cualquiera de sus vertientes se contextualiza en una práctica caracterizada por una acción-reflexión-acción, que implica búsqueda, generación de cambio y liberación de opresiones en un contexto social determinado.

Uno de los planteamientos centrales de la teoría crítica de la sociedad promovida desde esta Escuela de Frankfurt, es que la Teoría Tradicional o Científico-Positivista y la

filosofía han legitimado la ideología dominante al parcializar el conocimiento social y darle más importancia al estudio funcional de uno solo de sus aspectos sin dar sentido o unidad al lugar de la actividad científica en el marco del conjunto del devenir de la sociedad. Como afirma Salcedo, (2008), la teoría crítica intenta articular el estudio de la sociedad en tanto comportamiento crítico del sujeto, con la actividad científica y los valores; porque el sujeto, al reflexionar la ciencia como un todo, orienta su acción hacia la emancipación que tiene como meta la transformación de una realidad opresiva. La Teoría Crítica exige autoubicarse dentro de un contexto social que, desde una actitud autorreflexiva y ética, asume el análisis social desde un punto de vista interdisciplinario, trabaja por la transformación histórica y por la realización de un estado de justicia entre los hombres. Es por eso que, según Salcedo, en la Escuela de Frankfurt,

“Horkheimer acentúa su escepticismo frente al progreso y la creencia en una sociedad racional y sostiene que la desmitificación del mundo se ha convertido en un nuevo mito y más aún, en mero discurso ideológico de la industria cultural de degradación de masas”. (Salcedo, 2008, pág. 18)

Ahora bien, en palabras de Salcedo, (2008) la Teoría Crítica, también emerge como una revolución e inspiración de las sociedades contra el orden y las circunstancias existentes; contra la razón instrumental y la crítica a la homogeneización de la cultura centrada en la aniquilación del individuo, lo cual lo incapacita para autodecidir su vida y otorgarle un sentido propio. Al respecto, testifica salcedo que, Horkheimer se adelanta a lo que constituye uno de los debates intelectuales más importantes de nuestra época porque,

“en el horizonte de una profunda crítica a la modernidad y en un entorno de crisis ideológica, política y de valores; al igual que el de paradigmas fundacionales, pone en tela de juicio el sentido de la historia, la crisis de los grandes relatos, el descentramiento del sujeto, y las paradojas de la modernidad. Atrás han quedado las profecías de la razón y la ciencia, las quimeras humanistas, los paradigmas explicativos de la

sociedad, las propuestas ideológicas, los modelos revolucionarios. (Salcedo, 2008, pág. 19)

Sobre este particular, en su crítica a la razón instrumental Horkheimer, (2010) distingue entre razón objetiva y razón subjetiva. La primera, la cual cuestiona, alude a todos los sistemas filosóficos que guiados por el principio clásico pretenden establecer las pautas para el pensamiento y la acción individual de acuerdo con un sentido: “la búsqueda del Bien Supremo, la construcción de una comunidad justa o la realización de la felicidad de los hombres”. Según esta racionalidad, es la fundamentación de un orden justo a través del conocimiento críticamente responsable. La razón subjetiva significa la reducción de lo racional al conjunto de las expresiones comunes y tiene como rasgo fundamental la consideración de lo inmediatamente útil y funcional en procura de un fin claro para el sujeto y para movimientos sociales que están encaminados a la satisfacción de un sistema de necesidades colectivas.

En su postura crítica Horkheimer, (2010) señala que, en lo político, desde la racionalidad instrumental se tiende a la aniquilación de todo aquello que guarda relación con la autonomía del sujeto, aunque esta sea relativa. En esa aniquilación, el ocaso del individuo aclara la impotencia de los argumentos democráticos al tener que competir con métodos totalitarios, dado que la democracia no puede esperar rivalizar con la propaganda totalitaria, a no ser que se comprometa su forma de vida democrática al poner en libertad las fuerzas destructivas del inconsciente.

En síntesis, dicho por Salcedo, (2008) algunos rasgos esenciales de este pensamiento crítico y que inclusive vienen siendo como un común denominador de la Teoría Crítica son: a) Una orientación intencional hacia la sociedad como una influencia de su raíz en Marx; b) Una oposición clara a los planteamientos de la tradición positivista de la ciencia; c) La vena crítica del pensamiento, tanto en el sentido de reflexibilidad crítica como mirada crítica a la sociedad; d) Intento de unir el pensamiento teórico con la acción práctica y e) Orientación al futuro en el sentido de esperanza, expectativa y búsqueda de otras metas.

En este sentido, como dice Morin, (2015) en su relación con la educación la racionalidad crítica defiende la laicidad, que opuesta a los dogmas es la pluralidad opuesta al monopolio de la verdad. En su combate político a favor de la escuela estatal, la laicidad es el llamamiento a favor de una democracia en la que el debate de los problemas fundamentales no sea más monopolio de los expertos que luego se lo alcanzan a los ciudadanos. Es por esa razón que, los docentes tienen un papel primordial en esta nueva lucha. Deben ser actores del movimiento de la reforma del pensamiento, al introducir en sus concepciones el horizonte global de lo complejo. Deben salir de la ciudadela de la clase asediada por los medios de comunicación externos. Se trata de una tarea verdaderamente histórica, larga, difícil, aleatoria, que movilice la conciencia de los sujetos hacia el cambio y la transformación de la sociedad.

Los planteamientos anteriores proporcionan fundamentación teórica para pensar críticamente desde la educación, sobre lo cual FECODE, (2017), afirma que fue Emmanuel Kant, quien inauguró la razón moderna y estableció que ser ilustrado era pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro y ser consecuente con lo que se piensa en el nivel práctico. Pero a la luz de la teoría crítica pensar críticamente permite apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales posibilitan una mejor interpretación de la realidad. En relación con esto, Alzate, (2019) sostiene que, habría que preguntarse por el sentido de lo crítico en educación: crítico porque cuestiona los agenciamientos del pensamiento positivista impulsado por Comte y sus seguidores, quienes buscan dotar a las ciencias de la sociedad del “arsenal” metodológico que proviene de las ciencias naturales. Crítico porque cuestiona los horizontes o modelos de pensamiento tradicional. Crítico porque cuestiona al positivismo y al neopositivismo rampante todavía en las ciencias. Crítico porque se inscribe en el pensamiento o crítico porque quiere transformar la sociedad. Sea cual sea la opción, en América Latina, los estudios sobre el pensamiento crítico en pedagogía inician con los trabajos de Paulo Freire, con sus planteamientos en pedagogía del oprimido, la educación como práctica de la libertad, pedagogía de la

esperanza, educación de los sueños posibles, entre otras publicaciones. Estos trabajos pioneros de Freire, fueron continuados por pensadores de la pedagogía como Angela Antúnez, Abel Rodríguez, Laura Bravi, Marco Raúl Mejía, John Ávila, entre otros; quienes, comprometidos con el cambio educativo se enfocan en la preocupación por construir nuevas perspectivas cuyo eje es la transformación integral del sujeto con el fin de erigir una sociedad en la que las mayorías construyen el sueño posible, construye otros mundos; porque la transformación del mundo vigente hace parte de su preocupación. En este sentido, Paul y Elder, (2003), sostienen que, quien piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida; profundiza con lógica e imparcialidad en la comprensión de la realidad, en la apreciación de las contradicciones sociales y en las formas de acción y lucha de los grupos sociales. Este tipo de pensamiento supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de sí mismo, implica comunicación efectiva, habilidades para solución de problemas y un compromiso por superar las desigualdades.

Para avanzar en la transformación que se requiere es necesario potenciar el pensar críticamente desde la educación, también hay que reconocer con De Sousa Santos, (2010), que los problemas modernos como igualdad, libertad y fraternidad planteados desde la teoría crítica persisten en la contemporaneidad; sin embargo, las soluciones a estos problemas ya no están en las propuestas de las corrientes modernistas, incluso si son llevadas a su máxima conciencia posible. Tampoco se deben retomar los planteamientos eurocéntricos y aplicarlos al contexto del sur. Según De Sousa se requiere co-presencia radical, lo cual significa que las prácticas y los agentes son contemporáneos e iguales.

En esta perspectiva, Flórez y Batista, (1982), entienden la pedagogía crítica no sólo como un conjunto de métodos y técnicas, sino también como un deber ser propuestos para una sociedad; sistematización de metas, propósitos y como una concepción de mundo, como idealizaciones que deben ser alcanzadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, el saber responde a una dimensión ideológica de la existencia material de las relaciones económicas y sociales. Por esta razón, la práctica

pedagógica crítica, no se reduce al ámbito de la producción material y abarca el conjunto de la actividad humana, aquellos aspectos de la existencia social del hombre en cuyo desarrollo se crea la cultura, el arte y la ciencia. Es una práctica que no se establece como criterio de verdad absoluta, no se opone a la teoría, la determina.

Un pensamiento pedagógico crítico cobra sentido cuando tanto el intelectual como el pueblo que es objeto del proceso formador se hacen conscientes que el origen de la realización del sueño parte del análisis de la sociedad en un determinado momento histórico. Porque a decir de Flórez y Batista, (1982), hubo un momento en el que la pedagogía no existía como un todo coherente, sino que era necesario hablar de las pedagogías con su propia historia articulada al contexto social histórico que la generaba y al cual reproducía. En consecuencia, la práctica pedagógica crítica revela la actividad sobre un objeto social que, como producto variable, para cada proceso de formación utiliza herramientas, métodos y medios, que como afirma Freire P. , (2015), al ser coherentemente críticos conducen a un sueño posible, a través de la unión entre teoría y práctica.

Dada esta situación, en la intención de desarrollar un pensamiento crítico los sujetos agentes de la educación, han de dialogar sobre situaciones concretas, ofreciendo los instrumentos con los cuales afrontar la realidad que se impone desde la lógica dominante. Se ha de formar un pensamiento pedagógico que promueva una conciencia crítica, que posibilite la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales; pues es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad. Como dice Freire ., P., (2007), al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto. La forma crítica de comprender y de realizar estas lecturas está en la no negación del lenguaje que las produce.

El pensar críticamente dicen Paul y Elder, (2003), sitúa al sujeto en una perspectiva consciente de los límites de su conocimiento; lo lleva al reconocimiento de lo que realmente sabe; puesto que, siente necesidad de enfrentar y atender con justicia, ideas,

creencias o visiones ajenas o diferentes a las propias; es honesto en su pensar y se somete al mismo rigor de evidencia y prueba que exige de los demás. En relación con esto, Ávila, Rojas, Hidalgo, y Escobar, (2017), dicen que esa tarea conduce a la lucha, la resistencia y la emergencia de diversos campos que entran en pugna y buscan transformaciones de las relaciones de poder, la apertura de espacios para el ejercicio de la libertad y la emancipación. Ante esto, la tarea del pensamiento crítico en educación es mostrar la crítica como un hecho social y, por tanto, relacionarla históricamente con las condiciones de su tiempo.

Vale decir con Torres, (2017), que no existe un modo único o superior de pensar crítico, sino que desde esta perspectiva se analizan las complejas relaciones entre la vida y el poder, lo cual posibilita la emergencia de políticas y éticas de la vida que impiden al sujeto caer en la servidumbre voluntaria o en la docilidad reflexiva. Esto implica que el sujeto debe mostrar su posicionamiento crítico e indignado frente a las injusticias del orden social y al sistema escolar donde se expresan y perpetúan, sean la opresión política, la explotación, las inequidades sociales o la discriminación racial y de género. En este sentido, Freire P. , (2006), plantea que la educación puede ser emancipadora, si se asume como praxis, reflexión y acción de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo; para transformar la conciencia ingenua de los oprimidos en una conciencia crítica capaz de apropiarse reflexivamente a la realidad como totalidad desde la problematización.

En definitiva, pensar críticamente la educación es denunciar públicamente esas concepciones que encubren los nexos ideológicos y políticos que tienen con el aparato capitalista que las produce. En este contexto, el bienestar crítico es la aventura de conocer que la educación no es un hecho técnico, sino un acontecimiento ligado a la experiencia humana. En esa medida, Ávila, Rojas, Hidalgo, y Escobar, (2017) afirman que, la educación necesita hacer una crítica a la crítica para tomar distancia de esa crítica domesticada, de servidumbre y a partir de ello, reconocer que el pensamiento crítico es una lectura política del mundo dominante, para vislumbrar otro mundo posible. El pensamiento crítico es un imperativo ético-político que cuestiona el statu

quo, apuesta por la transformación de la escuela y con ella la transformación de la educación.

2.3 Paradigma complejo y su relación con la educación

En el desarrollo de la teoría sobre el paradigma complejo Morín, (2006) afirma que, este tipo de pensamiento abraza lo diverso y reúne lo separado; es un pensamiento que pide comprender la condición humana, sus derivas, sus ilusiones, sus delirios. En tal sentido, Morín, (2006) indica que, la epistemología de la complejidad supone una interacción entre seres y de los seres humanos con el contexto; sin dicha interacción resulta imposible comprender el lugar y papel del ser humano en el universo. En ese proceso, el sujeto toma conciencia de la multiplicidad de relaciones que le permiten desarrollarse como sujetos humanos y desarrollar la aptitud para ubicar el conocimiento y la información en un contexto y dentro de un conjunto determinado. Es decir, lo complejo recupera el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de alcanzar la certeza, de formular leyes, de concebir un orden absoluto.

Según Pereira Chaves, (2010,) se trata de un cambio respecto del paradigma científico moderno, del paradigma de la fragmentación y la especialización; es una reforma del pensamiento que derriba los antiguos esquemas mentales, que implica una toma de conciencia sobre la condición humana. Por lo que, para Brower, (2010) dicho paradigma es una teoría amplia del conocimiento que desborda la perspectiva cartesiana, tensionando sus estructuras teórico-argumentativas con el fin de instalar una modalidad de conocimiento que instituye múltiples formas de relaciones entre sus componentes. En ese orden de ideas, la perspectiva epistemológica instalada por el pensamiento complejo construye el proceso de conocimiento de manera integral, incorporando tanto las regularidades como las irregularidades de los contenidos culturales que se quieren describir y comprender.

De ahí que, como sostiene Morín, (1990) la complejidad es una palabra problema, no una palabra solución; es un tejido de constituyentes heterogéneos asociados que presentan la paradoja de lo uno y lo múltiple; permite hilar eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen el mundo. Para

Morín, (2002) es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, que no puede retrotraerse a una ley, que no puede reducirse a una idea simple. Pero la complejidad no es eliminación de lo simple, al contrario, integra todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento; la complejidad rechaza las consecuencias reduccionistas, unidimensionales y cegadoras de aquello que hubiere de real en la realidad.

Asevera Morín, (1990) que, la idea de unidad compleja que se pretende desarrollar desde el pensamiento complejo, enlaza al pensamiento analítico-reduccionista y al pensamiento global en una dialéctica cuyas premisas orientan la búsqueda de unidades elementales simples; pues el origen de lo complejo en lo simple sigue siendo un carácter esencial del espíritu científico. Entendiendo que, para Morín, (2006) el pensamiento es una actividad específica del espíritu humano que, como cualquier actividad del espíritu, se despliega en la esfera del lenguaje, de la lógica de la conciencia, al mismo tiempo que comporta procesos sublingüísticos, subconscientes, sub o metalógicos. Es un movimiento organizador-creador, una dialógica compleja de actividades y operaciones que ponen en funcionamiento las competencias complementarias y antagónicas del cerebro y, en este sentido, el pensamiento es el pleno empleo dialógico de las aptitudes del espíritu humano.

Por eso, Morín, (2006) expresa que la complejidad no es únicamente el problema del objeto de conocimiento; es también el problema del método de conocimiento necesario para este objeto. Esto necesita la formación, la formulación y el pleno empleo de un pensamiento a la vez dialógico, recursivo y hologramático. Dado que, desde la complejidad del conocimiento, la inteligencia, el pensamiento y la conciencia son actividades superiores del espíritu y en esa complejidad del conocer, cada uno de estos objetos necesita de los otros para ser definido y concebido. De este modo, el pensamiento necesita estrategia cognitiva; es decir, inteligencia. La inteligencia necesita pensamiento; es decir, dialógica polimorfa del espíritu, y necesita de la aptitud del sujeto, la conciencia.

Ahora bien, en su caracterización del paradigma complejo Morín, (2006) plantea que, la antropología del conocimiento, considera al conocimiento desde el punto de vista de sus condiciones psicocerebrales de formación; este tipo de conocimiento sucede a la ecología del conocimiento, que lo reflexiona desde el punto de vista de sus condiciones sociales-culturales-históricas de formación, y se articulan con el examen que hacen las ciencias del espíritu al conocimiento desde el punto de vista de la existencia, organización del mundo de las creencias y las ideas. Para Morín, (2006) el conocimiento evoluciona, se transforma, progresa, regresa. Es decir, mientras mueren creencias y teorías antiguas, el conocimiento nace y se rehace en las nuevas perspectivas. Es por esa razón que, en la construcción de sentido desde el paradigma complejo, también se consideran las condiciones que movilizan o liberan el pensamiento; los escenarios que permiten la autonomía del pensamiento, correlativamente las condiciones sociales, culturales, históricas y las posibilidades de objetividad, innovación y evolución en el dominio del conocimiento.

En ese orden de ideas, Morín, (2006) testifica que, en el campo de la educación este paradigma necesita una política que sepa integrar en sí lo desconocido del futuro del mundo, la apuesta, la estrategia; un conocimiento pertinente, que tienda a reformar las relaciones entre humanos. Puesto que, la introducción de una regulación ética en las ciencias necesita una nueva conciencia; una reforma del pensamiento en los científicos y en los ciudadanos. Necesita un control ético de la instancia política para que haya responsabilidad científica, un sujeto consciente o como mínimo un ser humano.

Para Morín, (2006) el paradigma complejo es el paradigma del bien pensar, porque religa, destraba los conocimientos, abandona el punto de vista mutilado que es de las disciplinas separadas y busca un conocimiento polidisciplinar o transdisciplinar, comporta un método para tratar la complejidad, obedece a principios que prescriben a la vez distinguen y mezclan, reconocen la multiplicidad en la unidad; la unidad en la multiplicidad supera el reduccionismo y el origen; efectúa sus diagnóstico teniendo en cuenta el contexto de la relación local -global; desde esta perspectiva, se reconocen las

normalizaciones que una cultura inscribe en la mente de los individuos y lo cual se tiene necesariamente en cuenta en sus juicios éticos.

Según Morín, (2006) la epistemología compleja tiene necesidad de encontrar un punto de vista que pueda considerar el propio conocimiento como objeto de conocimiento, por esa razón propone unos principios que permiten la autoconsideración crítica del conocimiento, enriqueciendo la reflexividad del sujeto y orientan la acción, entre estos principios se destacan:

el principio hologramático que, concibe la parte en el todo y, a su vez, el todo inscrito en la parte. El principio del bucle recursivo mediante el cual, los efectos y los productos son productores y causantes de lo que los produce. El principio dialógico que permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo. Según este principio, el pensamiento debe asumir dialógicamente términos que tienden a excluirse entre sí.

De alguna manera, desde el principio hologramático no se piensa al todo sin las partes, ni a las partes sin al todo, son interdependientes. Dice Morín, (2002) que, la riqueza de las organizaciones hologramáticas está en que: a) las partes pueden ser singulares u originales al mismo tiempo que disponen de los caracteres generales y genéricos de la organización del todo; b) las partes pueden estar dotadas de relativa autonomía; c) pueden establecer comunicaciones entre sí y efectuar intercambios organizadores; d) pueden ser eventualmente capaces de regenerar el todo. En el universo viviente, el principio hologramático es el principio clave en las organizaciones policelulares, vegetales y animales; cada célula contiene en sí el engrama genético de todo el ser. Según Morín, (2006) este principio muestra como la organización sociocultural ocupa en cada espíritu un santuario donde impone sus imperativos, normas y prohibiciones; de este modo, lo que está presente en el espíritu individual no es únicamente el todo como sometimiento; es también, eventualmente, el todo como complejidad.

En el principio de la recursividad organizacional Morín, (1990) revela que, los productos y los efectos son al mismo tiempo, causantes y productores de aquello que los produce. La idea recursiva rompe con las linealidades causa-efecto, producto-

productor, estructura-superestructura; porque como dice Morín, (2002) todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo produce, en un ciclo autoconstitutivo, auto-organizador, y autoproduktor. En ese sentido, ratifica Morín, (2006) que todo examen de actividades cerebrales debe utilizar no sólo, la idea de interacción, sino también, la de retroacción; es decir, procesos en los que, los efectos retroactúan sobre sus "causas, lo que siempre comporta una dimensión cognitiva.

Respecto el principio dialógico, Morín, (1990) plantea que, este principio permite mantener la dualidad en el seno de la unidad; asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas. Según Morín, (2006) se asocia de manera compleja, complementaria, concurrente, antagónica, en instancias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado; pues para Morín, (2002) a diferencia del computador artificial, en la dialógica análisis-síntesis, inseparable de una dialógica digital-analógica y espíritu-cerebro, que obedecen a la yuxtaposición para transformarse de imaginario en imaginación y estimular o enriquecer el pensamiento racional el conocimiento se complejiza.

Hay otros principios que rigen el paradigma complejo, si bien, no son fuertemente referenciados, vale la pena nombrarlos: el principio de auto-eco-organización, según Morín, (2006) posibilita que se disponga de una relativa autonomía en el seno de las sociedades complejas que, comportan pluralismos y dialógicas culturales; en torno a estos sistemas los propios individuos pueden ser considerados como su ecosistema. Así mismo, según Pereira Chaves, (2010,) en la configuración de su teoría Edgar Morín, también alude a los principios como: el sistémico u organizativo, según el cual, a partir de la unión del conocimiento de las partes con el conocimiento del todo se combate la idea reduccionista de que el todo es tan sólo la suma de las partes. El bucle retroactivo o realimentación, permite el conocimiento de los procesos autorregulados y rompe con el principio de la causalidad lineal. Autonomía-dependencia, admite a los seres humanos desarrollar su autonomía en dependencia de su ambiente y su cultura; principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento, indica que todo

conocimiento es una reconstrucción-traducción que una mente-cerebro hace en una cultura y en un tiempo determinados.

Así, el paradigma complejo contempla el sistema planetario de manera total e interdependiente; por lo que como sostiene Pereira Chaves, (2010,) es una premisa fundamental para que el conocimiento humano fomente la toma de conciencia; ya que, al ser sólo una parte de un sistema más general, el ser humano desde la educación puede desarrollar capacidades para comprender otros sistemas complejos. En ese sentido, la comprensión de la complejidad debe ser una herramienta para abordar los problemas que enfrenta la enseñanza; se deben realizar esfuerzos de integración, de tal manera que la enseñanza sea capaz de articular el conocimiento, la contextualización y las cualidades fundamentales para afrontar la emergencia de los nuevos retos; en particular, el de la sociedad globalizada.

Como dice Morin, (2015) ello implica derribar los esquemas mentales que se han impuestos desde la ciencia moderna, por ejemplo, la visión de un mundo fragmentario y mecánico; desde esta perspectiva compleja, se plantea la necesidad de una nueva educación y de una reforma del pensamiento. Para lo cual, resulta imperativo concebir una educación que rompa con el enfoque fraccionado del mundo, dar paso a otra educación que, enseñe métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas e influencias recíprocas entre las partes y el todo de un mundo complejo. Una educación que contextualiza los saberes, permite el desarrollo de un verdadero conocimiento científico y produce el fortalecimiento de la percepción de lo global; que, a su vez, vigoriza el sentido de la responsabilidad y solidaridad que los seres humanos tienen consigo mismos y con el entorno. De ahí, Morín, (2002) sugiere que el desarrollo del conocimiento científico debe integrarse en un currículum coherente dentro de los diversos niveles educativos, de tal modo que el enfoque sistémico predomine en los programas.

Esto implica también, reconsiderar la reconceptualización de categorías que, como la ética, en la escuela se deben llenar de sentido. Para Morín, (2006) la ética se manifiesta de forma interactiva, como exigencia moral. Su imperativo nace de una fuente interior

al individuo que siente en su ánimo la conminación de un deber. Proviene también, de una fuente exterior: cultura, creencias, normas de una comunidad; asimismo hay una fuente anterior surgida de la organización viviente, transmitida genéticamente. En este sentido, la moral individual depende implícita o explícitamente de una ética. Pero la ética se evapora y queda vacía sin las morales individuales, porque ellas son inseparables y en ocasiones se encabalgan.

Es revelador decir con Morín, (2006) que, toda mirada sobre la ética debe reconocer el carácter vital del egocentrismo, y la potencialidad fundamental del altruismo; se ha de considerar que, su exigencia es vivida subjetivamente y percibir que el acto moral es un acto individual de religación con el prójimo, con una comunidad, con una sociedad; y, en el límite, con la especie humana. Señala Morín, (2006) que, el problema ético se agudiza en las sociedades muy complejas, en las que la desintegración de las solidaridades tradicionales es inseparable de los desarrollos del individualismo; en las que el sentimiento de comunidad es y será fuente de responsabilidad y solidaridad, ella misma fuentes de la ética. Por lo tanto, desde el paradigma complejo, como todo lo que es humano, la ética de la educación también debe posibilitar afrontar las incertidumbres.

En ese posibilitar que se afronten las incertidumbres, la ética de la educación puede orientarse por algunos principios que propone Morín, (2006): 1) entender que los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del autor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar. 2) preparar al sujeto para que sea consciente y reconozca las consecuencias éticas que se originan en los límites de sus posibilidades cognitivas. 3) trabajar por el bien pensar, como una función esencial de la moral; la cual es verdad subjetiva en la que, la ética del conocimiento comporta lucha contra la ceguera y la ilusión. 4) proponerse la conciencia intelectual como posibilidad para esclarecer el principio de conciencia moral; de ahí que la educación deba movilizar las inteligencias para afrontar la complejidad de la vida, del mundo, de la ética misma. Estos planteamientos llevan a proponer que desde la educación se debe fortalecer la autoética que, según Morín, (2006) contempla la ética de sí a sí; comporta autoexamen,

autocrítica, honor, tolerancia, práctica de repercusión ética, lucha contra la resistencia a la venganza y al sacrificio del prójimo; es decir, la autoética es un hacerse cargo de sí, responsablemente. Es una ética de la comprensión con la conciencia de la complejidad y las derivas humanas, con la apertura de la magnanimidad y el perdón, una ética de la franqueza. La autoética es una ética que desemboca naturalmente en una ética para el prójimo, en una ética de la amistad y estos desarrollos éticos, son por los que debe trabajar la educación.

Al potenciar la autoética del sujeto, también se fortalece uno de los procesos que se ha dejado de lado en educación, la potenciación del pensamiento; proceso a través del cual, según Morín, (2006) el ser humano se constituye como sujeto consciente, funda como realidad el pensamiento de lo que es consciente y la conciencia de lo que es pensado; contribuye con el desarrollo de las estrategias de la inteligencia en todos los dominios prácticos y cognitivos; favorece la búsqueda, la problematización y las determinaciones potentes de la cultura. Es decir, la conciencia emerge inseparablemente de la potenciación del pensamiento que, es inseparable del lenguaje. La conciencia es la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sobre sus operaciones, sobre su acción.

En ese sentido, Morín, (1990) dice que la acción ética es una decisión, una elección, pero es también una apuesta. En la noción de apuesta está la conciencia del riesgo y de la incertidumbre. Pero en el campo de la educación, el dominio de la acción es muy aleatorio, muy incierto; impone una conciencia muy aguda de los elementos, derivas, bifurcaciones e impone la reflexión sobre la complejidad misma. La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones; la acción es el reino concreto y parcial de la complejidad. Esto evidencia que, desde el paradigma de la complejidad, teoría-reflexión-acción, se funden en una; es una idea que trasciende la praxis Freiriana, donde teoría y práctica coexisten.

En este orden de ideas, y relacionado con la praxis educativa, dice Morín, (2006) que, en el paradigma de la complejidad el método se desprende de la andadura del sujeto,

será una ayuda a la estrategia, la cual comprenderá segmentos programados que comportaran descubrimientos e innovación; el fin del método es ayudar a pensar por sí mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas. En este sentido, el método también ayuda a la comprensión, que, según Morín, (2006) es entendida como el conocimiento que aprehende todo aquello de lo que se puede hacer una representación concreta o captar de manera inmediata por analogía. De este modo, la representación es comprensiva pues procura un conocimiento del fenómeno percibido. La comprensión es el modo fundamental de conocimiento para cualquier situación humana que implique subjetividad y afectividad y debe ser una meta a alcanzar desde la educación.

También sostiene Morín, (2006) que, para efectos educativos, desde el paradigma complejo la relación comprensión-explicación comporta una complementariedad no menos fundamental que su oposición; proceso en el que la comprensión es entendida como el conocimiento que hace que un sujeto sea inteligible no sólo para otro sujeto, sino también para todo aquello que está marcado por la subjetividad y la afectividad. Y la explicación como un proceso abstracto de demostración lógicamente efectuada a partir de datos objetivos, causales materiales o formales y/o una adecuación a estructuras o modelos. Es decir, mientras que comprender es captar las significaciones existenciales de una situación o de un fenómeno; explicar es situar un objeto o un evento en relación con su origen de producción, sus partes o componentes constitutivos, su constitución, su utilidad, su finalidad; la explicación se refiere por principio a la objetivación. Pero se ha de aclarar que, ambas deben ser desarrolladas como procesos que se complementan.

En tal sentido, Morín, (2006) explica que, para engendrar la comprensión humana se deben conjugar tres andaduras:

la comprensión objetiva, la comprensión subjetiva, la comprensión compleja. La comprensión objetiva (de cum-prehendere, aprender juntos) comportan la explicación (ex-plicare, salir de lo implícito, desplegar). La explicación adquiere, reúne y articula datos e informaciones objetivos

concernientes a una persona, un comportamiento, una situación [...] La comprensión subjetiva es fruto de una comprensión de sujeto a sujeto, que permite, por mimesis (proyección-identificación), comprender lo que el prójimo vive, sus sentimientos, motivaciones interiores, sus sufrimientos y sus desgracias. Sobre todo, el sufrimiento y las desgracias del prójimo lo que nos lleva al reconocimiento de su ser subjetivo y despierta en nosotros la percepción de nuestra comunidad humana [...] La comprensión compleja engloba explicación, comprensión objetiva y comprensión subjetiva. La comprensión compleja es multidimensional; no reduce al prójimo a uno sólo de sus rasgos, uno sólo de sus actos, tiende a aprehender conjuntamente las diversas dimensiones o diversos aspectos de su persona. Tiende a insertarlos en su contexto y, por ello, busca a la vez concebir las fuentes psíquicas e individuales de los actos y las ideas del prójimo, los puentes culturales y sociales, sus condiciones históricas eventualmente perturbadas y perturbantes. Apunta a captar los caracteres singulares y los caracteres globales. (Morín, 2006, págs. 121-128)

En todo ese proceso, desde el paradigma complejo, se reconoce que el acto del conocimiento es a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico; por lo tanto, no puede ser dissociado de la vida humana, ni de la relación social. Porque como dice Morín, (2006) lo que se haya implicado y reproblematicado en y por el conocimiento del conocimiento es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida, el mundo. No se puede dejar que el conocimiento se disloque entre las concepciones reductoras que segrega cada disciplina haciendo de él un producto compartimentado; por lo que es necesario efectuar el difícil diálogo entre la reflexión subjetiva y el conocimiento objetivo. Pues, en la crisis de los fundamentos y ante el desafío de la complejidad de lo real, todo conocimiento necesita reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse.

Por último, entre otras preocupaciones desde el paradigma complejo, está la integración de la experiencia vivida en los espíritus en formación; sobre lo que asegura Morín, (2006) se debe constatar el enorme desperdicio de experiencia en todos los dominios de la ciencia. La experiencia de una generación prácticamente no es transmitida a la

nueva generación. El olvido es cada vez más desvelador en una civilización fijada en el presente. En el nivel individual, la carencia autocrítica hace que se descuiden las lecciones de la experiencia vivida. Es un proceso que necesita de la comprensión, una disposición subjetiva que, no es excusa ni acusa, pero si favorece el juicio intelectual; no conduce a la imposibilidad de juzgar, pero complejiza el juicio.

3. El devenir histórico de las Pedagogías Alternativas

Afirma Casassus, (2002) que un cambio cualitativo en educación obedece a cualquier alteración en alguno de los elementos de la matriz disciplinar: variaciones en el desarrollo de la teoría, la investigación o la práctica docente. Dicha decisión se sitúa en los planos organizacional, cognitivo y la forma de representar el entorno, el currículo, los aprendizajes y la evaluación. En la contemporaneidad estas transformaciones se asocian con la emergencia de alternativas pedagógicas ligadas a un sujeto que las formula como respuesta a demandas de la realidad educativa en determinados contextos; en este sentido, para proyectar el cambio, estos sujetos ponen énfasis en una determinada visión de mundo y referencian identidades pedagógicas que sustentan su praxis.

En ese orden de ideas, hablar de pedagogías alternativas es fundamentar una práctica pedagógica que a decir de Mejía M. R., (2007), no puede confundirse con adoctrinamiento político o discurso sociológico sobre los pobres, es un tipo de pedagogía que pregunta por lo negado, rechazado o escondido; en general, por lo marginado en los procesos de saber y del conocimiento que se imparte en la escuela. Es un pensamiento pedagógico que busca incorporar los saberes marginales y desborde al entendimiento de la sociedad; por eso, desde ellas, se habla de la pedagogía de la pregunta, la pedagogía del conflicto, pedagogía de la indignación y de la investigación como estrategia pedagógica.

En este sentido, se encuentra que, en el devenir de la pedagogía, la capacidad para discutir alternativas y alcanzar el cambio educativo ha sido copiosa. El Método Waldorf por ejemplo, alternativa que, según Clouder y Rawson, (1998) es un sistema pedagógico basado en la filosofía educativa de Rudolf Steiner, quien propone

un aprendizaje interdisciplinario, integrando saberes prácticos, artísticos y elementos conceptuales; coordinándolos con los ritmos naturales del día a día. Este método, enfatiza sobre el papel de la imaginación en el aprendizaje, desarrollando procesos mentales que incluyen componentes analíticos y creativos. Sus objetivos es dar a la gente la base sobre la que podrán desarrollarse como sujetos libres para ayudar a cumplir su único destino. La escuela y los profesores tienen bastante libertad para definir su currículo dentro de las estructuras colegiadas. Steiner crea una nueva escuela espontánea, dotada de una constitución autónoma, así como en la organización cooperativa de empresas económicas, lo que debía permitir alcanzar una estricta separación entre la vida cultural, la económica y el sistema político estatal, evitando interferencias malsanas.

Otra alternativa pedagógica de mucho renombre es el método Montessori, se caracteriza por proveer un ambiente amplio, abierto, ordenado, estético, simple y real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños. El contexto también ofrece oportunidades para comprometerse en un trabajo elegido libremente, propicia prolongados períodos de concentración y en el aula se integran edades agrupadas en períodos de 3 años, lo que promueve la socialización, el respeto y la solidaridad. Los materiales son diseñados científicamente para que el sujeto reconozca el error y se haga responsable del propio aprendizaje, por tanto, la libertad se desarrolla dentro de límites que permiten convivir armónicamente. Es decir, es una pedagogía que promueve independencia, libertad autodisciplina y exploración, esto posibilita que cada sujeto encuentre actividades que dan respuesta a sus necesidades evolutivas.

En tercer lugar, hay quienes promueven el método de Escuelas Democráticas, a partir del cual, los centros educativos deben dejar de ser jerárquicos y en su forma de trabajo deben aplicar principios como la equidad, justicia y horizontalidad. Según García, (2015), a partir de la implementación de este método, se fomenta la participación libre e igualitaria en la toma de decisiones relacionadas con la organización y el aprendizaje. Con este tipo de educación, se fomenta el aprendizaje libre y automotivado que estimula la curiosidad según los intereses del sujeto en formación. Se promueve el juego libre

como parte importante en el aprendizaje voluntario; por ello, cada sujeto es responsable de su propia educación, para lo cual, se estimula el intercambio de ideas y la conversación.

En cuarto lugar, la escuela libre es una propuesta pedagógica que, en palabras de Santaella y Martínez, (2017), provoca un interés natural por aprender; ya que, en la escuela libre no existe principios como la hora de entrada establecidos desde la educación bancaria; tampoco hay profesores o temario, hay acompañantes y cada día es una aventura diferente. Mientras se espera completar el grupo, quienes están, dibujan o juegan al ajedrez en un ambiente tranquilo, los acompañantes cortan fruta o rellenan el calendario. Cuando arranca el día, los sujetos en interacción deciden si quieren ir a la biblioteca, al salón de actos, al polideportivo o prefieren quedarse en una piedra o junto al río; pero siempre se incluye una propuesta organizada. Esta escuela libre, ubicada en el medio rural, defiende un aprendizaje vivencial, en el que los conocimientos se adquieren con la experimentación. Es también un sistema asambleario en el que todos intervienen en las decisiones. Las familias también participan en el día a día y cada adulto acompaña a un grupo de dos o tres menores.

Otro importante método anunciado por Pérez, Africano, Febres-Cordero, y Carrillo, (2016), es el sistema Amara Berri, según ellos, en esta alternativa pedagógica, el aprendizaje es la simulación de la vida cotidiana, pretende impulsar los procesos de desarrollo de cada alumno sin pretender dividirlos y se basa en la utilización del juego como imitación del mundo del adulto. En lugar asignaturas que fragmentan el conocimiento, se utilizan grandes actividades vitales, en las que se interrelacionan las disciplinas alrededor de tareas que resultan más próximas y significativas para quien aprende. El sistema se basa en seis principios que guían el trabajo:

[...] individualización, cada persona trabaja a sus propio nivel y ritmo desde sus capacidades; socialización, el sujeto es y actúa como un ser social; actividad mental, los sujetos toman decisiones y son el motor del sistema de aprendizaje. Otros principios como la creatividad, libertad, globalización y normalización, son igualmente

clave en el proceso (Pérez, Africano, Febres-Cordero, & Carrillo, 2016, pág. 6).

La Metodología Bosquescuela, se implementa en España y en palabras de Bruchner, (2017), se presenta como una metodología innovadora para que los sujetos aprendan y potencien aptitudes intrínsecas, desarrollen su sentido innato de pertenencia y respeto a la naturaleza. Esta metodología se adapta al sistema de formación regular, para responder a las exigencias de un mundo que cambia y necesita modelos sostenibles y eficientes; modelos capaces de afrontar nuevos retos ambientales y sociales. Las actividades se realizan al aire libre y con materiales naturales, cumpliendo con los objetivos, incluidos los de lectoescritura y matemáticas. Los sujetos aprenden a aprender desde la iniciativa personal y viviendo experiencias reales, autosatisfacen y cultivan la ilusión y la motivación por descubrir el mundo que les rodea.

Relacionando pedagogías alternativas, Borja, (2018) señala que, la metodología Reggio Emilia, es una propuesta educativa donde se puede aprender y desarrollar la creatividad por medio de la observación. Se lleva a cabo por personas que forman parte de la cotidianidad en la vida del sujeto. Es un método de enseñanza vivencial basado en el compromiso de todos los miembros encargados de la educación. Se parte de la base que todos tienen el potencial y la curiosidad suficiente para ir construyendo su aprendizaje, por esa razón el sujeto de aprendizaje será quien lleve la iniciativa, quien enseña escucha y acompaña de manera productiva su proceso de formación. La organización, el diseño y el uso del espacio promueven el tipo de relaciones que se tejen, el medio natural se incorpora en las actividades y constituye una gran herramienta para el desarrollo y comprensión del mundo que les rodea. En este proceso, documentar las experiencias es una forma de visibilizar y entender la manera de actuar de los pequeños, para evaluar con justicia lo que se trabaja.

En este contexto, en el continente se muestran alternativas que lograron imponer nuevas formas pedagógicas, principalmente en la educación no oficial, fueron la pedagogía para el aprendizaje autónomo y la pedagogía conceptual. La primera, emerge como un proceso educativo que estimula al sujeto para que sea promotor de su

desarrollo; en especial, que construya por sí mismo los conocimientos que necesita. En este sentido, Aebli, (1991) expresa que, los factores de la enseñanza que favorecen este tipo de pedagogía, son aquellos que facilitan herramientas para aprender a aprender; una buena base para hacerlo es mediante lecturas, observación, preguntas; organizando adecuadamente el tiempo libre y enriqueciendo el proceso de acuerdo con las propias inclinaciones. Este tipo de pedagogía, plantea la necesidad que el sujeto relacione las informaciones sacadas de los textos con las observaciones de la vida real, que aprendan a manejar de manera autónoma los textos y que aprendan a contemplar y comprender por sí mismos un asunto. Los pilares de estas pedagogías son: saber, saber hacer y querer; por tanto, no se trata de convencer al otro en beneficio de métodos iguales de aprendizaje y fomentar la voluntad de aplicarlos; se trata de mostrar posibilidades de continuar aprendiendo interesándose de manera autónoma, despertado intereses intrínsecos.

En palabras de De Zubiría, (1999) la pedagogía conceptual surge como una respuesta innovadora a dos preguntas fundamentales: 1) ¿Cómo educar seres humanos amorosos? 2) ¿Cómo educar seres talentosos? El propósito fundamental de esta pedagogía, es formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente y competentes expresivamente. Para esto es necesario definir los componentes esenciales en un orden secuencial estricto: los propósitos, las enseñanzas, la evaluación, la secuencia, las didácticas y los recursos complementarios. En relación con esto, señala Briro, (1999) que epistemológicamente implica que la propia persona en la actividad pedagógica y didáctica, determine que la educación construya algo parecido a una obra de arte colectiva que da forma a su ser.

Respecto los referentes filosóficos, De Zubiría, (1999) expresa que, el punto de partida de esta pedagogía es el triángulo humano; a partir del cual, los elementos constituyentes y a tener en cuenta en el proceso formativo son: un sistema cognitivo, un sistema afectivo y un sistema expresivo. En tal sentido, mediante diversas operaciones intelectuales el ser cognitivo aplica a la realidad instrumentos de conocimiento para producir saber; en dicho proceso, escuchar, leer, exponer, escribir son operaciones

mentales que posibilitan la transmisión de conocimiento entre seres humanos. De otra parte, las operaciones valorativas realizan tres funciones básicas: valorar, optar y proyectar; lo cual significa que, al producir valoraciones éticas, estéticas políticas y afectivas, se subjetiviza la realidad y se “mira con los ojos del corazón”. Ambos procesos cobran sentido al ser potenciados desde las habilidades expresivas que las pone en el horizonte de lo social.

Finalmente, una producción intelectual que instaure lo alternativo como una necesidad educativa es lo que, De Sousa Santos, (2019), llama educación para otro mundo posible. Es un desafío para pensar el aula de clases como un campo de posibilidades en el cual, promover debates que cuestionen la centralidad de la ciencia como única y legítima fuente del saber; a partir de ello, se combate la uniformidad, se favorece la participación y se pone en práctica en los espacios de enseñanza un ejercicio de justicia cognitiva en el que todas las voces puedan expresarse con igualdad de posibilidades. Es una alternativa desde la cual se analizan experiencias que alimentan un modelo de globalización contrahegemónica; un pluralismo social que contribuya con la democratización de las sociedades, promueva reformas creativas y emancipadoras en defensa de los derechos humanos, entre otros asuntos urgentes.

Los instrumentos conceptuales que propone De Sousa Santos, (2019), pueden pensarse como recursos que se inscriben en el linaje del trabajo artesanal, sistémico y omnicompreensivo del mundo; una aproximación a experiencias situadas y singulares, que representan a un ecosistema de saberes ancestrales. Esta alternativa de ruptura, denuncia el silenciamiento de las voces del Sur a partir del conocimiento científico producido desde el Norte. Según De Sousa Santos, (2010) las epistemologías del sur invitan a ser cruzadas sin renunciar al conocimiento producido desde los centros de poder, pero haciendo una fuerte opción por recuperar, reivindicar y legitimar otros modos del saber que permitan gestar otras ciencias sociales.

4. Las Pedagogías críticas en América Latina

Una reflexión en torno de pedagogías críticas en América Latina evidencia que, la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano registra contribuciones

importantes y variadas. En primer lugar, los colonizadores a su llegada combatieron la educación y la cultura originarias, imponiendo sus hábitos, costumbres y religión; es decir, no sólo conquistaron la tierra sino el pensamiento de los nativos. Dice Gadotti, (2011), que la experiencia del dominio colonial muestra que, en el intento de perpetuar la explotación, el invasor no sólo crea un perfecto sistema de represión de la vida cultural del pueblo colonizado, sino que provoca y desarrolla la enajenación educativa, ya sea por medio de la pretendida asimilación o por la creación de un abismo social entre las élites autóctonas y las masas populares.

Como resultado de ese proceso que profundiza las divisiones en el seno de la sociedad, una parte de la población nativa, asimila la mentalidad del colonizador y se considera culturalmente superior al pueblo que pertenece y cuyos valores ignora o desprecia. Esa situación característica de la mayoría de los intelectuales colonizados, se va cristalizando a medida que aumentan los privilegios sociales del grupo asimilado o enajenado, teniendo implicaciones directas en el comportamiento de los individuos de ese grupo frente al movimiento de liberación. Por lo tanto, contra la postura invasora, emerge una responsabilidad social de liberación del pensamiento; actitud que rechazar el pensamiento unidimensional de la existencia y de las relaciones que se fundan en la visión positivista del mundo.

En esa contra cultura frente al positivismo, una tarea crítica consiste en compartir conocimientos a través de escenarios alternativos, diferentes a la escuela colonizada por el paradigma instrumental. Según Mejia M. R., (2014), en América Latina, desde los inicios de la independencia más allá de la escolaridad se desarrollaron corrientes críticas que hablaron de educación popular (Simón Rodríguez), de universidades populares y marxismo indoamericano (José Carlos Mariátegui), de educación propia y liberadora (Paulo Freire). Dando forma a lo que se ha denominado el paradigma educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situado.

Valga decir con Freire P. , (2015), que el punto de partida de un proyecto político-pedagógico debe estar en los niveles de aspiraciones desde el sueño, que a veces, entre

la expresión verbal del sueño del intelectual y su práctica para alcanzarlo debe prevalecer la práctica y no el discurso del intelectual. Porque en la comprensión de la realidad, apreciación de la contradicción y formas de acción y lucha, los grupos sociales realizan o buscan realizar su sueño; significa actuar con las clases, no sobre ellas. Pues en la construcción de esa forma de pensamiento, el intelectual debe comprometerse y participar de modo activo y los sujetos en formación también deben participar activamente para ir construyendo juntos ese sueño posible. En perspectiva de Freire, ese sueño posible jamás será fijo, porque se irá transformando, creando y recreando de manera permanente y la única manera de responder a dicha exigencia, es con una educación que transforme y valore la acción y el sueño del otro.

Señala Freire P. , (2014) que no hay administración o proyecto pedagógicos neutros, todos son políticos y se encuentran empapados de ideología; el asunto es saber en favor de que y de quien, contra que y contra quien, se hace la política de la educación. Se requiere una pedagogía crítica que con fundamentos desinstaure el reduccionismo mezquino que, con falacias como la gratuidad y la acreditación, profundizan la brecha social, ahonda la condición de ignorancia y agudiza factores antidemocráticos como la desigualdad, la inequidad y la exclusión social. En tal sentido, la pedagogía crítica, además de atacar la manifestación de una conciencia ingenua, combate la absolutización de la ignorancia.

Es decir, la pedagogía se asume como reflexión en torno al proceso educativo de relaciones sociales y políticas que se tejen en la escuela y en los contextos inmediatos a ella. Entonces hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina, es hablar de una práctica social que se configura en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI, la cual, a decir de Mejía M. R., (2007), no puede confundirse con adoctrinamiento político o discurso sociológico sobre los pobres. Este tipo de pedagogías se pregunta por lo negado, rechazado o escondido; en general, por lo marginado en los procesos de saber y del conocimiento que se imparte en la escuela. Es un tipo de pensamiento pedagógico que busca incorporar los saberes marginales y de borde al entendimiento de la sociedad; por eso desde estas pedagogías críticas, se

habla de la pedagogía de la pregunta, la pedagogía del conflicto, pedagogía de la indignación y de la investigación como estrategia pedagógica.

En este sentido, una educación crítica, es una educación que integra, que forma a los sujetos como científicos, artistas o literatos; como personas con capacidad para tomar decisiones sobre su vida y participar en la toma de decisiones de la sociedad. Se habla de una educación en la que no se establece la relación de poder entre los que se educan y los que son educados. Una educación que muestra caminos alternativos, pero igualmente rigurosos, con pertinencia de lo local. Por ello, las pedagogías críticas deben promoverse desde instituciones con capacidad instalada desde lo humano y con métodos que enseñen a pensar críticamente.

Cobra sentido entonces el planteamiento de Kuehn, (2014), cuando afirma que, las nuevas tecnologías desde una perspectiva de las pedagogías críticas, son transformadoras de la sociedad y la educación. Pues la ubicuidad y la relación que generan las hace merecedoras de este apelativo. Dice Kuehn, (2014) que, aunque la virtualidad no reemplaza la experiencia real, lo cierto es que genera la posibilidad de asumir otro tipo de relación con el entorno y con las personas. Ahora bien, en los usos sociales y educativos de la tecnología, los límites y las fronteras están delineados, es decir, la posibilidad de entrar en contacto con personas en otras latitudes y comunicarse más allá de los límites geográficos o sociales son constitutivas de otro tipo de percepción y experiencia de los sujetos.

Las pedagogías se configuran críticas cuando, como afirma Mejía M. R., (2014) propicia la germinación filosófica del buen vivir; el buen vivir es una manifestación de resistencia que corresponde a una atmósfera internacional de profundos replanteamientos en todos los niveles de la vida, la sociedad y la cultura. Esta visión, es una categoría propia de las pedagogías críticas de América Latina. Según Mejía M. R., (2017) en muchos pueblos, el buen vivir tuvo características de transformación y se mantuvo como parte de su resistencia. En ese sentido, se presenta como un cuestionamiento a las hegemonías políticas e intelectuales, desde las particularidades culturales y territoriales del sur; cuestionando las formas epistémicas y de poder

eurocéntrico; impulsando acumulados culturales diferente al teocentrismo. Son otra manera de ver el mundo que promueven otras cosmogonías y otros entramados éticos. Para Mejia M. R., (2014), las pedagogías críticas se presentan como una ruptura con la vida homocéntrica propia de la mirada dominante fundada en la separación de lo humano con la naturaleza; base del pensamiento del racionalismo lógico y el control del capital a través del mercado. Es una concepción pedagógica que transforma y organiza la vida bajo lógicas y principios diferentes a los impuestos desde el paradigma positivista. Redefine el concepto de aprendizaje, mostrando que no hay proceso de saber y conocimiento sin proceso de crianza, los cuales deben ser articulados con los procesos formativos que se adelantan en la escuela. Es una pedagogía que introduce la concepción de buen vivir como parte de su plataforma, cuestionando el concepto eurocéntrico de bienestar y en tanto propuesta de lucha enfrenta la colonialidad del poder.

Ese sentido crítico de la pedagogía en Freire P. , (2006), muestra que la esperanza es un valor inherente a la práctica pedagógica y al sentido crítico, libertario y emancipador del pensamiento. Es un valor que adquiere forma en la práctica diaria, a través del compromiso con la idea de la educación como transformación. En este sentido, la libertad, la emancipación y la justicia social, sólo es posible si hombres y mujeres consideran que la vida social y las acciones humanas se pueden orientar en la búsqueda de esos propósitos. Desde esa visión crítica, esperar es actuar, es insistir en la conciencia crítica y en la vivencia solidaria del poder transformador del diálogo. En palabras de Freire, una de las tareas más importantes de la práctica educativa crítica, es asumirse como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños.

4.1 Principales estudios sobre Pedagogías Críticas en Colombia

Declara Ávila, (2019) que, la tendencia pedagogía actual domestica la palabra crítico, y lleva a pensar que, la crítica es simplemente el ejercicio de la retórica, de la oratoria y una habilidad para argumentar y desarrollar pensamientos que pueden ser funcionales al sistema. En ese sentido, hay que insistir en que lo crítico es político, es develar esas

relaciones de poder que existen en los discursos, en las prácticas, en los pensamientos, en el conocimiento y que hay nexos entre las ideologías y las acciones de ciencia, filosofía y pedagogía; las cuales no se ponen en el telón de fondo; al contrario, deben hacerse visibles para generar escenarios de lucha; porque la pedagogía y el pensamiento son un campo en disputa.

En ese sentido, es importante que desde la educación se muestren rutas y posibilidades para afrontar las dificultades reales del contexto, del mundo de la vida; procurar que los niños actúen con cierta espontaneidad y luchen contra la adversidad. Por eso, desde el mismo momento que en la antigüedad nace la pedagogía, se busca la excelencia, la perfección personal, la elocuencia y se traza como uno de sus fines la formación ética y estética del sujeto. En este campo de conocimiento, el fracaso constituye una experiencia importante para la conquista de la autonomía. Es decir, la educación es el proceso social mediante el cual, la mayoría oprimida mantiene la ilusión que su destino no está dado por su nacimiento, sino que resulta de la adecuada utilización y aprovechamiento de oportunidades que brinda el sistema a través de una educación liberadora.

Se puede señalar con Quiceno (2002), que la pedagogía es una profesión cuya experticia se manifiesta en la práctica diaria y no en los discursos; es un humanismo, en cuanto ejercicio constante de discusión de temas como el conocimiento, la ciencia, la política, la ética, el arte, el amor y la paz. Acorde con este pensamiento desde FECODE, (2014), se afirma que las pedagogías críticas son la expresión documentada de un pensamiento alternativo, innovador y democrático, que tiene como principios fundamentales la relación esencial del maestro con el conocimiento de la cultura. Esto significa reconocer su identidad y autonomía como profesional y la posibilidad de construir colectivamente un pensamiento crítico capaz de contraponerse a las políticas que condicionan y alienan el pensamiento de las clases menos favorecidas de la sociedad.

Valga expresar con Ávila, (2019), que lo crítico hay que entenderlo como no neutral, una visión distinta de la sociedad, del pensamiento, del conocimiento y de la misma

pedagogía, en la cual existen posturas, nexos e intereses políticos. Entonces hay políticas y pedagogías para el control, para la dominación, para reproducir el neoliberalismo como fase avanzada del capitalismo. En esa medida, tienen que haber otras políticas y pedagogías que muestren esas relaciones histórico-sociales; que muestren como ciertas ideologías están impregnadas dentro de las posturas científicas, filosóficas, epistemológicas y por supuesto, políticas y pedagógicas, en la medida que se debe ese proceso materia histórico, se construye o se va construyendo pensamiento crítico.

De esta manera se contribuye a la consolidación de la democracia que requiere la sociedad, por lo que a decir de Mejía M. R., (2014), las pedagogías críticas se transforman para dar respuesta a un tiempo cambiante que requiere nuevos escenarios y nuevas comprensiones conceptuales para poder realizar con mayor potencia su propuesta emancipadora y transformadora. Lo cual, en palabras de Ávila, (2014), al instaurarse como antagónicas y cuestionadoras de la hegemonía, indican las relaciones entre educación y enseñanza, lo que implica un desplazamiento en lo teórico y un posicionamiento en lo político. Por un lado, sitúan su quehacer en el terreno social, económico y político, en el que, dichas relaciones están inmersas y son su orden constitutivo; por el otro, inauguran un campo de confrontación, impugnación, denuncia, resistencia y transformación.

Es decir, las pedagogías críticas, se sitúan políticamente y develan críticamente que los lenguajes no son inocentes y forman parte de un entramado de poder al servicio de una economía hostil, manipulada, concentrada por el gran capital y perpetuadora de las injusticias del capitalismo y su catastrófica acción depredadora de la cultura, de la sociedad y del ambiente. Es preciso anotar que el tipo de pensamiento que se promueve desde las pedagogías críticas es poco difundido y promovido, pues, en la mayoría de casos no es de interés de la clase dominante; por eso es un tipo de pensamiento que se mueve en círculos pequeños de intelectuales y estudiosos de la educación.

A decir de Jiménez A. , (2018), en pedagogía, la conversación es un lugar del pensamiento crítico que perturba las formas habituales de conocer, porque establece

una ruptura con lo instituido que aliena y condiciona la voluntad del sujeto. En tal sentido, Zuleta, (1995) reconoce que, el conflicto y la hostilidad son fenómenos propios de la pedagogía, constitutivos del vínculo social como la interdependencia misma. Planteamiento que reafirma cuando en su idea de sociedad y de educación, considera preciso construir un espacio social en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse sin que la oposición al otro conduzca a la supresión de ese otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o al silenciamiento de voz. Por esa razón, consideraba que los grupos de estudios abiertos a la cultura universal, podrían permitir que el conflicto pudiera manifestarse pedagógicamente sin reducir al otro, y mucho menos suprimirlo.

En esa perspectiva, Ortega (2014) plantea que, las pedagogías críticas proponen la construcción del Nos-Otros como un acto político en el que, el sujeto respeta la especificidad de las diferencias, articulando al mismo tiempo solidaridad y liberación. Desde este tipo de pedagogía se genera y se realizan sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de afirmación. Dicha construcción también debe ser un acto ético, en cuanto el yo, es lo que es, en relación con el otro, pues la identidad humana se forja en la respuesta que se da al otro. A decir de esta pensadora, Nos-Otros es un acto dialógico, puesto que la existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Esta es una manera de afrontar la instrumentalización de la educación que se promueve desde las pedagogías al servicio del sistema dominante.

Esa construcción del Nos-otros como posibilidad de cambio, se relaciona con lo que Ávila, (2014) expresa en el sentido que, lo crítico de la pedagogía crítica es el sentido político de la reflexión y acción pedagógica, es el hecho de reconocer que el acontecimiento educativo no es neutro y que está inmerso en unas relaciones sociales y económicas que se definen por lo político, por la pugna en las relaciones de poder que se disputan la hegemonía sobre lo social y económico. Las pedagogías críticas, se distancian de los otros modelos por su esfuerzo para contextualizar el análisis de la

educación y sus vínculos con las relaciones políticas. Bajo este horizonte se han desarrollado procesos que trabajan por los derechos humanos, la justicia social y las luchas que se hacen en favor de las minorías.

Estas pedagogías críticas constituyen un campo de trabajo y reflexión educativa que debe distinguirse de otras concepciones tradicionales. De esta manera se asume como una teoría de la reproducción social, cultural y de resistencia. Las cuales, analizan el uso del poder y examinan los procesos de legitimación que hacen otras teorías de relaciones sociales opresivas. Su intención fundamental alude a la preocupación por la emancipación mediante el análisis crítico del contexto social donde se sitúan las teorías y las prácticas educativas. También les corresponde indagar sobre las relaciones existentes entre la educación y las estructuras sociopolíticas que constituyen y promueven la consolidación de una sociedad de la información y el conocimiento. Igualmente, se requiere de una reflexión que incorpore los aspectos éticos y políticos de la educación, dado que las prácticas se entienden como un asunto colectivo que debe promover el desarrollo de situaciones sociales justas.

Según Mejía M. R., (2014) en estos tiempos de globalización y capitalismo reorganizándose desde la ciencia y el conocimiento, la educación, la pedagogía y sus asuntos, se hacen profundamente políticos; convirtiéndose en un campo en disputa, donde se es de izquierda o derecha, de acuerdo con la manera como se realice la práctica cotidiana. Reconocer ese tipo de intereses, va a permitir comprender la teoría crítica como una forma de conocimiento que enfrenta y devela el positivismo y constituye una teoría emancipadora; ya que la crítica permite interrogar a la verdad por sus efectos y al poder por su discurso.

En las pedagogías críticas se encuentra un campo consolidado y potente para comprender los fines, contenidos, didácticas y formas de evaluación, mediante la generación individual y colectiva de una conciencia crítica orientada a la construcción de sujetos políticos en contextos específicos de exclusión e inequidad; acción liberadora para la transformación del sistema educativo. La pedagogía crítica cambia

el sentido y el interés del conocimiento, pues los temas de investigación surgen de las discusiones en los contextos reales.

Una pedagogía para la transformación y el cambio, cuestiona la relación entre la escuela y la cultura; pues como proceso de democratización institucional se ha de propender por una filosofía política que enseñe a pensar. También se ha de cuestionar al sujeto, quien debe conquistar la razón y buscar elementos consustanciales a la formación filosófica y humanista que lleva al cuestionamiento de su formación ética en la escuela. Una escuela que permita al sujeto cultivarse como persona, cuestionar y preguntar. Una escuela que le permita al sujeto conquistar la cultura de una manera significativa e inteligente. Pues si la educación no enseña al hombre a luchar por sí mismo, a criticar la sociedad en que vive, esa educación es nefasta, es simplemente una manera de integrar a los individuos como autómatas a la calificación como fuerza de trabajo.

Según Cajiao, (2005), el proceso educativo en la escuela pasa por el reto histórico de aprender a leer y escribir. Según él, aprender a leer y escribir es el acto más humano, más igualitario más importante en la vida de una persona y, por tanto, el enseñar a escribir es el acto más generoso, siempre y cuando haya conciencia clara de que la escritura convierte al esclavo en libre, al obediente en rebelde, al dependiente en autónomo. Enseñar a escribir es una tarea de la pedagogía crítica, porque como acción consciente, escribir significa caminar en la sublevación del espíritu, que se logra cuando se piensa por cuenta propia y los pensamientos pueden ser guardados como memoria concreta.

En ese orden de ideas, la lectura es el punto de partida para cuestionar, investigar, conocer la historia del mundo y las recurrentes pasiones del hombre. Pero como dice Zuleta, (2016), es necesario leer a la luz de un problema; porque éste es, sospecha y esperanza de algo. El buen lector no es sólo es, ese rumiante capaz de interpretar, es también capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo; es quien nace y muere en el ejercicio mismo de la lectura, se encanta por el gusto de esa aventura y ese peligro. Para este maestro de la resistencia, el buen lector termina leyendo a la luz de un

problema, que se convierte en una esperanza y en una sospecha. El buen lector se construye así mismo desde una educación para la democracia y participa de la democratización de la escuela y la sociedad. Por eso también, es tarea de la pedagogía crítica, formar un buen lector.

Al comprender con Freire P. , (2006), que la pedagogía crítica permite a los hombres hacerse en la palabra, en la acción, en la reflexión y en el trabajo; también se comprende que, existir es pronunciar el mundo, es más que vivir, más que estar en el mundo. Pues la liberación del hombre a través de esta pedagogía, comienza cuando reflexiona sobre sí mismo y su condición en el mundo. Desde la perspectiva, la enseñanza parte de la experiencia que porta el sujeto para ayudarlo a romper el miedo que paraliza su existencia. Es decir, en este tipo de pedagogía, la mejor manera de acercar al sujeto al conocimiento es desarrollando su capacidad creadora, su imaginación e incentivarlo para que se pregunte y resuelva problemas en grupo.

Esa idea de lo crítico se relaciona con lo que Zuleta, (2016), llama una educación filosófica o el amor que el sujeto establece con el conocimiento, posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas y ver contradicciones; es decir, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Se habla de una pedagogía crítica entendida como formación para la ciudadanía y la participación política, para el desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad para develar los mecanismos de alienación social y la cosificación de las relaciones sociales. Una pedagogía crítica sin fines de lucro, que se oriente al desarrollo de las capacidades en el conjunto amplio de la vida humana. Tal pedagogía debe formar los sentimientos morales y el reconocimiento ético del otro, aprendiendo a colocarse en su lugar; además debe propiciar en el sujeto un examen crítico de sí mismo, que posibilite la responsabilidad personal y la actividad intelectual.

En definitiva, el corazón de la pedagogía con sentido crítico está en ser un proyecto nunca acabado, en el que se trabaja la investigación como estrategia y propuesta pedagógica y el sujeto transforma el conocimiento existente, no lo repite. Una pedagogía acorde con los contextos y necesidades de las personas que son objeto del proceso formador. Una pedagogía que exige disposición para la construcción de

mundos posibles, mundos humanizados. Una pedagogía donde se visibilicen las voces y las condiciones de los que no tienen voz, al igual que su cultura y sus derechos, haciendo real una transculturalidad que permite a las personas educarse colectivamente en el reconocimiento de sí, y del otro. Una pedagogía en la que sea posible la existencia de otras epistemes y se tejan otras relaciones entre el sufrimiento de los seres humanos, con el dominio social y político desde el poder económico.

4.2 La Pedagogía crítica desde la perspectiva libradora, progresista y transformadora de Paulo Freire.

En muchos casos el mundo afectivo de los niños, niñas y jóvenes es un mundo roto, casi deshecho...por eso mismo esos niños, niñas y jóvenes precisan maestras y maestros profesionalmente competentes, amorosos...

Paulo Freire

Según Gadotti, (2011), la pedagogía originaria del tercer mundo ha de ser básicamente política y práctica, no especulativa; teniendo como objetivo la acción entre los hombres. En ese orden de ideas, el movimiento de liberación desde la pedagogía debe considerar que sean cuales fueren las condiciones materiales de la sociedad, la educación es portadora y creadora de cultura; desde ella, los sujetos deben comprender el carácter popular que no es, ni podría ser, exclusivo de un sector privilegiado. De ahí que, para Freire, P., (2007) sea fundamental partir de la idea que el hombre es un ser de relaciones, que no sólo está en el mundo, sino con el mundo y que, en esas relaciones existe una pluralidad dentro de la singularidad. Esa complejidad es la que posibilita que el hombre retorne a la fuente que lo libera; de esta manera, la integración en su contexto significa no sólo estar en él, sino con él; le permite un arraigo, lo sitúa y obliga a desarrollar acciones liberadoras, luchando por la humanización amenazada por la opresión colonizadora.

En el convencimiento que el pensamiento pedagógico transformador se desarrolla cuando la educación se libera del colonizador y de la tutela del clero, los intelectuales progresistas buscan soluciones estructurales; así, valorando lo vivido en el salón de clase, promueven el retorno de la autogestión, pequeños proyectos y categorías

pedagógicas que hacen de la educación un acto singular: la alegría, la decisión, la selección, el vínculo, la escucha, la radicalidad de lo cotidiano, los pequeños gestos. Pues para ellos, la reforma educativa, partiendo de la realidad de los contextos ha de impulsar la transformación de la sociedad.

En este sentido, el pensamiento pedagógico de Freire, se corresponde con el de Nyerere citado por Gadotti, (2011) cuando éste expresa que, la educación proporcionada debería estimular en cada ciudadano el desarrollo de aspectos como: una mente indagadora, habilidad para aprender a partir de lo que los otros hacen y una confianza en su propia posición como miembro libre e igual que valoriza las acciones de los demás, por lo que hace y no por lo que se obtiene. Ahora bien, según Freire P. , (2006) no es sólo en relación con los valores sociales que la educación latinoamericana tiene una tarea por cumplir; también debe preparar a los jóvenes para el trabajo que serán llamados a desempeñar en la sociedad existente, una sociedad donde el progreso dependerá enormemente de los esfuerzos del pueblo. Porque ellos deben ser capaces de pensar por sí mismos, de emitir juicios sobre todos los problemas que los afecta y deben de interpretar e implementar las decisiones tomadas a través de las instituciones democráticas.

Pero como sustenta Freire P. , (2002), frente a la opresión que impone el sistema capitalista, prescindir de la esperanza que se funda en la lucha por mejorar el mundo, sería abandonar la ilusión por tener un mundo mejor. Prescindir de la esperanza en la verdad y en la calidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales a las clases menos favorecidas del mundo. En este contexto, se puede señalar con Freire, P., (2007) que, la pedagogía progresista cobra sentido en tanto es verdadera praxis, reflexión, acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; es decir, se habla de una transformación desde la acción del pueblo liberado a través de ella. Por eso mismo, es un acto de amor y coraje, una práctica de libertad a la que no se teme; más bien, se busca transformar lo instituido a partir de solidaridades y espíritus fraternales entre los sujetos.

En esa perspectiva, educar es sinónimo de hacer pensar, concienciar, posibilidad para transformar al sujeto; lo que implica recrear, reinventar el proyecto formativo, significa búsqueda e independencia del proceso colonizador, un proceso de liberación de la conciencia de las mujeres y hombres oprimidos. Sólo de esta manera, estos seres humanos se integran a la realidad como sujetos de su historia y de la historia. Esta idea sólo es viable en la medida que como dice Freire P. , (2006), los actores sociales contribuyan con el desarrollo y perfeccionamiento de estrategias de participación. Entendiéndolas, como la capacidad para involucrarse en los procesos sociales, culturales y de desarrollo; capacidad de hacer presencia activa en los distintos escenarios de corresponsabilidad social; capacidad de hacerse responsable y comprometerse con el desarrollo humano y social. Es decir, capacidad para asumir responsabilidades a partir de la libre elección y autodeterminación, teniendo como meta la construcción de una comunidad de valores que reafirmen la necesidad de una supremacía y liberación del sujeto.

Desde este enfoque transformador se piensa la pedagogía como posibilidad de liberación, lo que Freire P. , (2014) sostiene, es que se debe trabajar por un tipo de pedagogía en favor de la emancipación permanente de los seres humanos, imponerse como un quehacer histórico en consonancia con la también histórica naturaleza humana, finita y limitada. Una pedagogía que denuncia la opresión y anuncia la libertad; es decir, la búsqueda de una pedagogía de la indignación, donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento a través de una relación dialógica entre los actores. En esta visión, se habla de una pedagogía que estimula el preguntar crítico y la creatividad, una educación donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico-científico, mediados por la experiencia del mundo.

En palabras de Freire P. , (2005), hacer ciencia es un quehacer humano que se da en la historia que hacen hombres y mujeres con su práctica, es desvelar verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas que descansan a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo, a las necesidades emergentes de la práctica social, es

activar la curiosidad en búsqueda de la razón de ser de los hechos. En este sentido, la cuestión central que se plantea es: ¿Cómo hacer, partiendo del contexto teórico y tomando distancia de la práctica, desentrañar la ciencia en la que se fundamenta? y fundar la nueva educación. Pues como testifica Freire P. , (2006), la clase intelectual del tercer mundo podrá denominarse verdaderamente crítica, si vive a plenitud la praxis liberadora; vale decir, si su acción entraña una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, los lleve a superar el conocimiento ingenuo de la realidad que constriñe las posibilidades de las clases populares.

A partir de un análisis y reflexión en torno de las perspectivas pedagógicas y el quehacer crítico, es lamentable y contradictorio que algunos intelectuales autoproclamados “*progresistas*”, al tratar de combatir la ideología dominante, reproducen el autoritarismo del modo capitalista de producción. Como dicen Freire y Faundez, (2013), la comprensión crítica de las expresiones culturales de la resistencia de las clases sociales oprimidas, es fundamental para la estructuración de planes de acción político-pedagógicos; proceso en el que los intelectuales comprometidos producen la comprensión más rigurosa y la sensibilidad frente a la realidad. Por lo tanto, la tarea crítica consiste en exaltar las formas de resistencia y las experiencias populares.

En relación con este sueño de transformación de lo social desde la educación, a decir del propio Freire P. , (2015), soñar es imaginar colectivamente horizontes de posibilidad, en los que la conciencia crítica no sólo se predisponga para el cambio, sino que desde ella, se asuma la disputa por la acción de lo inédito, de lo viable; y, a pesar de los límites que imponen desde el sistema capitalista, este ideal crítico, sólo se consigue a través de la praxis liberadora; la cual hace posible lo imposible, sigue creyendo en las posibilidades que ofrece la pedagogía a partir de la reflexión crítica; muestra las condiciones sociales de opresión y dominación a la que es sometida la mayoría de la gente. Según Freire P. , (2015), este proceso de lucha por la transformación se vuelve transitorio, en la medida que se asuma colectivamente el ideal de los sueños posibles.

Se trata de superar las prácticas tradicionalmente establecidas y orientar la acción hacia el fortalecimiento de una crítica que abra posibilidades para consolidar propuestas que desafíen dichas prácticas. Propuestas que sean la expresión del compromiso político, epistemológico, estético y la vivencia de una educación liberadora. Una pedagogía de la concienciación contra la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario. Sin duda, esta construcción pedagógica cobra sentido en virtud que, desde ella, el proceso educativo toma en cuenta el entorno de quien aprende y propone los círculos culturales como posibilidad para afrontar los retos de la sociedad contemporánea; es una pedagogía como reflexión crítica, capaz de colocar al sujeto en actitud de auto-reflexión sobre su tiempo y su espacio.

En esta perspectiva, las comunidades configuran escenarios escolares en los que se diseñan actividades en el marco de una práctica progresista. Sólo de esta manera, se puede pensar en una práctica para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y superar la crisis de sentido en la que está inmersa la sociedad actual. En este orden de ideas, y según lo expuesto por Freire P. , (2007), el problema esencial de toda educación, es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre que se quiere formar y la sociedad que se quiere construir. Ahora bien, para comprender mejor el tipo de pedagogía que se requiere y propone desde la tendencia progresista, es menester un análisis y reflexión sobre lo que planteaba Freire P. , (2010), en torno a la realidad de la educación. Según él, son seis cuestiones fundamentales a partir de las cuales, se puede comprender el papel de la educación en relación con el desarrollo cultural, social y personal:

a). Proceso de Conocimiento: *La llamada neutralidad de la ciencia no existe, la imparcialidad de los científicos tampoco; entonces, sería una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollen una forma de educación que permita a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica.* Freire sustenta este planteamiento bajo el presupuesto: “enseñar hace parte del proceso más grande de conocer e implica necesariamente aprender”. Según él, la educación

y la práctica pedagógica son siempre una teoría del conocimiento puesta en práctica. De ahí que, desde el punto de vista de la teoría del conocer bien, una forma de acercarse a la realidad de los contextos educativos es distanciarse de ellos, de manera que se pueda contemplar aquello que es imperceptible al estar inmerso en ellos.

Afirma Freire P. , (2005), que es muy difícil ser si los otros no son, los sujetos de la educación se necesitan entre sí, entre ellos se educan, aun cuando la tarea de cada uno sea específica. En esa interacción, el profesor tiene que educar-enseñar y el educando tiene que aprender. Lo relevante es saber cómo se dan estas relaciones de tal manera que sea una práctica democrática, que depende de las condiciones y cualidades generadas por el educador. Es una práctica en la que no se puede sentir vergüenza de no saber, de no conocer alguna cosa; es decir, una cualidad necesaria para el ser humano es la de la humildad.

Resalta Freire P. , (2005) que, en ese acto de conocer, el sujeto aprende a aprender, proceso en el que leer, escribir y estudiar auténticamente, significa asumir de forma crítica el texto u objeto de la curiosidad; significa ser o estar siendo sujeto del proceso de conocer, sujeto de la curiosidad. Por eso, la relación entre escribir y leer, debe ser asumida como procesos inseparables que se organizan de tal modo que se perciban como necesarios. En el propósito de no traicionar el sentido originario la lectura ha de asumirse como una transacción en la cual el texto sirve como mediador entre el sujeto lector y el autor. Es decir, el lector como recreador del discurso, esforzándose con lealtad y a partir de una comprensión crítica, desafía y reescribe el sentido; pues la comprensión no sólo está depositada en el texto, también es creación del lector, quien asume la lectura como experiencia dialógica.

Según Freire P. , (2006), en ese proceso dialógico la curiosidad epistemológica se adentra en la intimidad de lo leído para desnudar sus verdades, sus misterios, sus inseguridades. Ya que el sujeto al tomar distancia del objeto, se aproxima con el ímpetu y el gusto de descubrirlo. En este sentido, la lectura como experiencia dialógica es

consciente, crítica, movilizadora de la ciudadanía, es derecho humano fundamental. A través de ella, el sujeto se hace capaz de visualizar el sueño mayor de la democratización ética y política de su sociedad; la cual, puede estar amenazada por la opresión y dominación de las élites en el poder, del mercado y del capital.

Ahora bien, para que dicho proceso de comprensión dialógica cumpla su función transformadora, es preciso entregarse al desentrañamiento del sentido y evitar los miedos que la razón instrumental de occidente ha impuesto a las mayorías. Hay que superar el miedo de los propios sentimientos, emociones, deseos; superar el miedo, evitar que se eche a perder la cientificidad en los procesos. Lo que no puede hacer el sujeto en ese acto de conocer es detenerse satisfecho en el nivel de los sentimientos, emociones e intuiciones. Por tanto, debe someter esos objetos a un tratamiento serio y riguroso, pero jamás despreciarlos.

Vale decir que, cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, se construya y desarrolle la curiosidad epistemológica, tanto más el sujeto mantiene vivo el gusto por la rebeldía, agudiza su curiosidad y estimula su capacidad de arriesgarse contra la ideología aletargante que lo inmoviliza. Pues la curiosidad como inquietud indagadora, creación y desvelamiento de algo, como pregunta, búsqueda y esclarecimiento, como señal de atención sugiere estar alerta y forma parte del fenómeno transformador. Dado que, la curiosidad crítica permite aproximación metódica, toma de distancia y delimitación del objeto de conocimiento. Es decir, el ejercicio de la curiosidad como capacidad crítica conduce al sujeto hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento.

En los planteamientos de Freire P. , (2006), otra categoría importante en el acto de conocer, es el acto de estudiar; que, para él, comprende siempre la lectura del mundo y la lectura de la palabra. Lectura hecha como opción inteligente, difícil, exigente pero gratificante; lectura que desoculta el sentido y lleva a la comprensión más exacta del objeto; lectura que permite percibir las relaciones que desde el texto se establece con el otro, a partir de ello, el sujeto se arriesga a crear. Estudiar constituye un quehacer exigente en cuyo proceso se vive una sensación de dolor, placer, victoria, derrota, duda

y alegrías; por lo mismo implica la formación de una disciplina rigurosa que se forja en el cuerpo consciente del sujeto. Esta forma de asumir el estudio permite entender el escribir y leer como actos reflexivos a partir de los cuales se expresa el mundo, se establecen una relación entre lenguaje y pensamiento para construir una realidad diferente.

En ese proceso de adquirir y producir conocimiento crítico, se aprende a tomar distancia, lo cual implica, tomar conciencia. Pues como dice Freire, P., (2007), la conciencia emerge a partir de la comprensión, y toda comprensión corresponde a una acción que capta el desafío que hace actuar sujeto para afrontarlo. Es decir, si la comprensión es preponderantemente crítica, la acción también lo será. En ese tránsito difícil, pero necesario del comprender, el movimiento perenne de la pregunta sitúa al sujeto en un horizonte de intercambio, visibilidad y reconocimiento de otras voces para construir la palabra colectiva, la palabra común. En esa acción se descubre al otro, que en la diferencia se aprehende, comprende y resiste, para construir con él, el sentido de la realidad y la transformación crítica. Lo fundamental de este proceso es que, unidos a los conceptos de diferencia y tolerancia, se encuentra el de cultura, entendida como el conjunto de manifestaciones humanas desde las cuales se descubre y muestra lo diferente, lo esencial; las otras formas de aprender y aprehender el mundo.

Esta propuesta del conocer con Freire, se articula con lo que expresa Gramsci, (1972), sobre el sentido común como filosofía de los no-filósofos; concepción del mundo que se presenta como acrítica en varios de los ambientes sociales y culturales donde se desenvuelve la individualidad del hombre medio, del hombre que pertenece a las masas. Ahora bien, el intelectual, el filósofo que quiere unirse a dichas masas debe apropiarse de ese saber del sentido común, de ese conocimiento del no-filósofo que ignora que lo es, para que su conocimiento se enriquezca y su filosofía adquiera sentido en la transformación de la vida y en la sociedad. Pues la transformación de la realidad implica la unión de esos dos saberes con el objetivo de lograr un saber superior que es el verdadero saber y que puede transformarse en acción.

En definitiva, como afirma Freire P. , (2015), el acto de saber significa la admiración de lo real; implica un distanciamiento por parte del sujeto para objetivando y transformando dicha realidad, conocerla. Ese acto de admiración reconoce el conocimiento anterior para conocer por qué se conoce. Entonces el aprendizaje se verifica en la medida que el sujeto humilde y abierto se disponga para repensar lo pensado y revisar sus posiciones; en la medida que el sujeto se involucre con la curiosidad de los otros y busque diferentes caminos y senderos para recorrer. La preparación del sujeto para aprender se entiende como un quehacer crítico creador y recreador del mundo.

b). Pedagogía: *los problemas relacionados con la educación, no son solamente problemas pedagógicos, son también políticos y éticos como cualquier problema social.* Proceso en el que preguntarse por la comprensión de los actos de enseñar y comprender implica introducir la crítica a lo que Freire P. , (2007), llamó *Educación Bancaria*. Esta tesis toma como presupuesto que asumir el miedo consiste en no esconderlo, sólo de esta manera el sujeto puede vencerlo. Por lo tanto, un aspecto central consiste en asumir la educación como una teoría del conocimiento puesta en práctica, como acto político y estético a la vez.

En palabras de Freire P. , (2007), esto significa asumir una posición de lucha democrática en la que, los intelectuales orgánicos testifiquen los valores de la democracia a partir de tres exigencias básicas: 1) Jamás transformar o entender la lucha como un asunto individual, aunque en muchos casos por motivos personales pueda haber acosos mezquinos contra tal o cual sujeto o institución progresista. 2) Estar al lado de quienes siempre estén desafiando a las organizaciones sociales para que presenten un buen combate contra la ideología dominante. 3) Exigir luchando por su realización y capacitación permanentemente auténtica.

En la concepción progresista de la educación, enseñar y aprender son un acto de amor que nadie puede ejercer sino los ama. Porque la única forma de enseñar y aprender es amando con pasión ese acto de amor, que conduce a la transformación definitiva de ser y estar en el mundo y con el mundo. En ese sentido manifestaba Freire P. , (2006), que

la comprensión de la dimensión infinita del amor demuestra la importancia de saber partir, pues en la práctica pedagógica es determinante partir del nivel cultural, social, ideológico, político y cognoscitivo del sujeto que aprende. Para ello, el educador tiene que ser sensible, un esteta, tener gusto por la educación. Puesto que, tiene que ser ético y respetar los límites de la persona, los sueños y los miedos de los otros, pero también debe tocar esos miedos como hace a veces el terapeuta.

En este contexto, la educación es una obra de arte en la que, si se trabaja con un grupo profuso en el silencio, hay que encontrar un camino para romper ese silencio. Pero se ha de comprender que no existen recetas, que no hay un solo camino correcto. Por esa razón, como dice Freire P. , (2006), si el grupo exige escuchar la voz del sujeto que forma, éste no puede negarle su voz; pero enseguida demuestra que también necesita escuchar la voz del grupo, los invita y desafía a expresarse también. Porque la voz del maestro no tiene sentido sin la voz del grupo. Expresa Freire P. , (2007) que, el punto de partida para tocar al otro desde la educación, es el contexto cultural, político, ideológico y social en el que se encuentra, no importa que ese contexto esté echado a perder.

Entonces una de las tareas es rehacer dicho contexto, pues también es responsabilidad de los sujetos de la transformación, rehacer el mundo. Por eso, en su necesidad por transformar la educación, una idea que no podría dejar de acompañar a Freire P. , (2002), es la lucha por una escuela democrática que a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento, enseñar y aprender se comprenden de un modo diferente. Pues enseñar ya no es ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra y aprender no es la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Sobre este horizonte de sentido Freire P. , (2006), plantea que, en una concepción progresista de la educación, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su construcción. Esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, precisa y clarifica que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y

forma al ser formado. Quién enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Es decir, la tarea profesional de enseñar exige capacidad de lucha por la libertad, sin la cual la propia tarea de enseñar fracasa; porque ella misma exige creatividad, amorosidad, seriedad, preparación científica, preparación física, emocional y afectiva. Requiere de quien se compromete con ella, capacidad necesaria para hacerlo, gusto especial de querer bien a los otros y el propio proceso de enseñar; pues es imposible enseñar sin la capacidad forjada de amar la enseñanza. Se ha de entender el acto de enseñar como un quehacer a través del cual, quien lo pone en práctica, invita al otro apropiarse del contenido enseñado mediante su aprehensión crítica. Enseña a respetar la identidad cultural, a vivir la experiencia en la que uno y otro, respeten el derecho a opinar, a criticar, a escoger, a juzgar y optar. Como afirma Freire P. , (2002), se trata de moverlos hacia la preocupación y el debate de la naturaleza política, sacarlos del inmovilismo histórico, generador de cierta apatía por el conocimiento.

Freire soñaba una educación abierta, democrática, que estimulase el gusto por la pregunta, la pasión del saber y de la curiosidad, la alegría de crear y el placer de riesgo, sin el cual no hay creación. Imaginaba una escuela en la que se promueva la construcción del pensar crítico, una educación que, respetando la comprensión del mundo, desafía a pensar críticamente. Porque para él, enseñar no es la transferencia mecánica que se hace del perfil del contenido a un sujeto pasivo y dócil; tampoco es partir del saber que tenga ese sujeto y quedarse girando en torno a él. Partir significa ponerse en camino, irse desplazando de un punto a otro, pues si no es posible defender una práctica educativa que se contente con girar en torno al sentido común, tampoco es posible aceptar que negando el saber hecho de experiencia se construye el conocimiento sistemático producido en la cientificidad.

En relación con lo referenciado sobre el punto de partida (Freire P. , 2006), sostiene que la práctica pedagogía liberadora es el camino hacia el liderazgo revolucionario, que establece con los oprimidos una relación permanentemente dialógica. En esta práctica, el método deja de ser instrumento con el cual se manipula a los otros, porque

se transforma en la propia conciencia del otro. Porque al ser una práctica problematizadora, se expone a los sujetos en formación y a las comunidades a la que pertenecen, la realidad capitalista como problema, como realidad que interfiere en el acto cognoscente a través del cual, sería posible la superación de la percepción mágica o ingenua de dicha realidad opresora.

Freire P. , (2005), habla de la pedagogía que se apoya en la experiencia de vivir la tensión dialéctica entre la teoría y la práctica. En la que se ha de pensar la teoría como la mejor manera de perfeccionar la práctica; y la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. Para este pedagogo la práctica educativa es algo muy serio, ya que, a través de ella se participa en la formación de seres humanos a los que se trata de ayudar en esa búsqueda de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, es una acción que se debe asumir con honradez y rigurosidad, en el marco de sueños, utopías y valores éticos propios de la transformación y cambios que se requieren en procura de la equidad social. Reconocer la importancia de esta tarea significa pensar lo fundamental e indispensable que es para la vida social.

De otra parte, Freire P. , (2006) sustenta que, cuando se vive la autenticidad exigida por la práctica de enseñar–aprender, se participa de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad. Porque la práctica democrática no puede negarse el deber de reforzar la capacidad crítica del sujeto en formación, su curiosidad, su insumisión; además de propiciar las condiciones para que dichos sujetos puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse como tal.

Ahora bien, en palabras de Freire P. , (2015), la práctica educativa progresista reclama una relación coherente entre el decir y el hacer; para lo cual, el testimonio es la mejor manera de llamar la atención sobre la validez de lo que se propone y se valora. El testimonio es un discurso coherente y permanente que se dice y vive a plenitud. Por esa razón, la práctica libradora en coherencia con la opción política de naturaleza crítica permite escuchar con atención a quien busca ser escuchado, sin importar su nivel intelectual; ya que, este es un deber humano y un gusto democrático propio de la

humildad. Gesto que jamás significa cobardía o falta de respeto hacia nosotros mismos, pero exige valentía, confianza y respeto por el otro. Siendo humilde no se minimiza a nadie, mucho menos se acepta humillación hacia la propia persona; porque se está siempre abierto a aprender y a enseñar. El saber de la humildad es iluminador y ayuda a no dejarse encerrar jamás en el círculo de una sola verdad. Porque sin estos atributos, difícilmente un sujeto que se siente docto, escucha a alguien a quien considera demasiado alejado de su saber y su competencia.

En relación con estos principios que orientan la práctica transformadora, Freire P. , (2015) señala que la tolerancia es otra condición humana que permite realizar un trabajo pedagógico serio, ya que hace realizable la experiencia democrática auténtica. Pues tolerar significa establecer límites y formular principios, significa ponerse en convivencia, aprender y respetar lo intolerable, lo diferente, antes que encubrirlo o disfrazarlo. Para este pedagogo, la tolerancia al igual que la humildad, la decisión, la seguridad y la alegría de vivir, son cualidades que llevan a los sujetos a romper para optar. Es por esa razón, que la práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad.

Como ya se dijo, en la práctica pedagógica liberadora la noción de método es supremamente importante. Por esta razón, se amplía la construcción conceptual, Freire y Faundez, (2013), lo definen como un conjunto de principios que deben ser permanentemente recreados, en la medida en que la realidad otra y siempre diferente exige que esos principios sean elegidos de manera distinta y enriquecidos de manera diversa. Lo cual requiere de un movimiento interno que unifica los elementos, llenando de humanismo pedagógico el proceso; ese movimiento reproduce y manifiesta el juicio histórico en el que el hombre se reconoce como sujeto generador de cambio y transformaciones. Puesto que, la acción liberadora implica un momento necesariamente consciente y colectivo, configurándose como una prolongación e inserción continuada en la historia.

A decir de Freire ,. P., (2007), en la práctica progresista se han de utilizar métodos activos, dialogales y de espíritu crítico; asumiendo el diálogo como una relación

horizontal en la que la creencia en el ser humano está por encima de todo. Se habla de una perspectiva en la que solo se llega a ser, en la medida que los otros también son; y la puesta en marcha de este tipo de métodos, sugiere un itinerario en el que lo primero es la obtención del universo contextual y conceptual de los actores involucrados. Luego se seleccionan las situaciones y conceptos relevantes, a partir de los cuales se crean y articulan con situaciones existenciales propias de los sujetos objetos del proceso formativo; seguidamente, se elaboran fichas y guías que favorecen el trabajo de formación, para finalmente elaborar productos que den cuenta del proceso y los resultados obtenidos. Evidenciando así, la relación de lo esperado con lo obtenido, lo cual se puede hacer a través de una representación gráfica.

Es decir, el método propuesto desde la pedagogía progresista, no enseña a repetir palabras, ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según la exigencia lógica del discurso abstracto; al contrario, coloca al sujeto en condiciones de aprender; en condiciones de replantear-se críticamente las palabras de su mundo. Así, tiene la oportunidad propicia de saber y poder decir su palabra. En Freire P. , (2006) se expresa que, sólo pone en práctica *el método pedagógico de concienciación*, a través del cual, sólo procura dar al hombre la oportunidad de re-descubrirse reflexivamente e inventar procesos en los que al manifestar-se sobre el mundo, lo re-configura. A partir de dicho método, la pedagogía humanista-liberadora tendrá dos momentos interrelacionados: 1) los sujetos dominados descubren el mundo de la opresión y se comprometen en su transformación desde la praxis; 2) una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser de los hombres en proceso de permanente liberación.

Dada la implicación de lo anteriormente dicho, la educación se ha de mirar como un hacer de los hombres y mujeres en perspectiva de transformación. Por esto mismo, un quehacer que ocurre en el dominio de la cultura y la historia. Pues en el contexto actual, no son pocos los que hablan de una finalidad adaptadora de la educación. A decir de Freire P. , (2005), como si los hombres, seres de praxis y por lo tanto seres de transformación, de recreación, de reinención, debieran quedar amarrados a una

realidad que tan inacabada como los hombres y las mujeres, se está haciendo. Según el pensamiento pedagógico Freireano, contrario al pensamiento alienador, lo que se debe discutir en los contextos educativos son problemas como la violencia, la negación de la libertad, el desprecio por la cosa pública.

c). Mediación del mundo: *el tolerante no renuncia a su sueño, lucha por él intransigentemente; pero respeta a quienes tienen un sueño diferente al suyo. Lo imposible es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta.* En palabras de Freire P. , (2007), cuando Dios dijo: “darás nombre y nombrarás las cosas” pretendía dotarnos de las herramientas para transformar el mundo. Pero, solo es posible dar nombre, cuando se hacen las cosas.

Quien se sitúa en la pedagogía liberadora, asume que, para dar nombre, los sujetos deben hacer innegable la coautoría de la obra, pensar acertadamente con una postura exigente, difícil, a veces penosa, de cara al mundo de los hechos y ante nosotros mismos, frente a los otros y con los otros. Actitud que es praxis, reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo; sin dicha actitud es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido, principal objetivo de una acción liberadora. Porque cuanto más descubren las masas populares la realidad objetiva sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se insertan en ella críticamente. De este modo, estarán activando conscientemente el desarrollo posterior de su experiencia, su opción de ser coautores de la transformación.

En palabras de Freire P. , (2006), esto significa que nadie educa a nadie, que nadie se educa solo, porque los hombres mediatizados por el mundo se educan entre sí. Pues la coautoría en la reinención del mundo, involucra el despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender la propia ubicación en la naturaleza y en la sociedad. Se habla de una capacidad para analizar críticamente las situaciones y posibilidades del sujeto a partir de diálogos interpersonales, mediante los cuales, se descubre el sentido de lo humano. Ahora bien, nadie es capaz de promover en otros

estados de concienciación si antes no está concienciado el mismo, puesto que nadie es, si prohíbe que otros sean.

De otra parte, dado que la invención social del lenguaje da lugar al mundo cultural e histórico como una prolongación del mundo natural, según Freire P. , (2014), en esa práctica de pensar, y tener ciertos hábitos, es donde el sujeto acaba por reconocer-se, además, el otro se constituye y lo constituye en la medida que se encuentran a través del lenguaje. Es decir, es en el reconocimiento mutuo donde cobra sentido la existencia, el estar en el mundo, porque sin límites la vida social sería imposible. Porque como expresa Freire ., P., (2007), el respeto a la diferencia del otro, también es respeto por la diferencia cultural; es crítica consciente a la invasión cultural y al sectarismo. Según Freire P. , (2005), en la comprensión teórica de la práctica político-educativa progresista no puede desconocerse la lectura del mundo que hacen los grupos populares, que en su discurso, sintaxis y semántica expresan sus sueños y deseos. Sujetos que, al hablar de libertad, condicionados por el sistema y su contexto cultural, no cuentan con límites, ni se dan cuenta de lo poco libres que son en realidad.

Ahora bien, según el planteamiento de Freire P. , (2015), por medio de la comprensión del concepto antropológico de cultura, se aclara el papel de los hombres como seres de la liberación y transformación. Es decir, la cultura entendida como adquisición sistemática de la experiencia humana, sitúa un debate en torno a la democratización de la vida. A partir de dicha democratización los sujetos aprenden críticamente la necesidad de formarse y se preparan para ser agentes de la liberación de otros sujetos y el cambio que requiere la sociedad de este tiempo. También implica autoformación, de la cual se obtiene una postura activa de los sujetos frente a su contexto, frente a los otros y frente al sí mismo. De ahí que la mejor manera de asumir el propio tiempo con lucidez, es entender la historia como posibilidad, no como un tiempo-espacio que determina al sujeto mecánicamente.

La educación como proceso de mediación, exige reconocimiento, compromiso y actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. En ese reconocimiento del mundo y de las culturas siempre existe una relación entre el miedo y la dificultad, entre

el miedo y lo difícil. Ahora bien, a decir de Freire y Faundez, (2013), ni la cultura, ni la educación puede ser juzgada con ligereza, puesto que sus expresiones no son mejores ni peores según el grupo social que las exprese, son diferentes entre sí. Pues al igual que los seres humanos, la cultura y la educación están siempre en permanente construcción. Por tanto, se ha de aceptar la existencia de aspectos negativos en una y otra, no por eso se puede olvidar su carácter de clase.

A partir de dicho reconocimiento, los aspectos negativos deben ser superados mediante una comprensión crítica de lo diferente. De lo contrario, se corre el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos y siempre negativos, a lo que es extraño y diferente.

Pero como testifica Freire P. , (2005), en ese proceso de identificación y transformación de lo instituido, el sujeto reconoce que sentir miedo es manifestación de estar vivo, que no es obligación ocultar o negar ese miedo; la acción necesaria para avanzar en la transformación es impedir que paralice o persuada su voluntad, que lo lleve a abandonarse a él, que lo lleve a desistir de la lucha. Entonces es importante gobernar y educar el miedo porque ahí nace la valentía del ser humano. Pero para que este categórico epistemológico sea posible, la educación ha de asumirse como una forma de intervención en el mundo, lo que implica un esfuerzo por el reconocimiento y desenmascaramiento de la ideología dominante que limita las posibilidades de un mundo mejor.

Desde la práctica liberadora expuesta por Freire P. , (2007), en esa relación intersubjetiva y reconocimiento de lo diferente está la figura y capacidad de respuesta del sujeto; quien frente a la evaluación de sí mismo y al reconocer el desafío, sin importar si éste sobrepasa los límites de sus posibilidades, sin entrar en pánico orienta su acción para afrontarlo; porque comprende críticamente que el pánico paraliza el espíritu e impide al sujeto actuar frente al desafío de la transformación y el cambio social. Por eso entiende que los temas y valores que circulan en la sociedad están atravesados por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que se habla y da testimonio. En este proceso de reconocimiento la descodificación es análisis y consecuente reconstrucción de la situación vivida; reflejo, reflexión y

apertura de posibilidades concretas de ir más allá de lo establecido por el sistema opresor.

Afirman Freire y Faundez, (2013) que, en ese desvelamiento ideológico, la liberación auténtica que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres; no es una palabra hueca, vivificante, sino praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. En dicho proceso, el diálogo se asume como un acto creador en el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo. De ahí que el diálogo no pueda ser mañoso instrumento del cual se vale un sujeto para conquistar a otro... es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los otros hombres. Es decir, no es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.

Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo y como proceso de identificación para la liberación posibilita que la cultura de las letras, tiña de conciencia la cultura general y en esa prolongación de la conciencia historiadora, se manifiesta su condición esencial de conciencia transformadora del statu quo que se transmite a través de la educación. Porque a decir de Freire P. , (2006), es la palabra como comportamiento humano significativo que instaura el mundo del hombre, la palabra no sólo designa las cosas, sino que las transforma.

Por ser lugar de encuentro y reconocimiento de la conciencia, el amor y la palabra son pensamiento y praxis; así considerados, son existencia y palabra vivida que se planifican en el trabajo; también son reencuentro y reconocimiento de sí mismo. En ese proceso de afirmación de sí, y de las culturas, es indudable que la principal responsabilidad del ser humano es intervenir y mantener viva la esperanza de transformación.

Pero como efecto de la globalización económica y cultural, el sujeto se siente y se sabe perversamente sustraído de sus condiciones y posibilidades de ser, tener, querer y poder transformar; lo cual revela un mundo sin rumbo, sin ética, sin coraje para enfrentar sus problemas. Por eso, cobra sentido cuando Freire dice:

“o la humanidad expurgándose y expurgando de la sociedad planetaria las discriminaciones, se identifica con una ética liberadora y humanista, con las utopías donde caben las diferencias y se solidariza en la construcción social de los sueños posibles en una democracia verdaderamente auténtica, o avanza a paso rápido y agigantados hacia la autodestrucción total de su existencia” (Freire P. , 2015, pág. 37).

Como asevera Freire P. , (2015), el sujeto que se abre al mundo y a los otros, inaugura con su gesto la relación dialógica que combina inquietud y curiosidad como inconclusión en permanente movimiento en la historia. Valga decir que la existencia como experiencia humana abre a hombres y mujeres a la conciencia de la comprensión de su presencia en el mundo, después de haber interferido su práctica. De ahí que, en el proceso de mediación del mundo no se pueda partir del concepto para entender la realidad; sino partir de ésta, para a través del concepto comprenderla. Porque el concepto es sólo un medio, no un fin en sí mismo. En ese proceso de mediación se debe comprender que el lenguaje de las clases populares es tan concreto como su vida.

d). Dimensión política de la educación: *como comunidad educativa, somos políticos, hacemos política al hacer educación. En este sentido, la humildad nos ayuda a comprender la sentencia: “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.* Al respecto Freire P. , (2006), plantea que la educación solo gana fuerza en la medida que, reconociéndola con debilidades, el sujeto formador se entrega a la clarificación de las conciencias de los sujetos, para que se asocien, movilicen y organicen en procura de la transformación que requieren tanto la educación y a través de ella, el mundo.

Para desarrollar esta tarea, los sujetos formadores deben ser un poco locos y un poco sanos; de lo contrario, nada se hace. Según Freire P. , (2006), sólo hay un camino para hacer algo al respecto: “*ser sanamente locos o locamente sanos*”; durante este proceso de transformación del mundo el sujeto formador ama y, por tanto, es sano y loco a la vez; poco a poco va mostrando a los educandos las consecuencias de un proceso de conocimiento crítico del mundo. Esta forma de asumir la educación contradice la

ideología dominante desde la cual se castra la capacidad de pensar. De ahí que, para la construcción crítica de conocimiento se debe capturar la esencia de los hechos y evitar convencer a la gente que la realidad es una dación de las clases privilegiadas; si no se hace de esta manera, sería otra forma de domesticar a la gente.

Desde esta perspectiva, la *formación* debe implicar una comprensión crítica del mundo, que constituye otra forma de poder. Ahora bien, aun cuando existe una dimensión individual, el poder es una tarea social que implica una combinación y movilización de esfuerzos, una organización de tácticas para la lucha, sin la que no es posible aumentar las esferas de poder.

En ese sentido, la transformación del mundo *desde la educación* pasa por aumentar el mínimo de poder que se tiene, porque si no se usa, será ocupado por las elites dominantes. Esta es una aprehensión conscientemente crítica sobre la forma de usar la autoridad en los contextos sociales. Es decir, al ser condicionado el sujeto se reconoce como tal, entonces pelea contra las fuerzas que le condicionan, pero si antes que eso es determinado, no visibiliza su condición, porque el rechazo de una ideología implica necesariamente una creación del lenguaje. Dicho rechazo hace parte del sueño posible en favor del cambio del mundo, para ser coherente con la opción política por un mundo menos malvado.

Ahora bien, en el texto cartas a quien pretende enseñar Freire P. , (2005), muestra como la dimensión política de la educación pone al sujeto frente al otro, devela su manera de ser y pensar sobre ese otro; pero a la vez, le impide escapar a la apreciación que ese otro tiene de él, porque la manera como lo perciba tiene una importancia capital para su desempeño social.

En tal sentido, la democracia y la libertad no anulan la rigurosidad de los procesos educativos, al contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventurarse, arriesgarse; puesto que, la radicalización como opción política de la educación es crítica y liberadora. Liberadora, porque al implicar el enraizamiento de los hombres en la opción realizada los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad educativa concreta y objetiva.

En este contexto, según la opción política de la educación, hay momentos en que como autoridad se habla al sujeto en formación, se le dice lo que debe hacer, se establecen límites, sin los cuales la libertad se pierde en la permisividad. Pero estos momentos se alternan con otros en los que se habla con dicho sujeto. Freire, (20005) indica que, si se es coherentemente autoritario se incide en la formación crítica de la persona que lucha constantemente por su libertad. En este proceso, se necesita de límites éticos porque es tan inmoral tener nuestra voz silenciada o el cuerpo prohibido; como inmoral es usar la voz para falsear la verdad, mentir, engañar y deformar la realidad. Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor, sino por el deber de respetarlos.

Es preciso potenciar el gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate; es preciso fomentar el respeto hacia la cosa pública que hoy por hoy es tratada como algo privado que se desprecia. Como sustenta Freire P. , (2005), la escuela democrática formadora de ciudadanos críticos y capaces pasa por la necesidad de hablar a /y con el educando; ya que, escuchándolo, se le prepara cada vez más, y él aprende a escuchar a los otros. Pues nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz y hacer su discurso crítico. Para que esto sea posible, en una perspectiva progresista debe mostrarse respeto por el otro; deben organizarse y ejecutar programas de formación permanente basados en la reflexión sobre el mundo y sobre la práctica educativa transformadora de ese mundo. Pues como asevera Freire P. , (2014), la administración educativa necesita garantizar que no teme revelar sus límites; necesita dejar claro que puede equivocarse, lo que no puede es mentir para garantizar el funcionamiento del sistema dominante.

Otro aspecto fundamental en la dimensión política de la educación es la reformulación curricular, que como dice Freire P. , (2010), es siempre un proceso político-pedagógico y sustantivamente democrático, que implica la comprensión crítica de la práctica educativa, desde la cual, se propende por la formación de hombres con sentido crítico, con capacidad para resistir los embates de la ideología dominante. Es decir, el papel de

la educación es sacar a los sujetos de ese vacío existencial y procurar la construcción de una sociedad abierta. Porque el sujeto domesticado y sin esperanzas se ahoga en el anonimato, se acomoda a una realidad que le es ajena, pierde su condición de sujeto, se cosifica y cosificado, es un hombre trágicamente asustado que teme la convivencia auténtica y duda de sus posibilidades.

A decir de Freire P. , (2014), la democracia es una creación social, una construcción política paciente y persistentemente trabajada. En sociedades con tradiciones autoritarias tan arraigadas, como en América Latina, altamente colonizada; la democracia no surge por casualidad ni tampoco por el gusto de unas pocas personas que se la regalan o imponen a las mayorías; es un trabajo arduo que se debe iniciar desde la educación. Por lo tanto, la construcción de la escuela democrática es un sueño por el que deben luchar quienes apuestan a la seriedad, la libertad, la creatividad y la alegría dentro y fuera del contexto escolar. Según Freire P. , (2015), la lucha coherente por este sueño exige respetar a los otros, asumir el deber de cumplir las tareas de luchar por los derechos, de no huirle a la obligación de intervenir, de poner límites. Porque no existe capacidad científica ni formación permanente por las cuales luchar sin claridad política.

e). Ética, utopía y poder: *podemos equivocarnos, podemos errar; mentir nunca. Solo de esta manera entenderemos que es posible la vida sin sueños, pero no la existencia humana y la historia sin sueños.* En su reflexión Freire P. , (2015) afirma que, se debe procurar que la educación sea una opción ética y política para los sujetos. Esta utopía es realizable en la medida que no haya opresor ni oprimido, sino que se reconozcan niveles de poder y de responsabilidad social. A hora bien, ni la utopía, ni la ética pueden ser aquellas en las que exista un reinado de la irresponsabilidad donde los sujetos usen su libertad para hacer lo que les dé la gana.

Como asegura Freire ., P., (2007), no hay vida sin límites, lo cual hace imperativo la existencia de ciertos poderes. Pero no se trata que los sujetos, -formador y en formación- se reduzcan a un mismo nivel, porque si fueran la misma persona, no habría

necesidad de hablar de uno y de otro. Por esa razón, la tarea pedagógica consiste en insistir para que se cambien los límites que se establecen entre ellos, aun cuando cambiarlos implique transformar más cosas. Freire P. , (2006) reconoce que, el problema fundamental no está en la simple toma del poder, está en la lucha por la transformación de la sociedad. Porque se requiere una conquista que se prolongue de manera creativa en la reinención del poder; se trata de crear un poder nuevo que no tema ser cuestionado y no se endurezca en nombre de la libertad conquistada, que, en última instancia, debe ser una libertad conquistándose. Se trata de leer el mundo como si fuese un texto sustrayéndose al poder, al dominio y a la opresión; pues donde hay poder opresivo se niega lo comunitario; donde hay poder opresor, no hay amor, responsabilidad, compasión, simpatía ni esperanza.

Según Freire P. , (2014), esa racionalidad opresora desde el poder, implica que la responsabilidad ética, política y profesional de quien enseña, está en prepararse, capacitarse y graduarse antes de iniciar su actividad profesional. Una capacitación basada en el análisis crítico de la práctica como proceso permanente, que demanda ética y entrega. Porque en el acto de enseñar, aprende que entregarse es un proceso placentero de conocer en la disciplina del respeto mutuo. Esta forma de comprender y vivir el proceso de enseñar, exige la disciplina indispensable para la invención de la ciudadanía; la cual, es una producción política, un derecho que se alcanza y cuya conquista hace crecer sustancialmente la democracia. Porque la ciudadanía es una construcción que jamás terminada, exige lucha, compromiso, claridad política, coherencia y decisión. Es por esto mismo, que la educación democrática no puede realizarse al margen de una educación de y para la ciudadanía.

En ese proceso constructivo de ciudadanía, la formación del hombre progresista involucra una opción educativa radical, que implica un enraizamiento pedagógico preponderantemente crítico, amoroso, humilde y comunicativo. Según Freire P. , (2006), el hombre radical en su opción democrática no niega el derecho a otro a optar, no impone su opción, dialoga sobre ella. El radical es un hombre convencido de su acierto, pero respeta en el otro el derecho de juzgarse también dueño de alguna verdad;

el radical no oprime a su oponente, pero tiene un deber ético de reaccionar con violencia frente a quienes pretenden imponerle silencio. Ahora bien, el deber ético en cuanto sujetos de la práctica pedagógica imposiblemente neutra, representa expresar respeto por la diferencia de ideas y de posiciones; respeto incluso por las posiciones antagónicas que se comparten con seriedad y pasión. Esto exige a los sujetos comprometidos en la práctica educativa, que coherentes con su sueño democrático se respeten unos a otros, y por eso mismo, no se manipulen nunca.

Dice Freire P. , (2006), que la palabra verdadera no es un acto de prescripción con el cual se priva a los demás el derecho de decirla, nadie puede decir su verdad e imponerla para los otros. Porque sigue siendo la palabra con la que, al pronunciar el mundo, los hombres lo transforman; en ese acto transformador el diálogo se impone como el camino mediante el cual, los hombres ganan significación en tanto sujetos de dicha transformación. Sujetos con capacidad de observar, comparar, divulgar, escoger, decidir, intervenir, romper, optar. Sujetos éticos que abren para el mundo la posibilidad ética de cambiarlo. En relación con este planteamiento, Freire P. , (2015) expone que, en la línea progresista esto implica que los sujetos, penetrando en cierto sentido el discurso del otro, se apropian de la significación profunda del contenido y por eso mismo, es un acto creador y crítico en el que la curiosidad en acción se encuentra en la base del enseñar y del aprender.

Así las cosas, la existencia humana ha de nutrirse de palabras verdaderas a través de las cuales los hombres transforman el mundo. Porque existir humanamente es pronunciar y transformar el mundo. Como afirma Freire P. , (2015), los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Decir la palabra verdadera que, es trabajo, es praxis, es transformar el mundo; decir la palabra verdadera, no es privilegio de algunos hombres y mujeres, sino derecho de todos. Pues la conciencia misteriosa y contradictoria capacidad que tiene el hombre, no es representación, sino un comportarse frente al medio que lo envuelve transformándolo en un mundo humano. La concienciación no sólo es conocimiento o reconocimiento

sino oposición, decisión, compromiso con el mundo y la transformación de las relaciones de poder existente.

f). Reforma educativa: *no hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. Por esa razón, otro saber necesario a la práctica educativa, es el respeto y reconocimiento de la autonomía del otro.* La escuela no se transformará a partir de la iniciativa propia, para transformarse, necesita aceptar los procesos de cambios que se dan en la sociedad. Pero, si bien, el proceso de cambio viene de fuera, la escuela no puede dejar de partir de dentro.

En palabras de Freire P. , (2006), en la actualidad la enseñanza y el saber se fundamentan en la lógica de la respuesta; es decir, no contemplan la pregunta como una forma de saber más elevado, a esto lo llama, fenómeno castrador de la curiosidad. Lo lamentable de este proceso es que quienes se piensan y proclaman progresistas, para resistir al cambio utilizan argumentos como: no hay tiempo, el diálogo atrapa. Además, en las instituciones educativas hay una resistencia autoritaria a dicho proceso. La reflexión debe ser otra, porque una estructura como está no permite el diálogo; pero el dialogo es la totalidad de la vida dentro de la escuela. Al respecto Freire ., P., (2007) manifiesta que, en una sociedad en la que los cambios más importantes se producen por medio de la deliberación colectiva y donde las revaloraciones deben buscarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual, se requiere un sistema educacional que concentre sus mayores energías en el desarrollo de poderes intelectuales renovados que den lugar a estructuras mentales capaces de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos hábitos mentales.

Los hábitos que deben ser desarraigados son los de esa educación que Freire ., P., (2007) llama bancaria. Aquella que, poniéndose al servicio de una ideología dominante, aliena, condiciona el espíritu y de la voluntad de los sujetos. La modificación de este tipo de educación nace de una matriz crítica que se nutre de amor, humildad y esperanza; que utiliza técnicas y metodologías que favorecen el trabajo colectivo y visualizan al ser humano en el mundo y con el mundo, como sujeto y no

meramente como objeto. Es decir, desde la matriz crítica de la educación transformadora, orientar los procesos hacia la formación de un pensamiento flexible, que posibilite en los sujetos asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. En este horizonte, se habla de una educación vinculada con la vida de los sujetos, que contribuya con el crecimiento de la experiencia democrática centrada en la palabra y en la realidad que debe representar.

La sustentación teórica de Freire P. , (2006) presenta una educación que habilite al sujeto para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo, para que consciente de ello, gane la fuerza y el valor para luchar en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo” o sometido a las prescripciones ajenas. Es decir, la educación debe colocar al sujeto en una posición de reconocimiento de sí, y del otro como sujetos, que, en procura de la transformación, dialogan; y al hablar del mundo en el que están inmersos, se disponen a revisiones teóricas y análisis críticos de la realidad que les muestre lo caótico de dicha realidad y los lleve a construir la realidad otra, que libera y emancipa. Entonces se debe construir una propuesta educativa que se contraponga a la importación de modelos alienadores, una propuesta que lleve a la integración necesaria del quehacer educativo con la realidad nacional; a partir de lo cual, con base en una verdadera comprensión del proceso social, se busca un saber autentico y comprometido con la transformación y movilización del statu-quo. Se propone una educación que desarrolle el gusto por el sentido crítico, en un convencimiento que cuanto más crítico es un grupo humano, más amplia es su práctica democrática.

Para que este ideal sea una realidad, Freire P. , (2014) propone una transformación radical, a partir de las condiciones materiales que sustentan los procesos educativos; lo que significa trazar metas en la concreción de una escuela situada en su tiempo y espacio. Una escuela no en cabeza de la élite o a su servicio, sino que mostrando respeto por la cosa pública, quien la administre pueda exigir a todos entrega para consolidarla. Sólo así, se puede hablar de principios y valores instituyentes del cambio y la transformación democrática. Para (Freire P. , 2015) es indispensable que la escuela

volviéndose popular, reconozca el prestigio del saber de clase y hecho de experiencia con el que los sujetos llegan a ella. Es necesario que quienes participan en esa construcción, respeten y acaten ciertos métodos populares de saber, que si bien, están por fuera de los patrones científicos, llevan al mismo resultado.

En definitiva, como dice Freire P. , (2006), la reforma educativa requiere de una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y autonomía del otro. Una pedagogía que ayuda a construir un ambiente favorable para la producción del conocimiento invalida el miedo y el mito en torno a la persona que se asume todopoderoso y poseedor único del saber. Lo esencial de las relaciones entre autoridades y libertades, es la reflexión del ser humano en el aprendizaje de su autonomía; como señala Freire P. , (2015), este aprendizaje, es la génesis de una reforma fundamentada al modelo educativo vigente, altamente influenciado desde el paradigma simplificador e instrumentalizado. Se habla de una reforma capaz de potenciar y valorizar al sujeto del conocimiento histórico que lucha, que lee el mundo y re-problematiza acciones, experiencias, acontecimientos; generando comunidad, amor, esperanza y compromiso con la transformación social. En ese sentido:

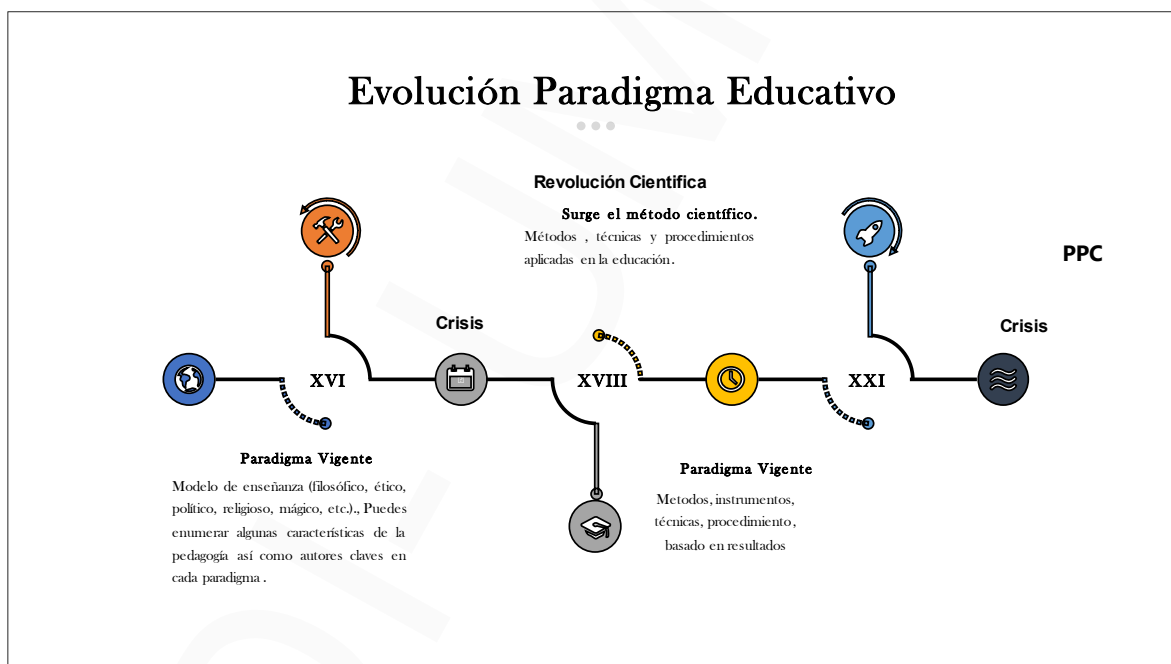
el desafío pedagógico y político radica en crear una nueva estrategia, una nueva concepción del poder, crear una nueva concepción de la propia pedagogía. Ya que la educación tiene que ir respondiendo a ese proceso de transformación y cambio social, pero también puede adelantarse creando una conciencia crítica y liberadora que permita fijar los objetivos que contemplen principios éticos y democráticos para superar factores como la exclusión, la inequidad y el silenciamiento, aún presentes en la escuela contemporánea. (Freire P. , 2006, pág. 56)

A manera de cierre

Este recorrido por los tránsitos y perspectivas de la educación evidencia que las crisis son develadoras de posibilidades de transformación, en tanto dan cuenta de pensamientos y posturas emergentes que se contraponen a la inmovilidad del pensamiento y la cultura históricamente establecida. Es decir, una crisis configura

horizontes en torno a las preguntas fundamentales sobre el qué, el cuándo, el cómo y el porqué de los hechos humanos; para este caso, de la educación.

Este corpus teórico evidencia que las crisis en educación antes que representar la pérdida de valores históricamente establecidos, dan cuenta del surgimiento de nuevos paradigmas, producto del desencantamiento, la debilidad del paradigma vigente, la fragmentación del arquetipo central que lo representa, la ruptura de la conciencia colectiva y la pluralización de las representaciones. Esto se evidencia en el siguiente esquema 1:



CAPITULO II: EL DISEÑO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación pedagógica es la creación de situaciones educativas, el perfeccionamiento de las que ya existen, en relación con el análisis de las conductas escolares provocadas por las mismas situaciones. (Mialaret, 1977)

1 El Problema de Investigación

La literatura científica analizada en el apartado anterior da cuenta de perspectivas que han influenciado la educación con supuestos teóricos que dan sentido y significación a una nueva realidad: contexto escolar, formación docente, currículo, calidad educativa y métodos y técnicas de aplicación distintas al modelo tradicional que evidencian crisis en el modelo de explicación y el surgimiento de un nuevo paradigma en educación; dichas representaciones tiene en los docentes, sus asociaciones y gremios como actores principales, pero esta perspectiva aún no ha sido analizada. El análisis también evidencia las asimetrías existentes en la forma de pensar y objetivar el quehacer pedagógico; dado que estos modelos de interpretación de la realidad educativa parten de una visión general de la existencia humana y dan sentido a las relaciones que se tejen en el contexto escolar.

Un punto de ruptura se manifiesta porque el modelo simplificador no brinda oportunidades a todos por igual. Entonces, atendiendo las particularidades y actualidad de la educación es un imperativo reducir las inequidades sociales que agudizan la crisis generada por las pretensiones epistemológicas del paradigma simplificador, reductor y disyuntor; a partir del cual, las clases dominantes mantienen el statu quo en las sociedades; desde esta representación se muestra como esos asuntos paradigmáticos instaurados desde la racionalidad instrumental propia del sistema social capitalista está generando en las escuelas climas laborales y estilos de dirección dictatoriales y una visión histórica de la educación que distorsiona la realidad.

En el nivel paradigmático de la educación se advierte una creciente insatisfacción en los resultados que arrojan los procesos del sector oficial, producto de la progresiva incapacidad para formar sujetos capaces de afrontar los retos que le propone la sociedad contemporánea. Indudablemente, los sujetos en escenarios escolares oficiales presentan dificultades para desafiar la multiplicidad de sentidos que les ofrece el contexto de la globalización. Porque bajo la influencia de un paradigma instrumental, sus mentalidades sometidas a siglos de sojuzgamiento y depredación colonialista obstinadamente se niegan a desaprender; es decir, atrapadas en el miedo y la desesperanza ratifican la senda de sus errores y frustraciones a partir de la construcción de un proyecto educativo fundamentado en lineamientos trazados por quienes detentan la hegemonía y el poder; es de esta manera que mantienen la visión antidemocrática y eurocéntrica del mundo.

En su visión historicista, los sujetos reproductores de los lineamientos del paradigma simplificador instauran la idea de educación tradicional como una categoría que por orientación de las élites académicas privilegiadas se ha de negar; puesto que, ya no se corresponde con los procesos en su momento y en su tiempo. En contraposición a la tendencia que a su juicio es vetusta, posicionan otra perspectiva que fundamentándose en los mismos principios que la anterior, les posibilita el control social desde la educación. Por esa razón, como lo dijera Freire (2006), es preferible hablar de “*educación bancaria*”, así, no solo se nombra la historicidad y condición utilitaria, también se denuncia que siguen vigentes y quizás con mayor fuerza opresora que en tiempos anteriores, principios como servir a los intereses de la ideología dominante, fundamento en la disciplina y el autoritarismo colonialista. Es decir, producto del paradigma que la sitúa en una época, la educación en mucho tiempo no ha cambiado su enfoque, forma o práctica; ya que los referentes activos que le dan sentido continúan presentes.

La visión instrumental propia del paradigma simplificador muestra incapacidad de planificación para resolver los verdaderos problemas de la educación; además, producto de la reconceptualización de la educación desde la economía, evidencia la

imposibilidad de conexión entre lo necesario y lo posible; esto da cuenta de la tensión conceptual que existe entre paradigmas concurrentes; es decir, se transfieren a la educación los modelos de gestión del sector productivo y el agenciamiento desde el enfoque normativo de la administración. Visto de esta manera, la forma más efectiva de control consiste en una predeterminación de la manera en que deberán comportarse los actores dentro del sistema, restando importancia a la subjetividad y libertades de los sujetos.

Según Morín, (2002) este paradigma, además de simplificar, reduce, separa, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disociados; también fracciona los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional, atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión; elimina las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. En el paradigma instrumental los sujetos de la educación son incapaces de encarar el contexto y el complejo global los vuelve ciegos, inconscientes y en muchas veces irresponsables. Desde este paradigma simplificador se generan disyunciones y cegueras que limitan la transformación y el cambio educativo. Entre dichas cegueras se pueden nombrar: confusión teórica que distorsiona las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes elaboran discursos de alta dicción, pero vacíos de sentido y significación, fragmentando el conocimiento e instaurando contradicciones discursivas muy significativas.

Aunado a este cúmulo de situaciones, desde esta visión paradigmática la crítica que debe ser punto de partida para la transformación antes que ser una práctica generalizada la han convertido en privilegio de unos pocos. Así, innumerables situaciones moldeadoras, propias de la visión simplista de la educación, antes que humanizar cosifica a los sujetos involucrados. Es decir, el control social que se ejerce desde el capitalismo industrial, no es ajeno a los procesos educativos; este capitalismo muta en neoliberalismo y a través de los gobiernos nacionales y locales hace a los educadores responsables del fracaso del sistema educativo; pero a su vez, el educador por falta de formación en PPC y HPA que transformen su perspectiva de mundo, en lugar de poner en duda la sociedad o al sistema, “se avergüenza de sí mismo”; puesto que, no ha

aprendido a afrontar sus miedos para vencerlos. En este proceso de sometimiento voluntario, al desligarse en su vida profesional del todo social pierden la capacidad de comprender los objetivos y mecanismos que determinan la existencia.

En segundo lugar, la literatura científica especializada viene abordando críticamente la visión dominante mostrando alternativas pedagógicas y posibilidades para alcanzar un cambio de paradigma. En dicho proceso, el análisis documental desarrollado en el apartado anterior se identificaron nuevas prácticas pedagógicas que sugieren lógicas diferentes y revisión del papel que juegan los modelos pedagógicos en los sistemas educativos del continente; puesto que, los perfeccionamientos teóricos provenientes de la academia del sur global defienden la importancia de construir redes alternativas de circulación y validación del conocimiento; redes que rebasen los patrones occidentales impuestos desde el paradigma simplificador e instrumental. Esto implica reconocimiento de los saberes que históricamente han sido negado a los pueblos originarios; saberes ignorados y en ocasiones hasta borrados como conocimiento que da sentido a la existencia de las poblaciones que lo generan porque fortalecen sus identidades como aspecto fundamental para la conservación de la diversidad biológica y cultural de los pueblos originarios.

En articulación con esa separación de la cultura y saber originario de los procesos educativos y producto de un debilitamiento en la enseñanza, en el contexto escolar se percibe un debilitamiento de los aprendizajes; debilitamiento que, a su vez, es el resultado de mitos y cegueras teóricas que produce la racionalidad instrumental. Mitos como que la memoria y la enseñanza son objetos exclusivos de la educación tradicional; olvidando que si bien, no se trata de privilegiar esos objetos, es menester desarrollarlos como un componente esencial de la condición humana la primera y del proceso educativo la segunda. Por ejemplo, las cegueras están asociadas con la no distinción entre organización curricular y principios teóricos que orientan la práctica; vacíos que se generan desde las percepciones y racionalidades que se han construido desde el paradigma simplificador-instrumental.

En tercer lugar, los gremios docentes y sus asociaciones son los actores sociales que sugieren cambios frente a lo instituido en educación. De ahí que, el punto de vista teórico instaurado desde el paradigma instrumental representa una distorsión en relación con el concepto de Horizonte Pedagógico Alternativo que se pretende fundamentar e impulsar desde el sindicato de maestros; esta noción de HPA se asocia con pedagogías para el cambio, métodos y prácticas alternativas; se trata de construir una imagen mental que rompa con la noción paradigmática de modelos pedagógicos articulada con la visión despedagogizante de la educación; el modelo es un dispositivo instrumentalizador de sujetos que pongan la fuerza en la disciplina y en didácticas que se ajusten al molde, rehúyan la crítica y respondan a las demandas educativas de un sistema inequitativo y excluyente.

Todo en virtud de un sistema que requiere sujetos que no reflexionen el qué, el por qué, para qué, en dónde y a quién la educación. Sujetos convencidos que el único lugar que les valida son pruebas estandarizadas y los productos que requiere la industria del conocimiento; sujetos que se limitan a responder por los estándares y competencias que imponen las élites en el poder. Es decir, sin una mirada crítica sobre la realidad validan el apagón pedagógico global y la bancarización educativa, que sólo pretenden la disolución de la escuela. Inclusive, hay quienes vienen de tradiciones críticas y se implican con estas teorías bancarias, trabajan en perspectivas teóricas y conceptuales que responden a los requerimientos del paradigma vigente.

En coherencia con la adherencia voluntaria a dichos principios, el trabajo teórico en educación se sitúa desde una perspectiva individualista desde la cual la crítica solo constituye un discurso; por lo tanto, ausente de la práctica que transforma los quehaceres de las personas a partir de una comprensión del hecho pedagógico y de la vida social. Esto significa que desde la lógica simplista no se trabaja para que los sujetos adquieran las habilidades intelectuales y prácticas requeridas en los nuevos entornos para la transformación; razón por la cual, tampoco se asume el reto indispensable que invita a alterar el orden establecido en las instituciones educativas: cambio de objetivos, repensar las relaciones que se tejen, reacomodar las prioridades,

reconocer los avances de la ciencia en relación con el aprendizaje, rebautizar los procedimientos y eliminar todas las formas de estandarización de lo humano. Es por esta razón que los sindicatos y otras agremiaciones sociales y/o instituciones, mediante alianzas estratégicas deben impulsar la construcción de nuevos HPA.

En relación con el nuevo modelo paradigmático y el papel del sindicato, se evidencia como desde la racionalidad crítica se introducen conceptos como el de despedagogización a los que, se debe configurar su significación; también se ha de fundamentar el concepto de horizonte pedagógico y asociarlo con una visión colectiva construida con los maestros y desde una política que trascienda lo ideológico instrumental.

La despedagogización como categoría de la educación, si bien se debe analizar como una cuestión problemática, no significa ausencia de pedagogía, más bien denuncia la deshumanización del proceso formativo desde el paradigma simplista desde el cual, hay una preocupación por formar hombres máquina al servicio del capital y el mercado. Desde el interés instrumental es más importante rebajar la reprobación que elevar los aprendizajes; aumentar los ingresos financieros de las instituciones que reducir el hacinamiento. Las zonas de acompañamiento pedagógico, antes que ser espacios vinculantes donde se conocen otras facetas del sujeto, las convirtieron en zonas de vigilancia; las asignaciones académicas que deberían generar placer por ser el campo de conocimiento elegido por el sujeto, las han convertido en cargas porque responden a ajuste técnicos de 22 horas de trabajo para cada docente.

En este contexto de situación, lo que hace referencia a lo sindical-institucional, además de seminarios de actualización, asambleas de docentes, búsqueda de mejoras económicas como principal herramienta de lucha; implica que también se debe combatir por el perfeccionamiento de las condiciones laborales y ser “celosos” con el profesional de la educación que se está formando; pues, en el contexto actual es una obligación educar para la vida o para el buen vivir.

Así mismo, es urgente reimpulsar procesos críticos colectivos, dado que, el fraccionamiento de procesos a partir de los intereses de grupos internos y poca

actualización en pensamiento pedagógico crítico puede debilitar la lucha por un cambio paradigmático en educación; produciendo así, efectos negativos y carencias profundas en los procesos de formación de maestros. Por lo tanto, los sindicatos de maestros que otrora fueron pioneros en proyectos de transformación educativa, deben avanzar y ganar legitimidad para hacer lo que venían haciendo en términos de la crítica. Eso implica que, como organizaciones sociales de avanzada deben evitar caer en prácticas similares a las del oficialismo del Estado dominante.

En palabras de Mejía M. R., (2007), existen unos movimientos al interior de las organizaciones de maestros que muestran una manera distinta de mirar lo educativo y lo pedagógico. Una primera forma está anclada en los movimientos sociales de primera generación, aquellos que hacen la separación entre lo gremial y lo político; bajo esta lógica, parece que los sindicatos se encargan de lo gremial y los movimientos de izquierda que están a su interior se encargan de la política. Es una tradición crítica en la que, los partidos se encargan de los proyectos revolucionarios y los sindicatos se encargan de las tareas y trabajos corporativos como parte de la formación de los sujetos que las integran.

La segunda forma, muestra que la formación política en las organizaciones sindicales de maestros se acabó y al perderse se sigue el modelo técnico instrumental propio del sistema capitalista; bajo este esquema el maestro no reconoce su profesión como proyecto de vida y una posibilidad para transformar vidas, sino como una habilidad que le da para vivir. Estas son limitaciones que desafían para difundir el Pensamiento Pedagógico Crítico que ha sido impulsado desde hace un tiempo atrás, en contraposición a organizaciones sociales que termina entrando en muchas modas academicistas y desde su lugar de poder, intentan construir procesos desde la perspectiva bancaria y dejan de lado planteamientos político-transformadores de lo educativo.

En este sentido, a pesar de la potencia que tienen los sindicatos, la revisión de las dinámicas institucionales al interior de ellos dan cuenta que los diferentes actores y movimientos conviven con sesgos políticos que pueden obstaculizar el proceso de

cambio. Pues la vieja concepción del sindicalismo empresarial fundamentado en lo económico y lo político se mantiene entre los agentes educativos afiliados, hay quienes desarrollan sus acciones colectivas como instrumento de lucha solo por mejoras salariales y legales. A decir de Mejía M. R., (2017), en este proceso dinámico, se encuentran grupos que se mueven en lógicas distintas a las corrientes transformadoras; por lo tanto, rechazan a quienes no hacen parte de su séquito corporativo. Por todo ello, la discusión se ha quedado en el nivel interno con impacto limitado y poca incidencia en las decisiones pedagógicas de los docentes afiliados, sobre las escuelas y mucho menos sobre los contextos inmediatos o la sociedad.

Como consecuencia de todos esos procesos se ponen en escena un juego de tensiones desde lo personal, afectivo, disciplinar y laboral que profundizan la crisis educativa. Crisis que, según Habermas, (1998), en el ámbito de la personalidad constituye una psicopatología, en lo social se manifiesta como carencia de normas y en el ámbito de la cultura pérdida de sentido, legitimidad y motivación. Por esa razón, los sujetos reproducen de manera irreflexionada las orientaciones del sistema educativo propio de la racionalidad instrumental sustentada en la industria del conocimiento y reafirman los principios de la sociedad neoliberal inequitativa en las dinámicas sociales que se construyen bajo su tutela. La práctica pedagógica fundamentada en la pedagogía bancaria, y por la particular ausencia de capacidad para leer comprensiva y críticamente la realidad, trabaja para mantener los esquemas de dominación, opresión e inequidad frente a los sujetos.

A partir de la noción de cambio de paradigma en Kuhn, se tiene la pretensión de mostrar que en la pedagogía están ocurriendo transformaciones y rupturas fundamentales que muestran la existencia de una crisis, evidenciada en la Producción científica sobre el tema y en las demandas de actores claves (sindicato de docentes) que propugna un cambio en la práctica educativa; esto implica pensar comunidades críticas y democráticas desde la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos (HPA), el papel de los sindicatos educativos en la formación de Pensamiento Pedagógico Crítico (PPC) y la relación entre Pensamiento Pedagógico Crítico y construcción de Horizontes

Pedagógicos Alternativos. Procesos que constituyen espacios políticos para explicar que en la actualidad se requieren: 1) Supuestos compartidos por los miembros de la comunidad sindical, 2) Analogías fundamentales sobre educación, que constituyen una filosofía alternativa de aprendizajes, pedagogías y estructuras. 3) Y soluciones a problemas concretos de la praxis educativa. Esto implica una ruptura con la bancarización de la educación, fortalecimiento de lo humano y se transformación de lo social.

A hora bien, una ruptura paradigmática a partir del planteamiento de nuevas teorías que orienten nuevas prácticas educativas y reconfiguren lo existente implica pensar desde la complejidad de los procesos de formación y determinar una unidad compleja en la que el Pensamiento Pedagógico Crítico posibilita la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos que, a su vez, dan lugar a la construcción de PPC. Teoría que además de develar al sujeto las condiciones de dominación y opresión a las que es sometido, también le enseña a pensar por sí mismo, le muestra que hay incertidumbres y cegueras que le llevan a comprender lo que significa conocer. Esto es posible si el sindicato de maestros como organización alternativa ocupa un lugar privilegiado para promover tanto la construcción como la promoción de una teoría pedagógica que al estar fundamenta en el pensamiento crítico posibilita alternativa de ruptura paradigmática.

Por lo anteriormente expuesto, en esta reflexión se formulan algunas preguntas que ayudan a configurar el objeto de investigación y cobran sentido y significación para el estudio: ¿Qué relación existe entre PPC y HPA en la constitución de un nuevo paradigma educativo? ¿Qué papel juegan los sindicatos de educadores, en la construcción de Pensamiento Pedagógico Crítico (PPC) como opción para el diseño de Horizontes Pedagógicos Alternativos? ¿Qué principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos contribuyen a la fundamentación de HPA como posibilidad para instituir un cambio paradigmático en educación?

2. Objetivos

2.1 General

Analizar la relación entre PPC y HPA en la construcción de nuevas perspectivas pedagógicas capaces de apoyar el posicionamiento de un nuevo paradigma educativo impulsado desde el sindicato ADIDA.

2.2. Objetivos Específicos

2.2.2.1 Analizar la literatura científica que desde la pedagogía plantea alternativas al modelo educativo simplificador y constituye una opción de cambio paradigmático en educación.

2.2.2.2 Identificar el papel del sindicato en las luchas por el mejoramiento de las condiciones estructurales e insumos pedagógicos como actor clave en la propuesta de un nuevo paradigma educativo.

2.2.2.3 Proponer algunos principios organizadores no prescriptivos que contribuyan a la fundamentación epistemológica, pedagógica y didáctica de los HPA, como posibilidad de un cambio paradigmático en educación.

2.2.2.4 Diseñar una propuesta de formación que fundamentada en el Pensamiento Pedagógico Crítico (PPC), oriente la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos (HPA) y contribuya en la potenciación de un cambio paradigmático en educación.

3. Metodología y fases de investigación

Un enfoque epistemológico es cualquier medio que explica en términos o teorías ya establecidas, una teoría o fenómeno nuevo. Es decir, ofrece la ubicación de la fuente del saber e implica el compromiso de exaltar el origen del conocimiento que da sustento a la investigación. El diseño es una guía sobre cómo llevar a cabo la investigación utilizando una metodología particular; por lo tanto, se refiere a los métodos y técnicas elegidos por el investigador para combinarlos de una manera razonablemente lógica, de tal manera que, el problema de la investigación sea manejado de manera

eficiente. Las técnicas son los métodos de recolección y análisis de la información y los instrumentos son medios utilizados para el mismo fin.

3.1 Enfoque epistemológico

En palabras de Bachelard (1974), desde el dogmatismo científico el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra y la ciencia en su principio y necesidad se opone en absoluto a la opinión sin fundamentación; por ese motivo, el espíritu científico impide al sujeto tener opinión sobre cuestiones que no comprende ni sabe formular claramente; de ahí que, cuando el pensamiento empírico ha sido bien concebido es claro e inmediato ; pues, al hacer ciencia, las revelaciones de lo real son siempre recurrentes.

Según Schutz, esto tiene sentido en el mundo de la vida, en tanto reside en las experiencias del sujeto en relación con los otros. Conocimiento que puede originarse de cuatro formas diferentes: 1) Derivarse de la experiencia de un testigo ocular que lo comunica; testimonio que ha de articularse con la propia creencia del investigador acerca de dicha aseveración. 2) Ocasionarse en la experiencia de otro individuo ideal o persona enterada, que dentro de su sistema de relevancias intrínsecas posee un contexto privilegiado y experimenta el suceso de manera única presuponiendo un mejor conocimiento del mismo. 3) Producirse por un analista que recoge la información de alguna fuente de conocimiento derivada individual o socialmente, donde el conocimiento posee un sistema de relevancias semejante al del investigador. 4) Motivarse en un comentarista que utiliza las mismas fuentes que el analista, pero las organiza según un sistema de relevancias distinto al del investigador (1954, p. 80).

En ese orden de ideas, el presente trabajo se instaura desde la perspectiva epistemológica de Kuhn, (2004), quien respecto al cambio de paradigma, muestra como las comunidades científicas elaboran, difunden, utilizan, aplican, aceptan o rechazan las diversas teorías de las ciencias; en la fundamentación de sus planteamientos muestra que los investigadores y los científicos han tenido dos ritmos de innovación y de producción científica: el que denomina de ciencia normal y el de la ciencia extraordinaria, en la cual, se dan las revoluciones científicas. Pese a su carácter

discutible, los conceptos de estadio de ciencia normal, de ciencia extraordinaria y de revolución científica han pasado al patrimonio común de los investigadores, sin importar el campo de conocimiento en el que trabajen.

Para Kuhn, los científicos de todos los tiempos al hacer ciencia normal, lo hacen dentro de grandes construcciones científicas que dan pie a determinadas tradiciones; estas construcciones son paradigmáticas, patrón y molde que, a pesar de su riguroso científicismo dejan problemas no resueltos. Por consiguiente, dichas lagunas y vacíos epistemológicos son los que se tratan de resolver en indagaciones siguientes con preguntas que problematizan y desentrañan los enigmas que se van presentando en la medida que la teoría se estabiliza. De este modo, un cambio paradigmático va siendo progresivamente precisado y ampliado según lo fundamenten investigaciones validadas por la respectiva comunidad científica y/o académica.

Kuhn, (2004) manifiesta que las ciencias tienen metodologías; pero por ello no pueden olvidar las influencias extra científicas en la construcción de las teorías. Según él, también es necesario dar importancia a la comunidad científica como unidad productora de conocimiento, acudir siempre a la historia social y cultural de la ciencia para comprender el estado actual e impulsar los cambios que se requieran. Valga decir que el paradigma coordina y dirige la resolución de problemas y su planteamiento es la perspectiva que orienta la investigación, bloquea cualquier presupuesto, método o hipótesis alternativa que controvierta sus principios; dado que él, es el soporte para la ciencia normal.

3.2 Tipo de Diseño

Sandoval (1996) expresa que, en investigación cualitativa el conocimiento debe objetivarse en: 1) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, 2) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y 3) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad. En tal sentido, según Gutiérrez, (2006) eso permite la construcción subjetiva de la objetividad. Proceso en el que, necesariamente el sujeto es objetivado y objetivable y el objeto de conocimiento

comporta operaciones, construcciones y traducciones de las que surge la necesidad de comunicaciones intersubjetivas, confrontaciones y discusiones críticas. Es a lo que Ghiso (1998) llama experiencias del sujeto; lo cual hace parte de la práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria que se lee y comprende de manera dialéctica en cualquier investigación. O como sostiene Gadamer, (2006) se percibe ineludiblemente el objeto sensible, los impulsos e intereses del investigador y la razón que es común a todos los sujetos involucrados.

En atención a esto, el presente estudio parte de indagar el ejercicio de la docencia mediante la observación de la práctica en contexto; así mismo se reflexiona la influencia del PPC en la construcción de HPA, en una relación que fundamente la construcción de una teoría pedagógica alternativa propiciadora de cambio paradigmático en educación; por eso, se recurre al paradigma cualitativo con un diseño no experimental aplicado de manera transversal que permite una mirada en profundidad de la incidencia que pueda tener dicha permutación en la formación de los docentes afiliados al sindicato ADIDA.

Teniendo en cuenta ese marco de referencia, la investigación se inscribe en la representación investigativa que mejor se adapta a las condiciones y característica del objeto. Dicha perspectiva tiene sus raíces en la antropología cultural y en la sociología americana; según Locke, Spirduso y Silverman, (1987) el interés de este tipo de investigación es entender una situación social particular, un evento, rol, grupo o interacción. Como expresa Giddens, (1976) en la investigación cualitativa, el objeto es una producción social que cobra sentido según la interacción de los sujetos, quienes al enfrentarse a las situaciones y relacionarse con los otros hacen uso espontáneo del patrimonio cognoscitivo para aprehenderlo; por lo tanto, se centra en hechos subjetivos relacionados con la comprensión del significado de las acciones humanas mediante procedimientos y diseños abiertos, flexibles y emergentes.

La investigación cualitativa se afirma en supuestos epistemológicos, axiológicos, ontológicos, metodológicos y retóricos que sitúan al sujeto en la pesquisa. Al respecto, Creswell, (1994) plantea que dicho proceso comienza con suposiciones filosóficas que

los investigadores hacen cuando deciden emprender el estudio. En tal sentido, en la presente indagación se aporta la visión de mundo y un conjunto de creencias que informan sobre la conducta de los sujetos en contextos reales. En correlación con esto, se explicitaron los supuestos que orientaban y daban sentido a la investigación. La opción paradigmática y los marcos interpretativos en los que se sitúa el investigador tuvieron incidencia en las implicaciones prácticas del diseño.

Contrario a lo que pasa en la investigación cuantitativa, en el presente estudio la construcción del objeto expresa las interpretaciones intersubjetivas como resultado del tránsito por múltiples caminos y vericuetos teóricos, epistemológicos y empíricos que orientan la subjetividad del investigador. Como dice Sandoval, (1996), el conocimiento se elabora y legitima en forma compartida a partir de interacciones y consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad. Se adopta una postura de carácter dialógico en la que las creencias, mitos, prejuicios y sentimientos son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana mediante la teoría fundamentada como método.

En relación con el enfoque, el presente trabajo se enmarca en un diseño no experimental que, según Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista, se realiza sin manipular de manera deliberada las variables (para este caso dimensiones); se observan los fenómenos en contextos naturales y luego se analizan; es decir, no se modifican intencionalmente las dimensiones, y los sujetos están involucrados en la situación, (1997, pág. 189). Según estos autores, los estudios transversales recolectan y analizan datos en un solo momento, luego se muestra su impacto en un momento dado. Como estudio correlacional se tuvo como finalidad mostrar relaciones entre las distintas dimensiones del estudio. En el proceso de construcción del objeto se vivencia lo que Kemmis y McTaggart, (1988), llaman configuración en espiral de ciclos investigativos: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. La primera fase comenzó con pequeños ciclos y dificultades que se fueron ampliando hasta configurar el gran problema. Progresivamente se explica cómo se obtuvieron los resultados y se ha resignificado el objeto. Es decir, la investigación sigue una línea introspectiva que se

desarrolla por ciclos cumpliendo las etapas propias de este tipo de estudio. De esta manera, el sujeto investigador se aproxima al objeto y en interacción con los otros colabora en procura del logro de los cambios educativos deseados.

Como estrategia, se utiliza la teoría fundamentada que, según Rodríguez, Gil, y García, hunde sus raíces en el interaccionismo simbólico y desde ella, el investigador intenta determinar qué significado tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. Desde la teoría fundamentada se descubren conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes (1996, pág. 48). En relación con este planteamiento, en la presente investigación, los presupuestos teóricos se fueron realizando a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos. El investigador asumió la responsabilidad de interpretar lo que observaba, escuchaba y leía; el proceso de teorización permitió descubrir categorías y relaciones entre ellas, utilizando esta información para desarrollar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.

3.3 Fases de investigación

Las técnicas e instrumentos emergen a partir de decisiones teóricas y axiológicas, que garantizan su validez, concretan los factores o elementos conceptuales que se quieren analizar en una determinada población. Hacen parte del diseño metodológico y se utilizan en la configuración del corpus teórico y en la recolección empírica de la información; cobran un valor significativo en tanto sin ellos sería imposible adelantar la indagación. Las técnicas son métodos y procedimientos mediante los cuales el investigador recoge o analiza la información. Los instrumentos son los medios utilizados para registrar los resultados de aplicación de una técnica determinada.

En este trabajo de investigación para asegurar la validez del corpus teórico, se valoró la pertinencia de los procedimientos implementados en relación con los objetivos y las categorías de trabajo; también se evaluó su coherencia con el enfoque investigativo, la contextualización sociocultural e histórica y la suficiencia de los ítems para indagar lo que se pretendía con el objeto de investigación. Igualmente se utilizó el juicio de

expertos, para lo cual, los instrumentos fueron sometidos a consideración de personas que por su experiencia en el campo objeto del trabajo investigativo contribuyeron a ampliar la visión conceptual y al refinamiento de los procedimientos utilizados.

3.3.1. Revisión bibliográfica y documental

Acorde con lo planteado por Gómez, Fernando, Aponte, y Betancourt, (2014,) el objetivo principal de la revisión bibliográfica, es realizar una indagación documental para recopilar información sobre un tema o problema. Dicha indagación proporciona una visión sobre el estado del arte o problema elegido en el proceso; esta revisión posibilita una relación entre las fuentes y se hacen comparaciones para analizar críticamente la información recopilada; de esta manera, en la presente investigación se hizo rastreo exhaustivo de investigaciones relacionadas con alternativas pedagógicas y pensamiento pedagógico crítico, de tal manera que, esto posibilitó la identificación de avances y vacíos en este campo de conocimiento.

El proceso de revisión y análisis bibliográfico viabilizó la exposición y justificación del problema y de las preguntas de investigación. También evidencia el surgimiento de un cambio paradigmático en educación, teniendo como referentes la construcción de Pensamiento Pedagógico Crítico, como condición necesaria para el diseño de Horizontes Pedagógicos Alternativos. Este proceso se realizó a partir de la búsqueda en páginas web, en bibliotecas y material documental del archivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de ADIDA. Además de Google académico, una fuente importante fue el rastreo realizado en la biblioteca virtual de CLACSO y la biblioteca concertada ADIDA-COMFENALCO. Dado el volumen de información encontrada fue necesario una categorización y priorización según su relevancia en relación con el tema y el problema de indagación.

Dicho proceso posibilitó la identificación y vinculación conceptual como guía que orienta cualquier proceso de investigación, pues según Covarrubias, (2010), la construcción de conocimiento científico está signada por el influjo de teorías, que se plantean enigmas y anomalías en relación con la representación conceptual existente. Estos enigmas y anomalías son los que generan crisis paradigmática, que obligan a

otras investigaciones en busca de soluciones. Según (Kuhn, 2004, pág. 35), en este proceso hay ruptura y las teorías emergentes se convierten en nuevos paradigmas; puesto que llenan los vacíos epistemológicos con categorías, conceptos e instrumentos desconocidos hasta ese momento. Dicho proceso se da en la medida que, en la conciencia de quien investiga existan referentes teóricos diferentes a los de la teoría que se analiza; en este caso, la presente investigación encuentra rupturas a partir de la revisión de la teoría pedagógica alternativa.

A partir de la teoría alternativa en la presente pesquisa se indagó por categorías como: Educación y Pedagogía, Pensamiento Pedagógico Crítico, Horizontes Pedagógicos Alternativos y Sindicalismo y Educación. Una gestión activa de la información permitió la conversión del conocimiento tácito, en conocimiento explícito y la sistematización de la información. De esta manera, se supera el nivel pre-teórico de las presuposiciones y la concreción de teorías que fundamenten el estudio. Para dar consistencia epistemológica y teórica a la indagación, se analizaron teorías sustantivas como: las del cambio de paradigma de Kuhn, identidad pedagógica de Bernstein, la acción comunicativa de Harbermas, paradigma de la complejidad de Morín, antropología filosófica de la educación de Fullat, ser y tiempo de Heidegger, cultura, ideología y educación de Ariño.

Hay otro grupo de teorías que pudieramos llamar intermedias que igualmente sustentan las diferentes categorías y fortalecen a las anteriores teorías. Podemos decir que la idea de cambio de paradigma lo fortalecen planteamientos como: los de Freire, Chomsky, Barbero, Gentili, Chul Han, Marín, González, Altbach, Benavent, Fernández y Gaitán. Los postulados sobre Horizontes Pedagógicos Alternativos, lo sustentan construcciones teóricas como: las de Mejia, Suarez, Bravi, Marina y Elisalde, Comité Ejecutivo Nacional Democrático, Alzate y Ortega. El Pensamiento Pedagógico Crítico, lo podemos mirar desde la idea de pensamiento pedagógico general y lo critico, ideas que en la investigación cobran sentido con: Dewey, Malagón, Kuehn, Carrión, Manacorda, Gadotti, Cajiao, Flórez y Batista y Acevedo, entre otros autores que se citan en el trabajo investigativo. Finalmente planteamientos que consolidan la categoría

de sindicalismo y educación, son en su mayoría de orden empírico: FECODE, Peterson, Ávila, Mejía, Ocampo, Vallejo, Jiménez, & Casteblanco y Alzate, Gómez, Ibarguen, y Marín. Estos referentes teóricos imponen la lógica para la construcción del corpus y resolver el enigma del por qué en la práctica no se puede superar la racionalidad instrumental que históricamente atraviesa la educación. Como dice Covarrubias, (2010), en este proceso de teorización, el problema se presenta como una relación de correspondencia entre la conceptualización y lo real, porque tal relación es establecida por los componentes de la conciencia.

3..3.2 Trabajo de campo (Elaboración del instrumento de recopilación de información).

Los datos cualitativos determinan la frecuencia de rasgos o características que permiten al investigador crear parámetros para observar escenarios desde los cuales, se da sentido y construye el objeto empírico de la investigación. También ayudan a responder preguntas y valoran las emociones y percepciones de los sujetos. Esta etapa de recolección de información en campo se ejecuta entre junio 13 de 2019 y enero 17 de 2020. En este sentido, en la presente pesquisa se utilizan técnicas como la observación participante, entrevista cara-a-cara individual y grupal, entrevista vía email. Valga decir que, las técnicas e instrumentos concretan los factores o elementos conceptuales que se quieren analizar en la población objeto de estudio.

Con la finalidad de recabar información que permita el análisis de la relación entre PPC y HPA y para sustentar el problema y resolver las preguntas de indagación, se diseñan guías de observación y se elabora una lista de preguntas no estructurada para las entrevistas; instrumentos que también ayudan a recolectar información que contribuye en la formulación de algunos principios que orienten la construcción de dichos horizontes como posibilidad de un cambio paradigmático.

Como una responsabilidad ética y con el fin de proteger los derechos de los sujetos informantes, previamente se dieron a conocer los objetivos y se enviaron por escrito invitaciones de participación en el estudio; también se dio a conocer claramente cómo serían utilizados los datos. Quienes fueron objeto de observación previamente

conocieron el propósito e igualmente el tratamiento y fines de uso de la información. De esta manera, con miras a preservar la integridad moral de quienes accedieron a participar, sus intereses y deseos fueron tenidos en cuenta al considerar la configuración de los datos; pues la decisión final contemplaba la posibilidad de permanecer en el anonimato, si el informante así lo determinaba; ya que, una vez transcritas las grabaciones y contruidos los textos, se les hizo devolución para validar si efectivamente recogían la forma que cada uno tenía de ver y pensar el objeto.

- **Observación participante**

La técnica de observación contribuyó en la indagación de campo y a la construcción de conocimiento en relación con el objeto de estudio; además clarificó la forma como los actores de las comunidades educativas y sindicales actúan, interactúan y establecen relaciones; también permitió analizar la forma como construyen significados en relación con la educación y para sus vidas. Es decir, esta técnica contribuyó con la comprensión y explicación de la realidad y los contextos estudiados. También desde ella se favorece la solución del segundo objetivo en tanto se pudo comprender la situación social y material que viven cotidianamente los docentes y la contribución que hace el sindicato para mejorarla; pues, sin la pretensión de manipular el tejido natural, deliberadamente se observaron prácticas de aula, discusiones en jornadas pedagógicas, conversaciones en la cotidianidad de la escuela y del sindicato.

Para hacer esto posible, la observación se situó en escenarios específicos y los datos se contrastan con las notas y registros para evitar que se conviertan en una colección de eventos inconexos. Esto permite registrar información a partir de la cual se valora la interacción de los sujetos, se establecen relaciones y se analiza la forma de construir significados en los contextos seleccionados para adelantar el trabajo de campo. Se destaca que el proceso de observación se llevó a cabo durante un periodo de tiempo suficiente para analizar las interacciones, comportamientos y ritmos de los diferentes grupos poblacionales objeto de la investigación.

Se registró información de observación, por lo menos de 11 eventos institucionales: 4 jornadas pedagógicas, 1 conversación sobre metodologías, teorías y paradigmas

educativos y 6 clases de docentes de diferentes grados y estatuto (según normatividad colombiana). Dicha observación se hizo en contextos escolares (Instituciones Educativas (IE)) a maestros en ejercicio y administradores de los centros educativos; en el sindicato, a integrantes de grupos de investigación; este proceso tenía como finalidad recolectar información que permitiera resolver el objetivo general de la pesquisa, al igual que el objetivo número dos.

- **Entrevistas individuales**

Esta técnica de campo, se aplicó a personas que además de compartir una comunidad de espacio y vivenciar la problemática educativa, también comparten una comunidad de tiempo cuando su experiencia fluye paralelamente a la del interlocutor; situación que fue posible en la mayoría de las entrevistas realizadas. En la interlocución se utilizó una guía de preguntas abiertas sin un orden preestablecido, por lo que el proceso adquirió características de conversación sobre el objeto. A partir de las ideas generadoras se incursionaba en cuestiones y ámbitos afines, dependiendo del tipo y características de las respuestas; por lo tanto, con recurrencia se solicitaba profundizar una idea o concepto que por su pertinencia requería ampliación o clarificación.

Con el fin de indagar el papel de los sindicatos docentes en la construcción de HPA y sus luchas por el mejoramiento de las condiciones estructurales e insumos pedagógicos, se realizaron 6 entrevistas a personas con diversidad de perfil y enfoques. Fueron aproximadamente 10 horas de grabación y las respuestas de Robert Peterson de Estados Unidos y María del Pilar Rubio de Colombia, se obtuvieron mediante textos escritos y su recepción se hizo vía email. La información de cada entrevista se transcribe de forma convencional logrando una primera versión de un texto que luego se somete a proceso de análisis mediante categorización según se establece en la investigación.

Así mismo, el encuadre de las entrevistas estuvo directamente relacionado con las teorías que ponen en juego la investigación concreta; el acuerdo se plasma en un discurso que rastrea imágenes llevando a cada uno hacia una situación de imbricación con el otro. Como situación cara a cara, en la presente investigación se puso en juego lo que, según Schutz, (1993) se da cuando dos personas se encuentran y la experiencia

directa de la una, se pone al alcance de la otra; dicho encuentro presupuso una simultaneidad real en la que se habla de otra persona como ubicada dentro del alcance de la experiencia directa al compartir una comunidad de espacio y una comunidad de tiempo.

- **Entrevista Grupal**

Se hicieron dos entrevistas grupales: la primera con un directivo sindical, un maestro jubilado, exdirectivo del sindicato y un exdecano de la facultad de educación de la UNAULA¹; la segunda entrevista se hizo con los integrantes del GIMPAC², grupo de investigación del CEID-ADIDA. Este proceso fue de mucha utilidad porque además de estimular la reflexión y la autorreflexión, facilitó el acceso a la acción común; a partir de ella se comprendió en profundidad las características del objeto desde la experiencia de un grupo de expertos en historia sindical y educativa. Se puso énfasis y dio la posibilidad a los entrevistados de participar en la selección de tópicos y afinamiento de preguntas que perfeccionaron la construcción del instrumento, aplicación y análisis del mismo.

Para la aplicación de esta técnica, se utilizó la una guía de preguntas no estructuradas que se orientaron a partir de una lista de cuestiones derivadas del problema general; además, estos instrumentos se fueron corrigiendo o previendo errores sobre el proceso mismo; por lo tanto, la validez de las respuestas se asegura mediante aclaraciones y replanteamiento y/o afinamiento de las preguntas de la investigación.

A los sujetos entrevistados se les dio a conocer previamente la lista de preguntas no estructuradas con las que se desarrollaría la conversación (ver anexo 3); estas preguntas fueron del tipo: ¿Cuál es vuestra opinión sobre lo que son Horizontes Alternativos y Pensamiento Pedagógico Crítico y qué referentes consideran deben ser tenidos en cuenta para consolidar esta propuesta? ¿Cómo y desde dónde establecen el vínculo entre pensamiento pedagógico crítico y horizontes alternativos? ¿Qué papel ha jugado el sindicato en la formación de los docentes? ¿Consideran que es posible crearlos?

¹ Universidad Autónoma Latinoamericana

² Grupo de Investigación Modelos Pedagógicos Alternativos y Críticos

¿Con qué elementos y con qué condiciones? ¿Ustedes podrían mostrar u opinar sobre el papel que históricamente han jugado los sindicatos y gremios docentes en las transformaciones educativas? ¿Cómo han contribuido a la construcción de nuevos horizontes educativos? ¿Cuáles han sido las luchas del sindicato por mejorar las condiciones estructurales, de insumos pedagógicos? ¿Consideran que la formación de Pensamiento Pedagógico Crítico puede contribuir en la construcción de una identidad docente capaz de apoyar la construcción de nuevos horizontes educativos? ¿Consideran necesario un cambio paradigmático en educación?

3.3.3. Selección de actores claves

Los sujetos seleccionados son representantes educativos que desde lugares diferentes de actuación plantearon cuestiones en torno a la formación de Pensamiento Pedagógico Crítico como posibilidades para construir Horizontes Pedagógicos Alternativos en procura de un cambio paradigmático en educación. La aproximación y selección de los informantes se hizo en varios instantes. Un primer momento, denominado de exploración en el que mediante conversación informal se entra en contacto con los sujetos y se les enteró sobre el problema objeto de investigación. Un segundo momento, de focalización centra la atención en aquellos aspectos que posibilitaron la construcción de relaciones y selección del grupo. El tercer momento, se denomina de profundización y abordaje de la cuestión. En este, se recoge la información y sirve como punto de partida para la configuración de los datos y el sentido de la indagación. El paso a paso interpretativo fue determinante en la comprensión del pensamiento pedagógico que prevalece en la mayoría de los sujetos consultados.

Al momento de seleccionar a los sujetos de la indagación se convocó a personas de diverso orden, formación y profesión: dirigentes sindicales como León Vallejo Osorio y Robert Peterson; a exdirectivos con historia prominente en el acontecer sindical como Elkin Jiménez; a integrantes de grupos de investigación del CEID-ADIDA, como los del GIMPAC; a intelectuales de amplio recorrido nacional e internacional como Marco Raúl Mejía; a John Olimpo Ávila, director del CEID-Nacional de FECODE; a Faber Hernán Alzate, director de la línea de investigación del Centro de Innovación del

Maestro (MOVA) de la Secretaría de Educación de Medellín; a Edgar Castelblanco, exdecano de la facultad de educación de UNAULA-Medellín; a María del Pilar Rubio, exdirectora de la Escuela del Maestro de la Secretaría de Educación de Medellín, y el importante aporte desde la observación participante a maestros en ejercicio de su profesión. Esa variedad y calidad de subjetividades da consistencia a los datos; puesto que emergen de ámbitos diversos que facilitan la triangulación en relación directa con el objeto de estudio.

3.4. Matriz de análisis

Según Geertz, el análisis es un proceso reflexivo que permite esclarecer un orden de significación en el que se destaca su campo social y su alcance (1973, pág. 24). En tal sentido, en la configuración del objeto fue necesario acudir a la experiencia de diferentes actores educativos quienes, desde sus lugares de formación, actuación y conocimiento, dieron a conocer su sentir en torno a las posibilidades de construir Pensamiento Pedagógico Crítico, para desde ellos diseñar Horizontes Pedagógicos Alternativos que posibiliten un cambio en el pensamiento de los docentes afiliados al sindicato ADIDA. En este proceso, se tuvieron en cuenta y configuraron algunas preguntas orientadoras a partir de las cuales emergen categorías de análisis como: Pensamiento Pedagógico Crítico, Horizontes Pedagógicos Alternativos, Nivel Paradigmático de la Educación, Nivel Pedagógico de la Educación y Sindicalismo y Transformación Educativa. Para configurar los sentidos a partir de la información documental, se realiza una reconstrucción categorial en la que con nuevos elementos se identifica la racionalidad con la que ha funcionado la educación en diferentes épocas y contextos, ampliando notablemente los horizontes de percepción y configurando una ruta para la solución de anomalías.

La grabación de las entrevistas se transcribe y procesa en forma convencional; a partir de ello, se construyen textos procurando la mayor coherencia posible, en una matriz se introduce dicha información según categorías definidas para el estudio. La matriz sirve para identificar las ideas-fuerza y pensar el carácter sustantivo de las condiciones de posibilidad previstas en los objetivos. Luego los textos fueron devueltos a los distintos

actores para efectos de validación, fue así que se pudieron configurar los sentidos que cada participante individual o colectivamente aportó en la construcción de este objeto. El mismo proceso se llevó a cabo con la información registrada mediante el proceso de observación, salvo que esta se hacía a partir de una guía que registraba el objetivo de la misma y los aspectos a observar.

A partir de la información proporcionada por los informantes se definieron categorías como: Pensamiento Pedagógico Crítico, Horizontes Pedagógicos Alternativos, Sindicato y formación de pensamiento pedagógico crítico, Sindicato y horizontes alternativos en la educación, Sindicato y nuevos valores, Sindicato y transformaciones educativas, Sindicato y nuevos modelos (teorías) educativos, Sindicato y luchas por mejorar las condiciones estructurales, de insumos pedagógicos y Pensamiento Pedagógico Crítico e identidad docente. Estas categorías posibilitaron la sistematización de la información recolectada y hacer trazabilidad según los intereses propuestos en la indagación. La trazabilidad se hace a partir de una matriz de doble entrada en la que se agrupa la información que se relaciona entre sí. Seguidamente se construye un texto tipo, que es devuelto a los informantes para su corrección y validación.

Situados en la perspectiva metodológica de la teoría fundamentada, se consideró presentar la información proveniente de la codificación abierta; a partir de las categorías establecidas en el estudio, usando una matriz desde la cual se construyeron y explicaron proposiciones y desarrollaron discursos que configuraron sentido y significación respecto al objeto investigado. En dicho proceso, se puso especial atención a la correlación de discurso y el efecto que tienen éstos en las prácticas de los sujetos. En ese sentido, la información recolectada fue útil a los fines de la indagación, pero fue necesario establecer una relación íntima entre el tema y la subjetividad de los informantes; esa relación podría pensarse como experiencia entendida como lo que le pasa al sujeto, no lo que vive en la propia existencia (Larrosa, 2007, pág. 8). Al ser un trabajo que aboga por un cambio paradigmático en educación, se configuró como un

proceso en el que la información no se queda en la interioridad del sujeto porque esta vez fue utilizada con fines científicos y/o académicos.

Con miras a garantizar la validez del estudio, se hizo trazabilidad entre lo teórico, la información proporcionada por los informantes y la revisión de registros bibliográficos de otras investigaciones. Con este proceso se advierte la posibilidad de replicabilidad del estudio como evidencia científica del cambio que se requiere. También se valoró la pertinencia en relación con los objetivos y las categorías de trabajo; se evaluó su coherencia con el enfoque investigativo, la contextualización sociocultural e histórica, la suficiencia de los ítems para indagar lo que se pretendía con el objeto de investigación.

Igualmente, se utilizó el juicio de expertos, en tanto las técnicas fueron sometidas a consideración de personas que por su experiencia en el campo objeto del trabajo investigativo, contribuyeron a ampliar la visión conceptual y al refinamiento de las mismas. Otra estrategia de validación estuvo asociada con la lectura de pares académicos con experiencia en el campo objeto de la indagación y la revisión en el software contra plagio.

En el proceso de análisis se utilizan técnicas como el análisis conceptual que según Van der Maren, consiste en un examen interno de la significación, encadenamiento, implicaciones y consecuencias de los conceptos; sus operacionalizaciones y pertinencia. El mismo autor plantea que el análisis conceptual crítico evalúa una perspectiva evolutiva de los conceptos a nivel de los discursos teóricos; de esta manera, se evalúan el conjunto de enunciados teóricos con el fin de poner en evidencia las lagunas que existen entre ellos (1995, págs. 385-400). Estos procedimientos fueron de mucha significación en el procesamiento de datos. Este tipo de análisis se hace en relación con las pedagogías alternativas y críticas, las cuales cimentan el estudio. La triangulación fue otra técnica utilizada para el análisis y contrastación de datos, se hizo en relación con los informantes o fuentes secundarias; de esta manera se valida la información recolectada en este proceso de indagación.

3.5. limitaciones y posibilidades en el desarrollo de la investigación

Las limitaciones en la realización del trabajo de investigación fueron de diverso orden: en lo individual, el investigador como sujeto principal de recolección de datos necesitó la identificación de los valores personales, supuestos y sesgos que pudieran influenciar el estudio. Según la praxis del intelectual de quien realiza el estudio, la necesidad de un cambio paradigmático en educación emerge en la experiencia que se adquiere al participar en diversos procesos de educación, formal y no formal: docente de secundaria en ejercicio, docente universitario de cátedra, asesor en un proceso de formación docente con Secretaría de Educación de Medellín y director del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) del sindicato de maestros (ADIDA).

A partir de dichas experiencias pudo construir una orientación crítica que en el trabajo agudizó la comprensión de subjetividades como vehículos para acceder a la realidad de los sujetos involucrados para transformarla. En este sentido, Ghiso, (1998) expresa que las experiencias contribuyen a tal fin, y son entendidas como espacios de interacción y comunicación que pueden ser leídas desde el lenguaje y en las relaciones sociales que los sujetos construyen de manera compartida. Esta vía posibilitó la construcción de conocimiento a partir de los referentes externos e internos del sindicalismo; permitió tematizar las áreas problemáticas expresadas en los procesos conversacionales que se dan en la educación como práctica social. Como afirma Gadamer, (2006), en el diálogo, la espontaneidad viva de la pregunta y la respuesta, en el decir y dejarse decir los sujetos establecen una perspectiva crítica del objeto de estudio y construyen sentido.

Las limitaciones afloran cuando en la interacción con docentes en contextos concretos algunos de ellos asumen que se les está evaluando; por lo tanto, guardan silencio y/o se niegan a interactuar. Igualmente, los tiempos de la investigación y los contratiempos de la pandemia por el COVID 19 juegan en contra de resultados más sólidos y fundamentados, pues no fue posible realizar una segunda ronda de conversación; ya que, el proceso de investigación avanzado permitía el cuestionamiento y la argumentación fundamentada de los puntos de vista de los diferentes actores involucrados en el proceso.

La indagación se ve limitada en el plano de lo general ideológico por: 1) La ideología del sistema capitalista con sus políticas neoliberales que bloquea cualquier iniciativa de transformación y cambio que propenda por la construcción de una democracia auténtica y un cambio paradigmático. 2) Las élites en el poder que obedeciendo las orientaciones de organismos multinacionales al servicio del capital impulsan políticas educativas inmovilizadoras de cualquier proceso de transformación en la escuela. 3) La escuela vetusta como sus principios, autoritaria y resistente a cualquier propuesta que amenace las estructuras de poder que se movilizan en su interior. 4) Los sindicatos de maestros, que si se quedan en dinámicas empresariales y promueven el posicionamiento politiquero; entonces evaden la toma de decisiones frente a propuesta que impulsan un sindicalismo y una sociedad con justicia social, a partir del desarrollo de racionalidades críticas y la transformación educativa. 5) Un amplio número de docentes que formados bajo una concepción bancaria de la educación no han asumido sus miedos y se inmovilizan frente a todo aquello que confronte la oficialidad; claro está, las últimas generaciones de maestros tampoco han encontrado el suficiente ímpetu en la formación crítica que los movilice.

CAPITULO III. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

El contexto o laboratorio de estudio en la presente pesquisa, es una reflexión sobre la educación en la ciudad de Medellín y su relación respecto a propuestas que se puedan originar en el sindicato de maestros de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA). Para mostrar una panorámica de la forma como se ha pensado y se proyecta la educación en la ciudad, se han analizado los tres últimos planes de desarrollo (2012-2016-2020). Los cuales, a pesar de la discontinuidad y diversidad de visiones y perspectivas, pueden asumirse como alternativas potentes para la transformación, porque muestran un panorama alentador dada la intención y propuesta de cambios en los abordajes; pero también genera desazón, que el enfoque paradigmático que se advierte es el instrumental que contradice el enfoque humanista del discurso asumido; esto se evidencia en cuanto la orientación de los discursos contenidos en ellos, gira en torno a la productividad económica. A pesar de dicha contradicción, se proporciona información que permite la caracterización del contexto educativo de ciudad.

Según la Alcaldía de Medellín, (2012) en el 2011 la ciudad contaba con 2.486.723 personas; de éstos, 10.600 eran maestros de instituciones educativas oficiales, población que colma el interés de la presente pesquisa. En su conjunto, son hombres y mujeres poseedores de derechos y responsabilidades, con características identitarias particulares con multiplicidad de capacidades y también necesidades frente a relaciones equitativas o de disparidad, circunstancias que, en muchos casos, obstaculizan su acceso a oportunidades, bienes y servicios, y en general a las dinámicas y beneficios del desarrollo social y territorial.

En el análisis de la historia de ciudad, se plantea que, luego de estar sumida en la desesperanza, el miedo y la crisis institucional durante mucho tiempo, Medellín muestra un panorama alentador. Pues una mirada multidimensional recoge la esencia de una sociedad que, en cabeza de líderes políticos y sociales de bien, construye sin

temor sus sueños, avanza hacia horizontes de prosperidad y afronta nuevos retos y caminos para un futuro de prosperidad para todos. En la consolidación de estos propósitos, la educación juega un papel preponderante; en tanto, contribuye a superar la exclusión, la inequidad, la desigualdad y la mejora en la calidad de vida en la sociedad y de las personas. Es decir, se cree en la transformación humana por medio de la educación; desde ella, es posible generar todo un movimiento hacia el descubrimiento de las potencias de la ciudadanía.

Por ese motivo, en el plan Alcaldía de Medellín, (2016) se afirma que, la gestión de la oferta educativa en la ciudad tiene una perspectiva incluyente, flexible y el reto de brindar oportunidades educativas a las diversas poblaciones que tiene la ciudad, eliminando barreras sociales, económicas y culturales que impidan la garantía y el ejercicio efectivo del derecho a la educación. En este proceso, la calidad se asume como un eje fundamental para el desarrollo; proceso que pasa necesariamente por la cualificación continua de los maestros, maestras y directivos docentes. Dicha cualificación incluye espacios permanentes de capacitación y actualización, mejoramiento de condiciones laborales y acciones que propendan por el bienestar de los sujetos individuales y de sus familias, contribuyendo de manera integral al desarrollo personal y profesional de la mayoría de personas que habitan el territorio.

En el plan Alcaldía de Medellín, se afirma que,

[...] la Cuarta Revolución Industrial está transformando todos los sectores, industrias y disciplinas, se presenta al tiempo como un riesgo y una oportunidad. Para los próximos cinco años, un gran número de empleos serán destruidos o reemplazados en la economía global, como efecto de la irrupción de procesos de automatización y el surgimiento de tecnologías como el big data, la inteligencia artificial, el blockchain y el internet de las cosas (IoT). Al mismo tiempo se crearán cientos de miles de empleos de mayor remuneración, relacionados con la generación de mayor valor agregado. En esa medida, otro de los retos que tenemos es respecto a la educación, pues si esta falla en formar ciudadanos con las suficientes habilidades en lo digital, la ciudad corre el riesgo de que los empleos no se materialicen y

se creen en otro lugar del mundo; lo que implicaría un desaprovechamiento de oportunidades. (2020 pág. 39)

Según el mismo plan de desarrollo, todo ello obliga a hacer de Medellín una ciudad inteligente; intención que, no ha sido posible debido a deficiencias en aspectos relevantes como el establecimiento de un liderazgo permanente, una adecuada articulación de los actores involucrados, la definición desde la administración municipal de una hoja de ruta clara, el desarrollo concertado de proyectos integrales que atiendan problemas de ciudad, así como la necesidad de un cambio en la mentalidad y en la cultura.

En lo referente a la educación, el diagnóstico de Alcaldía de Medellín, (2012) muestra que, la atención a la población en primera infancia de la ciudad alcanzó una cobertura cercana al 73% y la inversión muestra impactos positivos en la transición hacia la Escuela; también se informa que, la cobertura neta en la educación básica es del 95,7% y en la educación media de 79,4%. Esta brecha entre niveles se explica dada la deserción de estudiantes por diversos factores, entre los que se destaca, la extraedad con un 9,1%. Aun así, estos indicadores representan un gran avance en materia de garantía de derechos para estos grupos poblacionales, lo cual, deberá ampliarse y mejorar la calidad de la oferta de atención para niños y jóvenes de la ciudad.

En el mismo documento se afirma que, uno de los principales factores asociados a la calidad de la educación son las maestras y maestros; pero, no obstante, las inversiones en materia de formación y actualización, muchos educadores no se sienten comprometidos, reconocidos en su labor; por lo que, desmotivados, no logran impactar el trabajo en el aula; por ende, también hay reducción en los aprendizajes. Este indicador lo refleja la Secretaría de Educación en los resultados de las pruebas SABER; pues en Medellín hay un alto porcentaje de estudiantes ubicados en nivel insuficiente con diferencias marcadas entre el sector oficial y el privado. Otro componente a desarrollar son las capacidades institucionales en la gestión académica y pedagógica para el diseño de currículos contextualizados, la articulación de la evaluación formativa al ciclo de mejoramiento de la calidad y la implementación de estrategias metodológicas que promuevan la investigación escolar, el trabajo colaborativo por

proyectos con el uso de las nuevas tecnologías de comunicación y el inglés como segunda lengua.

Por todo lo anterior, la base de la calidad educativa en la ciudad es incidir positivamente en la formación de maestros y maestras; a su vez, estas dificultades plantean el reto para que hayan encaminado el plan Alcaldía de Medellín, (2016) en la búsqueda de pertinencia, especialmente en educación media donde se ha aumentado el número de establecimientos educativos con oferta de formación técnica articulada a los clústeres estratégicos de ciudad. En relación con esto, el plan Alcaldía de Medellín, (2020) registran avances en alfabetización digital que se refleja en la mejora de la relación estudiante por computador; pues en las instituciones educativas oficiales se ha llegado a 5,8 estudiantes por equipo. Aunque este dato significa un avance, es necesario mejorar este indicador en aras de lograr un mejor desempeño y promover una mayor apropiación de la tecnología en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

En el plan Alcaldía de Medellín, (2012) se tenía la intención de garantizar y promover el acceso y la permanencia a un sistema educativo público inclusivo y de calidad desde el preescolar hasta la educación media para la población en edad escolar y en extraedad, brindando oportunidades para la continuidad hacia la educación superior y postsecundaria; de esta manera, se contribuye para superar las inequidades educativas que afectan a la población adulta. Estas acciones se desarrollarán en un entorno de movilización y alianzas que pretenden que el objetivo convertirse en una ciudad del conocimiento. En el plan Alcaldía de Medellín, (2016) a través de estrategias de emprendimiento, innovación y generación de empleo digno, se aspiraba promover una educación pertinente e integral que contribuya al desarrollo y la competitividad de la ciudad. En esa intención, se generan acciones encaminadas a la revaloración de la profesión del maestro y exaltar la función directiva como ejercicio de referencia cultural.

Así las cosas, más cercano a la realidad actual y con el referente develado por la contingencia a partir del COVID 19, en el plan Alcaldía de Medellín, (2020) se propone que, es necesario alinear la investigación aplicada en TIC con los emprendimientos de

base tecnológica y que las empresas desarrollen sus propias unidades de investigación. Situación que se refleja en el indicador del país, el cual muestra como un 3,05% de los investigadores trabajan con empresas y solo el 1,28% se dedica al desarrollo de nuevo conocimiento o desarrollo tecnológico e industrial. Es decir, en todas las visiones y perspectivas, se propende por el desarrollo humano integral; a partir del respeto, la tolerancia, la dignidad, el mejoramiento en la calidad de vida de las familias; así como el fortalecimiento de las competencias del ser y del saber disciplinar, pedagógico y tecnológico para mejorar los procesos formativos y de aprendizajes.

Todas estas intenciones se materializan a través del Centro de Innovación del Maestro (MOVA) que, como unidad encargada de la formación de maestros orienta diferentes procesos, a través de las siguientes líneas: Desarrollo Humano, Formación situada, Reflexión metodológica, investigación educativa. En tal sentido, se relacionan algunas referencias como parte del Modelo formativo MOVA. En este sentido, las rutas y estrategias de formación muestran que, la línea de *Desarrollo Humano* se ocupa del bienestar del maestro en función de su vocación. Un propósito primordial desde ella es tener un impacto positivo en el bienestar de los maestros y directivos docentes; al igual que incidir en su posicionamiento frente al contexto social en el que desempeña su labor. Esta línea tiene rutas de formación como: Subjetividad y Bienestar, Creatividad y Expresiones Creativas, Ruta Corporeidad. Las estrategias de formación establecidas desde las diferentes rutas son: Fortalecimiento de la identidad profesional y vocacional de los maestros; formación en y construcción de ciudadanías y mundo escolar; las cuales procuran la visibilización de los actores escolares y sus prácticas.

La línea *Formación Situada*, tiene como horizonte el conocimiento del contexto; pues se considera que la docencia al igual que otras profesiones, exige un proceso de cualificación continua en las diferentes áreas de conocimiento de que se ocupa un maestro y en los procesos que deben emprender los directivos y agentes educativos. Este momento de actualización se justifica por varias razones: el mundo del saber es profundamente dinámico y lo que es novedoso en un momento puede convertirse en algo obsoleto pocos años después. Los maestros, directivos o agentes educativos en

tanto actores escolares son, ante todo intelectuales que conciben, comprenden e impactan el contexto de sus reflexiones desde una visión flexible y alternativa.

Desde la línea *Reflexión Metodológica*, se asume que el maestro, el directivo y el agente educativo como personas que, además de enseñar son sujetos que aprenden y se relacionan con los otros. En este sentido, se entiende la enseñanza como una actividad que requiere una aproximación constante a los procesos de desarrollo de quien aprende, hasta los procedimientos adecuados para que alguien se apropie de un saber particular. En esta línea se desarrollan rutas como: Escuelas Diálogo de Saberes y Fortalecimiento Disciplinar, Gestión Educativa, Escuelas Alternativas e Innovadoras. En este campo las estrategias de formación están relacionadas con Redes de maestros, directivos y agentes educativos para la construcción de saberes. Pedagogía, didáctica, evaluación y la incidencia que tienen en el aula.

En la línea de *Formación e Investigación Educativa*, se aspira que la combinación del desarrollo humano, la formación situada y la reflexión metodológica desemboque en la transformación de las prácticas educativas que se dan en el aula y por fuera de ella, y que esto contribuya con un mejoramiento de la calidad educativa en general. Esta línea tiene como rutas de formación, la Investigación Educativa, Investigación Escolar y Sistematización de Experiencias. Las estrategias de formación están asociadas con maestros investigadores, maestros innovadores, el aula como lugar de experimentación e investigación y transformación de la realidad a partir de las prácticas en contextos de ciudad.

Otra estrategia es la Mesa Municipal de Formación de Docentes coordinada desde MOVA; en esta mesa hay representantes de las diversas facultades de educación de la ciudad de Medellín, al igual que representación de los sindicatos de maestros del departamento. Un planteamiento importante hace referencia a que, la formación de maestros viene comportando un lugar central en las últimas décadas tanto a nivel nacional como internacionales. En países que han venido desempeñando un lugar relevante en la calidad educativa y el desempeño de los estudiantes; por esa razón se han propuesto caracterizar la concepción, perfil y rol del maestro que requiere la

ciudad. Por todo esto, una alianza estratégica con el Centro de Innovación del Maestro (MOVA) y un asiento de la Asociación de Institutores de Antioquia (CEID-ADIDA) en la mesa de trabajo, sería de suma importancia en procura de un cambio paradigmático en educación.

En este contexto, la visión de transformación, desarrollo e impulso de la educación desde la Secretaría de Educación de Medellín, contempla alianzas estratégicas entre el sector oficial y privado, los cuales compartirán prácticas exitosas en gestión escolar que permitirán aprender de manera conjunta sobre procesos administrativos, directivos, pedagógicos, académico-formativos y de proyección comunitaria. Dichas alianzas evidencian la necesaria articulación de acciones permanentes entre los sectores educativos, y entre el Gobierno y el sector empresarial, los cuales desde sus programas de Responsabilidad Social trabajan por impulsar el mejoramiento de la calidad educativa. Estas alianzas se construirán bajo el principio de corresponsabilidad y buscarán fortalecer y aumentar los niveles de calidad en las instituciones educativas de la ciudad.

También se asume como estrategia la conformación de redes de conocimientos, saberes y experiencias que permitan el intercambio y movilización con pares académicos, así como el desarrollo de proyectos innovadores; porque según lo planteado, es crucial recuperar la imagen de los diferentes actores educativos en la sociedad, convirtiéndolos en sujetos de admiración y respeto, buscando reconocimiento y dignificación, y encomendándoles el compromiso de convertirse en referentes sociales, al punto de que deben ser vistos como modelos a seguir. Porque en el contexto de ciudad, la educación se comprende como un proceso mediante el cual se prepara al ser humano para su vida en sociedad; se entiende como esencia movilizadora de desarrollo humano, político, social, ambiental y económico y permite lograr la emancipación humana a través del pensamiento autónomo y libre.

Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones que se propone desde la alcaldía a través de sus planes de desarrollo, el sindicato de maestros ha de entender la necesidad de avanzar hacia el sindicalismo con justicia social y contribuir en la construcción de

conocimiento para el cambio; razón por la cual se ha de fortalecer la investigación educativa y debe ser parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos y comunidades que habitan la ciudad. Esto implica cualificar no solo el acceso, la permanencia, la infraestructura los resultados y asuntos en los que la ciudad viene trabajando; sino también aplicar los principios de pertinencia, flexibilidad, inclusión, equidad, diversidad, integralidad y formación integral de sus miembros y afiliados.

Son estas consideraciones y percepciones las que, permiten elegir al sindicato como laboratorio principal del estudio; por considerarlo la alternativa a las posturas oficiales, pero también un aliado estratégico desde el cual se podrán tejer conjuntamente los cambios paradigmáticos que requiere la educación de la ciudad; por su tradición crítica frente al discurso educativo oficial, porque es un espacio en el que se podrían entrevistar sujetos con visión crítica y alternativa. Valga decir que, el sindicato de maestros del departamento de Antioquia (ADIDA) y su centro de investigaciones (CEID), cuentan con 11 dignatarios la primera; y el segundo, al momento de la investigación contaba con 7 grupos de investigación activos: Modelos Pedagógicos Alternativos y Críticos (GIMPAC); Ciencias Sociales, Matemáticas, Etnoeducación, Sujeto Pedagógico; Educación Infantil y Educación Religiosa. Como se puede advertir, sólo dos de estos grupos no responden a nominaciones oficiales desde el estado (GIMPAC y Sujeto Pedagógico); lo cual no significa que necesariamente los otros se adhieran a las posturas oficiales o que éstos hayan construido perspectiva crítica.

También se escogieron como sitios de estudio las instituciones Doce de Octubre y Finca la Mesa, ambas del sector oficial de la ciudad de Medellín. La primera con 1.200 estudiantes y 70 profesores y la segunda con 3.000 estudiantes y 125 profesores. Las instituciones se eligen, por la facilidad de acceder a los informantes y por ser el sitio de trabajo del investigador; en ambas el objetivo es observar acciones e interacciones desde el discurso pedagógico de los docentes. En ellas se pudieron observar y estudiar las prácticas en contextos reales, las conversaciones y exposiciones en jornadas pedagógicas, lo que posibilitó reconocer el tipo de discurso que circula en esos

contextos educativos.

CAPITULO IV. RESULTADOS

“[...] la geografía de estos poderes alternativos, la nueva cartografía, está aún aguardando a ser escrita, o realmente está siendo escrita hoy con las luchas, resistencias y deseos de la multitud.”

Anthony Negri

Son muchas las reflexiones y autores que en las sociedades se ocupan del devenir educativo; por tanto, hay variaciones significativas según la postura paradigmática que se adopte. Landini, (2002), por ejemplo, afirma que el ser humano históricamente vive experiencias de indiferenciación hasta la autoconciencia desde la educación, la cual le permite identificar lo que es en sí. Se trata de una experiencia de ruptura entre lo que se es, en oposición a lo que es diferente; no por ello significa que haya negación, borradura o exterminio de lo otro, lo extraño o diferente. En tal sentido, interrogar y cuestionar las condiciones de posibilidad para la emergencia de un nuevo sujeto desde la educación, es viable y un deber ético, moral e intelectual, que se debe asumir en cualquier contexto, donde la pregunta por la conciencia subjetiva, implica una labor dirigida a pensar cómo se ha construido la realidad desde este campo de conocimiento. En tal sentido, Fullat, (1997), sostiene que los grandes relatos míticos configuran manumisiones significativas que sustentan caminares colectivos históricos y simbolizan tres tipos de verdades, las cuales son transmitidas y recreadas a través de la educación: verdades empíricas o de la realidad, naturales o sociales; las cuales desde una visión paradigmática positivista, se valen de los métodos reductivos y su punto de partida son fenómenos observables que originan enunciados protocolarios a partir de los cuales se plantean hipótesis que una vez verificadas dan pie a una ley; también hay verdades histórico-formales o de la coherencia y las verdades existenciales o del sentido. Estas últimas, se sirven más cómodamente de los métodos hermenéuticos y

fenomenológicos, a partir de los cuales, la conciencia de algo es más importante que la conciencia de sí; incluso, en educación se supone que el esclarecimiento de lo humano es la condición de posibilidad de toda verdad.

En correlación con esto, Juan, (2013), afirma que la radicalización, el sentimentalismo, el voluntarismo y hasta una lucha en favor de una escuela democrática, han sido corrientes de pensamiento que se destacan en la historia de la educación. Esta idea posibilita pensar en una educación nueva que transforme las condiciones vigentes, el statu quo. Pues, se quiere una educación que ayude al hombre a tener una vida auténtica, buena y feliz. Y eso puede hacerse con una educación que trate al educando como una persona. Es decir, se basa en el respeto y no en una relación coercitiva o disciplina no deseada. Porque no puede educarse para la comprensión mediante la memorización mecánica, no puede educarse para la libertad, mediante la esclavitud o la dominación, no puede educarse para la felicidad mediante el miedo, el aburrimiento y el dolor. Para que este cambio paradigmático sea posible, es muy importante pensar en la construcción de una pedagogía diferente, que se renueve constantemente, una pedagogía que cambie la educación vieja y triste; se requiere que los maestros también puedan transformarse en mejores profesionales de lo que son, que se comprometan con el cambio paradigmático.

1. Uniendo lo disperso

La revisión y reflexión en torno al devenir de la educación y la pedagogía evidencian que un buen número de investigaciones muestran rupturas significativas respecto al paradigma simplificador, reductor e instrumental; son investigaciones que se configuran como alternativas frente al discurso instituido desde la lógica dominante. También hay información que posibilita reconstruir el campo sindical más allá de la lucha salarial, dado que se construyen nuevos fundamentos como evidencia del papel que cumplen estas organizaciones en la lucha por la defensa de la educación pública a través de la formación pedagógica de los docentes. Ahora bien, en esa relación entre lo alternativo y la formación de personas con capacidad de comprender el devenir, y en consecuencia tomar postura crítica frente a las condiciones generadoras de inequidad

y exclusión, se trata de dar paso a las alianzas interinstitucionales como otra forma de configurar lo pedagógico desde otra racionalidad.

En ese orden de ideas, la investigación pretende analizar la relación entre PPC y HPA en la construcción de nuevas perspectivas pedagógicas, capaces de apoyar el posicionamiento de un nuevo paradigma educativo que desde el sindicato ADIDA posibilite la construcción de identidad docente. Dicho análisis, implicó la construcción de una visión nueva sobre la educación que a su vez significa situarse en un paradigma diferente al simplificador e instrumental que ha orientado los procesos educativos desde una visión reduccionista de la vida. Es un proceso que, como expresan los informantes tanto el Pensamiento Pedagógico Crítico, y los Horizontes Pedagógicos Alternativos han de contribuir en el mejoramiento de la práctica escolar docente, en la transformación institucional y social; entonces, se hace necesario avanzar en la construcción de una nueva propuesta pedagógica que dé lugar a los cambios necesarios para tal fin.

Esta idea se relaciona con el planteamiento de Hurtado, Naranjo, y Peralta, (2003), quienes en su estudio tras las huellas ciudadanas, refieren la importancia de un cambio paradigmático; reclamando el paso del paradigma totalizador y normalizado a otro que reconozca el contexto social y junte lo que está separado y disperso. En este sentido, para los sujetos de la investigación la responsabilidad de los sindicatos está en ofrecer su aporte a la construcción y formulación de políticas y lineamientos para la formación de educadores como profesionales críticos, lo cual requiere de nuevas teorías, nuevas visiones. Entonces, las pedagogías críticas y el pensamiento crítico tienen que pensarse en la cotidianidad de la escuela para vivir la experiencia de otro modo. Esa perspectiva implica pensar desde lo plural y una apuesta diferente de construcción del sujeto.

Dicha apuesta está relacionada con lo que plantea Freire P. , (2015), en pedagogía de los sueños posible cuando afirma que el sueño jamás será fijo, porque se irá transformando, creando y recreando de manera permanente; es la única manera de responder a la exigencia de una educación que transforme. En relación con esta referencia, los informantes indican que, los Horizontes Pedagógicos Alternativos y el

Pensamiento Pedagógico Crítico se resumen en la consideración de dos categorías básicas: conocimiento y democracia; es decir, desde ellos el maestro se asume como pensador de la pedagogía para la transformación de la sociedad, la formación de un sujeto que lucha por su dignidad, por su felicidad y se indigna frente a la opresión capitalista. Un maestro que reflexiona en torno a la construcción de una sociedad más humana, más colectiva; lo cual, se articula con la postura de Kuhn, (2004); para quien la ciencia tiene una metodología que se ve influenciada por factores extra-científicos respecto la construcción de las teorías, los cuales ayudan a configurar las características esenciales para construir una nueva teoría pedagógica.

En correspondencia con lo anterior, se desarrolla un esquema teórico en el que, desde el sindicato se potencie la construcción de Pensamiento Pedagógico Crítico (PPC) para el diseño de Horizontes Pedagógicos Alternativos (HPA) como opción para un cambio paradigmático en educación. Los sujetos investigados dividen el asunto en dos categorías: Pensamiento Pedagógico Crítico y Horizontes Pedagógicos alternativos. Sobre la primera categoría sostienen que se debe preguntar por el sentido del pensamiento crítico y proponerlo en varias perspectivas: crítico porque cuestiona los horizontes o modelos de pensamiento tradicional; crítico porque cuestiona al positivismo y neopositivismo todavía rampantes en las ciencias; crítico porque se inscribe en el pensamiento marxista; crítico porque reclama esos desarrollos de siglos anteriores; crítico porque quiere transformar la sociedad.

Para coordinar estas expresiones de manera efectiva, se necesita que al interior del sindicato se tome distancia de la milimetría política propia del sistema tradicional; porque ella evidencia la poca confianza que genera un trabajo político y pedagógico realizado por las organizaciones sociales desde este tipo de perspectiva; pues, lo ideal sería ganarse a los maestros si el trabajo político y pedagógico es fuerte; dado que, la pedagogía es un asunto político, y a partir de ella se deben formar horizontes críticos, más abiertos. Esta presuposición se articula con lo que, Ávila, Rojas, Hidalgo, y Escobar, (2017) sostienen en su estudio ¿Qué significa pensar críticamente? Para ellos, la tarea de pensar críticamente conduce a la lucha, resistencia y emergencia de diversos

campos que entran en pugna; se buscan transformaciones de las relaciones de poder. Visto desde los informantes, significa implicarse en una pedagogía más de justicia social que, estará determinada por la calidad del material, las lecciones escritas y el desarrollo profesional que se proporcione. Como dice Freire P. , (2006), este tipo de pensamiento requiere de una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y autonomía del otro.

También indican los sujetos entrevistados que la generación de proyectos de pensamiento crítico, acción y construcción de lo social demanda organización política en unas vías distintas al capitalismo; porque como sistema dominante el capitalismo implica: depredación del planeta, erosión de la condición humana, desarrollo de la injusticia y la desigualdad social, marginalidad, pobreza, exclusión. Confrontarlo significa desarrollar conciencia y subjetividades críticas y políticas. Pues el pensamiento crítico es la condición primordial para buscar nuevos horizontes y avanzar en alternativas de transformación. En este contexto, lo crítico hay que entenderlo como no neutral, como declara Ávila, (2019) respecto la tendencia actual que domestica la palabra crítico, y lleva a pensar que, la crítica es simplemente el ejercicio de la retórica, de la oratoria y una habilidad para argumentar y desarrollar pensamientos que pueden ser funcionales al sistema.

Una apuesta crítica rompe con el servilismo de la pedagogía hacia el poder y transforma la cotidianidad en las instituciones educativas. En esta visión crítica se necesita de la democracia, se necesita del otro, conocer al otro, entender al otro para poder construir con él en la diferencia. Lo crítico como condición del conocimiento significa que el sujeto en tanto intelectual tiene una posición política frente a las cosas; una actitud frente a la vida. Lo crítico parte del reconocimiento que estamos avanzando en la comprensión de los fenómenos; implica adoptar una actitud respetuosa frente a la crítica, frente a lo que dice el otro.

En lo concerniente a Horizontes Pedagógicos Alternativos, los sujetos objeto de indagación sostienen que, son narrativas que se construyen para contrarrestar el currículo y la planificación normativa imperante en nuestro país; por tanto, contribuyen

a contextualizar el currículo. Pero lo alternativo también implica saber qué se quiere, para qué se quiere esa alternatividad y ponerlo en práctica; además, abrir la discusión a otros escenarios; pero es una categoría que hace parte de lo que el profesor Carbonell llama perspectivas no directivas y se debe fundamentar. Los Horizontes han de ser creativos, flexibles, complejos; algo así como una gramática de las emergencias que permiten orientar o direccionar el quehacer docente en las instituciones educativas. Están estrechamente relacionados con lo que Sandoval L., y otros, (2010), muestran en su estudio *repensando la subalternidad*; donde expresan que son perspectivas innovadoras en las cuales se exponen críticas y replantean convencionalismos e inercias institucionalizadas desde el paradigma simplificador.

Como resultado de la indagación entre los entrevistados se considera que los horizontes pedagógicos alternativos introducen una ruptura epistémica con el modelo pedagógico como categoría que da sentido a las prácticas educativas en las instituciones; pues los modelos además de perspectivas a seguir e imitar, son rígidos y limitan la acción a lo que ellos determinan. El modelo es una apuesta pedagógica cerrada y próxima a las corrientes hegemónicas que han orientado las prácticas de los maestros en su devenir; ahora bien, el asunto fundamental está en la fundamentación del maestro, porque tampoco es sólo un asunto teórico, es también un asunto de la práctica.

Los Horizontes Pedagógicos Alternativos se articulan con lo que, según Casassus, (2002) genera cambios cualitativos en educación; porque son variaciones en el desarrollo de la teoría, la investigación o la práctica docente. Más que una imposición de saber, los HPA son un encuentro de saberes. Es un proceso dialéctico que transforma lo instituido desde el paradigma instrumental; es un reconocimiento del otro que llega con una visión, con una postura, con una enseñanza y aporta; ese otro que ha experimentado e interiorizado otras voces, que mira y reconoce el poder, reinventa el poder y las relaciones de poder propiciadoras de cambios y transformación en diferentes ámbitos de lo social. Ampudia y Elisalde, (2015), lo evidencian en su propuesta sobre bachilleratos populares, los cuales son impulsados por organizaciones sociales de base como cooperativas de educación, fábricas recuperadas, organizaciones

territoriales y sindicatos. Estos bachilleratos surgen como parte de las múltiples resistencias generadas desde los movimientos populares frente a los regresivos efectos de las políticas neoliberales en el campo educativo y al acentuado elitismo de la educación tradicional que expulsó de la escuela a jóvenes y adultos de las clases más necesitadas.

En definitiva, para los informantes lo alternativo hay que utilizarlo estratégica y políticamente, porque es un concepto que puede ser ambiguo y polisémico; el horizonte es una búsqueda, una cosa que no ha sido construida. Pero podemos utilizarlos como lo distinto, lo diferente a lo que hay. Son conceptos para llenar la educación de significado y sentido; por lo mismo, los HPA se deben entender como un camino a recorrer, pensarlos como búsquedas contextualizadas para otro tipo de sociedad; son perspectivas que generan transformaciones de tipo social, económico y político en los que el ser humano pueda crecer, vivir y desarrollarse con dignidad.

En este orden de ideas, según Kuhn, (2004), en la dinámica y desarrollo del acontecer histórico, el pensamiento influyente guía la búsqueda de mayor claridad y aprehensión respecto la cotidianidad del quehacer de los sujetos. En relación con esta pesquisa, desde este planteamiento se aspira identificar el papel del sindicato en las luchas por el mejoramiento de las condiciones estructurales e insumos pedagógicos como propuestas de un cambio paradigmático en educación. Objetivo que se articula con los resultados cuando se afirma que la formación de pensamiento crítico como posibilidad de alcanzar la identidad docente requiere el esfuerzo de saber cuáles son las capacidades y cuál es la subjetividad involucrada en ese proceso. Por eso, la crítica no puede ser solo un discurso, también es una práctica que transforma al maestro a partir de la comprensión del hecho educativo y la vida social en las que está involucrado.

En los resultados de la indagación se encuentra que se debe liberar a los sujetos (en este caso a los docentes) de las presiones y relaciones que lo agobian; hacer un trabajo para recuperar la idea que el Movimiento Pedagógico planteó sobre el maestro como intelectual crítico, político y transformativo. Esa sería la razón de ser del maestro quien construye y se autoconstruye con/desde el pensamiento crítico, lectura e investigación.

Idea que sustenta Salcedo, (2008) cuando indica que la crítica es una actitud racional no dogmática que exige argumentaciones y su vinculación con la práctica para la comprensión de los fenómenos sociales. En esa medida, tienen que haber otras políticas y otras pedagogías que muestren esas relaciones histórico-sociales que contribuyen a la construcción de identidad docente.

En relación con esto, Paul y Elder, (2003) en su estudio la mini guía del pensamiento crítico plantean que el pensar críticamente sitúa al sujeto en una perspectiva consciente de los límites de su conocimiento; lo lleva al reconocimiento de lo que realmente sabe; en concomitancia con este planteamiento los informantes expresan que el pensamiento crítico en pedagogía implica situarse en un punto que inicia con Freire, quien ha sido muy rico en esa práctica. Freire mostró una preocupación por construir sujetos y construir mundos posibles; mostró inquietud por transformar el mundo instituido desde el sistema dominante. Fue constructor de una propuesta nucleada por la esperanza, el amor y la solidaridad. Dicha propuesta se articula con la orientación crítica que sostiene que no sólo hay que cuestionar los aspectos tradicionales y clásicos del pensamiento de occidente, sino que también se debe transformar la sociedad; esto tiene que ver con crear subjetividades politizadas enfatizando en la transformación del sistema histórico. Según Edgar Morín (2002), en la construcción de identidad docente la educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas; correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Los resultados muestran que es posibles alcanzar ciertas transformaciones, pero hay márgenes de libertad para la realización de esos cambios; eso sí, se requiere que el maestro se sitúe en el horizonte del pensamiento crítico, lo cual es un proceso complejo. El maestro debe empezar a cambiar su mentalidad, construir una nueva subjetividad y desde ella, situar cosas relevantes para la escuela, pues todavía hay maestros muy tradicionalistas y bancarizados. De esta manera, para que el cambio se vea reflejado, el maestro ha de ser un intelectual orgánico de la pedagogía; es decir, el sindicato es un actor clave para garantizar eso que Freire llamó praxis pedagógica transformadora, encuentro asertivo

entre teoría y práctica; coherencia en la construcción de sentido y significación en el acto pedagógico.

Esta idea de construir identidad se corresponde con la postura crítica de Horkheimer, (2010) cuando señala que en lo político se ha de revitalizar todo aquello que guarda relación con la autonomía del sujeto, aunque esta sea relativa. En los resultados este esbozo teórico se traduce en la comprensión crítica que, no se trata de convertir las escuelas del sistema histórico en escuelas populares o críticas; sino de mirar qué elementos tienen que ver con esas escuelas de pedagogías críticas y educación popular y qué elementos podrían servir para llevarlas a las escuelas hegemónicas y transformarlas. Es decir, en esa construcción de identidad se debe reivindicar el intelectual orgánico que defendía Gramsci, que sigue siendo válido en el campo teórico y alternativo; para trabajar al maestro y al mismo tiempo hacerlo ciudadano con reconocimiento social, científico, político y ético. Entonces, podemos considerar que para construir su identidad el maestro debe ser un sujeto que además de comprender las culturas está suficientemente formado e informado.

En coherencia con esto, los resultados de la indagación arrojaron que en el contexto sindical hay gramáticas y narrativas desde las cuales se aspira avanzar en el mejoramiento de insumos pedagógicos; por ejemplo, impulsar la democracia y los derechos humanos en sentido fuerte, radical a la manera de Freire, como posibilidad de transformación y lucha por mejorar las elaboraciones en los contextos escolares. El sindicato debe acompañar propuestas como la Universidad Popular que se proyecta en el oriente antioqueño y velar que efectivamente sea una realidad; porque no solo hay unas diferencias epistémicas, si no unas diferencias sociales y políticas que se deben superar. Esto implica posibilidades de alianzas estratégicas que potencien la puesta en marcha de Horizontes Pedagógicos Alternativos y favorezcan la formación de Pensamiento Pedagógico Crítico en los docentes, como iniciativa para el logro de un cambio paradigmático en educación; también se articula con lo que indica Torres, (2017) para quien la perspectiva crítica analiza las complejas relaciones entre la vida y

el poder; posibilita que emerjan políticas y éticas de la vida; impide al sujeto caer en la servidumbre voluntaria o en la docilidad reflexiva.

Así mismo, Plazas, y otros, (2018) en la publicación cuadernos de investigación, al pensar los múltiples desafíos que enfrenta la educación latinoamericana y caribeña, hacen una apuesta con vocación crítica y creativa para la transformación educativa; lo que en palabras de Salcedo, (2008) significa que la teoría crítica, también emerge como una revolución e inspiración de las sociedades contra el orden y las circunstancias existentes; contra la razón instrumental y la crítica a la homogeneización de la cultura centrada en la aniquilación del individuo; aniquilación que lo incapacita para autodecidir su vida y otorgarle un sentido propio; este tipo de acciones contrahegemónicas son las que debe apoyar el sindicato para potenciar su lucha por el fortalecimiento de insumos pedagógicos; al respecto, los resultados de la indagación muestran que se han hecho esfuerzos descomunales para impulsar un proyecto de pensamiento crítico colectivo que genere redes, vínculos y afectos con los otros para que entre todos puedan asumir una práctica pedagógica más dialogada, más distensionante para poder confrontar presiones que existen desde el entorno; pero dichos esfuerzos no han sido suficientes, porque entre otras cosas, ha hecho falta democratizar la revolución y revolucionar la democracia, o quizás, alianzas estratégicas que los impulse.

La pregunta es si la estructura sindical actual está en capacidad de afrontar el reto de movilización intelectual que se requiere para dicha revolución y hacer las alianzas necesarias; lo primero que se debe hacer es volver y recuperar los sentidos del movimiento pedagógico. Porque no es lo mismo pensar este movimiento para enfrentar el modelo instruccional que imperaba en los ochenta, que enfrentar hoy una escuela que está en debate profundo para dar respuesta a la tercera y cuarta revolución industrial. El Movimiento Pedagógico como movilizador de lucha tuvo grandes logros para la reivindicación de la profesión docente en Colombia y para la producción pedagógica. A partir de él, la lucha de los maestros por reivindicar los procesos educativos como actos humanos fue significativa. Igualmente, los congresos

pedagógicos impulsaron el interés por la pedagogía como razón de ser de la profesión docente y avivaron la lucha por la educación como un camino por trasegar y construir. Indican los sujetos objeto de investigación que estamos en un tiempo en el que no puede existir protesta sin propuesta; por tanto, el sindicato tiene que hacer una transformación profunda: por un lado, debe volver a discutir lo pedagógico; igualmente ha de hacer las alianzas que se requieren para impulsar el cambio; reasumir el liderazgo pedagógico y convertirse en el intelectual colectivo con capacidad de redirigir la lucha social para confrontar el capitalismo cognitivo de este tiempo. Por otro, comprender que en el sur se están moviendo unas experiencias con miras a dar respuesta a las dificultades en todas las disciplinas del conocimiento; es necesario entonces, agrupar ese conocimiento y dejar de tener tantas cosas e impulsar el desarrollo de pensamiento críticos y construir sujetos capaces de promover acciones colectivas. En tal sentido, Fullat, (1997), sostiene que las grandes transformaciones configuran manumisiones significativas que sustentan caminares colectivos históricos y simbolizan verdades que son transmitidas y recreadas a través de la educación.

Como dicen los sujetos investigados, si los sindicatos quieren potenciar las luchas por los intereses de sus miembros y el mejoramiento de los insumos pedagógicos, es necesario que se reinventen, se enfoquen en la defensa de las condiciones de trabajo y los derechos de los profesores; es necesario que asuman un papel de liderazgo en asuntos profesionales como las condiciones de enseñanza, evaluación de los docentes y la calidad de programas escolares. Los sindicatos deben aferrarse al currículo de resistencia, al currículo de formación de los nuevos sujetos; porque es una apuesta ética por la apropiación de los objetos de conocimiento como objetos de formación. Los sindicatos deben pensar en redimensionar la democracia internamente y arrojar a la construcción de proyectos pedagógicos y políticos con justicia social; proyectos que se han formulado, pero siguen siendo incompletos e inconclusos, tal es el caso del Proyecto Educativo Pedagógico y Alternativo (PEPA).

Al diseñar una propuesta de formación de maestros que fundamentada en el Pensamiento Pedagógico Crítico (PPC), oriente la construcción de horizontes

pedagógicos alternativos (HPA) y contribuya con potencia conceptual a la consolidación de las pedagogías integracionales como alternativa de cambio. Lo cual en palabras de los informantes significa afrontar la realidad educativa desde varias perspectivas: por un lado, visionando lo que puede hacer el sindicato para lograr una transformación y proponer nuevas teorías educativas. En segundo lugar, se ha de procurar que desde una perspectiva crítica y política el maestro fundamente su horizonte pedagógico mediante el reconocimiento de su quehacer como actor social significativo; en tercer lugar, se han de garantizar las condiciones para que el maestro encuentre ventanas para la transformación y reflexión en torno a los cambios que se requieren para tener una educación que contribuya en la formación de sujetos críticos, con capacidad de asumir la crisis de sentido que padece la sociedad contemporánea.

En dicho proceso de transformación y cambio, la pedagogía debe tener espacios para el diálogo, para la vida social, para el encuentro entre culturas. Tareas que fueron planteadas desde el Movimiento Pedagógico Nacional, en las que el maestro debía asumirse como trabajador de la cultura. Como afirma Delgado B, y otros, (2006) la transformación debe partir en reconocer el contexto socioeconómico local y la revalorización de la sabiduría de los pueblos originarios, lo cual fortalece sus identidades, aspectos fundamentales para la conservación de la diversidad biológica y cultural. La tarea consiste en problematizar el mundo, dialogarlo, contextualizarlo y partiendo de lo local, llegar a lo global; es decir, los educadores se asumen intelectuales de la pedagogía para transformar el estado de cosas que constriñe su accionar como profesional de la educación.

Como dice Morin, (2015) ello implica derribar los esquemas mentales que se han impuesto desde la ciencia moderna; por ejemplo, la visión de un mundo fragmentario y mecánico. Implica asumirse desde la perspectiva y entender la educación como estrategia y escenario político a largo plazo; lo cual también implica hacer que la escuela sea un lugar para construir sujetos autónomos, afianzar la democracia y los derechos humanos. Como afirma Tamayo, (2006), la reforma surge como reacción al paradigma instrumental, reductor y simplificador de la educación; paradigma que se

fundamenta en principios que cosifican la existencia humana. Al respecto y como reacción a la unidimensional propuesta desde él, Freire P. , (2006), plantea que la educación puede ser emancipadora si se asume como praxis, reflexión y acción de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo y transformar la conciencia ingenua, en una conciencia crítica capaz de problematizar y apropiarse reflexivamente de la realidad como totalidad.

A decir de un informante, este planteamiento se articula con los planteamientos de McLaren, cuando dice que la pedagogía es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio en el que además de fomentar la responsabilidad de sí, se propende por una responsabilidad colectiva. Dicha transformación incluye la expansión de programas de paz en educación, promoción de círculos de aprendizaje, justicia restaurativa, mediación entre compañeros, programas contra la intimidación (acoso), atención plena, y otros métodos; es decir, la transformación implica ruptura con la tradición instituida desde el paradigma que disgrega la existencia humana. Como expresan los entrevistados, una condición para el éxito es la sindicalización de la justicia social como modelo organizativo que busca un aumento radical de la democracia interna del sindicato y una mayor participación de sus miembros en los procesos de decisión.

La normalización paradigmática se ha objetivado en educación a partir de un método transmisionista que prioriza la formación del carácter, el desarrollo de cualidades del individuo a través de la disciplina, la fragmentación de los contenidos desde disciplinas que priorizan el conocimiento científico y una relación jerarquizada entre los sujetos; en referencia a esta realidad histórica, los esfuerzos por unir lo disperso surgen como una necesidad por reconocer que las políticas generales de educación tienen gran impacto en el trabajo docente; entonces, se trata de fortalecer el debate a partir de Pensamiento Pedagógico Crítico y la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos como posibilidad de un cambio paradigmático en educación.

1.1 Producción Académica Especializada en Pedagogía Alternativa

Investigaciones que sirven como punto de partida a la hora de configurar un esquema teórico relacionado con el objeto de estudio, en tanto involucran asuntos relacionados con experiencias pedagógicas alternativas, referencia (autor /es), como: Hurtado, Naranjo, y Peralta, (2003); Vich, Rostworowsk, Gonzáles, Barrantes, Tanaka, Remy, Hernández Asensio, Meléndez, Grompone y Ames, (2005); Delgado B, Mariscal Castro, Illescas Pompilia, Yampara H., Medina, San Martín, Carevic Rivera, Monsalve, Mazorco Irureta, Mulino Giannattasio, Haverkort, Gómez, Fernández Negrete, Gonzales García, Zarate Pardo, Tagle, Copa, Pérez y Mantilla, (2006); Sandoval, (2010); Medina, (2013); Hernández, (2014); Ibarguen Mena, Gómez, Ospina, y Ospina, (2017); Plazas, García, Guzmán, Jaimes, Solano, Hernández, Angarita, Herrera, Gutiérrez y Botero, (2018); Gómez y Puiggrós, (2018). También se conoce de prácticas alternativas, que introducen cambios significativos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Tal es el caso de Gómez, Díaz, y Celis, (2009); (Ibargüen Mena, 2012); (Ampudia & Elisalde, 2015); (PNAEC, 2017); Bravi, (2018); Global Teacher Prize, (2019).

En lo referente a los *sindicatos de maestros de la nación colombiana*, toman como referencia acciones adelantadas en contextos como España, con los congresos educativos del siglo XIX; Sindicato de Educadores de Wisconsin Estados Unidos; el Congreso Pedagógico en Cuba, principalmente el de 1993. Con esos referentes en Colombia se impulsan acciones como el congreso de 1982, creación y desarrollo del Movimiento Pedagógico y la revista Educación y Cultura como medio de difusión del pensamiento pedagógico docente y de otros intelectuales del país.

1.1.1 Horizontes Pedagógicos Alternativos (HPA): un análisis de la producción científica especializada.

El análisis de la literatura especializada en temas pedagógicos y alternativos ha evidenciado, como en los últimos años, se han desarrollado con auge trabajos de investigación sobre opciones sociales y pedagogías diferentes a las instituidas desde el paradigma instrumental. Al respecto Mendizabal, (2016) sostiene que la formación

humana es un proceso que recoge los valores culturales dados en la comunidad de vida. Con ello se busca en la educación un medio de solución a los problemas de la sociedad; por tanto, diferentes investigadores indagan alternativas frente a la excesiva acentuación de la individualidad impuesta desde el paradigma simplificador. Este tipo de estudio proporciona elementos que ayudan a la comprensión de los procesos que se imponen desde la ciencia normal establecida y contribuye a la transformación de los mismos.

Un aporte importante a esa reflexión sobre alternativas de cambio paradigmático se advierte en la investigación *Tras las huellas ciudadanas: Medellín, 1990-2000*, donde Hurtado, Naranjo, y Peralta, (2003) muestran como el problema de la ciudadanía, poco tratado en el campo educativo, es de amplia tradición y trascendencia para un cambio paradigmático. Según ellos, ciudadanía, cultura política y una serie de prácticas y fenómenos sociales dan cuenta no solo, de las reglas del juego democrático, sino también de experiencias informales.

En la búsqueda, además de preguntarse por la ciudadanía, el conocimiento de derechos y deberes, intentan construir explicaciones sobre la manera como las dinámicas sociales cruzan y redefinen la construcción de formas imaginadas, mestizas y diferenciadas. En definitiva, con su estudio se proponen reconstruir esas rutas ocultas que procuran la emergencia de alternativas ciudadanas. Haciéndole esguinces al hambre, al desempleo, a la guerra y a los afanes de encuadramiento y control social que tratan de imponérseles desde la institucionalidad, la violencia o el autoritarismo social. Es un proceso estrechamente vinculado con un cambio educativo, pues en las condiciones actuales sería imposible alcanzarlo.

Vich, y otros, (2005), en el libro *El estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia* presentan una serie de ensayos que desde diversas investigaciones proponen nuevos debates, abren posibilidades de indagación y regresan a viejos temas con el objetivo de colocarlos en la agenda de discusión educativa. Con este texto, y a partir del compromiso con el trabajo académico intentan contribuir a los debates y diálogos pedagógicos. Los autores interpretan la realidad peruana, para desafiarla

desde el descontento que ella misma suscita; con ello, abren posibilidades de cambio social. En dicho proceso, se sitúan en el pasado para explicar el conjunto de mecanismos coercitivos mediante los cuales el Estado logró articular diversas poblaciones. Así, la problemática radica en que los procesos sociales (entre ellos el educativo), hizo posible una sociedad donde la desigualdad es tan abrumadora y donde la ley tiene tan poca autoridad, que se necesita repensar al Estado y la educación misma, como instituciones fundamentales y con capacidad de impulsar y propiciar el desarrollo social.

De Delgado B, y otros, (2006) exponen como alternativa al paradigma instrumental el carácter, problemas y proyección de la intra e interculturalidad desde las bases sociales. La publicación muestra asuntos relacionados con la crítica al desarrollo y su interrelación con un enfoque intra-intercultural desde algunas experiencias institucionales. Al analizar el enfoque y los problemas de lo que ha sido la reforma educativa y la educación intercultural bilingüe en Bolivia buscan que, a partir de experiencias concretas se instauren programas educativos, perspectivas y proyecciones de una educación intra e intercultural. Para lo cual proponen algunos lineamientos:

[...] necesidad de construir la unidad de los pueblos indígenas originarios desde el sentimiento profundo de hermandad en la unidad, creando diálogos epistemológicos entre las ciencias de los pueblos indígenas originarios y sectores de la ciencia occidental moderna. Desenrollo o desenvolvimiento de lo humano integral o desarrollo endógeno sostenible como base para innovar la cultura del aprendizaje y la cultura docente. Necesidad de refundar la cultura, la sociedad y el Estado; cambiando las formas de relacionamiento sobre las bases del despertar, pensar y sentir del ser en el cotidiano individual y colectivo. Necesidad de refundar el sistema Educativo Nacional y la universidad pública, considerando las realidades, los valores éticos, del consenso, de la complementariedad y el respeto a la identidad en su diferencia-semejanza para plasmar la unidad de lo material, lo social y lo espiritual (Delgado B, y otros, 2006, págs. 11-12)

En su trabajo *Repensando la Subalternidad*, Sandoval L., y otros, (2010), muestran perspectivas innovadoras, formulando críticas y replanteando convencionalismos e inercias institucionalizadas desde el paradigma simplificador; el cual se entiende desde una perspectiva que separa los campos de conocimiento; provoca descubrimientos, teorías científicas, pero que no genera una reflexión sobre el destino humano y sobre el devenir de la ciencia. En su trabajo discuten los orígenes, posibilidades y límites de los denominados estudios subalternos y poscoloniales; desde ellos, se llama la atención a los centros académicos hegemónicos que reflexionan y analizan los conceptos de globalización, desarrollo, nacionalismo y desigualdad desde las interrelaciones de las dinámicas económicas, políticas y culturales a escala mundial. Se sugieren así, nuevos derroteros a la posibilidad de construir miradas capaces de interrogarse sobre los nuevos escenarios abiertos por las interconexiones globales. Según los autores:

[...] los artículos de la publicación, despliegan un clima epistemológico que en las últimas tres décadas ha hecho posible: 1. La consolidación del llamado giro cultural en las ciencias sociales; 2. El rescate histórico y etnográfico de la voluntad de los actores como agentes de cambio, acercando antropología e historia; y 3. La perspectiva de la historia global para dar cuenta de los nuevos marcos en que se construye el mundo contemporáneo e ir más allá del estudio de historias nacionales particulares (Sandoval L., y otros, 2010, pág. 8)

No menos importante es lo planteado por Medina, y otros, (2013) en su compilación sobre *Maestros que hacen historia/ tejedores de sentido: entre voces, silencios y memorias*. En el texto se muestra como el afán científicista situó la comunicación escrita en el centro del conocimiento, y por lo mismo desdeñó la transmisión oral del saber. Según ellos, progreso y escritura eran el sello de la modernidad civilizada; la memoria y la narración eran signos de una tradición condenada, aunque reticente a desaparecer. Por lo tanto, proponen enfoques de intercambio y fructífera experimentación sobre la historia oral, resulta atractivo para quienes se hallan a disgusto entre las barreras y jurisdicciones de las disciplinas entronizadas en la academia. Al respecto refieren que:

[...] la sensación de pérdida obliga a volver la mirada nostálgica con el insostenible propósito de recuperar el tiempo perdido. Afín de cuentas, se trata de un impulso conservador que lleva a la búsqueda de formas nuevas de comprender [...] por eso mismo, estudiosos rebeldes y disidentes quisieron hacer de lo que parecía mera técnica, un vehículo para democratizar la producción de conocimiento sobre el pasado. La historia oral se hizo rebelde porque algunos de sus mejores practicantes le imprimieron esta dirección. Pero en realidad hay algo sumamente novedoso e importante en la labor de crear acervos de historia oral. En primer lugar, quedan registros que de otra manera desaparecerían, y este fue el impulso para el desarrollo de la historia oral moderna. En segundo lugar, porque son los historiadores los que están creando esos archivos, en la mayoría de los casos con una sensibilidad distinta a la que formó otros archivos. Algo similar ocurre en el campo de la enseñanza, donde el recurso a la historia oral abre nuevos derroteros de trabajo. Recurrir al recuerdo enseña a los estudiantes que hay otros tipos de conocimiento además del adquirido en los libros. Aprenden a valorar, de manera importante, la experiencia que tienen en sus inmediaciones: padres y abuelos, vecinos, compañeros de escuela. Los docentes, al mismo tiempo, reconocen la sabiduría adquirida en la práctica que rivaliza y se compagina con las teorías aprendidas. Muchos practicantes de la historia oral en algún momento pensaron que su propósito era dar voz a los sin voz (Medina, y otros, 2013, págs. 12-13)

En el texto se llega a la conclusión que las memorias incendian lo incendiable, demandan lo que “no se ha cumplido”, en una búsqueda por el despliegue de voces y caminos de múltiples maneras de inscripción a las prácticas de conocimiento y sus practicantes en contextos de la lucha social contemporánea. Para este grupo de maestros, los movimientos sociales de las comunidades y las memorias sociales en movimiento cuentan, narran, inscriben en los silencios y en las voces las experiencias históricas.

Tratando de encontrar caminos y comprensiones de la realidad científica en Latinoamérica, en su pesquisa Hernández, (2014) se pregunta: ¿Quién escribe más y sobre qué? *Cambios recientes en la geopolítica de la producción científica en América*

Latina y el Caribe. El estudio se basa en la documentación científica de la base de datos Scopus, la cual reúne información de más 19.500 revistas con revisión por pares, 400 publicaciones comerciales y 360 series de libros, incluyendo tanto disciplinas científicas tradicionales como ciencias sociales y humanidades; igualmente se analiza la evolución reciente de la producción científica en América Latina y el Caribe. El autor se interesa en quién produce más y quién produce menos, sobre qué disciplinas se escribe y cómo todo esto ha cambiado en los últimos años. En su informe presenta la evolución de la producción científica mundial, analizando los cambios ocurridos en la distribución de la ciencia entre las diferentes regiones del mundo y cómo la nueva geopolítica de la producción científica ha experimentado profundas transformaciones, hasta componer un mapa radicalmente diferente.

De otra parte, en su trabajo sobre *Saberes compartidos y saberes comparados: experiencias de investigación en ciencias sociales y humanidades*, Molina, y otros, (2016) muestran que las ciencias sociales disputan en el campo científico su espacio de legitimidad desde una posición históricamente menospreciada que, sin embargo, ha dado cuenta en las últimas décadas de su potencial para abordar distintas problemáticas sociales, aportando a su comprensión y a la generación de alternativas de pensamiento y acción. En este sentido, la reflexión en torno a estos procesos se enriquece cuando se piensan opciones teórico-conceptuales, estrategias y técnicas de abordaje empírico, líneas de análisis, entre otros. Se trata de una apuesta por fortalecer una actitud crítica y de reflexión colectiva no solo acerca de qué se produce; también se comparten avances de investigaciones en curso vinculadas a diversas líneas temáticas y campos de indagación: Estado, políticas públicas, relaciones internacionales, ciudadanía, comunicación, pobreza, trabajo, violencia, derechos humanos, discursos, migraciones, cultura, identidad, educación, nuevas tecnologías, género, sexualidades, conflictos sociales y territorialidades.

Valga decir que, tal vez la investigación que ha motivado el presente estudio es la realizada por Ibarguen Mena, Gómez, Ospina, y Ospina, (2017), sobre *Lineamientos para la construcción de Modelos Pedagógicos Alternativos*. En su momento, estos

investigadores del grupo GIMPAC del CEID-ADIDA, se preguntan: ¿Cómo y desde dónde construir unos lineamientos para el diseño e implementación de Modelos Pedagógicos Alternativos? y ¿Qué características, principios y valores definen o podrían definir un modelo pedagógico alternativo? A partir de dichos interrogantes, proponen como objetivo de la investigación: Construir lineamientos para la elaboración e implementación de Modelos Pedagógicos Alternativos no prescriptivos para las instituciones educativas Rodrigo Correa Palacio y Pascual Bravo de la ciudad de Medellín. Igualmente se insinúa aventurar la construcción de horizontes pedagógicos alternativos, como una concepción más compleja, pero que en definitiva contribuiría enormemente a la lucha contra la despedagogización a la que ha sido sometida la educación; según los investigadores esta nueva concepción de lo pedagógico, empoderaría al docente y lo dotaría de fundamentos para resignificar su práctica y su quehacer.

Así mismo, Plazas, y otros, (2018) en la publicación Cuadernos de investigación, al pensar los múltiples desafíos que enfrenta la educación latinoamericana y caribeña hacen una apuesta con vocación crítica y creativa; los trabajos allí presentados, dan cuenta de asuntos y problemas que contribuyen a reflexionar el futuro de la educación. Organizan los artículos en tres registros: el de la política educativa, que recoge la argumentación respecto a cómo la política educativa de corte neoliberal ha permeado la educación superior. El segundo registro, vuelve su mirada hacia la historia de la educación, hace un análisis de los imaginarios pedagógicos y lugares escolares. El tercer momento presenta y analiza un conjunto de experiencias que entrecruzan y retroalimentan investigación y acción.

Finalmente, el trabajo *Fuentes sobre Alternativas Pedagógicas Populares en América Latina*, forma parte de una apuesta política y pedagógica a través de la cual, Gómez y Puiggrós, (2018), retomando un estudio anterior, buscan interpretar los procesos educativos en el continente. Según sus autores,

... este trabajo evidencia la riqueza y valor documental de la perspectiva que encierra, sus páginas invitan a valorar

la producción como un gran aporte a la sociedad contemporánea. Es un compendio que aborda con interés contextos particulares para responder o intentar aproximarse a cuestiones concretas relacionadas con la educación, entendida como un proceso complejo, determinado por una vasta red de prácticas y sentidos sociales, en diferentes momentos y por medio de distintas corrientes, de “educación popular” se ha definido en referencia a los sujetos e instituciones: escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio. Prácticas que en su momento constituyeron discursos político-pedagógicos, con su necesaria contribución a los procesos de transformación social (Gómez & Puiggrós, 2018, pág. 33)

Como aporte del estudio, se afirma que, el sistema escolar latinoamericano se fundamenta en experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces se vinculan orgánicamente con propuestas políticas y en otros se desarrollan en el marco de procesos sociales generales, pero siempre constituyeron discursos con su necesaria contribución a la transformación educativa.

A partir de lo expuesto, en relación con las investigaciones educativas y pedagógicas alternativas, se puede afirmar que hay una visión generalizada que los resultados aportan al mejoramiento y la transformación de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes. Sus aportes en el conocimiento metodológico o teórico se constituyen en un avance en las relaciones, en las prácticas educativas y pedagógicas o en el currículo. En palabras de Castoriadis, (1997), esto significa que el imaginario social instituyente de lo alternativo, implica una potencia creadora y en este mismo sentido, saltos, rupturas, discontinuidades, que durante milenios los hombres han imputado a la intervención de un espíritu transformador.

Entiéndase entonces, que los Horizontes Pedagógicos Alternativos, constituyen una nueva visión pedagógica, fundamentada en racionalidades críticas y complejas; por tanto, antes que puntos de llegada o metas por alcanzar, son caminos, tránsitos hacia la transformación y el cambio, en procura de otra humanidad y otras sociedades posibles;

lo cual implica una ruptura paradigmática en educación y pedagogía, con otra visión de hombre, de lo social y de la cultura que, se construyen en el mundo de la vida cotidiana y mediante un proceso intersubjetivo en el que se valora lo plural y diferentes; en el que el mundo no es negro o blanco, sino negro y blanco; por lo tanto, los grises tienen sentido; emergen como alternativas a los Modelos Pedagógicos y las Pedagogías Bancarias e instituidas desde el paradigma de la simplificación.

1.1.2 Prácticas Pedagógicas Alternativas

El trabajo de Pérez, Africano, Febres, y Carrillo, (2016), afirma que las pedagogías y prácticas educativas alternativas son un conjunto de estrategias que abren camino a posturas fundamentadas en tendencias renovadoras del hecho educativo. Según ellos, esto facilita el aprendizaje y la enseñanza, mediante el uso de habilidades para la interacción en distintos campos de acción social; pues indistintamente de la edad, características cognitivas o contexto socio cultural esperan responder a los estilos de aprendizaje de las personas. Por lo tanto, producen una comunicación reveladora, fluida, sencilla y humilde, que da pie a una autentica relación entre los sujetos que participan de la acción educativa, en la que el proceso formativo trasciende las esferas cognitivas y afectivas; porque se organiza como un evento humano, basado en la experiencia que anima la curiosidad compartida de conocimiento recíproco, cooperativo y solidario.

Dicho por Mendizabal, (2016), en esos procesos se pueden distinguir etapas, que suponen pasos en su desarrollo como alternativa:

- 1) Es una reacción contra el extremado individualismo pedagógico, representado en el paradigma vigente.
- 2) Contribuye al nacimiento del “movimiento pedagógico social” que retoma elementos concretos del proyecto que se desarrolla en el campo educativo extraescolar incorporándolos en una teoría de la Pedagogía que, afirma la realidad concreta como punto de partida, integra iniciativas que convergen en perseguir el bienestar del sujeto y advierten la necesidad de modificar las condiciones ambientales para asegurar la eficacia de la acción pedagógica.
- 3) Impulsa iniciativas relacionadas con la praxis pedagógico-social, orientada hacia la satisfacción de

necesidades educativas agudas. Ese enfoque preventivo aspira lograr la integración social de las personas con problemas. 4) Por último, dada la potenciación profesional e investigativa en este campo de la Pedagogía, se consolida y amplía el objeto de estudio, se abre otros campos profesionales e impulsa la reinserción social de los sujetos (Mendizabal, 2016, pág. 5)

Valga decir que, las principales virtudes de todos estos procesos e iniciativas alternativas es que intentan recrear lo aparentemente imposible, pero también creen que es posible y necesario construir otra escuela. Una escuela democrática, solidaria, autónoma y popular en la que el compromiso político y social sea parte de la formación de los sujetos. Pero muchos de estos intentos fenecen en las élites intelectuales, que construyen sus teorías, proyectos, investigaciones y producciones bibliográficas para las bases del magisterio, no con ellas. O sencillamente, por ser esfuerzos individuales, se convierten en prácticas aisladas que impactan contextos muy pequeños, pero son prácticas alternativas que, unificadas contribuyen con el cambio paradigmático.

Evidencias de estas prácticas pedagógicas en contextos específicos se configuran como alternativas: en Colombia, Gómez, Díaz, y Celis, (2009) explican un singular conocimiento sobre una experiencia educativa en la ciudad de Bogotá. En su trabajo sustentan los diversos contenidos sobre alternativas pedagógicas en bachilleratos; integran y sintetizan una larga experiencia sobre la educación media como objeto de estudio. Identifican estrategias de innovación educativa, mediante las cuales se generan cambios que conducen a mejoras variables determinantes en el contexto escolar, este proceso puede contemplar la vida en las aulas, la organización de las instituciones, la dinámica de la comunidad educativa y la práctica profesional del profesorado. Se observan metodologías, prácticas, procesos, tecnologías, materiales, currículos y proyectos, que inciden en los procesos de aula o en la satisfacción o mejora de la calidad de vida de los actores.

En la reflexión de su quehacer, Ibargüen Mena, (2012) plantea que, el foro literatura y juventud, instituido a partir de un estudio de caso, concibe que otra educación es posible; la puesta en marcha de la idea implicó el desarrollo de diversas actividades y se implementan estrategias para aprovechar las potencialidades de los estudiantes;

quienes trabajaban durante seis meses para hacerse merecedores a participar como ponentes en el foro. Todo ello implica un trabajo colaborativo a partir de la lectura y análisis de obras literarias (principalmente clásicas), para lo cual, se aplica una serie de instrumentos de conocimiento (mentefactos conceptuales, mapas mentales y métodos de habilidades de pensamiento) que sitúan a los estudiantes en el tiempo y en su tiempo, logrando despertar en ellos, amor por la literatura y pasión por el evento; pero, sobre todo, haciendo evidente que otra educación es posible.

Un proceso muy relacionado y quizás con mayor impacto, es el de los Bachilleratos Populares, que según Ampudia y Elisalde, (2015), son impulsados por organizaciones sociales como cooperativas de educación, fábricas recuperadas, organizaciones territoriales y sindicatos; estos bachilleratos surgen como parte de las múltiples resistencias generadas desde los movimientos populares frente a los regresivos efectos de las políticas neoliberales en el campo educativo y al acentuado elitismo de la educación tradicional, que expulsó de la escuela a jóvenes y adultos de las clases más necesitadas. Estos bachilleratos críticos de los esquemas administrativos autoritarios propios del capitalismo, surgieron como experiencias pedagógicas y políticas que plantearon desde sus orígenes nuevas formas organizativas autogestionarias en el campo educativo. Desde ellos se promueven asambleas de docentes y estudiantes como el principal ámbito en la toma de decisiones. También retoman tradiciones populares, redefinen concepciones epistemológicas, e impulsan reorganizaciones curriculares. Crean estrategias socio educativas, oxigenan y desburocratizan los criterios de gestión educativa, transforman cada bachillerato popular en un laboratorio de ideas y debates sobre su propuesta de enseñanza aprendizaje, en la que los protagonistas son los sujetos en formación.

El Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (El PNAEC, 2017), a través de sus representantes en el foro alternativo realizado en la ciudad de Bogotá, cuenta que su programa es una iniciativa pedagógica impulsada por los colectivos de maestros en México, quienes utilizan esta estrategia como instrumento político para recuperar la memoria histórica y romper con el currículo por asignaturas. Según ellos, es una

propuesta alternativa desde la reflexión, la actuación ética y la pedagogía del ejemplo, donde la responsabilidad se asume en la acción política, social, sindical y pedagógica, desde cualquier espacio y se comparte desde un sentido nacional de clase popular para construir horizontes de futuro humanizante. Valoran la historia de los territorios, la cultura y el saber docente, de esta manera construyen sentido y pensamiento pedagógico.

Otro trabajo destacado es el que la profesora Bravi, (2018), expuso en el Encuentro de Pedagogía Investigación y Experiencias Alternativas, realizado en la ciudad de Medellín. Cuenta la maestra Bravi que, la educación popular tiene que ver con abrir las puertas al pueblo, y son los mismos estudiantes quienes posicionan al docente en otro lugar. Se refiere a un trabajo que realiza con estudiantes de sectores populares. Según ella, en la Argentina la mayor tradición en la formación docente no está en la universidad, sino en los institutos de formación, los cuales hacen parte de la educación superior pero no universitaria. Eso implica que las experiencias son situadas, contextualizadas, a partir de haber construido un pensamiento pedagógico crítico con visión transformadora.

Para poder acercarse a esa práctica transformadora y liberadora que pretende la propuesta de formación, puntualiza tres ejes que se instauran desde una representación totalmente política: educación popular, movilización y cuerpo. Los procesos de educación popular y movilización están atravesados desde una perspectiva ideológica y política para la formación a docentes y adolescentes en su tránsito de escuela secundaria. Este proceso invita a ser maestra en verbo, en acción constantemente, que esa acción sea alimentada por la reflexión; implica apertura, suscita múltiples interpretaciones según el lugar desde donde se hable. Tiene que ver con la educación popular, la cual, no es una educación para los excluidos, ni una educación de segunda para los que se cayeron de la primera, ni es más sencilla; es una educación mucho más compleja.

Finalmente, una experiencia realmente alternativa, es la que adelanta el profesor Peter Tabichi, en la escuela secundaria Keriko Mixed Day en Pwani Village, del Rift

de Kenia, denominada Recolonizar el rol del maestro y publicada en Global Teacher Prize, (2019). El profesor Tabichi, plantea que, con dedicación, arduo trabajo y apasionada creencia en el talento de sus estudiantes, se logra que la escuela salga victoriosa después de participar en competencias nacionales de ciencia. Vale precisar que, son estudiantes de diversas culturas y religiones, cuyas vidas pueden ser difíciles en una región donde la sequía y el hambre son frecuentes. El 95% de ellos proviene de familias pobres, un tercio son huérfanos o tienen un solo padre, y muchos se quedan sin comida en casa. El abuso de drogas, los embarazos de adolescentes, el abandono escolar temprano, los matrimonios jóvenes y el suicidio son comunes. Pero a pesar de esto, producto de esta experiencia, los estudiantes aprovechan la vida vegetal local para generar electricidad, entre muchas otras producciones de transformación de su contexto. Según Prize, (2019), Peter y cuatro colegas dan clases individuales de matemáticas y ciencias a alumnos de bajo rendimiento y los fines de semana visitan los hogares de los estudiantes y se encuentra con sus familias para identificar los desafíos que enfrentan. También utilizan estrategias como los clubes de paz y enseñanza de competencias blandas, que, según lo referenciado ayudan a obtener nuevas habilidades. Sostiene Peter que, enfocarse en los estudiantes y formarles el carácter ha sido fundamental para que se adapten a la sociedad. Según declaraciones, ver a sus alumnos crecer en conocimiento, habilidades y confianza es su mayor alegría. En sus palabras, cuando se vuelven resilientes, creativos y productivos en la sociedad, él obtiene mucha satisfacción, porque siente que actúa como su mayor habilitador de destino y clave que libera su potencial de la manera más emocionante.

1.2 Los sindicatos de maestros y la formación de Pensamiento pedagógico crítico (PPC).

El sindicato de maestros como Organización Social Alternativa (OSA), mejora las condiciones de trabajo de sus agremiados, incluido un salario digno y los instrumentos para desarrollar su labor. Por lo tanto, participa en el desarrollo profesional de sus afiliados, ofreciendo cursos, seminarios, congresos pedagógicos; para potenciar su

pensamiento crítico, mejorar sus capacidades y perfeccionar su praxis. Además, debe luchar por optimizar las condiciones estructurales de insumos pedagógicos, en los contextos donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. También ha de promocionar una nueva identidad docente capaz de apoyar la construcción de nuevos horizontes educativos, mediante procesos de transformación en el funcionamiento interno de la organización sindical; a partir de estas acciones puede contribuir con estudios y espacios de socialización que propendan por la reconstrucción de un país más humano y equitativo.

En su perspectiva de transformación, los sindicatos y organizaciones de maestros vislumbran maneras de formar la conciencia crítica que tiene tres pasos: individuación, subjetivación y práctica, pues cuando el sujeto es consciente de ello, lo que construye es su proyecto de vida. En ese sentido, según Batanaz, (1976) a lo largo del tiempo estas organizaciones alternativas, han promovido acciones y actividades que, como los congresos pedagógicos son reuniones masivas y organizadas de educadores; tienen origen en un contexto internacional favorable y se consideran como instrumento indispensable para la prosperidad educativa. Este tipo de eventos comenzó a ser una palanca esencial para el progreso de las naciones, lo cual provocó que recayera sobre los educadores una responsabilidad para cuyo ejercicio no encontraron otro camino que la cooperación científica y profesional.

Según el estudio realizado por Batanaz, (1976), desde las postrimerías del siglo XIX, las organizaciones de maestros en España, celebraron congresos pedagógicos en los que se propusieron construir las bases para la constitución de una Liga de la Enseñanza, que canalizara las aspiraciones de todas las corporaciones interesadas en una mejor educación para el pueblo. También aportar fundamentos epistemológicos y teóricos para los avances de la educación en la nación del viejo continente. Este estudioso de la educación destaca la importancia de tres congresos pedagógicos: 1882, 1888 y 1892, iniciativas de la Sociedad para el *Fomento de las Artes*, cuyo propósito se centraba en la promoción cultural de los trabajadores como medio para llegar a su liberación social.

En estos congresos se debatieron entre otros temas: 1) La obligatoria gratuidad de la enseñanza. 2) Instrucción, carácter, sentido y límites de la educación primaria. 3) Las escuelas de párvulos y la coeducación. 4) Reformas que reclaman las Escuelas Normales. 5) La profesión de maestro. Según (Batanaz, 1976), la celebración de congresos pedagógicos persigue un propósito pragmático, a través de ellos los pedagogos han encontrado un ámbito favorable a su actividad profesional. Desde este tipo de actividad, los educadores procuran alcanzar reformas al proyecto educativo de la nación. Así mismo, el tejido social puede incorporar a su conciencia, la importancia de los asuntos relacionados con la educación desde el punto de vista científico.

Otro referente importante se encuentra en el contexto estadounidense, donde Robert Peterson, expresidente de la Asociación de Maestros y Educadores de Milwaukee (MTEA), manifiesta que el sindicato está repensando los procesos de enseñanza-aprendizaje, en virtud que muchas escuelas enfrentan las inequidades raciales y de género que se intercalan en el tejido social. Además, los maestros son a menudo y de manera simultánea, perpetradores y víctimas de dicho proceso, con muy poco control sobre el tiempo de planificación, números abundantes de estudiantes en los salones de clase y políticas administrativas escolares que no les favorece, mucho menos inciden sobre el desempleo, desesperanza y otras “inequidades crueles” generadas por un sistema educativo que ayuda a moldear la vida de los estudiantes a partir de lógicas instrumentalizadas.

En ese repensar lo educativo, consideran que el currículo y las prácticas en el aula de clases deben ser:

Basados en la vida de los estudiantes, pues una buena enseñanza comienza con respeto hacia los niños, su curiosidad innata y su capacidad de aprender. El currículo debe estar centrado en las necesidades y experiencias de ellos. *Críticos*, el currículo debe preparar a los estudiantes a “responder” al mundo: ¿Quién toma las decisiones y quién se queda de lado?, ¿Quién se beneficia y quién sufre?, ¿Por qué una práctica es justa o injusta? ¿Cuáles son sus orígenes?, ¿Qué alternativas podemos imaginar?, ¿Qué se requiere para hacer cambios? *Multiculturales, anti-racistas y en pro de la justicia*, los

materiales tradicionales invitan a los niños a entrar en los sueños y pensamientos de Colón; él es quien habla, reclama las tierras, y da nuevo nombre a las milenarias tierras de los indígenas americanos, quienes no parecen tener derecho a nada. *Académicamente riguroso*, un salón de justicia social prepara a los niños, no solamente para cambiar el mundo, sino también para manejarse en el que ya existe. *Culturalmente sensibles*, la enseñanza crítica requiere que admitamos que no sabemos todo. Cada clase presenta nuevos retos al aprender de nuestros estudiantes, exige que seamos buenos investigadores y buenos oyentes (Peterson R. , 2019, pág. 9).

En este pensamiento se advierte que el reclamo por una educación y una escuela diferente tienen lugar cuando en los sindicatos emerge la necesidad que las escuelas y los salones de clase sean laboratorios para crear una sociedad más justa, que la sociedad en la cual se vive. Vale decir que, en este momento histórico se necesitan procesos de transformación, que no sólo trasmuten la escuela, sino que lo haga en el sentido de Freire, “*que la educación por sí sola no transforme la sociedad, pero sí cambie a las personas que van a transformar la sociedad*” (Freire P. , 2006, pág. 26)

En correlación con lo anterior, en el contexto latinoamericano, el congreso de pedagogía que se realiza en Cuba, en su versión de 1993, proclama la unidad de los maestros latinoamericanos y advierte sobre la necesidad de construir un pensamiento pedagógico crítico. En su declaratoria,

[...] se afirma que los educadores viven la hora de una mixtura especial entre las “bondades” neoconservadoras y las “bondades” neoliberales. Dichas bondades nada tienen que ver con la realidad que padecen espirales crecientes de proletarización de la clase media; con la pauperización de algunos sectores productivos; con el aumento de la marginalidad laboral; con los abrumantes índices de pobreza extrema y de sobrevivencia que se padece en Latino América (Pedagogía 93, 1993, pág. 3).

Pues quienes viven, sienten y comparten esas realidades tienen el desafío común de enfrentarlas y la misión de asignarles a los mandatarios, la imperiosa e impostergable tarea de transformar ese triste cuadro que viven educadores, educandos y pueblos latinoamericanos y caribeños.

Al igual que en el contexto español y cubano, los Congresos Pedagógicos en Colombia, ponen en escena las problemáticas de la educación. Según Jiménez A. , (2018), los métodos de enseñanza, los textos y los programas escolares, dan cuenta de la intransigencia entre las pedagogías conservadora y liberal en el manejo de las escuelas normales. El segundo congreso, organizado en 1982, por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) presentó como objetivos: 1) Las reflexiones colectivas sobre la labor del docente. 2) El mejoramiento de la educación por medio de una transformación al quehacer pedagógico y la reivindicación de las condiciones laborales. Logrando contribuir al debate ideológico sobre las funciones y participación del profesor en la construcción de la Ley General de Educación y su reconocimiento como sujeto intelectual, político y social. En este congreso, nace el Movimiento Pedagógico Nacional (MPN), como alternativa para reflexionar e intentar la transformación de la educación.

Afirma Tamayo, (2006), que, el MPN surge como reacción a la reforma educativa que proponía el gobierno, la cual se fundamentaba en los principios de la psicología conductista y reducía al maestro a simple administrador de un currículo. El MPN constituye una revolución pedagógica en la que los maestros son sujetos intelectuales dedicados a una disciplina que es propia a su profesión. Desde dicho movimiento se defendió el carácter público de la educación, que aún significa un compromiso social y sin lugar a dudas, político del magisterio. Pero ningún otro logro del movimiento pedagógico supera el de haber concebido e impulsado una ley general de educación para el sistema educativo colombiano (ley 115 de 1994).

A pesar de todo, el Movimiento Pedagógico Nacional tuvo como gran protagonista una élite pedagógica; lo cual restó protagonismo a quienes desde su experiencia pueden gestar transformaciones de mayor impacto en el aula de clase, las bases del magisterio. En relación con lo anterior, otra propuesta que desde el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) nacional, llena de sentido el panorama de formación y transformación educativa desde el sindicato, es la idea de un Proyecto Educativo Pedagógico y Alternativo (PEPA), desde este proyecto se propone la investigación

educativa, las pedagogías críticas, los círculos pedagógicos y las experiencias alternativas como pilares para la construcción y su consolidación bajo otra racionalidad; de esta manera, desde el sindicato de maestros poder impulsar el cambio que la educación y la sociedad colombiana requieren.

Otro aporte a la discusión pedagógica desde la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, se configura en la revista Educación y cultura, publicación periódica en la que se moviliza el pensamiento crítico de los docentes y otros intelectuales que luchan por el cambio y la transformación educativa. Esto se evidencia en la edición número 16, en la que se valora que el gobierno colombiano haya reconocido que, los derechos humanos son un asunto prioritario en educación, así se evidencia cuando expresan:

“El estado a través de sus campañas, promovidas desde la propia presidencia de la república, ha terminado por reconocer que los Derechos Humanos son un asunto de vital importancia que compete a la educación. En mora de ser incorporados en los contenidos y en la actividad escolar, ellos tienen que ver con la esencia de la función formadora y socializadora de nuestro sistema educativo” (FECODE, 1988, págs. 2-3)

Ese artículo da cuenta que para FECODE, es prioritaria la defensa de la educación pública, a partir de alternativas pedagógicas que establecen rupturas epistemológicas con lo que se ha instituido desde el paradigma simplificador, positivista, instrumental, impulsado por una clase privilegiada.

En articulación con esas ideas de cambio desde la educación, una práctica administrativa que también sirve como referente, es la que implementó Paulo Freire, en Sao Paulo (Brasil). Freire, (2014) Declara su satisfacción de ir construyendo un esfuerzo común, una nueva propuesta pedagógica que transforma las condiciones y lógicas de la educación bancaria que se difundía en la ciudad. Tuvo la capacidad de discutir con su equipo de trabajo las premisas epistemológicas del nuevo modelo de educación que se requería implementar. Al igual que en esas experiencias, el Pensamiento Pedagógico Crítico (PPC), se entiende como producto de una racionalidad

que se opone a la instrumentalización del conocimiento y de la vida misma a través de la educación; por lo tanto, el PPC es generador de HPA, conciencia crítica y justicia social.

1.2.1 Pensamiento pedagógico crítico y construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos.

Sea cual sea la opción, asumir el pensamiento crítico en América Latina implica situarse en la tradición que inicia con Freire, pero que ha tenido una continuidad en otros autores, que al igual que él, tienen una preocupación por construir sujetos, construir mundos posibles, trazar nuevos horizontes, transformar el mundo como parte de su preocupación. A partir de esta premisa, se puede testificar que, pensar críticamente tiene un propósito y una pregunta; en tal sentido, Paul y Elder, (2003), sustentan que el pensar crítico profundiza con lógica e imparcialidad en la comprensión de la realidad, en la apreciación de las contradicciones sociales y en las formas de acción y lucha de los grupos sociales. Esto supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de sí mismo, comunicación efectiva y un compromiso por superar desigualdades.

Por consiguiente, desde los sindicatos se considera necesario potenciar este tipo de pensamiento para avanzar en la transformación que requiere la sociedad colombiana. En esta perspectiva, Flórez y Batista, (1982), entienden el pensamiento crítico como un deber ser propuestos para una sociedad, una concepción e idealizaciones de mundo, que debe ser alcanzadas. Este modo de pensar responde a una dimensión ideológica de la existencia material de las relaciones sociales. En relación con esto, los HPA, no se reducen al ámbito de la producción material, abarcan el conjunto de la actividad humana en cuyo desarrollo el sujeto crea la cultura, el arte y la ciencia que transforman. En este orden de ideas, al relacionar los Horizonte Pedagógicos Alternativos, con lo expuesto por Jiménez, sobre Pensamiento, se encuentra que, lo Pedagógico es un conjunto de ideas y representaciones de la escuela, de los sujetos y sobre la praxis; es la articulación entre enseñar y aprender. Lo que, según Flórez y Batista, (1982) se asocia al concepto de práctica discursiva y se caracteriza por su objeto y la forma de

constituirlo. Es decir, el Pensamiento Pedagógico es un haz complejo de relaciones yuxtapuestas entre instituciones, procesos sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, clasificación técnica del trabajo docente y modos de caracterización de la práctica. Este Pensamiento Pedagógico significa conocimiento, guía, orientación y experiencia en los procesos formativos, con miras a la transformación.

En este horizonte de sentido, un Pensamiento Pedagógico Crítico es una forma más compleja del pensar asociada a la formación docente, que además de procurar una ruptura paradigmática, cobra sentido cuando los sujetos se hacen conscientes que el origen de la realización del sueño transformador parte del análisis del contexto que habita, en un determinado momento histórico. Porque a decir de Flórez y Batista, (1982), hubo un momento en el que la pedagogía no existía como un todo coherente, era necesario hablar de las pedagogías, con su propia historia articulada al contexto que la generaba y que ella reproducía. En consecuencia, la práctica pedagógica revelaba la actividad sobre un objeto social, que como producto variable utiliza herramientas, métodos y medios que, como asevera Freire P. , (2015), al ser coherentemente críticos conducen a un sueño posible, a través de la unión entre teoría y práctica.

En este contexto de situación, el punto de partida de un proyecto político-pedagógico como los Horizontes Pedagógicos Alternativos, debe estar en las aspiraciones desde el sueño del intelectual progresista y su práctica para alcanzarlo. Porque en la comprensión de la realidad, éste aprecia la contradicción y formas de acción y lucha; lo cual significa que, en la búsqueda de ese sueño se actúa con las clases populares, no sobre ellas. Pues desde la naturaleza de su Pensamiento Pedagógico Crítico, el intelectual y los sujetos en formación deben estar presente, comprometerse y participar de modo activo para ir construyendo juntos ese sueño posible. En palabras de Freire P. , (2015), sueño que jamás será fijo, porque se irá transformando, creando y recreando de manera permanente y la única manera de responder a la exigencia de una educación que transforme, es valorando la acción y el sueño del otro. Pues no hay Proyectos Pedagógicos neutros, todos son políticos y se encuentran atravesados por alguna

ideología, el asunto es saber en favor de que, quien, contra que y contra quien se hace la política de la educación que se promueve.

En ese contexto, al desarrollar un Pensamiento Pedagógico Crítico, los sujetos de la educación han de dialogar sobre situaciones concretas, impulsando y promoviendo instrumentos como los Horizontes Pedagógicos Alternativos, a partir de los cuales, se afronta la realidad que se impone desde la educación bancaria promovida por la élite dominante. Ha de formarse un pensamiento pedagógico que promueva la conciencia crítica y posibilite representar la existencia empírica; pues es propio de la conciencia crítica integrarse con la realidad, como dice Freire, P., (2007), al estudio crítico, corresponde una enseñanza igualmente crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo; la lectura del texto y la lectura del contexto. La forma crítica de comprender y de realizar estas lecturas está en la no negación del lenguaje.

En relación con esto, Paul y Elder, (2003) plantean que el pensar críticamente sitúa al sujeto en una perspectiva consciente de los límites de su conocimiento; lo lleva al reconocimiento de lo que realmente sabe; puesto que, siente necesidad de enfrentar y atender con justicia, visiones e ideas ajenas o diferentes de las propias. Es decir, quien piensa críticamente, es honesto en su pensar y se somete al mismo rigor de evidencia y prueba que exige de los demás. En articulación a este planteamiento, Ávila, Rojas, Hidalgo, y Escobar, (2017) dicen que la tarea de pensar críticamente conduce a la lucha, resistencia y emergencia de diversos campos que entran en pugna y buscan transformaciones de las relaciones de poder. Pensar críticamente abre espacios para ejercer la emancipación del pensamiento, que, en educación, haciéndose crítico, muestra la crítica como un hecho social relacionado históricamente con las condiciones de su tiempo.

A pesar de estos planteamientos, se debe aceptar que no existe un modo único o superior de pensar crítico; porque como indica Torres, (2017), la perspectiva crítica, analiza las complejas relaciones entre la vida y el poder, posibilita que emerjan políticas y éticas de la vida e impide al sujeto caer en la servidumbre voluntaria o en la docilidad

reflexiva. Esto implica posicionamiento crítico e indignado, que puede ser construido en Horizontes Pedagógicos Alternativos; desde los cuales rechazar la opresión política, la explotación e injusticia social, las inequidades sociales y las discriminaciones raciales y de género. En este sentido Freire P. , (2006), plantea que, la educación puede ser emancipadora si se asume como praxis, reflexión y acción de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo y transformar la conciencia ingenua en una conciencia crítica, capaz de problematizar y apropiarse reflexivamente de la realidad como totalidad.

En este sentido, la idea de transformación propuesta, ayuda a la construcción de Pensamiento Pedagógico Crítico como posibilidad para democratizar la acción, fomentar la cooperación y el trabajo interdisciplinario desde Horizontes Pedagógicos Alternativos. También ayuda para que el maestro haciéndose progresista, comprenda que enseñar, aprender y conocer, tienen connotaciones, métodos y fines diferentes a las de un maestro conservador. Lo que, según Freire P. , (2014) implica que la enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una lectura crítica del contexto; de ahí la necesidad de desarrollar Pensamiento Pedagógico Crítico, a partir de lo cual se enseña a pensar acertadamente a través de los contenidos. Y se comprende que la educación no es la palanca de transformación de la sociedad, pero el papel que juega en ese apalancamiento es vital para alcanzarlo, es decir, en ese quehacer se va transformando la escuela en centro de creatividad donde se enseña y se aprende con alegría.

En definitiva, pensar críticamente la educación desde Horizontes Pedagógicos Alternativos es denunciar públicamente las concepciones que encubren los nexos ideológicos y políticos que tienen con el aparato capitalista que las produce. En este contexto, el bienestar crítico es la aventura de conocer que la educación no es un hecho técnico, sino un acontecimiento ligado a la experiencia humana. En esa medida, Ávila, Rojas, Hidalgo, y Escobar, (2017), afirman que la educación necesita hacer una crítica a la crítica, para tomar distancia de esa crítica domesticada y de servidumbre. Pero los sujetos de la educación también deben reconocer que, el pensamiento crítico es una lectura política del mundo dominante; que desde ese tipo de pensamiento se vislumbran

otros mundos posibles; por es un imperativo ético-político que cuestiona el statu quo, apuesta por la transformación de la escuela y con ella, la transformación de la educación.

1.2.2 Los sindicatos de maestros y su aporte a la educación

Una manera distinta de mirar lo educativo y lo pedagógico en América Latina, son los movimientos sociales de base popular, entre ellas, las organizaciones sindicales de maestros, que en esencia trabajan en la formación crítica de sujetos pertenecientes al gremio. Explica Mejía M. R., (2019) que, una primera formación desde lo sindical está anclado en los movimientos sociales de primera generación; aquellos que hacen la separación entre lo gremial y lo político, donde pareciera que los sindicatos se encargan de lo gremial y los movimientos de izquierda que están a su interior, se encargan de la política. Es una tradición crítica más ligada al marxismo, la que coloca la premisa que los partidos se encargan de los proyectos revolucionarios y los sindicatos, se encargan de las tareas y trabajos corporativos.

En este sentido, en diferentes estudios e investigaciones se muestra que la historia de los sindicatos de maestros es similar a la historia de la clase obrera. Al respecto, en FECODE, (2019), sostienen que, la actividad del maestro, sus aciertos y contradicciones son características del mundo del trabajo y sus procesos convierten o afirman una visión paradigmática. En Colombia se destaca que, desde los sindicatos se forma un frente crítico para confrontar el avance de tendencias que, por naturaleza, excluyen algunos sectores de la población por su origen social, por la raza a la que pertenecen o por su género. En este sentido, la lucha por reivindicar sus derechos, ha estado acompañada de prolongados paros y masivas movilizaciones impulsadas por un magisterio aguerrido, comprometido y consciente de su responsabilidad histórica, son acciones civiles que han dejado huella por la vida y la educación pública colombiana. Una mirada al sindicato de maestros en Colombia, y su incidencia en la transformación educativa, nos remite a las tareas y visiones planteadas desde el Movimiento Pedagógico Nacional (MPN), liderado desde la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE); una de esas acciones, hace referencia a que

el maestro debe asumirse como trabajador de la cultura, que tiene ver con las relaciones sociales; porque la cultura, es el redimensionamiento de la vida y de lo cotidiano. Entonces desde la escuela, la pedagogía y el pensamiento crítico, tienen que pensar en lo cotidiano y vivir la experiencia de otro modo; por lo tanto, hay que renunciar a esos obstáculos tecnocráticos que se quieren instalar al interior de las prácticas pedagógicas. Expresa Ávila, (2014) que, el MPN impulsa a los intelectuales de la educación para plantear e instaurar una cultura del diálogo y fomentar espacios sociales y culturales para vivir la experiencia de lo cotidiano de otra manera; esto mejora la percepción del maestro sobre sí mismo, hace que la práctica pedagógica sea más relajada, porque hay que trabajar también una pedagogía de la relajación para distensionar tantas tensiones. Así mismo, renunciar a esos modelos propios de la racionalidad instrumenta impulsadoras las lógicas bancarizadas de la educación: competencia, estandarización, rendimiento, obtención de resultados, cumplimiento de evidencias.

Según FECODE, (2019), ese compromiso reivindicatorio hizo posible que se adelantaran acciones que han marcado la historia sindical del magisterio colombiano. Acciones como la creación de varios sindicatos departamentales, realización de la marcha del hambre de 1966, que parte desde Santa Marta, con 600 educadores que exigían el pago de salarios; de los cuales, llegan a Bogotá 55 mujeres y 33 hombres. Otras acciones importantes fueron el paro nacional indefinido de 1971, contra el estatuto docente que impulsó Luis Carlos Galán. En 1976 paro nacional contra el gobierno por haberle quitado la personería jurídica a FECODE. En 1977 paro nacional contra el estatuto docente que quiso imponer Hernando Durán Dussán. En 1979 se Conquistaron el Estatuto Docente mediante decreto ley 22 77; valga decir que, en este Estatuto, se reconoce estabilidad laboral, régimen de carrera especial y profesionalización docente.

En el campo propiamente pedagógico, es de especial importancia nombrar el congreso de 1982, realizado en Bucaramanga. Este congreso fue organizado por FECODE, y en él, se presentaron como objetivos: 1) Reflexiones colectivas sobre la labor del docente. 2) Mejoramiento de la educación por medio de una transformación al quehacer

pedagógico y la reivindicación de las condiciones laborales. Que es la estación revolucionara para su momento, se contribuye al debate ideológico sobre las funciones y participación de los profesores en la construcción de la Ley General de Educación. para el reconocimiento del profesor como sujeto intelectual, político y social. En este congreso, nace el movimiento pedagógico nacional (Mejia M. R., 2019, pág. 7).

El Movimiento Pedagógico Nacional en Colombia, es el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de FECODE. Según (Mejia M. R., Los movimientos Pedagógicos en tiempos de globalización, 2007), el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos: 1) La reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional. 2) El auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos. 3) La emergencia histórica de unos sujetos de la pedagogía que pugnaban contra los modelos tecnocráticos en boga. 4) La emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer pedagógico.

Vale decir con FECODE, (2008), que para ese entonces, el MPN se impulsa debido a la reforma educativa que proponía el gobierno colombiano, este fundamentaba en los principios de la psicología conductista y reducía el maestro a ser un simple administrador de un currículo pensado, organizado e impuesto por los técnicos de educación; quienes obsesionados por el cumplimiento de objetivos instruccionales, negaban la voz y el pensamiento a los maestros y reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos observables. La ocasión significó un pretexto para mostrar que, a pesar de los avatares propios de la educación y la pedagogía en tiempos convulsionados, a partir de desarrollar el potencial crítico de los sujetos, otra educación y otra escuela son posibles; para lo cual se promueven propuestas con argumentos de transformación, para pensar una sociedad y un mundo diferentes.

Según el planteamiento de FECODE, (2008), en esa historia se advierte el interés del magisterio colombiano por hacer de la pedagogía una manera para profesionalizar el ejercicio de la docencia; además, valerse de ella, como posibilidad intelectual y organizativa capaz de impugnar la incidencia negativa del neoliberalismo en la

educación y avanzar en la construcción de una propuesta alternativa. Es decir, fue la pretensión de empoderamiento del docente como intelectual de la pedagogía, ciudadano crítico y trabajador de la cultura, con capacidad de dar el debate a la tecnología educativa y la taylorización del currículo, lo que impulsó algunas transformaciones significativas.

En concomitancia con estos planteamientos Ocampo, (2008), afirma que defender el carácter público de la educación significaba una lucha permanente con el Estado y con la sociedad. Implicaba un compromiso social y sin lugar a dudas político; por el cual, los maestros deben preocuparse por mejorar la calidad de la educación; han de proponer un método adecuado para abordar la práctica pedagógica y un tratamiento particular de los educandos. En este sentido, para Ocampo, (2008), el Movimiento Pedagógico fue protagonista de un gran debate ideológico en el seno del magisterio colombiano, que discutió el papel del maestro en la sociedad, en la institución educativa y en el aula de clase. Pero ningún otro logro del Movimiento Pedagógico, supera el de haber concebido e impulsado una ley general de educación.

Otro aspecto importante que emerge a partir del congreso de 1982 es la creación de los Centros de Estudio e Investigaciones Docentes (CEID). Los cuales son organismos institucionales de la Federación Colombiana de Educadores y de sus sindicatos filiales. Estos centros tienen por objeto el desarrollo del Movimiento Pedagógico. También cumplen tareas relacionadas con el estudio de la educación y su legislación, la investigación pedagógica, la formación y actualización de los educadores; brindan asesoría en el desarrollo de los programas curriculares y planes de estudio y el proyecto educativo institucional. Además, tienen la responsabilidad de organizar foros y congresos en defensa de la educación pública, así como propiciar encuentros pedagógicos que orienten el quehacer docente.

Otro logro importante a partir de MPN, es la creación de la Revista Educación y Cultura, publicación periódica movilizadora del pensamiento crítico de los docentes; de esta revista, se destacan algunas ediciones que, además de su relación directa con el estudio que nos ocupa, muestran la pertinencia de la producción intelectual que se

difunde en ella. Se habla de las ediciones: 59 de 2002, que trata sobre la pedagogía en ese momento de la historia nacional; la 78 de 2008, referida a las bondades del MPN; la 101 de 2014, relacionada con las Pedagogías Críticas y en la 115 de 2016, se reflexiona sobre una educación más allá de los estándares.

En la primera edición de la referencia, según FECODE, (2002) se hace un fuerte cuestionamiento a la pretensión del gobierno colombiano de aplicar el modelo neoliberal a la educación y se denuncian los más graves riesgos que ello conlleva. Se propone la pedagogía como:

[...] herramienta importante para salvaguardar derechos fundamentales y el desempeño docente; la pedagogía como arma de combate en defensa de la educación pública y la comunidad educativa. Y se entiende la educación como el lugar disciplinario, fijo, institucional, pasivo, que siempre buscan la unicidad del sentido. De otra parte, la pedagogía es móvil, activa y plural; es el lugar desde donde se hace la crítica a la educación, pues se ubican por fuera de ella (Quiceno, 2002, pág. 7).

En ese sentido, se plantea que es necesario alcanzar una profunda transformación de los métodos de enseñanza y superar la inocultable crisis en calidad de la educación y en orientación pedagógica.

En la segunda edición referenciada, FECODE, (2008) valora el papel que cumple la pedagogía en la lucha por la defensa de la educación pública y que los maestros como intelectuales pedagógicos, aporten su saber en defensa de, y trabajen por, la transformación de la educación. En dicha edición, también se destaca el papel de la Ley General de Educación (ley 115 de 1994); ley que, en su momento fue catalogada como la más progresista de América Latina. Para FECODE, recuperar el papel de la ley 115 de 1994, todavía erigida como un baluarte de la educación pública nacional, es tarea prioritaria. Ante todo, porque definió el papel del Estado en la educación pública nacional.

En la publicación 78, igualmente se destaca, el vínculo del Movimiento Pedagógico Nacional con la pedagogía de Paulo Freire, Antunes, (2008) subraya que el pedagogo

brasileño deseaba que la educación se concibiera como un espacio de encuentro fecundo de personas e instituciones que, movidas por el sueño de un mundo más justo y humano, luchan por la transformación desde la educación. Según Antunes, (2008), Freire pretendía reunir educadores y educadoras de todas las áreas del conocimiento que contribuyera en la construcción de una educación como práctica de la libertad, emancipadora y humanizadora; utopía que mueve a construir la ciudadanía planetaria, combatiendo la injusticia social provocada por la globalización capitalista.

En la tercera edición de la reseña, FECODE, (2014) devela alternativas a los problemas universales de la educación y una de ellas es la internacionalización del Movimiento Pedagógico; por lo tanto, se tiene como propósito fundamental el fortalecimiento de dicho movimiento como un proyecto cultural, social y político del magisterio colombiano. Además, en ese número (101), se asume como una estrategia para la transformación y el cambio, la expresión del pensamiento pedagógico y la sistematización de las prácticas pedagógicas de los maestros en las distintas regiones del país; este proceso, acompañados por los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), posibilitó que se reconociera la necesidad de un nuevo proyecto educativo para la nación colombiana; también el impulso y fortalecimiento de las prácticas docentes, asumiendo lineamientos propuestos desde las pedagogías críticas. En la última edición referenciada, Grubert, (2016) plantea que hoy, sólo se podría afirmar que, pedagogo es quien puede ir un poco más adelante en el conocimiento de lo humano, quien se anticipa al devenir de lo educativo-pedagógico. Pero lo que anticipa, no es un saber específico o una disciplina, sino un modo de ser humano. En el mismo número Bárcenas, Larrosa, y Mélich, (2016) dejan claro que, una de las maneras de superar el condicionamiento del profesor, del sujeto sujetado, consiste en distanciarse de ese nosotros que te nombra e incluye sin tu consentimiento o participación, sin darte la posibilidad de nombrarte e incluirte. Se requiere entender la educación como experiencia del sujeto que se hace comprender y conversa sobre su experiencia del conocer.

Como se aprecia, a pesar de las limitaciones, son abundante los esfuerzos que ha hecho FECODE para que los maestros sientan la necesidad y comprendan la importancia de un cambio educativo; invita a que juntos defiendan la educación pública como un derecho fundamental de los colombianos. Por eso, se valoran los mecanismos y medios de promoción y encuentro intelectual que han promovido. Valga decir que, también en los sindicatos de maestros en las regiones se han apoyado esas iniciativas y se ha procurado fortalecerlas; además se ha procurado que maestros y maestras en sus territorios tengan formas y posibilidades de difundir sus propuestas de cambio, sus conocimientos, sus ideas de transformación.

En el caso de Antioquia, el CEID ha desarrollado una multiplicidad de investigaciones que dieron lugar a la elaboración de simposios, procesos de formación docente y realización de eventos pedagógicos departamentales, nacionales e internacionales. Pero muchos de estos procesos se adelantaron en la lógica impulsada por la oficialidad del estado, -que tanto se critica-. Sin embargo, también se han desarrollado acciones que además de marcar un hito en la historia pedagógica de la región, han mostrado que otras miradas son posible. Tal es el caso del curso de formación sobre Vygotsky, adelantado por el Grupo de Investigación Sujeto Pedagógico. Así como el Encuentro Internacional de Pedagogía, Investigación y Experiencias Alternativas, creado desde la dirección del CEID-ADIDA en el año 2013.

Según Vallejo, Jiménez, y Casteblanco, (2019), lo más claro e importante del curso sobre Vygotsky, fue que, tanto formadores como maestros participantes pudieron entender que los seres humanos tienen unos procesos psicológicos que derivaban del desarrollo y evolución de su cerebro. Al entender eso, advirtieron como Vygotsky mostraba que los seres humanos aprendían a partir de los desarrollos que lograban según el contexto socio-cultural en el que estaban inmersos. Ese descubrimiento constituye un salto cualitativo en la interpretación de procesos como el constructivismo, pues con Vygotsky se aprende a llamar procesos psicológicos superiores, los avances del sujeto en sus maneras de aprender. También se trabaja a partir de la tesis Vygotskyana sobre la zona próxima de desarrollo, próximo en el

aprendizaje, sin la cual no se puede aprender, porque es un desarrollo que tiene que ver con el currículo que está en la sociedad. Por lo tanto, con este curso se devela que la escuela y el sujeto tienen que producir e internalizar esos procesos porque les permite avanzar en su desarrollo. Es por eso que esos postulados Vygotskianos hacen el quiebre a lo que se había establecido al interior del centro de investigaciones y del sindicato mismo.

En lo referente al Encuentro de Pedagogía Investigación y Experiencias Alternativas, según confirman los impulsores Alzate, Gómez, Ibarguen, Marín, (2015), es un espacio para poner en el mismo escenario las teorías emergentes en las escuelas, las prácticas pedagógicas, y la diversidad de miradas que hay en el mundo educativo, y tener de esta manera, un punto de encuentro y de discusión que ensanche el horizonte de la acción alrededor de la educación. Este encuentro, es organizado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Asociación de Educadores de Medellín (ASDEM); El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA); y el Centro de Innovación del Maestro (MOVA) de la Secretaría de Educación de Medellín.

A pesar de los múltiples intentos que se hacen desde el sindicalismo por impactar lo educativo y caracterizar este nuevo momento, dice Mejia M. R., (2017), que la lucha social y cultural de los maestros y maestras como un momento de nomadismo, atravesando el escenario para constituir nuevas formas se hace necesaria. Para él, cuando se habla de sujeto social, proyecto de nación y de educación alternativa, hay que partir de la realidad y colocarles un nuevo contexto. Porque las fuerzas productivas que reorganizan la sociedad, y que en muchas ocasiones hacen que se interprete un mundo que ya no es, con categorías que no explican suficientemente aquello que se quiere transformar.

Estas contradicciones hacen que las luchas que se libran desde los movimientos sociales como los sindicatos, se hagan con comprensiones y escenarios del pasado. Por eso mismo hoy se vive una incertidumbre sobre el tipo de educación y escuela que se necesitan. Afirma Mejia M. R., (2017), que para el pensamiento y la acción

transformadora se pone al orden del día la necesidad de dar cuenta de estas nuevas realidades, comprometiendo nuevos caminos conceptuales, metodológicos, de acción y de relaciones para poder reconocer cómo se desarrollan las luchas y se configuran las formas organizativas de este tiempo. Lo cual requiere un nuevo horizonte teórico e histórico y una lectura crítica.

En coherencia con el planteamiento de Mejía M.R, sobre la necesidad de cambios estructurales de horizontes al interior de los sindicatos de maestros, una perspectiva que favorece dicha transformación es asumir el enfoque de Sindicalismo con Justicia Social (SJS). Sustentan Peterson y Charney, (1999) que, si los sindicatos quieren participar como actores significativos en las sociedades contemporáneas, es necesario una transformación interna hacia la construcción de nuevas posturas y posibilidades, no sólo para los afiliados, sino para la sociedad en su conjunto. Para Peterson R. , (2019) la justicia social es un horizonte organizativo que busca un aumento radical de la democracia interna del sindicato y una mayor participación de sus miembros; esto garantiza una mayor participación de los afiliados, una atención especial a la colaboración y alianzas con la comunidad educativa y con organizaciones comunitarias.

En palabras de Peterson R. , (2019) el SJS, implica instaurar un horizonte organizativo que, sin dejar de proveer servicios a sus miembros, se enfoca en construir el poder a nivel escolar de manera conjuntamente con los padres, grupos comunitarios y otros movimientos sociales. Es decir, se hace más participativo y atiende asuntos amplios como la inequidad y el racismo. También alienta y organiza a los maestros para lograr justicia social en el currículo; promueve con fuerza y eficacia la pedagogía crítica y la educación alternativa. Esto coadyuva en el proceso mismo de transformación que se requiere.

Señalan Peterson & Charney, (1999) que, el SJS, permite avanzar en la configuración del cambio, contribuye en la transformación de la educación, y a través de ella, de las sociedades en las que están inmersos; pero para que esto sea posible, primero deben transformarse internamente, pues mientras se continúe luchando bajo las lógicas y

esquemas corporativos, sus disputas seguirán siendo estériles. Porque como dice Peterson R. , (2019), el SJS, necesita que se reinventen e implementen los tres componentes que le dan sentido: trabajar por fortalecimiento de los asuntos profesionales de sus afiliados; procurar e impulsar justicia social en la comunidad y en el currículo y fortalecer las luchas por mejorar las condiciones laborales, económicas y prestacionales de la clase trabajadora.

Plantean Peterson y Charney, (1999) que, el componente profesional implica que los sindicatos jueguen un papel de liderazgo en asuntos de enseñanza, evaluación de los docentes, y la calidad de programas escolares. Todo ello es posible a través de la acción colectiva, desde la cual se debe propugnar por mejores condiciones de enseñanza y de aprendizaje. En relación con esto, Peterson R. , (2019) sugiere también que, los sindicatos a través de la acción colectiva propugnen por mejores condiciones de profesionalización y capacitación de los docentes; porque es tiempo de resignificar la profesión y las aulas. Es decir, a medida que se proporciona el desarrollo profesional, se favorece también, el trabajo para construir coaliciones con la comunidad educativa y se participa en la construcción de sociedades más justas y de un planeta más sostenible.

Indican Peterson y Charney, (1999) que, procurar e impulsar justicia social en la comunidad y en el currículo, significa trabajar por la unidad de procesos sociales de transformación y por la formación de la población, además es articulación de los procesos internamente y con iniciativas populares de cambio; lo cual contribuye enormemente en la construcción de una perspectiva común a pesar de la diversidad; implica, toma de conciencia y actuación para la transformación. También expresan Peterson y Charney, (1999) que, el fortalecimiento de las condiciones laborales, económicas y prestacionales de los trabajadores, requiere repensar las disputas históricas, las relaciones internas y un proyecto colectivo de lucha unificada.

Estos son asuntos básicos en la defensa de las condiciones de trabajo y los derechos de los profesores; se lucha por esas cosas a través de negociaciones y acciones colectivas. Por lo tanto, se requieren cambios internos en términos del liderazgo, prioridades,

presupuesto, personal y otros cambios externos, en los cuales, los miembros de las asociaciones sindicales estarían más involucrados y más conectados con las comunidades. Es decir, trabajan conjuntamente para alcanzar sociedades más justas, más democráticas y quizás más felices; trabajan por la reivindicación de derechos y oportunidades para cerrar la brecha histórica de desigualdades.

1.3 Los principios orientadores no prescriptivos

Un cambio paradigmático en educación significa responder las preguntas fuertes que en palabras de De Sousa Santos, (2010), son cuestiones que crean el horizonte de posibilidades entre los cuales elegir y se dirigen a las raíces y fundamentos de las cosas. De ahí que, pensar los HPA desde la perspectiva formativa, implica reflexionar sobre diversas dimensiones del desarrollo, como condición para potenciar lo social. Por tanto, este proceso no se reduce a un medio para adquirir conocimientos, es una esfera constituyente de lo humano. En ese contexto, pensar la educación involucra un tipo particular de relaciones desde las cuales, los sujetos involucrados coadyuvan en la producción de sentido; un tipo de relación donde lo importante no es el mundo como texto, sino la relación con él; relaciones en las que, la formación significa que algo acaece, alcanza la existencia de los sujetos, se apodera de ellos y los transforma.

Es recurrente que, vista desde el paradigma reductor la educación presente la misma idea general en variedad de formas. En relación a ello, lo interesante de los HPA es que, desde ellos, de manera autónoma los sujetos piensan en los contextos y las necesidades que hay; ante los problemas encontrados, no se copian modelos, ni se buscan culpables; se ofrecen soluciones; pues para cambiar es necesario presentar nuevas ideas. En este orden de ideas, en el presente estudio los diferentes tránsitos y perspectivas recorridos permiten proponer algunos principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos no prescriptivos como fundamento inicial que pueden ser reflexionados y modificados en la construcción de HPA, como posibilidad de un cambio paradigmático en educación.

Los principios epistemológicos que orientan la construcción de HPA para un cambio paradigmático en educación han de tener como fundamento la reflexión en torno a eso

que Kuhn llama ciencia normal y su relación con la ciencia extraordinaria; en dicha relación se dan revoluciones científicas y se generan construcciones que dan pie a determinadas tradiciones. En este sentido, una reforma a la educación, conlleva la superación del estado de cosas que se gestan desde el paradigma vigente; dicha superación significa construcción de pensamiento divergente y creativo, a partir del cual, se revitaliza aquello que debe ser conservado. En este proceso, el conocimiento debe ser organizado, integrado y contextualizado de tal manera que desde él, se pueda dar solución a problemáticas según el contexto. A partir de ello, vía la filosofía, el ensayo, la novela y otras formas de conocimiento, se potencializa la cultura, se desarrolla la inteligencia general, se afrontan y se buscan posibles soluciones a los grandes interrogantes humanos; también se estimula la reflexión sobre el saber y favorece la integración de los diferentes saberes. Es decir, como afirma Morín, la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza.

Es una dinámica de transformación en la que, una función esencial de la educación debe ser enseñar a vivir. Lo que implica: reconocer la necesidad de construir conocimientos pertinentes para actuar. Así, la educación es una aventura que conlleva en sí misma incertidumbres; pero se renueva a partir de la acción. Educar es aspirar que en todos los encuentros y relaciones el sujeto sienta la necesidad de comprender al otro y lo otro; pero que también sea comprendido por el otro. Porque en ese encuentro puede vivir y desarrollarse en la plenitud de la comunión y la afectividad.

En segundo lugar, *el reencuentro con la pedagogía* a partir de los HPA significa que además de reflexionar en torno a las múltiples construcciones que se han propuesto como alternativa, se debe hacer énfasis en las dimensiones que según Freire dan sentido al quehacer educativo: proceso de conocimiento; pedagogía, mediación del mundo; dimensión política de la educación; ética, utopía y poder; reforma educativa y pensamiento crítico. Una perspectiva pedagógica cuya práctica no da lugar a dicotomías entre sentir el hecho educativo y aprehender su razón de ser. Estas dimensiones develan que trabajar en educación requiere capacidad de amar, claridad

política, coherencia entre lo que se dice y se hace; capacidad para estimular las dudas, la crítica y la curiosidad, la pregunta, el riesgo, la aventura de crear, tolerancia con el otro y cuidado de lo otro; es decir, muestra capacidad de convivir con los diferentes para luchar con los antagónicos.

Son dimensiones del quehacer educativo que posibilitan partir del saber, de las experiencias vividas por los sujetos para superar aquello que daña. Porque en ellas, las teorías del aprendizaje están subordinadas a propósitos sociales y políticos. Desde una perspectiva así, se aprende a aprender la razón de ser del objeto y del contenido. Lo que implica que desde una visión y pensamiento crítico se desafía al pueblo a leer críticamente el mundo, práctica incómoda para quienes sustentan su poder en la inocencia de quienes se están formando. Pero enseñar a pensar críticamente, está siempre asociado a una lectura crítica de la realidad; lectura que inquieta, desafía a los sujetos para percibir el mundo que está en permanente construcción; por eso mismo, puede ser cambiado transformado y reinventado. Los HPA han de posibilitar que los sujetos asuman éticamente la responsabilidad de sus acciones y ejerzan su derecho a la libertad de pensamiento y acción; ya que, decidir es romper y el ejercicio de la autonomía se funda en la responsabilidad y en la libertad; de ahí que en el campo educativo la autonomía permite llenar espacios antes habitados por la dependencia.

En ese proceso de reinstauración de la autonomía del sujeto, la crisis de paradigma es tomada como marco teórico explicativo que conduce a la adopción de una jurisdicción asociada al estudio de lo complejo. En este sentido, *la didáctica* de los HPA busca leyes como las del azar y la incertidumbre que ofrecen alternativas y posibilidades diferentes frente a la necesidad y probabilidad de afrontar la crisis generalizada que padece la sociedad contemporánea. Por lo mismo, son didácticas que intentan incorporar métodos alternativos en procura de avanzar en el conocimiento en profundidad de cualquier objeto estudiado. Los HPA requieren una didáctica nueva que incluya la conceptualización de los problemas curriculares; demanda un marco teórico amplio, fundamentado en concepciones filosóficas, políticas y sociales; por lo tanto, es un

proceso dialéctico en el que el aprendizaje depende de la enseñanza y enseñar implica conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje.

En ese marco de referencia, el trabajo que la didáctica tiene que hacer sobre el conocimiento y el desarrollo de la epistemología es fundamental; pues a partir de dicho desarrollo se pueden encontrar los límites del aprendizaje e interpretar las formas como se puede generar estos aprendizajes; son cuestiones que intentan resolver el problema de cómo intervenir en el proceso de aprender. Como afirma de Camilloni, (2008), el diálogo socrático es quizás una de las mejores demostraciones o propuestas de lo que siempre se establece como acción deseada para el profesor; esto es, que enseñe e investigue. En el diálogo socrático la forma didáctica permite que el propio estudiante en correlato con su docente aprenda e investigue a un tiempo. Como dice Brophy, (2002), uno y otro se sumergen en una ética del cuidado, que abarca las interacciones entre los sujetos que se encuentran en el proceso formativo, trasciende el género, la raza, la etnicidad, la cultura, el estatus socioeconómico, las condiciones especiales y otras diferencias individuales.

La puesta en marcha de un proceso así, requiere que los HPA presenten otra forma de ver, pensar y organizar el quehacer docente en el aula. Esto implica ruptura paradigmática y reconfiguración teórica; es decir, ligar lo que hoy se presenta disperso. Una propuesta no prescriptiva para tal fin es: 1) Indagación exploratoria de expectativas y problemáticas en contexto. 2) Presentación del horizonte de sentido conceptual. 3) Diseño del plan de acción para la comprensión del horizonte conceptual y la solución a la problemática planteada. 4) Puesta en marcha y desarrollo del plan de acción. 5) Valoración crítica del proceso y de los productos mediante auto, co y hetero evaluación.

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones

1.1 Una relación plausible para el cambio

En esta tesis se analizó la relación entre PPC y HPA en la construcción de nuevas perspectivas pedagógicas capaces de apoyar el posicionamiento de un nuevo paradigma educativo impulsado desde el sindicato ADIDA. En dicho proceso, se resignifican categorías como despedagogización y educación tradicional que, leídas desde el discurso instituido parecieran testificar alternativas de cambio; pero a la luz de los discursos críticos son distractores para reafirmar la dominación impuesta desde el paradigma establecido por las élites en el poder. Por lo tanto, construir la criticidad en los sujetos significa trabajar las habilidades blandas que se forman a través de procesos metodológicos profundos. Es decir, el sujeto aprende a indagar, a hacerse preguntas, a saber, que no hay una única respuesta para los retos de la educación.

El análisis muestra como las tradiciones críticas a pesar de la adversidad dan cuenta del rehacerse de la pedagogía; esta mutación genera nuevas posibilidades, a partir de involucrar nuevos contextos y nuevas perspectivas teóricas. Se considera entonces que, el cambio y la transformación pedagógica emergentes, implican trabajar el acto educativo desde perspectivas conceptuales que respondan al modo cuatro de la ciencia o del trabajo inmaterial. En este sentido, se ha de entender que, la crítica no es un discurso, es una práctica que transforma los quehaceres de las personas a partir de una comprensión del hecho educativo y de la vida social. Por lo tanto, el pensamiento crítico debe ser el punto de partida para la transformación, porque desde él, se problematizan las relaciones y el entorno mismo en que se vive.

De otra parte, lo alternativo es una aspiración humana en confrontación con lo que constriñe la existencia, instaura una perspectiva de transformación de las condiciones y visiones pedagógicas impuestas desde el neoliberalismo; en relación con este planteamiento, pensar Horizontes Pedagógicos Alternativos, significa que desde una perspectiva crítica se regula el currículo para adelantar procesos de formación que contribuyan al fortalecimiento de lo social. Valga decir que, en las relaciones que se tejen desde HPA se hace específica la percepción que los sujetos tienen del mundo, de lo humano, del planeta y del destino de ellos para producir mejores sociedades; es una perspectiva para la que no existe aquello que no se practica; de ahí que, dichos horizontes sean entendidos desde la praxis misma del sujeto; reflexión y acción pedagógica en contextos reales.

La relación entre Pensamiento Pedagógico Crítico y Horizontes Pedagógicos Alternativos, se fundamenta en proyectos que valoran lo humano y visibilizan las inequidades, en esa correspondencia, la formación de sujetos se contrapone a la bancarización educativa y al funcionalismo conductista propio del paradigma instrumental. Es una mirada que, implica repensar las relaciones entre los sujetos y pensar en sus capacidades para formar subjetividades críticas. Es una búsqueda que se genera desde la educación como proyecto de pensamiento, acción y transformación de lo social. Es organización política en vías distintas al paradigma instituido y todo lo que este implica: depredación del planeta, erosión de la condición humana, desarrollo de la injusticia y desigualdad social, marginalidad, pobreza, exclusión. Se aspira a contribuir con un mejor estar, que garantice libertades, dignificación del humano y combate contra las exclusiones.

En ese orden, los Horizontes Pedagógicos Alternativos y el Pensamiento Pedagógico Crítico, son un punto de partida para la transformación y el cambio en la educación. Es decir, estas dos categorías son el bastión para cambiar el paradigma. Lo cual significa trabajar para garantizar que las nuevas generaciones adquieran las habilidades intelectuales y prácticas requeridas en los nuevos entornos del conocimiento; proceso que impone como reto indispensable alterar el orden establecido desde el paradigma

disyuntor, cambiar los objetivos, repensar las relaciones que se tejen en la tradición, reacomodar las prioridades, reconocer los avances de la ciencia en relación con el aprendizaje, rebautizar los procedimientos y eliminar todas las formas de estandarización de lo humano.

En definitiva, un cambio paradigmático en educación, significa diseñar procesos que contrarresten el carácter alienante, opresor e instrumentalizador que imperan en la actualidad. Implica rupturas con los procesos que paralizan la voluntad del sujeto y le impiden actuar en beneficio de construir su autonomía. Es decir, para que el cambio sea posible hay que fomentar dos tipos de procesos: uno la dialéctica, que en términos pedagógico es fomentar el diálogo; el otro, la democracia; porque hay que ir más allá del aula, la institución y el entorno inmediato porque las alternativas críticas proponen caminos de transformación radical. Pues no se trata de hacer el proyecto que se establece desde las élites en el poder; sino un proyecto que, de sentido a la existencia de todos los sujetos, no a unos pocos. Porque alcanzar la transformación significa propiciar una ruptura epistemológica.

1.2 Un esquema teórico que fundamenta la necesidad de cambio

Con miras al cumplimiento del propósito central se desarrolló un esquema teórico en el que, se potencia la construcción de Pensamiento Pedagógico Crítico (PPC) para el diseño de Horizontes Pedagógicos Alternativos (HPA) como opción para un cambio paradigmático en educación. En esa esquematización el cambio emerge por cuanto, en la relación que se establece entre criticidad y alternativas pedagógicas se reflexiona en torno a la construcción de una sociedad más humana y colectiva; es decir, el conocimiento va siendo en la medida que se lee el mundo y se aprende a leer el mundo. A partir de dicha lectura y reconocimiento del mundo, se contribuye en la transformación paradigmática que requiere la educación. Es un proceso mediante el cual, el saber es una construcción colectiva sin pretensiones individualistas, sin instrumentalización que prive al otro de dicho saber, o lo someta. Es decir, el andamiaje del cambio gira en torno a la pregunta por el vínculo entre Pensamiento Pedagógico

Crítico y Horizontes Pedagógico Alternativos que, se resume en la valoración del conocimiento y la democracia. En dicha relación, los sujetos formadores se asumen pensadores de la pedagogía y la entienden como una opción de transformación social; también es una posibilidad para la formación de personas que luchan por su dignidad, por su felicidad y se indignan frente a la opresión que ejerce el sistema sobre ellos.

En este contexto lo distinto y diferente se configura como alternativa frente a lo establecido desde la bancarización educativa, con todas sus redes e implicaciones. Es decir, los horizontes alternativos son importantes y se fundamentan en el pensamiento crítico, ya que no se pueden buscar horizontes diferentes, sin que se desarrolle una conciencia y una subjetividad crítica y política. Pues la nueva misión educativa es formar un sujeto con capacidades para afrontar decididamente los retos que le impone la sociedad contemporánea; sujetos que, al ser formados críticamente rechazan las presiones de este sistema bancarizado que les niega todo; por ser un sistema inequitativo que oprime, deslegitima y produce una subalternidad para dominar y controlar a las personas. Por esa razón, es un imperativo ético que desde la educación se libere al ser humano de las presiones y relaciones que lo agobian; aquellas que lo ponen a cumplir expectativas imposibles de desarrollar, como la igualdad, el futuro mejor por la ciencia y la tecnología.

Por lo expuesto, resulta importante que se comprendan los horizontes alternativos desde un enfoque de justicia social; para su equilibrio y fortaleza, necesitan organizarse alrededor de asuntos básicos de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de lo cual, se logran los cambios significativos en la transformación de la educación. Es un proyecto de pensamiento crítico colectivo, que genera redes, vínculos y afectos entre los participantes, quienes a pesar de las presiones que existan desde el entorno, asumen una práctica pedagógica más dialogada y a partir de ella, afrontan las adversidades que les genera el paradigma instrumental. Se trata entonces, de constituir una estrategia de varios niveles para desafiar con éxito la narrativa dominante y las instituciones antidemocráticas, esto incluye las realidades políticas y retos que enfrenten las instituciones educativas, sus entornos y sus actores.

En definitiva, la perspectiva educativa de horizontes, es abarcadora; pero no puede ser entendida como un punto de llegada o una meta a conquistar, son caminos a recorrer. Por lo tanto, desde ellos, las búsquedas para la transformación deben ser contextualizadas, situadas y señalar la realidad que se busca transformar. En esa medida, se conceptualizan y fundamentan las categorías en educación, planteando que hay búsquedas pedagógicas que hacer, las cuales deben conducir a alternativas sustantivas en la vida cotidiana. Un Horizonte Pedagógico Alternativo implica nuevas metodologías, compromiso social y conocer las realidades que orientan las prácticas. Significa reconocer y asumir al otro como el diferente, no por eso enemigo, ni condenado a padecer indiferencia, borradura o exterminio. Significa disfrute de la praxis pedagógica, acompañar al otro, pensar un proyecto de vida digna en constante transformación, significativo para sí, y para los otros, porque hay involucramiento desde lo social.

1.3 Los sindicatos de maestros, mejoramiento pedagógico y cambio paradigmático

En la indagación también se identificó el papel del sindicato en las luchas por el mejoramiento de las condiciones estructurales, e insumos pedagógicos como propuestas de un cambio paradigmático en educación. Al respecto, se encontró que, hubo momentos significativos con el surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional, a partir del cual, se logró una participación activa en la formulación de la Ley General de Educación (115 de 1994) y la activación de los CEID nacional y regionales. Ese momento de la lucha pedagógica sindical, mostró educadores y académicos comprometidos en la promoción de la educación alternativa y la pedagogía crítica. Los actores sindicales desafían el contenido y la metodología que se impone desde la perspectiva neoliberal, porque de no ser así, pondrían a los maestros en el lado equivocado de la historia. La apuesta ética por los objetos de conocimiento como objetos de formación fue un imperativo de transformación que se asumió.

El contenido curricular ha sido históricamente colonialista, de supremacía blanco-mestizo y misógino, no sólo en el tema de los estudios sociales, sino en todos los temas,

incluyendo la ciencia. En contraposición a ello, los sindicatos trabajan en procesos de formación para la toma de conciencia y la actuación para la transformación, así como en articulación con otros procesos de intervención social; este proceso no sólo rompe las inequidades impuestas a partir del paradigma simplificador, segregador e instrumental, sino que constituye un trabajo social que propende por alcanzar una sociedad más justa, más democrática y quizás más feliz. Pues el sindicalismo con enfoque de justicia social es una posibilidad de transformación interna que trabaja en la construcción de nuevas posturas y posibilidades para sus afiliados y para la sociedad en su conjunto

En ese orden de ideas, también se imponen la corresponsabilidad de impulsar los horizontes como alternativas pedagógicas que implican una concepción innovadora, creadora de una nueva figura de sujeto pedagógico. Implican pensar la escuela con dinámicas propias, con clima institucional en el marco de justicia social y una cultura institucional que se sitúa en ese mismo contexto de cambio. Igualmente válida que el maestro se poseione como un intelectual orgánico de la pedagogía, para que en contextos muy diversos el cambio se vea reflejado en la praxis, encuentro asertivo entre teoría y práctica, coherencia en la construcción de sentido pedagógico y en el impulso del cambio paradigmático en educación.

2. Recomendaciones

Quienes se animen a poner en marcha los principios que orientan en esta construcción han de comprender que, un buen punto de partida es continuar con la fundamentación de los Horizontes Pedagógicos Alternativos; una resignificación de la crítica; la reinstauración, resignificación y posicionamiento de la enseñanza como una categoría con sentido para el cambio paradigmático y la problematización del currículo instituido.

2.1 Profundizar la fundamentación de HPA

Si bien, los Horizontes Pedagógicos Alternativos son una categoría que se debe fundamentar y llenar de sentido; se recomienda a los investigadores que pretendan ahondar en este campo de conocimiento, considerar que, dichos horizontes propenden

por una ruptura paradigmática desde la cual, la educación y la pedagogía emergen de una realidad compleja; la ruptura concibe otra visión de hombre, sociedad y cultural. Por lo tanto, es una categoría conceptual que, se fundamenta en racionalidades críticas que propenden por el desarrollo humano, por una sociedad más equitativa y por la inclusión de la naturaleza como beneficiaria en los procesos de desarrollo. Es decir, antes que puntos de llegada, metas por alcanzar, son caminos, tránsitos hacia la transformación y el cambio, en procura de una humanidad y sociedades posibles.

Son tránsitos que se construyen en coherencia con el mundo de la vida cotidiana mediante un proceso intersubjetivo. Por lo tanto, desde ellos, el acto pedagógico se presenta en tres momentos: contextualización problematizadora, conceptualización comprensiva y producción resolutoria; esto implica un proceso donde el sujeto debe decir la palabra, pero puede decir su palabra. En definitiva, HPA significa: valoración de lo plural y diferentes; construcción de procesos educativos desde didácticas fundamentadas en la crítica; implementación de metodologías desde una visión colectiva; implica una resignificación de lo tradicional en educación y oposición a la educación bancaria.

2.2 Refundar la crítica

En segundo lugar, quienes aspiren continuar esta senda investigativa han de comprender que, a pesar de ser una propuesta situada en una perspectiva crítica, esta no configura un paso a paso; porque contempla que cada sujeto en la lectura del contexto que desea transformar redefine los tránsitos y principios que orienten su búsqueda; pero comprender además que resignificar también significa fortalecer la idea de movilización frente al statu quo, frente a la opresión capitalista y frente a la bancarización de la educación; por tanto, cada sujeto que investigue mantiene la perspectiva crítica de la pedagogía como esperanza para el cambio.

Es menester que quienes se sitúen en la perspectiva crítica para transformar la educación, construyan una nueva conciencia de justicia social; a partir de la cual, se considera que la racionalidad crítica no contempla negar o borrar el pensamiento del otro quien, en uso de su derecho y autonomía, se declara en oposición; mucho menos,

significa entregarse al pensamiento del otro, o al pensamiento dominante. Es decir, desde este paradigma el mundo no es blanco o negro, sino blanco y negro; por lo tanto, los grises tienen sentido. Esto cuenta para todos los procesos sociales que se construyen en el mundo de la vida; se ha de comprender también que, una racionalidad crítica por la transformación educativa, tiene como punto de partida la subjetividad evocada sinceramente desde la interioridad del sujeto.

2.3 Resignificación y posicionamiento de la enseñanza

La premisa que aquí se desarrolla, le sugiere a futuros investigadores que, se debe pensar la complejidad de los procesos de formación; es decir, el proceso determina una unidad dialéctica en la que, el Pensamiento Pedagógico Crítico posibilita la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos y estos a su vez, dan lugar a la construcción de PPC. No se trata de recuperar la enseñanza, como patrimonio autoritario del maestro que todo lo sabe; sino en el modo de mostrar la seña para que el sujeto gane en autonomía y libertad de pensamiento; para lo cual, es necesario mostrar la condición humana, el funcionamiento de las sociedades y los procesos de identificación cultural; pero en la discusión de la identidad hacerse sabedor que los otros también tienen una cultura que merece ser respetada. En esta perspectiva, mostrar el funcionamiento social evidencia las evoluciones y transformaciones de las culturas. Por ejemplo, en países como Colombia es esencial la enseñanza de las violencias vividas a través del tiempo, para que luego de comprenderlas, los sujetos puedan alcanzar la paz. Como lo sugiere Freire, se trata de orientar al sujeto para que comprenda las condiciones de dominación y opresión a las que es sometido desde el sistema dominante; pero también enseñarle a pensar por sí mismo, mostrar que hay incertidumbres, cegueras, que entre otras cosas constituyen el conocimiento del conocimiento y le llevan a comprender lo que significa conocer.

2.4 Problematicar el currículo

Para que un cambio paradigmático funcione, es necesario problematizar el currículo compartimentado en asignaturas que ha permanecido vigente durante siglos. Además de cuestionar esta forma de organizar el conocimiento en la escuela, es necesario

considerar la triada de la enseñanza-aprendizaje a partir de los ejes que deben transversalizarla: la condición humana, funcionamiento de las sociedades y las culturas; que son categorías poco o nada incluidas en los procesos educativos orientados desde la tradición instrumental; es decir, estos ejes, o se tratan por separado, o se retoma de ellos lo que conviene a una élite en el poder. Por eso, quienes investiguen en este campo, deben tener en cuenta que en la organización curricular no se incluye la cultura, sino las culturas; que no se trata de educación para los sujetos, sino educación con los sujetos.

Al impulsar un proceso con estas características, quienes se comprometen en ello, están en la obligación de distinguir categorías como modos de organización curricular, teorías pedagógicas y didácticas, al igual que teorías de aprendizajes. Pues al no distinguirlos, se generan cegueras e inconscientemente se pueden obtener resultados contrarios a los que se aspira. Desde esta propuesta de cambio paradigmático se invita a considerar la enseñanza para la comprensión, porque se enmarca en el ámbito global de la autonomía. Es un marco en el que se debe distinguir entre la comprensión intelectual, la comprensión subjetiva y la comprensión humana. Esta distinción permite organización consciente y efectiva de los procesos de formación integrando lo que está disperso.

2.5 Consolidación de alianzas estratégicas

Como apuesta para hacer viable el cambio paradigmático a través de los HPA, se considera que el sindicato debe pensar en alianzas estratégicas que impulsen la puesta en marcha de dicha propuesta; pero para que sea posible y efectiva, se ha de favorecer la formación de PPC en los docentes como iniciativa para una transformación eficaz en la educación. El momento actual de crisis generalizada, propicia las condiciones para que los sindicatos de educadores impulsen y se articulen con las dinámicas sociales, teniendo como punto de partida procesos educativos alternativos. A partir de ello, la discusión trasciende el nivel interno e impacta al docente en ejercicio y a la sociedad en general. Hoy los sindicatos deben reevaluar su accionar y trascender su característica corporativista empresarial tradicional; pues el contexto histórico exige un

sindicato con justicia social que, en alianza con otras organizaciones juegue un papel de liderazgo en asuntos profesionales como las condiciones de enseñanza, evaluación, y la calidad de programas escolares. Todo ello es posible a través de la acción colectiva que, propugne por mejores condiciones de enseñanza y de aprendizaje.

Valga decir que, aunar esfuerzos e impulsar la transformación pedagógica no será fácil, hay que librar luchas para poder promover este tipo de iniciativas; porque además de voluntad política, exigen y necesitan cambios en términos del liderazgo personal, prioridades, presupuesto, involucramiento y conexión con las comunidades. Los líderes sindicales tendrán que proponer e impulsar incansablemente mutaciones sustantivas para que los diferentes sujetos y actores sociales comiencen a entender la responsabilidad individual y colectiva que tienen de promover una ruptura paradigmática en educación. Puesto que, lo que se juega es cómo enfrentar la despedagogización y el apagón pedagógico global. El sindicato necesita ser capaz de construir sus asuntos pedagógicos y consolidar alianzas estratégicas para responder a este nuevo momento histórico de capitalismo cognitivo, porque nunca fue tan política la pedagogía como en estos tiempos del trabajo inmaterial, propio de la globalización. Entonces, para que los sindicatos avancen y puedan contribuir en la transformación, deben transformarse internamente y generar alianzas a partir de las cuales eviten seguir con luchas estériles, que poco o nada contribuyen al mejoramiento de insumos pedagógicos. Tienen que ser democráticos y posibilitar mucha participación de sus integrantes, con especial atención a la colaboración y alianzas con otras organizaciones sociales. Esta perspectiva los coloca como actores alternativos que a través de la implementación de diferentes formatos (conferencias, organización de grupos de maestros, desarrollo de manera colaborativa planes de estudios) contribuyen en la transformación y cambio educativo. Eso significa que en el diálogo con otros actores sociales, se pueden superar esos obstáculos que se crean al interior de estas organizaciones y que impiden crecer en lo político, administrativo, sindical y en la proyección pedagógica.

A partir de la propuesta de cambio paradigmático, la formación de docente se presenta como una posibilidad política de transformación en educación, pero se requiere de múltiples intentos colectivos que desestructuren las perspectivas que se instituyeron desde el paradigma instrumental; también se demandan esfuerzos colectivos para restituir el lugar de los diferentes sujetos en los procesos de formación. Una propuesta para ello es volver a la exploración y construcción de sentidos colectivos que propendan cambios estructurales en las relaciones que se tejen en la escuela, para lo cual, es importante impulsar el rumbo social desde otras narrativas, involucrando otros relatos.

La historia reciente del sindicato ADIDA muestra como las alianzas estratégicas resultan significativas para impulsar acciones en favor del magisterio Antioqueño, y por ende en beneficio de la educación. Así, la alianza establecida con el Sindicato de Maestros de Medellín (ASDEM) y la Secretaría de Educación de Medellín, a través de MOVA, permitió organizar e impulsar desde el 2013 el Encuentro Internacional de Pedagogía Investigación y Experiencias Alternativas, evento que ha trascendido fronteras y que en 2020 llega a su séptima versión; en el evento han participado ponentes de España, Estados Unidos de Norte América, México, Argentina, Chile, Brasil y Colombia. Dada la calidad, cada año hacen presencia (este año virtual) más de mil docentes en ejercicio de diversos territorios del país.

Como espacio de formación, pone en el mismo escenario las teorías emergentes en las escuelas, las prácticas pedagógicas, y la diversidad de miradas que hay en el mundo educativo, y que a su vez posibilita un punto de encuentro y de discusión que ensancha el horizonte de la acción alrededor de la educación. En el encuentro se ha pensado la educación y las pedagogías para un mundo en crisis, la investigación educativa como posibilidad de transformación, las pedagogías para el mundo de la vida, la escuela como escenario para construir paz y educación y construcción de paz, entre otras temáticas de interés.

Otra alianza estratégica que se impulsó fue con la universidad UNIMINUTO, de manera conjunta, y con la participación del sindicato ASDEM, se adelantó una

investigación sobre Responsabilidad Social Educativa, a partir de la cual, se publicó el texto Responsabilidad Social Educativa: una mirada a instituciones de básica y media del Valle de Aburrá. También se hizo alianza con la UdeA³, a través del comité organizador del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Finalmente se nombra la alianza con la organización de Maestros Gestores de Nuevos Caminos y se participó de la socialización de experiencias de docentes en el Departamento de Antioquia. Lo destacado de este capítulo en la historia del sindicato es que, según los informantes, es este tipo de actividades el que lo saca de las dinámicas internas y lo visibiliza como actor social con capacidad no sólo, de acción y transformación, sino de integración a dinámicas sociales asertivas. Por lo tanto, este tipo de alianzas y convenios pueden contribuir enormemente en la promoción de acciones que lleven a la formación de pensamiento Pedagógico Crítico, para la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos, en procura de un cambio paradigmático en educación.

³ Universidad de Antioquia

CAPÍTULO VI. LA PROPUESTA

1. Nombre de la propuesta

Diplomado en transformación educativa: una perspectiva epistemológica, pedagógica y didáctica para pensar HPA.

1.1 Introducción

Transformar la educación implica tomar decisiones respecto asuntos estructurales que le dan sentido, significa impulso de la reflexión en torno a la implementación de perspectivas flexibles y alternativas críticas que resignifiquen el estado de cosas instituidos desde el paradigma simplificador, disyuntor e instrumental. De ahí que, los Horizontes Pedagógicos Alternativos, se asuman como una noción que cuestiona la idea de Modelos Pedagógicos Bancarizados, los cuales históricamente se instituyen como la carta de navegación en las instituciones educativas oficiales, porque desde ellos, se direcciona y orienta el quehacer de los maestros en las aulas. Ahora bien, la construcción de nuevos horizontes requiere la formación de una racionalidad crítica que posibilite el desarrollo de Pensamiento Pedagógico Crítico.

Se tratar de instituir las pedagogías críticas y alternativas como horizontes que, al formar conciencia crítica en los sujetos, les permite la dinamización de procesos que garantizan las condiciones para construir otras significaciones en la escuela. Son perspectivas que, pensadas desde otra visión paradigmática, develan caminos de esperanza, en la idea que, otra escuela, otra educación y otro mundo son posibles. Pero, en las condiciones actuales, es una tarea difícil, que implica extender la propuesta de pedagogías alternativas y críticas para transformar las escuelas tradicionales y bancarias, en escuelas de esperanza. Implica trazar estrategias desde las que se piensa la educación en otro escenario político; se trata que la escuela sea un lugar en que

afianza la democracia, los derechos humanos y los sujetos se hacen críticos para pensar y transformar su vida y la sociedad misma.

1.2 Identificación del problema

La escuela es un escenario para la formación de sujetos a partir de una orientación paradigmática determinada. Entonces, una perspectiva transformadora orienta los procesos hacia la comprensión de la condición humana, de las culturas y del funcionamiento de las sociedades. Es una orientación desde la cual, se forma para la libertad, la democracia y los derechos humanos. Por esa razón, hablar de Modelo Pedagógico como categoría que da sentido a la educación, es ampliamente cuestionable y problemático; porque hablar de Modelos Pedagógicos es poner un obturador, una cortapisa, una arandela a lo que tiene que ver con el sistema de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, hay que pensar en una perspectiva desde la cual, se puedan crear subjetividades politizadas, pero activas, críticas y reflexivas. He aquí la pertinencia de propuestas que, desde los sindicatos de maestros lleven a reflexionar en torno a otras posibilidades paradigmáticas.

Cobra sentido entonces lo que, según Rubio, (2019) la modelización es uno de los factores que más contribuye con la precarización de la profesión docente; porque los lleva a asumirse operarios de un currículo instituido desde las élites en el poder; bajo esta lógica, el maestro es un “*dictador*” de clases subordinado a un Ministerio de Educación que imparte órdenes y directrices de multinacionales; un ministerio desde el cual, se asume la educación como una mercancía o negocio. Por eso los sindicatos como organizaciones sociales de resistencia, han de trabajar por mejorar las condiciones de sus agremiados y generar nuevos valores que les permita ser actores esenciales en la organización de Horizontes Pedagógicos Alternativos a partir del fortalecimiento de Pensamiento Pedagógico Crítico. En ese proceso, el maestro se asume profesional de la pedagogía, es consciente de su papel en la sociedad y tiene argumentos para reivindicar sus derechos como protagonista de cambios y transformaciones sociales.

Desde esta perspectiva, como afirman Vallejo, Jiménez, & Casteblanco, (2019), el problema que se plantea es: ¿Qué tipo de sujeto se forma y desde qué pedagogías? ¿se ha formado bajo los principios de las pedagogías de victoria al servicio de la clase dominante? Estas son pedagogías orientadas hacia el éxito, hacia el mantenimiento del statu quo, y castigo del error. Para soportar esa idea, se impone un currículo instrumental, bajo el esquema de las competencias, y a los maestros les dicen: “*hay que formar bajo esta lógica sin pensar o reflexionar por qué*”. Son perspectivas prescriptivas bajo las cuales, se rehúyen problemáticas estructurales de la educación, se disfraza la bancarización bajo el sofisma de educación tradicional y se despedagogizan los procesos. Es decir, se mantiene el régimen ideologizado desde las élites del poder y se deshumanizan los procesos mediante el autoritarismo y el disciplinamiento de los sujetos.

En ese orden de ideas, *no hay un horizonte de formación que se plantee desde una racionalidad crítica*, que reivindique lo que Gramsci, denomina “el intelectual orgánico”, que sigue siendo válido en el campo teórico y de referentes alternativos, para trabajar al maestro y al mismo tiempo hacer al ciudadano, científico, político y ético; es decir, no hay una apuesta por la transformación desde el pensamiento alternativo y crítico.

1.3 Justificación

En la década de los 90s del siglo pasado y hasta en la primera de este, el sindicato con mucho éxito e impacto se dedicó a la formación de maestros; pero a pesar que se mantienen algunos procesos, éstos no pasan de ser reuniones informativas. Es decir, se ha perdido la esencia y sentido de la formación crítica; esto significa que se desgastó en el tiempo y se ha perdido ese horizonte alternativo y crítico que otrora era constitutivo y constituyente de su accionar en la sociedad. Pero la mayor preocupación está en que cada vez con mayor celeridad, se pierde legitimidad para instaurar la crítica al sistema bancarizado de la educación. Esto se debe a que, en algunos casos se cae en prácticas similares a las del oficialismo y se reproducen lógicas propias del paradigma instrumental capitalista. Cobra sentido entonces, afirmar con Álvarez, y otros, (2019)

que, el maestro de hoy en su práctica no parte de una lectura crítica del contexto, de una visión crítica y democrática de la educación, porque no ha sido formado para ello. Como resultado de lo anterior, el maestro se deja absorber por la oficialidad en una práctica bancaria–transmisionista, a partir de la cual, se reproducen los esquemas del paradigma instrumental. Esta inercia devela una crisis estructural del sistema educativo y para afrontarla se necesita una escuela más reflexiva, más crítica, que permita transformación y cambios desde la educación. Entonces, es una obligación preguntarse por ¿Quiénes son los maestros? ¿Quiénes los están formando? ¿Dónde interviene el movimiento Pedagógico Renovado? Por todo lo anterior, la formación de maestros debe incursionar en modelos alternativos, creativos, flexibles y complejos desde una visión paradigmática compleja. Porque la escuela necesita otros ritmos y otros tiempos y vinculada con la realidad social, ser una escuela crítica y dinámica. Es en este sentido, esta propuesta de formación será pertinente en la medida que, al reconocer los vacíos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, se forman sujetos para la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos que, generen transformaciones y cambios que se requieren en la educación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Potenciar en los participantes el Pensamiento Pedagógico Crítico a través de la reflexión en torno a perspectivas teóricas que posibiliten la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos desde el sindicato ADIDA.

1.4.2 Objetivos específicos

1.4.2.1 Analizar los principios y características de los paradigmas, las pedagogías alternativas y críticas y la influencia que tienen en la construcción de sentido pedagógico.

1.4.2.2 Instaurar la investigación como una metodología didáctica que posibilita una relación plausible entre teoría, prácticas y contextos educativos.

1.4.2.3 Producir insumos pedagógicos, a través de los cuales el sindicato de maestros en asocio con otras organizaciones impulsa un cambio paradigmático en educación.

1.5 Descripción de las categorías teóricas que sustentan la propuesta

Sin que su presentación indique un orden de abordaje, las categorías teóricas que orientan el proceso de formación que se propone para la reflexión en torno a la educación, la potenciación del Pensamiento Pedagógico Crítico y la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos son:

a) Posicionamiento de la racionalidad crítica a través del conocimiento de los principios y características de los paradigmas, las teorías pedagógicas alternativas y críticas, como posibilidad para la comprensión del devenir de la educación y el desvelamiento de las inequidades que se construyen a partir de la instrumentalización de la vida. **b)** Problematización del currículo como alternativa de cambio educativo, frente a la imposición parcelada desde la oficialidad; a partir de lo cual se aspira trabajar en la construcción de una democracia auténtica como principio esencial de los Horizontes Pedagógicos Alternativos. **c)** El desarrollo Humano, especialmente el reposicionamiento de la ética como categoría transversal que trabaja sobre la vida y relaciones que se tejen en la sociedad. **d)** La investigación como opción metodológica para el cambio educativo, la edificación de autonomía del sujeto y la contextualización de los procesos que se impulsan desde los HPA. **e)** Desarrollo tecnológico y su contribución a una educación para el cambio y la transformación paradigmática. **f)** También se adelantará una reflexión en torno a las bases epistemológicas, teóricas y metodologías que dan sentido al sindicalismo con justicia social.

1.6 Productos de la propuesta

Los productos esperados se tipifican en la tabla que aparece a continuación:

Meta	Actividad	Lideres	Tiempo	Recursos	Costos \$	Indicadores de evaluación
El 100% de los directivos del sindicato enterados y convencidos de la necesidad de poner en marcha la propuesta de formar con los maestros afiliados al sindicato.	Lecturas de la propuesta por cada uno de los directivos del sindicato. Seminario de socialización de la propuesta con los grupos de investigación del CEID. Discusión interna con otros actores sobre la pertinencia de propuesta.	Harold Ibarguén Mena. (proponente de la iniciativa) Sec. Asuntos Pedagógicos del sindicato ADIDA. Director del CEID.	Un mes	Material bibliográfico sobre las categorías descritas. Video Beam Marcadores Papel bond	\$5.000.000	Número de reuniones programadas/realizadas. Número de personas convocadas/asistentes/formadas. Número de personas concientizadas de la importancia y pertinencia de la propuesta.
Formación de un grupo base, que será encargado de liderar el proceso de formación de maestros afiliados y otros actores interesados. (Puede ser, los	Seminarios de formación. Grupos de discusión pedagógica, presencial y virtual. Seminario de sistematización de los	Harold Ibarguén Mena. Sec. Asuntos Pedagógicos del sindicato. Director del CEID.	Un año	Cartulinas Computador Videos educativos		Número de seminarios programados/realizados Número de grupos de investigación existentes/convocados/asistentes.

grupos de investigación del CEID) o quienes decida la junta directiva.						
Difusión y formación de sujetos en otros contextos de la región y de la nación. Pueden ser maestros y otros líderes sociales.	-Seminarios de formación. -Grupos de discusión pedagógica, presencial y virtual. -Seminario de sistematización de los resultados del proceso.	-Sec. Asuntos Pedagógicos del sindicato. -director del CEID. -Grupos de investigación del CEID formados en la propuesta.	Un año		20.000.000	Número de sujetos producidos. Número de grupos de investigación existentes. Costo de asistencia. Número de miembros.

1.7 Cronograma

[illegible]

y a otros líderes sociales que se quieran vincular. El proceso redundará en beneficios para el sindicato de maestros que, a partir impulsar la iniciativa recuperará la confianza de sus afiliados. También se verán beneficiadas las Instituciones Educativas en las que laboran los docentes que participen de la formación, debido a que se pueden introducir cambios que ayuden a la transformación educativa, a partir de un cambio paradigmático. Serán beneficiarios indirectos los contextos en los que se encuentren las instituciones, pues la formación de una nueva racionalidad los lleva a reclamar sus derechos y a construir autonomía. Finalmente, ganan los sujetos de la educación porque ésta, se haría más dinámica y participativa.

1.9 Impactos de la propuesta

Luego de realizadas las actividades, la propuesta se habrá transformado en Proyecto Alternativo de Formación. Por lo tanto, habrá posibilitado cambios significativos en la praxis educativa de los docentes, generado una cultura institucional de cambio, propiciando otras dinámicas, otras formas de relación entre los sujetos; finalmente el colectivo objeto de la formación habrá adquirido herramientas pedagógicas, didácticas y epistemológicas que les permiten potenciar su Pensamiento Pedagógico Crítico y diseñar Horizontes Pedagógicos Alternativos.

1.10 Relación de la propuesta con otras iniciativas

La propuesta se articula con el plan de formación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID-ADIDA). También se nutre con la propuesta de transformación del sindicato de maestros de Antioquia, ADIDA. Con los Proyectos Educativos Pedagógicos y Alternativos (PEPAS), propuestos desde el CEID nacional de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). Con la idea de emancipación que desarrollan las organizaciones sociales agrupadas en la minga nacional. Con la propuesta de educación innovadora de la Secretaría de Educación de Medellín y con el Plan de desarrollo educativo de la Secretaría de Educación de Antioquia.

1.11 Presupuesto inicial de la propuesta (fase 1)

Rubros	Cantidad	Costo	Entidad financiadora
Talento humano formador	1	000.000	<u>ADIDA</u>
Equipos	1/Cada participante	000.000	
Materiales	56 paquetes	1.800.000	
Sistematización de experiencia e impresión de módulos	5 módulos	2.200.000	
Administración	Sec. Asuntos Pedagógicos de ADIDA	000.000	
Imprevistos		1.000.000	
TOTAL			5.000.000

1.12 Criterios de gestión de la propuesta

Para que la propuesta se convierta en proyecto, y éste se ejecute se requiere:

- Compromiso y responsabilidad por parte de los directivos sindicales, de los docentes encargados de orientar los procesos formativos al interior del sindicato y disponibilidad de los sujetos de la formación, esto incluye disponibilidad de tiempo extra a la jornada laboral para el cumplimiento de las metas.
- Las lecturas y los trabajos a distancia (sean impresos o virtuales) deben ser realizados para no afectar el desarrollo de las actividades presenciales.
- Los seminarios se realizarán fines de semana y en consenso con las organizaciones y entidades administradoras de la educación, se intensifica en las semanas institucionales de enero, junio y octubre del 2021, con el fin de no afectar el desarrollo de las actividades académicas en las Instituciones Educativas.
- La participación será voluntaria y el tiempo destinado por los docentes para las actividades complementarias y el proceso mismo de formación, no será remunerado. Aun cuando desde la organización sindical, se podrá pactar

con la Secretaria de Educación respectiva para aspirar algún tipo de estímulo.

- La financiación del proyecto será asumida en el 100 % por las organizaciones que de común acuerdo con ADIDA, se comprometan con la transformación educativa.

1.13 Marco lógico de la propuesta inicial (fase 1)

Jerarquía de objetivos	Metas	Indicadores	Fuentes de verificación	Supuestos
Potenciar en los participantes el Pensamiento Pedagógico Crítico a través de la reflexión en torno a perspectivas teóricas que posibiliten la construcción de Horizontes Pedagógicos Alternativos desde el sindicato ADIDA.				
Formar a directivos y docentes, en categorías asociadas con el Pensamiento Pedagógico Crítico y diseño de Horizontes Pedagógicos Alternativos, como posibilidad de un cambio paradigmático en educación y en procura de la transformación de los procesos que se fundamentan en la educación bancaria.	En un año habrá un grupo de trabajo consolidado, con capacidad para liderar procesos de formación en la racionalidad crítica como opción para diseñar Horizontes Pedagógicos Alternativos y afrontar la despedagogización de la educación.	Cuarenta y cinco maestros investigadores y once directivos sindicales formados para mejorar la racionalidad crítica de los maestros afiliados al sindicato ADIDA.	Un portafolio que evidencia la pertinencia e impacto de la formación, de la temática y metodología utilizada en el proceso formativo.	El sindicato cuenta con algunos equipos tecnológicos que podrán viabilizar la ejecución de la propuesta de formación.

Una reflexión profunda sobre cada categoría conceptual propuesta en relación con los contextos desde el más amplio (global) hasta el institucional, lo cual conduce al reconocimiento de fortalezas y/o debilidades para la formación de Pensamiento Pedagógico Crítico y optimización del diseño de Horizontes Pedagógicos.	En un año el colectivo objeto del proceso de formación, teniendo como insumo las producciones individuales y colectivas habrá elaborado 5 módulos, uno por cada categoría trabajada.	Cinco módulos contruidos, debidamente editados impresos y listos para ser reproducidos y utilizados como material didáctico en los subsiguientes procesos de formación.	Bitácoras que dan cuenta del proceso de sistematización del proceso.	Los maestros objetos de la formación están debidamente formados para adelantar procesos de sistematización. Además la producción teórica que logran en el proceso es pertinente y acorde con la intencionalidad del producto.
Contextualización problematizadora de los entornos (institucionales y sociales) y los sujetos del proceso de formación.	En una semana los sujetos de la formación habrán contextualizado los entornos y a los sujetos.	Documento sistematizado en el que se caracterizan los entornos y los sujetos, precisando similitudes y diferencias entre ellos.	Mapas de problemas y potencialidades de los sujetos y los contextos.	
Ambientación, socialización y sensibilización sobre la pertinencia de la propuesta.	En tres semanas los directivos sindicales y el equipo base habrán recibido la información necesaria sobre la conveniencia de la propuesta para el sindicato	Información bibliográfica pertinente y adecuada, que posibilita la solución del problema planteado.	Una manual de procedimiento que da cuenta tanto de la dinámica de trabajo como de la apropiación de los conocimientos	Suficiente información producida y a disposición de los actores comprometidos para sacar

	y los maestros afiliados. Así mismo, en un año, habrán participado en el proceso de formación sobre los temas y categorías propuestas en el trabajo y habilitados para replicarlo en los maestros afiliados al sindicato ADIDA.		compartidos durante el proceso.	adelante la propuesta.
--	---	--	---------------------------------	------------------------

1.14 Criterios de evaluación

El lugar de la evaluación es el lugar del sujeto, en tanto posibilidades subjetivas que lo configuran como tal, es una mirada del respeto mutuo durante todo el proceso. Así, en atención a la función social que cumple, la evaluación es la búsqueda permanente de mejoramiento personal y colectivo. Requiere autorregulación y respeto por el saber de los otros. Por su carácter formativo se relaciona con la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica, la investigación, los valores y las actitudes que se asumen. Por esa razón, la valoración es producto de un conjunto de acciones que favorecen la interacción y la participación de todos los involucrados en la praxis formativa. Los acuerdos básicos que se pactan constituyen criterios a tener en cuenta en el resultado final.

Como criterios adicionales, se introducen: frecuencia participativa en los seminarios, participación en la elaboración de los productos colectivos, evidencias de las producciones individuales y muestra de apropiación de la esencia de la formación. Cada participante deberá tener en cuenta que, estos criterios, sin ser camisa de fuerza y de perentorio cumplimiento, debe ser objeto de flexibilización y valoración personal y colectiva, para lo cual se podrán considerar otras evidencias según acuerdos entre las partes involucradas.

Bibliografía

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Alcaldía de Medellín. (2012). *Plan de desarrollo. Medellín un hogar para la vida*. Medellín: Gaceta oficial.
- Alcaldía de Medellín. (2016). *Plan de desarrollo. Medellín cuenta con vos*. Medellín: Gaceta oficial.
- Alcaldía de Medellín. (2020). *Plan de desarrollo: Medellín futuro 2020-2023*. Medellín : Gaceta oficial.
- Acevedo, J. (1978). *Historia de la educación y la pedagogía*. Medellín: Artes gráficas UdeA.
- Álvarez, L., Ruiz, C., Castañeda, S., Ospina, G., Palomino, L., & Restrepo, A. (3 de Agosto de 2019). Lectura de contexto y reconocimiento del otro como punto de partida para la transformación. (H. Ibargün, Entrevistador)
- Alzate, F. (12 de Junio de 2019). El maestro como figura clave para repensar la escuela. (H. Ibargüen, Entrevistador)
- Alzate, F., Gómez, R., Ibarguen, H., & Marín, A. (2015). 3er Encuentro de Pedagogía, Investigación y Experiencias Alternativas. *Pedagogías para el mundo de la vida* (pág. 10). Medellín: UPB.
- Ampudia, M., & Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Encuentro de saberes*, 6-12.
- Antunes, Â. (2008). Principios político-pedagógicos del Instituto Paulo Freire. *Educación y cultura*, 12-17.
- Ávila, J. (2014). Las pedagogías críticas frente a las políticas neoliberales. *Educación y cultura*, 58-64.
- Ávila, J. (19 de Octubre de 2019). Invertir la premisa para construir el sentido. (H. Ibargüen, Entrevistador)
- Ávila, J., Rojas, G., Hidalgo, J., & Escobar, F. (2017). ¿Qué significa pensar críticamente en educación? *Educación y cultura*, 8-11.

- Barcenas, F., Larrosa, J., & Mélich, J.-C. (2016). Pensar la educación desde la experiencia. *Educación y cultura*, 8-12.
- Batanaz, L. (1976). Los congresos pedagógicos: una plataforma para la renovación educativa. *Bordon*, 271-286.
- Borja, Q. (05 de Febrero de 2018). *Guía Infantil.com*. Obtenido de <https://dehijosypadres.com/>: <https://www.guiainfantil.com/>
- Bravi, L. (09 de Octubre de 2018). Voces de maestros y maestras: Memorias de encuentros internacionales de pedagogía, investigación y experiencias alternativas. *Panel: Escuela y movilización social*. Medellín, Antioquia, Colombia: UPB.
- Briro, J. G. (1999). Fundamentación Epistemológica de Pedagogía Conceptual. En F. A. Merani, *Tratado de Pedagogía Conceptual* 7 (págs. 54-65). Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Brophy, J. (2002). *La enseñanza*. Bogotá. D.C: Cooperativa editorial Magisterio.
- Brower, J. (2010). Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja. *Polis: Revista Latinoamericana*, 1-27.
- Bruchner, P. (2017). *BOSQUESCUELA. Guía para la educación infantil al aire libre*. Madrid: Ediciones Rodeno.
- Brunner, H. (2010). La educación en el antiguo Egipto. En G. Mialaret, & J. Vial, *Historia mundial de la educación. Tomo 1* (págs. 87-125). China: Cátedra UNESCO.
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo*. Bogotá: Magisterio.
- Calvo, G. (1988). Los grados Pedagogos. *Educación y cultura*, 19-32.
- Carter, M. (2010). La educación en la China antigua y medieval. En G. Mialaret, & J. Vial, *Historia Mundial de la educación. Tomo 1* (págs. 113-126). China: Cátedra UNESCO.
- Carvajal, J. (2017). *Corrientes Filosóficas y Pedagógicas de la educación*. Ibagué : UMECIT-DOCTORADO.
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educación*, 48-59.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*, 2-9.

- Clouder, C., & Rawson, M. (1998). *Educación Waldorf: Ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Madrid: Rudolf Steiner S.A.
- Comenio, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Comité Ejecutivo Nacional Democrático. (Enero-julio de 2013).
<http://www.cendsnte.org/portal/index.php/menu-descargas/150-programa-nacional-alternativo-de-educacion-y-cultura> . Obtenido de
<http://www.cendsnte.org/portal/index.php/menu-descargas/150-programa-nacional-alternativo-de-educacion-y-cultura> : www.cendsnte.org
- De Camilloni, A., Davuni, M. C., Edeltein, G., Liywin, E., Souto, M., & Barco, S. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del Método*. Madrid: Colección Austral-ESPASA CALPE.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Dewey, J. (1989). La necesidad de una filosofía de la educación. En J. Dewey, *Obras posteriores IX* (págs. 194-204). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- De Zubiría, M. (1999). Estructura de la pedagogía conceptual. En F. A. Merani, *Tratado de Pedagogía Conceptual 7* (págs. 15-53). Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Delgado B, F., Mariscal, J., Illescas, J., Yampara, S., Medina, J., San Martín, J., . . . Mazorco, G. (2006). *Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora : educación intra e intercultural*. La Paz: AGRUCO-Plural Editores.
- FECODE. (1988). Educación y Derechos Humanos. *Educación y Cultura*, 2-3.
- FECODE. (2002). Pedagogías hoy. Una práctica educativa sin teoría es ciega; una teoría pedagógica sin práctica es estéril. *Educación y cultura*, 2-3.
- FECODE. (2008). El movimiento pedagógico en marcha hacia el tercer congreso . *Educación y cultura*, 6-8.
- FECODE. (2008). Voces del Seminario Internacional de Pedagogía. *Educación y cultura*, 6-9.
- FECODE. (2014). El nuevo año y la revista educación y cultura. *Educación y cultura*, 5-6.

- FECODE. (2017). Pensamiento crítico en educación. *Educación y cultura*, 5.
- FECODE. (2019). Juntos nos formamos con el ABC. *Curso de formación sindical básico*, 20-45.
- Flórez, R., & Batista, E. (1982). *El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *La educación en la ciudad*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas enixistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Gadotti, M. (2011). *historia de la ideas Pedagógicas*. Buenos aires: Siglo XXI editores.
- García, R. (13 de Septiembre de 2015). *ResearchGate*. Obtenido de ResearchGate: <https://www.researchgate.net/publication/281835816>: <https://www.researchgate.net>
- Global Teacher Prize. (23 de Marzo de 2019). *Foro Global de Educación y Habilidades*. Obtenido de Foro Global de Educación y Habilidades: <https://www.globalteacherprize.org/>
- Gómez, E., Fernado, D., Aponte, G., & Betancourt, L. (2014,). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de. *Dyna*, vol. 81, 158-163.

- Gómez, M., & Puiggrós, A. (2018). *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Gómez, V., Díaz, C., & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Barcelona: Ediciones península .
- Grubert, L. (2016). Carta del director. *Educación y cultura*, 4.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Santafé de Bogotá: Taurus.
- Hernández, R. (2014). *¿Quién escribe más y sobre qué? : cambios recientes en la geopolítica de la producción científica en América Latina y el Caribe*. Lima: IEP.
- Horkheimer, M. (2010). *Eclipse of reason*. Madrid: Trotta.
- Hurtado, D., Naranjo, G., & Peralta, J. (2003). *Tras las huellas ciudadanas: Medellín 1990-2000*. Medellín : EP-UDEA.
- Ibargüen Mena, H. (23 de Agosto de 2012). Estudio de caso. *Foro Literatura y Juventud y otras alternativas pedagógicas*. Medellín, Antioquia, Colombia: Inedito.
- Ibarguen Mena, H., Gómez, J., Ospina, G., & Ospina, N. (2017). Lineamientos -no prescriptivos- para la construcción de modelos pedagógicos alternativos como opción de transformación para las instituciones educativas Rodrigo Correa Palacio Y Técnico Industrial Pascual Bravo, de la ciudad de Medellín. En EDUCAME, *Escuela e Investigación como Obra* (págs. 57-127). Medellín: UPB.
- Jiménez, J. R. (2005). Horizontes para una investigación sobre la historia del pensamiento pedagógico lasallista. *Actualidades Pedagógicas*, 7-17.
- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano: una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación*. Bogotá: UD editorial. Universidad Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2018). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances. *Pedagogía y Saberes*, 153-161.

- Juan, N. (17 de 05 de 2013). <https://www.youtube.com/watch?v=WD0qi2CebPA> .
Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=WD0qi2CebPA> :
<https://www.youtube.com/watch?v=WD0qi2CebPA>
- Kuehn, L. (2014). La tecnología digital y la educación. Perspectivas críticas. *Educación y cultura*, 8-13.
- Kuhn, T. (2004). *LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Landini, F. (15 de junio de 2002). *Problemas actuales en el arte, la ciencia y la política [en línea]*. Obtenido de <http://www.phronesis.com.ar/problemasactuales.html> [citado 10 de febrero de 2020]: <http://www.phronesis.com.ar>
- Larrosa, J. (2007). Literatura, experiencia y formación. *Leer y releer*, 6-13.
- Locke, L., Spirduso, W., & Silverman, S. (1987). *ProPuestas que funcionan: Una guía para la planificación de disertaciones y grandes propuestas*. Newbury Park: CA: Sage.
- Lucas, C. (2010). La educación de los escribas y la instrucción en mesopotamia. En G. Mialaret, & J. Vial, *Historia mundial de la educación* (págs. 57-86). China: Cátedra UNESCO.
- Manacorda, M. (2005). *Historia de la Educación 2*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Marín, J. D. (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de las Ciencias de la cultura. *Dialnet*, 73-88.
- Medina, P. (2013). *Maestros que hacen historia/tejedores de sentidos. Entre voces, silencios y memorias* . Mexico: Centro de Estudios Superiores Sobre México y Centroamerica .
- Medina, P., Necoechea, G., Aguirre, G., Huamán, C., Caicedo, J., Feijoo, G., . . . MillánCecilia... (2013). *Maestros que hacen historia / tejedores de sentidos : entre voces, silencios y memorias*. Chiapas: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat.
- Mejía, M. R. (2007). Los movimientos Pedagógicos en tiempos de globalización. *Educación y Cultura*, 57-65.
- Mejía, M. R. (2014). Pedagogías críticas, Movimiento Pedagógico y Buen vivir. *Educación y cultura*, 24-34.

- Mejia, M. R. (2017). Refundar la crítica en educación en tiempos de capitalismo globalizado. *Educación y Cultura*, 21-29.
- Mejia, M. R. (2 de Julio de 2019). Pensamiento pedagógico crítico más que un discurso es acción. . (H. A. Ibargüen, Entrevistador)
- Mendizabal, M. d. (2016). La Pedagogía Social: Una Disciplina Básica en la Sociedad Actual. *HOLOS*, 52-69.
- Mialaret, G., & Vial, J. (2010). *Histodia mundial de la educación. desde los orígenes hasta 1515*. China: Cátedra UNESCO.
- Misra, A. (2010). La educación en India, en la Antigüedad y la Edad Media. En G. Mialaret, & J. Vial, *Historia mundial de la educación. Tomo 1* (págs. 127-151). China: Cátedra UNESCO.
- Molina, G., Almada, L., Alvites, Baiadera, A., Ambort, M., Anastasía, P., . . . Falvo, M. (2016). *Saberes compartidos y saberes comparados : experiencias de investigación en ciencias sociales y humanidades*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2006). *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006). *El Método 4. Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006). *El Método 5: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006). *El Método 6: Ética*. Madrid: Cátera.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a Vivir: manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ocampo, J. F. (2008). 25 años del Movimiento Pedagógico. *Educación y cultura*, 9-11.
- Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica, una pedagogía del vínculo. *Educación y cultura*, 42-49.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Dillon Beach: Fundación para el pensamiento crítico. Obtenido de www.criticalthinking.org/.

- Pedagogía 93. (1993). *Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*. La Habana: Memorias.
- Pereira Chaves, J. (2010,). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 67-75.
- Pérez, Á., Africano, B., Febres, M., & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 237-247.
- Pérez, Á., Africano, B., Febres-Cordero, M., & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere. Revista venezolana de Educación*, 237-247.
- Peterson, B., & Charney, M. (1999). *Transformando sindicatos de docentes: luchando por mejores escuelas y justicia social*. Milwaukee: Colecciones Tesoro.
- Peterson, R. (4 de Septiembre de 2019). Sindicalismo con Justicia social para la formación y transformación de la educación. (H. Ibargüen, Entrevistador)
- Plazas, D., García, M., Pérez, J., Jaimes, E., Solano, A., Hernández, L., . . . Botero, M. (2018). *CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN*. Buenos Aires: CLACSO.
- PNAEC. (17 de Noviembre de 2017). Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura. *Recuperación de la memoria histórica desde la educación*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Quiceno, H. (2002). Educación tradicional y pedagogía crítica. *Educación y cultura*, 6-13.
- Ramos, C. A. (2015). LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. *UNIFÉ*, 9-18.
- Rubio, M. d. (20 de junio de 2019). Los sindicatos como actores esenciales en la formulación de políticas para formar educadores. (H. Ibargüen, Entrevistador)
- Salcedo, J. (2008). HORKHEIMER:TRES MOMENTOS EN LA CRITICA A LA MODERNIDAD. *Intersticios*, 15-23.
- Sandoval L., P., Chakrabarty, D., Dirlik, A., Klor de Alva, J., Mallon, F., Méndez G., C., . . . Gootenberg, P. (2010). *Repensando la subalternidad : miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: Envió Editores. EP.

- Sandoval, P. (2010). *Repensando la subalteridad: miradas críticas desde/sobre América Latina*. Lima: Instituto de estudios Peruanos.
- Santaella, E., & Martínez, N. (2017). LA PEDAGOGÍA FREINET COMO ALTERNATIVA AL MÉTODO TRADICIONAL DE LA. *Profesorado*, 359-379.
- Sousa Santos, B. D. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Medellín : CEDALC.
- Shoji, M. (2010). La educación en el Japón Antiguo y Medieval. En G. Mialaret, & J. Vial, *Historia Mundial de la educación. Tomo 1* (págs. 153-165). China: Cátedra UNESCO.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *Histedbr On-line*, 102-113.
- Torres, A. (2017). Formación del pensamiento crítico desde la educación popular. *Educación y cultura*, 12-20.
- Thuillier, G. (2010). Las funetes de la historia de la educación . En G. Mialaret, & J. Vial, *Historia mundial de la educación* (págs. 33-39). China: Cátedra UNESCO.
- Vallejo, L., Jiménez, E., & Casteblanco, E. (21 de Junio de 2019). Resistir contra el currículo oficial y reorientación de la visión . (H. A. Ibarguen, Entrevistador)
- Vich, V., Rostworowski, M., Gonzáles, E., Barrantes, R., Tanaka, m., Remy, M. I., . . . Ames, P. (2005). *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*. Lima: IEP.
- Zuleta, E. (1995). *Colombia: violencia y Democracia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia* . Bogotá: Ariel.

ANEXOS

1. Guía de preguntas y contextualización para el grupo de discusión Señor(a)s

Cordial saludo

Mediante la presente tengo el gusto de invitarle a participar de la investigación que lleva por título: **Un cambio paradigmático en educación a partir de establecer una relación entre Pensamiento Pedagógico Crítico y Horizontes Pedagógicos Alternativos**. Debo advertirle que, en la investigación se realizan interpretaciones a partir de las fuentes consultadas: documentales y orales. En tal sentido el riesgo se encuentra en que la interpretación que se hagan de las fuentes en el marco de la investigación, no responda a las expectativas que usted tenga. Sin embargo, con el ánimo de superar esta dificultad si se presenta, antes de publicar o socializar los resultados se le enviará la transcripción para su lectura y correcciones.

Ya el título nos propone 2 categorías para la reflexión: Horizontes Pedagógicos Alternativos y pensamiento pedagógico crítico. Ambas categorías consideradas como nuevas narrativas que se pueden construir desde los sindicatos para contrarrestar o tal vez superar la planificación y el currículo normativo y sin contextualización que orienta los procesos de formación desde el paradigma reductor. De otra parte, uno de los fundamentos encontrados en la revisión teórica es la propuesta epistemológica de Kuhn que defienden la necesidad de cambio de paradigma, a partir de lo cual se afirma que en este estudio no se trata de demostrar falsear el modelo y la ideología tradicional, sino de encontrar otras maneras de construir pensamiento pedagógico desde los sindicatos de educadores. Por lo tanto, en la intención de reflexionar en torno a las categorías de la pesquisa, le invitamos a reflexionar las preguntas y enviar su respuesta vía email para concertar lugar y fecha de la entrevista.

¿En ese orden de ideas, según el conocimiento que ustedes tienen, consideran que los sindicatos, posibilitan no solo, mejorar las condiciones económicas de sus agremiados, sino que también permite generar nuevos valores en los sujetos? Pero sería muy

importante si muestran a través de ejemplos su punto de vista. Además ¿Cuál es vuestra opinión sobre lo que es Horizontes Alternativos y Pensamiento Pedagógico Crítico y qué referentes consideran deben ser tenidos en cuenta para consolidar esta propuesta? ¿Cómo y desde dónde, establecen el vínculo entre Pensamiento Pedagógico Crítico y Horizontes Pedagógicos Alternativos? ¿Qué papel ha jugado el sindicato en la formación de los docentes? ¿Consideran que es posible crearlos? ¿Con qué elementos y con qué condiciones? ¿Ustedes podrían mostrar u opinar sobre el papel que históricamente han jugado los sindicatos y gremios docentes en las transformaciones educativas? ¿Cómo han contribuido a la construcción de nuevos horizontes educativos? ¿Cuáles han sido las luchas del sindicato por mejorar las condiciones estructurales, de insumos pedagógicos? ¿Consideran que la formación de Pensamiento Pedagógico Crítico puede contribuir en la construcción de una identidad docente capaz de apoyar la construcción de nuevos horizontes educativos? ¿consideran necesario un cambio paradigmático en educación?

2. Guías de observación

IDENTIFICACIÓN:

Código: 01

Fecha:

Asistentes:

Objeto, Fenómeno o situación observado:

Propósito:

Palabras clave:

DESCRIPCIÓN (qué observó)

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y/O INTERROGANTES EMERGENTES

3. Matriz de análisis conceptual crítico a entrevista de Faber Hernán Alzate Toro

Información general (común a los autores)	Categoría	Planteamiento central	Fundamentación conceptual del autor.
Los horizontes alternativos se miran de cara a los modelos pedagógicos; esta noción emerge en una entrevista a la profesora Isabel Cristina Calderón, quien cuestionaba la idea de los modelos, un poco desde la perspectiva de Foucault y las reflexiones del equipo de historia de la práctica pedagógica liderado por el profesor Alberto Echeverri y la profesora Olga Lucia Zuluaga. La idea de horizontes alternativos se propone opuesto a los modelos pedagógicos que son algo así como la carta de navegación en las instituciones	Horizontes alternativos y pensamiento pedagógico crítico	El profesor Carbonell en uno de sus textos plantea que en el siglo XXI se debe incursionar en modelos alternativos (para este caso, Horizontes), más creativos, más flexibles, más complejos. Desarrolla los modelos sistémicos, crítico y el lento; inclusive en un texto de la idea del caracol se muestra la discusión entre la velocidad y la lentitud. Se muestra como el mundo social está sometido a grandes velocidades y las personas estamos sometidos a esa velocidad, a esos cambios vertiginosos, por eso la escuela necesita otros ritmos y otros tiempos. Cuando esos ritmos y velocidad de lo social pasan a la escuela se generan una	La alternativa implica un maestro, con una concepción innovadora, creadora alternativa; implica una nueva figura de sujeto; implica pensar la escuela con dinámicas propias; porque de nada sirve que cambien los maestros, que cambien los estudiantes y la apuesta desde ese horizonte alternativo, si la escuela sigue siendo lo mismo, si el clima institucional, la cultura institucional, no se sitúan en ese mismo contexto de cambio. Pero las rupturas no son absolutas, no es que la visión de modelos y de profesor como reproductor de saber se borra totalmente, y se accede a un maestro productor de saber, a un intelectual transformativo, a una escuela dinámica; sino que, el quiebre es relativo, el maestro se insinúa como productor de saber y a su vez, tiene algo de ese legado reproductor y con él la escuela también se va transformado.

educativas, porque direccionan, orientan el quehacer de los maestros en las aulas. Hay que fundamentar el concepto de horizonte, porque en la propuesta se advierte, que se trata de oponerlo al concepto de modelo. Pero sería importante explorar el concepto de dispositivo, que es fuerte en el campo de la filosofía y, sobre todo, en Foucault, quien trata de agenciarlo de una manera importante en contra posición a la tradición positivista. De hecho, en educación, los dispositivos tradicionales han sido fuertemente cuestionados por Freire, aquellos que se sitúan en la transmisión del		tensión. También habla de modelos.	Los horizontes alternativos pueden considerarse una gramática de las emergencias, un poco en la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos; es decir, una gramática que permiten orientar o direccionar el quehacer docente en las instituciones educativas de otra manera. Los horizontes alternativos se complementan con la noción de dispositivo pedagógico crítico; podrían ser algo muy importante para proponer en términos de enseñanza – aprendizaje. Sobre estos, tenemos unas referencias muy relevantes en nuestro contexto latinoamericano, Paulo Freire, por ejemplo, que es uno de los máximos constructores del pensamiento crítico. Habría que preguntarse por el sentido del pensamiento crítico, lo cual se resumiría en varias posibilidades: una, porque cuestiona los agenciamientos del pensamiento positivista que se ha dado en las ciencias sociales, impulsado por Comte y sus seguidores.
---	--	---	--

saber, que tienen que ver con ese asunto de la educación bancaria; ya que es imposible en este siglo que la función principal del maestro sea transmitir conocimiento. Más que un trasmisor de conocimiento es una apuesta por convertirse en un producto de saber.			El pensamiento crítico habría que proponerlo desde varios sentidos: crítico porque cuestiona los horizontes o modelos de pensamiento tradicional; crítico porque cuestiona al positivismo y al neopositivismo rampante todavía en las ciencias; crítico porque se inscribe en el pensamiento marxista y reclama esos desarrollos que tienen que ver por un lado con Marx y por el otro con una serie de neomarxistas. Crítico porque quiere transformar la sociedad.
Valga decir que el concepto de modelo ha sido muy problematizado, inclusive en Argentina, el profesor Daniel Hugo Suárez, lo cuestiona, porque hablar de modelos es poner un obturador, una cortapisa, una arandela a lo que tiene que ver con el sistema de enseñanza aprendizaje.		En el Centro de Innovación del Maestro (MOVA), la experiencia reflexiva en ese sentido, tiene que ver con un dispositivo, si se quiere con un modelo; pues en un momento determinado se especulaba si es un modelo o son modelos. Entonces se decía que hay que hacer escuela, y hacer escuela implica también tomar posición, tomar decisiones frente a las cosas y ha ganado la reflexión sobre modelos	El pensamiento crítico en pedagogía implica situarse en la tradición pedagógica crítica; que inicia con Freire, pero que ha tenido una continuidad en otros autores, que al igual que él, tienen una preocupación por construir sujetos, por construir mundos, por transformar el mundo como parte de su preocupación. Ahora bien, la formación y posibilidades del pensamiento pedagógico crítico en la escuela tradicional es sumamente complejo, pues no

Cuando se piensa en la escuela como constructora de sujeto, se debe tener presente que es una escuela para la libertad, la democracia y los derechos humanos. Por lo tanto, hay que tratar de crear subjetividades politizadas, pero activas, críticas y reflexivas; lo que Julián de Zubiría referenciaba al cuestionar el fracaso del referendo por la paz; decía: “este fracaso es precisamente el cuestionamiento al sistema educativo, porque no ayuda a pensar, a vivir, a convivir y a comunicarnos”. He aquí la pertinencia de la propuesta, pues esta debería ser tarea primordial en esos nuevos horizontes.		flexibles y alternativos. Por eso, uno de los referentes Carbonell, para tratar esos modelos alternativos.	se trata de convertir las escuelas que están en el sistema histórico, en escuelas populares; porque hay una diferencia epistemológica, conceptual, sociales y políticas muy fuertes. Se trata de mirar qué elementos de pedagogías críticas y educación popular sirven para llevar a las escuelas del sistema histórico; ya que es posible que algunos elementos de la educación popular crítica puedan enriquecer, dinamizar y empezar a crear las condiciones para otras significaciones escolares.
			La perspectiva crítica vista desde Giroux y McLaren, aun cuando diferente, muestran horizontes para asumirse como tal. McLaren, dice “la pedagogía crítica es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva regional con uno mismo, una ecumene a gran escala y la solidaridad internacional con los

		trabajadores”. Es una concepción fuerte de la pedagogía crítica, por lo mismo vale la pena detenerse a ella y tatar de mirar que nos sirve para nuestro contexto. En su postura no sólo quiere cuestionar los aspectos tradicionales y clásicos del pensamiento de occidente, sino que considera que también se debe transformar la sociedad; por eso propuso que la transformación de la sociedad debería conducir hacia el socialismo, inclusive lo plantea después de la debacle; después que para algunos se había clausurado esa alternativa política. McLaren habla de una transformación por medio de la educación, por medio de la pedagogía, hacia una sociedad socialista. Giroux propone crear subjetividades politizadas, pero no hace énfasis en la transformación del sistema histórico. Su propuesta para el pensamiento pedagógico crítico es que el maestro más que un técnico, más que un transmisor del saber, debe asumirse un intelectual transformativo de escenarios
--	--	---

		escolares y sociales; impulsador de la esperanza, del amor; los estudiantes por su parte, se asumen sujetos activos, reflexivos y críticos.
		El sujeto reflexivo y crítico se puede asumir desde la perspectiva de Touraine, quien afirma que la escuela clásica todavía nos acompaña y que habría que hacer un giro hacia la construcción de sujeto como una propuesta alternativa. Esa idea de sujeto en tres sentidos: 1) para la libertad, lo cual implica que la escuela de manera alternativa y crítica se sitúa en un pensamiento crítico, que coadyuva a la construcción de un sujeto al modo Kantiano del atrevido a pensar por ti mismo; es decir, un sujeto autónomo con capacidad para ponerse en el lugar del otro, modificar su perspectiva y pensamiento, si los argumentos así lo permiten. Para ello, el maestro y la escuela deben contribuir. 2) formar en democracia, y no la democracia liberal que es la que nos han referenciado grandemente; se habla de una democracia de alta

			intensidad ⁴ . 3) formar en los derechos humanos que son muy importante en, lo que hace referencia a la escuela del sujeto. Ahí se está pensando fundamentalmente en los derechos económicos, sociales, culturales, que se han planteado como derechos de segunda generación y los derechos de tercera generación los colectivos y del medio ambiente.
Sindicato y formación docentes.			
Sindicato como actor social.	Boaventura de Sousa, afirma que la escuela tiene unas lógicas, unos ritmos, unos tiempos unas dinámicas, que han querido cooptar el afuera, la sociedad, la realidad que tiene otras lógicas, como la velocidad que mencionábamos ahora. También habla de una “educación para otro mundo posible”, obviamente se ciñe en		

⁴ Es importante clarificar la idea de democracia de alta intensidad

		pequeñas diferencias que, por ser diferente, no se rechaza o al otro; al contrario, la escuela debe permitir el reconocimiento del otro y se deben hacer transformaciones para afrontar los grandes problemas de la sociedad. Se propone pensar en una escuela dinámica, vinculada con la realidad social que no está entre muros, sino en el afuera de ellos. Implica plantear una educación para otro sistema; significa que se puede enriquecer y vivificar la escuela tradicional, acrítica e instrumental, tomar elementos de la escuela crítica y redireccionarla; extender la propuesta de pedagogía crítica y transformar esas escuelas como lo soñaron Freire, Giroux, McLaren, Apple. Implica trazar estrategias a largo, mediano y corto plazo;	
--	--	--	--

		estrategias en las que se piensa la educación en otro escenario político; se trata que la escuela sea un lugar en que se afianzan la democracia, los derechos humanos y los sujetos se hacen críticos. Una escuela en la que los estudiantes no sólo puedan tener una formación para el mundo laboral, sino, ante todo para la vida.	
	Sindicatos latinoamericanos y construcción de modelos educativos alternativos.		
	Lucha sindical y el mejoramiento de condiciones e insumos pedagógicos		

		Sobre la pregunta si el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento pedagógico crítico, contribuye en la construcción de identidad docente, Althusser decía: “la escuela es un aparato reproductor de las relaciones capitalistas”; pero hay quienes consideran que, en ella, hay márgenes de libertad que permiten introducir elementos significativos de cambios y transformación, aun cuando no de forma radical. porque es imposible defender la neutralidad de la escuela y con ella, de la educación, sobre lo cual en el contexto colombiano hay dos posturas: una la neutralidad del maestro por lo que éste debe presentar la información, los saberes tal cual, sin asumir posición, sin	

		decirle a los estudiantes ésta es la mejor opción; la otra tiene que ver con que los maestros sin formación crítica, lo que hacen es reproducir las condiciones de desigualdad e injusticia que está en el sistema.	
		Entonces, sobre este particular hay márgenes de libertad que permiten realizar cambios y que, si el maestro se sitúa en el horizonte del pensamiento crítico, es posible que lleve a cabo ciertas transformaciones; claro, desde el discurso se dice rápido y fácil, pero, pero es complejo. El maestro debe empezar a cambiar su mentalidad; incluso construir otra subjetividad pues todavía hay algunos muy tradicionales; en MOVA se ha querido romper con la tradición y ellos quieren la misma cátedra magistral, la misma relación teatral; el maestro acá, los estudiantes allá, formados en hileras...	

4. Documento sobre entrevista realizada el 13 de junio de 2019

Título del texto: el maestro como figura clave para repensar la escuela

Mg. Faber Hernán Alzate Toro

Breve perfil: psicólogo de la U de A, sociólogo de UNAULA, especialista en Cultura política de UNAULA, magister en Estudios políticos de la UPB.

De cara a un trabajo realizado con anterioridad por ustedes, se mira que los horizontes de sentido es una noción que emerge en una entrevista a la profesora Isabel Cristina Calderón, quien cuestionaba la idea de los modelos, un poco desde la perspectiva de Foucault y las reflexiones del equipo de historia de la práctica pedagógica liderado por el profesor Alberto Echeverri y la profesora Olga Lucia Zuluaga. Es una idea que se propone opuesto a los modelos pedagógicos, los cuales, son algo así como la carta de navegación en las instituciones educativas, porque direccionan y orientan el quehacer de los maestros en las aulas.

Aun así, el concepto de horizontes hay que fundamentarlo, porque en esta propuesta también se advierte que se trata de oponerlo al concepto de modelo; en ese sentido se considera importante explorar el concepto de dispositivo, que es fuerte en el campo de la filosofía y sobre todo en Foucault, quien trata de agenciarlo de una manera importante en contra posición a la tradición positivista. De hecho, en educación los dispositivos tradicionales han sido fuertemente cuestionados por Freire, aquellos que se sitúan en la transmisión del saber, que tienen que ver con ese asunto de la educación bancaria; ya que, en este siglo, es imposible que la función principal del maestro sea transmitir conocimiento. Más que un trasmisor de conocimiento la apuesta es porque sea un producto de saber.

Valga decir que el concepto de modelo ha sido muy problematizado, inclusive en Argentina por el profesor Daniel Hugo Suárez, para quien hablar de modelos, es poner un obturador, una cortapisa, una arandela a lo que tiene que ver con el sistema de enseñanza aprendizaje. Cuando se piensa en la escuela como constructora de sujeto, se debe tener presente que es una escuela para la libertad, la democracia y los derechos humanos. Por lo tanto, hay que tratar de crear subjetividades politizadas, pero activas,

críticas y reflexivas; lo que Julián de Zubiría referenciaba al cuestionar el fracaso del referendo por la paz; decía: “este fracaso es precisamente el cuestionamiento al sistema educativo, porque no ayuda a pensar, a vivir, a convivir y a comunicarnos”. He aquí la pertinencia de la presente propuesta, pues esta debería ser tarea primordial en esos nuevos horizontes.

En relación con lo anterior, el profesor Carbonell en uno de sus textos plantea que en el siglo XXI se debe incursionar en modelos alternativos (para este caso, Horizontes), más creativos, más flexibles, más complejos. En dicho texto, desarrolla los modelos sistémicos, crítico y el lento; inclusive actualmente se plantea la idea del caracol, donde muestra la discusión entre la velocidad y la lentitud, de cómo el mundo social está sometido a grades velocidades y las personas estamos sometidos a esa velocidad, a esos cambios vertiginosos; por eso la escuela necesita otros ritmos y otros tiempos. Porque cuando esos ritmos y velocidad de lo social pasan a la escuela se genera una tensión muy fuerte.

En ese mismo sentido, en el Centro de Innovación del Maestro (MOVA), la experiencia reflexiva tiene que ver con un dispositivo, si se quiere con un modelo; pues en un momento determinado se especulaba si es un modelo o son modelos. Entonces se decía que hay que hacer escuela, y hacer escuela implica también tomar posición, tomar decisiones frente a las cosas y ha ganado la reflexión sobre modelos flexibles y alternativos. Por eso, uno de los referentes para tratar de fundamentar esos modelos alternativos es Carbonel y su trabajo sobre *Pedagogías del siglo XXI* (2015).

La alternativa implica un maestro, con una concepción innovadora, creadora; implica una nueva figura de sujeto; implica pensar la escuela con dinámicas propias; porque de nada sirve que cambien los maestros, que cambien los estudiantes y la apuesta desde ese horizonte alternativo, si la escuela sigue siendo lo mismo, si el clima institucional, la cultura institucional, no se sitúan en ese mismo contexto de cambio. Pero las rupturas no son absolutas, no es que la visión de modelos y de profesor como reproductor de saber se borra totalmente, y se accede a un maestro productor de saber, a un intelectual transformativo, a una escuela dinámica; sino que el quiebre es relativo, el maestro se

insinúa como productor de saber y a su vez tiene algo de ese legado reproductor y con él la escuela también se va transformado.

En este contexto, los horizontes alternativos pueden considerarse una gramática de las emergencias, un poco en la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos; es decir, una gramática que permiten orientar o direccionar de otra manera el quehacer docente en las instituciones educativas. Los horizontes alternativos se complementan con la noción de dispositivo pedagógico crítico; podrían ser algo muy importante para proponer en términos de enseñanza – aprendizaje. Sobre estos, tenemos unas referencias muy relevantes en nuestro contexto latinoamericano, Paulo Freire, por ejemplo, que es uno de los máximos constructores del pensamiento crítico.

En lo que se refiere al pensamiento crítico, habría que preguntarse por su sentido, lo cual se resumiría en varias posibilidades: porque cuestiona los agenciamientos del pensamiento positivista que se ha dado en las ciencias sociales, impulsado por Comte y sus seguidores. Crítico porque cuestiona los horizontes o modelos de pensamiento tradicional. Crítico porque cuestiona al positivismo y al neopositivismo rampante todavía en las ciencias. Crítico porque se inscribe en el pensamiento marxista y reclama esos desarrollos que tienen que ver por un lado con Marx y por el otro con una serie de neomarxistas. Crítico porque quiere transformar la sociedad.

Sea cual sea la opción, en América Latina el pensamiento crítico en pedagogía implica situarse en la tradición que inicia con Freire, pero que ha tenido una continuidad en otros autores, que al igual que él, tienen una preocupación por construir sujetos, por construir mundos, por transformar el mundo como parte de su preocupación. Ahora bien, la formación y posibilidades del pensamiento pedagógico crítico en la escuela tradicional es sumamente complejo, pues no se trata de convertir las escuelas que hacen parte del sistema histórico, en escuelas populares; porque hay una diferencia epistemológica, conceptual, social y política muy amplia. Se tratar es de mirar qué elementos de pedagogías críticas y educación popular sirven para llevar a las escuelas del sistema histórico; ya que es posible que algunos elementos de la educación, la

tradición crítica-popular pueda enriquecer, dinamizar y empezar a crear las condiciones para otras significaciones escolares.

La perspectiva crítica latinoamericana, puede ser nutrida desde Giroux y McLaren, aun cuando diferentes, muestran horizontes para asumirse como tal. McLaren, dice “la pedagogía crítica es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva regional con uno mismo, una ecúmene a gran escala y la solidaridad internacional con los trabajadores”. Es una concepción fuerte de la pedagogía crítica, por lo mismo vale la pena detenerse a ella y tatar de mirar que nos sirve para nuestro contexto. En su postura no sólo quiere cuestionar los aspectos tradicionales y clásicos del pensamiento de occidente, sino que considera que también se debe transformar la sociedad; por eso propuso, en su momento, que la transformación de la sociedad debería conducir hacia el socialismo, inclusive lo planteó después de la debacle; después que para algunos se había clausurado esa alternativa política. McLaren habla de una transformación por medio de la educación, por medio de la pedagogía, hacia una sociedad socialista.

Giroux propone crear subjetividades politizadas, pero no hace énfasis en la transformación del sistema histórico. Su propuesta para el pensamiento pedagógico crítico es que el maestro más que un técnico, más que un transmisor del saber, debe asumirse un intelectual transformativo de escenarios escolares y sociales; impulsador de la esperanza, del amor; los estudiantes por su parte, se asumen sujetos activos, reflexivos y críticos.

Otro referente importante Alain Touraine, desde la perspectiva el sujeto reflexivo y crítico no es producto de la escuela clásica que todavía nos acompaña; por lo tanto, hay que hacer un giro hacia la construcción de sujeto como una propuesta alternativa. Esa idea de sujeto en tres sentidos: 1) para la libertad, lo cual implica que la escuela de manera alternativa y crítica se sitúe en un pensamiento crítico, que coadyuve a la construcción de un sujeto hasta cierto punto cercano al modo Kantiano del atrévete a pensar por ti mismo; es decir, un sujeto autónomo con capacidad para ponerse en el

lugar del otro, modificar su perspectiva y pensamiento, si los argumentos así lo permiten. Para ello, el maestro y la escuela deben contribuir. 2) formar en democracia, y no la democracia liberal que es la que nos han referenciado grandemente, sino una democracia de alta intensidad como lo ha enunciado Boaventura de Sousa Santos⁵. 3) formar en los derechos humanos que son muy importante en lo que hace referencia a la escuela del sujeto. Ahí se está pensando fundamentalmente en los derechos económicos, sociales, culturales, que se han planteado como derechos de segunda generación y los derechos de tercera generación: colectivos y del medio ambiente.

La referencia al sindicato como actor social se conecta con el planteamiento de Boaventura de Sousa, cuando afirma que la escuela tiene unas lógicas, unos ritmos, unos tiempos unas dinámicas, que han querido cooptar el afuera, la sociedad, la realidad que tiene otras lógicas, como la velocidad que mencionábamos ahora. También habla de una “educación para otro mundo posible”, obviamente se ciñe en ese tratamiento político-social de América Latina, que tiene que ver con la transformación del sistema, obviamente por unas vías muy dialogantes, comunicativas, muy de la argumentación. Por lo tanto, hay que defender la escuela, proyectarla para que esas figuras alternativas se puedan sostener; en esa posibilidad de articulación de la escuela con el afuera es clave el sindicato de maestros. Esta proyección la puede mostrar a partir de apoyar iniciativas como la universidad popular que se quiere implementar en el oriente antioqueño, este piloto es muy relevante, y el sindicato tendría que conocerlo y, quizás, velar para que efectivamente sea una realidad.

Esa vinculación con la creación e implementación de la universidad popular, también sería una forma de contribuir en la transformación educativa. Pues se ha identificado una crisis estructural del sistema educativo y para afrontarla se necesita una escuela más reflexiva, más crítica, que permita conocer al otro, aceptar al otro; como decía Freud, que “las pequeñas diferencias engendran odio”, que por ser diferente no se

⁵ Es Boaventura de Sousa quien propone la idea de democracia de alta intensidad en contraposición a la democracia de baja intensidad, esto es, a la democracia liberal y representativa y hegemónica. Así, la democracia de alta intensidad sería contrahegemónica, participativa y de autoridad compartida.

rechace al otro; al contrario, la escuelas debe permitir el reconocimiento del otro y se deben hacer transformaciones para afrontar los grandes problemas de la sociedad. Por esa razón, es que pensar una escuela crítica, es pensar en una escuela dinámica y vinculada con la realidad social, que no está entre muros sino en el afuera de ellos.

Una escuela popular-crítica, significa plantear una educación para otro sistema, aunque se puede redireccionar, enriquecer y vivificar la escuela tradicional acrítica e instrumental y tomar elementos de la escuela crítica para hacerlo, en una suerte de lo que el profesor Rodríguez Brandao mencionó en una oportunidad en Medellín: no se trata de transformar la escuela existente en una escuela popular, sino de mirar que de esta última puede enriquecer a la primera. Se puede extender la propuesta de pedagogía crítica y transformar esas escuelas tradicionales y bancarias como lo soñaron Freire, Giroux, McLaren, Apple. Implica trazar estrategias a largo, mediano y corto plazo; estrategias en las que se piensa la educación en otro escenario político; se trata que la escuela sea un lugar en que se afianzan la democracia, los derechos humanos y los sujeto se hacen críticos.

Al reflexionar en torno a si el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento pedagógico crítico, contribuye en la construcción de identidad docente, nos pone en la perspectiva de Althusser quien decía: “la escuela es un aparato reproductor de las relaciones capitalistas”; pero hay quienes consideran que en ella, hay márgenes de libertad que permiten introducir elementos significativos de cambios y transformación, aun cuando no de forma radical, porque es imposible defender la neutralidad de la escuela y con ella, de la educación. Sobre la neutralidad en educación, en el contexto colombiano hay dos posturas: una la neutralidad del maestro por lo que éste debe presentar la información, los saberes tal cual, sin asumir posición, sin decirle a los estudiantes ésta es la mejor opción; la otra tiene que ver con que los maestros sin formación crítica, lo que hacen es reproducir las condiciones de desigualdad e injusticia que está en el sistema. Esto planteamientos ponen en el horizonte que la identidad del docente, en gran medida, depende de su formación crítica o no, depende de la claridad frente a su acto político en la escuela.

Sobre este particular hay márgenes de libertad que permiten realizar cambios y si el maestro se sitúa en el horizonte del pensamiento crítico, es posible que lleve a cabo ciertas transformaciones; claro, desde el discurso se dice rápido y fácil, pero, pero es complejo. El maestro debe empezar a cambiar su mentalidad; incluso construir otra subjetividad, pues todavía hay algunos muy tradicionales; en MOVA se ha querido romper con la tradición, con la misma cátedra magistral, la misma relación teatral que caracteriza en gran parte la escuela; el maestro acá, los estudiantes allá, formados en hileras...

5. Matriz sobre pregunta 1

Entrevistado	Respuesta	Categoría
Entrevista Marco Raúl	Ha sido muy difícil coordinar estas expresiones con el sindicato, dado que la milimetría política no lo permite, lo que evidencia que no hay confianza en el trabajo político y pedagógico que se realiza, pues lo ideal es que, si el trabajo político y pedagógico es fuerte, deben ganarse a los maestros, dado que la pedagogía es un asunto político, se trata de formar desde el sindicato, unos horizontes críticos y más abiertos. La pedagogía para producir mejores sociedades, especifica el campo de las relaciones sociales y escolares; la percepción del mundo, de la sociedad, de lo humano, del planeta y del destino de ellos. Lo cual, se tiene que manifestar en el acto pedagógico, y en este acto, en la metodología se juegan esas cosas. Hoy en día hay muchas entradas para ello; las pedagogías decoloniales, pedagogías de educación propia, pedagogías de educación del campo, pedagogías insumisas, las	

	pedagogías de la educación popular...más que decir que es una de ellas, es la manera cómo cada una se encuentra y van a encontrarse entre sí, para poder construir esas propuestas pedagógicas críticas.	
Roberto Peterson	adoptar una pedagogía más crítica y de justicia social estará determinado en gran medida por la calidad del material, las lecciones escritas y el desarrollo profesional que se proporcione.	
Entrevista John Ávila	Generación de proyectos de pensamiento, acción y construcción de lo social; organización política en unas vías distintas al capitalismo, todo lo que él implica: depredación del planeta, erosión de la condición humana, desarrollo de la injusticia y la desigualdad social, marginalidad, pobreza, exclusión. Desarrollar conciencia y subjetividades crítica y política. El pensamiento crítico es la condición primordial para buscar esos horizontes y para avanzar en esas alternativas. Crítico hay que entenderlo como no neutral como una visión que, en la sociedad, en el pensamiento, en el conocimiento, en la misma pedagogía, existen posturas y esas	

	posturas tienen nexos con intereses políticos.	
Entrevista FABER	Habría que preguntarse por el sentido del pensamiento crítico y proponerlo en varios sentidos: crítico porque cuestiona los horizontes o modelos de pensamiento tradicional; crítico porque cuestiona al positivismo y al neopositivismo todavía rampante en las ciencias; crítico porque se inscribe en el pensamiento marxista; crítico porque reclama esos desarrollos de siglos anteriores; crítico porque quiere transformar la sociedad.	
GIMPAC	Una apuesta crítica, desde la cual se rompe con el servilismo de la pedagogía hacia el poder y se transforma la cotidianidad en las instituciones educativas. En esta visión crítica se necesita de la democracia, se necesita del otro, conocer al otro, entender al otro para poder construir con él en la diferencia. Lo crítico como condición del conocimiento significa que el sujeto en tanto intelectual tiene una posición política frente a las cosas; una actitud frente a la vida. Lo crítico parte del reconocimiento que estamos avanzando en la comprensión de los fenómenos; también implica adoptar una	

	actitud respetuosa frente a la crítica, frente a lo que dice el otro.	
Entrevista Marco Raúl	Lo que se ve es un dinamismo de las expresiones no gremiales del movimiento pedagógico, y en esas expresiones se encuentran cosas como maestros gestores de nuevos caminos, experiencia que sorprende por la cantidad de trabajos que llegaban a ser expuestos por maestros, pero que no circulaban en la órbita de FECODE como ente rector del sindicalismo magisterial.	
Roberto Peterson	En los Estados Unidos los maestros no usan el termino de “horizontes alternativos.” Se usan “educación alternativa” o “educación progresiva; educadores y académicos quienes promueven la educación alternativa y la pedagogía crítica. Puede permitir conceptualizar cosas de fondo, planteando que hay búsquedas pedagógicas que hacer, las cuales deben conducir a transformaciones.	
Entrevista John Ávila	Lo alternativo, hay que utilizarlo estratégica y políticamente, porque es un concepto que puede ser ambiguo y polisémico; el horizonte es una búsqueda y una cosa que no ha sido construida.	

	Pero podemos utilizarlos como lo distinto, lo diferente a lo que hay. Son conceptos para llenar de significado; entenderlos como un camino a recorrer; búsquedas contextualizadas para otro tipo de sociedad, para transformaciones de tipo social, económico y político, en los que el ser humano pueda crecer, vivir, y desarrollarse con dignidad.
Entrevista FABER 1	Hay que fundamentar el concepto de horizonte horizontes alternativos, porque en oposición a los modelos pedagógicos del siglo XX, hacen parte de lo que el profesor Carbonell, llama perspectivas no directivas; los horizontes son más creativos, flexibles, complejos; algo así como una gramática de las emergencias, en la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos. Horizontes que permiten orientar o direccionar el quehacer docente en las instituciones educativas.
León, Elkin, Edgar	Los Horizontes Pedagógicos Alternativos son narrativas que se construyen desde los sindicatos para contrarrestar el currículo y la planificación normativa imperante en nuestro país; por tanto, contribuyen a contextualizar el

	currículo. Pero lo alternativo debe contextualizar lo que quiere, tener claro para qué se quiere esa alternatividad y ponerlo en práctica; pero, además, abrir la discusión a otros escenarios, inclusive los oficiales.
GIMPAC	Los horizontes pedagógicos alternativos introducen una ruptura epistémica con el modelo pedagógico en virtud que éste último es algo a seguir, a imitar y limita la acción a lo que él determina; por lo tanto, el modelo es una apuesta pedagógica más cerrada y próxima a las corrientes hegemónicas que han orientado las prácticas de los maestros en su devenir; ahora bien, el asunto está en la fundamentación del maestro, porque tampoco es sólo un asunto teórico, es también un asunto de la práctica. Lo alternativo se ubica como aquello que permite una perspectiva de transformar o cambiar lo instituido; para nuestro caso, las condiciones y visiones pedagógicas impuestas desde el neoliberalismo; porque lo alternativo también es una aspiración humana en confrontación con lo que constriñe

	su existencia, es una necesidad de mejorar las cosas, de equiparar cargas, es una forma de contribuir a un mejor estar, que garanticen libertades y dignidades, y que combate inequidades. Pensar en esos horizontes alternativos significa que desde una perspectiva crítica se regula el currículo para adelantar procesos de formación que contribuyan en el fortalecimiento de lo social en perspectiva de transformación de realidades. De esta manera se avanza en la consolidación de principios como igualdad, libertad y justicia social. Un horizonte pedagógico alternativo más que una imposición de saber, es un encuentro de saberes. Ese proceso dialectico construye la transformación; sólo en ese reconocimiento del otro que, llega con una visión, con una postura, con una enseñanza; ese otro que, ha experimentado e interiorizado otras voces, que ha de mirar y reconocerse para reinventar el poder y las relaciones de poder propiciadoras de cambios y la	
--	---	--

	transformación en diferentes ámbitos de lo social.	
General Tanto el pensamiento pedagógico crítico, como los horizontes alterativos contribuyen en el mejoramiento de la práctica escolar docente y en la transformación Institucional y social. El papel y responsabilidad de los Sindicatos es la construcción y formulación de políticas y lineamientos para la formación de los educadores como profesionales de la educación. Entonces la escuela, la pedagogía y el pensamiento crítico tienen que pensar en lo cotidiano y vivir la experiencia de otro modo. Esos horizontes implican pensar la perspectiva plural, pero también requiere unos sujetos y características determinadas y unos temas muy puntuales que tiene que abordar la escuela. Es la apuesta de construcción del sujeto; contra la medida que, a lo largo de la historia, el estado ha desarrollado una postura oficial y oficiante; a partir de la cual, impone el currículo. Los horizontes alternativos y el pensamiento pedagógico crítico se resumen en la consideración de dos categorías básicas: el conocimiento y la democracia; es decir, desde ellos el maestro se asume como pensador de la pedagogía para la transformación de la sociedad, para la formación de un sujeto que lucha por su dignidad, por su felicidad y se indigna frente a la opresión capitalista. Un maestro que reflexiona en torno a la construcción de una sociedad más humana y colectiva, lo cual se articula con la idea de conocimiento en Freire, para quien el conocimiento va siendo en la medida que se lee el mundo, se aprende a leer el mundo para desde esa lectura contribuir en la transformación.		

6. Matriz sobre paradigma y educación

Generalidad	Auto r	Categoría	Idea central	Fundamentos de la idea
La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Se trata de apoyar, aguijonear la aptitud para interrogar y orientarla hacia los problemas fundamentales de nuestra propia condición y de nuestro tiempo. En este sentido podemos responder a la pregunta de Karl Marx en su tesis sobre Feuerbach: ¿Quién educará a los educadores? una minoría de educadores, animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y en regenerar la enseñanza. Serán educadores que ya sienten el sentido de su misión... la transmisión necesita	(Morín, 2002)	Educación	Dada la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión requiere una reforma de las mentalidades. La educación es una puesta en práctica de los medios necesarios para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano; esos mismos medios"... Debe volver a ser socrática, es decir suscitar sin	...la palabra "educación" implica algo de más y una carencia. <i>el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación.</i> La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano,

evidentemente, la competencia, pero también requiere, además, una técnica, un arte...requiere del eros, que al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don. Igualmente, desde la educación se debe plantear la diferencia entre explicar y comprender. Explicar es considerar el objeto de conocimiento solamente como un objeto y aplicarle todos los medios posibles para elucarlo. De manera que existe un conocimiento explicativo que es objetivo, es decir, que considera objetos cuyas formas, cualidades, cantidades, hay que determinar y a cuyo conocimiento se accede por medio de la causalidad mecánica y determinista.			cesar diálogo y debate. Debe volver a ser aristotélica, es decir a poner en ciclo («enciclopedia») los conocimientos adquiridos y las ignorancias descubierta por nuestro tiempo. Debe volver a ser platónica, es decir interrogarse sobre las apariencias de la realidad. Debe volver a ser presocrática y lucreciana, reinterrogando al mundo a la luz de la luz y la oscuridad de la cosmología moderna⁷.	en una democracia, se distingue por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria. Esto supone que tiene arraigada su identidad nacional. Al considerar los tres niveles, la educación primaria ... habría que partir de los interrogantes primarios: ¿Qué es el ser humano?, ¿La vida?, ¿El mundo?, ¿La verdad? La finalidad de la cabeza bien puesta se vería beneficiada con un programa interrogativo que partiera del ser humano. Al
--	--	--	--	---

⁷ Hay una invitación clara para que, desde el mundo de la educación, se propenda por una pedagogía de la pregunta; una pedagogía en la que el encuentro con el otro, el inacabamiento del mundo, la realidad misma cobra sentido filosófico para aprehender la realidad.

Existe conocimiento que es comprensivo y que se basa en la comunicación, la empatía, inclusive la simpatía, intersubjetivas... comprender conserva un proceso de identificación y de proyección de su lengua sujeto... la comprensión siempre intersubjetiva, necesita apertura de generosidad. Se puede adelantar siete principios guía para un pensamiento vinculante: 1. El principio <i>sistémico u organizativo</i> que une al conocimiento de las partes con el conocimiento del todo... 2. El principio <i>hologramático</i>, pone en evidencia esta aparente paradoja de las organizaciones complejas en las que no solamente la parte está en el todo, sino en la que el todo está inscrito en la parte... 3. El principio del <i>bucle retroactivo</i> como retroalimentación, introducido por Norbert Wiener, permite el conocimiento de los				interrogar al ser humano se descubriría su doble naturaleza, biológica y cultural... La enseñanza secundaria debería ser el lugar del aprendizaje de lo que debe ser la verdadera cultura, la que establece el diálogo entre cultura de las humanidades y cultura científica, no sólo por medio de una reflexión sobre lo ya adquirido y el devenir de las ciencias, sino también considerando la literatura como escuela experiencia vivida. La historia tendrá que tener un papel clave en la
---	--	--	--	---

procesos autorreguladores. Rompe con el principio de causalidad lineal: la causa actúa sobre el efecto el efecto sobre la causa... 4. El principio del <i>bucle recursivo</i>, supera la noción de regulación por la de autoproducción y autoorganización. Se trata de un núcleo generador en el que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que los produce... 5. El principio de <i>autonomía/dependencia</i> (auto-Eco-organización) ...6. El principio <i>dialógico</i>... une dos principios o nociones que deberían excluirse entre sí pero que son indisociables en una misma realidad. Tenemos que concebir una <i>dialógica</i> orden/desorden/organización desde el nacimiento del universo... 7. El principio de <i>reintroducción del que conoce en todo conocimiento</i>. Este principio opera la restauración del sujeto y no oculta el problema cognitivo central...				enseñanza secundaria... los programas tendrían que reemplazarse por guías de orientación que permitieran que los profesores situaran las disciplinas en nuevos contextos: universo, la tierra, la vida, lo humano... la enseñanza de las humanidades no debe ser sacrificadas sino magnificada. Porque al mismo tiempo, permiten insertarse en la condición humana y en el aprendizaje de la vida. La Universidad tiene una visión y una función trans-seculares, que, a través del
---	--	--	--	---

(Morin, 2015) La educación para la vida debe favorecer, estimular una de las misiones de toda educación: la autonomía y la libertad de espíritu... no hay autonomía mental, sin dependencia de la cultura...ni sin conciencia de la ilusión y del error, de las incomprensiones mutuas y múltiples, de las decisiones arbitrarias en la capacidad de concebir los riesgos y las incertidumbres. Es decir que la educación para la autonomía se inserta con plenitud en la educación para la vida... La educación ha de promover un conocimiento capaz de captar los problemas globales y fundamentales para inscribir en ellos los conocimientos parciales y locales. Porque una			presente, van del pasado hacia el futuro; tiene una misión transnacional que conserva a pesar de la tendencia del encierro nacionalista de las naciones modernas. Dispone de una autonomía que le permite llevar a cabo esta misión... la reforma crearía una facultad de conocimiento, que agrupe epistemología, filosofía del conocimiento y ciencias cognitivas, aunque en este último terreno y agrupamiento sea más una yuxtaposición y una polémica que un nucleamiento alrededor del problema reflexivo del
--	--	--	---

educación regenerada⁶ no podría cambiar la sociedad ella sola. Pero podría formar adultos más capaces de enfrentar su destino, más aptos para ampliar su vivir, más aptos para el conocimiento pertinente, más aptos para comprender las complejidades humanas, históricas, sociales y planetarias, más aptos para reconocer los errores y las ilusiones en el conocimiento, la decisión y la acción, más aptos para comprenderse los unos a los otros, más aptos para enfrentar las incertidumbres, más aptos para la aventura de la vida.				conocimiento del conocimiento. La escuela en cualquiera de los niveles debe formar para la libertad. (Morin, 2015) Cuanto más elevado es el nivel de elección, mayor es la libertad. Es por ello...que los miserables se hallan reducidos a la casi ausencia de libertades, que los pobres tienen las libertades muy restringidas⁸... Sin embargo, la verdadera libertad de espíritu no
---	--	--	--	--

⁶ Esta idea es concomitante con la propuesta Freireana que la educación por sí sola, no cambia la sociedad, pero sí puede cambiar las personas que pueden contribuir a cambiar la sociedad. buen punto porque hay coincidencia con la propuesta que nos ocupa en tanto consideramos que otra educación es posible, en procura de pensar otra sociedad.

⁸ Pero es lamentable que la educación pública, reafirme esa ausencia de libertad promoviendo procesos de formación instrumentales que ni siquiera contribuyen a la profesionalización de los sujetos, los entrena para desempeños en empresas que luego los forma a su conveniencia y les vende la idea que la escuela pública poco o nada contribuye en su formación para el trabajo. Esta escuela, debe formar la libertad de espíritu, la libertad de pensamiento, que es entre otras cosas la verdadera libertad.

				depende de la riqueza, depende de la voluntad consciente del sujeto.
...nuestra educación no nos enseña sino muy parcial e insuficientemente a vivir, se aparta de la vida ignorando los problemas permanentes del vivir que acabamos de evocar y recortando los conocimientos en tajadas separadas.		Enseñanza	(Morin, 2015) Es necesario que todos los que tienen la responsabilidad de enseñar estén al corriente de las incertidumbres de nuestro tiempo. (Morín, 2002) ...la misión de la enseñanza: 1. Proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar, dedicarse a los problemas multidimensionales, globales y fundamentales. 2. Preparar las	Tomar conciencia del carácter cambiante de las teorías científicas, especialmente de la incertidumbre de nuestro propio conocimiento, permitiría comprender mejor por qué las teorías del siglo XIX hoy son obsoletas ⁹ ...Haría que enseñar principios de estrategia, que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo

⁹ Esto nos lleva a proponer que cambiar la educación es un acto de conciencia sobre el inacabamiento del conocimiento y que las teorías también son perecederas, por lo tanto, deben ser reflexionadas y repensadas acorde con las condiciones y transformaciones de los tiempos.

			mentes para que respondan a los desafíos que plantea para el conocimiento humano la creciente complejidad de los problemas. 3. Preparar las mentes para que enfrenten las incertidumbres que no dejan de incrementarse, no sólo haciéndoles descubrir la historia incierta y aleatoria del universo, de la vida, de la humanidad, sino favoreciendo en ellas la inteligencia estratégica y la apuesta a un mundo mejor. 4. Educación para la comprensión humana entre los seres cercanos y los que están	incierto, y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino¹⁰.
--	--	--	---	---

¹⁰ Esto no sólo implica una nueva mirada, sino que indica la necesidad de repensar la educación.

			alejados. 5. Enseñar la ciudadanía terrestre, enseñando la humanidad en su unidad antropológica y sus diversidades individuales y culturales, así como su comunidad de destino propia de la era planetaria, en la que todos los humanos se enfrentan a los mismos problemas vitales	
	(Morin, 2015)	La educación como enseñar a vivir	<u>...enseñar a vivir es introducir una cultura de base que comporte el conocimiento del conocimiento.</u> Pero por todas partes se enseñan	Históricamente la escuela enseña conocimientos, pero no la naturaleza del conocimiento, que lleva en sí misma el riesgo del error y de la ilusión, porque todo conocimiento,

			conocimiento¹¹s , en ninguna parte se enseña qué es el conocimiento...	comenzando por el conocimiento perceptivo y hasta el conocimiento por palabras, ideas, teorías, creencias, es a la vez una traducción y una reconstrucción de lo real. temo del nuevo sonambulismo que aparece en nuestra crisis¹², que no es solamente económica, no es solamente de civilización, sino también de pensamiento. La educación solo puede ayudar a aprender a vivir. Porque a vivir
--	--	--	--	---

¹¹ Se enseñan conocimientos parcelados, descontextualizados, incoherencias perceptivas, que si bien trivializan la actividad cognoscente, no contribuyen al desarrollo cognitivo del sujeto, mucho menos aportará al conocimiento del conocimiento.

¹² En tanto, crisis generalizada, no solo tiene que ver con el destino de las naciones, sino que toca los diferentes ámbitos de la vida social, por lo tanto la educación no es ajena a ese sonambulismo que anestesia el pensamiento pedagógico y con él, la educación misma, que mantiene el esquema simplista del paradigma instrumental.

				se aprende ¹³ por la propia experiencia con la ayuda de los padres primero y después de los educadores, pero también por los libros, la poesía, los encuentros
			La tendencia tecnoeconómica cada vez más poderosa y pesada tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales que pueden provocar una regeneración de la cultura y la introducción de	habría que introducir en la preocupación pedagógica el vivir bien, el « <i>savoir vivre</i> », el «arte de vivir», y eso se vuelve cada vez más necesario en la degradación de la calidad de vida en el reino del cálculo y de la cantidad, en la burocratización de las costumbres ¹⁴ ,

¹³ En palabras de Berger y Luckman, sería socializaciones primaria, secundaria y terciaria; que en todo caso, es interacción, encuentro con el otro y seguramente con lo otro. En todo caso a vivir se aprende en interacción con los otros y con lo otro.

¹⁴ En esa burocratización de las costumbres, las clases menos favorecidas se ven relegadas a recibir una educación de hambre, como si fuera una dádiva de buena voluntad, proporcionada por las clases dominantes a través de los educadores, quienes bancarizados mentalmente, no perciben el daño que

			temas vitales en la enseñanza...	en el progreso del anonimato, de la instrumentalización en la que el ser humano es tratado como objeto, en la aceleración generalizada, desde <i>elfastfood</i> hasta la vida cada vez más cronometrada...

ocasionan en las generaciones futuras al no permitirles advertir los procesos de esclavización mental a los que están siendo sometidos a través de la educación.

El mundo de los intelectuales, que debería ser el más comprensivo, es el más gangrenado, por hipertrofia del ego, necesidad de consagración, de gloria ¹⁵ .	(Mori n, 2015)	La comprensión	La comprensión intelectual descubre el sentido de la palabra del otro, de su visión del mundo. Esa comprensión siempre se halla amenazada. Primero porque el «ruido» que parasita la comunicación entre sujetos crea el malentendido o el no entendido y puede ignorar el sobrentendido. También se halla la polisemia de una noción que, enunciada en un sentido, es entendida en otro... pero la comprensión humana es a la vez medio y fin de la comunicación.	Explicar es considerar a una persona o un grupo como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación puede a veces alcanzar para la comprensión intelectual u objetiva... la comprensión humana en cambio, comporta identificación y proyección de sujeto a sujeto, siempre intersubjetiva, requiere apertura hacia el otro, empatía, simpatía. Cercana o lejana, reconoce al otro a la vez como parecido a uno y diferente de uno: parecido a uno
--	----------------	-----------------------	---	---

¹⁵ Este planteamiento coincide con el concepto de humildad en Freire, la incomprensión entre intelectuales, es producto de la carencia de humildad en el conocimiento.

				por su humanidad, diferente de uno por su singularidad personal o cultural. Es decir, La comprensión intelectual requiere aprehender conjuntamente el texto y el contexto, el ser y su medio, lo local y lo global. La comprensión humana requiere esa comprensión, pero también y, sobre todo, comprender lo que vive el otro.
--	--	--	--	--

7. Matriz para reconfiguración del componente metodológico

Categoría metodológica	Pregunta orientadora	Idea central y Fundamentos
1. LOS SUPUESTOS DE LOS DISEÑOS CUALITATIVO S: El paradigma cualitativo de investigación.	¿Se mencionan las características o supuestos básicos de los estudios cualitativos?	La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, puesto que, es el que mejor se adapta a las condiciones y característica del objeto. Como expresa Giddens, (1976) en este tipo de investigación, el objeto es una producción social que cobra sentido según la interacción de los sujetos, quienes al enfrentarse a las situaciones y relacionarse con los otros, hacen uso espontáneo del patrimonio cognoscitivo para aprehenderlo. Se centra en hechos subjetivos, en relación con la comprensión del significado de las acciones humanas mediante procedimientos y diseños abiertos, flexibles y emergentes. La investigación cualitativa se afirma en supuestos epistemológicos, axiológicos, ontológicos, metodológicos y retóricos que sitúan al sujeto en la pesquisa. Al respecto, Creswell, (1994) plantea que, en la investigación cualitativa dicho proceso comienza con suposiciones filosóficas que los investigadores hacen cuando deciden emprender el estudio. Como intelectuales aportan la visión de mundo y un conjunto de creencias que informan sobre la conducta de los sujetos; en el proceso, se utilizaron marcos interpretativos que dieron forma al trabajo investigativo. En

		correlación con esto, se explicitaron los supuestos que orientaban y daban sentido a la investigación. Valga decir que, como investigador la opción paradigmática tuvo incidencia en las implicaciones prácticas del diseño.
	¿Obtiene el lector un entendimiento de las diferencias entre las aproximaciones cualitativas y cuantitativas?	La construcción del objeto expresa las interpretaciones intersubjetivas como resultado del tránsito por múltiples caminos y vericuetos teóricos, epistemológicos y empíricos. Como dice Saldoval, (1996), el conocimiento se elabora y legitima, en forma compartida a partir de la interacción y consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad. Se adopta una postura de carácter dialógico en la que las creencias, mitos, prejuicios y sentimientos son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana, mediante la teoría fundamentada como método. En el proceso de construcción del objeto se vivencia lo que Kemmis y McTaggart, (1988), llaman configuración en espiral de ciclos investigativos: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. La fase de diagnóstico comenzó con pequeños ciclos y problemas, que se fueron

		ampliando hasta configurar el gran problema. Progresivamente se explica cómo se obtuvieron los resultados y se ha re-significado el objeto. Es decir, la investigación sigue una línea introspectiva que se desarrolla por ciclos cumpliendo las etapas propias de este tipo de estudio. De esta manera, el sujeto investigador se aproxima al objeto y en interacción con los otros colabora en el logro de los cambios sociales y prácticos deseados.
EL TIPO DE DISEÑO: El Diseño de la Investigación teoría fundamentada.	¿Se menciona el tipo específico de diseño cualitativo a ser usado en el estudio? ¿Se mencionan suficientes antecedentes acerca de este diseño de tal forma que el lector entienda la disciplina de origen del diseño, la definición del diseño y cualquier característica especial del diseño?	De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista, la investigación no experimental se realiza sin manipular de manera deliberada las variables; se observan los fenómenos en contextos naturales y luego se analizan; es decir, no se modifican intencionalmente las variables independientes, y los sujetos están involucrados en la situación, (1997, pág. 189). Según estos autores, los estudios transversales recolectan y analizan datos en un solo momento, luego se muestra su impacto en un momento dado. Como estudio correlacional se tuvo como finalidad mostrar relaciones entre las variables. Según Rodríguez, Gil, y García, la teoría fundamentada hunde sus raíces en el interaccionismo simbólico y desde ella, el investigador intenta determinar

		qué significado tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. Desde la teoría fundamentada se descubren teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes (1996, pág. 48). En relación con este planteamiento, en la presente investigación, los presupuestos teóricos se fueron realizando a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos. El investigador asumió la responsabilidad de interpretar lo que observaba, escuchaba y leía. Por lo tanto, el proceso de teorización le permitió descubrir, las categorías y relaciones entre ellas, utilizando esta información para desarrollar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos.
El rol del investigador; Consideraciones éticas	¿Logra entender el lector las experiencias del investigador que configuran sus valores y sesgos que provienen de la investigación? los sesgos, valores	Con una orientación crítica, el trabajo enfatizó en la comprensión de subjetividades como vehículos para acceder a la realidad de los sujetos involucrados para transformarla. En este sentido, Ghiso, (1998) expresa que, las experiencias contribuyen a tal fin,

	y juicios del investigador deben ser explicitados en el informe de investigación. Incluir indicaciones sobre experiencias del pasado del investigador que pueden proveer familiaridad con el tema, el entorno o con los informantes.	y son entendidas como espacios de interacción, comunicación y pueden ser leídas desde el lenguaje y en las relaciones sociales que los sujetos construyen de manera compartida. Esta vía posibilita la construcción de conocimiento a partir de los referentes externos e internos; permite tematizar las áreas problemáticas expresadas en los procesos conversacionales que se dan en toda práctica social. Como afirma Gadamer, (2006), en el diálogo, la espontaneidad viva de la pregunta y la respuesta, en el decir y dejarse decir, los sujetos establecen una perspectiva crítica del objeto de estudio y construyen sentido.
LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS: Delimitando el estudio y la recolección de los datos: Entorno: Actores, Eventos y Procesos.	Se brinda una descripción acerca de los pasos tomados a fin de lograr entrar y aprobar la recolección de datos en el sitio de investigación: ¿Por qué fue elegido el sitio para el estudio? ¿Qué se hará en el sitio durante el estudio? ¿Será disruptivo? ¿Cómo se informarán los	Para que la información recolectada sea útil a los fines de formación, es necesario una relación íntima entre el tema y la subjetividad de los informantes; esa relación podría pensarse como experiencia, entendiéndola como lo que nos pasa, no lo que pasa (Larrosa, 2007, pág. 8). Más hoy que, se vive en un mundo en el que pasan muchas cosas; este cúmulo de situaciones, también acaecen en el mundo educativo, particularmente en el sindical. Pero mucha de esta información se queda en la interioridad del sujeto,

	resultados? ¿Qué ganan los porteros con el estudio? ...acceso al sitio de la investigación y los temas éticos que podrían surgir son dos elementos de esta tarea. Discutir los pasos realizados a fin de lograr el acceso al entorno y para asegurarse la autorización para estudiar a los informantes o a la situación. Es importante obtener el permiso de acceso a los sitios de investigación o a los archivos a partir de conseguir la aprobación de los “porteros”. Comentar acerca de los temas éticos sensibles tales como el mantenimiento de la confidencialidad de los datos, la preservación del anonimato de los informantes y el uso de la investigación con propósitos	porque muy pocas veces son utilizadas con fines científicos y/o académicos como en el caso del presente trabajo que aboga por un cambio paradigmático en educación. La pertinencia de la información que pueden proporcionar estos actores, hizo posible la elección de dirigentes sindicales como León Vallejo Osorio y Robert Peterson; de exdirectivos con historia prominente en el acontecer sindical como Elkin Jiménez; integrantes de grupos de investigación como los del GIMPAC, del CEID-ADIDA; intelectuales de amplio recorrido nacional e internacional como Marco Raúl Mejía; el director del CEID-Nacional de FECODE, John Olimpo Ávila; el director de la línea de investigación del Centro de Innovación del Maestro de la Secretaría de Educación de Medellín (MOVA), Faber Hernán Alzate; el exdecano de la facultad de educación de UNAULA-Medellín, Edgar Castelblanco; de la exdirectora de la Escuela del Maestro de la Secretaría de Educación de Medellín, María del Pilar Rubio y el importante aporte desde la observación participante a maestros en ejercicio de su profesión. Esa variedad y calidad
--	--	---

	previstos (Merriam, 1988).	de subjetividades, da consistencia a los datos, pues emergen de ámbitos diversos que facilitan la triangulación en relación directa con el objeto de estudio.
PROCEDIMIENTOS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN: Estrategias de recolección de datos.	¿Se mencionan y discuten los procedimientos de recolección de datos? ¿Se mencionan las razones para usar los procedimientos de recolección de datos? (a) marcar los límites del estudio, seleccionar con determinación informantes: el entorno , los actores , los eventos (aquello que los actores observados hacen o sobre lo que son entrevistados) y el proceso (la naturaleza	La población estudiada fueron maestros en ejercicio de la ciudad de Medellín, dirigentes sindicales e intelectuales alternativos. En definitiva, la muestra se configuró con un grupo de 60 maestros de la IE Doce de octubre y 32 de Finca la Mesa; ambas instituciones pertenecen al sector oficial de la ciudad de Medellín. Además, se entrevistaron 5 dirigentes sindicales con vigencia en el gremio; 3 exdirigentes con trayectoria histórica, 2 intelectuales de la educación alternativa, los integrantes del grupo de investigación Modelos Pedagógicos Alternativos y Críticos (GIMPA) y 1 intelectual que trabaja en la oficialidad de la

	desarrollada de eventos llevada adelante por los actores dentro del entorno). (b) recolectar la información a través de observaciones, entrevistas, documentos...	educación de la ciudad de Medellín. Mediante el uso de esas técnicas e instrumentos de análisis, la información grabada se transcribe y a partir de ello, se construyen textos procurando la mayor coherencia posible. Posteriormente, se realiza una matriz en la que se introduce la información recolectada según categorías definidas para el estudio. En cada espacio de reflexión para identificar las ideas-fuerza y poder pensar a partir de ellas el carácter sustantivo de las condiciones de posibilidad previstas en los objetivos. Luego los textos fueron devueltos a los distintos actores para efectos de validación, fue así que se pudo configurar los sentidos que cada participante individual o colectivamente aportó en la construcción de este objeto.
	¿Se mencionan los procedimientos para registrar la información durante el procedimiento de recolección de datos? ¿Qué es lo	Se ha utilizado una guía de preguntas abiertas, sin un orden preestablecido, por lo que el proceso adquiere características de conversación sobre el objeto de indagación. A partir de las ideas generadoras se incursionaba en

	que debe ser anotado? y ¿cómo? Tipos de recolección de datos cualitativos, opciones, ventajas y limitaciones: Observaciones Participante total. El investigador tiene experiencia de primera mano con los informantes; diseñar un protocolo observacional, a través de un guía de observación donde se define el objetivo y las categorías a observar según el objeto de investigación. Entrevistas Cara-a-cara- de uno a uno, entrevista en persona; vía email...entrevistas grupales informantes en un grupo . Para el caso de la entrevista, el protocolo tenía	cuestiones y ámbitos afines, dependiendo del tipo y características de las respuestas; por lo tanto, con recurrencia se solicitaba profundizar una idea o concepto que por su pertinencia requería ampliación o clarificación. Fueron aproximadamente 10 horas de grabación y las respuestas de Robert Peterson de Estados Unidos y María del Pilar Rubio de Colombia, mediante textos escritos. La información de cada entrevista se transcribe de forma convencional, logrando una primera versión textual que, luego se somete a proceso de análisis mediante categorización según se establece en la investigación. En lo que hace referencia a las técnicas Según Sandoval, Alvarado, Vasco, Vasco, y Luna, (2001) son métodos y procedimientos mediante los cuales el investigador recoge o analiza la información y los instrumentos son los medios utilizados para registrar los resultados de aplicación de una técnica determinada. Las técnicas e instrumentos que se utilizan en la configuración del corpus teórico y en la recolección empírica de la información, cobran un valor
--	--	--

	una invitación explícita a participar como informante, un consentimiento informado del uso que se daría a la información y a forma como se registraría y una guía de preguntas semiestructuradas que sirvieron como orientación para la conversación. Durante el proceso, se registraban aspectos que se consideraban de importancia para retomar y/o profundizar.	significativo en esta investigación. Es decir, las técnicas y los instrumentos concretan los factores o elementos conceptuales que se quieren analizar en la población determinada. Una de las técnicas utilizadas en el presente trabajo fue la observación participante, que acorde con lo planteado por Sandoval, Alvarado, Vasco, Vasco, y Luna, (2001) es selectiva y para no quedar reducida a una mera colección de eventos inconexos, explicita el marco de referencia en el cual se sitúa; dicha reseña iluminó el proceso de indagación y la construcción del conocimiento; además clarificó la forma como los actores de las comunidades educativas y sindicales actúan, interactúan y establecen relaciones con el objeto de estudio; también permitió analizar la forma como construyen significados en relación con la educación y para sus vidas. Es decir, esta técnica contribuyó con la comprensión y explicación de la realidad y los contextos estudiados. También desde ella, se pudo comprender la realidad social y material que viven cotidianamente los docentes; ya que, sin la pretensión de manipular el contexto natural, deliberadamente se observaron
--	---	--

	prácticas de aula, discusiones en jornadas pedagógicas, conversaciones en la cotidianidad de la escuela y del sindicato. Según Sandoval, Alvarado, Vasco, Vasco, y Luna, (2001), la entrevista es una conversación entre un entrevistador y la persona que responde a preguntas orientadas a obtener la información exigida por los objetivos específicos del estudio. Para Frutos, (1998) esta técnica es, ante todo, un diálogo que se desarrolla según algunos parámetros, acuerdos o convención entre ambos participantes; su encuadre está directamente relacionado con las teorías que ponen en juego la investigación concreta; el acuerdo se plasma en un discurso que rastrea imágenes llevando a cada uno hacia una situación de imbricación con el otro. Como situación cara a cara, en la presente investigación se puso en juego lo que, según Schutz, (1993) se da cuando dos personas se encuentran y la experiencia directa de la una, se pone al alcance de la otra; presupuso una simultaneidad real en la que se habla de otra persona como ubicada dentro del alcance de la experiencia directa, al compartir una comunidad de
--	---

		espacio y una comunidad de tiempo. Como comunidad de espacio, estuvo presente en personas que tienen conciencia de la problemática que se vive en educación; personas que, comparten una comunidad de tiempo cuando su experiencia fluye paralelamente a la del interlocutor; situación que fue posible en la mayoría de las entrevistas realizadas. Por ser un estudio de corte crítico social, la entrevista grupal fue de mucha utilidad porque además de estimular la reflexión y la autorreflexión, facilitó el acceso a la acción común, porque a partir de ella, se comprendió en profundidad las características del objeto desde la experiencia de un grupo de expertos en historia sindical y educativa. Pues en la investigación crítico social al utilizar la entrevista se pone el énfasis en la posibilidad de participación de la población en la selección de los tópicos, preguntas en la construcción del instrumento, aplicación y análisis del mismo.
PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS:	El plan para analizar los datos debe comprender varios	En el proceso de codificación se definieron categorías como: Pensamiento Pedagógico Crítico, Horizontes Pedagógicos

Procedimiento de análisis de datos	componentes: <i>Sugerir en el plan que los análisis de datos serán llevados adelante como una actividad simultáneamente con la recolección de datos, la interpretación de datos y la escritura del informe narrativo.</i>	Alternativos, Sindicato y formación de pensamiento pedagógico crítico, Sindicato y horizontes alternativos en la educación, Sindicato y nuevos valores, Sindicato y transformaciones educativas, Sindicato y nuevos modelos (teorías) educativas, Sindicato y luchas por mejorar las condiciones estructurales, de insumos pedagógicos y Pensamiento Pedagógico Crítico e identidad docente. Estas categorías posibilitaron la sistematización de la información recolectada y hacer trazabilidad según los intereses de la indagación. La trazabilidad se hace a partir de una matriz de doble entrada en la que se agrupa la información que se relaciona entre sí. Seguidamente se construye un texto tipo, que es devuelto a los informantes para su corrección y validación. Según Geertz, se entiende por análisis el proceso reflexivo que permite esclarecer un orden de significación, en el que se destaca su campo social y su alcance (1973, pág. 24). En tal sentido, en la configuración del objeto, fue necesario acudir a la experiencia de diferentes actores educativos quienes, desde sus lugares de formación, actuación y
--	---	--

		conocimiento, dieron a conocer su opinión en torno a las posibilidades de construir <i>Pensamiento Pedagógico Crítico</i>, para desde ellos diseñar <i>Horizontes Pedagógicos Alternativos</i>, que posibiliten un cambio paradigmático en los docentes afiliados al sindicato ADIDA. En este proceso, se tuvieron en cuenta y configuraron algunas preguntas orientadoras a partir de las cuales emergen las siguientes categorías de análisis: <i>Pensamiento Pedagógico Crítico</i>, <i>Horizontes Pedagógicos Alternativos</i>, <i>Nivel Paradigmático de la Educación</i>, <i>Nivel Teórico de la Educación</i> y <i>Sindicalismo y Transformación Educativa</i>. En el caso de esta investigación, para el procesamiento de datos se utilizan como técnicas el análisis inferencial, conceptual crítico y la triangulación; todo ello, mediante una matriz de doble entrada desde la cual se configura el sentido en relación con las categorías definidas. Según Van der Maren, el análisis conceptual consiste en un examen interno de la significación, del encadenamiento, de las implicaciones y de las consecuencias de los conceptos y de sus operacionalizaciones, así como la pertinencia [...]el análisis
--	--	---

		conceptual crítico evaluar una perspectiva evolutiva de los conceptos a nivel de los discursos teóricos; de esta manera, se avalúan el conjunto de enunciados teóricos con el fin de poner en evidencia las lagunas que existen entre ellos (1995, págs. 385-400). La triangulación es una contrastación de datos según los informantes o fuentes secundarias para validar la información analizada.
	En el análisis cualitativo varias actividades simultáneas comprometen la atención del investigador: recolectar la información en el campo, ubicar a la información en categorías, acomodar la información en una historia o relato y simultáneamente escribir el texto cualitativo: ... requiere que el investigador esté cómodo con el	

	desarrollo de las categorías, marcando comparaciones y contrastes.	
	¿Se mencionan los pasos utilizados en el análisis de la información a partir del uso de procedimientos de análisis de datos propuestos en diseños específicos (ej. aproximaciones etnográficas, teoría fundamentada, estudios de caso, fenomenología)?	
	Indicar de qué manera el proceso de análisis se basará en la “reducción” e “interpretación” de datos. Se reduce dentro de ciertos patrones, categorías o temas y luego interpreta esta información a partir del uso de algún esquema. Identificar el	Mencionar un plan para la representación de la información en matrices. Muestran las relaciones entre categorías de información, categorías desplegadas por los

	procedimiento de codificación a ser utilizado a fin de reducir la información en temas o categorías.	informantes, sitios, variables demográficas, ordenamientos temporales de la información, de roles y varias otras posibilidades.	
PASOS PARA LA VERIFICACIÓN: La validez interna del estudio usada por el investigador. La validez externa del estudio usada por el autor.	¿Se mencionan los pasos tomados para la verificación de la información (validez y confiabilidad)?	Determinar la certeza del relato, la discusión acerca de la generalización de los fenómenos y la posibilidad de la replicabilidad de los estudios han sido durante mucho tiempo considerados como la evidencia científica de un estudio académico.	Para asegurar la validez del corpus teórico y de las técnicas, se valoró la pertinencia en relación con los objetivos y las categorías de trabajo; también se evaluó su coherencia con el enfoque investigativo, la contextualización sociocultural e histórica, la suficiencia de los ítems para indagar lo que se pretendía con el objeto de investigación. Igualmente se utilizó el juicio de expertos, en

			tanto, las técnicas fueron sometidas a consideración de personas que por su experiencia en el campo objeto del trabajo investigativo, contribuyeron a ampliar la visión conceptual y al refinamiento de las mismas. En ese sentido, se utilizaron como instrumentos, una guía de observación y una pauta de preguntas no estructuradas que se orientaron a partir de una lista de cuestiones derivadas del problema general; además, estos instrumentos se fueron corrigiendo o previendo errores sobre el
--	--	--	---

			proceso mismo; por lo tanto, la validez de las respuestas se asegura mediante aclaraciones y replanteamiento y/o afinamiento de las preguntas de la investigación.
		confiabilidad ... las declaraciones sobre las posturas del investigador-los supuestos centrales, la selección de los informantes, los sesgos y valores del entrevistador aumentan las chances del estudio para ser replicado en diferentes escenarios.	
	¿Se entienden claramente las limitaciones de los diseños cualitativos en términos de la generalización y	Las narraciones de las investigaciones cualitativas presentan la información en	

	replicabilidad de los hallazgos?	textos o en formato de imágenes...	
LA NARRATIVA CUALITATIVA	¿Se menciona algún resultado específico del estudio (ej. un estudio de caso, una teoría fundamentada)? ¿Se discute este hallazgo a la luz de la existencia de la teoría y la bibliografía sobre el tema?	Para la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) considerar el presentar la información proveniente de la codificación abierta – una lista de categorías o taxonomías, usando la codificación axial y dibujando una pantalla que explique proposiciones o hipótesis o desarrollando una historia que relacione la codificación abierta y axial con una categoría (codificación selectiva).	

		<i>Describir como los hallazgos narrativos serán comparados con las teorías y con la bibliografía general sobre el tema.</i>	
--	--	--	--

8. Matriz para discusión de resultados

Objetivo	Aporte del investigador	Sustento teórico
Determinar el papel del sindicato ADIDA, en la construcción de Pensamiento pedagógico crítico (PPC) para el diseño de Horizontes Pedagógicos Alternativos, y en procura de un cambio paradigmático en los maestros afiliados.		Declara Ávila, (2019) que, la tendencia pedagogía actual domestica la palabra crítico, y lleva a pensar que, la crítica es simplemente el ejercicio de la retórica, de la oratoria y una habilidad para argumentar y desarrollar pensamientos que pueden ser funcional al sistema.
Resultado: Pensamiento Pedagógico Crítico		
Habría que preguntarse por el sentido del pensamiento crítico y proponerlo en varios sentidos: crítico porque cuestiona los horizontes o modelos de pensamiento tradicional; crítico porque cuestiona al positivismo y al neopositivismo todavía rampante en las ciencias; crítico porque se inscribe en el pensamiento marxista; crítico porque reclama esos desarrollos de siglos anteriores;		Como dice Freire P. , (2006), la reforma educativa requiere de una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y autonomía del otro.

crítico porque quiere transformar la sociedad.		
Ha sido muy difícil coordinar estas expresiones con el sindicato, dado que la milimetría política no lo permite, lo que evidencia que no hay confianza en el trabajo político y pedagógico que se realiza, pues lo ideal es que, si el trabajo político y pedagógico es fuerte, deben ganarse a los maestros, dado que la pedagogía es un asunto político, se trata de formar desde el sindicato, unos horizontes críticos y más abiertos. adopten una pedagogía más crítica y de justicia social estará determinada en gran medida por la calidad del material, las lecciones escritas y el desarrollo profesional que se proporcione.	Generación de proyectos de pensamiento, acción y construcción de lo social; organización política en unas vías distintas al capitalismo, todo lo que él implica: depredación del planeta, erosión de la condición humana, desarrollo de la injusticia y la desigualdad social, marginalidad, pobreza, exclusión. Desarrollar conciencia y subjetividades crítica y política. El pensamiento crítico es la condición primordial para buscar esos horizontes y para avanzar en esas alternativas. Crítico hay que entenderlo como no neutral como una visión que, en la sociedad, en el pensamiento, en el conocimiento, en la misma pedagogía, existen posturas y esas posturas tienen nexos con intereses políticos.	Una apuesta crítica, desde la cual se rompe con el servilismo de la pedagogía hacia el poder y se transforma la cotidianidad en las instituciones educativas. En esta visión crítica se necesita de la democracia, se necesita del otro, conocer al otro, entender al otro para poder construir con él en la diferencia. Lo crítico como condición del conocimiento significa que el sujeto en tanto intelectual tiene una posición política frente a las cosas; una actitud frente a la vida. Lo crítico parte del reconocimiento que estamos avanzando en la comprensión de los fenómenos; también implica adoptar una actitud respetuosa frente a la crítica, frente a lo que dice el otro.
	La pedagogía para producir mejores sociedades, especifica el campo de las relaciones sociales y escolares; la percepción del	

	mundo, de la sociedad, de lo humano, del planeta y del destino de ellos. Lo cual, se tiene que manifestar en el acto pedagógico, y en este acto, en la metodología se juegan esas cosas. Hoy en día hay muchas entradas para ello; las pedagogías decoloniales, pedagogías de educación propia, pedagogías de educación del campo, pedagogías insumisas, las pedagogías de la educación popular...más que decir que es una de ellas, es la manera cómo cada una se encuentra y van a encontrarse entre sí, para poder construir esas propuestas pedagógicas críticas.	
Antecedente		
Ávila, Rojas, Hidalgo, y Escobar, (2017) dicen que la tarea de pensar críticamente conduce a la lucha, resistencia y emergencia de diversos campos que entran en pugna y buscan transformaciones de las relaciones de poder.		

Resultados: Horizontes Pedagógicos Alternativos.		.
Los Horizontes Pedagógicos Alternativos son narrativas que se construyen desde los sindicatos para contrarrestar el currículo y la planificación normativa imperante en nuestro país; por tanto, contribuyen a contextualizar el currículo. Pero lo alternativo debe contextualizar lo que quiere, tener claro para qué se quiere esa alternatividad y ponerlo en práctica; pero, además, abrir la discusión a otros escenarios, inclusive los oficiales.	Lo alternativo, hay que utilizarlo estratégica y políticamente, porque es un concepto que puede ser ambiguo y polisémico; el horizonte es una búsqueda y una cosa que no ha sido construida. Pero podemos utilizarlos como lo distinto, lo diferente a lo que hay. Son conceptos para llenar de significado; entenderlos como un camino a recorrer; búsquedas contextualizadas para otro tipo de sociedad, para transformaciones de tipo social, económico y político, en los que el ser humano pueda crecer, vivir, y desarrollarse con dignidad.	Afirma Casassus, (2002) que un cambio cualitativo en educación obedece a cualquier alteración en alguno de los elementos de la matriz disciplinar: variaciones en el desarrollo de la teoría, la investigación o la práctica docente
Hay que fundamentar el concepto de horizontes alternativos, porque en oposición a los modelos pedagógicos del siglo XX, hacen parte de lo que el profesor Carbonell, llama perspectivas no directivas; los horizontes son más creativos, flexibles, complejos; algo así como	Los horizontes pedagógicos alternativos introducen una ruptura epistémica con el modelo pedagógico en virtud que éste último es algo a seguir, a imitar y limita la acción a lo que él determina; por lo tanto, el modelo es una apuesta pedagógica más cerrada y próxima a las corrientes	

una gramática de las emergencias, en la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos. Horizontes que permiten orientar o direccionar el quehacer docente en las instituciones educativas.	hegemónicas que han orientado las prácticas de los maestros en su devenir; ahora bien, el asunto fundamental está en la fundamentación del maestro, porque tampoco es sólo un asunto teórico, es también un asunto de la práctica.	
	Un horizonte pedagógico alternativo más que una imposición de saber, es un encuentro de saberes. Ese proceso dialectico construye la transformación; sólo en ese reconocimiento del otro que, llega con una visión, con una postura, con una enseñanza; ese otro que, ha experimentado e interiorizado otras voces, que ha de mirar y reconocerse para reinventar el poder y las relaciones de poder propiciadoras de cambios y la transformación en diferentes ámbitos de lo social.	
Antecedente		
Ampudia y Elisalde, (2015), son impulsados por organizaciones	En su trabajo <i>Repensando la Subalternidad</i> , Sandoval L., y otros, (2010),	

sociales como cooperativas de educación, fábricas recuperadas, organizaciones territoriales y sindicatos; estos bachilleratos surgen como parte de las múltiples resistencias generadas desde los movimientos populares frente a los regresivos efectos de las políticas neoliberales en el campo educativo y al acentuado elitismo de la educación tradicional, que expulsó de la escuela a jóvenes y adultos de las clases más necesitadas.	muestran perspectivas innovadoras, formulando críticas y replanteando convencionalismos e inercias institucionalizadas desde el paradigma simplificador	
--	--	--