UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTROS ALTERNATIVOS
TRÁNSITOS Y HUELLAS

LUIS MIGUEL CASTELLANOS MÉNDEZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE

GRUPO DE EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

TUTORA: DOCTORA SANDRA GUIDO GUEVARA

OCTUBRE 2017

Agradecimientos

Esta investigación es el resultado de un proceso que inicia en el momento en el cual tengo la oportunidad de conocer otra perspectiva de la educación y la escuela, diferente a la tradicional, cuando ingresé a realizar parte de mi escolaridad en el Instituto Social Nocturno de Enseñanza Media (ISNEM), lugar en el cual distinguí y camine al lado de un grupo de educadores que se preocupaban por compartir saberes, escuchar a cada estudiante e incentivarlo a construir sueños y luchar por ellos. A cada uno de los maestros de esa institución le doy las gracias por haberme permitido hacer parte de esa maravillosa experiencia educativa, sobre todo, por enseñarme a concebir que otra realidad se puede construir.

Un agradecimiento especial a cada uno de los maestros y maestras; Leónidas, Luz Marina, Juan Carlos y Margarita quienes con el mayor agrado, se tomaron un momento para relatar parte de sus vivencias, historias de vida maravillosas y colmadas de saberes, que permitieron dar existencia a este proyecto de investigación.

A mis compañeros de la Corporación de Trabajo Comunitario Inti Tekoa, que desde el colegio recorremos juntos, compartiendo miedos, alegrías, saberes y sueños, a cada uno, Dimelsa, Tatiana, Viviana, Miller, Fernando, Édison, Isabel y Víctor les agradezco por estar ahí y compartir desde lo más esencial, lo humano.

A mi directora de tesis Sandra y a cada uno de mis compañeras de seminario de investigación, María Fernanda, Claudia y Lina por cada uno de los aprendizajes y la bonita experiencia compartida en este proceso de formación.

A Erika, mi compañera sentimental por acompañarme, caminar a mi lado, construir sueños y dialogar de la vida.

A mi familia, en especial a mi mamá, Diocelina, un ejemplo de vida y lucha, quien logró sortear todas las dificultades para ofrecernos a mí y a mis hermanos la mayor dedicación, acompañamiento y amor. A cada uno de mis hermanos, Nixon, Johana, Yenny, José y Jefferson por brindarme apoyo cuando más lo necesité.

1.Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Maestros Alternativos. Tránsitos y Huellas
Autor(es)	Castellanos Méndez, Luis Miguel
Director	Sandra Patricia Guido Guevara
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 181. Pág.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN, EDUCACIÓN ALTERNATIVA, PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN POPULAR, PEDAGOGÍA CRÍTICA, MAESTROS ALTERNATIVOS.

2.Descripción

El presente trabajo de investigación corresponde al relato de vida de cuatro maestros de instituciones educativas públicas regulares y privadas alternativas. Buscó identificar y analizar cuáles son y de qué manera se hacen presentes elementos de la educación alternativa en las experiencias de vida de los maestros indagados.

Se analizaron los aspectos que permitieron configurar a los educadores como alternativos, se resalta como eje fundamental que cada relato, corresponde a una experiencia de vida, que toma lugar desde un contexto cultural, social, económico, político y personal, que ha venido forjando en cada maestro, un discurso de lo alternativo, una manera de hacer la práctica pedagógica y una forma de concebir la escuela y la educación.

El lugar de enunciación de los educadores corresponde a la pedagogía crítica y la educación popular, como referentes teóricos que soportan un quehacer relacionado con el contexto y las expresiones culturales como elementos esenciales en la configuración

de un ejercicio pedagógico, educativo y comunitario.

La educación alternativa es concebida por los educadores como una corriente de pensamiento que busca por medio del ejercicio pedagógico ser crítico de la realidad y buscar transformar los escenarios de exclusión y desigualdad.

3.Fuentes

Alcaldia Mayor de Bogotá. (2016). Plan de desarrollo bogotá. Bases del plan programas del sector educación.

Apple, M. (1997). *Teoría Critica y Educación.* (S. Laclaud, Trad.) Buenos Aires: Miño y Dáviia Editores.

Castillo, E., & Guido , S. (2016). La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación, En Prensa*(69).

Céspedes, N. (s.f.). Por un paradigma educativo transformador. 108-110.

Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2004). Una Pedagogía para Construir Proyectos de Vida. En *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia.* (1 ed.). Bogotá: Fuego Azul.

Dávila, P. V., & Argnani, A. (Septiembre de 2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas, 16*(32), 72-92.

Dewey , J. (1998). *Democracia y educación.* Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativa docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido del ser maestro. *Revista Cientifica Guillermo de Ockham, 5*(2).

Enríquez Pérez, I. (2010). Evolución del pensamiento sobre el desarrollo en el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Un análisis comparativo en América Latina. (U. A. Mexico, Ed.) *TRAYECTORIAS*(31), 31-60.

FECODE. (2015b). En Búsqueda de Experiencias Pedagógicas Alternativas. (108), 8-11.

Federicci, C., Mockus, A., Charum , J., Granés , J., Castro, M., Guerrero , B., & Hernández , C. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación.*(14), 69-90.

Freire , P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* (1a ed. ed.). Buenos Aires : Siglo XXI Editores .

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1992). *La educación en la ciudad .* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2a ed ed.). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010 b). *Cartas a quien pretende enseñar* (2a ed. ed.). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos.* La Habana, Cuba: Editorial Caminos.

Ghiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio... Diálogo de saberes en los procesos de Educación Popular. *La Piragua*, 32-36.

Gil Jurado, C., Gil Duran, C., & Vera Angarita, N. (2011). ¿Por qué una escuela alternativa? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7. Recuperado el 1 de 07 de 2017, de file:///C:/Users/Admin/Downloads/3883Gil.pdf

Giroux, H. (1997b). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona: Paidos.

Giroux, H. A. (1997). Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Gómez Torres , J., & Gómez Ordóñez , L. (2007). Elementos teóricos y prácticos de la pedaggogía crítica: más allá de la edución, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*(66), 181-190.

González, M. I., & Aguilera, A. (2013). Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. (P. y. Educación, Ed.) *Pedagogía y Saberes*(39), 77-86.

Grimson, A. (2015). Dialéctica del culturalismo. En *Los Límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad.* (1ª edición, 3ª reimpresión. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, F., & Prieto, C. D. (08 de Mayo de 1991). Sentido y sinsentido en educación. San José. Obtenido de http://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender#

Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográficao-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13*(3).

Ibarra Russi, O. A. (2007). *"La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social".* Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Obtenido de www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf -

Jaime, J. C. (2015). *Lo alternativo en la práctica pedagógica: Nuevas relaciones*

relaciones sociales para distribuir el poder. (1). Bogotá: Vientos del Sur .

Jara Holliday, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina.* Oxford University Press and Community Development Journal.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Editores.

López, N. (2006). Transformación social e inercia institucional. En C. y. Ministerio de Educación (Ed.), *Educación y desigualdad social* (págs. 62-67). Buenos Aires, Argentina.

Martínez Boom , A., Noguera R, C., & Castro V, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro decadas de educación en Colombia. .* Bogotá: Pedagogía e historia. Universidad Pedagógica Nacional .

Martínez, A. (2004). *De la esceula expanciba a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en America Latina.* Anthopos Editorial.

Martínez, A., Unda, M. d., & Mejía, M. R. (2002). El Intinerario del Maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez , *20 años 1982-2002, del Movimiento Pedagógico entre Mitos y Realidades* (págs. 61-128). Bogotá: Magisterio – Tercer Milenio.

McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Argentina: Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.

McLaren, P. (1998). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. Giroux, & P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (págs. 215-255). Madrid: Editorial Niño y Dávila.

Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* (4 ed ed.). Siglo XXI Editores, s.a de c.v.

Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografía de la Educación Popular.* LIma: CEAAL.

Mejia Jimenez, M. R., & Awad, M. I. (2003). Lo Pedagógico en la Educación Popular. En M. R. Mejia Jimenez, & M. I. Awad, *Educación popular hoy: en tiempos de globalización* (pág. 232). Bogotá: Ediciones Aurora .

MEN. (2016). El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2025. Recuperado el 20 de 09 de 2016, de http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/que-es-el-pnde.

Méndez, M. (2007). Hacia una propuesta de educación alternativa. Teoría y Praxis(11), 64-79. Recuperado el 10 de 06 de 1996, de http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/899/1/educaci%C3%B3n_alterna

tiva.pdf

Mockus, A. (1983). Tecnología Educativa y Taylorización de la Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Matemáticas y Estadística.

Noguera, C. E. (2003). Del currículo a la evaluación. En A. Martínez Boom, C. E. Noguera R, & J. O. Castro V, *Currículo y Nodernización. Cuatro décadas de eduación en Colombia* (págs. 175-240). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Observatorio de la Coperación Internacional. (2011). Colombia miembro pleno de la OCDE: Un jugador de talla mundial?

OCDE. (2016). *Educación en Colombia. Aspectos destacados.*

OCDE. (2016b). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación.* Bogotá: MEN.

Ortega Valencia, P. (04 de Diciembre de 2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia, 10*(2), 50-63.

Ortega Valencia, P. (Julio de 2016). La Educación Popular: referente de la pedagogía crítica en Colombia. *Aportes*, 87-99.

Pinzón Varilla, H. L. (s.f.). Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente. En U. D. Caldas (Ed.), *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación Pedagogía y Didáctica: Problemas Contemporáneos*, (págs. 75-88).

Posada, J., Munar, A., & Roa, C. (2013). *Formación para la sistematización de experiencias* (Vol. Unidad 5). Bogotá: UPN-CINDE.

Reis, P., & Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional.* Andalucia: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA.

Rodríguez Céspedes , A. (2002). El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. . En H. Suárez , & Magisterio (Ed.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico* (págs. 7-60). Bogotá: Tercer Milenio.

Ruiz , G. (Enero - Diciembre de 2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación, 11(15),*, 103-124. Obtenido de http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005

Sánchez Cotrino , O. A. (2014). Avanza la Proletarización de los Maestros. (FECODE, Ed.) *Edución y Cultura*(106), 58-61.

Torres Carrillo, A. (2016). *La Educación Popular.* Bogotá: Editorial El Búho.

Torres, A. (2016b). Profundizar la contrarreforma neoliberal. El sistema educativo colombiano desde la mirada de la OCDE. *Educación y Cultura*(115), 13-18.

Vasco, C. E. (1985). Conversación Informal sobre la Reforma Curricular. *Revista Educación y Cultura*(4).

Vogliotti , A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la dversidad. Un enfoque desde la pedagogía de la política cultural. (F. d. UNLPam, Ed.) *Praxis Educativa*(11), 88,94.

4. Contenidos

En primer lugar se realiza una introducción al tema de la investigación, analizando el papel de la educación, de la escolaridad y desde luego el rol del educador en la construcción de los escenarios pedagógicos. Se aborda el propósito social encomendado a la educación y a la escolaridad, que se corresponde con un mecanismo de la cultura dominante para enseñar una única forma de comprender y vivir en el mundo.

La presente investigación se organiza en cinco capítulos estructurados de la siguiente forma. En el primer capítulo se realiza una aproximación a la labor del maestro en el territorio colombiano, ilustrando la situación problema, la pregunta de investigación y el contexto donde toman lugar las experiencias educativas indagadas, de igual forma, se retoman algunos de los elementos de la historia de los educadores desde el surgimiento del magisterio, así como las políticas actuales y la tendencia educativa que han imperado en el territorio nacional.

En el segundo capítulo se integra como fuente teórica la experiencia educativa, desde los postulados de Larrosa (2009), seguida por el relato de vida de cada uno de los maestros y se finaliza con una relación de los elementos en común encontrados en los relatos.

En el tercer capítulo se realiza una mirada al discurso de lo alternativo en la educación, con los aportes de Gutiérrez y Prieto (1991) y FECODE (2015), y su relación con el discurso de los maestros alternativos.

En el cuarto capítulo se integra la teoría de la pedagogía crítica y la educación popular como elementos esenciales que acompañan y permiten soportar las practicas pedagógicas que realizan los maestros alternativos en sus lugares de trabajo.

En el quinto capítulo, a modo de conclusión se realiza un análisis de los elementos en común que están presentes en los relatos de vida de los educadores.

5.Metodología

El presente estudio aborda por medio de la perspectiva biográfica narrativa, relatos de la vida educativa de cuatro maestros considerados alternativos de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, se fundamenta en la hermenéutica interpretativa, y se encarga precisamente de realizar una descripción y análisis de la forma como el sujeto por medio de su discurso menciona su hacer, su pensar y sentir.

Para el proceso de recolección de la información se elabora una entrevista semiestructurada con los principales tópicos requeridos dentro de la estructura de la investigación; incluyendo la historia de vida educativa, el discurso de lo alternativo en la educación, la puesta en escena de las practicas pedagógicas y la integración de la propuesta escolar con la comunidad. De igual forma se contó con materiales tales como escritos y fotografías facilitadas por los educadores.

El análisis de la información se estructuro contemplando una serie de categorías; el proceso formativo de los maestros, actividades laborales, prácticas pedagógicas, formación política, discurso de lo alternativo, participación en movimientos sociales y organizaciones, trabajo comunitario e incidencia en la comunidad. Durante este proceso se utilizó el software Atlas Ti como herramienta de análisis cualitativo. El análisis de la información se realizó contemplando las categorías seleccionadas. De esa forma, se integra en primer lugar las fuentes teóricas de la experiencia educativa. En segundo lugar se articula el relato de los educadores respecto al discurso de lo alternativo. Se finaliza con un análisis referente al discurso de las prácticas pedagógicas realizadas por los educadores, se aborda desde una mirada de la pedagogía crítica y de la educación popular, corrientes de pensamiento que sustentan, el quehacer de los educadores alternativos indagados.

6.Conclusiones

En cada una de las experiencias de vida de los maestros se hacen presentes elementos de la educación alternativa; en las acciones, apuestas pedagógicas e interacción con la comunidad se persigue una escolaridad y educación orientada para el goce de la vida, la incertidumbre, la búsqueda de otras racionalidades, teniendo el diálogo, la historia y la cultura como elementos esenciales en los encuentros pedagógicos.

La apuesta pedagógica de los maestros se configura de acuerdo a una serie de elementos culturales, socioeconómicos, políticos y personales que rodean el diario vivir de cada uno de ellos. Familias que hacían parte de contextos populares, dificultades económicas, la tendencia a realizar actividades laborales para aportar de forma económica en su hogar, sus educadores y procesos de formación política tanto en la escuela como la educación superior fueron algunos de los elementos que incidieron en la configuración de la perspectiva crítica que adoptaron para sustentar sus prácticas.

En cada una de las apuestas existe una relación estrecha entre la labor pedagógica del maestro y la integración con la comunidad, de igual forma la composición de un currículo propio que da respuestas a las condiciones, necesidades e intereses de los educandos.

Finalmente, no se encuentran diferencias entre las apuestas pedagógicas de los maestros de las instituciones educativas públicas regulares y privadas alternativas, la diferencia radica en la medida que las instituciones educativas oficiales delimitan de alguna manera las apuestas de los educadores, mientras las instituciones no oficiales permiten mayores posibilidades para que estos pongan en escena las apuestas proyectadas.

Elaborado por:	Luis Miguel Castellanos Méndez
Revisado por:	Sandra Patricia Guido Guevara

Fecha de elaboración del Resumen:	06	10	2017

Tabla de contenidos

Presentación 14

Pensando en la labor del educador 16

Capítulo 1. Una aproximación a la labor del maestro en el contexto Colombiano. 21

1.1. Descripción de la situación problema: Hablando del propósito de la educación tradicional y pensando en la consolidación de propuestas alternativas. 21
1.1.1. Pregunta de investigación 26
1.1.2. Objetivo 26
1.1.3. Preguntas específicas 26
1.1.4. Objetivos específicos 26

1.2. Marco contextual: Conociendo el contexto colombiano de la educación tradicional y contemplando otras miradas. 27
1.2.1. Taylorización de la educación 29
1.2.2. Tecnología educativa como taylorización 32
1.2.3. El currículo 34
1.2.4. Del currículo a la evaluación 36

1.3. Políticas públicas en educación 38
1.3.1. Políticas públicas educativas de orden internacional 39
1.3.2. Políticas públicas educativas de orden nacional 42

1.4. Un recorrido por la historia, el magisterio y la lucha del maestro 46
1.4.1. Movimiento Pedagógico 47

1.5. Maestro o Docente 50

1.6. Metodología 52
1.6.1. Perspectiva 52
1.6.2. Instrumentos 55
1.6.3. Población 57
1.6.4. Fases de la investigación 63

Capítulo 2. La experiencia en el contexto escolar 66

2.1. La experiencia en educación 66

2.2. Relato de vida maestros y maestras alternativos 74
2.2.1. Relato de vida del maestro Leónidas Ospina 75
2.2.2. Relato de vida de la maestra Margarita Duarte 84
2.2.3. Relato de vida de la maestra Luz Marina Patarroyo 96
2.2.4. Relato de vida del maestro Juan Carlos Jaime 103

2.3. Aspectos que han Incidido en el que hacer de los maestros alternativos 114

Capítulo 3. Lo alternativo en la práctica pedagógica 125

3.1. El discurso de lo alternativo en la práctica pedagógica 125

3.2. En la voz de los maestros: el relato de lo alternativo 131

3.3. Elementos esenciales para consolidar una propuesta pedagógica alternativa 134

3.3.1. Educar para la incertidumbre 135
3.3.2. Educar para el goce de la vida 138
3.3.3. Educar para la búsqueda de otras racionalidades 139
3.3.4. Educar en la interacción del sujeto con el conocimiento 139
3.3.5. Educar para la expresión 140
3.3.6. Educar para convivir 141
3.3.7. El diálogo como elemento esencial en la educación alternativa 142
3.3.8. La educación alternativa busca generar apropiación de la historia y la cultura 142
3.3.9. El maestro como intelectual 143

Capítulo 4. Las prácticas educativas de los maestros alternativos 145

4.1. La Práctica Educativa 145

4.2. Pedagogía crítica 146

4.3. La educación popular en la práctica del maestro alternativo 151

4.3.1. Lectura crítica de la realidad 152
4.3.2. Intencionalidad política emancipadora 153
4.3.3. El sujeto es activo en su propia emancipación 154
4.3.4. Incidir en las comunidades 156

4.4. El maestro alternativo en la educación popular 157

4.4.1. Diálogo de saberes 163

4.5. El currículo propio 164

4.6. La evaluación en la práctica alternativa 167

Capítulo 5. A modo de conclusión, reflexionando al respecto de la función de la educación, la escuela y el maestro alternativo. 169

5.1. El ejercicio educativo alternativo busca brindar otra función social a la educación. 169

5.2. El relato de los educadores, una experiencia de vida 171

5.2.1. Elementos de la educación alternativa presentes en las historias de vida de los maestros. 171
5.2.2. La pedagogía crítica y la educación popular, un lugar de enunciación de los maestros, una forma de configurar las apuestas pedagógicas. 172

5.3. La labor pedagógica del maestro y la integración con la comunidad 174

5.4. Algunos de los elementos que configuraron la vida de los maestros 175
5.5. Elementos en común presentes en las prácticas pedagógicas 176
5.6. Invitando al docente a ser maestro. 178

Referencias 181

Tabla de figuras

Figura 1 159

Presentación

La presente investigación busca identificar y analizar de qué manera se hacen presentes elementos de la educación alternativa en las experiencias de vida de cuatro maestros de instituciones educativas de carácter oficial y privadas alternativas. De igual forma, por medio de los relatos de vida de los maestros se busca analizar la configuración de la apuesta pedagógica, como también, los factores que influyeron permitiéndoles configurarse como alternativos. Para dar a conocer el recorrido investigativo y presentar los resultados a continuación se ilustra la estructura del documento.

En un primer capítulo, se encuentran las palabras iniciales como apertura y forma de situar el tema de la labor del maestro en el contexto educativo de la educación tradicional. Se inicia contemplando, el fin social que se le ha venido asociando a la educación y por ende a la escuela, factores que la han conllevado a cumplir la tarea de ser reproductora del sistema capitalista impulsado por el neoliberalismo. Situación que toma lugar desde el momento que se inserta el currículo como mecanismo homogeneizador, que posibilitó realizar el proceso de planificación de la enseñanza, desde el punto de vista de la cultura hegemónica. Contemplando esta perspectiva, se ha venido generando el desplazamiento del saber pedagógico de los maestros y la capacidad de influencia en el territorio donde despliegan su actuar. La educación pierde el sentido cultural y asume la tarea instrumental de aportar a la productividad y desarrollo económico.

Por otro lado, se realiza un recorrido histórico de la lucha del magisterio, que ha venido en una constante disputa por reivindicar los derechos de los educadores y resaltar el quehacer del maestro como sujeto de saber pedagógico y protagonista de la cultura. Temas esenciales para proporcionar el contexto que da lugar al planteamiento de la pregunta de investigación y los objetivos que orientan el proceso investigativo.

También, se ilustra la metodología utilizada, como elemento fundamental que orientó el recorrido de este proyecto. Se remota la hermenéutica como paradigma

interpretativo y la narración como perspectiva en el proceso de construcción de saber desde la tradición oral.

Un segundo capítulo está orientado a presentar la experiencia en el contexto educativo, como elemento fundamental en la configuración del quehacer del maestro. Para ello, se siguen los planteamientos de Larrosa (2009) quien permite realizar una aproximación de aquello que le pasó y le configuró parte de la subsistencia, abriendo la posibilidad para comprender la historia de vida de los maestros y las maestras como experiencias pedagógicas alternativas. Posterior se dan a conocer los relatos de vida de dos maestras y dos maestros que se autodefinen como alternativos.

El tercer capítulo refiere el discurso de lo alternativo, la perspectiva desde la cual se contempla lo alternativo en esta propuesta de investigación. Para ello se aborda el punto de vista de Gutiérrez y Prieto (1991) quienes consideran lo alternativo como la posibilidad de hallar la búsqueda de sentido en un sistema tradicional saturado de sinsentido, y por otro lado el de, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE, 2015) quien contempla lo alternativo en la educación, como una propuesta en contraposición a las políticas hegemónicas lideradas desde el neoliberalismo, considerando importante consolidar una serie de prácticas sociales y culturales que representen una lucha contra las desigualdades sociales, la explotación y dominación de un grupo cultural absoluto como parte del discurso que los maestros y las maestras asumen con relación a lo alternativo en la educación.

En el cuarto capítulo se abordan las prácticas educativas realizadas por los maestros en sus lugares de trabajo, acciones que toman sentido desde la pedagogía crítica, siguiendo el punto de vista Giroux (1997b) y Mclaren (1993) y la educación popular referida por Torres (2016), Mejía y Awad (2003) y Ghiso (1993), corrientes de pensamiento que contemplan la educación y el ejercicio pedagógico como un procesos con intencionalidad política en la búsqueda de la trasformación.

El quinto capítulo integra a modo de conclusión un análisis final, se estructura teniendo en cuenta los factores en común que están presentes en los relatos de vida de los educadores.

Pensando en la labor del educador

Pensar la labor del educador y brindar espacios para escucharlos en otros escenarios diferentes al aula de clase o lugares formativos, se hace necesario, teniendo en cuenta, que el maestro es quien orienta los procesos de formación, que en gran parte corresponden al tipo de sociedad que se piensa consolidar, por ello se hace necesario, escucharlo, contemplarlo y desde luego adoptar su saber como elemento fundamental en el ejercicio educativo y escolar.

Si no se escucha la voz de los educadores difícilmente se logrará orientar procesos educativos portadores de la esencia pedagógica reflexiva desde la práctica misma, puesto que son ellos los poseedores de un saber que difícilmente otro profesional puede lograr. Teniendo en cuenta, que la labor del maestro está en estrecha relación con el contexto social, político, económico y cultural de los estudiantes y las comunidades donde despliegan su actuar.

Pensar la labor del maestro en la educación y el contexto escolar, se hace necesario, puesto que la escuela se ha convertido en un escenario fundamental que permite orientar el tipo de sociedad que se quiere afianzar, y desde luego, el educador, es uno de los sujetos que está en estrecha relación con el ejercicio educativo. Por ello, toma importancia, indagar al respecto de los elementos que configuran las historia de vida de los maestros que le apuestan a consolidar escenarios formativos orientados por el saber pedagógico y la cultura como elemento esencial en la construcción de saber, pero además, cómo se configuran sus apuestas pedagógicas y, que elementos incidieron en la elección de ese proyecto de vida.

En este momento histórico, la educación escolar se ha distanciado de los saberes de los maestros y los estudiantes, relegando esa serie de conocimientos, por una cantidad de temas que representan un punto de vista distante a las expresiones culturales del territorio. Desde luego, puntos de vista consolidados por terceros quienes no viven la escuela, pero tienen la autoridad para pensarla, proyectarla y orientarla, como lo mencionan Martínez, Noguera y Castro (2003). Esto lo vemos desde la construcción de las políticas públicas escolares, que no contemplan el punto de vista de los educadores, los estudiantes y las comunidades. De esa forma,

la educación está perdiendo el saber y la voz del maestro, elementos esenciales que están siendo desplazados e invisibilizados para implementar saberes estandarizados que buscan homogenizar a todos los sujetos que acuden a la educación escolar.

Se ha venido consolidando, desde las políticas educativas, incluyendo las que hacen alusión al proceso de formación de los profesionales en educación, proyectar y formar maestros aniquilados del saber pedagógico y la reflexión política, puesto que se busca sean docentes que se rigen por seguir un currículo y programas prediseñados, sabedores de un área en particular y expertos en la transmisión de contenidos, dejando de lado, la posibilidad de desplegar su saber pedagógico, de interactuar con el estudiantes y de contemplar la realidad del contexto donde despliega su actuar.

Ante esta situación que delimita y coacta al maestro en el manejo de su espacio formativo, existen educadores y educadoras que se niegan hacer parte de esa tradición homogeneizadora, aunque se esté inmerso, en un contexto político y legal que obliga, en gran parte, a los profesionales de la educación regirse por las normas y políticas públicas que gozan de legitimidad. Aun, en ese panorama, existen apuestas pedagógicas y pronunciamientos de maestros que se resisten al sistema educativo tradicional, gestando y abriendo otras posibilidades educativas, otras formas de concebir el ejercicio pedagógico y escolar, con nuevas miradas tanto de lo educativo como de lo social. Ejercicios escolares que dan respuesta al sentir del estudiante, que tienen en cuenta las necesidades y condiciones de las comunidades, como una forma de vivenciar el contexto y las tradiciones culturales, sin entrar a aniquilar sus saberes.

Desde este punto de vista, Guido (2010), plantea que la escuela ha mostrado ser un dispositivo útil para normalizar, homogenizar, puesto que en ella, se desconocen otras formas de ver el mundo, otras formas de ser, pensar y sentir. Es una escuela que anuló un dialogo con lo plural y desde luego ha venido generando que se elimine lo diferente, lo que no está acorde con la construcción de un sujeto “civilizado”. Para ello, ha implementado una educación homogénea y masiva que es la que se suele encontrar en nuestro contexto escolar, en particular en la educación pública. Al respecto encontramos “aulas con más de 40 estudiantes, currículos y programas que no responden a las realidades sociales, culturales y económicas de

los estudiantes y, por lo tanto, distancias cada vez más amplias entre la cultura escolar y la de sus propias vidas –además, de tiempos inflexibles y criterios de rendimiento también descontextualizados" (Guido, 2010, Pág. 67).

De esta forma, la escuela hoy en día, en mayor proporción, se caracteriza por buscar la homogeneidad en la sociedad, de la misma forma Vogliotti (2007) manifiesta, está constituida por la integración de grupos homogéneos tanto en edad como en la constitución del currículo, así como las metodologías utilizadas suponen igual ritmo de aprendizaje en los estudiantes, y la forma de evaluación se realiza mediante instrumentos estandarizados, sin importar el contexto. A lo que considera esta autora, un tipo de escuela, homogeneizadora, puesto que percibe y trata a los sujetos como iguales, los asume como símiles en lo concerniente a las trayectorias, las capacidades, los legados culturales y la interacción social.

Una de las problemáticas de la escuela, de acuerdo a Vogliotti (2007), además de ser homogeneizadora al conllevar a la inhibición de la singularidad, bajo el lema de buscar generar igualdad de oportunidades en las comunidades más desfavorecidas, gesta el desconocimiento de las otras formas de comprender y estar en sociedad, finalmente, convirtiéndose en una escuela generadora de segregación y exclusión.

Ahora bien, si en el contexto educativo, se imparte una educación pensada para la homogeneidad, seguramente la educación escolar, no va a generar resultados favorables, algunos se sentirán excluidos, otros no reconocen en la escuela el lugar de su saber, lo que termina por representar una escuela alejada del estudiante, el maestro y la comunidad. Es por ello, que para educar estando inmerso en un determinado contexto se hace necesario reflexionar y entender las dinámicas propias del lugar y de las personas. Sen (1992) aborda el tema de la diversidad y afirma que esta representa una serie de características: considera que la diversidad se constituye por la existencia de diferencias personales externas: características del ambiente natural y social en el que habita una persona; y características personales internas: el sexo, la edad, la cultura, la capacidad física y mental. Particularidades necesarias a tener en cuenta para generar procesos de intervención educativas acordes al estudiante y su realidad.

Cuando los temas, la metodología y la forma de abordar los escenarios escolares no contemplan la realidad, el estudiante en su aula encuentra un mundo difícil, y

discriminador, puesto que la educación no está pensada para él. Se termina convirtiendo en una educación que en lugar de generar procesos y cambios sociales positivos, termina por reforzar y ampliar las desigualdades sociales existentes. De esta forma como “las personas no son iguales, es lógico suponer que no deberían ser tratados por igual” (Sen, 1992, Pág. 28), motivo por el cual es importante que un modelo educativo y pedagógico sea pensado a partir de las diferencias contextuales, que es todo lo contrario, a los lineamientos que direccionan la educación tradicional.

Ya lo decía Freire al referirse al ejercicio de enseñar, al considerar que “no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2010, pág. 40) y esa construcción se genera en el contexto, en el diálogo de saberes, escuchando al estudiante, aprendiendo también de él, reconociéndolo, validando sus saberes y sus diferencias. De esta forma, un ejercicio escolar óptimo, desde esta lógica, consiste en “comprender las particularidades del contexto en que les toca educar, elaborar una propuesta institucional y pedagógica acorde a ese contexto, y sostenerla en el tiempo” (López, 2006, pág. 67). En esta dinámica, es importante preguntarnos cuál es el propósito de la educación, cuál es la función de esta en la sociedad y desde luego cuál es el papel que ha venido jugando la escuela al respecto. Contemplando el rol de los educadores, quienes asumen uno de los papeles protagónicos dentro de la escuela y la educación, ellos se convierten en los principales agentes que dinamizan y materializan los proyectos educativos. Motivo por el cual se hace necesario conocer al respecto de su labor, más una, cuando al transcurso del tiempo, se le ha venido reduciendo valor, se les ha estigmatizado y negado la posibilidad de influencia desde la perspectiva de su saber. A través del acondicionamiento de las políticas públicas se ha buscado desfavorecer cada día las condiciones laborales de esta población, como también, se ha limitado en su actuar como sujeto de saber pedagógico, activo de una práctica, quien juega suma importancia en las comunidades donde despliega su actuar. Impulsándolo a convertirse en un profesional operador de currículo, alejado de la cultura donde realizan su práctica cotidiana.

En este contexto, es importante visualizar el rol de aquellos maestros que han logrado sortear estas dificultades y en medio de muchas presiones, han conseguido colocar en escena propuestas pedagógicas que pretenden hacer resistencia al

modelo imperante impuesto en la sociedad y dinamizado en gran parte desde el sistema educativo. Corresponden a ejercicios pedagógicas desde otras ópticas, experiencias de maestros que abordan otro paradigma diferente al impuesto en el sistema educativo tradicional, propuestas que buscan ser democráticas, tener en cuenta al sujeto, su contexto, sus saberes y conocimientos. Apuestas pedagógicas que pretenden hacer del maestro un agente de la cultura y una educación para la vida, para el disfrute y el bien común. Iniciativas, que toman lugar desde las pedagogías críticas y denominan el ejercicio educativo como alternativo.

Desde este punto de vista, es importante conocer la voz de estos maestros. Cómo ha transcurrido su experiencia escolar, qué elementos les permitió configurase como alternativo, cuál es el discurso que posee de la educación, de la pedagogía y del currículo. Pero también, cómo piensan y ponen en escena sus prácticas pedagógicas y cuál es la relación con la comunidad. A estas propuestas se les ha denominado experiencias pedagógicas alternativas. Es necesario dar una mirada a estas apuestas que en ocasiones quedan invisibilizadas, ya que no dan respuesta al modelo ideal y esperado por los grupos culturales dominantes, además, se hace fundamental comprender lo pedagógico, lo educativo y lo escolar desde otras perspectivas.

De esta forma, con esta propuesta de investigación, se buscó conocer la voz de cuatro maestros alternativos quienes se han dado a la tarea de sortear una serie de dificultades para vivir la pedagogía, la educación y la escuela desde otras ópticas diferentes al modelo tradicional.

Capítulo 1. Una aproximación a la labor del maestro en el contexto Colombiano.

1.1. Descripción de la situación problema: Hablando del propósito de la educación tradicional y pensando en la consolidación de propuestas alternativas.

La sociedad está estructurada bajo una serie de principios que categorizan a los seres humanos dependiendo de una serie de cualidades, algunas de ellas corresponde a la capacidad adquisitiva, la cultura donde se instala, el nivel de influencia con la que se logra posicionar en el medio social, entre otros. Desde luego esta forma de clasificación social obedece al modelo económico implementado a nivel mundial, el cual busca generar una sociedad orientada por la misma ideología, los mismos principios, formas de pensar, actuar, sentir y percibir el mundo, una sociedad homogénea.

La labor del maestro está inmersa dentro de la constelación educativa, de esa forma para pensar y hablar del que hacer del maestro se hace necesario conocer el contexto educativo y escolar que lo rodean, factor sobre el cual, el educador, configura su actuar y su perspectiva pedagógica y educativa. El maestro se configura en gran parte desde lo instituido, lugar desde el cual puede buscar, ya sea transformar esa realidad o reproducir el modelo imperante.

Boaventura de Sousa (2013) plantea que el paradigma de la modernidad, únicamente, converge y se reduce al desarrollo del sistema capitalista, lo cual ha conllevado a que, por un lado se diseñen una serie de principios emancipatorios, con los cuales se piensa y propone generar procesos de igualdad e integración social, y por otro lado los principios de la regulación de los procesos que generan la desigualdad y exclusión concebidos por el desarrollo capitalista.

En la implementación de este modelo de acuerdo a Sousa (2013), la escuela juega un papel de suma importancia en la medida que esta se convierte en pieza clave de esas políticas emanadas por el sistema capitalista e implementadas a través de regulación de la desigualdad y la exclusión.

Esto ha conllevado a que la escuela desde ese punto de vista se convierta en un proceso homogeneizador. Teniendo en cuenta a Pérez (2010), la educación da respuesta a ese propósito, en la medida que está siendo direccionada desde organismos internacionales como lo es el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, entre otras entidades multilaterales que conciben el desarrollo social desde el punto de vista económico, motivo por el cual, adoptan una serie de principios con el objetivo de fortalecer las economías a nivel mundial. De esta forma, los países que hacen parte, de los programas liderados por estas organizaciones, se inscriben con el compromiso de seguir una serie de lineamientos, que desde luego corresponden, a contemplar el desarrollo a partir de la lógica mercantil y favorecer la generación de capital financiero como uno de los objetivos primordiales.

Al respecto, desde ese punto de vista, se concibe una sociedad pensada desde los principios económicos de forma exclusiva, lo que ha venido generando se desplieguen una serie de lineamientos que buscan unificar criterios a nivel internacional buscando dar cumplimiento al propósito trazado por este paradigma.

Desde luego, esta estrategia del mercado capitalista conlleva a que los países ajusten su normatividad y políticas públicas para responder a esos lineamientos, puesto que se realiza un "despliegue de la contundencia ideológica, el aparato epistémico y la gravitación política de los organismos internacionales" (Pérez, 2010, pág. 32), generando gran influencia en las políticas públicas en temas de educación al interior de los países que deciden hacer parte de los programas liderados por estos organismos multilaterales.

Factores que han conllevado a que se piense una sociedad unificada, homogénea, desconocedora de los rasgos que no dan respuesta a esa forma de pensamiento capitalista, a aquellos puntos de vista considerados diferentes por no aportar a la generación de desarrollo desde el punto de vista económico. Al respecto Sousa (2013) manifiesta se implementa un modelo de universalismo, lo que conlleva a regir toda la sociedad bajo las mismas normas, los mismos principios, proyecciones, emociones y desde luego los mismos pensamientos. Para llegar a ese propósito, en países latinoamericanos, se ha tendido a abordar, las políticas públicas, mediante modelos como el asimilacionista (Castillo & Guido , 2016), que busca generar una

serie de políticas que conllevan a asimilar a aquellos grupos poblacionales considerados diferentes, y si, por algún motivo no se logran asimilar, tienden a ser excluidos.

La política educativa está orientada, en gran parte, desde esta perspectiva, es así, que tanto el proceso de formación de los docentes, como la construcción del currículo y las evaluaciones estandarizadas, buscan generar pensamientos y seres humanos unificados bajo los mismos parámetros, que es lo que permite dar respuestas a las necesidades proyectadas por el desarrollo mercantil estructurado como proceso cultural dominante. Al respecto, Mejía (2016) considera que el modelo educativo actual corresponde a los principios de la economía y el marketing, puesto que como tendencia educativa permite cultivar una serie de habilidades y conocimientos, eficaces, en los sujetos, para que desarrollen las actividades requeridas por la industria mercantil con mayor precisión y productividad.

Es así como la educación tradicional corresponde a un modelo educativo homogeneizador que parte de un currículo unificado, una evaluación estándar que no contempla el contexto donde está inmerso el estudiante ni su saber, de igual forma, en todo este contexto educativo, no se tiene en cuenta el saber del maestro, su perspectiva pedagógica, su experiencia, ni sus potencialidades como formador de cultura y sujeto de saber, elementos esenciales en un proceso educativo democrático y participativo.

Desde este punto de vista, se le han venido quitando posibilidades de influencia al maestro. La estandarización de conocimiento reduce la posibilidad de proponer y abordar temas contextuales que atañen a la realidad del estudiante, del educador y la comunidad, mecanismo mediante el cual se le ha buscado silenciar la voz del educador. A esto Giroux (1997) le llama devaluación y deshabilitación de la labor del maestro, puesto que se ha tendido a descalificar la labor y se le ha venido quitando la posibilidad de deliberar y reflexionar.

Al respecto Giroux (1997) considera se ha venido reduciendo la autonomía del educador, conllevándolo a ser un instructor, que se limita a ejecutar un currículo prediseñado, negándole la posibilidad de ser activo en la elaboración de este, de

poder imprimirle su saber, su reflexión y ajustarlo a las necesidades inmediatas del estudiante y su contexto.

Este es el contexto en el que toma lugar, dar una mirada desde otra perspectiva, otro marco de referencia para pensar y replantear la educación, la escuela y la labor del maestro. Se hace necesario consolidar una forma más reflexiva, democrática, que piense en el contexto, que tenga en cuenta al estudiante, las necesidades de las comunidades, que valore la vida y busque un equilibrio con el entorno.

Una escuela que le brinde elementos a los jóvenes para concebir la realidad desde otro punto de vista. Que le permita, sentir y reflexionar, desde su condición y el contexto donde está inmerso. Una educación reflexiva, que le facilite contemplar la realidad de forma crítica y le permita instalarse en ella desde una configuración democrática.

Se requiere una educación basada en una serie de principios emancipatorios, con los cuales se tiene como prioridad gestar procesos que contribuyan a generar igualdad e integración social, como lo menciona Boaventura de Sousa (2013).

Es aquí donde el maestro toma un lugar importante, ya que es este quien directamente despliega su potencial para hacer de los procesos educativos formales o informales una experiencia singular, y con ella una apuesta que dé lugar a un modelo de educación que aborde otro paradigma diferente al impulsado por el sector económico y desde luego sea democrático.

El maestro por la naturaleza de su labor tiene una importante incidencia en los estudiantes, padres de familia y en muchos casos en las comunidades, esto depende del interés y capacidad de involucramiento que desee, lo importante es que su actuar le permite desplegar su potencialidad, su saber e intencionalidad política.

Para ello, se hace necesario contemplar al maestro como sujeto de saber, tal como lo refiere Martínez & Unda (1995), es importante que no se piense como operador de currículo, ni se ciña a los lineamientos de forma estricta, como tampoco a los procesos de evaluación estandarizada, sino que se dé la oportunidad de crear, contemplar el contexto, que los temas y las metodologías se aborden de acuerdo a las condiciones de las comunidades y que valore los conocimientos de los

estudiantes. Que sea un actuar orientado por el despliegue de su potencial pedagógico, libre de acuerdo a la realidad en que este inmerso, relacionado con saberes culturales que contribuyan a generar cambios y bienestar en las comunidades.

Se hace necesario pensar en el maestro como intelectual transformativo de acuerdo a lo manifestado por Giroux (1997), puesto que se considera

“el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas” (pág. 65).

Un educador que afecte el modo de vida de los estudiantes, en y para la vida desde el punto de vista de la cultura donde se está instalado, no solo buscar que acumulen conocimientos y vean el progreso, únicamente, desde el punto de vista económico, sino por el contrario, se le permita fortalecerse como un sujeto crítico, un ciudadano democrático, que aprecie la vida y se proyecte de acuerdo a sus intereses personales y comunitarios.

Siguiendo a Giroux (1997) es importante contemplar al educador como profesional reflexivo de los procesos de la enseñanza, críticos de ideologías y postulados tecnocráticos que separan la teoría de los contextos, intelectuales transformativos que orienten a los estudiantes a ser ciudadanos dinámicos y críticos, que permiten movilizar cambios en las comunidades, que posean la capacidad de influencia en la consolidación de un currículo propio, que sean portadores de procesos sociales que ayuden a “los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha” (pág. 66).

De esta forma, toma vida conocer experiencias pedagógicas alternativas, escuchar la voz de los educadores que han venido consolidando una serie de propuestas pedagógicas democráticas, participativas, que contemplan el saber del estudiante,

que tienen en cuenta el contexto, las condiciones y expresiones de la cultura donde despliegan su actuar pedagógico. Propuestas pedagógicas que tienden a salirse del modelo tradicional, puesto que los educadores no se quedan en seguir únicamente los lineamientos direccionados por las políticas públicas. Este es el contexto, que conlleva a plantear la presente propuesta de investigación.

1.1.1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son y de qué manera se hacen presentes elementos de la educación alternativa en las historias de vida de maestros de instituciones educativas públicas regulares y privadas alternativas?

1.1.2. Objetivo

Identificar, develar y analizar cuáles son y de qué manera se hacen presentes elementos de la educación alternativa en las experiencias de vida de maestros de instituciones educativas públicas regulares y privadas alternativas.

1.1.3. Preguntas específicas

1. ¿Cómo se configura la apuesta pedagógica de los maestros considerados alternativos?

2. ¿Cuáles son los elementos culturales, socioeconómicos, personales y políticos que llevaron a configurar a esos maestros como alternativos?

3. ¿Cuál es la relación existente entre la labor pedagógica del maestro y la integración con la comunidad?

1.1.4. Objetivos específicos

1. Analizar elementos culturales, socioeconómicos, personales y políticos que llevaron a configurar a esos Maestros como alternativos.

2. Analizar la configuración de la apuesta pedagógica de los maestros considerados alternativos.

3. Identificar la relación existente entre la labor pedagógica del maestro y la integración con su comunidad.

1.2. Marco contextual: Conociendo el contexto colombiano de la educación tradicional y contemplando otras miradas.

La educación es fundamental en una sociedad, más aún cuando está cimentada en determinar el tipo de sujeto que se quiere formar. Los teóricos de la pedagogía crítica y la educación popular consideran que la educación y los procesos escolares, en este momento histórico, corresponden al pilar de la clase hegemónica para mantener el poder. Desde luego, existen movimientos sociales que cuestionan esta intencionalidad social de la escuela, dan otra mirada a la función de la educación, propuestas que se distancian al paradigma tradicional de lo educativo.

En esta parte, se describe el contexto en el cual se ha venido gestando el sistema actual de la educación tradicional, como herramienta de una cultura dominante que tiende a instrumentalizar el ejercicio escolar con la intención de fortalecer una tendencia particular, relacionada con la idea de desarrollo desde el punto de vista mercantil. Para lo cual se desarrolló el currículo como un mecanismo que permite planificar la enseñanza. Conllevando de esa forma a la educación y la escuela a asumir una intencionalidad homogeneizadora que queda inmersa dentro de lo Taylorizable.

En su mayoría, la educación está estructurada para la “homogenización cultural, para la imposición de “verdades”, es decir, sigue siendo la educación de siempre, con modalidades nuevas: educación que da continuidad a un mundo epistemológicamente controlado por una sola de las muchas “constelaciones del saber” producidas desde las distintas culturas” (Méndez, 2007, pág. 65)

Desde esta misma perspectiva, Guido (2010) manifiesta que la escuela ha partido de un ideal de sujeto, el hablante hispano, ilustrado, moderno, blanco, cristiano, heterosexual y letrado. Lo que genera que la escuela se configure en una institución "útil para normalizar", homogenizar. De esa forma se desconoce lo que no promulga con ese tipo de escuela, de ahí, que se desconoce otras formas de pensar, sentir y ser, no se respeta el lenguaje, los ritmos de aprendizaje, los pensamientos y las costumbres, negándosele de esta forma, a los sujetos adquirir una educación propia y pertinente.

De acuerdo con Gil, Gil y Vera (2011), se evidencia un divorcio entre la escuela, la vida y la comunidad puesto que la lógica de la escuela occidental no corresponde a la lógica de las formas de interactuar en comunidad, de ver la vida y asumir la construcción desde otras perspectivas, motivo por el cual surgen cuestionamientos y resistencias frente al sentido de esa educación homogeneizadora, y conlleva a plantear una serie de valores, prácticas culturales, diferentes.

Contemplando esta perspectiva, se hace necesario preguntarnos desde qué momento y cómo se ha venido consolidando un proyecto educativo y escolar homogeneizador, que desconoce todas las otras formas de concebir, pensar y hacer la escuela. Para ello, a nivel mundial, sin dejar de lado a Colombia, se suma la intención de unificar una serie de criterios y herramientas con el propósito de instrumentalizar la educación, para de esa forma enseñar una serie de contenidos específicos que cumplen la tarea de proyectar una sociedad bajo los mismos principios, valores y conocimientos. En esa dinámica, toma lugar la creación del currículo como una estrategia de planificación y organización de la enseñanza, sustentado en el denominado periodo de la Tecnología Educativa, bajo el cual toma lugar esta estrategia en el ámbito escolar. Procedimiento a través del cual se buscaba afectar la conducta de los estudiantes mediante los procesos de aprendizaje. A su vez, esta tendencia educativa surge en la medida que el sistema escolar fue equiparable a las formas de producción industrial, conllevando a que la educación escolar, entre el año 1970 y 1980, pasara a ser contemplada como una forma de Taylorización.

De esta forma de acuerdo a Martínez (2003) la planificación de la enseñanza a través del currículo como estrategia homogeneizadora ha venido por un lado,

usurpando el saber pedagógico del maestro, puesto que ha buscado que este sea descalificado en su pensar y actuar como sujeto de una cultura, y por el otro, se ha buscado dar un fin social a la educación, que corresponde, instrumentalizar la escuela con la intención de lograr una mejor productividad, vista desde el punto de vista del desarrollo mercantil.

1.2.1. Taylorización de la educación

En el campo de la educación en el país, se han venido dando una serie de cambios que reflejan el actual estado escolar. Estos cambios toman sentido desde una serie de lógicas instrumentales introducidas al contexto educativo y pedagógico, que responden a la tendencia educativa impulsada con mayor fuerza a nivel latinoamericano. Estos cambios se introducen desde el momento en el cual se concibe a la educación como algo Taylorizable, que dio lugar al periodo comprendido como tecnología educativa o tecnología instruccional en torno al cual toma lugar el currículo, como instrumento que orienta el ejercicio escolar en la actualidad.

El profesor Mockus (1983) se refiere a la Taylorización en el ámbito educativo, al considerar que la educación ha quedado incluida dentro de lo taylorizable, lo que significa, es asimilable a la actividad de fabricación, generadora de productos y mercancías para un mercado. En segundo lugar, se considera es una actividad que se puede separar completamente de la concepción del proceso de ejecución, lo que ha generado que se desarrolle una “ciencia de la educación separada de los educadores, monopolizable por las instancias de dirección, a partir de la cual ésta puede diseñar y controlar cada momento y cada “movimiento” del trabajo pedagógico, así como prever totalmente sus efectos” (pág. 85,86).

Lo anterior, conllevó a reducir el actuar del maestro, negándole la posibilidad de considerarlo como sujeto de saber, capaz de producir conocimiento, y lo ha insertado en la dinámica de ser simple espectador en la creación de saber, puesto que esta tarea ha sido encargada a entes especializados, dotados de legitimidad, considerados como la autoridad para ser productores del saber. A esto le llama Giruox (1997) expertos en currículos, instrucciones y evaluaciones, a quienes se les ha delegado la tarea de pensar, mientras que a los maestros se han “reducido a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos” (pág. 63).

Saberes que son luego llevados al aula sin que el maestro, ni los estudiantes contaran con la oportunidad de producirlos, tan solo se limitan a su incorporación. El maestro a enseñar y el estudiante a aprender dichos contenidos. Se despoja, al maestro, al estudiante y a la comunidad de sus saberes, en sí, de su cultura, ya que se le ilustra un conocimiento, que no corresponde a sus intereses, a su realidad y contexto. Desde luego, pertenecen a un cúmulo de conocimientos que un ente externo determina son válidos y legítimos, conllevando a promover que es lo apropiado e importante para llevar al aula de clase. En esa medida, se determina qué debe enseñar el educador y desde luego qué aprender el educando. De esta forma, "en lo referente al maestro, su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador de currículo" (Martínez, Noguera y Castro, 2003, págs. 167,168).

En este proceso, sin lugar a duda, se monopoliza la creación del conocimiento, puesto que los entes especializados en la creación de saber, bajo las directrices de unas políticas internacionales, promueven una serie de conocimientos que favorecen propósitos particulares, que desde luego están orientados a conseguir el tipo de sujeto que se ha proyectado forjar y de esa forma cumplir el fin social proyectado.

Además, este ejercicio educativo, siguiendo a Mockus (1983), se convierte en una ciencia de la educación separada de los educadores y desde luego monopolizada por las instancias directivas, que son las encargadas tanto de diseñar como de inspeccionar cada aspecto del trabajo pedagógico y escolar.

Por otro lado, desde ese entonces, se han venido generando los medios para que los maestros "acepten la reducción de su trabajo a un trabajo de simple ejecución (administración de paquetes instruccionales estrictamente programados, por ejemplo) y para los cuales se logre que los alumnos acepten el carácter maquínico de una tal enseñanza (aceptación de la condición de simple "insumo" sometido a ciertas transformaciones diseñadas y controladas desde el exterior)" (Mockus, 1983, pág. 86). Con ello, se reduce al maestro a la condición de simple ejecutor, puesto que esta serie de mecanismos, han venido conllevando a que los educadores se ajusten y acepten como legítimo ese tipo del rol así, se forja para que se normalice la condición de ejecutor a la que ha sido impulsado.

Bajo esta lógica, el éxito académico, como sinónimo de excelentes resultados a la hora de interiorizar y replicar los contenidos abordados, es considerado como un factor fundamental en la actividad escolar. A la vez, corresponde a la eficiencia en la calidad de la enseñanza liderada por el maestro, es así, como en todo proceso de producción se cuantifican los resultados, y en las actividades escolares, no es una excepción, desde esta perspectiva, la evaluación, se convierte en un aspecto importante para la educación escolar. Tanto maestros como estudiantes son los responsables de los resultados obtenidos, lo que conlleva a que "la única responsabilidad de educadores y educandos es la de ejecutar fielmente las instrucciones emanadas de las instancias de dirección" (Mockus, 1983, pág. 86). Y entre mejor se lleve el proceso de aprendizaje mediante la interiorización y replica de los contenidos se refleja una mayor posibilidad de obtener mejores resultados, comprendidos como mejor éxito académico, indicando a su vez, que se ha realizado una adecuada ejecución de las instrucciones establecidas.

Otro aspecto importante, dentro del proceso de taylorización de la educación, hace alusión a que cada día, se busca mejorar los procesos de calificación de los sujetos en la ejecución de las determinadas actividades, puesto que requieren cada vez mayor precisión para una adecuada y ágil realización. Se especializan o vuelven más complejas las tareas a ejecutar, lo que conlleva que exista un mayor adiestramiento o instrucción para realizarlas (Mockus, 1983).

Al forjar toda esa serie de procedimientos, sistemáticos en la labor del maestro, se ha venido generando la pérdida de la motivación respecto al quehacer, motivo por el cual se ha buscado generar una serie de incentivos, con el objetivo de movilizar la motivación de forma externa. Mockus (1983) considera que al convertir al educador en ejecutor de currículo se destruyó la relación directa y racional del maestro con su quehacer, lo que implicó la existencia de la pérdida de racionalidad necesaria para realizar la actividad pedagógica, puesto que, al perderse el disfrute, dicha actividad deja de tener sentido, motivo por el cual el interés para su respetiva realización se ve reducido. Lo que conllevó a buscar estrategias, mediante el uso de incentivos, para sustituir esa motivación perdida y generar mejores procesos escolares.

Finalmente, para que funcione la institución educativa de forma eficiente, dentro de los postulados de la educación Taylorizada, se hace necesario estructurar un área

administrativa, encargada de posibilitar un alto nivel de control sobre la actividad escolar. Es así, como se busca mantener y controlar la educación bajo las directrices establecidas, también es la base que direcciona las conductas necesarias de los educadores, para realizar la respectiva labor encomendada por la suprema dirección (Mockus, 1983).

Para concluir es importante mencionar que “así como la taylorización de la producción expresa los intereses de una clase, la adecuación de la educación a esa taylorización expresa los intereses de esa misma clase” (Mockus, 1983, págs. 90,91).

La taylorización de la educación dio lugar al periodo comprendido como Tecnología educativa o Tecnología Instruccional, que conllevó a forjar una serie de políticas a nivel internacional con el objetivo de buscar estandarizar la educación y tener como prioridad el aprendizaje y la instrucción, denominados por Martínez et al. (2003) como proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual se buscaba transformar la conducta de los educandos por medio de la educación escolar. Este proceso se caracterizó mediante, el diseño, conducción y evaluación de la instrucción en la educación escolar.

1.2.2. Tecnología educativa como taylorización

“La tecnología educativa es la extensión de la forma extrema de organización capitalista del trabajo (taylorismo) a la educación: tayloriza no sólo el trabajo de enseñanza (reduciendo al educador a un puro ejecutor) sino también el trabajo de aprendizaje (reduciendo al educando a un puro ejecutor), produciendo así en el educando el aprendizaje de una forma de trabajo (ejecución), es decir su adaptación, desde temprana edad, a esa forma extrema de organización capitalista del trabajo que es el taylorismo” (Mockus, 1983, pág. 91)

Es importante mencionar que el término tecnología educativa no es lo mismo que tecnología para la educación, éste hace alusión al cambio en el modelo educativo existente en la década de los setenta, que introdujo una serie de condiciones considerables para las prácticas educativas en el país. De acuerdo con Federicci, Mockus, Charum, Granés, Castro, Guerrero y Hernández (1984), consiste en la

generación de una serie de programadores, quienes planean los contenidos y las instrucciones, denominados materiales pedagógicos, al igual que las pruebas o evaluaciones, que posterior debían ser administradas o ejecutadas lo más fielmente posible por los educadores. Esta práctica se inserta en el cientificismo, en el cual los saberes verdaderos son aquellos producidos desde la cientificidad propuesta por el positivismo, puesto que, los conocimientos son netamente verdaderos en la medida que cuentan con rigurosidad en su producción, motivo por el cual se les concedía legitimidad y validez.

De acuerdo a estos autores, Federicci et al. (1984), la tecnología educativa, consistió en el paso existente entre la educación de ese momento, considerada como inoperante, superflua y artesanal, con conocimientos que no contaban con los soportes y respaldos del método científico, a una educación más objetiva. Lo que conllevó a que se le diera respaldo científico a los procesos educativos, como una forma que buscaba ampliar la eficiencia de éstos, con esa acción, se consideró se brindaba un respaldo sólido a este campo del saber. Es así como la tecnología educativa se convirtió en una estrategia fundamental para optimizar en todo sentido el sistema educativo en el país (Vasco, 1985).

Con ello se buscaba disminuir, en lo posible, el contacto formativo de los estudiantes con los maestros y reemplazar ese contacto con una serie de materiales, como lo fueron los libros, folletos, cartillas, módulos y computadores, parte de esos materiales correspondía a textos programados, elaborados por entes especializados. En ese cambio de relación maestro-estudiante se introducía un panorama de distanciamiento, puesto que el educando pasaba a establecer un mayor contacto con los materiales diseñados desde la dirección central (Vasco, 1985).

De acuerdo a Federicci et al. (1984) la tecnología educativa implicó una serie de factores tanto para la educación en sí, como para los maestros y la sociedad.

“El problema del empleo de una argumentación científica o técnica para sustentar, no solamente la reorganización de la actividad educativa, sino también *una drástica reconfiguración de la división del trabajo* en el campo de la educación. El hecho de que el diseño detallado sea asumido por especialistas implica una redefinición objetiva del papel del maestro, quien se ve relegado a tareas de ejecución decididas y controladas externamente” (pág. 71).

De igual forma, se le resta importancia al papel del maestro, se le descalifica al no dotarlo de posibilidades de incidencia en su quehacer como pedagogo, eliminando de esa forma sus saberes como sujeto activo en la realización de su práctica. Se convierte en un acompañante quien supervisa y direcciona la ejecución de las actividades, sin la posibilidad de agregar su perspectiva, su imaginación y desde luego construir el espacio formativo desde las posibilidades, condiciones y saberes del entorno. De esa forma el maestro pierde "así la inteligencia del proceso en la medida en que pasa a ser un ejecutor de los planes diseñados en las oficinas de planificación ministerial donde se elabora el paquete curricular de objetivos operacionales actividades para su logro, sugerencias metodológicas e indicadores de evaluación del proceso, siempre en función del conjunto de comportamientos, habilidades y destrezas que el alumno debe adquirir al finalizar cada curso" (Martínez et al. 2003, pág. 168).

También Federicci et al. (1984) manifiestan que la tecnología educativa se concibe como el paso que generó la reducción de la educación a simple procesos de enseñanza y a la vez conllevó a que la enseñanza se convierta en una acción instrumental. Se genera una transformación en el sentido y significado de la educación, cuando esta pasa a ser un mecanismo netamente de aprendizaje, más no, procesos de reflexión e imaginación.

Este proceso denominado tecnología educativa da como producto la creación del currículo. De acuerdo con Martínez et al. (2003), corresponde a una nominación que no remplaza las designaciones de plan de estudio o pénsum académico, sino por el "contrario, se trata de una nueva categoría que transforma radicalmente la concepción del proceso educativo redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje" (pág. 167).

1.2.3. El currículo

Precisamente el currículo visto desde esta tendencia educativa, de contribuir con el mantenimiento de la cultura imperante, está constituido con el propósito de delinear los criterios y planes de estudio, la forma como se deben implementar los contenidos y demás procesos relacionados con el acto de la enseñanza escolar. Delineando lo

que el educador debe enseñar en el aula, así como el rol que este debe desempañar en el escenario educativo. Convirtiendo en gran parte, el acto educativo escolar, en el pilar que direcciona el tipo de sociedad deseado por la cultura dominante.

De acuerdo con Martínez, Noguera y Castro (1994) al periodo comprendido como Tecnología educativa, lo denominan también como tecnología instruccional, ya que fue el momento, que dio lugar al campo de la instrucción en la educación, y esta a su vez se convierte en el principal pilar del currículo. De esa forma el currículo pasa a dar privilegio a la "instrucción (como saber y como mecanismo de poder) sobre la enseñanza" (Pág. 29).

Al respecto, Peter Mclaren (1998), considera que la teoría curricular tradicional, inicialmente, dio lugar desde la teoría del manejo conductual, que corresponde al mismo principio de la Taylorización de la educación, ya que se buscaba por medio de la estrategia estímulo respuesta, adaptar los contendidos académicos para lograr efectos específicos en los estudiantes. Como una estrategia de "sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados" (Mclaren, 2005, P. 265). Lo que convierte a la escuela en un lugar de adoctrinamiento, puesto que la instrucción pasa a ser el centro que rige la educación impartida.

Para Apple (1997), el currículo tradicional juega un papel fundamental en la educación, ya que es por medio de este que se logra implementar una ideología, en ese caso, el de la cultura imperante. Para lo cual, mediante la utilización de los contenidos programados para los espacios escolares, que son presentados mediante materiales prediseñados, se incluye, qué enseñar, cómo hacerlo y qué evaluación aplicar para medir el proceso de aprendizaje logrado durante el encuentro escolar.

Para ello, Apple (1997) considera el educador está sometido a una doble dinámica, por un lado, están siendo "desadiestrados", que corresponde a la pérdida de las habilidades necesarias para una interacción educativa orientada por su saber pedagógico, generando así una "progresiva atrofia de destrezas educacionales" (Pág. 21), y por el otro, están siendo "readistrados", que corresponde a sustituir el saber propio del maestro en el campo pedagógico por los saberes ideológicos del empresariado, mediante la utilización de técnicas para el manejo del aula, puesto

que lo que importa, es incorporar el material curricular y generar que los estudiantes logren interiorizar de forma precisa los contenidos y de esa misma forma obtener buenos resultados en las evaluaciones. Técnicas mediante la cual se busca fomentar estrategias para que el maestro ejerza un mayor control sobre los estudiantes, mas no se genere la posibilidad de establecer un escenario democrático dentro del espacio educativo. Es así como el maestro pierde el control de las "habilidades pedagógicas y curriculares para transferirlas a las grandes editoriales, estas habilidades son reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos" (Apple. 1997. Pág. 22).

A modo de síntesis, la escuela convencional está designada para "cumplir un imperativo de normalización y homogenización de la población mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país, sus objetivos sociales se dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas como requisito mínimo para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido" (Martínez et al. 2003).

1.2.4. Del currículo a la evaluación

A partir del año 1990, se empieza a implementar una nueva estrategia en el modelo escolar, con la intención de controlar los aprendizajes básicos y necesarios en cada etapa de escolaridad, de esa forma, la evaluación pasó a jugar un papel fundamental en los procesos educativos. A esta etapa, Noguera (2003), le denominó del Currículo a la evaluación y consistió en una renovada tecnología educativa, que definió el rumbo de la educación nacional siguiendo la misma tendencia ideológica, puesto que se sigue persiguiendo el mismo objetivo social con la educación escolar, que corresponde al trazado por la cultura dominante y da respuesta a los intereses del paradigma capitalista. En este proceso se introduce, una serie de instrumentos estandarizados de evaluación a nivel nacional y regional que valoran el rendimiento académico de los educandos.

De acuerdo con Noguera (2003), las nuevas políticas públicas abandonan un poco la preocupación por el diseño detallado de la instrucción para centrar la atención en la evacuación de los resultados, como una estrategia que permitía dar cuenta de "los

principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad, fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación" (Pág. 176).

Con ello, siguiendo a Noguera (2003), esa serie de políticas que contemplaron la evaluación de los resultados en el sistema escolar, conllevaron a su vez a estructurar nuevos elementos en la educación, es ahí, donde se le dota de autonomía a las instituciones educativas, se realizan procesos de descentralización, de consolidación de un plan institucional (PEI), denotando de esa forma mayor libertad a las instituciones educativas para ajustar parte de los contenidos, programas y proyectos escolares a las condiciones territoriales. Pero por otro lado, se implementa una serie de lineamientos curriculares, estándares e indicadores de logros, que delimitan y orientan los procesos académicos a contemplar a partir de una serie de temas específicos en cada etapa de la escolaridad.

Si bien, se le brinda autonomía institucional a los colegios, se les traslada la responsabilidad del rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, se contempló, por un lado, cuantificar la tasa de aprobación del año escolar y por otro, los puntajes obtenidos en las evaluaciones estandarizadas, que corresponden a dos grupos, las pruebas de carácter nacional y las internacionales. Fomentando de esa manera la evaluación como "dispositivo central de control y principio regulador de las medidas educativas y pedagógicas adoptadas por las instancias gubernamentales" (Pág. 207).

Con este nuevo sistema, se introduce el término de "calidad educativa" y resultados de los estudiantes al contexto escolar. Al respecto Noguera (2003), manifiesta se utilizaron dos mecanismos esenciales, por un lado se conllevó a la aplicación de una serie de pruebas estandarizadas en lenguaje y matemáticas y por el otro, a realizar procesos de comparación internacional de los resultados, para contemplar la calidad educativa de los procesos escolares.

En esa dinámica, las instituciones educativas, de acuerdo a la figura de autonomía, pasan a asumir la responsabilidad del rendimiento escolar, de esa forma el equipo directivo y los maestros que hacen parte de las instituciones educativas son los responsables directos del desempeño académico de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.

Con esa serie de políticas se sigue configurando el rol del maestro a una serie de lineamientos que no dan respuesta a su quehacer como agente de un saber pedagógico y de la cultura. Se continúa insertando al educador en una dinámica despersonalizada que da respuesta a unos intereses particulares. Puesto que el maestro en el espacio de sus actividades académicas cotidianas, debe tener presente, enseñar y orientar a los educandos a la adquisición de competencias para dar respuestas favorables en las pruebas estandarizadas. Conllevando a que todas las instituciones educativas del territorio nacional, centren parte de sus esfuerzos en formar a los estudiantes en los temas y competencias que son evaluadas por los entes externos al sistema educativo.

Ese proceso de pérdida del saber pedagógico del maestro y la capacidad de influencia en su quehacer como formador, se puede observar con mayor detenimiento en las políticas públicas que en materia de educación se han venido gestando a lo largo de las últimas décadas en el país, siendo estas, en mayor proporción, las que configuran la labor del profesional de la educación a un perfil deseado por el proyecto político de la cultura dominante, que corresponde a la visión de mundo desde la óptica del desarrollo mercantil. Es importante preguntarnos qué tipo de profesional de la educación piensan y se proyectan a formar desde esta perspectiva.

1.3. Políticas públicas en educación

Al hablar de política pública en educación, en este momento histórico en el país, se hace necesario contemplar las políticas públicas internacionales, puesto que son estas las que direccionan, en mayor proporción, la creación de la normatividad que orientan lo concerniente a lo educativo a lo largo del territorio nacional. Las políticas públicas desde luego son las que permiten direccionar el ejercicio educativo, es ahí donde se orienta el modelo a implementar, el propósito social a seguir, la metodología, las formas de evaluación, entre otros aspectos relevantes, como lo es el proceso de formación de los educadores y los lineamientos que rigen dicha profesión.

Las políticas en educación afectan tanto de forma directa como indirecta la configuración de la labor del educador, puesto que son estas, las que direccionan

cada aspecto de la vida escolar. Las políticas nacionales, de acuerdo con Senarclens (2001), Martínez, Noguera y Castro (2003), obedecen a los lineamientos direccionados por los organismos de cooperación multilateral quienes pretenden universalizar el modelo educativo de acuerdo a los principios económicos.

Con la normatividad que se presenta a continuación, se puede inferir que no existe un proyecto educativo propio, de orden nacional, que represente los intereses culturales de los territorios que conforman el país. Por el contrario, corresponden a un cumulo de ideas y proyectos que insertan el modelo educativo nacional a la tendencia mundial, gestada por los países considerados potencia y el proyecto neoliberal al que estos le apuestan.

1.3.1. Políticas públicas educativas de orden internacional

Siguiendo a Enríquez (2010), el nuevo orden establecido, después de la segunda guerra mundial, ha centrado los esfuerzos por la configuración de la estructura económica global y del llamado desarrollo desde esta perspectiva. Por ello, se ha venido gestando un entramado institucional a nivel mundial con el objetivo de generar estabilidad y legitimidad del sistema económico. Motivo por el cual toma relevancia y se impulsan los considerados organismos internacionales de cooperación multilateral que están conformados en mayor proporción por los países denominados desarrollados que cuentan con una serie de intereses políticos y buscan incidir en el contexto regional desde los temas de interés afines a sus principios y beneficios, para lo cual brindan una serie de apoyos económicos ya sea de carácter reembolsable o donaciones para ejecutar proyectos en los países considerados en vía de desarrollo.

Desde esta misma mirada, Noguera (2003) manifiesta que bajo la denominada teoría de la eficiencia escolar, liderada desde el contexto anglosajón, el movimiento de escuelas eficaces ha venido creciendo a nivel mundial “gracias al apoyo que ha encontrado en las nuevas transnacionales de la educación y la pedagogía: el Banco Mundial, la Unesco, la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico), el FMI, la OIE, entre otras” (Pág. 222).

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional “busca el fortalecimiento del sector educativo colombiano a través de la gestión de recursos de la cooperación multilateral, tanto de los organismos como de la banca” (MEN, s.f., párr. 1). Algunos de estos organismos son: el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Bando Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros.

Es así como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) “exigen a las economías como condición para beneficiarse de su cooperación la restructuración de universidades y programas educativos en todo el continente en la búsqueda de satisfacer las demandas del mercado” (Alvarado, 2012, pág. 3). Para ello, se condicionan los préstamos y ayudas económicas a una serie de exigencias y lineamientos con el propósito de orientar las políticas en el campo educativo respecto a unos intereses particulares, gestados por la cultura dominante. Desde ahí, los Gobiernos, se comprometen a cumplir dichos compromisos, motivo por el cual buscan realizar ajustes a las leyes, e implementan decretos y planes de gobierno, entre otros, en el marco de las políticas públicas en educación.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), hace parte de este entramado de instituciones, que como su nombre lo indica, su propósito es velar por un desarrollo económico a nivel mundial, fomentando políticas con la intención de buscar contribuir en la mejora de la calidad de vida de las personas desde esa perspectiva. Como instrumento en el “contexto globalizado actual, la OCDE asumió el papel de expandir la economía de mercado a escala mundial y la liberación del comercio internacional” (Torres, 2016b, Pág. 14)

Al respecto, desde el año 2010 el gobierno colombiano inicia un proceso de acercamiento para solicitar el ingreso del país a dicho organismo Internacional (Observatorio de la Coperación Internacional, 2011), desde ese entonces hasta la actualidad, se ha estado en la búsqueda de orientar estrategias y políticas con mira a cumplir los requisitos necesarios para lograr el ingreso. Factor que se ha constituido como el “horizonte desde el cual se orientan las actuales reformas (más bien, contrarreformas) a la política pública en educación” (Torres, 2006b, Pág. 13).

Es así como han tomado lugar, la creación de leyes, decretos y planes de gobierno, ajustando el sistema educativo a los lineamientos de carácter internacional.

En este orden de ideas, se ha sugerido “mejorar la calidad y la pertinencia de los resultados del aprendizaje” (OCDE, 2016b, pág. 16), expandir y modernizar la educación media, así como fortalecer las competencias básicas y profundizaciones académicas. Se tiende a buscar un vínculo entre la educación básica y el mercado laboral o la educación superior, al respecto la OCDE considera “la educación media debe de consolidar una serie de competencias básicas a la vez que prepara a los estudiantes para trabajar o para seguir formándose” (OCDE, 2016, pág. 10).

Para realizar el proceso de valoración de la calidad educativa impartida en las instituciones educativas del país, la OCDE implementa el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, denominada PISA, mediante la cual se valoran los conocimientos y las habilidades de los estudiantes a nivel internacional.

No solo se plantea evaluar a los estudiantes, también se sugiere implementar formas de evaluación rigurosa a los maestros, de esta forma la OCDE (2016b) recomienda “utilizar las evaluaciones para impulsar el mejoramiento y recompensar de forma eficaz a los profesores” (Pág. 206).

Acciones que hacen parte de una serie de sugerencias con el objetivo de “desarrollar una fuerza laboral docente y una gestión escolar más sólida" (OCDE, 2016b, Pág. 205), para lo cual también, se plantea establecer “estándares profesionales” para poder mejorar el rendimiento del maestro. Se considera que si se cuenta con excelentes maestros y directivos en las instituciones educativas, se verá reflejado en el aprendizaje y rendimiento escolar de los estudiantes.

Finalmente se ha sugerido estandarizar los programas de “formación docente inicial y el desarrollo profesional” (OCDE, 2016b, pág. 206). Se busca que sean homogéneos, que sigan una base curricular y una serie de estándares profesionales, que faciliten el aprendizaje mayormente centrado en los educandos.

De esta forma, a modo de conclusión, las políticas internacionales en educación están orientadas en mayor proporción “a la “mejora de la calidad”, entendida en su más reducido sentido mercantil: mayor eficacia del sistema, a su vez asociada a la estandarización y evaluación de resultados” (Torres, 2016b, pág. 18).

1.3.2. Políticas públicas educativas de orden nacional

Las políticas públicas nacionales en educación, siguiendo a Martínez, Noguera y Castro (2003), corresponden y obedecen a la lógica impulsada a nivel internacional, predominando el punto de vista de desarrollo considerado por el modelo mercantil.

Es así como los planes de gobierno, los planes decenales, los decretos y leyes están orientados, en mayor proporción, a buscar insertar o fortalecer la educación del país desde esa perspectiva.

Desde esta lógica, las directrices pedagógicas, los temas a trabajar con los estudiantes, las metodologías a utilizar en cada uno de los procesos académicos, están pensados para dar respuestas intencionadas al modelo sugerido por los organismos de cooperación internacional. De igual forma se ven afectados los procesos de formación de los maestros y la labor de los profesionales de la educación. El entramado normativo e intención política, en la actualidad, corresponde a seguir con la férrea intención de continuar direccionando el modelo educativo nacional al paradigma empresarial.

A continuación se brinda un panorama concreto acerca de la normatividad relacionada con el modelo pedagógico, la evaluación de los estudiantes, las políticas públicas y la normatividad que rige la labor docente, como se le denomina desde la mirada oficial.

La educación escolar en el país está regida por una serie de Lineamientos y estándares básicos de competencias, factores esenciales que orientan los temas en cada una de las áreas del conocimiento.

El decreto 1860, que rige lo concerniente a los aspectos pedagógicos y organizativos generales del sistema educativo, contempla la autonomía institucional, calidad, continuidad y universalidad de la educación. Seguido por la resolución 2343 de 1996 que fundamenta los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logro curriculares para la educación formal.

Los lineamientos de acuerdo con el MEN (2014), son una serie de orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares definidas, con el principio de establecer y planear los contenidos de las áreas obligatorias y fundamentales reglamentadas por el decreto anteriormente mencionado.

De acuerdo al MEN (2006), los Estándares Básicos de Competencias en las Áreas fundamentales del conocimiento son las directrices que delimita lo que los estudiantes deben aprender en el ejercicio escolar, lo que deben saber de los contenidos proyectados y finalmente lo que deben saber hacer con los conocimientos aprendidos. Estos están estructurados para las áreas denominadas básicas, que corresponden a Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía.

Otro aspecto fundamental dentro del contexto escolar corresponde al sistema de Evaluación y Promoción del año lectivo de escolaridad de los estudiantes, de acuerdo con Noguera (2003) este aspecto, pasó a ocupar un importante lugar en la educación del país. Puesto que es un mecanismo que permite controlar los aprendizajes a partir de las evaluaciones estandarizadas. Mediante esta estrategia se regula y brindan los lineamientos esenciales que definen la forma de valoración cognitiva de los estudiantes, estableciendo las escalas de valoración, promoción escolar, las metas de pérdida del año escolar, entre otros aspectos. Este proceso está regido por el decreto 1290, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), regido por la ley 1324 de 2009, se le brinda la facultad para evaluar a los estudiantes, de igual forma inspeccionar y vigilar la calidad del servicio público de la educación.

Además de la reglamentación en los temas educativos, también se encuentra la política pública, considerada como los proyectos y actividades organizadas por los gobiernos, ya sea de orden nacional, distrital o municipal y local, para direccionar el sistema de educación acorde a los principios del gobierno del momento.

La primera de estas políticas corresponde al Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE). Son las propuestas, acciones y metas que se plantean en lo concerniente al sistema educativo durante ese lapso de tiempo. El PNDE correspondiente al periodo 2016 y 2025, proyecta que Colombia tenga un sistema educativo que ofrezca mejores oportunidades en el 2025 (MEN, 2016).

A este le sigue la ley 1753, denominada la Ley del Plan Nacional de Desarrollo, en este momento histórico, corresponde a “todos por un nuevo país”, y se fundamenta en tres pilares esenciales; construir una Colombia en paz, equitativa y educada. Bajo este política nacional, el MEN (2015) presenta el plan sectorial de educación, proyectando como visión hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, para tal efecto se determina como líneas estratégicas, la excelencia docente, jornada única, Colombia bilingüe, Colombia libre de analfabetismo y mayor acceso a la educación superior. Bajo esta premisa, Colombia la más educada, se ha venido invirtiendo recursos económicos en las universidades privadas con la estrategia Ser Pilo Paga. Estrategia mediante la cual el gobierno subsidia la matrícula en estas universidades a los estudiantes de los colegios públicos que obtienen buenos resultados académicos.

Por otro lado, se ha buscado el fortalecimiento de convenios de articulación entre la educación media de los colegios distritales y las Instituciones de Educación Superior (IES) y el Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA). Buscando acercar a los estudiantes de los colegios tanto a la educación superior como al de la educación para el trabajo.

Otro tema de suma importancia al respecto de lo educativo, es la labor docente, el proceso de formación, el mundo laboral y las condiciones salariales, entre otros aspectos del mundo profesional y laboral de los educadores.

Los docentes, como se le denomina a las profesiones de la educación desde el ámbito institucional del sistema público educativo, están regidos en la actualidad por dos normatividades. Los que llevan más tiempo de vinculación, están presididos por el decreto 1826, se considera que este grupo de profesionales poseen una serie de garantías en los diferentes aspectos respecto a los docentes nuevos que hacen parte de otro decreto. El segundo grupo está regido por el decreto ley 1278 de 2002, denominada Estatuto de Profesionalización Docente, mediante el cual se regula las relaciones del Estado con los docentes que hacen parte de las entidades territoriales del país, corresponde al nuevos equipo de formadores que hacen parte del magisterio.

Este segundo decreto reglamenta aspectos como los requisitos y procedimientos para el ingreso de los docentes al sistema educativo estatal, la carrera y escalafón docente, sistema de evaluación o rendimiento laboral, derechos, deberes, inhabilidades, salarios, incentivos, estímulos y compensaciones, entre otros aspectos concernientes a la carrera docente.

Para hacer parte del equipo docente de algún ente territorial, se hace necesario cumplir con una serie de requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal, y así lograr el respectivo nombramiento. Este proceso es meritocrático, los aspirantes deben concursar para conseguir el nombramiento. Para ellos se hace necesario cumplir con una serie de requisitos y procedimientos establecidos, contemplados en el marco de un concurso.

Es importante mencionar que en este decreto, 1278, también se puede presentar cualquier profesional con título universitario, no es exclusivo para los profesionales licenciados. Lo que ha generado, la labor docente en las entidades territoriales, también esté conformada por profesionales no licenciados.

Por otro lado, el Escalafón Docente concierne al proceso de clasificación del docente de acuerdo a una serie de cualidades, como la formación académica, la experiencia, responsabilidades, empeño y capacidades. Para ascender en este se hace necesario concursar y demostrar que se cuenta con las competencias requeridas para aprobar el ascenso, con el ascenso se logra una mejor remuneración.

Un factor importante en la vida del docente estatal corresponde al proceso de evaluación. En la Carrera Docente, es un requisito, evaluar el desempeño laboral dentro de la institución educativa, en particular a los educadores que han ingresado bajo el decreto 1278. En este proceso se evalúa la idoneidad, calidad y eficiencia de su actuar, una buena calificación determina la permanencia en el cargo. Además, esta evaluación, también se tiene en cuenta para los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales.

Otro tema importante al respecto de la labor de los educadores, es el proceso de formación de estos, el pregrado o lo que se puede denominar la formación inicial del profesional de la educación. En el país, las carreras en educación, están regidas por el artículo 67 de la constitución política de Colombia. De igual forma, se señala que

el Estado es el encargado de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación, incluyendo los procesos de formación de los docentes.

En los últimos años, se ha venido consolidando una serie de leyes y decretos con los que se reglamenta todo lo concerniente a la calidad de los programas académicos de las licenciaturas en el país. Se indican cada uno de los procedimientos que debe cumplir una institución educativa de educación superior para continuar orientando procesos de formación de las licenciaturas o programas en educación. Con esta reglamentación se busca un proceso de estandarización de los programas universitarios afines al campo educativo.

En este orden de ideas, se está promoviendo la creación de unos estándares con el objetivo de unificar la manera de entender la "excelencia docente" y delinear la formación de estos profesionales a los contendidos curriculares que de hecho son unificados para cada área del conocimiento.

1.4. Un recorrido por la historia, el magisterio y la lucha del maestro

El proceso de formación de los maestros desde los años 1960, se ha enfocado a generar conocimientos puntuales de las áreas dejando de lado la importancia del saber pedagógico y la reflexión, Rodríguez (2002) menciona que el ejercicio realizado por el magisterio se efectuaba como un oficio, más no como una actividad intelectual desde una perspectiva profesional, además agrega, que los maestros se comportaban más como funcionarios o trabajadores y no como profesionales de la pedagogía. Lo que implicaba, ya desde ese entonces, que la "enseñanza era asumida como un asunto técnico, como tal, podía desempeñarse con el simple dominio de unas herramientas didácticas y el uso de unas ayudas metodológicas" (Rodríguez, 2002, pág. 16).

Por otro lado manifiesta, los educadores salían del proceso de formación con serios vacíos respecto al saber pedagógico, no sabían nada de pedagogía, lo que los conllevó a centrar la atención en observar los programas y estudiar las guías direccionadas desde el Ministerio de Educación Nacional para así poder orientar las actividades académicas con los estudiantes, dejando de lado la posibilidad para pensar y reflexionar desde la teoría, la propia práctica y por ende cada una de las

experiencias que tomaban lugar. De igual manera, a esta situación, se le agrega, que se hacía uso de materiales académicos, como textos escolares, cartillas y guías, que se le hacía comprar a los estudiantes para seguir los mismos temas de forma similar en cada etapa de formación, y el maestro era el encargado de buscar que todos los estudiantes fueran al mismo ritmo.

Para ese entonces se presenta la denominada Cruzada Alemana, que consistió en un apoyo brindado por la Misión Pedagógica Alemana entre el año 1965 y 1976. Esta consistía en la producción de una serie de guías didácticas para los maestros, las cuales estaban integradas por unos objetivos generales y específicos, los contenidos, las indicaciones metodológicas y procedimientos a seguir. En sí, cada uno de los pasos que se requerían para explicar el tema, buscando dichos contendidos fueran interiorizados por los estudiantes. Ello, correspondía a la política trazada en el Decreto 1710 de 1963 del Ministerio de Educación Nacional, convirtiendo tanto a la educación en un simple proceso de instrucción como al maestro en un acompañante que guiaba la ejecución del estudiante al momento de enfrentarse a dichos materiales (Rodríguez, 2002).

Desde ese entonces, las políticas públicas han venido buscando reducir el rol activo del maestro, impulsándolo a ser un simple ejecutor de currículo. Rodríguez (2002) consideraba que los maestros luego de graduados, salían carentes de formación pedagógica, lo que conllevaba a fundamentar la labor pedagógica realizada en la vocacionalidad y la experiencia que se lograba de forma empírica, conllevando, a dejar a un lado el saber pedagógico y la reflexión generada por este en los espacios de formación.

1.4.1. Movimiento Pedagógico

La lucha de los maestros por resignificar la labor pedagógica se ha venido dando desde algunas décadas atrás, si nos devolvemos tres décadas, en la historia del magisterio, encontramos el papel que ha venido forjando la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el sindicato más grande del país que acoge a los maestros, en la lucha por dignificar la labor.

Desde sus comienzos, Rodríguez (2002) manifiesta FECODE, fue una organización creada con el propósito de lucha social y política, con la cual se pretendía la reivindicación laboral, buscando mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los maestros, de igual forma se combinaba ese actuar con la idea de combatir al régimen instalado en el país.

Con ese propósito, FECODE dejaba de lado y se convertía en indiferente a las políticas educativas del Estado, lo que lo había conllevado desligarse en su totalidad del quehacer pedagógico de los maestros. De esa forma, "no era, pues, una organización que incorporara en su plataforma de acción, la reflexión teórica, la investigación y el debate académico sobre las teorías pedagógicas y las políticas públicas en educación" (Rodríguez, 2002, pág. 19), de hecho no se contemplaba la posibilidad de realizar procesos de formación sindical de los afiliados y desde luego la formación pedagógica de los maestros no hacía parte de los propósitos, puesto que su actuar se concentraba en dignificar la labor y buscar mejores condiciones de vida para los maestros.

En el año 1982, en una serie de tendencias, debates y cambios en la estructura interna del sindicato, se logra dar cabida a una propuesta denominada Movimiento Pedagógico, con el cual se abre la posibilidad de abordar temas como lo fue lo pedagógico. Ese momento histórico, es considerado por el maestro Rodríguez (2002), como "un encuentro del sindicalismo docente y el activismo político de izquierda con el saber pedagógico, un saber que era desconocido en uno y otro ámbito. Hasta esos tiempos ni el sindicalismo, ni la izquierda política habían tenido contacto con la pedagogía" (pág. 24).

De esa forma se concibe que el Movimiento Pedagógico se convirtió en un pilar fundamental en la recuperación del maestro como trabajador de la cultura, con proyección social en el entorno y comunidad donde estaba inmerso, además, se buscaba que la educación estuviera al servicio del pueblo, que diera respuesta a las necesidades y condiciones de las comunidades. De la misma forma, se pretendía valorar el liderazgo intelectual de los maestros y buscaba contribuir en la gestión de nuevas reformas educativas que incluyeran la voz de quienes estaban implicados directamente realizando esta práctica a nivel nacional, puesto que para ese entonces, el maestro no era reconocido activo en su quehacer (Rodríguez, 2002).

Es así, como el movimiento pedagógico logra incidir, a nivel nacional, en dar una nueva mirada a la labor del maestro, consiguiendo instalarlo nuevamente como trabajador de la cultura, con amplia proyección social y con capacidad de incidencia en las comunidades donde se instalaba, se considera, el movimiento logra forjar, una pedagogía al servicio real del pueblo (Rodríguez, 2002).

Da acuerdo con Martínez, Unda y Mejía (2002), el movimiento pedagógico, empieza a perder la fuerza en la década de los ochenta, por razones internas del sindicato, este fue desapareciendo, sin embargo, se considera, aún tiene vida y se hace presente a través de diferentes manifestaciones, impulsadas por grupos y organizaciones de maestros que de forma autónoma han decidido continuar plasmando sus prácticas y realizando reflexión sobre los propósitos trazados inicialmente por el Movimiento Pedagógico, que corresponden a hacer de la labor del maestro un movimiento cultural y educativo.

Al respecto, formas de movimiento Pedagógico se expresaron a través de las innovaciones pedagógicas que perseguían cambiar la estructura tradicional educativa, de igual manera la creación de grupos de reflexión pedagógica y por otro lado el surgimiento de redes, como espacios de intercambio y compartir saberes, a la vez como un mecanismo de visibilizar las prácticas que se llevaban a cabo en los diferentes rincones del territorio nacional.

Las redes pedagógicas fueron contempladas como “posibilidades de intercambio de prácticas y saberes, han posibilitado un espacio de relaciones no jerárquicas para avanzar en la producción de saber, experimentación, ensayo, escritura y conceptualización pedagógica” (Martínez, Unda y Mejía, 2002, pág. 62).

Una iniciativa que dio lugar, alrededor del año 2000, y que se convirtió en un proyecto de gran importancia a nivel nacional en el magisterio, de acuerdo a Martínez, Unda y Mejía (2002) fue la Expedición Pedagógica, contemplada de igual forma como un retorno al movimiento Pedagógico pero desde otra perspectiva. Esta es considerada como una experiencia en la producción de saber y con la cual se consideró, se estaba “constituyendo en una política alternativa para pensarse y afirmarse como maestros desde una perspectiva cultural” (pág. 63).

En los recorridos realizados, dentro del marco de esta propuesta, se evidenciaba que existían comundiades de maestros organizados y deseosos de compartir los saberes de las prácticas realizadas. Es de esa forma como la expedición va visulizando que existe una voluntad importante en la consolidación del maestro como sujeto de saber, en los diferentes lugares del país. Con esta iniciativa, entre otras, se buscaba que los maestros pasaran de ser portadores a productores saber pedagogico. Es una iniciativa que veía al maestro como intelectual, considerando que un viaje correspondia a un "desplazamiento en el orden del pensamiento; salir, ir a otros lugares, ser capaces de ver aquello que no somos, volver distintos, producir otras formas de pensar y conectarse con las problemáticas del país" (Martínez, Unda y Mejía, 2002, pág. 82).

1.5. Maestro o Docente

En esta investigación se contempla la denominación e implicaciones de ser Maestro. Maestro es el sujeto de la educación quien es portador de saber pedagógico y realiza una práctica escolar y comunitaria contemplando las condiciones y necesidades de las comunidades, orienta y dinamiza los procesos escolares y educativos desde la perspectiva cultural.

Los sujetos que asumen el rol educativo en el contexto escolar se les tiende a llamar maestro, educador, docente y profesor, en algunos casos no se detiene a diferenciar entre una y otra denominación, tan solo se menciona como un sinónimo.

Para Zuluaga (1999) "el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico" (pág. 10), entendiendo lo pedagógico, "no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso" (pág. 10). En este orden de ideas, el maestro es el sujeto que agencia una serie de saberes encaminados a orientar y compartir tanto la enseñanza como la construcción de nuevos conocimientos. A su vez Zuluaga (1999) concibe la pedagogía como un saber que permite procesos de formación en contextos determinados, de esa forma la pedagogía "acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad" (18).

Por otro lado siguiendo a Martínez y Unda (1995), el maestro es reconocido por ser portador del saber pedagógico, saber constituido por una serie de nociones, conceptos y métodos que históricamente se fueron configurando. De esa forma un maestro siempre está poniendo en juego en el proceso de enseñanza, una relación con los saberes, “el saber que enseña como el saber pedagógico” (sección, El maestro como sujeto de saber, párrafo. 3). El saber que enseña puede corresponder a la serie de conocimientos generados, ya sea dentro de una disciplina específica del saber o los conocimientos cotidianos que adquiere durante la realización de la práctica con relación al contexto y cultura donde se instala.

De esa forma entender al maestro como sujeto de saber implica “reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura —el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos— y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica” (Martínez y Unda, 1995, sección, El maestro como sujeto de saber, párrafo. 4).

Ahora, al contemplar la denominación de Educador, González y Aguilera (2013), se refieren a la “labor, el compromiso y el conocimiento que tienen y adquieren personas que educan más allá del aula, de la escuela” (pág. 77). Corresponde al sujeto de la educación quien tiene la capacidad de entrar a un territorio y compartir saberes a partir de la realidad y condiciones de la comunidad.

Siguiendo a González y Aguilera (2013) la figura del educador se ha fortalecido con la incidencia de las propuestas educativas alternativas que han tomado lugar en América Latina y, corresponde al sujeto que logra construir espacios educativos que no se agotan en la institución educativa, sino por el contrario, logran insertarse en espacios amplios de la comunidad donde el educador vive su cotidianidad. Es el sujeto que se atreve a pensar su profesión de educar con relación al momento histórico que se vive, junto a otros, quienes también tienen saberes. De esta forma “se trata de procesos que están más allá de la escuela, que parten de la institución y se insertan en las comunidades o que nacen de las poblaciones para proponer espacios educativos” (González & Aguilera, 2013, pág. 77). Es quien logra salir del colegio y contemplar la realidad del sector, pero a su vez busca que la comunidad de igual forma incida en la institución educativa, y de esa forma, entre juntos, buscar la posibilidad de agenciar transformaciones en beneficio del territorio.

Por otro lado, la figura del ser docente corresponde a la connotación que le han venido dando los entes gubernamentales al sujeto quien asume los procesos educativos y en particular al agente quien dinamiza los procesos de la enseñanza en la escuela regular. De esta forma se ha venido restando "protagonismo al maestro de tal manera que cada vez se habla menos de <<maestro>> y más de <<docente>>, que es el término que los estrategas han adoptado para referirse al sujeto de la enseñanza" (Martínez, 2004, pág. 368).

Al respecto, en términos de Zuluaga (1999), en el campo de la escuela toma lugar otro agente de la educación diferente al maestro, para ella, existe:

"Otro sujeto que también enseña y al que se llama docente. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente, en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la Pedagogía" (pág. 49)

Corresponde al sujeto quien únicamente asume el saber de una disciplina, un conocimiento en particular y quien no contempla el contexto y los saberes culturales de las comunidades donde realiza su práctica escolar o educativa.

1.6. Metodología

1.6.1. Perspectiva

En la construcción de conocimiento y saber, durante la colonización de Latinoamérica, también se irrumpió e impuso el pensamiento eurocéntrico, generando así un punto de vista único, quien tiene la posibilidad de dictaminar que es verdad y que no, quien puede legitimar lo que es válido y lo que no lo es, un paradigma discriminador de otras formas de pensar y crear conocimiento. Como lo menciona Mejía (2009), un paradigma que considera legítimo y defiende su método y forma de producir el saber, ya que considera que los demás no cumplen con el rigor y veracidad, lo que no los hace pertinentes. Como forma de producción de conocimiento, el positivismo Lógico "definió que lo que vale en las ciencias es el conocimiento teórico matematizado, que se obtiene mediante el método científico

hipotético deductivo a partir de la experimentación. Se concluye en esta visión que "el método científico" se constituye en la única garantía de racionalidad científica, porque asegura que el conocimiento teórico se ha obtenido de manera rigurosa y experimental" (Mejía, 2009, pág. 5, 6). Y este a su vez se convirtio en un modelo "que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes, y formas de conocer en tanto propone un imaginario social, donde unos están adelante y otros atrás en el camino de la historia" (Mejía M, 2011.P. 25).

Por otro lado, Posada, Munar y Roa (2013) manifiestan que la monocultura del saber ha venido considerando que existe un único saber científico, de igual forma la monocultura del progreso ha entendido la historia desde un único punto de vista, lo que ha conllevado a que se conciba que los países desarrollados están adelante y los demás son países residuales y obsoletos. Además, esa monocultura ha generado que se establezcan jerarquías, se estratifique a las personas, por cualidades como el género, ingresos económicos, entre otros, como también ha conllevado a generar una visión universal, la cual desprecia lo local.

Sin lugar a duda, una forma de homogenización epistémica que busca deslegitimar otras maneras de saber, negando de esa forma la posibilidad de crear episteme desde lo propio, desde lo contextual, desde la práctica, por el contrario, centra la atención en el instaurar relaciones cognitivas que se "establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados por un método científico, un lugar para privilegiar las formas patriarcales de conocer y relacionarse" (Mejía, 2011, pág. 25).

Frente a esta propuesta excluyente surgen nuevas tendencias epistémicas, que dan cabida a interpretar la realidad desde otro punto de vista, de ahí que, a partir de los años setenta, en el contexto de las ciencias sociales, surge el denominado giro hermenéutico, que "se ha caracterizado por un auge de la perspectiva interpretativa que los sujetos hacen sobre sus propias acciones y las de los demás, dándole mucha preponderancia al significado en el campo de la investigación. Los fenómenos sociales van a convertirse en textos posibles de interpretación. En esa interpretación el valor y el significado están dados por la auto interpretación que los sujetos hacen de sí mismos y de los demás" (Pinzón, s.f, pág. 80).

Se equiparan los fenómenos sociales a un texto, y de la misma forma, se puede realizar una lectura y dar una interpretación. Siendo esta una de las forma como toma lugar el paradigma interpretativo.

Hans-Gerorg Gadamer, citado en Pinzón (s.f) "ha reafirmado el carácter auto comprensivo de los individuos que forman la sociedad y reconoce las acciones discursivas del lenguaje como la forma en que se expresa la realidad social. Es decir que las estructuras de significado están dadas a través del lenguaje y es en éste en el que se da la acción interpretativa" (p. 80). Con este concepto, se abre la posibilidad de buscar nuevas formas de investigar el contexto social, y da sentido a la investigación cualitativa.

Es así como toma lugar la teoría narrativa, de acuerdo con Paul Ricoeur, citado en Pinzón (s,f) esta se fundamenta en la hermenéutica interpretativa, y se encarga precisamente de realizar una descripción de la forma como el sujeto por medio de su discurso menciona su hacer. Esto conlleva a dar una mirada con suma confianza a los relatos de vida, vistos como una forma que permite realizar investigación.

Por otro lado Pujadas, citado en Huchim y Reyes (2013), propone que el relato de vida es necesario denominarlo como narración biográfica, esto delimita y genera mayor precisión a la hora de abordar el tema, respecto a otras formas de investigación similares. El método biográfico, también se suele llamar "el método de los documentos personales (personal documents) o de los documentos humanos (human documents)" (p.4).

Desde esta perspectiva la narración biográfica, de acuerdo a Huchim y Reyes (2013), ofrece un marco conceptual y metodológico en el campo de análisis del desarrollo humano, lo que implica en gran parte, dar cuenta de los cambios del ser humano y las trayectorias que este se traza.

En el contexto educativo, adquiere fuerza este tipo de investigación desde finales del siglo anterior, en países de Europa, Estados Unidos, Canadá y de América Latina. Esta metodología ha tomado lugar en el campo de la educación, logrando legitimidad como una forma en la construcción de conocimiento desde la perspectiva investigativa en educación (Huchim y Reyes, 2013). Además, agregan que esta metodología permite dar "significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos

y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran" (Bolívar, et al. Citado en Huchim y Reyes, 2013, p. 2).

Desde esta óptica, el presente estudio aborda por medio de la perspectiva biográfica narrativa, la historia de vida escolar de cuatro maestros considerados alternativos de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Dos de estas experiencias, corresponde a educadores que están incorporados a la secretaría de educación distrital, instituciones educativas consideradas de orden público, mientras que las otras dos experiencias corresponden a maestros que hacen parte de propuestas educativas de carácter privado, que se autodefinen por implementar una propuesta institucional alternativa.

Se puede llegar a pensar que las Instituciones de educación distrital, a diferencia de las propuestas educativas particulares, tienden a ser más rigurosas en ceñirse a la norma y limitar los ejercicios pedagógicos que se salen de los parámetros legales e institucionales. De esa forma, posiblemente limitando, el actuar pedagógico de los maestros alternativos que hacen parte de los colegios de carácter público.

Por otro lado, se puede pensar que las instituciones de educación que se auto consideran alternativas, tienden a ofrecer mayores oportunidades para que los maestros desarrollen sus propuestas, permitiendo de esta forma ampliar el panorama pedagógico y desde luego el potencial de los maestros.

1.6.2. Instrumentos

Las herramientas utilizadas en la fase de recolección de la información fueron las entrevistas semi-estructuradas además de documentos y fotografías facilitadas por los educadores.

La entrevista, de acuerdo con Mejía (2008) consiste en una conversación interesada sobre aspectos específicos, motivo por el cual la clave está en saber preguntar y orientar la conversación establecida para lograr de la mejor forma abordar los temas sobre los cuales se desea profundizar. Para ello, se requiere del planteamiento de

un tema específico que corresponde a lo que se quiere lograr durante la conversación.

La recolección de los datos estuvo orientado por la entrevista estructurada, de acuerdo con Mejía (2008) este tipo de entrevista está guiada por una serie de preguntas predeterminadas y con ello se busca conseguir una serie de información básica que corresponde a la requerida por el investigador. Este tipo de entrevista demanda de mayor cuidado a la hora de establecer la conversación ya que puede dar lugar a convertirse en un cuestionario.

El instrumento de entrevista construido, dentro del marco de la presente investigación, se organizó teniendo en cuenta seis tópicos considerados fundamentales en la estructura del proyecto, sobre cada uno de ellos se planteó una pregunta principal, orientadora de la conversación al respecto del tema. Esta pregunta principal estuvo acompañada por una serie de sub-preguntas guía, que solo se realizaban si durante el diálogo no se refería a ese tema en particular, requerido dentro del proceso de la recolección de la información.

Los tópicos orientadores de la entrevista, correspondieron a la estructura de la propuesta de investigación, de esta forma, en primer lugar, se indagó por el proceso de formación escolar de los maestros, desde el inicio de la escolaridad hasta la última actividad académica realizada. El segundo tópico, correspondió a las actividades laborales, contemplando todas aquellas labores realizadas en los diferentes momentos de la vida, hasta la actualidad. El tercer tópico, sobre las prácticas pedagógicas que los maestros realizan en su quehacer diario dentro del proceso formativo alrededor de las instituciones educativas, se incluyeron los proyectos y actividades pedagógicas lideradas por ellos y la interacción con los estudiantes. El cuarto aspecto estuvo orientado a indagar el proceso de formación política de los maestros y la forma como ellos despliegan ese campo de acción con los estudiantes. El quinto, se estructuró para conocer el discurso que los maestros manejan respecto a la educación alternativa y la educación tradicional y, para finalizar, el sexto tópico, se orientó a visualizar las actividades comunitarias e interacción escuela-comunidad de los maestros.

La estructura del cuestionario fue flexible en la medida que durante el diálogo establecido con los maestros, se fue ajustando de acuerdo a la dinámica de la conversación y el tema tratado por el educador, de esa forma se generó una conversación orientada por la dinámica del diálogo, en mayor proporción, que por la estructura de la entrevista.

A continuación se da a conocer el contexto de las instituciones educativas, lugar en el cual actualmente los educadores ponen en escena su apuesta pedagógica, de igual forma se ilustra una breve descripción de historia de vida de cada uno de ellos.

1.6.3. Población

Instituto Social Nocturno de Enseñanza Media (ISNEM) y Colegio Instituto Cerros del Sur (ICES).

El Instituto Social Nocturno de Enseñanza Media toma lugar el año 1982 en el barrio La Hortúa, luego en el año 1991 se desplaza para el barrio Jerusalén sector Potosí, parte alta de la localidad de Ciudad Bolívar; lugar en el cual da inicio a su funcionamiento, en un lote con unas cuantas casetas prefabricadas. Al ver la demanda de estudiantes, se crea el Colegio Instituto Cerros del Sur ICES; que funciona en el mismo lugar en jornada diurna. Para ese entonces no existían instituciones educativas en el sector. Actualmente cuenta con una infraestructura y dotación que favorece las condiciones para la realización de las actividades escolares y comunitarias.

El PEI institucional es escuela comunidad y se fundamenta en la educación popular, como corriente de pensamiento que permite dar un marco de referencia a cada uno de los proyectos y actividades que realizan; es una institución no oficial, que se ha sostenido por medio de convenios con el distrito o pagos simbólicos de la matrícula de los estudiantes. La jornada de la noche ha funcionado con el costo de la matrícula que es asequible a la comunidad del sector, el equipo educador quienes

contribuyen de forma voluntaria al acompañamiento de los procesos escolares. Se caracteriza por realizar una labor de estrecha cercanía con la comunidad, a parte de las actividades escolares que están relacionadas con el contexto; también, se consolidan espacios de capacitación, talleres, procesos de formación, eventos deportivos y lúdicos, encuentros para resolver problemáticas, equipos de gestión comunitaria, entre otras actividades en las que la comunidad participa de forma activa.

Dentro de la filosofía institucional se considera, la escuela y la comunidad deben estar en estrecha relación, motivo por el cual no deben existir muros que delimiten la escuela de su territorio. De esta forma, lo que se hace en la escuela debe afectar de forma positiva a la comunidad y lo que pasa en la comunidad debe afectar a la escuela. Tal es el caso, que al llegar a las instalaciones de la institución, no se encuentran muros, ni puertas que delimitan el ingreso al campo institucional, de esa forma la comunidad puede ingresar en cualquier momento y los estudiantes salir con facilidad. La apropiación de la comunidad y los estudiantes por la institución ha generado el cuidado y protección de la misma.

El lugar donde está ubicado el colegio se caracteriza por ser estrato social uno, se evidencian dificultades económicas y sociales marcadas; algunos lugares del sector no cuentan con todos los servicios públicos y la mayoría de las calles no están pavimentadas. La población del sector ha llegado, ya sea por el desplazamiento producto del conflicto armado del país o por marcadas dificultades económicas; conllevando a buscar una mejor calidad de vida en este territorio. Uno de los Fundadores de la Sede del Barrio Potosí es Leondias Ospina, quien lleva apostándole a ese proyecto educativo 26 años en el sector, sin embargo años anteriores ya se había vinculado a ese mismo proceso en el Barrio la Hortúa.

El maestro Leonidas Ospina, licenciado en ciencias sociales de la Universidad Distrital, aun siendo estudiante de bachillerato en la institución educativa San Juan de Dios, en el año 1979 se involucra en el proyecto educativo del INSNEM; cuando ese proyecto tomaba lugar en el barrio la Hortúa, para el año 1984 ya hacia parte del equipo de educadores. Posteriormente, deciden trasladar la sede del colegio al barrio Jerusalén, sector Potosí. En este lugar, al ver que la institución educativa no alcanzaba a cubrir toda la población que deseaba estudiar, en el año 1991 se crea el

Instituto Cerros del Sur (ICES), ampliando las matrículas para todos los grados de escolaridad en jornada diurna.

Leónidas se ha desempeñado como coordinador académico y educador dentro de la propuesta educativa, con compromiso y dedicación por la actividad pedagógica y comunitaria, es uno de los factores que lo ha llevado a obtener un alto reconocimiento ante los demás educadores, los estudiantes y la misma comunidad.

Hizo parte de la propuesta educativa, INSNEM, aun cuando cursaba los últimos años de escolaridad. Él está presente cuando se lleva la propuesta educativa al barrio Jerusalén sector Potosí, liderando junto con otros compañeros educadores el proceso; y de esta forma se decide ir a vivir a las instalaciones de la institución educativa, cuando aún el barrio estaba en proceso de consolidación. Para ese entonces se habitaba en un denominado “ranchos”, elaborado con madera y tejas de zinc, escenario en el cual habitaron algunos educadores que hacían parte de esta propuesta educativa. Es importante resaltar que el barrio correspondió a un asentamiento considerado ilegal, motivo por el cual aún en este momento se encuentra en trámites de legalización; luego, junto con otros compañeros educadores asumen el liderazgo de la institución educativa cuando fue asesinado el líder y educador Evaristo Bernate, fundador de la propuesta educativa, un líder social que siempre estuvo presente en los barrios y escenarios más deprimidos y vulnerables de la ciudad, a donde llegaba emprendía un ejercicio pedagógico contextual.

Leónidas es reconocido en el sector por liderar una serie de propuesta comunitarias, ha hecho parte de la junta de acción comunal, coordina una iniciativa que lleva por nombre coordinadores de cuadra, hace parte del proceso de legalización del barrio, ha participado en la gestión de los servicios públicos y está presto a acompañar, direccionar y orientar a quien le solicite algún tipo de apoyo educativo o concerniente a alguna gestión; ya sea trámites para acceder al sistema de salud, servicios públicos o cualquier aspecto relacionado con el barrio.

Liceo Nuevo Chile

El liceo Nuevo Chile se ubica en el Barrio Milenta de la localidad de Puente Aranda, Bogotá, es fundado en el año 1985, al considerar que la educación nacional estaba

formando fuera del contexto nacional, puesto que no se reconocían las raíces latinoamericanas, el folclor, el territorio geográfico, la flora, la fauna y la diversidad étnica del país, motivos que conllevaron a los fundadores a plantear una propuesta pedagógica que recogiera el sentir propio del territorio nacional. Desde ese entonces se inicia una apuesta orientada por el propósito de generar transformaciones en los estudiantes y la comunidad del sector. Es una institución de carácter no oficial y la principal fuente de financiación corresponde al cobro de la matrícula de los estudiantes. El sector donde se ubica, se categoriza por albergar a una población de estrato tres y cuatro.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) está relacionado con el campo ecológico, humano, artístico, investigativo, de recuperación ancestral y deportivo. La institución educativa cuenta con proceso de formación para niños y niñas de los niveles académicos de preescolar y básica primaria. Se proyecta una formación para la vida, motivo por el cual enfoca los esfuerzos en el fortalecimiento de procesos artísticos, culturales, recuperación ancestral de tradiciones y saberes, contacto con la naturaleza, cultivos orgánicos y estrecha relación con la comunidad del sector.

Con el ejercicio pedagógico se busca la “creación de otras alternativas de desarrollo humano, donde lo pedagógico, recobre el valor que tiene, como elemento fundamental en la evolución de las sociedades; priorizando, la formación integral de seres humanos con espíritu investigativo y científico permitiéndoles asumir la responsabilidad social que les corresponde en la transformación de las comunidades” (Nuevo Liceo Chile, s.f, párr. 1. Sección Principios Institucionales).

La educadora Luz Marina Patarroyo, licenciada en educación preescolar de la Universidad Nacional Pedagógica, ha estado integrada a la propuesta educativa del colegio desde el año 2000. Orienta el ejercicio pedagógico, contemplando la importancia que tiene el territorio como fuente de saber, además busca rescatar elementos de las culturas aborígenes; hace parte de una organización de educadores que promueven una cosmovisión ancestral.

Las apuestas pedagógicas que orienta cotidianamente están relacionadas con el cuidado y protección del ambiente, cultivo de huertas orgánicas, recuperación de la memoria y las tradiciones culturales de las comunidades aborígenes, el arte como

elemento esencial en el proceso de consolidación de saberes, la palabra como forma de entender el pasado y proyectar el futuro.

Colegio La Estancia IED

Es una Institución educativa de carácter Oficial fundada en el año 1996, se construye teniendo en cuenta la emergencia educativa que se presentaba en el sector para ese entonces, puesto que tan solo existía la escuela Perdomo, colegio que no lograba garantizar el cupo escolar para la cantidad de niños y jóvenes de la zona. Esta institución queda ubicada en el barrio la Estancia de la Localidad de Ciudad Bolívar. Alberga estudiantes de los barrios aledaños, Galicia, Perdono, San Isidro y el barrio Tres Reyes que hace parte del municipio de Soacha, entre otros barrios de la periferia sur occidental de Bogotá y norte de Soacha.

El sector y la comunidad estudiantil, se caracterizan por hacer parte de un territorio con una serie de dificultades de orden económico, social y político. El lugar está clasificado como estrato social uno y dos, lo que representa dificultades económicas marcadas para una parte considerable de los habitantes, sobre todo los que residen en los barrios del municipio de Soacha y la periferia de Ciudad Bolívar. Parte de la población ha llegado a la ciudad por causa del conflicto armado que se vive en el país, de igual forma, la migración de diferentes lugares del territorio nacional en búsqueda de mejores oportunidades de vida.

El sector se caracteriza por contar con limitados espacios para el aprovechamiento del tiempo libre y por el contrario, se encuentran marcados conflictos por el control del territorio, disputas entre la bandas de microtráfico, lo que ha ocupado algunos parques y espacios de carácter público construidos para practicar deportes o actividades lúdicas.

La maestra Margarita Duarte, licencia en matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional, hace parte de esa institución educativa desde el año 2006, sin embargo ha venido ejerciendo en instituciones educativas de orden oficial luego de haber terminado la carrera profesional. Se involucra en la educación desde la perspectiva crítica cuando termina de estudiar en el Instituto Pedagógico Nacional, posterior cursa el pregrado de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, lugar en el

cual, manifiesta, fortaleció su perspectiva de pensamiento. Ha pertenecido al partido comunista, al sindicato de educadores y otros espacios sociales y políticos.

Las apuestas pedagógicas que realiza, se han caracterizado por caminar los territorios, salir a conocer el contexto, tomar registro y analizar la realidad, ha estado involucrada en las emisoras de las instituciones educativas donde ha estado y busca construir equipos educativos interdisciplinarios para abordar las temáticas educativas de forma conjunta. Ha recorrido parte del país llevando su apuesta pedagógica a las diferentes comunidades, en esos recorridos vivenció el conflicto armado de cerca. Se caracteriza por mantener una lucha constante por sus ideales, así como por incentivar a los estudiantes, educadores compañeros y comunidad, a asumir una perspectiva crítica de la realidad.

Colegio Distrital Luis Vargas Tejada

Es una institución educativa de orden oficial, queda ubicada en la localidad de Puente Aranda, en el Barrio El Tejar. El proyecto educativo institucional está enfocado en brindar procesos de formación ciudadana comprometidos con el entorno, abordando las comunicaciones como una herramienta que permite gestar transformaciones. El contexto donde queda ubicado el colegio corresponde a los estratos sociales dos y tres, lugar al cual pertenece la mayor cantidad de estudiantes.

El maestro Juan Carlos Jaime hace parte de esta institución educativa desde el año 2012, es sociólogo de la Universidad Nacional, cuenta con una maestría en educación y en la actualidad realiza estudios de doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha estado involucrado en la realización de actividades pedagógicas y educativas en torno a la perspectiva alternativa desde la etapa universitaria. Como maestro ha estado involucrado en diferentes instituciones de educación superior y colegios de orden oficial.

Le ha llamado la atención profundizar en temas relacionados con la educación, la pedagogía, la escuela, el educador, las políticas globales y nacionales en materia educativa, entre otros, abordando un análisis desde las teorías críticas en educación. En este momento se encuentra conceptualizando la propuesta educativa que desarrolla cotidianamente, denominándola “La Comunagogía”, puesto que para

él, el sujeto “aprende en la comunidad, con la comunidad y para la comunidad” (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016).

En su ejercicio cotidiano, busca por medio de la práctica y la teoría brindar un punto de vista crítico al sistema social y educativo instalado. Hace alusión a la relación existente entre la práctica educativa escolar y la comunidad, es por esta razón que para él, una institución educativa debe estar en estrecha relación con el entorno y dar respuestas a las necesidades que presenta el sector. De igual forma, ha escrito una serie de artículos y textos con los cuales da a conocer su perspectiva de pensamiento. En esta propuesta de investigación se referencia uno de los artículos escritos por él; en este caso fundamenta un punto de vista para comprender la educación alternativa a partir de lo instaurado por el paradigma dominante.

En el colegio lidera una serie de proyectos, en cada uno de ellos busca generar procesos de reflexión de la realidad que se vive en el contexto, además tiende a relacionar la actividad pedagógica con las problemáticas del barrio. De igual forma, realiza una propuesta en el parque frente al colegio, en la que integra a la comunidad, a los estudiantes y organizaciones a las que él pertenece.

Hace parte del sindicato de educadores, de la revista vientos del sur y del Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo (Modep), con el grupo de Maestros por la Educación, entre otras.

1.6.4. Fases de la investigación

El proyecto de investigación estuvo estructurado en las siguientes fases. En primer lugar, se organizó el tema de investigación (la educación alternativa, los maestros, la educación tradicional y el propósito de la educación como instrumento social). Se indaga al respecto del contexto del maestro y la educación en el país, factores que conllevaron al planteamiento de la pregunta de investigación y los objetivos orientadores.

Así, se dio lugar al proceso de búsqueda de antecedentes, orientado por dos temas de interés, por un lado, los movimientos de educación alternativa y por el otro lado, investigaciones al respecto de la labor del educador.

Posterior se construye un panorama teórico en lo concerniente a la educación tradicional en el país, el currículo como forma hegemónica de pensar y proyectar la enseñanza y la educación en el país de acuerdo con Martínez et al. (2003), también se indaga sobre el papel que jugó el magisterio y el movimiento pedagógico en la consolidación de proyecto educativo en el país. Por otro lado, se examinó la pedagogía crítica y la educación popular como fuentes teóricas que soportan el quehacer de los educadores y las experiencias pedagógicas alternativas.

Al llegar a esta etapa, se dio paso a la construcción del instrumento para la recolección de la información, la estructura de la entrevista, y el proceso necesario para lograr contactar a los educadores que cumplían con el perfil requerido dentro del marco del proyecto.

Para ello, fue necesario la búsqueda y contacto de maestros considerados alternativos. Al respecto se hizo necesario, la delimitación de lo alternativo, de lo que se comprendía como alternativo en el presente proyecto, alternativo respecto a que, como marco de referencia para determinar el tema. De esa forma, lo alternativo es comprendido como una propuesta pedagógica y política contrahegemónica del modelo educativo y económico instalado socialmente. Además, esta delimitación del concepto, permite diferenciar este tipo de propuestas pedagógicas con las prácticas y experiencias educativas denominadas innovadoras.

Luego de establecer el respectivo contacto con los maestros, se coordinó el espacio y tiempo para la realización de las entrevistas. En algunos casos, se hizo necesario establecer un segundo encuentro para indagar con mayor profundidad algunos temas.

Posterior se realiza el proceso de trascripción de los audios de las entrevistas, dando lugar a la etapa de sistematización de la información. Proceso que se realiza mediante la utilización del software Atlas Ti. Este software corresponde a una herramienta de análisis cualitativo, mediante el cual se categorizó la información obtenida a través de las entrevistas. Las categorías establecidas correspondieron al ejercicio de agrupar la información mediante los temas de interés: el proceso formativo de los maestros, actividades laborales, prácticas pedagógicas, formación política, discurso de lo alternativo, participación en movimientos sociales y organizaciones, trabajo comunitario e incidencia en la comunidad.

Con la información categorizada se procedió a realizar el respectivo análisis a la luz de la base teórica establecida con anticipación.

El análisis de los resultados está orientado desde la confluencia de los elementos teóricos y el discurso de los maestros. El discurso y las prácticas de los educadores alternativos cuentan con una base fundamental en las teorías de la pedagógica crítica y la educación popular.

Los resultados se dan a conocer contemplando la estructura organizada en el proyecto de investigación. De esta forma cada capítulo representa un tema de análisis, como se ilustra en la siguiente estructura.

En el capítulo 2, se integra como fuente teórica la experiencia educativa, vista desde los postulados de Larrosa (2009), seguida por el relato de vida de cada uno de los maestros.

En el capítulo 3, se aborda el contexto teórico desde el punto de vista que se contempla acerca de lo alternativo en educación, siguiendo a Gutiérrez y Prieto (1991) y los postulados de FECODE (2015), acompañado del discurso de los maestros en lo referente a lo que ellos consideran la alternatividad en la educación.

En el Capítulo 4, se integra la teoría de la pedagogía crítica y la educación popular como elementos esenciales que acompañan y permiten soportar las prácticas pedagógicas que realizan los maestros alternativos en sus lugares de trabajo.

Capítulo 2. La experiencia en el contexto escolar

2.1. La experiencia en educación

Una pregunta importante respecto a la experiencia en educación y en especial en el quehacer del maestro es; en qué lugar o en qué momento una práctica cotidiana se convierte en experiencia. Buscando dar respuesta a esta pregunta, a continuación, se resaltan algunos aspectos esenciales al respecto.

La experiencia es contemplada por Larrosa (2009), como eso que me pasa, algo que no soy yo. Este autor la define desde tres aspectos o principios, por un lado, el principio de exterioridad, alteridad y alienación, el principio de Reflexividad, subjetividad y transformación y, finalmente, el principio de pasaje y pasión.

En el principio de exterioridad, alteridad y alienación, se considera que no hay experiencia sin un acontecimiento que ocurre y es exterior a mí. Alteridad en la medida que es otra cosa que yo, y alienación que eso que me pasa es ajeno a mí, que no es mío.

Cada experiencia de los Maestros indagados representa un acontecimiento ocurrido, algo que es exterior a cada uno, que ha configurado su actuar, puesto que le ha ocurrido. De acuerdo a Larrosa (2009) aquello que me ha pasado y me transforma la vida, está presente en cada uno de los relatos de los educadores indagados, eso que me pasa es ajeno a mí, que no es mío.

> […] En el nocturno también, ya después me meto mucho en el nocturno, entonces todo el INSNEM me absorbe prácticamente, yo iba y en el San Juan de Dios pues con algunos maestros camellabamos las partes de los barrios, pero más con el INSNEM, me comprometo más con el INSNEM (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

En ese “me absorbe” se refleja aquello que le ocurre al maestro, algo que está fuera de él y lo atrae, lo envuelve y los instala dentro de una serie de acciones, prácticas y proyectos.

Por otro lado, el segundo principio mencionado por Larrosa (2009), corresponde al principio de reflexividad, subjetividad y transformación. Se hace alusión a ese, algo

que me pasa o pasa en mí. Es así como “el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mi palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia toma lugar” (pág. 16).

> […] entonces el pedagógico realmente para mí, es una oportunidad muy grande, la Pedagogía del Oprimido se escribe en el 70, y yo estaba en ese colegio en el año 75 y ese era nuestro libro de cabecera, entonces para mí eso me marcó muchísimo, porque era un discurso muy diferente, un discurso que creo yo que ni siquiera se han apropiado los maestros actuales. (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

En la expresión “me marcó” lleva consigo, un lugar en ese sujeto que fue movido, impactado por las ideas, envuelto por una serie de saberes que conllevan a forjar nuevos discursos proyectos y acciones.

El principio de subjetividad de igual forma es importante en una experiencia, porque esta toma lugar en el sujeto, lo que implica que siempre es subjetiva. Y pertenece a que “un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable ex/puesto” (Larrosa, 2009, pág. 16). Como se percibe en cada una de las historias de vida de los maestros alternativos indagados, ellos, al transcurso de la vida han estado dispuestos a dejar que algo les pase. Esos sujetos, maestros, han construido la experiencia al estar sensibles, abiertos, vulnerables y expuestos a que les pasara algo, de esa forma con cada una de las acciones realizadas, con cada proyecto pedagógico desarrollado, se estaba dispuesto a que algo pasara en su ser, en sus ideas, en sus palabras, en sus sentimientos y sus representaciones.

> […] entonces yo escuchaba todo eso, escuché por ejemplo los talleres del padre Mario, de Lola Cendales, Germán Mariño y entonces me empecé a encarretar con eso de alfabetizador, entonces yo entro a esa escuela de, digamos de educación popular desde que estaba en noveno, estamos hablando cuando tenía 16 años (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Un sujeto expuesto a que algo le pasara, al estar realizando el servicio social, el maestro Leónidas estaba expuesto a una serie de acciones y discursos que transcurrían a su alrededor, "pero yo a nivel de la biblioteca miraba que habían ensayos de teatro, música, habían reuniones de todo tipo (…) entonces yo escuchaba todo eso, escuché por ejemplo los talleres de padres Mario, de Lola Cendales, Germán Mariño", acciones y discursos que lo conllevaron a involucrase, es el momento en que inicia a forjar una estrecha relación desde el agrado, desde la pasión. En ese "entonces me empecé a encarretar con eso de alfabetizador, entonces yo entro a esa escuela, digamos de educación popular desde que estaba en noveno", corresponde a que ese sujeto estaba sensible, vulnerable a que algo le pasara. En este caso, realizar el servicio social significó un viaje, en la medida en que el educador al realizar su función también estaba dispuesto a vivir desde la vulnerabilidad, a dejarse envolver por esa dinámica que seguramente lo transformó. No realizó un servicio social orientado por una acción mecánica, sino que estaba sensible, dispuesto y vulnerable a que algo le pasara.

Además, de igual forma, la experiencia es subjetiva porque es de alguien, corresponde a alguien, cada quien padece su propia experiencia. Desde este punto de vista, toma lugar que cada experiencia es diferente, cada experiencia es singular. Aunque en los maestros alternativos indagados existen factores en común que han configurado las historias de vida, como seguir los postulados de la educación popular, asistir a una universidad pública, realizar trabajo comunitario, fomentar sentido crítico en los estudiantes y relacionar el trabajo pedagógico escolar con el contexto y la realidad del sector, entre otros elementos, que rodean estas experiencias de vida, cada una es singular en la medida que toma lugar en un escenario, un contexto, una realidad, unas condiciones particulares y además cada sujeto es único, en la medida que cada vida toma lugar desde una identidad, una vivencia, una forma particular de incidir, pensar y dialogar, lo que hace que cada experiencia sea diferente a las otras.

Por otro lado, Larrosa (2009) manifiesta la experiencia está consolidada de igual forma por el principio de transformación, se considera que el sujeto está abierto a su propia trasformación, a la transformación de su discurso, de sus palabras, de sus pensamientos, sus emociones y sentimientos. De esa forma "el resultado de la

experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia" (Larrosa, 2009, pág. 17).

> […] seguirlos motivando para que ellos sigan construyendo y sigan adelante y mi perspectiva es seguir, mantenerme en la lucha, y contarlas y enriquecerme, enriquecer a otros con mi experiencia pero seguirme dejando enriquecer con lo de los otros, mantenerme en ese diálogo de saberes, seguir caminando de la mano. (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

En este relato, se puede dar cuenta de la vulnerabilidad del sujeto, puesto que está dispuesto a aprender, a continuar en un viaje que consigo trae aprendizajes, en ese "pero seguirme dejando enriquecerme con lo de los otros", es ese el momento en el que se deja afectar, se deja llevar por lo que le está pasando, y es en el diálogo de saberes el instante en el que espera le pase algo, le pase algo a sus palabras, a sus pensamientos y acciones. Se trasforma por ese medio y busca que los otros también se transformen.

Por otro lado, el maestro Juan Carlos de igual forma refiere que en la realización de las prácticas se van adquiriendo saberes.

> […] yo creo que es clave que un maestro alternativo pues tenga elementos de formación política, sino pues la apuesta es más difícil, trabajar en colectivo cuenta, eso es clave y creo que la formación pues la va adquiriendo uno con la experiencia. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

Al observar las historias de vida de los educadores indagados, se puede dar cuenta cómo han venido siendo transformados con el transcurso del tiempo por la apuesta pedagógica, por lo que han vivido en ese transcurrir, puesto que en la medida que van viviendo la experiencia, se van pensando, formando y reconfigurando en cada momento, logrando así, una constante transformación. No se es estático, se está en una constante reconstrucción de su ser, de su actuar y pensar. Es así que hoy son el resultado de lo que la experiencia de vida los ha hecho.

Finalmente, el principio de pasaje y pasión, manifestado por Larrosa (2009), hace alusión a ese pasar, que equivale a un pasaje o un recorrido, un viaje. Es una salida hacia otra cosa, pero en esa salida también hay un retorno, también hay algo que

pasa desde el acontecimiento hacia mí, hacia quien realiza la experiencia. Y ese pasar deja una huella, una marca.

> […] yo pienso que es algo que se empiezan a andar, en la cual uno va encontrando caminitos, va encontrando dificultades, pero es un proceso que lo mueve en la medida que existan voluntades metiéndole la ficha, entonces yo lo veo que es un proceso que vamos andando, no sabremos a dónde logremos llegar. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

En la realización de las prácticas se va con unas intenciones pero no se sabe a dónde se va a llegar, en ese viaje se está expuesto, vulnerable a que algo le pase. Es un ir, pero a la vez estar dispuesto a encontrar un retorno, en ese ir y ese retorno se deja algo al otro o a lo otro y ese otro o lo otro también deja una huella, una marca.

La pasión y dedicación del maestro son factores que facilitan hacer de la práctica una experiencia, es así como el "maestro convierte parte de su vida en una experiencia vital. Y ahí, en relación con lo que hace, la vida individual constituye parte de la elaboración de la experiencia" (Martínez, Unda, & Mejía, 2002, pág. 93). De esta forma lo podemos observar en el discurso de un de los maestros indagados quien considera:

> […] Esta ha sido mi escuela, esta ha sido mi vida, el INSNEM, la educación popular, a través del INSNEM y luego del ICES, esos han sido mis dos proyectos, (…) sino que me la jugué fue por ese lado, de mirar una escuela más abierta (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Teniendo en cuanta a Larrosa (2009), en la anterior cita, está presenta el principio de pasaje y pasión, se hace alusión a ese pasar a un viaje y lo que le pasa en ese transcurso a quien lo realiza. Puesto que cada pasar, cada viaje deja una huella, una marca que representa todo aquello que ha ocurrido.

En el caso de los maestros indagados, ese pasar y esa pasión, ese recorrido que se ha convertido en una experiencia, toma lugar con la dedicación, sorteando dificultades, entregando desinteresadamente, construyendo desde sus saberes pedagógicos, desde la cultura y para la cultura. Sujetos que se piensan y se dejan

transformar puesto que “se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable ex/puesto” (Larrosa, 2009, pág. 16).

En el campo de ocupación del maestro, la experiencia toma lugar cuando este convierte su quehacer en una actividad que traspasa su visión de ser portador a productor de saber. Esto es, cuando logra salirse del encasillamiento de aplicar unas técnicas pedagógicas, de seguir unos lineamientos estandarizados y prediseñados para lograr el aprendizaje de los estudiantes, y en cambio poder vivir y gozar de su práctica en la medida que la conciba, se apropie y se reafirme como dueño de su saber y su quehacer a la hora de compartir los saberes. Es de esta forma como, el maestro, al lograr realizar reflexión de la práctica, la termina convirtiendo en experiencia. De acuerdo a Martínez, Unda y Mejía (2002), una práctica se convierte en experiencia cuando esta es pensada, reflexionada, lo que implica que se convierta en un producto de un saber o de una cultura.

Lo importante desde el punto de vista de la experiencia, es que esta, “puede ayudarme a formar o transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas” (Larrosa, 2009, pág. 21). De esta manera, el sujeto de la experiencia, en este caso el maestro, se concibe activo en un contexto dinámico, puesto que valoran los saberes de la comunidad y desde luego se concibe como un agente portador un saber pedagógico, además de reconocerse como sujeto forjador de la cultura. El maestro no se limita a aplicar un currículo prediseñado o tan solo seguir los libros de texto como se lo indican en muchas oportunidades la norma, los lineamientos o políticas institucionales, sino que es capaz de innovar, descubrir, arriesgarse, experimentar y desde luego proponer sus ideas y desarrollar sus actividades de acuerdo a su saber, de esa forma se convierte en un actor de sus pensamientos, deseos y propósitos. En otras palabras, es la posibilidad del educador, de pasar de ser únicamente portador de saberes a productor de estos, en la medida que puede transformar sus propios pensamientos.

> […] yo hago una ruptura con los estándares previstos tanto por el ministerio, como, incluso los programas que se establecen en área porque a veces son muy, incluso, eurocéntricos en términos históricos y digo yo, ajenos a una cotidianidad de los chicos. Entonces todos los años estoy construyendo contenidos y más que unos contenidos siempre procuro generar en ellos unos referentes de pensamiento o de actitudes

> distintas ante la vida. Formar una nueva lógica de pensamiento y de hacer. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

Por otro lado, Dewey (1998), considera que una actividad en sí misma no constituye una experiencia, lo que significa que un educador por el hecho de realizar una actividad, no tiene necesariamente una experiencia. Para que se comprenda como experiencia se hace necesario la combinación de dos elementos, por un lado, la experiencia se manifiesta en la expresión equivalente a "experimento", y por el otro, es sufrir o padecer. Es así que "cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a la vez" (Dewey , 1998, pág. 124), y la conexión, o el vínculo generado entre estos dos aspectos es la que mide el valor de la experiencia.

> […] curiosamente, digo yo, no sé, si tú me hubieras preguntado hace 10 años, que si quería estudiar más allá de la sociología, yo te hubiera dicho que no, o sea también se han dado cosas curiosas de la vida, se han ido presentando en el camino, digamos estudiar un doctorado nunca había estado en mi proyecto de vida. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

En este relato, el maestro Juan Carlos manifiesta empieza a realizar una serie de acciones y posteriormente esas mismas acciones lo van conllevado a generar nuevas formas de pensamiento, en este caso se busca continuar con el proceso de cualificación para retornar a la práctica con nuevos elementos, nuevas ideas.

Ahora, es importante dar una mirada en qué se diferencia una acción a una experiencia. No necesariamente una acción pedagógica se convierte en experiencia, si esta toma lugar desde la reproducción de un saber sin reflexión se convierte en una práctica aislada de su esencia, de su contexto. De esta forma, muchas acciones realizadas por los formadores, tales como fomentar la enseñanza desde prácticas adiestradoras, estar como un agente jerárquico que da directrices en los espacios escolares o fuera de ellos, como también, por el hecho de aplicar un modelo pedagógico, introducir un método específico o poner en marcha una propuesta de innovación, no significa, y no constituye que esas prácticas se conviertan en una experiencia como tal. Para que una práctica se convierta en experiencia, se hace

necesario “aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento” (Martínez, Unda, & Mejía, 2002, pág. 93).

Por otro lado, John Dewey citado en Ruiz (2013) considera que la experiencia juega un papel importante en la medida que busca realizar esfuerzos por cambiar lo dado, aquella única forma de contemplar la realidad, en el sentido de hacer un ejercicio proyectivo y que permita superar el presente inmediato. Lo que implica realizar procesos de reflexión de lo cotidiano, de lo constituido y considerado como verdadero, para pensar y proyectar una transformación.

Además, considera que uno de los objetivos primordiales de la educación en este medio social, es proyectar a las nuevas generaciones a ser forjadoras de cambios, a movilizar transformaciones y brindar herramientas para que puedan responder a los desafíos que consigo trae la sociedad. A la vez concibe que esta tarea se debe realizar con una educación pensada con el proceso de vivir, una educación para la vida. Una experiencia toma lugar en cuanto permite vivir los hechos, vivenciar la realidad, para lograr proyectar nuevas acciones, que se espera se conviertan en nuevas experiencias. Para lograr ese objetivo se hace necesario unir la actividad escolar con los procesos sociales, de esta forma:

“La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa ex-periencia y la finalidad primordial de la vida –desde esta visión– se enriquecería en todo momento. Así, la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la misma y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Ruiz , 2013, pág. 108)

De esta forma, un maestro alternativo busca movilizar pensamientos y perspectivas para que esas nuevas generaciones o aquellos sujetos que hacen parte de las prácticas educativas o comunitarias emprendan nuevos caminos, nuevas experiencias.

> […] bueno la expectativa que yo tengo en ese momento es ser motivadora de las otras generaciones de maestros, en mi círculo de pedagogía invitamos muchos maestros jóvenes que vean lo que hemos hecho pero que también reconozcan lo que están haciendo ellos, que se empoderen en seguir motivando. Con mis estudiantes lo mismo, seguirlos motivando para que ellos sigan construyendo (…) y mi perspectiva es seguir, mantenerme en la lucha, y contarlas y enriquecerme, enriquecer a otros con mi experiencia pero seguirme dejando enriquecer con lo de los otros, mantenerme en ese diálogo de saberes, seguir caminando de la mano, (…) invito a mis compañeros maestros nuevos que caminen con nosotros y que aprendamos juntos, (…) seguir trabajando, luchando y seguir motivando y dejando motivar de otros (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Al considerar el proceso de educar, más que como reproducir saber o conocimiento, se introduce al individuo en un escenario que le permite ser forjador de transformaciones. Lo que se aprende durante la experiencia, constituye el valor de esta misma, y por ende el valor de la vida en y para la cultura. Por ello, una experiencia de un maestro alternativo se convierte en una acción motivadora para generar nuevas experiencias, puesto que los estudiantes le hallan sentido al quehacer de su maestro y eso los lleva a pensarse y emprender nuevo retos.

De esta forma, ya para finalizar este segmento, los educadores se fueron involucrando en un quehacer, fueron envolviéndose en un viaje, cada uno de forma diferente, cada uno desde unas posibilidades, condiciones y contextos, se dejaron sumergir, se dejaron llevar, y en ese llevar, en ese transcurrir, en ese viaje, han ocurrido cosas, han ocurrido acciones, pensamientos, procesos de formación y transformaciones. En este recorrido, se configuran y reconfiguran sus prácticas y con ellas los pensamientos y su ser. Hoy reflexionan de eso que les ha pasado, conceptualizan lo que han vivido y continúan proyectándose, puesto que la educación y la pedagogía se han convertido en una parte importante para ellos, es el proyecto de vida al que le han apostado, es una experiencia de vida.

2.2. Relato de vida maestros y maestras alternativos

A continuación se presentan los relatos de vida de dos maestras y dos maestros que se comprenden como alternativos. En cada uno de éstos se encuentran los factores

que incidieron para que los educadores optaran por plantear una propuesta de educación dentro del marco de referencia de la educación alternativa. Cada historia es singular, cada historia es un proyecto de vida, atravesada por una pasión, un discurso y una realidad.

2.2.1. Relato de vida del maestro Leónidas Ospina

Bueno, pues yo vengo de una familia humilde, de origen casi semi campesino porque mi madre vivió todo el tiempo en el campo, aquí en Cruz Verde, zona cuarta de San Cristóbal. (…) Mi padre también era campesino, pero trabajaba más en la parte de la ciudad (…) fuimos siete hermanos (…) para mi papá y mi mamá era fundamental que estudiáramos, pero pues igual la situación económica era difícil y desde pequeños nos acostumbraron a trabajar (…) yo trabajaba, y estudiaba en la escuela.

El barrio era semi-rural, eran barrios muy cerca al campo (…) yo trabajaba sembrando cebolla con unos padrinos (…) y se vendía eso en la plaza del 20 de julio. (…) nos tocaba a nosotros sostenernos, ayudarle a mi papá, por ejemplo, con lo que trabajábamos era para comprar los zapatos, la ropa, pues él nos costeaba los cuadernos y eso (…) Mi vida fue eso, el trabajo y la escuela.

En las mañanas trabajaba y en las tardes estudiaba, era una escuela pública, educación pública. Recuerdo que era una escuela pues muy bonita (…) en primaria tuve una profe que se llamaba Ana Silvia Flores, ya murió, era una maestra muy maternal pero muy rígida, ella nos castigaba cuando no aprendíamos o no llevábamos las tareas, nos daba regla o nos jalaba las orejas o las patillas, pero a la vez era muy preocupada porque nosotros aprendiéramos (…)

En segundo tuve un profe, se llamaba el profe Talero, era músico, entonces él casi toda las clases era con su violín o con su guitarra, ya era de edad, pero era muy bonachón, jugaba con nosotros, nos llevaba el río, ahí había cerca un río, entonces hacía muchas clases hacia fuera, creo que era maestro con otro estilo, de pronto eso, también marcó un poco mi formación.

En tercero tuve otro profe que se llamaba José Marcelino Triana Perdomo, él era de una línea más de izquierda, el me enseñó la canción “a desalambrar”: a desalambrar, a desalambrar que la tierra es tuya de Pedro, María y José (…) es una canción social y nos ayudaba y nos llevaba a estos barrios, nosotros éramos bien jodidos, pero igual nos llevaba a veces a estos barrios, cercanos a Vitelma, al Triángulo, nos decía que lleváramos algo para compartir con otra gente, entonces decía, recuerdo que él decía que la solidaridad no era dar lo que nos sobraba sino que la verdadera solidaridad era compartir lo poco que se tenía.

La escuela estaba muy ligada a la parroquia, una parroquia que se llamaba Parroquia San Cristóbal y ahí había un cura que se llamaba el padre Piñeros, un padre que era también muy comprometido con la comunidad, eso era impresionante (…) también me marcó muchísimo (…) él muere de un balonazo jugando en el parque San Cristóbal, de un balonazo, le dio un derrame celebral y murió (…) los domingos hacíamos actividades, las distintas escuelas del barrio, era como otra escuela (…) una escuela abierta, muy comprometida con el barrio, con la gente, los profesores, el cura (…)

Luego continúo con el bachillerato, fue en otra institución, digamos en ese tiempo no habían suficientes colegios distritales y los que habían pedían uniformes y era difícil el ingreso.

A diferencia de la escuela, en el bachillerato la cosa fue más complicada y pues en la casa, había una filosofía de mi padre y es que él costeaba hasta quinto de primaria, de ahí para allá, el que quisiera estudiar tenía que costearse, por la cuestión económica, pues siete chinos y él, pues mi padre no tuvo estudio, el estudio como hasta tercero de primaria, mi mamá tampoco tuvo estudio, esta es la fecha en que no sabe leer ni escribir, pero es una líder dura en el barrio, mi mamá no se come el cuento, y en política es muy buena, ella tiene el país aquí en la cabecita. (…) Entonces un vecino que estudiaba en un colegio, el Tirso de Molina, eso quedaba ahí en el centro, me lo recomienda y me dirijo a ese lugar, presento el examen y logro ingresar. Allá realicé sexto y séptimo, en ese lugar también encontré varios maestros que jugaron un papel importante.

Ese colegio era privado, pues igual a mí me tocaba media jornada estudiar y media jornada trabajar, yo trabajaba en lo que me saliera. Los fines de semana, ahí en el barrio había un señor que era comerciante y que iba a los pueblos a vender cosas, y entonces casi todos mis hermanos, los hombres, pasamos por ahí, mi mamá sabía que él nos daba empleo, porque sabía que éramos muy juiciosos y éramos decenticos, no robamos a nadie. (…) Trabajaba en Choachí, en la plaza vendiendo cosas (…) esos dos años me costeé el estudio con eso, y obviamente ya mis hermanos que trabajaban en otras cosas, me ayudaban con zapatos (…) en la casa hubo mucha unión y aún hoy todos nuestros hermanos andamos muy unidos (…) Después ya en ese colegio subieron mucho la pensión, entonces también a través de unos amigos del barrio, me dijeron que habían inscripciones en el San Juan de Dios, en el colegio de los hermanos hospitalarios de San Juan de Dios, entonces allá me hicieron la entrevista, yo recuerdo a un padre, el padre Genaro, el padre Genaro me hizo la entrevista y eso, y le comenté toda la situación como vivía, y pues no sé, yo creo que yo era juicioso, entonces presenté buenos exámenes, obtuve un buen puntaje, me fue bien en ese proceso, entonces el padre menciona, vamos a mirar y le vamos a dar media beca (…) ahí hice 8°, 9°, 10º y 11° (…) el San Juan de Dios trabajaba mucho en esa parte de Juan Rey, Altamira, la Victoria, mucho trabajo social. Ahí nosotros empezamos a hacer un año que se llamaba pastoral social, desde octavo (…) con unos curas, unos laicos, pero unos laicos muy revolucionarios, habían sido como formados en la teología de la liberación (…) estaba Fernando Uribe, estaba Germán Manzo, había una monja, Noema, que era una monja que nos daba religión, bueno mucho maestro comprometido en esos barrios, muy comprometidos con el proceso de formación.

Luego me di cuenta más adelante, mucho más adelante que muchos de ellos habían sido, o tenían militancia, habían sido militantes de distintos movimientos sociales y/o movimientos políticos, pero ya mucho después, en ese tiempo los veía como maestros.

Es ahí donde yo conozco a Evaristo, lo conozco cuando yo estaba en noveno y Evaristo tenía en arriendo el INSMEN, donde usted fue egresado, el INSNEM estaba funcionando en la noche donde yo estaba en el día, en el San Juan de Dios, entonces yo me integro a ese proyecto.

Entonces yo, en noveno más o menos, me meto de alfabetizador. Como Evaristo ya tenía primaria ahí en el nocturno, entonces él se apoyaba con estudiantes del San Juan de Dios y de otros colegios, él tenía mucha gente de otros colegios apoyando el nocturno, entonces yo entro ahí, inicialmente a ayudar en la biblioteca (…) pero yo a nivel de la biblioteca miraba que habían ensayos de teatro, música, habían reuniones de todo tipo, escuché por ejemplo los talleres del padre Mario Pereson, de Lola Cendales, Germán Mariño y entonces me empecé a encarretar con eso de ser alfabetizador. Entonces yo entro a esa escuela, de educación popular desde que estaba en noveno (…) yo estaba más o menos de 16 años, e iniciamos en los barrios donde estábamos nosotros, estamos hablando de la época del 78, 79 y 80 (…) y bueno en esos barrios en el sur oriente eso era muy caliente, también había muchas organizaciones trabajando en esa zona, muchas.

Terminé 11 en el San Juan de Dios y me gradué. Luego, un cuñado que es médico, me ayudó muchísimo en el empleo porque él tenía cositas así para hacer, proyectos y eso.

Desde el colegio salgo pensando en la universidad, porque Evaristo y bueno todo el combo que había, le hablaban a uno y le decían: “oiga chino, usted tiene que ponerse a estudiar”. Y como el ambiente ahí era de estudio, entonces todos los maestros motivaban.

Ya después me meto mucho en el nocturno, entonces todo el INSEM me absorbe prácticamente (…) Pero entonces también estaba por el lado de la casa: “pues usted tiene que hacer una carrera que dé plata porque estamos en la olla”; pues eso veían, que lo que yo hacía no iba a dar plata.

Cuando yo estaba en 10º y en 11° (…) me dejaron dos cursos de Sexto ahí en el San Juan de Dios. ¡Estando yo en 11! ¡Estando yo en 11! Dictaba matemáticas en una jornada contraria y ahí también me ganaba unos pesitos, me fue pues muy bien. Pero entonces, mi cuñado me decía eso no da plata, eso de ser maestro: “eso no te va generar tener una vida estable, eso no da plata, más bien haga una carrera, yo le ayudo y usted me ayuda”. Entonces yo le dije: “listo, me presenté al Politécnico Gran Colombiano, costosísima esa vaina, y estuve estudiando ingeniería en sistemas, costos y auditoría.”

Yo estaba en el INSNEM, estábamos ya aquí, en el barrio Jerusalén, sector Potosí, localidad de Ciudad Bolívar. Evaristo ya estaba con el cuento de venir a hacer un proyecto de educación popular en algún barrio, en ese momento estábamos trabajando ahí en las Cruces, en Belén, en Egipto. (…) Entonces yo estaba en el Politécnico estudiando, en el INSNEM metiéndole y con mi cuñado, entonces yo andaba ocupadísimo, sábados, domingos (…) pero yo veía que no me sentía bien en esa carrera, pues sí, me fue muy bien, inclusive gané una beca para irme para Estados Unidos a estudiar, pero pues un requisito era tener un codeudor que tuviera finca raíz y obviamente que tuviera una finca raíz más o menos, y pues bueno yo, en ese caso pues mis papás pues teníamos una casa, una casa en San Cristóbal, pero pues era muy pobre. Pues la persona que hizo el estudio allá en el politécnico me dijo eso no me sirve: "tiene que buscar a alguien que tenga más" (…) y pues no, definitivamente dije no, y además que no me nacía mucho, yo no me veía por allá (…) entonces tampoco le hice mucha fuerza a eso y más bien me presenté a la Distrital con otro compañero que habíamos estado en todo ese proceso, teníamos un combo desde que estábamos en noveno, un combo que era Fernando Arias, Carlos, habían como seis (…) pues nunca perdimos el contacto desde que salimos de 11, entonces Fernando Arias dijo: "presentémonos a la Distrital, pues presentémonos a las Universidades"; y nos metimos a estudiar ahí sociales, y pues ya claro, el ambiente de la Universidad coincidía mucho con la dinámica que estábamos haciendo en los barrios y eso, por todos lados habían muchas sinergias y ahí me quedé, ahí me quedé toda la vida, en ese proceso de vivir la educación.

La Universidad fue una escuela real, una escuela donde le metimos mucho trabajo, en lo académico éramos juiciosos, hacíamos trabajos en equipos con los compañeros y también hicimos un grupito con unas compañeras y con el mono, con Fernando Arias, hicimos un trabajo muy juicioso en la academia, nosotros éramos muy juiciosos, a pesar de que teníamos muy poco tiempo nos reuníamos para estudiar filosofía, economía, todo eso (…) muy comprometidos con el movimiento estudiantil (…) y bueno, pues yo ya como en el 85 ya soy padre, soy Papá, entonces también me meto en ese cuento.

Hay varios docentes de la universidad que considero incidieron mucho, por ejemplo había uno que se llama Chucho Rodríguez era de la escuela de los Anales de

Francia, era un tipo muy estudioso, muy analítico, no le gustaba pues como ser militante de una corriente ideológica específica, eran intelectual, era muy juicioso en la parte de los análisis, nos presionaba mucho a que el texto decía muchas cosas, “mijo si usted no quiere estudiar acá vaya y estudia en una academia de modistería, porque eso se aprende rapidito, las ciencias sociales es más”, eso nos pega unas azotadas duras, Chucho Rodríguez, muy bueno. Otro, Alfredo Cavana también muy bueno el tipo, el otro Marino González un economista de la Nacional, ese si era bien izquierdoso, era un tipo muy juicioso en la parte intelectual. Una profesora, Clemencia, en la parte de filosofía era de esa filósofa clásica, era dura en esa parte. Francisco Aguilar era un historiador muy bueno también, él si era del MOIR.

Así fui terminando la etapa de la Universidad pero estaba más tiempo acá en Potosí que en la Universidad, si claro yo llevo aquí desde el 83, yo llego aquí con Evaristo.

Como Evaristo asume acá (El ICES) y también estaba el nocturno allá, entonces, fue necesario distribuir funciones, de esa forma aquí de lleno estaba Héctor, Evaristo, Rafael, Víctor, Elizabeth y allá en el nocturno pues estábamos Manuel que era uno de matemáticas, Oscar Ariza, otra maestra, Rita, Juan Carlos y yo. Cuando Evaristo estaba allá yo estaba acá, cuando Evaristo tenía que hacer vueltas yo venía aquí a reemplazarlo, aquí él tenía un curso preescolar. Nos turnábamos, allá y acá.

En pocas palabras considero que elegí la docencia por todo lo que viví, los testimonios que yo recibí desde la primaria, del bachillerato, me marcaron muchos maestros (…) además, el trabajo con la gente, el ver como la educación era una posibilidad de cambiar cosas, él como poder ayudarle a los demás, eso marcó.

Evaristo fue una escuela y toda la gente que se movía alrededor del proyecto: Mario Pareson, Lola Cendales; los talleres que hacían, toda esa gente, porque allá en el ISNEM llegaba mucha gente, llegaba gente de todos lados, ahí se hacían encuentros sindicales, de todo, eso era impresionante.

Inicialmente me vengo yo, sólo yo, pues claro que el negro ya vivía acá con su pareja, pero yo me vengo primero y luego se viene Evaristo, luego Gerardo, Fernando y vivimos acá varios años todos. Yo duré acá 17 años viviendo. Bueno, inicialmente yo viví aquí detrás del colegio, había un rancho en lata, yo viví ahí

como tres años con Evaristo y a veces se quedaban algunos profes, digamos cuando les cogía la tarde o algo se quedaban con nosotros ahí (…) eso era terrible, pues cada vez que llovía, uno no podía dormir, era impresionante y como el terreno era en tierra se entraba el agua y tocaba levantar los zapatos y las cosas, era muy complicado.

Esta ha sido mi escuela, esta ha sido mi vida, la educación popular, a través del ISNEM y luego del ICES, esos han sido mis dos proyectos, me la jugué fue por ese lado, de mirar una escuela más abierta una escuela menos discriminatoria.

Bueno yo parto digamos, de una cosa que creo que es fundamental y es que el proceso de educación es un proceso de formación integral (…) es decir cómo nosotros los seres humanos nos proyectamos a la vida, cómo entendemos la vida, cómo entendemos la sociedad, cómo abordamos esas relaciones sociales que son injustas, que a veces son desiguales, que a veces no se dan las mismas oportunidades (…) Cómo la educación debe romper con eso que, de una u otra manera, ha impedido que nuestro país, que nuestra gente, tenga esa opción de proyecto de vida (…) entonces yo parto de eso, qué proyecto de vida queremos construir, aún con las muchas dificultades, cómo logramos que esas dificultades vayan superándose, vayan tratando de mejorar.

Primero, pues yo veo en cada chico un ser humano con muchas potencialidades y también con muchas dificultades, entonces ¿cómo lograr que esas potencialidades se fortalezcan y esas dificultades vayan desapareciendo? Entonces trato de no excluir sino de incluir (…) Sí, el chino puede ser mamón, cansón pero algo positivo tiene, entonces, cojámoslo desde eso positivo, desde ahí empoderamos al chico, desde esa potencialidad y no desde las dificultades, cómo lo fortalecemos en sus fortalezas y cómo tratamos de que esas dificultades las vaya superando, en ese sentido creo que la escuela no debe estar en función de clasificar y descartar a las personas sin informar, sino que contribuya a su mejoramiento de vida, tanto la de él y como la de su familia y la comunidad, entonces siempre trato de mirar eso.

El proceso de evaluación está en todos lados, dentro del aula, por fuera del aula, cuando digo por dentro del aula estoy hablando no solamente el espacio del salón, sino de cómo el estudiante se relaciona con todas las actividades que se realizan en

el colegio, en los distintos escenarios en los que se confronta, se relaciona, con su casa, en su barrio y entonces la valoración para mí no es calificar, la evaluación debe estar más apuntada hacia qué hemos hecho bien, para seguirlo haciendo y qué hemos hecho mal para lograr cambiar, pues yo soy uno de los que digo que los seres humanos en algo avanzamos, en un año es imposible decir que el estudiante perdió el año, imposible que una persona pierda un año, como si no se hubiera avanzado en algo, en algo tuvo que avanzar, en algo tuvo la escuela que incidir, entonces yo soy de los que digo que ojalá no se hablara de pérdida del año escolar, se hablara de oportunidades que hay que seguir fortaleciendo, a veces pienso que el que pierde el año no es el chico, es uno.

Con los chinos trató de reflexionar en los espacios, no solamente en las clases, trato de mirar otros proyectos que se hacen alrededor del colegio, de la escuela, mirar cuál es el proyecto de vida que el estudiante quiere, tratar de decirle que si le gusta el deporte, métase en una escuela de formación deportiva, si le gusta el arte, hermano haga rap, haga música, pero bueno hágale y creo que eso hace parte de la valoración, no todos los seres humanos estamos definidos para hacer tal cosa. La escuela no puede ser una fábrica para hacer objetos, la escuela no es una fábrica para buscar personas que vayan a ejecutar un ejercicio específico en la sociedad de consumo, en la sociedad de mercado, no, son seres humanos que tienen un concepto de vida que están buscando un proyecto de vida, entonces la escuela debe de hacer ese proceso de generar oportunidades, pero también de exigencia frente a esas oportunidades.

(…) la escuela se nutre de esa praxis social permanente, uno aprende así del compañero teórico, del compañero investigador, como también del vecino que ha tenido su experiencia vivida, que tiene su saber ahí y lo pone en servicio. Yo creo que la praxis habla de eso, de la reflexión permanente de esa escuela que está abierta a todo eso, abierta al diálogo.

Nosotros le planteamos a los estudiantes que no coman entero, es más, que si no creen en nosotros, por lo menos construyan su propio pensamiento, el mundo es muy amplio, esto no es el ombligo el mundo, no, hay otros escenarios, háganle, importante que usted esté convencido, y que siempre esté sobre la mirada sospechosa de todo aquello que está a su alrededor, sospechosa en el sentido de

escudriñar, investigar, mirar, valorarla, ponerla de patas arriba, hacia los lados, decir no solamente de una sola línea.

Mi ideal de escuela, fundamentalmente corresponde a una escuela donde se genere el diálogo de saberes, es decir, una escuela donde cada persona pueda expresar su forma de entender, su forma de ver el mundo, sin que sea aniquilado por eso, una escuela que está abierta a todo ese tipo de pensamientos, pero también en esa perspectiva de cómo lograr una escuela que no instrumentalice al ser humano, sino que lo valore como ser humano, en sus sueños, en sus debilidades, en sus perspectivas, que lo valore, y que le genere esos niveles de confianza frente a esos sueños que tenga, a una idea que tenga, una escuela que no uniforme a la gente, una escuela que esté permanente en el proceso de investigación, de hacer cosas distintas, una escuela que nos enamoré todos los días, sea una escuela donde digamos: “qué bonito llegar a trabajar”; y no lo contrario, una escuela donde el tiempo sea lo de menos, no una escuela que esté sobre una hora de entrar y la hora de salida, ojalá invirtiéramos en esa lógica, donde el reloj se atrasa para entrar y se adelanta para salir.

Con relación a la educación tradicional, considero, le debemos muchas cosas, la educación tradicional por su razón histórica tuvo una importancia, la escuela tradicional hace parte de nuestra historia, aportó al desarrollo de cada uno de nosotros, pero que no agota la necesidad del ser humano, por eso es necesario mirar cómo hay que generar otro tipo de escuela (…) a veces la tendencia es a deslegitimar la educación tradicional, pero no, mal que bien muchos de nosotros estuvimos en esa escuela tradicional, del uniforme, las órdenes, las jerarquías, pero bueno, ahí fuimos formados, entonces ¿en qué aportó? En el caso mío, tuve varios maestros dentro de ese tipo de formación de escuela tradicional, cada uno de ellos me aportó, yo les agradezco muchísimo.

(…) uno nota en muchos escenarios que a la gente no le gusta lo que hace, lo hace porque le conviene, por el sueldo y eso (…) uno ve mucha gente que atiende al público, no llega temprano, hace las cosas mal, entonces dice uno: “gente que le tocó hacer eso por plata, pero no siente su profesión, no siente lo que está haciendo, no ama lo que hace”; entonces yo pienso que la mejor escuela es aquella que nos

enseña a amar lo que queremos ser o lo que somos, una escuela que nos ayude a amar lo que queremos.

Además, una propuesta educativa debe estar en estrecha relación con la comunidad, digamos, todo lo que pasa en la comunidad incide en la escuela, y lo que hace la escuela incide en la comunidad, entonces nosotros aquí seguimos en esa apuesta de hacer trabajo, de cómo la escuela tiene que estar incidiendo en los proyectos ambientales, de convivencia, en cada proyecto, todo lo que tenga que ver con la comunidad pero también la comunidad como nutre a la escuela (…) debe mantenerse este diálogo permanente entre la escuela y su entorno, entonces en este momento nosotros seguimos fortaleciendo el trabajo con coordinadores de cuadra, Consejo comunal, los proyectos ambientales que hay aquí en la zona (…) eso es lo que debería ser la escuela, generar ese proceso de ser gobierno y ser poder. Otra democracias es posible, creemos nosotros y de ahí venimos por ejemplo con la puesta de Desde Abajo, somos del equipo Desde Abajo.

2.2.2. Relato de vida de la maestra Margarita Duarte

Bueno, yo nací aquí en la ciudad de Bogotá, pero por las mismas condiciones de desplazamiento económico (…) tuve la oportunidad de viajar por todo el país, entonces de aquí de Bogotá pues nosotros salimos para Honda, Tolima, y de ahí para Melgar, y de ahí para Cajamarca, de ahí regreso a Bogotá. La formación mía es igual a la de todos los niños, en escuelas, en colegios, pero tuve una experiencia que me marcó muchísimo, yo estudie a los cinco años en un colegio de monjas y yo tenía una dificultad para aprender a leer y escribir, entonces fui rechazada por la escuela, desde muy pequeña, me di cuenta que la escuela busca unos estándares de estudiantes, de maestros, y quien no está dentro de ese estándar queda excluido y es expulsado (…) eso a mí me marcó muchísimo y fue una de las razones que me hicieron tomar la decisión de ser maestra desde muy joven (…) luché muchísimo por llegar a uno de los colegios que, en su momento, y que actualmente considero que sigue siendo así, fue el pionero en educación de maestros: el Instituto Pedagógico Nacional (…) ese colegio para mí fue una gran oportunidad.

(…) cuando llego a Bogotá tuve la dificultad de que yo era rechazada por ser niña de

pueblo, entonces que hablaba diferente, que no entendía unas cosas, por eso me bajaron de curso, me sacaron del sistema educativo porque según ellos yo no tenía las capacidades para ser estudiante, sin embargo mi papá (conté con la figura paterna muy fuerte), él era escribiente en un juzgado, a él le decían doctor pero no era abogado, ni doctor, pero si era el que resolvía los casos, entonces él sí se esforzaba mucho porque sus hijos, que éramos muchos (nueve hijos) (…) tuviéramos la oportunidad de estudiar, entonces cuando a mí me sacan del colegio aquí en Bogotá porque no tenía las habilidades para estudiar, él insiste, yo alcancé a realizar cuatro primeros de primaria y pase a segundo porque mi papá me coló en segundo de primaria, sino todavía estaría en primero, porque según los docentes, yo no contaba con los conocimientos, ellos no entendían que cuando llegué aquí a Bogotá, era niña que venía de otro contexto, un pueblo, y no entendía las cosas que no podía hacer.

(…) todo era muy extraño, yo me acuerdo que en una evaluación sobre la metamorfosis de la rana, había que decir todo lo que la profesora había dicho y yo hice un dibujo muy bonito donde mostraba el proceso de la metamorfosis, entonces me llevaron por allá donde las profesoras, me llevaron donde la madre, que yo por qué era así de desobediente, que quién me había dicho que hiciera esos dibujos, entonces pues yo tratando de explicarles que era que yo veía la metamorfosis así, porque yo había visto renacuajos, yo era niña de pueblo, y había estado en los ríos, yo conocía todo eso, entonces yo pinté huevitos, pinté el renacuajo, le saqué las paticas y que esa era la metamorfosis, no todo lo que me habían dictado en el cuaderno, o sí, seguramente era, pero yo no quería repetir eso. Ese tipo de vivencias yo las tuve en el colegio.

No todos los maestros eran así, recuerdo una maestra viejita que iba y me buscaba cada vez que había que hacer actuaciones porque a mí me gustaba participar mucho en obras de teatro, entonces decía, ella sirve para eso, entonces a mí me gustaba que valoraran eso, que yo decía poesía, que yo era la artista, pero que ellos sabían que, académicamente, era muy mala, tan mala que recuerdo que una maestra dijo que me tenían que llevar a donde el psicólogo. En esa época no se hablaba de psicólogos, psicólogos era cuando una persona estaba loca y a mi papá le dijeron: “tiene que llevarla al psicólogo porque ella debe tener retardo mental (así

se llamaba en esa época), tiene que tener retardo mental". Entonces, nosotros que éramos una familia pobre, mi papá consiguió en el hospital infantil que me atendieran y nos tocaba irnos desde mi casa que era en Bonanza hasta el Hospital Infantil a pie, no teníamos para el bus, mi papá finalmente consiguió que me atendieran y el psicólogo dijo: "pues yo no le veo nada, no tiene nada, es igual a todas las niñas, contesta lo mismo, eso está bien, ella no tiene retardo mental". Sin embargo yo seguía con ese estigma, finalmente pues terminé la primaria.

En esa época los maestros tendían a golpear a los estudiantes, pero yo no me dejaba golpear, en primero de primaria uno debía de saberse las tablas hasta la del 15, pero le decían a uno: "¿15 por 8?"; y no lo dejaban a uno pensar y le iban dando a uno el reglazo, yo salía a correr, yo no me dejaba pegar, pero yo si veía que golpeaban a las niñas y que existía esa práctica, esa práctica existía.
Luego llegué a una escuela, por condiciones económicas me pasaron del colegio de monjas a una escuela y me fue muy bien, a una escuela pública.

No había que pagar en la escuela pública y no había monjas, ya había era laicos, que esa fue la diferencia, es que yo sólo venía trabajando con monjas, entonces las monjas o las maestras que trabajan con las monjas por lo general fueron estrictas y lineales.

(…) cuando yo viví en Cajamarca no había educación para niñas, había una escuela pública para hombres donde iba mi hermano, pero las niñas si queríamos educación los papás tenían que pagar en el colegio privado, no existía educación pública para niñas. Cuando llegué a Bogotá la primera escuela pública a donde voy eran dos edificios, el de hombre y el de mujeres, pero ya era una escuela pública distrital y quedaba al frente de mi casa, se llama la escuela República de Guatemala (…) ahí ya conocí maestros jóvenes, entonces ya con una visión diferente.

Yo sólo hice ahí quinto porque eso era primaria, entonces conozco una profesora que me dice que yo por qué tenía tanta habilidad para la matemática, que nadie me había dicho, yo soy matemática, pero desde esa época, eso lo va marcando a uno, entonces ya me ponía a que le enseñara fracciones a otras niñas, para ese entonces ya leía, empecé a leer, me gustaba leer. En esa época no leía literatura, sino leía cosas de la naturaleza, de cómo crece el maíz, de todas esas cosas que yo había

vivido, me empezó a gustar leerlas en las enciclopedias, se pusieron de moda las enciclopedias, entonces en mi casa no había pero si había niñas que tenían y yo iba y sacaba prestados los libros. Ahí ya terminó la primaria, después ingreso a bachillerato, ingreso a un colegio distrital cerca a mi casa, que se llama, que aún existen, el Colegio Juan del Corral, el colegio Juan del Corral también era de educación pública (…) ahí yo iba a las marchas con los maestros.

Para ese entonces, echan al profesor de sociales, que era muy joven, porque él nos decía que él no creía en Dios, y que uno podía darse esa oportunidad de pensar que Dios fue una construcción social y todo eso. Después de que terminó una manifestación, una marcha, una huelga de maestros, a él lo echan, entonces nosotros todos los estudiantes formamos un comité estudiantil y yo estuve ahí en la coordinación, paramos todo el colegio, hasta que logramos que devolvieran al profesor. En esa manifestación es la primera vez que yo tomo un micrófono y hablo de los derechos de los maestros, quién sabe qué cosas hablaría, porque yo era muy pequeña (…).

Yo creo que el haber estado en ese colegio público, el haber participado en esas marchas, el haber tenido ese tipo de profesores, salir a las protestas (…) hubo un paro, no recuerdo qué año, pero nosotros terminamos clases el 24 de diciembre, porque duramos en paro unos dos meses (…) hacíamos carteleras, acompañamos a los profesores, y todo eso, y nos fuimos enterando de toda la problemática y ese cuento.

(…) todo el tiempo se ha corrido riesgos, sino que hoy, yo no sé, es otra visión, es otro cuento, porque cuando yo, por ejemplo, participé en una marcha, porque iban a construir en el barrio de mi casa una cementera y entonces pues eso daña al ambiente, que era un problema de contaminación, yo tenía 11 años, cuando fui a esa marcha la policía nos dio palo a todos, pero nadie hacía escándalo, pues le pegaron a todo el mundo. Sí, se veían reventados y le salía sangre, hasta el cura estaba en la manifestación, y a mí me gusta ir a esas manifestaciones, me parecía que es lo justo, cuando yo entendía cosas como esas de que iban a poner ahí en medio de un barrio una cementera, que finalmente la pusieron, y que a la gente le iba a dar asma, y que iban a haber problemas de bronquios, y que se iba contaminar el ambiente, y que cerca de las casas no tenían por qué haber eso, yo participaba

(…) siempre estuve en los grupos coordinadores, yo pertenecía a los movimientos de base, llamados en esa época, en la universidad estuve en movimiento de base, en el colegio también, en los movimientos estudiantiles, de ahí entonces yo ya tenía la idea que yo quería ser maestra, entonces llego al colegio, al Instituto Pedagógico Nacional.

Entonces, el pedagógico realmente para mí es una oportunidad muy grande, la Pedagogía del Oprimido se escribe en el 70, y yo estaba en ese colegio en el año 75 y ese era nuestro libro de cabecera, entonces para mí eso me marcó muchísimo, porque era un discurso muy diferente, un discurso que, creo yo, que ni siquiera se han apropiado los maestros actuales. La pedagogía del Oprimido, marcó una época, pero como todo fue un momento y después se apagó, viene toda esa represión, porque yo viví toda la represión de los 80, de los 90, donde silenciaron a todos, no sólo al movimiento magisterial, sino al movimiento obrero, y a la población, o sea Colombia no fue ajena a lo que pasó en el resto de América, de las desapariciones, de las torturas, aquí la figura que más representó ese tipo de escuela de la represión fue Turbay Ayala, y ahí pues estábamos los que ya teníamos definición de izquierda, yo soy militante del Partido Comunista desde muy joven (…) cuando yo estoy en el colegio, mi colegio era un colegio laico, con una visión muy abierta de las cosas, el primer curso de marxismo y de dialéctica que yo recibí en el colegio, es de parte de unas compañeras, porque allá se hacía una cosa, como lo que hoy se llama el diálogo de saberes, cada estudiante daba cursos de alguna cosa, yo di cursos de matemáticas, de factorización, pero también di un curso de filosofía con el arte de amar de Erich Fromm, pero recibí cursos de otros compañeras (…) el primer curso que yo recibí fue de marxismo y de dialéctica histórica, de parte de estudiantes, de compañeras (…) era un colegio que ofrecía muchas cosas, yo estudié cine, estudié fotografía, música, el eje central del pedagógico es y sigue siendo la música y el deporte, entonces son cosas que hoy ya están despreciadas en la educación, no existen y hace parte de la formación integral de un ser humano. Entonces yo tuve la oportunidad de eso, pero también era un centro de formación de maestros muy importante, nosotros tuvimos la oportunidad de trabajar con los niños del colegio, pero también había un centro que era un amparo de niñas: niñas desplazadas; violentadas; de todo el país; huérfanas, que las recogía el Estado y las tenían en un centro cerca al pedagógico.

(…) muchas de las cosas que yo vi en ese momento, por ejemplo, allá la geografía, el mapa estaba en el piso, y tenía los ríos, se abrían las llaves, y salían los volcanes, y uno aprendía todo eso, ese tipo de cosas que hoy la gente piensa que son muy progresistas yo las vi en esa época, entonces sí fue una oportunidad de formación pedagógica bien importante (…) nosotros tenemos la oportunidad, el Instituto Pedagógico Nacional es una anexa de la pedagógica todo el tiempo estamos en contacto con la Universidad Pedagógica Nacional, yo los cursos que hice de cine y de fotografía los hice fue en la Universidad, y los buses nos trasladaban era cerca de la 72 a la 127.

En ese colegio por ejemplo se pasaba con unas notas muy elevadas porque era el mejor colegio del país y nosotros, por eso hicimos una manifestación muy fuerte, llegamos hasta la Universidad y logramos que la Universidad le permitiera a los estudiantes aprobar con notas parecidas a las del resto del país (…) es la primera vez que yo conozco el Consejo directivo de la pedagógica, nosotros llegamos allá con nuestra carta de petición, con esta manifestación (…) también como otra lucha importante era que en esa época entrar al distrito, igual que ahora, era muy difícil, se hacían concursos cada cinco o siete años y nosotras nos graduamos ese año. (…) Salíamos con títulos de maestras, pero tocaba esperar a que hubiera concursos.

Los profesores eran muy, muy buenos en el Instituto Pedagógico Nacional (…) habían maestros como el profesor Numael de educación física, que había escrito muchos libros, de cómo debía ser la formación física de los estudiantes (…) el maestro Rojas que también era una autoridad nacional en música, y en filosofía también, o sea la planta de maestros era muy reconocida a nivel nacional, era gente que escribía libros y no se les subía el ego, eran muy cercanos a nosotros, reconocían mucho nuestro saber, de hecho esa cosa de compartir saberes me parecía muy importante, de que no sólo uno recibía clase sino que uno daba clase en el tema que uno se consideraba fuerte. (…) se rompía fácilmente esa línea tan fuerte entre ser estudiante y ser maestro, que es uno de los postulados de la pedagogía crítica.

(…) yo llegaba el colegio a las seis de la mañana y salía a las seis de la tarde (…) los sábados ese colegio era una alegría muy grande, porque uno tenía cantidad de cursos libres de extensión, ahí en el colegio y en la Universidad y en vacaciones no

era que se fueran para la casa, no, las vacaciones era que el que se quería ir para la casa se iba o el que tenía como pasear, pero había una cantidad de cursos de extensión que ofrecía la Universidad y uno podía asistir, yo asistía a cursos de extensión de la Universidad y del colegio.

Elijo esta profesión por haber tenido tantas dificultades en mi infancia, a mí me marcó, yo quise ser maestra porque yo quería entender primero qué me había pasado y segundo cómo se atendía a la población (…) yo empecé a ser maestra de mis hermanos, yo tenía muchos hermanos pequeños y yo fui la que les enseña a leer y escribir. (…) yo a los 13 años ya daba clase de matemáticas a los vecinos (…) a mí me empezaron a ver como maestra desde muy pequeña, que tal niño no aprende a leer y escribir y me llamaban y me pagaban con cualquier cosa, yo me acuerdo que de una clase de geometría, la señora me dio ropa (…) y yo sentí que me estaba pagando muy bien, por las clases que le daba a la hija.

Las matemáticas, yo me daba cuenta que mi fuerte, que lo que más pedía la gente que le fuera reforzado era matemáticas, entonces de ahí yo me di cuenta que era muy importante tener una buena didáctica de la matemática y empecé a gustar de las matemáticas y empecé a encontrar formas de explicar las cosas de manera sencilla, siendo muy joven, por eso lo del pedagógico, yo me presento a la pedagógica, y empiezo a estudiar matemáticas, ingresó a la Universidad pedagógica a estudiar matemáticas.

En la pedagógica yo estaba en el Comité de base estudiantil, teníamos un saloncito allá, organizábamos las marchas, las revueltas, teníamos nuestros megáfonos (…) era la época en la que entraban los caballos en la Universidad, era la época en que los estudiantes quemábamos buses, porque protestábamos, cada vez que subía el transporte (…) sacábamos a la gente, se volteaban el bus, se le echaba la gasolina y se prendía, en protesta porque le habían subido, y lo mismo la leche, habían dos cosas que movían a los estudiantes, era la subida de los servicios estudiantiles, también participamos en todo lo de la nacional también, la pedagógica era muy unida a la distrital y a la nacional (…)

(…) a la pedagógica igual que a la nacional venía mucha gente del pueblo (…) era la oportunidad para que los jóvenes de provincia se volvieran profesionales

universitarios, no sólo éramos de ciudad, entonces esa gente que venía de provincia, yo recuerdo a un compañero que llegó del Chocó, ese muchacho no tenía ni vivienda, ni comía, él hizo su carrera con unas botas croydon desde el día que inició a la universidad hasta el día que se graduó, con las botas croydon, y el después fue un gran matemático, la gente aguantó mucha hambre y el problema de la vivienda era grave, porque si llegaba la gente con su cajita, sobre todo hombres llegaban con su cajita de ropa a buscar vivienda y comida, pasaban el examen y entonces (…) la Pedagógica les conseguía residencia cerca del colegio (…)

(…) yo ingreso a la escuela José Joaquín Casas (…) yo tenía 18 años y los estudiantes tenían 14, pero estaban en cuarto de primaria (…) se llegaba a estudiar en la zorra, no había uniformes y llegaban así, sucios y sólo tenían el cuaderno, yo tenía un niño que se llamaba o se llama Óscar, él vivía con la abuelita en una casa de lata y yo en la escuela lo bañaba (…) había que conseguirle los cuadernos (…) el hambre de las ciudades era muy terrible, yo esos años de universidad casi no almorzaba, no sólo porque no tuviera tiempo, ni por el dinero (…) sino porque yo no era capaz de almorzar delante de los niños, porque los niños duraban tres días sin comer, no habían refrigerios, nosotros pertenecemos a toda esa lucha del refrigerio, del almuerzo, nosotros sacábamos a los niños a formarse o a educación física y los niños se desmayaban apenas les daba el sol (…) era la época del agua panela y el pan, eso era lo que comían.

(…) participaba del Comité de base estudiantil, estudiaba teatro y en ese momento también ingreso a los grupos religiosos de la teología de la liberación, (…) yo estuve con el padre García Herreros en grupos de esos (…) íbamos a campamentos (…) a vigilias (…) después renuncié a eso, y seguí más por el lado de los grupos políticos, más lo comunitario, lo comunitario era persiguiendo (…) yo trabajé ocho años en el distrito, renuncié y me fui con comunidades religiosas, estuve en Cúcuta por eso conocí tanto del país.

Regreso a Bogotá y ahí lo único que conseguí para sobrevivir fue trabajar en un colegio en Mosquera, se llama Liceo Campestre, un colegio de primaria y ahí trabajo medio año o un año, y de ahí me voy para Sutatenza que fue una experiencia muy bonita y trabajo con líderes campesinos (…) trabajo como maestra de comunicaciones con todo lo de radio (…) teatro (…) matemática y también como

coordinadora de deportes, pero lo de matemáticas era muy bonito porque se reunían todos esos líderes campesinos, de todas sus comunidades y no era que yo les diera clases a ellos, sino que ellos llegaban a preguntar cosas, por ejemplo, se calculaba el precio de la centésima gramo de oro, porque venían de esa región o el cálculo la cantidad de madera para hacer una mesa, como esas cosas (…) era una visión de la educación diferente (…) la Sutatenza tenía 200 campañas para los líderes campesinos, una se llamaba levanta el fogón y les enseñaban a construir una cocina de leña, carbón, y yo como matemática tenía que explicarles cuál era el volumen y cuantos ladrillos se necesitaban y todo (…) esa experiencia de Sutatenza fue muy bonita, estuve un año, Sutantenza muere por la persecución (…) cerraron este centro tan bonito de formación de líderes campesinos.

Yo pasé por las diferentes épocas, por diferentes momentos históricos, como el de luchar contra la educación tradicional. Cuando yo ingresé a trabajar a mí me entregaron una regla para que le pegara a los estudiantes, como instrumento de trabajo, me dieron la regla y una caja de tizas, entonces desde luchar contra ese tipo de educación tradicional que era para la dominación, la reproducción (…) después viene la época de la represión política, de la persecución política, yo viví toda esa persecución, la viví en el Meta. En el Meta, por ejemplo el maestro de sociales, la única tarea que podía hacer era señalar en el mapa los sitios, él no podía relacionar hechos, no podía nombrar la historia (…) en Castilla, Meta matan a la profesora de sociales y al esposo lo hieren y sale desplazado (…) donde yo trabajé exigen que el maestro de sociales sea el de educación física (…) estaban muy pendientes, sobre todo los paramilitares, de qué era lo que se enseñaba en sociales (…) toda esa represión. Y también vivo la represión actual, que tiene que ver con obedecer toda esa imposición del imperialismo que viene desde la OCDE (…) nos dividieron a los maestros en estatutos diferentes (…) la evaluación y control del desempeño (…) obligarnos a trabajar para unas pruebas externas, todas esas tensiones son las que yo vivo, cómo nos instrumentalizan, cómo defendernos de todas esas políticas educativas. Todo eso ha sido una tensión constante y un ataque muy grande al más mínimo asomo de una propuesta educativa diferente. Ahí le caen.

Por otro lado, las resistencias también vienen de los compañeros y los estudiantes (…) yo llevo muchos años trabajando en el área de matemáticas y no he logrado

contagiar a mis compañeros del sindicato de un proyecto tan sencillo como lo es el de las monitoría en matemáticas, diciéndole mire ese niño, el que no aprendía nada, mírelo, hoy es el que explica. “¡Sí Margarita pero ¿quién se le mide a una pendejada de esas, quién se va a quedar por las tardes a esas cosas, quién va a formar a unos para que enseñen a otros?!”

(…) en alguna época un estudiante me dijo: “¿estamos en matemáticas o estamos en sociales o estamos en español, en qué es qué estamos? porque yo no logró entender qué clase es esta ¿o estamos en dibujo o en artes?” Porque yo los pongo a hacer sus maquetas, sus dibujos (…) sus teselados, sus cosas artísticas. “Dígame profesora en qué clase, porque yo la clase que conozco es la que el profesor copia y hacen ejercicio “ (…) entonces (…) las críticas han sido muy fuertes desde todos lados.

Con los rectores, yo tuve que trabajar muy duro para entender a algunos, tuve experiencias críticas, terribles, recuerdo cuando organicé un encuentro de matemáticas para mostrar la importancia del valor posicional desde las culturas chinas, egipcias, desde el ábaco, desde trabajar los números en otras bases e hice un encuentro de maestros de primaria de otras escuelas cercanas, y mis estudiantes eran los que iban a enseñar, iban a hacer la presentación de los números chinos, todo muy bonito. Y el día anterior al rector se le ocurre mandar a cerrar el colegio, porque iba a llegar la dirección local, iban a llegar a registrar y él no pudo resistir que yo tuviera ese protagonismo y entonces que no, que eso era dañar toda la matemática, que así no se enseñaba matemáticas (…) todas esas resistencias se viven en los interiores de los colegios, inclusive como digo yo de los mismos compañeros de mi área, que son mis amigos, mis compañeros, pero no he logrado contagiarlos para cosas de ese tipo.

(…) yo también pertenezco a organizaciones de la localidad, como el Consejo de Planeación Local y nos fuimos a recorrer la localidad para ver problemáticas como la de las carreteras, lo vial, llegamos a varios sitios, a hablar con las organizaciones y aparecen mis estudiantes que yo ni sabía que hacían parte de estas organizaciones, entonces yo les decía a las compañeras: “yo me doy por bien servida ¿qué más le puedo pedir a la vida? yo no le pudo pedir nada más, porque nuestros estudiantes sí están transformando el territorio, ellos, en estos momentos nos sobrepasaron

¿Cuáles de nosotros han logrado incidir sobre un movimiento ocupa? ellos ocuparon un territorio y lo llaman biblioteca y yo cuando entré a buscar libros habían un montón de zancos y de cosas de esa, yo me sentí feliz, porque de mí no aprendieron eso, de mí no aprendieron a ser zanquearos y que las máscaras, o sea hace rato que me superaron, eso para mí es grandísimo. Yo sí siento que mis estudiantes me superaron y eso no tiene precio, eso para mí es muy grande.

Cuando miro mi práctica pedagógica, yo siempre digo que alguna vez hice un escrito, participé en una ponencia en un concurso de ensayos que hizo la ADE y había que ponerse un seudónimo y yo el seudónimo que me puse fue la terca, en el sentido en que yo considero que no he logrado grandes cosas, que no he transformado (…) pero he sido terca y me mantengo en la lucha y pataleo todo el tiempo y creo que me he mantenido con las botas puestas y me imagino que voy a morir así (…) Sin esperar grandes cosas porque eso no es tan fácil, esto de transformar realidades tendrán que pasar generaciones, yo no sé, a veces veo que las cosas cada día son, hasta más graves que hace unos años, veo las cosas más difíciles, veo más empoderado el imperialismo, la acumulación de las riqueza (…) cuando uno lee los últimos discursos de Fidel, ve uno en peligro, efectivamente, a la especie humana, la depredación, se asusta uno de ver cómo están las multinacionales acabando con el recurso más importante que es el agua, entonces no veo grandes avances ni grandes transformaciones, pero mi práctica pedagógica sindical y política me ha mantenido en la lucha, y eso es lo que me da alegría y me conforta.

La expectativa que yo tengo en ese momento es ser motivadora de las otras generaciones de maestros, en mi círculo de pedagogía invitamos a muchos maestros jóvenes que vean lo que se ha hecho, pero que también reconozcan lo que están haciendo ellos, que se empoderen en seguir motivando. Con mis estudiantes lo mismo, seguirlos motivando para que ellos sigan construyendo y sigan adelante y mi perspectiva es seguir, mantenerme en la lucha, y contarlas y enriquecer a otros con mi experiencia (…) mantenerme en ese diálogo de saberes, seguir caminando de la mano (…) tenemos que andar con los otros, los de unas edades con otras edades, yo ando con niños pequeños de tres años, de cinco años y hago ejercicios muy bonitos, igual invito a mis compañeros maestros nuevos que caminen con

nosotros y que aprendamos juntos, que reconozcan nuestros errores, los maestros antiguos tenemos grandes errores y equivocaciones, tenemos que reconocerlas y eso nos permite avanzar.

En mi colegio trato de ser alegre, para mí la alegría es lo más importante, el chiste, la anécdota (…) y cuando es la hora de exigir también exijo mucho, y abro muchos espacios (…) Yo digo que el maestro debe poner una alfombra donde todos se sientan triunfadores (…) Paulo Freire lo dice, habla mucho de la alegría, que la gente se vaya contenta y creyendo que es grande, para mí es muy importante que cuando yo termine la clase varios estudiantes se hayan creído "un gran matemático".

En los comités, yo defiendo mucho a mis estudiantes yo llego allá con la tarea de defender a los estudiantes a esos comités y demostrar cosas que los maestros no conocen, yo les digo: "¿usted sabe que ese estudiante da clases de Parkur en el parque a otros niños? Ese que no le escribe a usted nada es el que logró rescatar a un niño huérfano porque él es el que le ofrece el tiempo. ¿Usted sabía que esa niña va todo los fines de semana a un ancianato y le ha enseñado a leer y escribir a dos ancianas? ¿Usted sabe eso?"

Yo les muestro, yo me esfuerzo mucho por mostrar a los estudiantes como personas muy grandes y de hecho en mi clase los estudiantes tienen que comentar lo que hacen fuera.

Mi idea de escuela es la del Centro cultural artístico deportivo, es la vida en las comunidades y eso se entiende cuando uno ha trabajado en un pueblo, la escuela es todo, la escuela es el centro cultural, la escuela es la alegría del pueblo, la escuela es el arte del pueblo, la escuela es la voz del pueblo, la escuela es todo en un pueblo, y yo sigo viendo las escuelas así, a pesar de la dimensión que quieren darles, para mí yo tengo esa idea de escuela, la escuela es alegría.

Para mí un sistema educativo ideal es que sea comunitario, que la propuesta educativa sea construida con todos los actores sociales de la comunidad, porque la escuela debe dar cuenta o debe trabajar para construir el país que soñamos, pero la escuela nunca podrá ser eso si nosotros le cerramos las puertas a muchos actores que tienen una voz potente, como los líderes comunitarios, como las organizaciones sociales, que si están proponiendo otro país, y al proponer otro país nos está

mostrando otra escuela.

2.2.3. Relato de vida de la maestra Luz Marina Patarroyo

Mis primeros años de escolaridad fueron en la escuela pública, y siempre me ha llamado la atención, desde antes de entrar a estudiar, compartir saberes (…) jugaba con mis muñecos, con amiguitos del barrio, jugando a la escolaridad, y era algo que me fascinaba, en la escuela me gustaba lo que era el canto, el teatro, hacer muchas cosas con mi cuerpo, como el trabajo corporal, el imitar sonidos, animales, entonces eso es lo que aquí también realizo con los chicos.

Yo soy de acá, de Bogotá, mis padres campesinos, uno nació en Faca y el otro en Bojacá, y pues siempre hemos tenido contacto con el campo, con la siembra, con los animales, con la naturaleza y eso también lo he venido reflejando acá en el colegio. Ellos se vinieron para Bogotá y empezaron su labor desde los 13 años, a trabajar, trabajaron juntos en cocina, mi padre fue chef del Tequendama y mi madre en un restaurante muy nombrado acá en Bogotá, el Yanuba. Somos una familia de siete hijos vivos pero éramos 12, cinco siendo bebés, por cuestiones, se fueron, pero entonces quedamos siete.

En vacaciones íbamos a donde nuestros abuelos en Bojacá, entonces mi padre nos dejaba ir, salíamos de vacaciones e íbamos parar allá, entonces ayudábamos a mi abuelo a sembrar, a recoger, él hacía aljibes, entonces nos gustaba estar con él, acompañándolo en todo momento, haciendo las labores del campo. (…) Mi abuelo sembraba papa, alverja, cilantro, tallos, tenía un árbol de curubo, de tomate de árbol, calabazas (…) En las vacaciones uno era feliz, nosotros, esperando que llegue rápido junio para irnos, de igual forma en diciembre también, para estar con mi abuelo y con mi abuela.

Mis primeros años de estudio, los realicé aquí en el colegio San Rafael, nosotros fuimos fundadores del barrio San Rafael acá al lado del Trinidad Galán, fue la primera casa que hubo en ese barrió y de ahí estudiamos en la escuelita que había. (…) y pues fue algo, que lo comparo con lo de ahora, una escuela muy tradicional, que planas y cuadernos, por ejemplo allá nada de color, sino sólo color negro y rojo y de pronto los dibujos que se coloreaban, pero no había esa cosa que hay ahora,

de arte, música y todo eso.

Tuve un profesor que me marcó mucho, como en quinto, él era muy estricto, era un señor ya de edad, entonces a él no le gustaba que uno refutara o se expresara, me acuerdo tanto, fue un profesor que le dio dos cachetadas a un niño, me dejó marcada (…) ya no salía ni a cantar, ni a participar en nada, le cogí terror, me bloqueaba, antes me metían en todo lo que fuera de cantar y ese señor me bloqueó, aun lo recuerdo.

En quinto tuve una profesora muy querida, Fany, ella estuvo en mi primera comunión (…) fue muy cariñosa, muy dada a los niños, no como ese señor, era como una madre, entonces ella estaba pendiente de uno, le demostraba mucho afecto a los estudiantes, entonces a uno le gustaba estar con ella.

Cuando pasé el bachillerato, ingreso al INEM del Tunal, como siempre me ha gustado trabajar con la comunidad yo salí bachiller en Promoción Social, porque allá se escogían modalidades (…) yo salí con énfasis en trabajo social.

En ese colegio sí teníamos profesores de música, de deportes (…) teníamos lo que era la parte de promoción social, entonces realizábamos actividades, por ejemplo íbamos a las plazas de mercado, íbamos a los centros de salud y ayudábamos por ejemplo archivar y apoyar en las actividades. (…) realizaba actividades con los hijos de las familias que trabajaban en los puestos, los subíamos a un saloncito a realizar actividades con ellos, actividades de arte, danza, la idea era que cambiaran de rutina y no estuvieran allá metidos en un cajón. Con ellos se compartían saberes, hábito, cosas de lectura, el representar a un personaje (…)

Respecto a la Universidad, bueno, mi padre era uno de los que decía, hasta ahí no más, porque la mentalidad era que nosotras las mujeres éramos para la casa y nada de estudio (…) pero una hermana, ella sí me dijo: “no señora, ustedes van a estudiar”; y ella me dio para que estudiara un técnico, entonces yo dije: “preescolar, yo quiero preescolar”; y me inscribí en Cenda y ahí realice mi técnico de preescolar.

(…) desde toda mi vida me han gustado los niños y trabajar con niños, por ejemplo yo tengo dos hermanos menores y ellos tienen muy marcado que yo les cogía y les enseñaba, porque mi madre nos enseñaba con maíz y eso a contar, que nosotros

nunca tuvimos preescolar, sino de una vez primero y ¡mire a ver cómo hace! (…) Yo hasta bebés llevaba a la casa, yo le decía, a una señora, la vecina, si quiere le cuido a su hijo, yo tenía por ahí siete o nueve años, y mi papá llegaba y yo tenía dos o tres bebés ahí acostados (…) y yo hacía de profesora, tenía un tablerito que mi papá nos compró, esos de tiza, o en papeles, pegaba papeles, me ingeniaba cosas.

Cuando realicé mi técnico tenía novio y entonces quedé embarazada (…) tuve complicaciones con mi padre más que todo, y cuando me gradué el día que me graduaba, mi hija ya estaba, entonces yo fui al grado con la niña que tenía pocos días de nacida (…) empecé a trabajar antes de terminar el técnico, trabajaba en jardines de bienestar social, me acuerdo que una monjita me ayudó porque como yo estaba embarazada, en ningún lado me iban a recibir, me dijeron: “mire, necesitan un reemplazo (en yo no sé dónde)”; y yo decía: “pues como mi papá no me quería ver en la casa, entonces yo decía a buscar trabajo”; y yo dije: “me voy”.

Después hice la licenciatura, se hizo un convenio entre Cenda y la pedagógica, para que las que salimos ese año, lográramos hacer la licenciatura, nos valieron esa parte técnica e hicimos la licenciatura y nos graduamos.

Bueno, allá empezamos a ver muchos temas, teoría, en Cenda sí vimos mucho lo de artes plásticas y todo eso. (…) Yo siempre trabajé con las comunidades, ver todas esas problemáticas, todo eso de las familias que son separadas, la violencia, muchas problemáticas, el maltrato, chicos que a veces sólo comían lo que se les daba en el jardín de bienestar y tan sólo una agua de panela en sus casas (…)

Salí de la pedagógica, pero no trabajé, duré 10 años estuve con mi hermana que tiene un niño con discapacidad, entonces yo prácticamente crié a mi hija y a una sobrina al mismo tiempo, porque mi hermana trabajaba (…)

Aquí me siento muy bien, a mis compañeras les digo: “cuando a uno le gusta algo, eso fluye, le sale, uno no tiene por qué desesperarse, si eso le gusta a uno, uno mira cómo sale adelante, pero cuando uno no está compaginado con lo que está haciendo, por más que uno busque una solución, se ve bloqueado (…) llegué acá y es algo que me gusta mucho. Me dicen: “a usted toca sacarla de allá, va tocar llevarle la piyama y la cama porque usted no quisiera salir de allá”; y es cierto, porque es bonito estar acá, la gente es agradable, uno entra a las actividades y se

siente una energía diferente a muchos lugares.

También hago parte del grupo INTILLAY, significa la danza del sol, entonces ahí todos somos educadores, la mayoría son educadores de sociales de la Distrital, de la Nacional, de la Pedagógica y todos hemos tenido sueños, ellos empezaron solitos pero ya ahorita hay un grupo, se busca hacer una comunidad con los hijos, todos eran jóvenes y ahorita ya tienen sus retoños, pues el sueño es, tener un territorio para convivir todas las familias, la idea es que cada uno tuviera su casita cerca, ellos ya tienen el terreno y ya están haciendo su casita, ellos mismos, ellos siguen en la educación, ahorita fueron nombrados para los lados donde compraron el territorio.

Con ellos se hacen rituales, por ejemplo los que fundaron la corporación llevaban mucho tiempo casados y no tenían hijos, no habían podido tener hijos, se hizo un ritual visitando siete lagunas de aquí del territorio andino y se dio el embarazo de ella, trabajamos mucho lo de la recuperación ancestral, por eso es que yo estoy en eso, va encaminado hacia todo lo que yo he caminado en mi vida: el campo, la siembra, también hacemos talleres de tejidos, talleres de siembra.

Tenemos contacto con indígenas, abuelos indígenas, ellos tienen muchos contactos, por ejemplo, el director tiene contacto con indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, los Kogui, le entregaron el poporo y él hace esa tradición del poporo, él sigue luchando por esa idea y son ya varios matrimonios que nacieron en ese grupo INTILLAY, esa es la mentalidad de nosotros.

En este colegio se realizan una serie de proyectos y actividades, por ejemplo nosotros hicimos un proyecto que es una estrategia para enseñar a leer y escribir a los niños, y no es como lo tradicional, se llama el PLESC que es proyecto lector (…) consiste en crear una fantasía dirigida, es como hacer soñar a los niños, imaginar y crear cuentos y a partir de esas creaciones ellos hacen un boceto y después empezamos a crear la historia de lo que ellos nos narran, de lo que ellos dibujan, se hila todo eso y se hace una historia, ellos la escriben.

También, nosotros hacemos lo que le contaba del trabajo corporal, entonces empezamos primero movimiento del cuerpo y después le empezamos a hacer una relajación, que cierren los ojos y empezamos a hablarles, es una historia y que ellos con sus ojitos cerrados se imaginen lo que nosotras estamos contando, los colores,

las formas, los personajes y todos salen con historias diferentes.

También está el proyecto ecológico, que tiene que ver con toda la reutilización de material, por ejemplo con las botellas plásticas se pueden hacer los semilleros, lámparas, pulseras, cortando todo ese plástico que es lo que más contamina el planeta tierra e hicimos un proyecto con el Jardín Botánico en recuperar el río Fucha, al que le llaman “el caño Fucha”, que es aquí atrás en el parque. Con los niños recogimos todo material que votaban y se hicieron cuadros y repisas reutilizando esos materiales, se limpian y se pintan, fue un proyecto bonito y ellos ahora recogen los materiales que se van a desechar, ellos dicen: “esto nos sirve”; y proponen realizar diferentes cosas.

También invitamos a la comunidad a realizar cultivos caseros, tener huertas caseras, los mismos chicos hoy siembran en la casa, ya tenemos la hierbabuena y cilantro, nosotros tratamos de que ellos sepan que el tener una plantica les va a servir.

Otro proyecto en el que también está presente la producción de alimentos es mediante el procesos de germinación, si, se ponen a germinar las semillas, son cinco días, se ponen en una vasija como una coladera, se humedece y se deja cinco días para que salga y eso se consume como las raíces chinas y los chicos los consumen en sopa, en ensaladas y en el seco.

Esos procesos, se realizan con los niños, acá hacemos el semillero y como que ellos vayan regando a sus familias, los mismos papás en las reuniones dicen: “mi hijo dice... ¡si vamos al supermercado nada de gaseosas!”; ellos le dan la clase a los papás, entonces en vez de gaseosas, de jugos de caja, compremos fruta, sale más barato y son más beneficiosos para nuestro cuerpo, los mismos chicos son los que incentivan a los padres.

Otro proyecto en mente, pues es el de los abuelos, no dejar atrás a los abuelos, por ejemplo nosotros vamos a visitar abuelos a los ancianitos, muchas familias van y los dejan, los abandonan, los chicos de música les llevan música, como un acompañamiento, que tengan presente que alguien está pendiente de ellos. Es importante que los chicos siempre tengan presente al abuelo, acá hacemos el día del abuelo y todos los abuelos de los chicos vienen y ellos hacen alguna presentación y se les brinda algún obsequio, los abuelos son importantes porque

ellos tiene muchos saberes y nos sentamos a hablar con ellos y ellos nos cuentan sus historias.

También hago parte y he estado involucrada en el proceso lector, como yo estuve 16 años acompañando el grado de transición entonces doy como la base para el resto de la vida, respecto a escribir y leer, entonces como a veces dicen: “yo no sé leer”; pero uno lee el ambiente, uno lee un alimento, uno lee una obra, uno se lee, se mira en el espejo y se dice: “hoy estoy triste, o no sé qué”; eso es una lectura, no sólo es la grafía (…)

Nosotros nos seguimos mucho por José Martí, el pedagogo cubano que trabaja los valores, él dice que uno debe enseñar desde la vida para la vida, eso lo pone uno mucho en práctica y que nosotros debemos enseñar con el ejemplo, si yo doy cariño, recibo cariño, por ejemplo en lo de la alimentación, si yo les digo que debemos comer comidas naturales, y les exijo, pero me ven comiendo paquetes, no soy coherente con lo que estoy diciendo.

Por ejemplo, ayer hicimos una receta de una tortilla, porque no les gusta a muchos el tomate, hicimos una tortilla de huevo con queso y tomate cherry y el tomate cherry lo picamos sólo por la mitad, ellos lavan y pican los tomates, arreglan el queso, los ingredientes que se vayan a utilizar, lo único que no hacen es la cocción, una persona adulta hace la preparación y después ellos consumen lo que prepararon. La guatila, se ha comido en torta (…) se busca que los niños conozcan y consuman los productos de nuestro territorio y que son tradicionales de nuestros abuelos y que son cosas que salen de la tierra y uno dice cómo no se va comer eso, acá tenemos muchas plantas. También se cocina el coliflor, el brócoli (…) la actividad consiste en incentivar a los otros a comer esas comidas que a veces no se consumen, se ha perdido esa tradición cultural. Con esas actividades se están preservando las tradiciones culturales y a través del ejemplo, de preparar y consumir los alimentos, se les está incentivando a los niños para que también lo sigan.

Otra actividad que me gusta realizar con ellos es el tejido, una vez vino un abuelo y nos enseñó a tejer, yo siempre he tejido con aguja croché y con dos agujas y como soy la más abuela de acá, tengo conocimiento del tejido, yo inicié el tejido con los chicos, entonces desde preescolar les enseño, más que todo el nudo (…) estas

manillas de Shakira ya es con niños más grandes, porque ya necesitan más coordinación y por los implementos que se utilizan, que son agujas. Pero con los niños pequeños se les dan agujas plásticas punta roma y ellos aprenden a tejer, también les hago telares en cartón paja y ellos aprenden a tejer como la culebrita, hacer la trama y ellos hacen urdimbre tejiendo y se hacen las manillas.

En el tejido uno deja algún sentimiento. El tejido, desde nuestros indígenas (que lo hace la mujer más que todo) es como se teje todo lo vivido, se deja enmarcado en la manilla (…) el tejido queda según el estado de ánimo, eso refleja mucho, el tejido relaja, uno se centra en lo suyo, vienen recuerdos, tranquilidad, es como un reencuentro con uno, lo desestresa de las rutinas, además a los chicos le sirve mucho para los diferentes procesos: desarrollar la atención, la concentración; hay niños que son muy dispersos y eso les ayuda mucho.

Les enseñamos también que los regalos no son sólo materiales, en un cumpleaños entonces, cuando vamos a celebrar el cumpleaños al compañerito le vamos a regalar algo artesanal, o algo no material, uno empieza: “yo les regalo la salud, que les regaló amor, yo le regalo ternura”; no es algo físico sino algo del corazón. Es como otra cosmogonía que se trabaja acá, nosotros decimos: “no se dejen llevar por el consumismo”; porque ellos lo ven en la televisión, que porque en los paquetes de papas salió un muñeco, ellos no se comen las papas si no es por el vendito muñeco, le digo: “¿cuánto le vale eso a su papá?”

Aquí nos basamos en Vygotsky, Paulo Freire y José Martí, que es el que nos dice que debemos de enseñar con el ejemplo, debemos de ser coherentes con lo que hacemos, entonces nosotros, la filosofía del colegio, es a partir de ellos tres, más que todo, trabajamos también la ideología de Simón Bolívar.

Lo que yo hago acá le denomino, algo así como “el reencuentro con la vida anterior”, porque como que uno ve cómo eso ha cambiado, antes se vivía una vida más tranquila (…) hoy si hay que pisotear a este, ¡pues pisotearlo! porque yo quiero estar bien, y no, uno siempre tiene que pensar en el otro, siempre tiene que estar pensando en el otro.

Una de las dificultades que se presentan en la realización de las actividades que se realizan son las mismas familias, las familias, a veces uno da y las familias no

agradecen lo que uno da, uno no tiene el apoyo de las familias, nosotros acá compartimos saberes al respecto de una cosa, por ejemplo acá hay niños que dicen nosotros los sábados y domingos no seguimos las rutinas que se trabajan en el colegio, entonces sábado y domingo consumen todo lo de paquetes, gaseosas, todo ese tipo de alimentación, entonces echan abajo un poco, lo que uno trabaja acá, o el que no tengo tiempo entonces: “tome papito el celular o tome el computador”; y ni se dan cuenta qué están haciendo los chicos con la computadora.

2.2.4. Relato de vida del maestro Juan Carlos Jaime

Bueno, yo soy campesino, del Norte de Santander, formado en un Instituto Distrito Agrícola del pueblo, Cáchira se llama el pueblo, mis papás en un momento fueron maestros, después, terminaron en la finca, entonces creo que algo marca un poco la experiencia de ellos, pero si es clave, los maestros que estuvieron en mi proceso de formación, además de la familia que eran maestros, por llamarlo así, por ser del Instituto Agrícola, entonces nosotros hacíamos extensiones en la vereda, es decir los colegios o el colegio allí tenía mucho que ver con el contexto, creo que eso juega bastante, además en la vereda fui miembro de la Junta de Acción Comunal, en la escuela donde realizamos la reuniones, también se hacía la misa, se hacia el encuentro de líderes juveniles, hacíamos los bazares, la escuela era otra cosa de lo que uno encuentra aquí en la ciudad, pero esos referentes cuentan, luego llego a estudiar sociología en la Universidad Nacional.

La primaria la hago en dos etapas, bueno nosotros vivimos en Bucaramanga hasta tercero de primaria, inicio en un colegio privado, en el colegio Provenza se llamaba, no sé si exista, luego paso a la escuela pública en mi pueblo, que se llama escuela urbana de varones, allá en ese momento era escuela de niños y escuela de niñas. Para ese entonces mis papás eran profesores, ellos deciden volver a la finca, entonces yo pasó cuarto y quinto de primaria en la escuela urbana de varones. Si, era de varones y era de niñas, era dividida, y eran diferentes, la escuela María Auxiliadora que era para todas las niñas y la Escuela de varones Domingo Sabio, después terminaron siendo parte de instituciones educativas oficiales, la fusionaron con la ley 715.

Recuerdo que el coordinador de Provenza, la escuela urbana, era un profesor militar retirado, el coordinador del colegio y era un tipo muy retador, de eso que me acuerdo, una vez de castigo nos puso a hacer a todos los niños cuclillas y me acuerdo que cuando íbamos por ahí en 30 o 40 pues muchos ya estaban llorando y entonces preguntó que si alguien quería más y yo le dije que yo, pero como por reto, entonces me dijo pase al frente, y bueno, pasé y ahí pues la aguanté como otras 30. Recuerdo bastante eso, no me gustaba esa forma de ser de ese profesor, pues tengo esa imagen del profesor Carrillo, así se llama, no sé si exista, eso fue en Bucaramanga en tercero de primaria, en ese momento vivía en una veredita porque la finca de mi mamá quedaba más retirada entonces yo vivía con una tía.

(…) En ese lugar los profesores muy autoritarios recuerdo, había una profesora Marina Redondo, la profesora Matilde Velandia, que uno les tenía miedo, físico miedo. Me acuerdo que en una izada de bandera me pidieron el favor de leer algo, era un texto que se llamaba la conducta en la escuela, yo utilizaba pantalones cortos cuando eso, pasé a leer y pues normal, me temblaron las piernas, de todos modos leí, cuando fue a cerrar la izada de banderas el rector, me dijo, los hombres no tienen porque temblarle las piernas, mejor dicho.

Como la escuelita que quedaba cerca como a un montecito jugábamos mucho a los vaqueros, a los indios, recuerdo bastante eso, luego pasé al Instituto Agrícola a hacer sexto, en ese entonces se llamaba primero de bachillerato, no se llamaba sexto como ahora sino primero de bachillerato, el Instituto tenía énfasis agrícola y habían unas materia en las tardes, era jornada única, nosotros no teníamos uniforme. Habían un programa que se llamaba extensión, se iba a las veredas (…) entonces uno iba a hacer alfabetización, recuerdo haber hecho alfabetización allí, enseñar a sembrar hortalizas, aunque pues la gente sabía más que uno, pero pues uno iba de extensión allá y era interesante porque uno iba y se quedaba una semana completa en la verdadera, por períodos, entonces nos íbamos cuatro semanas por periodo, cada dos meses una semana entonces.

Sí, para alfabetizar, pero nosotros, además de la alfabetización, pues uno hacía la extensión agropecuaria, entonces que enseñar a castrar, que toda la parte de animales y toda la parte agrícola, el sembrado de hortalizas, lo poco que uno sabía, porque supuestamente uno era el encargado de llevar la técnica y todo ese rollo. Yo

me gradué en 1984, en ese momento tenía 16 años, uno se graduaba en sexto de bachillerato, y me quedo en la finca hasta 1989, en ese momento es cuando estoy precisamente en la Junta de Acción Comunal, para ese entonces se realizó un proceso de líderes cristianos jalonados por el cura del pueblo, ahora creo que eso nos fortaleció bastante, se alcanzó a hablar un poco del sindicato campesino, pero digamos que no se logra concretar, por algunas medidas, como fue, por temor, que nos fueran a matar o a desplazar, algunas de esas cosas, porque ya la situaciones estaba complicadas, sobre todo el orden público, en ese momento estaba la mano negra.

La mano negra era un grupo paramilitar, principalmente desde el Magdalena Medio que empezó a perseguir líderes, dirigentes y en un contexto donde la UP ya había empezado a emerger como partido político, entonces eso alborotó mucho la estigmatización de los líderes sociales, de hecho en algunas medida, pues yo no tuve ninguna amenaza así frontal, pero el temor a lo que se vivía, fue uno de los factores que hizo que yo me viniera para Bogotá en el año 1989.

Nosotros asumimos la junta, cinco pelados, yo tenía tal vez cuando llegué a la junta por ahí entre 17 o 18 años, no me acuerdo bien, el mayor tenía como 23 años y nosotros si acabamos los Gamonales, por darle un nombre, en la vereda, que nos vendían por una carretilla para votar por los poderosos, y nosotros, de hecho, digamos que tuvimos como dos elementos claves, que para mí fueron importantes, uno que la gente nos apoyó y sobre eso empezamos a exigir digamos a partir de cartas, pero también nos tomamos la alcaldía cuando no nos cumplieron, entonces nosotros logramos que nos hicieran la carretera, que nos electrificaran la vereda, que se hiciera distrito de riego, que se ampliara la escuela, que se hiciera cancha de fútbol, que nos dieran créditos sin intereses, logramos eso, entonces queda una experiencia que marca bastante, buen entonces ya llego a Bogotá, llego a trabajar de celador.

Lo que motivó ese traslado son como dos cosas, la situación se estaba complicando, la situación política del conflicto y la crisis del campo porque en la finca prácticamente estábamos en quiebra total, endeudados con la Caja Agraria, entonces a buscar vida, como se dice.

Llego a trabajar en celaduría, trabaje en Suba, ahí trabajé tal vez unos tres o cuatro meses yo creo, me salgo de ahí pues tuve problemas con el supervisor porque era muy regañón, no me gustó, además, el celador es muy discriminado, bastante, tal vez las chinas del servicio son las que lo aprecian a uno, le dan comida y todas esas cosas, es una cosa bien curiosa. Qué hacía yo, tuve siempre como hábito leer, leer mucho, leer, yo leía mucho, leía bastante libros.

Tenía tiempo, a uno le quedaba tiempo, harto tiempo, más que mi rol era cuidar una urbanización, la parte de atrás, el parqueadero. Me acuerdo haber leído, la revolución china, leí varios libros, creo que me los prestó algún vecino porque yo no me acuerdo haber comprado esos libros, entonces me la pasaba ahí leyendo. Luego entro a trabajar a un club de estrato alto Los Arrayanes, ahí trabajé como auxiliar del almacén, bueno trabajé como unos siete meses, me ahorro un billete y me devuelvo para la finca a sembrar Curuba, me devuelvo para la finca y lo que llevaba no me alcanzó, me quedó el cultivo a medias, me aguanté no sé, otros ocho meses más y me regreso nuevamente para Bogotá, a ver qué hacer, entro a trabajar como mensajero de una notaría y estaba como mensajero cuando me enteré de la convocatoria en la Universidad Nacional, que había examen, concurso, bueno para ingresar, un compañero que trabaja conmigo era, un joven de Suba, él en alguna medida me dice que sociología es una carrera como interesante, como chévere y me presento a sociología y paso a sociología y ahí renuncio al trabajo. Entro en el año 1991 a estudiar sociología, el primer mes me sostengo con lo que me queda de la notaría, luego continúo con un préstamo beca y con eso me sostengo hasta que terminé la carrera. Para ese entonces conocí a una amiga que era de la Distrital, también era antropóloga de la Nacional pero había estudiado licenciatura en sociales en la Distrital, me habla de las comunidades indígenas y surge la necesidad de la tesis y me voy al Sibundoy, al Putumayo.

Entonces ahí nosotros con unos profes de la Mariana, ahí ya tengo una compañera que estudió educación en el eje cafetero, Pereira, y me voy con ella y con mis compañeros a organizar un colegio, pues yo digo que un colegio extraño, porque, le dibujo la zona, una zona montañosa donde confluían indígenas, campesinos y comunidad afro, casas dispersas y resulta que allá habían colocado colegios en diferentes partes, pero un colegio por más que pudiese no lograba atraer la

población necesaria para formarlo, entonces lo que nosotros hacemos es, generar un colegio loco, lo llamábamos el colegio loco, al fin quedó con el nombre Colegio Viajero, era un colegio en el que todos los contenidos los sacamos de la región, nosotros elaboramos el PEI relacionado con el contexto, los ejes temáticos y los núcleos problemáticos, entonces lo dividimos en cuatro módulos y cuatro partes, cada módulo duraba un mes en el sitio A, luego nos movíamos los educadores, cierto, entonces los chicos de este lado quedaron viendo el B y los otros empezaban el A y así, pero para uno moverse de un punto a otro tocaba un duro camino, yo no caminaba muy rápido, aunque veía todavía más o menos, pero me gastaba más o menos 14 horas atravesando esa montaña, eso era una locura y es la experiencia más bonita que yo he tenido, que días, le comentaba a un amigo que todas las familias me invitaban a su casa, nunca me fregué ni por comida ni por posada, porque todas las familias me invitaban a sus casas con la mayor hospitalidad posible, y aprendo de ahí, eso, como a pensarse cosas diferentes, la apuesta, ese colegio se articuló en últimas con un proyecto organizativo que ellos tenían y eso terminó siendo pues una educación muy ligada al proceso social que ellos tenían, como ya se monta esa experiencia, pues yo ahí ya culmino, como se dice lo que a mí me correspondía, digamos como a lo que me habían invitado, que era como Sociólogo aportar en la construcción de la idea. El proyecto queda, entonces con mi compañero dijimos pues porque no replicamos esta idea en otra parte y nos vamos como a transferir la idea a otros municipios, (…) llegamos al Norte de Nariño, era cerca al Cauca, y ahí montamos el colegio comunitario, nunca logramos legalizarlo, a la gente le pesa bastante lo legal, no, lo legal, digamos porque la jefe de núcleo del municipio se opuso, pero logramos hacer unos procesos de alfabetización campesina como en tres veredas o en tres puntos digamos, muy interesante, hicimos los módulos, vinculamos unos pelados de la zona, como una especie de educación popular terminamos haciendo ahí. (…)

En esas dos experiencias entiendo la necesidad y la posibilidad de que la educación esté muy ligada a lo comunitario. Pues, luego de esa experiencia, me regreso para acá, yo no me había graduado de sociología, tenía la tesis, llegó con la tesis y me dicen, su ante proyecto no está aprobado, entonces me tocó reintegrarme, hacer aprobar el proyecto y ver algunas materias que me apareció me hacían falta, entonces las veo y me graduó. Me graduó en el 2005, a bueno cuando yo llego a

Bogotá, luego de realizar la tesis, aprendí a hacer yogur, yo me sostengo preparando yogur, con eso me sostengo para terminar la sociología, en el 2005 y en el 2006 realizó una especialización y da la coincidencia que un amigo mío trabaja en la CUN y él dice venga yo llevo su hoja de vida, como yo ya había iniciado la especialización como que pesó un poquito eso, y empiezo a trabajar en la CUN, inicio con un seminario llamado pensamiento latinoamericano, entonces, pues digo yo, es así que aquí en Bogotá inicio como el proceso de ser educador, en lo formal, pero yo empecé a rescatar líderes latinoamericanos, desde indígenas, negros, el mismo Simón, donde la independencia, líderes guerrilleros de América Latina.

Luego realizo la especialización en la Universidad Nacional en análisis de políticas públicas, entonces como ya había iniciado y con el cartón de sociólogo me dieron el trabajo ahí en la CUN. Ahí empiezo en la educación formal y tal vez en el 2008 me entero de la convocatoria del distrito, a bueno listo, y en el 2008 presentó la convocatoria, también ese año empiezo la maestría en estudios sociales de la pedagógica y mi interés investigativo se centra en lo educativo.

En la maestría, mi interés investigativo fue mirar qué era lo educativo que estaba haciendo el movimiento indígena, entonces mi tesis la hago con relación al proyecto político y educativo del CRIC y me voy a un resguardo y aprendo cosas muy bonitas, de cómo ellos logran tejer la educación con la necesidad, la educación con el proyecto político, la educación con la economía, o sea la educación es otra cosa más que una instrucción (…) Para esa época también fui tutor de la UNAD, de la especialización en educación cultura y política, (…) entonces quienes veían esa especialización, pues maestros, principalmente de veredas, y entonces al ver esos trabajos que ellos hacían muy bonitos del contexto, de la realidad, de lo que veían, incluso hasta la realidad de decirle a uno, “profe cambie la fecha de la entrega del trabajo pues porque estoy en una vereda y yo solamente voy los fines de semana al pueblo, donde hay el internet” pues yo conozco eso, yo no tengo lío, otros profes eran esquemáticos y no daban la posibilidad, yo decía listo no hay lío yo entiendo, sé que es así, pero lo central que uno ve de esos educadores metidos allá investigando su contexto, su región, todo eso (…) yo llego al Distrito en el 2010, hasta ahí yo venía sin ser Licenciado, un proceso de formación a parte tanto de la experiencia como de la referencia, de lo que venía observando, creo que eso marca

bastante mi apuesta. Yo llego al distrito en el 2010, cuando yo llego ahí, yo ya no veo casi bien, pues la situación al principio es difícil, con los estudiantes, pues por la condición visual, la indisciplina era grande, los estudiantes se salían del salón, la rectora se sintió encartada conmigo, o sea el primer momento es de choque, (…) e inicio con los chicos, pues primero las relaciones, uno observa que los profesores no todos pero sí la mayoría son muy autoritarios con ellos, muy estigmatizadores, hay una lógica que no comparto, y eso me justifica más como la intención, con ellos pues establezco buenas relaciones, y empiezo a generar interrogantes, qué podemos hacer, qué problemas hay en el contexto, como que nos puede motivar un poco a generar alternativas por decirlo así, entonces lo primero, yo digo la relación con ellos, yo veo que eso sí marca mucho, ellos terminan como digo yo, prestándome sus ojos para las mismas situaciones en el curso, para leer, para las actividades que propongamos.

Me encuentro a unos amigos de la Universidad, Renán Vega, Frank Molano, Rigoberto Rueda, Camilo Rueda, bueno varios y formamos la revista de vientos del sur, entonces con la revista viento del sur, pues también se generan como escenarios de discusión política (…) a partir de ahí ya llegan muchos educadores de la licenciatura de sociales a la revista y formamos el colectivo viento del sur, o sea en el 2010 formamos el colectivo, entonces en el 2012 generamos la consulta escolar contra la gran minería y eso hace que empiece yo con los chicos a llevarlos a la ciclo vía, con pancartas a denunciar la cosa, nos vamos al parque minero Industrial de Ciudad Bolívar a mirar los efectos de las multinacionales, ah bueno y lo mismo yo estoy todavía en la CUN, entonces empiezo a hacer encuentros entre los chicos de colegios y chicos de la CUN y entonces empiezan unas reflexiones muy interesantes, hacen unas cartas contra Santos, contra la gran minería, (…) y entonces ya se dan cuenta en el colegio, e incluso me dicen los profesores, ojo no se lleve los chinos porque les pasa algo y usted es el responsable, entonces yo me los llevaba a la ciclo vía los domingos, a conocer el parque minero, empiezo a sacarlos, como es de saber, que hay una formalidad para sacar los chinos, que toca activar el seguro, que un poco de cosas, que eso son más problemas que limitan las posibilidades para uno hacer las cosas.

A finales del 2014 pues digo yo vamos a las novenas del barrio y empezamos a ir a

las novenas del barrio, hacemos el pesebre ecológico y empiezo a conocer al presidente de la junta de acción Comunal, inicio a conocer la historia del barrio, fíjese, yo llevaba más de dos años en el colegio y no conocía la historia del barrio, entonces construimos un proyecto que digo yo está como generando dos elementos que es: cómo acercar actores y articular actividades, que se llama sembrando esperanzas en el territorio, y digamos enciende el proyecto aunque tiene como eje lo ambiental, lo que ha logrado en mi opinión es romper los muros del colegio, por ejemplo los sábados vamos, a veces los domingos, entonces se rompen los muros del colegio, el colegio se relaciona con la comunidad, dos empezamos a hacer apuestas colectivas entre maestros del colegio, egresados, estudiantes, líderes comunitarios y compañeros de la escuela popular del Modep que nos acompañan y tres, me empiezo a dar cuenta que hay sujetos políticos, o sea empiezan chicos a ser distintos, en su expresión, en su forma de pensar, en el liderazgo que asumen, empieza a surgir un proceso distinto.

A partir de todo eso, hemos confluido en algo que se llama el círculo de la palabra, alrededor de una huerta comunitaria que hicimos en el parque del colegio, y ahí nos reunimos y ahí hacemos cosas y se ha programado incluso un campeonato de fútbol popular para niños, obviamente media mi formación política, yo creo que es clave que un maestro alternativo pues tenga elementos de formación política, si no, pues la apuesta es más difícil, trabajar en colectivo cuenta, esos es clave y creo que la formación pues la va adquiriendo uno con la experiencia.

Los espacios formativos los oriento. Yo soy del área de sociales, es decir, así sea la clase más histórica, parto de la actual, y llevo al chico a tres cosas que me han gustado, no sé si tenga por ahí un cuaderno, casi toda las clases trató que el chico dibuje, dibuje lo que siente, lo que piensa y lo que se proyecta, trato que el chico reflexione y que también se proponga acciones, no me gustan las clases para que memoricen, sino más bien la reflexión y llevar a que los chicos se expresen, se cuenten entre ellos, digamos no los coarto en su expresión. Tampoco les calificó que memoricen o que digan lo que yo quiero escuchar, sino los dejo fluir por darle un nombre, generó a veces, no siempre, pero trato de generar dinámicas más colectivas, en grupo, trato de mezclar los grupos, que compartan, para qué pues hablen por lo menos. Par a mí es importante tener en cuenta el contexto presente y

dos, que el chico más que memoricen comprenda lo que se está tratando. La nota para mi es una formalidad. Entonces digamos, casi siempre hay como temas de coyuntura que se mueven en el país, casi siempre, entonces casi siempre abordo desde lo que se está hablando, y desde lo que los estudiantes están hablando, a eso me refiero.

La interacción con el estudiante es más horizontal, muy horizontal, casi todos los chicos me saludan de mano cuando llegan, se despiden de mano, o yo les echo el brazo o me echan el brazo, es de confianza, los profes me critican por eso, porque estoy poniendo por el piso la autoridad del maestro, es muy respetuosa, entonces repito a pesar de mi situación, ellos nunca abusan, me ven con un amigo, es muy cordial, es muy afectuosa, lo veo en los egresados y los que están estudiando, nos tratamos como amigos, como seres humanos, yo la veo cordial y respetuosa, de confianza, incluso a veces comparten conmigo sus experiencias positivas, negativas, sus problemas familiares, es una relación abierta digamos.

Respecto a la formación política, yo pienso que la formación política, la misma vida en sí es política, pienso que un ser humano, así no hable de parlamentos o discursos su vida es política, hasta el mismo rebusque en la vida tiene una expresión política, entonces yo creo que la formación política mía tiene mucho que ver con la historia personal, (…) yo creo que así, cuando uno reflexiona sobre la realidad, va formándose políticamente, yo creo que eso es clave entenderlo, la formación política está ahí, como en la reflexión sobre la realidad del porqué pasa y qué hacer para transformarla y tal vez eso también me lleva, yo digo que mis clases son más de formación política que de sociales, y también tienen como ese tinte, reflexionemos lo que pasa y miremos lo que vamos hacer, y creo que eso ha llevado que algunos chicos pues asuman el rol de liderazgo en el colegio y fuera del colegio y están ahí, pero yo lo veo más desde ahí, de la reflexión de la realidad y cómo explicarla y transformarla, yo la vería como por ahí, más, más que los libros. Si, si se necesitan los libros.

Respecto a mi apuesta pedagógica en este momento estoy conceptualizándola y la he llamado y estoy sustentándola, La Comunagogía, que quiere decir, que si aprende en la comunidad, con la comunidad y para la comunidad, en la que se desarrollan una serie de relaciones sociales alternativas a lo que se ha instalado,

porque más que ser allí la educación, como un adjetivo de comunitariedad es una concepción de mundo, de vida, entonces así la denomino, comunagogía, sé que nadie la ha llamado así, pero es como la riqueza que encuentro yo, eso, entonces la llamo así comunagogía, de hecho escribí un artículo sobre el tema y creo que es una apuesta que nos puede potenciar a quienes estamos con la intención de generar alternativas.

La escuela tradicional busca tomar distancia, fragmentar la escuela con el territorio, la fragmentación entre áreas de conocimiento, entre los mismos docentes, cierto, se buscan apuestas individuales. Con esta propuesta se busca acciones colectivas, y la intención es llevar al estudiante a otra perspectiva de vida.

La concibo también como contrahegemónica, porque rompe la lógica cotidiana de la escuela, como por ejemplo el autoritarismo, sí, rompe con la meritocracia que es muy individualista, rompe con el desconocimiento de los saberes que existen en la comunidad, al contrario lo recoge, entonces yo creo que si rompe como una política hegemónica que es lo que ha hecho mercantilizar la educación, instrumentalizar el sujeto y aislar a la escuela de las comunidades.

Yo llamo a este tipo de escuela, una escuela de puertas abiertas, en relación con la comunidad, donde el estudiante va motivado a conocer, aprender, porque le ve utilidad al conocimiento, entonces es una escuela que fortalece al ser humano, no es una escuela que lo estigmatiza, ni lo constriñe en sus capacidades, la considero así, una escuela alternativa, en últimas sería una educación alternativa, una escuela alternativa, y un maestro alternativo, lo que tenga que comenzar a configurarse para hacer contrahegemónico.

En la escuela alternativa, es un escenario de conflicto entre lo emergente y lo que está instalado, pero donde desafortunadamente predominó la reproducción. Sí, pero no es absoluta, hay posibilidades, la educación tradicional es una educación que busca instrumentalizar los sujetos principalmente con fines mercantiles, mezquinos, como sujetar a los estudiantes.

Un sistema educativo ideal que dé respuestas a las problemáticas sociales, yo pensaría que se requiere que la escuela, o mejor dicho lo contrario que las comunidades se apropien de la escuela, sí, para que esté a su servicio, que los

maestros tengan identidad e intereses con esas comunidades, que hayan proyectos políticos que orienten la escuela, cierto, desde las comunidades, de los maestros y que los estudiantes lo vean como un camino en su vida, pero en relación con lo que está pasando en el territorio, teniendo en cuenta lo siguiente, que se aprende más en la casa, en la calle y que muy poco en las aulas como está, de ser una escuela totalmente distinta, pues la escuela puede ser hasta itinerante por darle un nombre, porque el conocimiento como se dice, está en todas partes, el conocimiento no está en las aulas, es una reducción equivocada de la escuela.

Los límites y retos a los cuales me he enfrentado, los límites, yo diría, a toda la presión institucional, indicadores, evaluaciones externas, prácticas instaladas de los compañeros, la misma digo yo, aspectos culturales de los estudiantes (…) son sólo límites que están allí en el sentido de que ellos están acostumbrados al regaño, al autoritarismo, entonces el reto es transformar eso, o sea, generar con ellos que la educación y el maestro no es el policía, ni la educación es algo que ellos van como echársela entre un bolsillo, sino que el reto es que ellos también se asuman como sujetos políticos, como sujeto de conocimientos y saberes, si es posible. Y los retos, también se puede ir tejiendo y enredando a los compañeros en estas apuestas, es un reto que está ahí. Qué se ha logrado, por lo menos en el caso del proyecto ya sea institucional en el sentido de que no es sólo mío, ya hoy la institución lo avala y pues ahí comienzan a confluir los intereses.

Para la realización de la apuesta me he enfrentado, hasta con los compañeros que decían “usted si es sapo, a que se pone a venir los sábados, es que le pagan o que”, me he enfrentado con eso, que la responsabilidad, que si les la pasará algo a los chinos, con el temor de la norma, me he enfrentado con eso, me he enfrentado en alguna medida con los estudiante, a veces quieren hacer la cosas por la nota, es difícil, como romper esa cultura escolar que hay.

Luego inicio a hacer el doctorado en el 2014 pues ya con la pretensión de investigar y reconocer lo que están haciendo o estamos haciendo los colectivos que no llamamos alternativos, con el propósito, primero de visibilizar y segundo de potenciar esas apuestas, ahí estoy en el doctorado, y fíjate que curiosamente, digo yo, no sé, si tú me hubieras preguntado hace 10 años, que si quería estudiar más allá de la sociología, yo te hubiera dicho que no, o sea también se han dado cosas

curiosas de la vida, se han ido presentando en el camino, digamos estudiar un doctorado nunca había estado en mi proyecto de vida.

2.3. Aspectos que han Incidido en el que hacer de los maestros alternativos

La apuesta pedagógica de los maestros alternativos se configura de acuerdo a una serie de eventualidades, condiciones, circunstancias y motivaciones que ocuparon lugar en algún momento de la vida, tocándolos e incidiendo en las decisiones y de esa forma forjando a ese viaje que al transcurrir de los años, resultó ser una experiencia de vida construida alrededor de la educación, la pedagogía y la escuela.

Existen aspectos en común dentro de los relatos de los educadores, elementos culturales, socioeconómicos, políticos que llevaron a configurar a esos maestros como alternativos. De igual forma toman vida la existencia de elementos particulares a cada uno, situaciones personales que incidieron en la configuración de esas experiencias de vida. Son proyectos educativos construidos desde un escenario, unas posibilidades y factores externos que incidieron en cada uno de ellos, de esa forma, la relación con los compañeros educadores, con los estudiantes y comunidades donde realizaron su etapa educativa escolar, universitaria y la realización de las primeras prácticas, se convirtieron en un papel importante en la configuración del quehacer de estos maestros. Aunque existan factores en común dentro de las experiencias de vida cada una es singular.

No existe un momento específico cuando los maestros deciden ser alternativos, como ocurre en una experiencia, fueron una serie de circunstancias que rodearon a los educadores y les permitieron dar forma a las prácticas educativas que realizaban. Seguramente no toman la decisión de ser alternativos, tan solo se dejan llevar por lo que vivían, por lo que compartían, por el saber y los conocimientos que a medida que transcurría el tiempo iban adquiriendo, pero a su vez les permitía ir configurando y reconfigurando su pensamiento, su perspectiva de vida y desde luego sus prácticas, a tal punto que cuando se dan cuenta, ya realizaban una apuesta pedagógica dentro de un marco de referencia, como lo es la educación alternativa.

La familia y el contexto inmediato, el barrio, fueron algunos de los elementos comunes que se encuentra en los relatos de los educadores. Cada uno de los maestros toma lugar en una familia nuclear, conformada por los padres e hijos, para quienes se concebía la educación como un factor fundamental, sin embargo tan solo se proyectaba realizar un acompañamiento hasta el grado quinto de primaria y de ser posible hasta culminar el bachillerato.

> […] en la casa, había una filosofía de mi padre, y es que él costeaba hasta quinto de primaria, de ahí pa allá, el que quisiera estudiar tenía que costearse, por la cuestión económica. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

En cada una de las familias, los padres poseían vínculos directos con actividades del campo, puesto que ya fueran ellos o los abuelos realizan alguna labor relacionada con la agricultura. De esta forma cada uno de los maestros en algún momento de la vida de forma directa participó en la realización actividades agrícolas. Como se puede observar en los relatos, un educador en su infancia, alterna la escolaridad con el apoyo en las actividades rurales, de igual forma, para otro de los maestros luego de terminar la etapa de escolaridad su principal actividad fue el agro, en el caso de una educadora, en las vacaciones apoyaba dichas labores.

> […] Era semi-rural, si eran barrios quizás muy cerca al campo, la actividad nuestra prácticamente era en la mañana, por ejemplo, yo trabajaba sembrando cebolla con unos padrinos porque ahí nos tocaba a nosotros sostenernos, ayudarle a mi papá por ejemplo, con lo que trabajamos era para comprar los zapatos, la ropa, pues él nos costeaba los cuadernos (…) mi vida fue eso, el trabajo y la escuela. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

El contexto social donde vivieron correspondió a un escenario popular, lugar en el que las dificultades económicas estaban presentes, motivo por el cual en algunos casos en la niñez, los educadores realizaban actividades laborales para brindar un apoyo económico para el sustento familiar, como se puede ver en el anterior relato.

Al finalizar la etapa del colegio todos realizan algún tipo de actividad laboral para aportar económicamente en la casa y suplir los gastos personales.

> […] “a mí me tocaba media jornada estudiar y media jornada trabajar, yo trabajaba en lo que me saliera” (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

> “ingreso a trabajar en colegios privados para poderme mantener porque ya había que pagar el trasporte, ayudar en la casa, con los servicios” (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Por otro lado, durante la etapa escolar, los maestros recuerdan a sus educadores, existen recuerdos de maestros comprensivos y empáticos, como aquellos que se consideraban regañones y utilizaban la agresión física para corregir algún tipo de actitud o conducta que al educador no le parecían apropiadas.

> […] ella nos castigaba cuando no aprendíamos o no llevábamos las tareas, nos daba regla o nos jalaba las orejas o las patillas (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

> […] yo me acuerdo que le pegaba a los niños con la campana. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

Una de las maestras recuerda una historia traumática en sus primeros años de escolaridad, situación en la que los educadores jugaron un papel fundamental, al realizar procesos educativos enmarcados dentro de una corriente de pensamiento rigurosa y metódica, puesto que todos los estudiantes debían aprender y repetir de forma precisa las indicaciones de los maestros. Ella considera que esa eventualidad traumática, la conllevó posteriormente, a pensar realizar un proyecto de vida inclinado a la actividad pedagógica, puesto que quería entender qué le había pasado.

> […] tuve una experiencia que me marcó muchísimo, yo estudie a los cinco años en un colegio de monjas y yo tenía una dificultad para aprender a leer y escribir, entonces fui rechazada por la escuela, me di cuenta que la escuela busca unos estándares de estudiantes y de maestros (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Se encuentra una escuela metódica, rigurosa, pero a la vez discriminadora y anuladora de las diferencias personales y sociales de los estudiantes.

> […] que la casita de la plastilina debería ser igual, que todas las cosas, cuando llego a Bogotá tuve la dificultad de que yo era rechazada por ser niña de pueblo, entonces que hablaba diferente (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Posterior, la etapa del colegio, en particular los últimos años, corresponde a una etapa en la que todos los maestros se aproximan a la realización de una práctica pedagógica, por un lado, dentro del marco del proyecto de servicio social obligatorio, cada uno de los educadores en su juventud se inclinó por realizar actividades pedagógicas, tales como procesos de alfabetización, con niños y comunidades de sectores populares y campesinos. Al respecto la maestra Luz Marina relata como fue la experiencia de asistir a una Plaza de Mercado a compartir saberes con los niños, hijos de los trabajadores de ese lugar. De la misma forma, Juan Carlos asiste a realizar un acompañamiento a los campesinos en el marco del proyecto extensiones agropecuarias del colegio y Leónidas las salidas a los barrios periféricos a realizar actividades culturales y deportivas en las diferentes comunidades.

Por otro lado, dos de los educadores, desde temprana edad iniciaron el apoyo a procesos educativos, ya fuera en refuerzos escolares a compañeros o jóvenes de otros colegios que pagaban por la tutoría. En el caso de la educadora Margarita a los 13 años realizaba refuerzos escolares y por ello le pagaban, por su lado, Leonidas asumió la clase de matemáticas en el Colegio San Juan de Dios debido a que para ese entonces no era fácil conseguir maestros de esa área.

Dentro de esa etapa de formación, dos de los educadores cuentan con un escenario de formación política que los lleva a participar y liderar proyectos y actividades comunitarias y de incidencia política. Los otros dos educadores realizan un bachillerato académico.

En este dinámica, la maestra Margarita cuando estaba en el colegio participa de una serie de cursos liderados por ellos mismos, es ahí, donde reconoce fue su primera

aproximación al marxismo y la dialéctica histórica, así como en espacios de expresión artística. En el caso del maestro Leónidas, cuando realiza el servicio social en la biblioteca del colegio San Juan de Dios participa de talleres de formación política, que inciden en su inclinación a la realización de actividades comunitarias.

> […] escuché por ejemplo los talleres del padre Mario, de Lola Cendales, Germán Mariño y entonces me empecé a encarretar con eso de alfabetizador, entonces yo entro a esa escuela de, digamos de educación popular desde que estaba en noveno, estamos hablando de 16 años. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Otro aspecto importante en la etapa de la escolaridad, corresponde a que los maestros asisten a una escuela con estrecha relación con la visión religiosa, aunque, en algunos casos correspondía a una visión forjada por la teología de la liberación, puesto que se buscaba generar conciencia, ser crítico de la realidad, se encontraba una iglesia cercana a lo popular. En el relato de los Educadores Leónidas, Margarita y Juan Carlos se puede observar la influencia comunitaria de los sacerdotes de la parroquia del lugar.

En cuanto a lo que acontece en la etapa de educación superior, cada uno inicia la fase universitaria dependiendo de una serie de condiciones, algo en común entre ellos fue la marcada dificultad para lograr inscribirse y culminar el proceso, el factor económico fue uno de los elementos más influyentes de manera negativa. Todos logran terminar la carrera profesional en una universidad pública, además, en esa etapa, consiguen afianzar y fortalecer la perspectiva de pensamiento que traían desde el colegio.

La influencia directa o el ejemplo de la lucha social que daban algunos de sus maestros durante el proceso de formación durante el colegio y la universidad fue un factor influyente en la configuración del pensamiento crítico de los educadores. Las salidas a las marchas, los discursos políticos y las iniciativas que lideraban aquellos maestros motivaban e influían en el sentir de ellos, generando pensamiento crítico y motivando a realizar acciones tales como la manifestación social.

En el caso de la maestra Margarita asistir a las marchas, realizar pronunciamientos, hacer carteleras, acompañar a sus educadores y entender las problemáticas fue un ejercicio que empezó a realizar desde el colegio. De igual forma Leonidas manifiesta cada uno de sus educadores influyó en algo, ya fuera con el discurso o las acciones de salir a los territorios a realizar apuestas culturales, deportivas y de alfabetización, entre otras.

Por otro lado, uno de los maestros al terminar el colegio, continúa en la realización de actividades agrícolas en la finca familiar, en el caso de él no se relata la existencia de procesos de formación política, sin embargo existe el liderazgo, pronunciamientos y manifestación social en desacuerdo con situaciones políticas del entorno. A los 16 años Juan Carlos termina el bachillerato empieza a realizar actividades agrícolas en la finca donde habitaba, en ese contexto toma lugar la organización campesina acompañada por la iglesia católica, con esa organización se gestan cambios políticos y se logran beneficios para la comunidad de la vereda, se menciona, se logró el acueducto, la electrificación del sector, que se ampliara la escuela y se construye el campo deportivo.

Posterior, en esa serie de dinámicas, cada uno de ellos termina involucrado en la realización de proyectos y acciones comunitarias en diferentes sectores y contextos sociales, para ese entonces ya promovían ejercicios pedagógicos desde la perspectiva alternativa, optando por la educación popular como corriente de pensamiento que les permitía un accionar desde las condiciones sociales, políticas y culturales de las comunidades donde empezaban a incidir. De esa forma, estando aun en la universidad, algunos proyectan actividades pedagógicas y otros logran afianzar con mayor fuerza una serie de acciones comunitarias que desde el colegio venían realizando. Por ejemplo Leónidas toma la decisión de irse a vivir a las instalaciones del colegio que fundaban en el barrio Jerusalén, de igual forma como en los demás relatos, los educadores toman decisiones para iniciar proyectos de incidencia comunitaria.

De igual forma ocurre con el Educador Juan Carlos quien toma la decisión de irse a la zona rural de Pereira y al Norte de Nariño a proponer apuestas educativas relacionadas con el contexto inmediato de las comunidades. Logra realizar procesos

de alfabetización campesina en tres veredas, aunque encuentra resistencia de agentes estatales que se opusieron a la propuesta.

Las apuestas en las que se involucran correspondieron al orden pedagógico, social y comunitario, en uno de los casos la educación intercultural. Como actividades principales realizadas por ellos en el campo de la educación durante la etapa de finalización del proceso de formación universitaria y el inicio de la vida laboral.

De esa forma el contexto en el que toma lugar la realización de las prácticas educativas corresponde a contextos populares, barrios o comunidades de la periferia y población campesina aisladas, lugares en los que la asistencia Estatal no alcazaba a llegar. Algunos de esos sectores hacían parte de contextos sumidos en condiciones económicas desfavorables.

En algunos casos, la apuesta pedagógica, corresponde a la única opción educativa que se llega a ofrecer en la comunidad, como ocurrió con la apuesta liderada por el maestro Leonidas, puesto que para ese entonces, cuando trasladan el proyecto educativo INSMEN al Barrio Jerusalén, en Ciudad Bolívar, en la zona no existían colegios, ni posibilidades para que la comunidad asistiera a un programa escolar. De igual forma ocurre con la apuesta que desarrolla como proyecto de grado de la universidad el educador Juan Carlos, quien se va a una comunidad indígena a construir junto con la población una propuesta educativa. Territorios que no contaban con instituciones educativas.

Es así como las apuestas de educación, lideradas por los maestros, están en estrecha relación con lo comunitario. Cada uno de los educadores, desde un inicio en la realización de su apuesta, ha contado y cuenta en la actualidad con uno o varios proyectos educativos que integran una relación estrecha entre la institución educativa y la comunidad. A tal punto, por ejemplo, en la apuesta del Maestro Leonidas, la institución educativa ICES e ISNEM no cuentan con muros, ni puertas que delimiten las instalaciones del colegio con la comunidad, tanto que los estudiantes pueden salir sin impedimento, como la comunidad ingresar al campo institucional, el PEI de la institución es escuela comunidad, motivo por el cual se articula el plan de estudios con las problemáticas y situaciones que se presentan en el sector. Se considera, la escuela está dentro del territorio y quienes llegan al

colegio son del mismo territorio, entonces no se puede entrar a hacer una separación.

Por otro lado, los maestros Juan Carlos, Margarita y Luz Marina realizan de forma constante actividades y proyectos que integran a los estudiantes y la comunidad. En el caso de Juan Carlos, considera que con uno de los proyectos realizados logra romper los muros del colegio, puesto que los sábados y algunos domingos realizan apuestas colectivas entre estudiantes, comunidad y educadores. De igual forma la maestra Margarita realiza una serie de recorridos por el territorio con los estudiantes, para ella, el territorio es un "aula viva". También, para Luz Marina es relevante trabajar con la comunidad y salir a resolver las problemáticas del sector.

De esa forma podemos dar cuenta de que las presentes experiencias educativas alternativas cuentan con una estrecha relación con la comunidad. Varias de las actividades escolares son proyectadas desde las necesidades o condiciones de los sectores, se reflexiona y se proyectan cambios.

La coyuntura política del país también juega un papel importante, puesto que las apuestas educativas se convertían o convierten en discursos y acciones contrahegemónicas, encaminadas tanto a realizar análisis críticos como a promover acciones para pretender generar concientización y buscar cambiar el orden establecido. Para ese entonces, en las décadas de 1980 y 1990, toma lugar en el país la represión a los líderes sociales, sindicales y desde luego los maestros que representaban un asomo de crítica al sistema. El fenómeno del paramilitarismo y fuerzas armadas gubernamentales generaron presiones en los contextos y en las apuestas de los educadores. Algunos con amenazas directas mientras que los otros se atemorizaban por lo que ocurría a su alrededor.

La educadora Margarita, vivencia el conflicto armado cuando habitó y se desenvolvió como educadora en el pueblo Castilla en el departamento del Meta, presencia como grupos armados hostigan, amenazan y asesinan a uno de los compañeros educadores. Violencia y presiones de diferente orden viven los educadores, en otro de los casos, la muerte del educador y líder comunitario Evaristo Bernate quien fue el fundador del ISMEN, proyecto donde Leonidas empieza a involucrase como educador. De igual forma Juan Carlos vive la coerción de un grupo paramilitar que

tomó lugar en la vereda donde habitaba, uno de los motivos que conlleva a que se desplace a la ciudad de Bogotá.

En cuanto a la posibilidad para realizar las propuestas pedagógicas, las instituciones educativas de orden gubernamental cuentan con mayor control y limitación a la hora de permitir realizar ejercicios educativos alternativos, las directivas buscan que las apuestas a ejecutar estén en estrecha relación con la normatividad, el plan de estudios o el PEI institucional. De esa forma generan mayor resistencia para la apertura de proyectos alternativos. Sin embargo, las prácticas educativas las realizan articulándolas a la normatividad existente o el PEI institucional, generando a partir de esa condición, un escenario que no desconoce lo existente, la normatividad, pero no se quedan en ceñirse de forma precisa a esta, lo que los lleva a generar de toda acción pedagógica una oportunidad para tomar temas del contexto, la coyuntura nacional, la realidad de los estudiantes para reflexionar y construir propuestas de cambio. De esa forma se evitan choques con los rectores y las políticas educativas.

> […] yo trato de generar un currículo propio, aprovechando obviamente las posibilidades que da la escuela, utilizando incluso las normas legales que da la escuela y la política educativa, pero sí trato de hacer un currículo propio, pero de todos modos, uno se cuida, porque eso si pasa en la realidad, de que si lo visita o lo molestan, entonces uno va dejando como los pilares o unos mojones, o unos ítems (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

En algunas ocasiones los mismos compañeros maestros son los encargados de realizar resistencia, de igual forma algunos rectores y directores. En ocasiones existían choques con los rectores, puesto que para ellos la apuesta del maestro alternativo se salía de la normatividad.

> […] yo me enfrentaba toda la vida con los rectores, con los directores locales, con las Secretaría, con las políticas (…) con el mismo compañero, (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Por otro lado, las instituciones educativas consideradas como alternativas facilitan la realización de las apuestas educativas. En los casos analizados no se obstaculizan

los proyectos, se deja la libertad al educador para que innove y desarrolle la apuesta que considera pertinente.

Aun así, aunque exista libertad institucional, no existe una libertad completa, no del todo se pueden salir de lo instituido, no se puede realizar prácticas completamente aisladas de la normatividad vigente en educación, puesto que las instituciones de orden privado también están regidas por la normatividad y las políticas en educación. De esa forma, aunque existe mayor libertad para desarrollar las propuestas, no se pueden salir completamente de las normas vigentes.

> […] el abordar digamos las áreas específicas, los conocimientos específicos, obviamente no somos una isla, nos toca de una u otra manera atender los lineamientos curriculares, las políticas educativas de acuerdo, digamos, como al gobierno de turno. Pero si creemos que esa manera de abordar los conocimientos de las áreas específicas debe estar articulado con el entorno en que se mueve el niño, se mueve el profesor, el padre familia. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Febrero de 2017)

De esa forma a los maestros de las instituciones educativas no oficiales se les presta realizar con mayor facilidad salidas al contexto, al barrio, para analizar las problemáticas, para tomar datos del contexto y realizar acciones de intervención junto con la comunidad respecto a las problemáticas existentes.

Por otro lado, los educadores están involucrados en diferentes proyectos, cada uno de ellos hace parte de alguna actividad, ya sea sindical, pedagógica, cultural y organizaciones dentro del barrio. Es así como un factor común en los relatos de vida, corresponde a encontrar que cada uno de los educadores a la par que realizan las actividades escolares y comunitarias, se involucran y ejecutan otro tipo de actividades relacionadas con la corriente de pensamiento que lideran, de esa forma están activos en proyectos y actividades a nivel local, distrital y nacional.

La maestra Margarita por ejemplo es líder sindical, pertenece al partido comunista, es asesora del Centro de estudios de investigaciones de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y lleva muchos años trabajando en el grupo Pulla pensamiento de unidad y acción. Al respecto de los otros casos, Leónidas pertenece a al grupo del periódico Desde Abajo, Juan Carlos a la revista Vientos del Sur, al Movimiento por la Defensa de los derechos del Pueblo (MODEP), y Luz Marina a una

corporación denominada Intillay, entre otras actividades y grupos a los cuales pertenecen.

Para finalizar, son algunos de los elementos que podemos dar cuenta los que han estado presentes en la configuración de estos educadores alternativos, como trabajadores de la cultura, con un saber disciplinar, un saber pedagógico y una intención política transformadora. Es importante tener en cuenta que estas son historias singulares, que han tomado lugar desde la subjetividad individual y los contextos en particular donde han estado instalados realizando las apuestas pedagógicas y comunitarias.

Es importante conocer en voz de ellos en ese transcurrir por la vida, por ese sendero pedagógico que ha venido hilando durante la mayor parte de la existencia. Cada relato de vida deja ver que el mundo educativo, el saber pedagógico, la escuela, el discurso y la práctica escolar y comunitaria son elementos esenciales en los proyecto de vida de los educadores. Tan solo en cada relato se puede evidenciar de forma precisa aquellos elementos que fueron configurando y reconfigurando el quehacer de los maestros, pero también su pensamiento, su visión, su discurso, sus prácticas y su proyección. Puesto que hoy son sujetos producto de una experiencia, de eso que les pasó y les ha dejado una marca, los ha convertido en lo que son, en la medida que en ese ir y ese retorno, han dejado algo a los otros, pero también esos otros y eso otro les ha dejado una huella, tal como lo describe Larrosa (2009).

Capítulo 3. Lo alternativo en la práctica pedagógica

3.1. El discurso de lo alternativo en la práctica pedagógica

Al hablar de educación Alternativa se abre de forma obligatoria un debate; desde qué punto se da la mirada de lo alternativo, alternativo respecto a qué, teniendo en cuenta que este es un término que tiende a ser relativo y abre la posibilidad a diferentes interpretaciones. Esto conlleva a la necesidad de delimitar la perspectiva desde la cual se conciben en este trabajo, las experiencias de educación alternativa.

La escuela tradicional, implementada con una serie de principios y propósitos específicos con el objetivo de crear una sociedad homogénea, ha tendido a desconocer todos los demás puntos de vista que puedan existir, aniquilando de esa manera otras posibilidades de interpretar y estar en sociedad.

Al respecto, Apple (1997) considera que la escuela se ha venido alejando de ser portadora de los procesos culturales de las comunidades, para convertirse en transmisora del modelo económico implementado por el capitalismo. Lo que ha conllevado a que los Estados y la industria ejerzan una serie de presiones con la intención de influir en el sector educativo, con el primordial objetivo de ajustar los propósitos de la educación escolar a suplir las necesidades presentes en el ámbito empresarial. Esa intención se materializa en la medida en que las políticas públicas responden a los lineamientos de los organismos multilaterales, como la OCDE, entre otras, que conlleva a subordinar a los actores y a las prácticas educativas, respecto a la racionalidad empresarial (Torres Carrillo, 2016).

Esta, es una de las concepciones que hacen parte de los discursos de los maestros y maestras indagados.

> […] vivo en la represión actual, la represión actual que tiene que ver con obedecer toda esa imposición del imperialismo que viene desde la OCDE (…) consiste en obligarnos a trabajar para unas pruebas externas, todas esas tensiones son las que yo vivo, como nos instrumentalizan (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Por otro lado

> […] la escuela no puede ser una fábrica para hacer objetos, la escuela no es una fábrica para buscar personas que vayan a ejecutar un ejercicio específico en la sociedad de consumo (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

De esta forma, se contempla que la educación escolar responde a unos intereses particulares, para el cual está siendo ajustada, mediante los contendidos homogéneos y evaluaciones estandarizadas, entre otros mecanismos, obedeciendo a las políticas internacionales. Por otro lado, con esa intención homogeneizadora se desconoce todas las otras formas de concebir la escuela, no se brinda la posibilidad de contemplar que sea portadora de cultura dentro de las comunidades. Este tipo de educación pensado desde esa lógica, de acuerdo con Apple (1997), se ha convertido en un instrumento que permite mantener la desigualdad y aportar en procesos de exclusión y opresión de algunos grupos sociales.

De esta forma, el sistema de educación tradicional se ha trazado un horizonte, que para muchas comunidades y poblaciones niega su cosmovisión y lo inserta en un mundo ya dado, aquel que se basa en el desarrollo desde el punto de vista económico, para el cual, el sujeto es obligado a buscar adaptarse y hacer parte de él, sino, tiende a ser excluido. Todo ello, lo lleva a negar sus condiciones, sus posibilidades, su contexto y desde luego sus saberes culturales e intereses personales y comunitarios.

Es por ello que los maestros alternativos buscan construir una escuela que no excluya, que haga parte de una construcción colectiva y autónoma.

> [La escuela] que no sea excluyente, la escuela tiene que abrir es posibilidades, tiene que abrir oportunidades (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Desde este perspectiva se considera que una escuela alternativa le apuesta a formar para la vida, con propósitos y sentido para el educando.

> […] que la escuela tenga sentido en la medida en que aporte a su vida, aporte su proyecto de vida, yo creo que eso es fundamental, no es una escuela para guardar chicos. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

> […] donde el estudiante va motivado a conocer, aprender, porque le ve utilidad al conocimiento, entonces es una escuela que fortalece al ser humano, (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

De esta forma, es ahí, donde "la búsqueda de un sentido en sistemas tradicionales colmados de sinsentido, en situaciones sociales cada vez más difíciles y cambiantes, es la condición más importante de cualquier propuesta alternativa" (Gutiérrez & Prieto, 1991. Párrafo 2). Contemplando este punto de vista, planteado por estos autores, se considera que una propuesta alternativa es aquella que toma lugar en oposición al sinsentido que ha venido representando la educación tradicional.

Por otro lado FECODE (2015b), considera un propuesta de educación alternativa toma lugar en un territorio y se ubica en el campo de la transformación de la escuela respecto a las dinámicas que esta ha venido consolidando en la sociedad, correspondiendo a una contraposición a las políticas educativas que obedecen a los postulados neoliberales. Es así como la perspectiva desde la cual se concibe una propuesta educativa alternativa corresponde al "considerar que lo epistemológico y lo político se posicionan en la apropiación del pensamiento universal crítico, social, histórico, hermenéutico y del materialismo histórico" (p. 11)

> […] esa posibilidad de generar como una corriente de pensamiento (…) la educación tienen que ir más allá de la instrucción, yo creo que es principalmente eso. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

Un proceso educativo pierde sentido, en la medida que no proporciona respuesta a las expectativas, intereses, ni le permite fortalecer los conocimientos útiles para una adecuada y pertinente interacción con el contexto.

Desde este punto de vista:

"Lo alternativo representa siempre el intento de encontrar un sentido otro a relaciones y situaciones, a propuestas pedagógicas. Tarea nada sencilla, por cierto, porque en la misma se compromete el sujeto de la educación que precisamente por eso se hace sujeto y no objeto de la misma. Ya no se trata de distribuir "sentidos" a diestra y siniestra (léase "objetivos terminales", "metas" y todo lo demás) y

condicionar todo el proceso a esos sentidos impuestos al sujeto. Se trata de construir sentido en una relación en la que entran la creatividad, la novedad, la incertidumbre, el entusiasmo y la entrega personal" (Gutiérrez & Prieto, 1991. Párrafo 3).

Siguiendo a Gutiérrez y Prieto (1991), una propuesta de educación alternativa pretende: educar para la incertidumbre, educar para gozar de la vida, educar para la significación, educar para la expresión, educar para convivir y educar, para apropiarse de la historia y la cultura. Seis tópicos fundamentales que conllevan a dar sentido a las relaciones y situaciones que acompañan el ejercicio pedagógico.

Además, de acuerdo con Jaime (2015), pensar lo alternativo conlleva concebir la realidad desde la existencia de una tensión entre lo ya existente y lo considerado alternativo, por un lado se da el reconocimiento de la necesidad de cambio y por el otro de reinventar nuevas formas de actuar con relación a ese cambio.

Es así, como se considera la existencia de lo "alternativo al interior de la práctica pedagógica y no una práctica pedagógica totalmente alternativa o institucionalizada, sino en permanente tensión en su interior" (Jaime, 2015, pág. 21). Esa tensión se genera en la medida en que en el medio social actual, el paradigma predominante permea gran parte del entorno social, de esa forma pensar la realidad, conlleva pesarla desde lo instituido, desde lo que existe, y esa mirada la genera el punto de vista hegemónico, la única mirada sobre la cual se soporta la institucionalidad, lo que ha conllevado a enseñar en la escuela los temas delineados por dicha forma de pensamiento (Jaime, 2015). Que corresponde a la visión de mundo, para el cual, cada sujeto está siendo formado y, la escuela tiende a ser uno de los principales escenarios forjadores de esa cultura imperante.

Por su lado, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE (2015), considera existen muchos proyectos educativos y pedagógicos alternativos, no existe un pensamiento unificado, cada uno tiene su singularidad, lo que conlleva a que no se pueda establecer ni considerar una fórmula que las represente. Lo que si se ha llegado a considerar es que son propuestas alternativas de resistencia en contra de las políticas implementadas e impulsadas por los Estados neoliberales, que toman origen desde la racionalidad económica y su pretensión permanente se enfoca tanto en privatizar, como en mercantilizar la educación pública. Desde este

punto de vista, un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo “sitúa a la educación como práctica social y cultural en la lucha contra las desigualdades sociales, la guerra, la pobreza, la explotación y la dominación; por lo tanto, su horizonte es el desarrollo de la educación para la democracia, la paz, la igualdad y la justicia social” (FECODE, 2015, p.5).

De esta forma, se considera lo alternativo como la “diferenciación, resistencia, e incluso antagonismo con el neoliberalismo. No se trata de hablar de alternatividad a secas, es designar lo alternativo como lo opuesto al neoliberalismo” (FECODE, 2015b, pág. 10). Se concibe como una educación generadora de conciencia y que busca la emancipación de los pueblos.

En el discurso de los maestros alternativos, se puede observar, en cada uno de los ejercicios pedagógicos se busca consolidar algún significado para el educando, las actividad está relacionada tanto con el contexto del estudiante como con los intereses de estos, de esa forma se pretende dar un sentido de vida, en un sistema tradicional colmado de sinsentido referido por Gutiérrez & Prieto (1991), con ellos se refleja que la escuela tradicional forma para insertar al sujeto en un medio hegemonico, liderado por el sistema capitalista, puesto que, tan solo le importa poseer mano de obra calificada para dar un mejor y mayor rendimiento en la cadena de producción, objetivo para el cual están trasados los contenidos escolares. Es así, como el sinsentido de la educación se convierte para los sujetos, en la realización de unas tareas, que aparte de no poseer un significado real para la vida, forman para incluir al sujeto a un modelo social orientado por el sacrificio, desigualdad social, exclusión, discriminación, pobreza y explotación (FECODE, 2015 B). A esto se le agrega, se convierte en ser negadora de las culturas, de las diferencias y diversidad de pensamientos, como tambien, otras formas de concebir la vida.

> […] lo ideal parte, digamos, de lo que yo quiero ser, y la escuela tiene que dar esa posibilidad de generar esos espacios, de generar esos instrumentos que permitan que el ser humano sea lo que quieres ser, y no lo que el mercado, la sociedad del consumo obliga al otro a que sea (…) entonces yo pienso que la mejor educación en la mejor escuela, es aquella que nos enseña a amar lo que queremos ser o lo que somos (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Es precisamente como los educadores y educadoras sustentan y refieren sus experiencias educativas como alternativas. En la medida que se busca construir un sentido de vida, tener en cuenta el contexto y la cultura del educando, se pretende por medio de la actividad escolar, generar transformaciones sociales con la intención de mejorar las condiciones de vida de las comunidades que están sometidas por unos principios y lógicas del mercado capitalista.

Ahora bien, al dar una mirada a propuestas educativas en el territorio latinoamericano que se desarrollan desde estos postulados, toma lugar la experiencia alternativa de educación pública liderada por el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra de Brasil. Stubrin (2008) nos describe esta iniciativa de educación alternativa, liderada por un grupo de campesinos, lugareños, como una construcción educativa que se presenta en un contexto de contraposición al modelo educativo estatal. A la vez se resalta la capacidad del movimiento social de incidencia en el Estado, logrando el reconocimiento y la institucionalización de dicha propuesta considerada alternativa.

El surgimiento de esta propuesta educativa toma lugar cuando logra posicionarse en contra del modelo de la educación estatal, el cual era considerado como un aliado para agudizar la desigualdad, en especial la desigualdad en el sistema educativo. Se plantea que en el territorio del movimiento, existía una serie de escuelas construidas para los pobres, lugares a los cuales asistían los niños y las niñas en condición de desfavorabilidad económica, respecto a otros contextos donde existían escuelas para los ricos.

Por otro lado, su propósito está relacionado con liderar procesos alternativos a la escuela tradicional, al desconocimiento de los intereses de los sujetos en su territorio, sus conocimientos y saberes autóctonos en la construcción de los contenidos curriculares.

Al observar esa situación, el movimiento de los trabajadores, se planteó generar una propuesta educativa que diera respuesta de forma primordial a las necesidades e intereses de la comunidad. Motivo por el cual, el movimiento, se pronuncia al respecto y logra el apoyo de actores organizados y sociedad civil, generando una serie de discusiones, resistencias y movilización social se consigue establecer

vínculos entre Estado y el movimiento social, de esa forma logrando incidir en la creación de una política pública pertinente para el territorio.

La propuesta educativa consiste en brindar una mirada capaz de dar respuestas adecuadas a las necesidades existentes en el sector. Se promueve principios filosóficos y políticos con la intención de originar el respeto por la tierra y la producción, de igual forma el trabajo cooperativo y la lucha por la transformación social. Se plantea una pedagogía alternativa que desarrollando una visión propia de la educación relacionada con la cultura campesina y la creación de una pedagogía basada en los principios hacia la movilización, recuperación y conquista de la tierra, pilares fundamentales del movimiento social. Propuestas de educación alternativa como la presentada son inspiradoras del trabajo de los maestros participantes.

3.2. En la voz de los maestros: el relato de lo alternativo

En esta sección se realiza la descripción de lo que los educadores consideran que es lo alternativo, lo que para ellos significa un ejercicio pedagógico dentro del marco de la alternatividad en la educación.

Para la educadora Margarita, la apuesta pedagógica que ha venido liderando, la conceptualiza como una propuesta política, artística y de vida, que aporta en la construcción de conocimiento para la transformación social. Contempla la posibilidad de consolidar otras formas de vida, puesto que para ella, no existe una única posibilidad de vida, no existe una única forma de vivir y estar en el mundo.

> […] yo la defino como una apuesta política, artística, de vida, de posibilidades de vida, pero también científica (…) no como la entendemos nosotros (hace alusión, al concepto de lo científico, entendido desde el punto de vista del positivismo), sino, como la posibilidad de la construcción de conocimiento para la transformación social. (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Se refleja el agrado por el conocimiento, por participar en la creación científica, la estética y la sensibilidad, tal como lo menciona FECODE (2015), factores encaminados a generar cambios sociales.

Además la maestra agrega que una propuesta educativa debe contemplar la voz de todos los actores de las comunidades como principio para la transformación social y llegar a una lógica de mundo diferente al constituido. Para ello, se piensa en una escuela que abriga la pluralidad de formas de pensar de cada uno de los actores sociales que conforman el territorio, puesto que se considera que para lograr el país soñado se hace necesario construirlo desde la voz de sus actores.

> […] para mí un sistema educativo ideal es que sea comunitario, que la propuesta educativa sea construida con todos los actores sociales de la comunidad, (…) como los líderes comunitarios, como las organizaciones sociales, que si están proponiendo otro país (…) pensando otra sociedad, otro tipo de seres humanos, y la transformación social y una lógica de mundo diferente (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Por otro lado el Maestro Leonidas Ospina manifiesta que una propuesta de educación alternativa debe corresponder a buscar la libertad por ello la denomina como libertaria.

> […] libertaria, pedagogía libertaria, que rompa con todo aquello que encadene, con todo aquello que prohíba. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Es considerada como una propuesta que busca generar del ejercicio escolar y educativo una apuesta para la libertad, para que los sujetos construyan sus proyectos de vida acordes a los intereses propios de las comunidades. Es romper con el marco de referencia de la educación tradicional que corresponde con formar sujetos para insertarlos en el mundo capitalista. Plantea salirse de lo instituido, de la única forma de comprender la realidad, para construir un proyecto acorde al contexto y a la cultura. Contempla una escuela que ayude a que el sujeto construya su propia forma de ver el mundo e instalarse en él, una escuela de la cual se quiere hacer parte porque agrada y enamora. De esta forma, manifiesta

> […] fundamentalmente una escuela donde se genere el diálogo de saberes, es decir, una escuela donde cada persona pueda expresar su forma de entender, su forma de ver el mundo, sin que sea aniquilado (…) pero también en esa perspectiva de cómo lograr una escuela que no instrumentalice al ser humano (…) sino que lo valore como ser

> humano, en sus sueños, en sus debilidades, en sus perspectivas, que lo valore (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

A su vez, la educadora Luz Marina concibe la apuesta alternativa como una posibilidad para cambiar los imaginarios y las relaciones interpersonales. Se plantea resignificar lo dado, resignificar las formas como se han venido instalando los mecanismos de interacción interpersonal, donde prima el tener (desde las posibilidad adquisitiva económica) pasando por encima del bienestar de los otros. Que la educación aporte en la consolidación de relaciones interpersonales más armónicas, que sirva para buscar la paz y tranquilidad. Para ello plantea la importancia de cambiar el propósito de la educación, en la medida que el actual modelo forma al estudiante en la competencia y para la competencia, lo que conlleva en gran parte a hacerles daño a los otros, quienes se terminan por considerar rivales. Por ello se requiere de una educación que valore también a eso otro y construya junto a él.

> […] como el reencuentro, algo así, como... el reencuentro con la vida (…), es como el ideal, que exista la paz, la tranquilidad, como que ya se acabe todo esto, que el uno quiere acabar con el otro, por tenerlo todo (…) que si hay que pisotear a este, pues pisotearlo porque yo quiero estar bien, no. Uno siempre tiene que pensar en el otro (Entrevista realizada a la educadora Luz Marina, Febrero del 2017)

Por otro lado, el educador Juan Carlos contempla la importancia de dar cabida al territorio en su relación con lo pedagógico, desde la posibilidad de construir una apuesta que contempla lo propio como elemento fundamental para el ejercicio escolar. Para él, la concepción de mundo se está consolidado desde la interacción cotidiana del sujeto con su comunidad, donde el contexto y la cultura, juegan un papel fundamental en esa construcción colectiva. Manifiesta la concepción de mundo y de vida se consolida desde el territorio y no desde lo instaurado por el modelo económico. De esa forma, lo alternativo toma lugar respecto a las concepciones instaladas por el capitalismo, que corresponde a resaltar y dar importancia a las concepciones propias.

> […] yo estoy conceptualizándola y la he llamado y estoy sustentándola, la Comunagogía, que quiere decir, que si aprende en la comunidad, con la comunidad y para la comunidad, en la que se desarrollan una serie de relaciones sociales

> alternativas a lo que se ha instalado, porque más que ser allí la educación, como un adjetivo de comunitaridad es una concepción de mundo, de vida (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

De esta forma, el maestro Juan Carlos propone un encuentro entre el saber pedagógico y la acción comunitaria, al respecto FECODE (2015b) manifiesta que una experiencia educativa alternativa toma lugar en un territorio y pone a interrogar las prácticas pedagógicas escolares con las condiciones históricas, materiales y culturales de la comunidad. Ejercicio con el cual se pretenden consolidar "espacios sociales de cambio en las relaciones de la educación con la comunidad, la sociedad y el Estado" (Pág. 11).

En cada uno de los relatos de los maestros y maestras, al respecto de lo que se considera como educación alternativa, se habla de un abanico de posibilidades que busca consolidar en su esencia, otras formas de entender lo educativo y lo escolar con relación a lo establecido por la cultura hegemónica y lo comprendido como la educación tradicional. Por ello los relatos hacen alusión a consolidar una escuela y educación que pretenda generar cambios sociales, buscar la libertad, reestructurar las relaciones interpersonales de dominación y exclusión, buscar proyectos de vida acordes al contexto e intereses personales y comunitarios, como también reconocer la interacción comunitaria como elemento esencial en el ejercicio pedagógico y escolar, considerando que la educación se da en la comunidad y esta debe ser para beneficiar a la misma. Prima la concepción de agenciar procesos educativos y escolares que busquen la transformación, cambiar lo instituido, buscar otro sentido de vida diferente al consolidado desde el punto de vista mercantil.

3.3. Elementos esenciales para consolidar una propuesta pedagógica alternativa

Una propuesta pedagógica considerada alternativa, desde el punto de vista que se contempla en esta investigación, cuenta con una serie de características que la delimitan y le dan un marco de referencia. Al respecto Gutiérrez & Prieto (1991) y FECODE (2015), consideran que no existe una única manera para caracterizar una experiencia pedagógica como alternativa, motivo por el cual a continuación, se

mencionan nueve elementos que están presentes en las propuestas educativas analizadas.

3.3.1. Educar para la incertidumbre

En primer lugar, siguiendo a Gutiérrez & Prieto (1991), se considera, la importancia de Educar para la incertidumbre. Aspecto que corresponde a la factibilidad de generar duda, buscar innovar dando otras miradas, a diferencia de la escuela regular, la cual está dada desde la certeza, desde lo ya construido y estático, por lo general desde la consolidación de la denominada objetividad científica. La escuela tradicional enseña para la seguridad dejando de lado el hecho de que se está en un mundo lleno de riesgos y cambios continuos. Desde esta lógica, se le ha enseñado al educando a no dudar de lo aprendido, a contemplarlo como una verdad absoluta, puesto que corresponde al único horizonte trazado, una única perspectiva de la realidad, se le genera tranquilidad y se sitúa al sujeto en un lugar de confort, a esto le denomina según Gutiérrez & Prieto (1991), certidumbre, puesto que "tratan siempre de sembrar alguna seguridad en un mundo signado por todo tipo de riesgos" (Sección. Educar para la incertidumbre. Párrafo 2). Se puede inferir, desde esta mirada, el sujeto se ubica en un mundo ya dado, el cual no debe ser objeto de duda y mucho menos de transformación o cuestionamiento.

Es precisamente lo que Leónidas refiere al considerar que una propuesta educativa no debe partir de verdades absolutas.

> […] nosotros le planteamos a los estudiantes que no coman entero, (hace alusión a no creer en todo lo que se pronuncia en el discurso escolar) es más, que si no creen en nosotros, por lo menos construyan su propio pensamiento, el mundo es muy amplio, esto no es el ombligo del mundo (…) siempre esté sobre la mirada sospechosa de todo aquello que está a su alrededor, sospechosa en el sentido de escudriñar, investigar, mirar, valorarla, ponerla de patas arriba, hacia los lados, decir no solamente de una sola línea" (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Es forjar en los estudiantes la capacidad de preguntar, de interrogar cada aspecto de la vida, de lo que se le dice. Es enseñarle a dudar de lo que se le muestra cotidianamente, es ensañarle que no existen verdades absolutas. Que lo que se enseña en la escuela, lo que dicen los medios de comunicación, entre otras formas

de generar aprendizaje, no son certezas. Motivo por el cual es necesario ir con esa mirada sospechosa de la que nos habla Leónidas. Puesto que el papel de la escuela alternativa y el maestro alternativo es antes que enseñar el contenido, enseñar a "escudriñar", "investigar", mirar, evaluar, poner "patas arriba" y considerar que no existe una única forma de contemplar la realidad. Es así como se puede llegar a una educación para la Incertidumbre tal como lo refiere Gutiérrez & Prieto (1991).

En el ejercicio del educar para la incertidumbre no se tiende a buscar la verdad y el papel fundamental del educador no es brindar respuestas, sino motivar a la pregunta. El maestro debe buscar generar dudas en los estudiantes, y no buscar brindar respuestas, como lo menciona Freire y Faundez (2013). Es necesario consolidar el ejercicio pedagógico desde la pregunta y no desde la pedagogía de la respuesta, se considera, en este mundo cambiante, no se tienen las respuestas, y el maestro, menos puede ser forjador de ellas. De acuerdo a Gutiérrez y Prieto (1991) las respuestas, tienden a ser respuestas del pasado, como se observa en los libros de texto y en gran parte de los discursos de la escuela tradicional.

Desde este punto de vista toma relevancia consolidar una educación para resolver los problemas, sobre todo, los inconvenientes cotidianos que se presentan en los territorios. Esa formación en respuestas acertadas, impulsada en la escuela tradicional, ha eliminado la capacidad de los educandos para dar utilidad adecuada de los conocimientos adquiridos en el sistema escolar, de esa forma se elimina la posibilidad de adquirir nuevos elementos que le permitan resolver los problemas que se le presentan en el transcurrir de la vida cotidiana.

Motivo por el cual se hace necesario construir una

> […] escuela que tenga sentido, en la medida, que aporte a su vida, aporte a su proyecto de vida, yo creo que eso es fundamental, no es una escuela para guardar chicos" (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Además de adiestrarlos con los contenidos prediseñados direccionados desde las políticas públicas en educación, aportar en la vida, es aportar para resolver las problemáticas del contexto, que lo que se le enseña al estudiante le sirva para resolver los problemas que se le presentan en el diario vivir en su territorio.

Por otro lado, el maestro Juan Carlos refiere, la educación escolar debe corresponder a una

> […] escuela de puertas abiertas, en relación con la comunidad, donde el estudiante va motivado a conocer, a aprender, porque le ve utilidad al conocimiento, entonces es una escuela que fortalece al ser humano, no es una escuela que lo estigmatiza, o lo constriñe en sus capacidades, ya sea de crear (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

Es una escuela que busca que el estudiante desarrolle sus capacidades con relación al contexto, a las necesidades, a las condiciones y desde luego a los intereses, porque no lo limita, no le obliga a aprender una serie de conocimientos desligados de su realidad, que en muchas oportunidades no le va a ser de mayor utilidad para el desarrollo de la comunidad.

Cuando la educación se queda en repetir contenidos, seguir el currículo prediseñado, como pasa en gran parte en la educación tradicional, se está preparando para formar sujetos consumidores en todos los aspectos (Gutiérrez & Prieto, 1991), en la medida en que el estudiante aprende respuestas, sin darse la oportunidad de reflexionar o cuestionar los contenidos enseñados.

La Maestra Luz Marina, quien trabaja con niños de preescolar y los cursos iniciales de primaria, considera que la escuela tiene la tarea de inculcar en los estudiantes la capacidad de ser críticos respecto a lo que observan o se les dice, puesto que estamos en una sociedad de consumo, en la que no se reflexiona acerca de las necesidades reales. Es así como ella considera que el ejercicio pedagógico que realiza, busca fomentar el sentido crítico de los estudiantes, conllevando que reflexionen y cuestionen la realidad de consumo a la que se está sometido.

También, durante la realización de las actividades escolares, se incentiva a buscar alternativas antes de pensar la acción de comprar, por ejemplo, cuando los familiares de los niños y niñas tienen una fecha importante, se les orienta para que brinden detalles elaborados por ellos, ante la posibilidad de salir a comprarlos. De esta forma:

> […] que un regalo, uno no tiene que ir a comprar, uno hace una manilla y con mucho cariño se la da a la persona que está cumpliendo años (Entrevista realizada a la educadora Luz Marina, Febrero del 2017)

Como conclusión de esta característica, la educación alternativa, bajo el principio de fomentar y buscar seres guiados por la incertidumbre, busca que se esté en constante cuestionamiento, preguntando los riesgos que consigo trae el diario vivir, generar duda de los contenidos, de los temas tratados en clase, de la realidad. La incertidumbre lleva a experimentar que no hay una única realidad sino múltiples. Tampoco el ejercicio educativo consiste en incentivar respuestas, más bien se busca proporcionar la información necesaria para resolver las situaciones o problemáticas del contexto, como pilares fundamentales que movilizan a los estudiantes a ser críticos de cada situación que se les presenta, como también, de la realidad donde habitan.

3.3.2. Educar para el goce de la vida

El segundo aspecto, corresponde a educar para gozar la vida, tal como lo menciona Gutiérrez & Prieto (1991). El ejercicio educativo está en la búsqueda cotidiana del gozo del educando, para lo cual cada ejercicio y actividad a realizar debe representar un evento significativo que genere entusiasmo.

Para Gutiérrez y Prieto (1991) el acto educativo debe corresponder a una serie de actividades y ejercicios cotidianos que logren captar el interés de los estudiantes y a su vez en ese mismo proceso generar felicidad, disfrute, asombro, entusiasmo y encontrar sentido a los temas y actividades académicas así como al compartir con los pares durante los encuentros pedagógicos. Con este principio, se busca generar el reto de hacer procesos formativos guiados por el entusiasmo y la alegría, factor que conlleva a contemplar, la realización de las actividades escolares sean lúdicas, creativas, entusiastas, a tal punto, que la felicidad acompañe y sea un pilar fundamental del proceso pedagógico. Se considera el “sentido de una educación alternativa es educar para el goce” (Gutiérrez y Prieto, 1991, Párrafo. 26). Es así que, el goce y disfrute de la vida debe ser una prioridad de la educación.

Corresponde a una de las estrategias que la educadora Margarita Duarte considera es importante en la realización de los ejercicios escolares.

> […] yo trato de ser alegre, para mí la alegría es lo más importante, el chiste, la anécdota y así, yo echo muchos chistes, yo me río (…) ponerle el chiste, para mí la alegría es el elemento más importante de la escuela, (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

3.3.3. Educar para la búsqueda de otras racionalidades

En tercer lugar, se contempla la búsqueda de otras racionalidades (FECODE, 2015b), en la que prima la comunicación, la ética, la estética, las expresiones socioafectivas y dialógicas. De igual forma, tiende a alejarse de la racionalidad imperante, el pensamiento empírico analítico impulsado por la visión económica. Además, es buscar dar prioridad a las vivencias cotidianas, desde las posibilidades y limitaciones que circundan al sujeto en su medio natural.

Corresponde a una escuela y a un educador que busca que los estudiantes desarrollen sus potencialidades respecto a los intereses, condiciones y posibilidades de vida, deja de lado la homogeneidad de proyectar en los educandos intereses infundados que por lo general corresponden a los proyectos de vida idealizados e impulsados por el sistema económico del capitalismo. De esta forma el maestro Leónidas busca que los estudiantes exploren alternativas de vida, que no se queden con tan solo una mirada, que si les gusta el deporte o alguna expresión artística, también son formas de vivir e instalarse en la realidad, los invita a cambiar la perspectiva de desarrollo orientada por la industria.

3.3.4. Educar en la interacción del sujeto con el conocimiento

En cuarto lugar, se considera parte fundamental en la Pedagogía, la interacción con el sujeto y el conocimiento (FECODE, 2015b). De acuerdo con FECODE (2015b) esta relación toma lugar al considerar que tanto el conocimiento como los contenidos escolares son de carácter científico, universal y humanístico. Lo que genera que se distancie de contenidos homogéneos, como lo es el currículo prediseñado y las

evaluaciones estandarizadas, impulsadas con mayor rigor por la educación tradicional en el país.

Como ocurre en el espacio de la clase de matemáticas de la maestra Margarita, escenario en el cual los estudiantes tienen la posibilidad de innovar, buscar estrategias para resolver los problemas y los ejercicios de la clase, la maestra no se ciñe a que el estudiante únicamente se tiene que guiar por la fórmula o los procedimientos requeridos, desde la lógica matemática, para llegar a los resultados, existen otras formas de hallar las respuestas y los estudiantes las encuentran.

Por otro lado, Gutiérrez & Prieto (1991) se refieren a educar para la significación. Que corresponde a pensar una educación con sentido, en la cual existen protagonistas para quienes “todas y cada una de las actividades, todos y cada uno de los conceptos, todos y cada uno de los proyectos, significan algo para su vida. Es esa significación el punto de partida de la significación del mundo y de los demás” (Párrafo. 34). No es una educación descontextualizada que se aleja de la realidad en que se está inmerso. Es buscar que cada actividad realizada en el contexto escolar esté dotada de sentido, de un significado, para lo cual se hace necesario la existencia de una conexión entre el hacer y el sentir del educando.

> […] Yo creo que, para que la educación tenga aspectos de significación tiene que partir de la motivación pero también de la necesidad de los estudiantes, en ese orden de ideas, los contenidos por darle un nombre, o la parte curricular, trato de aterrizarla a los contextos, (…) trato que la educación que se dé tenga un sentido para ellos, que parta de esas necesidades, (…) creo que de esa manera la educación se vuelve significativa para ellos. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017).

3.3.5. Educar para la expresión

En quinto lugar, educar para la expresión, tal como lo menciona Gutiérrez & Prieto (1991). Consiste en la importancia de realizar actividades escolares y educativas con el objetivo de desarrollar habilidades en los estudiantes para que puedan expresar lo que piensan, lo que sienten y desean.

Este aspecto, toma relevancia en la medida que se busca trascender el comprender y, se llegue al punto de opinar (Gutiérrez & Prieto, 1991). Desde luego, dar el punto de vista se convierte en un factor de suma importancia en la educación, en la medida en que se convierte en la oportunidad que tiene el educando de poder expresar lo que piensa, siente y desea. El papel del estudiante no queda en ser receptor de una información, sino que existe la posibilidad para que pregunte y, sobre todo, opine al respecto de lo que lo inquieta o le surge con relación de los temas tratados en el aula o el contexto educativo. El expresar, es comunicar, hacer público lo que se piensa, y de acuerdo con Gutiérrez & Prieto, 1991, es la posibilidad para buscar la libertad.

De esta forma el Maestro Juan Carlos manifiesta, orienta los espacios escolares, conllevando a que los estudiantes piensen en un momento histórico, lo dibujen y durante el proceso, reflexionen al respecto, siendo el momento de la reflexión la oportunidad para que ellos socialicen entre pares y finalmente expresen lo que les genera la temática.

3.3.6. Educar para convivir

En sexto lugar, teniendo en cuenta a Gutiérrez & Prieto (1991), educar para convivir. De acuerdo con estos autores, cuando se educa en la cooperación, la participación y el interaprendizaje se logra educar para vivir. Estas cualidades fomentan la interacción con el otro, buscando fortalecer los lazos de amistad y promueve un interactuar constructivo cuando se presentan diferencias o conflictos. Por otro lado, se considera que la escuela tradicional educa descalificando al otro, al que piensa diferente, lo que genera el rechazo, una forma que limita la cooperación durante el interactuar.

El educador Leónidas, considera que cuando una escuela contempla las diferencias y respeta la diversidad en las formas de pensamiento, se forja una escuela para la convivencia.

> […] no generar personas unánimes y casi todas uniformadas, no, lo importante que esa diversidad construya país, fortalezca nuestro país, (…) que fortalezca la diferencia sin aniquilar al otro, sin anularlo, sin secuestrarlo, sin matarlo, sin desaparecerlo, no, ese aspecto hay que fortalecer en esa medida, en que el otro no se

> sienta como asustado, amenazado por pensar diferente" (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

3.3.7. El diálogo como elemento esencial en la educación alternativa

El séptimo aspecto, se caracteriza en la medida que las prácticas pedagógicas son constituidas desde procesos dialógicos (FECODE, 2015b). En la realización del ejercicio educativo, toma un lugar fundamental el diálogo entre los sujetos que interactúan, en ese escenario priman los argumentos como mecanismo de consenso y, por otro lado, las relaciones de poder no tienen lugar. El diálogo es la forma natural y principal con la cual se estable un contacto con el mundo, con las demás personas. Además, es la forma como el sujeto logra realizar una lectura de la realidad, activar la curiosidad, desarrollar el pensamiento y desde luego pensar la transformación (FECODE, 2015b).

> […] Uno también aprende, el chico también enseña y lo que va pasando es que todos nos vamos formando, mas no es una ilustración, no es decir que el chico tiene que aprender porque no sabe, no, es una relación mutua de formación, eso en la interacción en la práctica pero también en tener una postura distinta a la reproducción. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

Para Leonidas el diálogo de saberes es uno de los medios que permiten consolidar acuerdos para ir en la búsqueda de la consolidación de la sociedad, de lo que se desea para la comunidad, de lo que se quiere como proyecto individual y colectivo. En el diálogo de los profesionales, de la comunidad y de los estudiantes se busca el proyecto que se desea. Para ello se debe dejar de lado la imposición de los saberes y la posibilidad de delegar a una única fuente como promotora de pensar lo que se requiere para la comunidad.

3.3.8. La educación alternativa busca generar apropiación de la historia y la cultura

En octavo lugar, educar para apropiarse de la historia y de la cultura. Gutiérrez y Prieto (1991) se refieren a que lo alternativo toma lugar cuando se concibe al ser humano como un ser histórico, un ser que depende de una historia. De esa forma, todas las experiencias anteriores son las que nos han construido. De acuerdo con estos autores, se considera somos producto tanto de la historia general como de las

historias particulares pertenecientes a cada quien. Desde luego cada historia toma lugar en un territorio, en un contexto, siguiendo las prácticas culturales de dicho espacio.

Desde este punto de vista, la maestra Margarita concibe la escuela como un espacio cultural, para dar la voz al pueblo. Para ella la escuela es el centro cultural de un pueblo, de una comunidad.

Una educación que busque reivindicar el lugar del sujeto, es aquella que reconoce "su condición socio histórica" (FECODE, 2015b, pág.10). Desde esta perspectiva, el sujeto toma un lugar importante en el ejercicio de la práctica pedagógica, en la medida que se tiene en cuenta con relación al contexto donde ha estado inmerso.

Es así como el educador Juan Carlos considera que una escuela debe estar en estrecha relación con los sujetos que conforman el territorio, que se tenga en cuenta los conocimientos que están dados en la cotidianidad, que los diferentes actores sociales sean contemplados desde su escenario cotidiano como puede ser, la calle, la casa, el barrio, entre otros lugares, donde existe algún tipo de conocimiento, puesto ese sujeto hace parte de una condición socio histórica.

Por otro lado "la escuela también es historia, como cualquier institución responde a condicionamientos sociales, a una acumulación de formas de percibir al hombre y de ubicarlo en este mundo. Pero a la vez la escuela actual trabaja como si la historia no existiera y, en todo caso, se encarga de deshistorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Gutiérrez y Prieto, 1991. Párrafo. 54). Esa educación tiende a buscar insertar a los estudiantes en una historia ya construida, a diferencia de la educación alternativa la cual busca promover una serie de virtudes, como lo es la creatividad, el riesgo, la crítica, la imaginación, factores que se consideran son los que hacen la historia. A diferencia de estos principios la escala tradicional promueve virtudes consideradas pasivas, como lo es la "obediencia, sumisión, orden, memoria y puntualidad" (Gutiérrez y Prieto, 1991, Párrafo. 62).

3.3.9. El maestro como intelectual

Para finalizar, en noveno lugar, se comprende la identidad del maestro como intelectual, un sujeto que promueve el trabajo con relación a la cultura y la formación de ciudadanos libres (FECODE, 2015b). Desde esta lógica, el maestro asume con

rigor y autonomía el quehacer pedagógico, llevándolo a pensarse como un intelectual que reflexiona e investiga sobre su labor y direcciona su ejercicio a partir del resultado obtenido en dicha reflexión e investigación. Este actuar del maestro se distancia de la forma como lo concibe la educación propuesta por el neoliberalismo, en la que se busca formar un docente pasivo, seguidor de instrucciones y con excelentes herramientas para aplicar un currículo prediseñado.

> [El maestro] Es intelectual pero en la medida que su conocimiento es práctico y aporta a la condición concreta la comunidad. O sea no es un intelectual abstracto, que especula, que su conocimiento le sirva a él, si no, lo contrario, un intelectual que puede relacionar ese conocimiento con lo práctico. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

Es así como con estos aspectos, una propuesta pedagógica alternativa busca consolidar otra forma de dar sentido al horizonte pedagógico, indagando, acercándose a los sujetos y permitiendo desarrollar la creatividad, la crítica, la imaginación y acompañando a que se conviertan en portadores, trabajadores y seres de la cultura.

Capítulo 4. Las prácticas educativas de los maestros alternativos

En este capítulo se brinda un espacio para analizar las prácticas educativas de los maestros alternativos, teniendo en cuenta que en cada proyecto y actividad tanto escolar como comunitaria se refleja en la práctica educativa como elemento esencial en el transcurrir de la vida cotidiana de los formadores. Además, las prácticas escolares realizadas por los maestros son las que permiten dar cuenta de la forma como se materializa el proyecto educativo al que le apuesta el educador.

4.1. La Práctica Educativa

La práctica educativa es entendida, siguiendo a Sacristán citado en Guido (2015), como una serie de acciones orientadas con sentido, que toman vida en un lugar. Una práctica está en estrecha relación con los “conocimientos, intenciones y formas de hacer, aunque la acción de los sujetos está condicionada por el contexto, por sus creencias y motivaciones” (pág. 19).

De esta forma las prácticas educativas de los maestros alternativos están orientadas por acciones que poseen sentido para la comunidad donde toman lugar, además son guiadas por una serie de conocimientos, fundamentados en la pedagogía crítica y la educación popular, corrientes de pensamiento crítico que sitúan al sujeto desde una lógica educativa democrática y cultural. Pero a su vez, son prácticas poseedoras de intencionalidades políticas, se educa con el propósito de buscar que el sujeto emprenda una serie de transformaciones, ya sean de orden social, económico, cultural, familiar y personal. Por otro lado, son prácticas con formas específicas del hacer pedagógico, lo cual equivale a la manera como los educadores orientan las actividades escolares. Desde esta lógica se contempla el diálogo de saberes, la horizontalidad con el educando, el contexto como aula, reconocimiento del saber de los estudiantes y su realidad, entre otros aspectos importantes en la interacción del proceso escolar. Es así como se considera que “trabajar, desde la práctica, permite respetar el contexto en el que los problemas educativos surgen y develan las reglas y principios, conocimientos, creencias y fines que lo sustentan” (Guido, 2015, pág. 19).

Por otro lado, Echeverri (2006) manifiesta que entender un práctica como elemento esencial de “la cultura conlleva a pensar en diferentes agentes culturales, entre ellos los maestros, en tanto son quienes poseen el saber pedagógico, saber convertido en acción en la enseñanza cotidiana de las ciencias, las disciplinas y los saberes” (pág. 147). Agregando, la práctica corresponde a una serie de acciones que el educador realiza ya sea de forma consciente o inconsciente para promover procesos de formación pedagógica, que a su vez constituyen un ejercicio habitual que desde luego le permite reconocerse en su quehacer cotidiano, dentro de un marco social, cultural y profesional.

Es importante mencionar como cada práctica de los maestros alternativos toma vida en un contexto determinado y un lugar de enunciación, en este caso la pedagogía crítica y la educación popular.

4.2. Pedagogía crítica

Las prácticas pedagógicas realizadas por los maestros y maestras Alternativos se encuentran soportadas en gran parte desde la corriente de las pedagogías críticas o también llamada teoría crítica de la educación. Esta perspectiva de pensamiento, se consolida desde las teorías críticas, en especial de aquellas impulsadas por la Escuela de Frankfurt, como también, se considera tiene influencias de los trabajos de John Dewey y Myles Horton (McLaren, 2005), entre otros.

La pedagogía crítica es una corriente de pensamiento que toma lugar desde diferentes contextos y ámbitos, posturas a las cuales se les puede denominar como tendencias o tradiciones. Cada una de estas, corresponde al desarrollado en diferentes coyunturas históricas que se presentan en determinados contextos.

Es así como se puede hablar de la tradición de la pedagogía crítica Latinoamericana impulsada por Freire, la pedagogía crítica anglosajona por Henry Giroux y Peter Mclaren, la pedagogía crítica española representada por Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena, y la tradición de la pedagogía crítica colombiana representada por los teóricos de la Educación Popular, Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Lola Cendales, Jorge Posada, Alfonso Torres y Jorge Gantiva (Ortega Valencia, 2014),

entre otros, como exponentes y pioneros en aportar en la permanente construcción de esta corriente de pensamiento.

Las pedagogías críticas de la tradición latinoamericana, de acuerdo con Mejía (2011), corresponden a una serie de tendencias de pensamiento que se presentan en múltiples versiones, dentro de las cuales se encuentra, la educación crítico liberadora, la educación popular y el enfoque transformador, entre otras.

La educación crítica constituida desde esta perspectiva, como lo menciona Mejía (2011), es una concepción de educación, que surge a raíz de la educación popular en sus diferentes tendencias, convirtiéndose en una corriente educativa que cuenta con una práctica, metodología, soportes teóricos, enfoques y perspectiva pedagógica, concedida de una elección ética y que busca la transformación social. Haciendo parte de un "proyecto de quienes buscan dignificar lo humano excluido y segregado por medios educativos y políticos pedagógicos como parte de la construcción de mundos nuevos" (Pág. 18).

Ahora bien, en las propuestas educativas alternativas indagadas, están orientadas desde los postulados de la pedagogía crítica. Los educadores enfocan la realización de sus acciones desde esta perspectiva de pensamiento, en especial se busca como propósito educativo generar procesos de transformación.

Por un lado el Maestro Juan Carlos con el proyecto denominado "el círculo de la palabra", constituido y orientado por él, como una iniciativa pedagógica, realiza una articulación entre el colegio, los estudiantes y la comunidad con el objetivo de movilizar transformaciones en los sujetos participantes.

Es la forma como se materializa una práctica educativa, puesto que esta tiene un propósito y una manera específica del hacer la actividad pedagógica con los estudiantes y la comunidad.

De la misma forma, con el proyecto "cartografiando el territorio se transforma la realidad" la maestra Margarita Duarte propone acciones para realizar procesos de transformación en el contexto donde realiza su labor como educadora.

Hablar de pedagogía crítica en Latinoamérica, de acuerdo con Mejía (2011), conlleva pensar en una práctica social que ha venido en su conformación desde la

mitad del siglo XX y comienzos del XXI. Tomando lugar a partir de los procesos que surgieron unidos a la realidad contextual, política, económica y social en la coyuntura histórica que se vivió en el territorio latinoamericano desde ese momento. Para ese entonces, ya existían exponentes críticos, que buscaban consolidar una identidad propia que reflejara el verdadero sentir y ser latinoamericano, lo cual ha conllevado a la necesidad de dar una lucha permanente con el objetivo de transformar las injusticias que han tomado lugar desde ese entonces. Es importante mencionar a Simón Rodríguez, quien es considerado como uno de los primeros pioneros en generar un diálogo, desde la perspectiva propia, latinoamericana, respecto a la educación en el territorio, puesto que desde ese entonces, ya se implementaban modelos educativos foráneos, una educación traída de otros contextos que no daban respuestas a las necesidades de las comunidades.

Desde esta tradición, la pedagogía crítica es descrita por Ghiso (2008) como "una reflexión pedagógica sobre la práctica y el papel de la educación en el contexto, desde unas opciones emancipadoras, básicamente de favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo a contextos muy definidos, a historias de sus colectividades" (Ghiso 2008, citado en Ortega. 2016. Pág. 89).

Es lo que podemos ver en la propuesta denominada "aula viva" liderada por la maestra Margarita Duarte, para quien el territorio, el contexto inmediato de los estudiantes, es fuente esencial para construir los contenidos y generar procesos de reflexión al respecto de lo que se encuentra, se vive y se observa en dicho lugar.

> […] hacemos los recorridos, o sea, el tema del recorrido es muy importante, el tomar el territorio como aula, llamamos aula viva al territorio, el territorio es un aula viva. (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Por otro lado, el educador Leónidas Ospina manifiesta que la escuela debe corresponder a procesos democráticos más no de imposición por sectores que poseen el poder. Ella cuestiona la forma como se ha venido imponiendo en las comunidades los puntos de vista de lo social y lo educativo, sin brindar la posibilidad para que cada comunidad proyecte su sistema educativo y social acorde a sus principios y cosmovisiones.

> […] hay cosas que atentan contra lo que es de todos, pues esa gente tiene que frenar. No tienen que ser tan tercos y seguir imponiendo cosas que las comunidades no queremos. Por eso, lo que debería ser la escuela, es generar proceso de ser gobierno y ser poder. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

La Pedagogía Crítica comparte con la Educación Popular una visión crítica, política, ética y contra hegemónica que busca la transformación social, para lo cual parte del principio de tener en cuenta el contexto, las realidades de las comunidades y las expresiones culturales de los sujetos, como elementos esenciales, en los procesos educativos y pedagógicos.

Un postulado significativo que permite dar cuenta de cómo la educación y en consecuente la escuela han venido perdiendo incidencia en ser transmisoras de procesos culturales en los contextos, lo describe Apple (1997) al considerar cada día es más usual la intromisión del Estado y la industria en la educación, en cuanto a que se está de forma constante realizando presiones para adaptar la educación escolar a las necesidades económicas. De esa forma llevando a que las políticas en educación estén enfocadas a generar en el ámbito escolar y universitario la reproducción del sistema empresarial, y con ello aportando a mantener la desigualdad, exclusión y opresión de algunos sectores de la sociedad.

Por otro lado Mclaren (2005) manifiesta que la dialéctica de la escolarización permite dar cuenta que la escuela tiene el potencial ya sea de ser un espacio de dominación o un espacio de liberación. Resaltando, se hace necesario una escuela que se aleje del adoctrinamiento y en lugar de ello opte por afirmar al estudiante y a la vez acompañarlo en su autotransformación. Puesto que es esta, una de las tareas de la Pedagogía Crítica, incrementar la "autoconciencia, para despojar la distorsión ideológica, y para ayudar al sujeto en su propia observación histórica" (McLaren, 1998, pág. 223).

Para Giroux (1997b) la pedagogía crítica hace parte de una "configuración de prácticas textuales, verbales, visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales la gente se entiende a sí misma y comprende los modos en que afronta a los demás y su entorno" (pág. 16), teniendo como eje fundamental la cultura y al sujeto en contexto y, donde la pedagogía ejerce un rol mediador entre estos.

De igual forma para McLaren (1998) la pedagogía crítica es “una filosofía de la praxis comprometida en un diálogo abierto en competencia con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia” (Pág. 225). Un mundo que requiere de lucha ya que existe por un lado, el sufrimiento de sectores de la población y por el otro, el poder y la dominación.

> […] nuestros estudiantes, en las condiciones que se han venido formando pues no han sido las mejores, son estudiantes con muchas dificultades, de tipo económico, porque sus padres no les han podido brindar todo lo que quisieran, pero también la problemática social, es una problemática muy complicada, son jóvenes que les ha tocado madurar a las malas, asumir tareas que no tienen que asumir en edades normales, son chicos con una cantidad de problemáticas, en las cuales se han venido construyendo (…) creemos que la escuela nuestra, la escuela nuestra contempla el ser humano en todas sus dimensiones, en todas sus debilidades como todas sus fortalezas (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Febrero de 2017)

De esta forma, como síntesis, la pedagogía crítica es “un proyecto emancipatorio, que explora las condiciones de posibilidad de sus propias categorizaciones y de sus propios supuestos. Suministra como todo, una base importante e indispensable para una revitalización política y ética de nuestras escuelas como lugar de autotransformación y de transformación social” (McLaren, 1993, pág. 107).

Es así como tanto para Giroux (1997b) como para McLaren (1993) y Ghiso (2008) citado en Ortega (2016), la pedagogía crítica es una praxis política y ética que toma lugar en un contexto determinado, una cultura, un grupo de sujetos regidos por la desigualdad, sufrimiento y dominación. Con la cual se busca generar procesos de emancipación, lo que conlleva a que la educación se convierta en una herramienta que busca el cambio social, mediante la resignificación de las relaciones de poder, como también por medio de la posibilidad que genera producir y reproducir la cultura en contexto. Como una iniciativa para romper el ciclo de homogeneidad, donde cada día busca que, la actividad escolar, transmita unos únicos principios, valores y conocimientos de una cultura en particular, en este caso, corresponde a la forma de pensamiento del modelo económico.

4.3. La educación popular en la práctica del maestro alternativo

La educación Popular asumida como una corriente de pensamiento, es considerada por Ortega (2016) como la expresión de la pedagogía crítica en Colombia. Surgiendo como propuesta de educación, desde los aportes de Paulo Freire, quien es considerado como un precursor de esta en Latinoamérica.

Entrar a definirla, de acuerdo con Torres (2016), representa un reto, en la medida que existen varias formas de interpretarla, es así como no se puede brindar una definición universal. Autores latinoamericanos, pioneros y exponentes de esta tendencia educativa han brindado algunas definiciones al respecto, sin embargo, es importante mencionar que no existe una única manera de entenderla, en la medida en que cada definición se remite a un momento histórico específico o una mirada en particular, liderada por el exponente quien la conceptualiza. En este orden de ideas, es importante resaltar una de estas definiciones.

Torres (2016) define educación popular como "un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías" (pág. 22).

Es una mirada que contempla lo político, social, cultural y económico, en el campo de la educación. Desde esta perspectiva, de acuerdo con Jara (2010), la educación popular hace alusión a una serie de procesos político –pedagógicos con miras a superar las relaciones de dominación, discriminación, opresión, explotación, inequidad y exclusión. Este autor también concibe la educación como un proceso con el cual se busca construir relaciones guiadas por la equidad y lo considerado justo, con tendencia a respetar la diversidad y la igualdad entre los derechos de las personas.

Así mismo, considera que la educación popular es una corriente que se caracteriza por dos aspectos, por un lado, se brinda una mirada sociocultural, y por el otro, una mirada o concepción educativa. El primer aspecto, hace alusión a una "multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común" (Jara, 2010, pág. 4). Y el segundo, se inclina

a la “construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica” (p. 4).

Siguiendo este orden de ideas, a continuación se dan a conocer los postulados esenciales que hacen de la educación popular una corriente educativa y con ella toman lugar las prácticas de los educadores alternativos.

4.3.1. Lectura crítica de la realidad

Desde esta perspectiva, en primer lugar, la Educación popular se caracteriza por buscar dar una lectura crítica de la realidad donde se está inmerso. Teniendo en cuenta que el contexto latinoamericano ha estado sumergido en una desigualdad económica marcada, una brecha económica creciente e injusta que afecta el orden social, lo cual ha conllevado a generar un sometimiento en los diferentes ámbitos a las comunidades populares. De esta forma, desde el ámbito económico, social, político y hasta cultural, poblaciones han sido dominadas por las ideologías y puntos de vista de las minorías, los grupos económicos considerados hegemónicos. Dejando de lado, las formas, como las comunidades y grupos sociales considerados populares, piensan, interpretan y conciben la realidad. Se ha tendido a desconocer el marco de referencia desde el cual los sectores populares interpretan la realidad desde sus condiciones y contexto inmediato, en sí, se ha generado un total desconocimiento del orden social y cultural de todas aquellas maneras de contemplar el mundo, diferentes al modelo económico impulsado por el capitalismo.

Desde esta lógica, la educación ha quedado convertida en un elemento fundamental para el mantenimiento y reproducción de dicho sistema, aportando para mantener la estructura social, es así como la educación, de acuerdo con Torres (2016), pierde autonomía y se instala para ser útil a los propósitos, materiales y subjetivos del sistema capitalista.

Desde este punto de vista, las prácticas de los maestros alternativos están orientadas a generar sujetos políticos comprometidos con las problemáticas de los territorios. Ejercicios educativos, que tanto en la forma, como en el contenido, se

desligan de los procesos educativos tradicionales y buscan generar reflexión en los educandos. De esta forma el educador Juan Carlos refiere.

> […] como maestro debe ser consciente, que hay que llevar a la construcción de nuevas matrices de la lectura de la realidad, asumir que la realidad es más dinámica (…) yo creo que más que un discurso, es un escenario de práctica con ellos, para que entiendan que son sujetos que con capacidad de transformar el entorno y que es el ahora el que vamos a vivir distinto. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

El maestro Juan Carlos, con la propuesta denominada "el círculo de la palabra", permite contemplar el potencial que puede tener una práctica que es consolidada en conjunto con la comunidad, para dialogar al respecto de las problemáticas que se presentan en el territorio circundante a la institución educativa donde labora y de esa forma se promueve generar una lectura crítica de la realidad.

4.3.2. Intencionalidad política emancipadora

En segundo lugar, Torres (2016) manifiesta, la educación popular parte del principio de ser portador de una intencionalidad política emancipadora respecto al orden social imperante. Con ello se busca transformar las condiciones opresoras en las que se ha estado inmerso, y de esa forma contribuir en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

De la misma forma Jara (2010) considera que la educación popular como noción ético política le apuesta a la construcción de una sociedad basada en relaciones humanas más justas y equitativas en todos los ámbitos de la vida.

Una escuela y unos proyectos orientados con una intencionalidad política emancipadora dan cuenta de la importancia de transformar la realidad.

> […] no sé si todavía sigo haciendo instrucción política en los colegios o que es lo que hago, no sé, pero sí sé que no es ajeno a la político (…) la política entendida como eso de que los sujetos, los chicos en concreto, comprendan y quieran transformar donde están. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

> […] es aprovechar los momentos coyunturales para la formación política, que no es lejana a la formación matemática, y a las otras áreas (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Esa intencionalidad política es pensada desde el ejercicio educativo, en la medida en que se proyecta a desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico, no corresponde pensar la escuela como un lugar donde se forma a los jóvenes para insertarlos como elementos productivos en el mundo de la industria.

> […] la escuela no puede ser una fábrica para hacer objetos, la escuela no es una fábrica para buscar personas que vayan a ejecutar un ejercicio específico en la sociedad de consumo, en la sociedad de mercado, no, son seres humanos que tienen un concepto de vida que están buscando un proyecto de vida, entonces la escuela debe de hacer ese proceso de generar oportunidades. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

En este orden de ideas, Paulo Freire (2005) se refería a que la educación no es neutra, toda práctica educativa es política, en la medida en que durante el ejercicio educativo existen unas proyecciones, utopías, valores ya sea para buscar transformar las relaciones de poder existentes o para mantenerlas. De esta forma la educación puede estar a favor de las posturas que han venido dominando o por el contrario a favor de la emancipación. Sigue alimentando el sistema y perpetuado el desequilibrio social, económico y cultural, o da un giro a buscar otra forma de ver la realidad e instalarse en ella. Siguiendo esta lógica, la “pedagogía no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de lo educativo (Mejia y Awad, 2003, pág. 92).

4.3.3. El sujeto es activo en su propia emancipación

En tercer lugar, Torres (2016) hace alusión a que lo sujetos son activos en la construcción de su propia emancipación. Son ellos los encargados de buscar y llevar a cabo la transformación social necesaria para lograr la libertad. Para lo cual la educación popular juega un papel importante al “contribuir a que dichos sujetos

populares se construyan, se formen y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico" (Torres, 2016, pág. 19).

El maestro de la educación popular busca desarrollar capacidades de leer la realidad para transformarla. Para ello, de acuerdo con Freire, (2010b) se requiere una forma crítica de comprender la realidad, y esta se adquiere realizando una lectura crítica de la palabra, pero de igual forma una lectura crítica del mundo. Se hace necesario realizar una lectura del texto, pero también una lectura del contexto, para lograr, tanto comprender lo que sucede de forma precisa, como para luego, iniciar alguna transformación.

> […] llevar a los chicos, y a preguntarnos todos, porque no es solamente ellos, de esa realidad, nos lleva no sólo a entenderla sino a veces a indignarnos y a veces a generar acciones para transformarla. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

No se enfoca en enseñar signos aislados de la realidad y el contexto, códigos de contendidos considerados científicos, por hacer parte de un método riguroso en la creación del conocimiento. Motivo por el cual, en la escuela, se ha dejado de lado los saberes populares y el conocimiento creado en el contexto, que sin lugar a duda cuenta con toda la valides, credibilidad y es de suma importancia para las comunidades donde se desarrolla. Al partir de lo propio, de la esencia de la cultura, como principio educativo, se gestarían cambios respecto a la forma de instalarnos en el mundo que se ha impuesto. Desde este punto de vista, el papel del maestro es aprovechar todo los saberes de la cultura para acompañar y liderar procesos, que conlleven a promover una lectura de la "realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla" (Mejia y Awad, 2003, pág. 90).

> […] Procuro no dar clases tan abstractas, ajenas a su realidad, no por ello, no se llegue a la conceptualización, si se llega la conceptualización, y a partir de esas condiciones se conceptualiza y se toma los referentes históricos generales, pero creo lo principal de eso, son las necesidades del contexto e incluso utilizar lo que se está moviendo en la cotidianidad de ellos. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

Es buscar que la educación afecte a los sujetos llevándolos a que ellos mismos sean portadores de acciones para la liberación, para cambiar la dinámica social, económica y cultural de sometimiento. Se busca que el sujeto sea portador de ideas y tenga la capacidad de organizar y liderar acciones que contribuyan a cambiar el orden establecido, que le permitan emanciparse de las lógicas hegemónicas impuestas.

4.3.4. Incidir en las comunidades

Por otro lado, el cuarto aspecto mencionado por Torres (2016): la educación popular busca incidir en la subjetividad de las comunidades populares. En este postulado se resalta la importancia que juega la educación en reconocer al sujeto dentro de su contexto, con sus saberes, conocimientos e imaginarios, en sí, a reconocer todo aquello que se tiende a denominar como cultura popular. La educación se construye desde la realidad que vive el sujeto, desde los significados, representaciones y simbolizaciones que le dan sentido a las acciones e interacción social (Torres, 2016).

> […] empezamos a ir a las novenas del barrio, hacemos el pesebre ecológico y empieza a conocer el presidente de la junta de acción Comunal, empiezo a conocer más la historia del barrio (…) por ejemplo los sábados vamos, a veces los domingos, entonces se rompen los muros del colegio, el colegio se relaciona con la comunidad (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

> […] digamos todo lo que pasa en la comunidad incide en la escuela, y lo que hace la escuela incide en la comunidad (…) debe mantenerse este diálogo permanente entre la escuela y su entorno, entonces en este momento nosotros seguimos fortaleciendo el trabajo con coordinares de cuadra, Consejo Comunal, los proyectos ambientales que hay aquí en la zona. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Con esta serie de ejercicios pedagógicos, se considera la “acción transformadora se nutre de la diversidad cultural que recoge de todas las culturas su propia cosmovisión, promueve lazos de hermandad y diálogo intercultural en aras de la convivencia humana, de la justicia social y el desarrollo de las personas” (Céspedes, pág. 110). El reconocimiento al sujeto que siente y vive el contexto, aquel que por el

hecho de hacer parte de un territorio tiene una voz, un saber de suma importancia, que requiere potenciar. Es de suma importancia reconocer en ese sujeto un ser activo, de saberes culturales y no un sujeto vacío a quien hay que llenar de contenidos.

En síntesis, la educación popular consiste en una propuesta que brinda un reconocimiento político a la educación, contemplando que la sociedad sea más justa y democrática. Desde la subjetividad contextual y la cultura se busca generar acciones de transformación social mediante la utilización de metodologías participativas que reflejan el sentir y deseo popular. También, como apuesta pedagógica, mencionada por Jara (2010), se da un reconocimiento al buen vivir, buscando desarrollar en el ser humano las diferentes capacidades, tanto a nivel cognitivo, emocional, comunicativo y psicomotor que le permitan vivir de la mejor forma en comunidad a cada sujeto. Es una propuesta educativa que toma lugar desde todas las posibilidades de encuentro, educación formal, informal, para adultos, para niños, para jóvenes, entre otros.

4.4. El maestro alternativo en la educación popular

El maestro juega un papel fundamental en la educación popular, ya que es este quien orienta y acompaña el ejercicio pedagógico.

> […] yo pienso que eso es una vocación, la vocación del educador es más allá que una profesión, tiene que ver con una apuesta de su proyecto de vida, como se proyecte, esté ligado a una concepción de vida, a una concepción de ser humano que se quiere, a un concepto de tipo de sociedad que se quiere, es decir es una formación integral del educador, una formación académica, formación política, consideramos es fundamental en el proyecto de escuela comunidad. La formación integral del maestro que le apueste a una sociedad distinta, una sociedad que soñamos, quienes soñamos con un país justo, digno para todos. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Para el maestro de la educación popular el ejercicio educativo y pedagógico toma sentido, en primer lugar, desde el reconocimiento de los sujetos quienes la agencian, puesto que son sujetos poseídos de saber, conocimientos, emociones y una cultura, no existen sujetos educacionales pasivos. Tanto los estudiantes como los maestros

son agentes activos, sujetos que poseen saberes, el uno como el otro aportan en la construcción del conocimiento. No existen procesos educativos populares que no tenga en cuenta "al ser humano individual, con su cultura, historia, saberes, vivencias, experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones" (Mejia y Awad, 2003, pág. 135), lo que significa, sujetos históricos con la capacidad de autoafirmarse.

La relación con el estudiante es un aspecto fundamental para los maestros alternativos. Esta es la que permite consolidar el proceso educativo, puesto que al dar el reconocimiento al otro como sujeto con saberes, emociones, pensamientos y proyecciones, a la vez, reconocer que es parte de una cultura, la relación se establece bajo el principio de respeto, respeto por todas las cualidades del otro.

> […] con ellos pues establezco buenas relaciones (hace alusión a la relación con los estudiantes) veo que eso sí marca mucho, ellos terminan como digo yo, prestándome sus ojos para las mismas situaciones en el curso, para leer, para las actividades que propongamos. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

Conocer el contexto, dónde vive, cómo vive, qué le gusta, qué no le gusta y qué acciones realiza en el barrio. Es una forma de saber y considerar cada sujeto es singular, lo que permite comprender y orientar ejercicios educativos desde el agrado del estudiante, desde lo que se le facilita, desde las carencias o habilidades, valorar al estudiante desde sus cualidades.

> […] primero, pues yo, veo en cada chico un ser humano con muchas potencialidades y también con muchas dificultades, entonces como lograr que esas potencialidades se fortalezcan y esas dificultades vayan ya desapareciendo, entonces trato no excluir sino de incluir, parte mucho las discusiones que tengo con algunos compañeros. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Pero también, el Educador se involucra, asiste y construye espacios dentro de las comunidades. Está en estrecha relación con la comunidad, puesto que considera la educación se construye con el otro, con el estudiante, el padre de familia, el egresado y todo aquel que quiere aportar dentro de un territorio, que corresponde al lugar donde se acentúa la interacción. Uno de estos espacios de encuentro lo podemos ver en la fotografía "En la ciudad también se hace Comunagogía" que representa un ejercicio de encuentro comunitario que realiza el Maestro Juan Carlos.

Figura 1. En la ciudad también se hace Comunagogía. En la noche del pasado 27 de agosto al calor de un aguapanelazo, se inició el Circulo de la Palabra en el barrio El Tejar de Bogotá, donde hubo compartencia de saberes en torno a la huerta comunitaria. Participaron padres de familia, estudiantes, egresados, profesores, educadores populares y líderes sociales, en el marco del proyecto "Sembrando esperanza en el territorio" de la institución educativa Luis Vargas Tejada. (Fotografía y escrito proporcionado por el educador Juan Carlos, Junio de 2017)

De igual forma, se contempla al estudiante como sujeto de saber, que llega al aula y a los escenarios educativos con una serie de conocimientos y saberes importantes que nutren el ejercicio educativo, puesto que esos saberes que posee el estudiante corresponden a la vivencia y representan la cultura donde está instalado.

> […] el reto es que ellos también se asuman como sujetos políticos, como sujeto que poseen conocimientos y saberes, y que (…) también tengan retos, también se puede ir tejiendo eso y enredando a los compañeros en estas apuestas, es un reto que está ahí. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016)

Por otro lado, el conocimiento no está dado, sino que se está dando en la medida que se construye en el interactuar, en la interacción de los sujetos maestros y sujetos estudiantes en un lugar y tiempo determinado. No existe el conocimiento terminado, el cual debe ser aprendido y replicado, sino que el conocimiento se construye en el contexto con los saberes culturales. Tampoco es desconocer el conocimiento existente, al respecto el maestro Juan Carlos manifiesta, es la posibilidad de construir el conocimiento a partir de los saberes acumulados.

> […] yo pienso que hay dos cosas, si hay un acumulado de experiencias, de saberes y conocimientos que hay que socializarlo pero creo que lo principal es también llevar, encontrar, construir y a pensarse esa realidad y ese conocimiento, es decir, no

> podemos caer como en dos extremos, borrón y cuenta nueva y desconocer que no hay unos saberes acumulados, que si los hay, y más en los territorios de muchos saberes que vale la pena reconocer, pero el otro es, quedarnos solamente la reproducción supuestamente de lo ya dado y no construir o no producir (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

En esta dinámica, el maestro contempla que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (Freire, 2010, pág. 40), y esa posibilidad se genera al contemplar al estudiante como un sujeto activo, un sujeto con saberes que aporta en el proceso educativo. No se concibe al estudiante como sujeto pasivo y desposeído de saberes, quien espera que el maestro le transfiera una serie de contenidos prediseñados, los cuales interioriza y repite con mayor precisión. Tampoco se concibe al maestro como un ejecutor de contenidos, que indica y transfiere determinados temas para que sean incorporados por los estudiantes, y luego, en la evaluación, sean capaces de dar cuenta de la forma más precisa la repetición de dichos contenidos.

Enseñar no es transferir conocimientos, sino es la posibilidad que tiene el maestro para crear las condiciones para que surja una dinámica en la que el estudiante se sienta con la posibilidad de indagar, preguntar, que sea curioso con los temas tratados y se cuestione y cuestione al respecto de la temática analizada. Esto implica, de acuerdo con Freire & Faundez (2013), implementar la pedagogía de la pregunta más que de la respuesta, puesto que el maestro orienta y conlleva a que el estudiante cuestione, indague y de forma constante se realice preguntas sobre los contenidos vistos, así, despertando el interés y curiosidad de este, llevándolo de esa forma a buscar sus respuestas. Con ello, se despierta la capacidad humana de asombro y a la vez se contribuye a resolver los problemas que despiertan interés de los educandos, puesto que, a través de las respuestas generadas, se crea una explicación propia respecto a esa curiosidad.

> […] uno trata de generar cuestionamiento en los estudiantes, como en los ejercicios que he hecho, entren a su casa y hagan una lista de las marcas de los electrodomésticos que hay e investiguemos de dónde son y preguntémonos por qué, o sea, por qué el yogur no es colombiano, por qué el recibo de la luz es Español, por qué la telefonía mexicana, eso. Creo que cuando se interroga sobre la vida pues obviamente llegamos a

> respuestas, o por lo menos a una reflexión del porqué las cosas. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

Por otro lado, no solo es cuestionar e indagar temáticas aisladas, sino lo que está ocurriendo en el contexto, en el diario vivir. De esta forma y de acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1991), el acto educativo debe convertirse en un proceso en el que se transforme la acción de educar en un ejercicio para interrogar de forma permanente la realidad en que se vive, puesto que no se trata de inculcar ni enseñar las respuestas.

Con el Proyecto "Cartografiando el territorio se transforma la realidad" liderado por la maestra Margarita se genera una serie de acciones en las que el territorio es el lugar de donde se obtienen los contenidos de reflexión. Los contendidos se construyen en contexto, para la educadora, el territorio es concebido como un "aula viva", puesto que es el lugar en el que se encuentra infinita cantidad de contenidos relacionados con el contexto y la realidad de los estudiantes.

Otro aspecto fundamental en los maestros de la educación popular, corresponde a que es diferente la pedagogía de la pregunta a la pedagogía de la respuesta, ya que en esta segunda, el formador se instala desde un principio, en brindar respuestas predeterminadas de los contenidos trabajados y el papel del estudiante es el de interiorizar esas respuestas sin modificarlas, porque entre más preciso las repita, mejor éxito académico obtendrá. De acuerdo con Freire y Faundez (2013), la pedagogía de la respuesta es una pedagogía con el propósito de llevar al sujeto a la adaptación y no a desarrollar la creatividad, no le permite al estudiante arriesgarse y por ende a desarrollar habilidades para dar respuestas a las necesidades de este mundo cambiante. Desde esta perspectiva, se anula la posibilidad del sujeto de crear, de aportar, de imaginar y desde luego de buscar generar cambios, ya que el mundo que se le enseña, corresponde a un mundo estático, ya dado, inmodificable porque ya están las respuestas.

Es por ello que el maestro alternativo busca adoptar una pedagogía de la pregunta, así represente riesgos de equivocarse y no optar por el confort de una pedagogía de la respuesta. De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1991), vivimos en un mundo de incertidumbres, donde no hay certeza, motivo por el cual, nadie tiene las respuesta,

incluyendo a los educadores, quienes por la naturaleza de su labor no son poseedores de las respuestas, puesto que no son portadores de verdades.

> […] Uno también aprende, el chico también enseña y lo que va pasando es que todos nos vamos formando, más no es una ilustración, no es decir que el chico tiene que aprender porque no sabe, no, es una relación mutua de formación, eso en la interacción en la práctica pero también en tener una postura distinta a la reproducción. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

También, el maestro de la educación popular busca trascender el modelo de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Mejía y Awad (2003) manifiestan que la educación popular da una mirada mucho más importante al aprendizaje que al de la enseñanza, en la medida que se considera el aprendizaje es entendido como una constante construcción, motivo por el cual no existen verdades sino existe la posibilidad de crear sentido de acuerdo al contexto en el que se está inmerso. La construcción de ese aprendizaje se relaciona de forma directa con una función social real y de utilidad para las comunidades. Es así que, el aprendizaje se genera en la experiencia y a su vez contribuye buscando la transformación de la misma.

En cada uno de los proyectos liderados por los maestros alternativos se observa que la metodología utilizada se distancia del modelo enseñanza aprendizaje. El hecho de salir al territorio, de observar las problemáticas, tomar datos del contexto, genera una serie de aprendizajes en los diferentes campos del conocimiento, aprendizajes contextualizados que corresponden a lo que se vive en el territorio. Desde luego, en cada apuesta, los procesos de reflexión de la realidad inmediata están presente en los ejercicios pedagógicos.

> […] hicimos un recorrido donde sacamos una matriz de toda la problemática del territorio, vivienda, educación, movilidad, inseguridad, recreación del territorio, y con esa matriz de toda problemática se trabajó en todas las áreas (…) en el grado séptimo en el tema de la recta numérica, entonces trabajamos memoria y territorio, (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Dentro del trabajo pedagógico de los maestros alternativos, siguiendo a Torres (2016), la educación popular tiende a buscar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y críticas. Es una tarea constante que implica estar

buscando metodologías coherentes con el propósito emancipador. Motivo por el cual se tiende a tener en cuenta la realidad donde se está inmerso, a generar construcción colectiva, establecer diálogo y buscar una articulación entre la teoría y la práctica.

Desde el punto de vista de la pedagogía, el proceso educativo se convierte en un proceso "socioeducativo en el que nadie educa a nadie, que se basa en una pedagogía crítica, democrática, una pedagogía del diálogo que tiene como punto de partida la experiencia y vivencia de los actores sociales, para volver a la vida transformándola" (Céspedes, pág. 110).

4.4.1. Diálogo de saberes

De esta forma otro de los elementos fundamentales del maestro y la Educación Popular es el diálogo de saberes. Entendido como un referente de la educación popular (Ghiso, 1993), que está presente durante todo el proceso educativo y a su vez incluye múltiples momentos pedagógicos. Además de ser considerado una práctica social relevante en los procesos de construcción de los sujetos como también de la democracia.

Es lo que considera el maestro Juan Carlos, con el proyecto "círculo de la palabra", espacio en el cual se realiza un encuentro con los estudiantes, los egresados y la comunidad con la intención de establecer un diálogo, abordando los diferentes temas, a la vez, en esa interacción se generan procesos de aprendizaje. Por otro lado Leónidas en la realización de su práctica considera,

> […] fundamentalmente una escuela donde se genere el diálogo de saberes, es decir, una escuela donde cada persona pueda expresar su forma de entender, su forma de ver el mundo, sin que sea aniquilado por eso. (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Cuando Ghiso (1993) se refiere a referente, hace alusión a un componente fundamental en la educación popular, que permite tanto orientar como dar identidad a la práctica educativa. A su vez este referente, está estructurado por una serie de factores que son los que permiten construir las prácticas educativas.

Un maestro se encuentra a nivel de horizontalidad con sus estudiantes, puesto que se considera todos los sujetos, maestros como estudiantes, poseen una serie de saberes y conocimientos que han adquirido a lo largo de la vida, en el interactuar cotidiano con sus pares, rodeados por una serie de circunstancias particulares, que toman lugar dentro de un contexto, una cultura determinada.

De esta forma la relaciones con los estudiantes se establecen desde procesos de horizontalidad, se intenta desdibujar las relaciones de poder y jerarquías.

> […] pues nosotros, tenemos una relación muy bonita, de amigos, de pasarnos de maestro a estudiante, o sea yo pido mucho, yo fácilmente puedo ser estudiante y el otro maestro (hace alusión al estudiante) en todas los recorridos y todas las cosas. (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

4.5. El currículo propio

Las prácticas educativas de los maestros alternativos están orientadas desde la consolidación de un currículo propio, aunque existe una serie de normas que delimitan la libertad para elegir los temas a trabajar durante los encuentros escolares, los maestros y maestras buscan la forma de orientar los espacios contemplando el contexto y la realidad inmediata del estudiante como elementos esenciales en la consolidación del plan de estudio.

El currículo propio consiste en la posibilidad que tienen el educador de construir los contendidos escolares a partir de sus conocimientos, las características del contexto, las condiciones de los estudiantes y desde luego los saberes y conocimientos tanto individuales de los educandos como los de la comunidad. Siguiendo este orden de ideas, para McLaren (1998) “desde el punto de vista de la pedagogía crítica, el currículum es una forma de política cultural. El término de “política cultural” tienen el propósito de llamar la atención sobre la naturaleza polifónica de la cultura del aula y de las relaciones sociales” (pág. 250).

De esta forma es como el Maestro Juan Carlos considera aborda un plan de estudio propio.

> […] yo hago una ruptura con los estándares previstos tanto por el ministerio, como incluso, los programas que se establecen en el área porque a veces son muy eurocéntricos, en términos históricos, digo yo, ajenos a una cotidianidad de los chicos. Entonces todos los años estoy construyendo contenidos y más que unos contenidos siempre procuro generar en ellos unos referentes de pensamiento o de actitudes distintas ante la vida. Formar una nueva lógica de pensamiento y de hacer. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

Para Giroux citado en McLaren (1998) el currículo escolar debe representar por un lado, una preparación para una forma particular de legitimar la vida social, para lo cual configura una serie de valores importantes en la consolidación de un orden social específico. Por otro lado, corresponde a la posibilidad que tiene el maestro de invertir la hegemonía del currículum dominante, creando alternativas y mecanismos emancipatorios en la construcción de los contendidos y la forma de orientar el conocimiento. Para ello, el mismo autor manifiesta, un currículo crítico históricamente no debe hacer parte de la producción de los grupos culturales y políticos dominantes, quienes buscan mantener el poder sobre las demás culturas.

> […] la parte curricular, trato de aterrizarla a los contextos, es decir, generalmente si usted mira las clases, en los cuadernos los programas son nuevos todos los años, porque parto del contexto de los niños, trato de entender un poco sus intereses, también parto como de las discusiones que están en el orden nacional. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

Es así como una práctica pedagógica de un maestro alternativo toma sentido, cuando logra "trabajar colectivamente en el análisis y el examen de las condiciones contextuales de sus propias aulas y de sus comunidades, para que de esa forma ellos puedan construir sus propios modelos pedagógicos de formación de los estudiantes" (McLaren, 1998, pág. 252).

Los maestros alternativos indagados en esta propuesta de investigación, orientan procesos escolares desde las condiciones, necesidades y proyecciones de las comunidades y los estudiantes. De esa forma se proyectan las prácticas educativas de la educadora Margarita, para quien es relevante tomar los contenidos del contexto, puesto que representa un acercamiento a los intereses de los educandos y a la realidad de la comunidad del sector.

> […] es un aula viva (hace alusión al territorio) es un libro abierto donde podemos aprender todo lo que queramos, y desde esa realidad podemos abordar los otros contenidos (Entrevista realizada a la educadora Margarita Duarte, Noviembre de 2016)

Por otro lado, se encuentra una limitante, que al hacer parte del contexto educativo formal y oficial, las prácticas educativas deben estar orientadas por los lineamientos direccionados por los entes encargados, lo que conlleva a los educadores alternativos a ser recursivos a la hora de planear y materializar los contenidos. Especialmente en las instituciones educativas de orden oficial, puesto que implementan una mayor rigurosidad a la hora de velar por el cumplimiento.

> […] yo trato de generar un currículo propio, aprovechando obviamente las posibilidades que da la escuela, utilizando incluso las normas legales que da la escuela y la política educativa, pero sí trato de ser un currículo propio, pero de todos modos, uno se cuida, porque eso si pasa en la realidad, de que si lo visita o lo molestan, entonces uno va dejando como los pilares (…) que le permita demorar se cumple (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

Motivo por el cual los maestros llevan a generar procesos dinámicos, abordando desde el lineamiento el tema estipulado, sin embargo, existe la posibilidad de consolidar los teman teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional, que de una u otra forma permiten abordar los temas del contexto, las problemáticas, las necesidades y las condiciones de los estudiantes. Es así como se logra cumplir con el requisito legal, pero a la vez no queda en un ejercicio instructivo, sino que se trasciende a la reflexión y a la posibilidad de proyectar ejercicios de transformación.

De esta forma las prácticas de los educadores críticos, consiste en la “construcción de un currículo emancipatorio que legitima la cultura de masas, en orden de ayudar a los estudiantes a criticar y también a trascender sus condiciones de incapacidad” (McLaren, 1998, pág. 251), no como educadores aislarse de la cultura popular, de las problemáticas, del contexto, la realidad inmediata del estudiante y los intereses personales de las comunidades y de los educandos.

4.6. La evaluación en la práctica alternativa

Como se mencionó en el primer capítulo, la evaluación dentro del sistema educativo tradicional, pasó a ser relevante en la medida en que se convirtió en el principal instrumento de control (Noguera, 2003), puesto que los estudiantes son evaluados periódicamente para conocer los avances cuantitativos en el proceso de aprendizaje, con esa estrategia se evalúa una serie de conocimientos homogéneos en todas las comunidades, de esa forma se convierte en una "estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad, fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación" (pág. 176), generando presiones a las instituciones educativas y los educadores para mejorar los resultados y alcanzar las metas trazadas y un rendimiento considerado óptimo.

Por otro lado, Noguera (2003) manifiesta que con la estrategia de la evaluación se dejó mayor flexibilidad a las instituciones educativas en cuanto a la creación del PEI y la malla curricular, sin embargo se introduce la evaluación externa como una forma de control.

Para los maestros alternativos la evaluación no hace parte de un proceso de control del saber, es más bien otra posibilidad de construir, reconstruir y reflexionar al respecto de los temas. Para ellos, la evaluación consiste en la posibilidad para dinamizar los saberes y conocimientos de la cultura.

> […] en la evaluación, en lugar de calificarlos o descalificarlos procuro es dinamizar los saberes que ellos tienen. (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Junio del 2017)

> […] digamos el proceso de evaluación, yo, digamos, les digo a ellos, el proceso de evaluación está en todos lados, dentro del aula, por fuera del aula, cuando digo por dentro del aula estoy hablando no solamente el espacio del salón, sino como el estudiante se relacionan con todas las actividades que realiza en el colegio (Entrevista realizada a Leónidas Ospina, Octubre de 2016)

Para finalizar este capítulo, a modo de conclusión, se hace necesario pensar la práctica de los educadores, pero también hacerlas visibles en la medida en que en muchas ocasiones han venido quedando invisibilizadas, relegadas a sucumbir en el contexto tradicional y oficial, puesto que no dan respuesta inmediata a las

necesidades culturales dominantes. Es importante mirar, indagar, conocer desde adentro aquellos elementos que configuran las prácticas, pero también aquellos que la reconfiguran, le dan un sentido y lo más importante permiten mantener viva la ilusión, aún, de contar con una escuela y educación constituida por el saber pedagógico del maestro y forjadora de la cultura como elemento esencial en su quehacer.

Dar a conocer la práctica se hace necesario en la medida que estas no son visibles y a los educadores, en muchas oportunidades “no les es fácil hablar de sus prácticas porque no las tienen como objeto de indagación y conceptualización” (Echeverri, 2006, pág. 151). Por lo general, son otros, investigadores externos quienes indagan, describen y se pronuncian al respecto.

Capítulo 5. A modo de conclusión, reflexionando al respecto de la función de la educación, la escuela y el maestro alternativo.

A continuación se brinda un recorrido a modo de conclusión por aquellos aspectos encontrados tanto en la literatura, como en los relatos de vida de los maestros que acompañaron esta investigación, además es un espacio de reflexión de la educación, la pedagogía, la escuela y el educador. Para alcanzar este propósito se estructura en tres partes el apartado, en primer lugar se concluye desde lo encontrado en la literatura, en un segundo momento lo que se puede inferir de los relatados de vida, y para finalizar se invita a pensar y proyectar una educación y escolaridad planteada desde la voz del maestro.

5.1. El ejercicio educativo alternativo busca brindar otra función social a la educación.

En primer lugar, contemplando la literatura consultada, es importante mencionar que la educación y en particular la escolaridad cumplen una función social, ya sea para mantener el orden establecido y afianzar aun con mayor rigor el modelo capitalista impulsado de forma predominante a nivel mundial o, por el contrario, preservar las formas de vida en cada uno de los contextos, lo que implica resguardar los saberes, las costumbres e imaginarios de los sujeto en su territorio, una educación que se basa en las condiciones de las comunidades y busca aportar en la solución de las necesidades que se presentan en los territorios, en otras palabras corresponde a una escuela y educación para la cultura.

En la actualidad con mayor preponderancia, la escuela tradicional impera dentro de las posibilidades educativas existentes, generando un escenario de reproducción del sistema y el poder, puesto que los contenidos, las metodologías y propósitos educativos dan respuesta a un modelo homogéneo que representa el saber de la cultura dominante. De esta forma, para la escuela tradicional, el maestro es "concebido como instrumento pasivo de la forma vigente del poder, vocero ciego de la imposición discursiva de una democracia abstracta, sin sustrato real" (Echeverri, 2006, pág. 150), quien es el encargado de orientar un ejercicio en gran parte de adestramiento conllevando a los estudiantes a asumir como única posibilidad de pensamiento e instalarse en el modelo económico como exclusiva forma de vivir.

Desde esta perspectiva, la escuela tradicional y el maestro que la representa corresponden a un “aparato ideológico, dispositivo, laboratorio para la creación artificial de la prácticas sociales que perpetúan el poder político” (Echeverri, 2006, pág. 150).

De esta forma, cuando se aleja el proceso formativo, el currículo, los contendidos impartidos en las aulas de la realidad y la cultura donde está inmerso el estudiante y el maestro, el proceso educativo se convierte en una herramienta tan poderosa que es utilizada por los grupos culturales hegemónicos para “transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Simone de Beauvoir. 1963. Pág. 64, citado en Freire. 2005. Pág. 81). De acuerdo con Freire (2005), con ello se busca mejorar la adaptación de los sujetos a las situaciones requeridas por los grupos hegemónicos, y así lograr mejores formas de dominación, puesto que el propósito fundamental es insertar a los sujetos en la cultura dominante.

Ahora, al dar una mirada a la función social del maestro alternativo, de aquel educador que no se orienta por seguir los postulados de la escuela tradicional, y dando una mirada a la luz de los resultados de la presente investigación, el propósito educativo y escolar que persiguen los educadores alternativos corresponde a una escuela que se distancia de los postulados de la escuela tradicional y con ellos de los procesos homogeneizadores, de las metodologías adiestradoras y objetivas. Por el contrario corresponde a un educador y escolaridad encaminada a preservar las tradiciones propias, a contemplar el contexto, las condiciones y necesidades de las comunidades en sus territorios, de igual forma se contempla al educando como sujeto activo, de saberes y conocimientos, con propósitos y empoderado de su quehacer. Es una educación en el territorio y con el objetivo de contribuir para resolver las problemáticas que se presentan en el entorno. Es así como existen otras constelaciones del saber, en la que la pedagogía, la escuela y el maestro pueden hacer de la educación un ejercicio democrático, contextual y real desde las necesidades y proyecciones del entorno, velando por una función social que busca un desarrollo integral del sujeto en su comunidad.

5.2. El relato de los educadores, una experiencia de vida

Cada una de las experiencias corresponde a una aventura en la que los maestros acumularon, siguiendo a Echeverri (2006), más y mejores saberes en cada relación establecida, “consigo mismo, con los otros y con lo otro; de igual manera, experiencia significa ir hacia afuera, transitar en pos de y a través de; es lo contrario a sentarse a esperar, es salir en búsqueda de lo que acontece, forzarlo para sí mismo” (pág.160), y cada educador en algún momento de la vida salió, decidió dejarse llevar por lo que le acontecía, pero a la vez forjó una serie de acontecimientos, no se sentaron a esperar, salieron en la búsqueda de algo, y el resultado fue vivenciar una educación desde la cultura y para la cultura, un ejercicio pedagógico orientado por un paradigma alternativo en la educación, de esa forma, hoy se convierten en reflexión, en experiencias de vida.

5.2.1. Elementos de la educación alternativa presentes en las historias de vida de los maestros.

Siguiendo la lógica del apartado anterior, en las apuestas, proyectos y programas pedagógicos de los maestros indagados se hace presente una serie de elementos de la educación alternativa. Puesto que las prácticas de los educadores están instaladas desde una perspectiva democrática, subjetiva y contextual. Además en cada experiencia educativa se pretende “la búsqueda de un sentido en sistemas tradicionales colmados de sinsentido, en situaciones sociales cada vez más difíciles y cambiantes” (Gutiérrez & Prieto, 1991. Párrafo 2).

Ese sistema tradicional colmado de sinsentido corresponde al modelo económico instalado a nivel mundial, que busca cada día homogenizar todos los territorios a los principios de la cultura dominante aniquilando las otras posibilidades de pensar e instalarse en el mundo. Se convierte en un sistema educativo sin sentido para las comunidades, en la medida en que, los contendidos, la metodología y el propósito educativo no dan respuesta a las necesidades del educando, ni a los intereses personales y culturales de los territorios. Por el contario, corresponde a contendidos extraños, en muchos casos sin sentido y significado real para los educandos. Es ahí, el lugar en el que los educadores alternativos son comprendidos como alternativos, puesto que optan por realizar un ejercicio educativo contra-hegemónico, que “no se trata de hablar de alternatividad a secas, es designar lo alternativo como lo opuesto

al neoliberalismo” (FECODE, 2015b, pág. 10), que busca hacer de la educación una práctica social y cultural encaminada a dar una “lucha contra las desigualdades sociales, la guerra, la pobreza, la explotación y la dominación; por lo tanto, su horizonte es el desarrollo de la educación para la democracia, la paz, la igualdad y la justicia social” (FECODE, 2015, p.5).

En este orden de ideas, en los relatos de las experiencias educativas de los educadores existe una serie de elementos de la educación alternativa que están presentes en cada una de los proyectos, apuestas y prácticas pedagógicas. Se puede observar, la intención educativa de los educadores responde a; educar para la significación, el goce y disfrute de la vida, la expresión, la incertidumbre y para convivir. De igual forma el educador emprende en la búsqueda de otras racionalidades, explora la interacción del sujeto con el conocimiento y se comprende como un sujeto intelectual que busca apropiarse de la historia y la cultura. Elementos que están presentes en las prácticas educativas de los educadores y corresponden a los postulados de la educación alternativa, referidos tanto por Gutiérrez y Prieto (1991) y FECODE (2015b).

Dentro del ejercicio de alternatividad, los educadores se enfrentan cotidianamente a lo instituido, a los imaginarios, a los discursos y formas de percibir la realidad desde los postulados de la cultura dominante. Motivo por el cual, siguiendo a Jaime (2015), pensar lo alternativo conlleva concebir la realidad desde la existencia de una tensión entre lo ya existente, las formas como se concibe la realidad y lo considerado alternativo, otras formas de comprender el mundo.

5.2.2. La pedagogía crítica y la educación popular, un lugar de enunciación de los maestros, una forma de configurar las apuestas pedagógicas.

Para soportar y dar una mirada amplia a los procesos educativos desde la perspectiva alternativa, los educadores se fundamentan en las pedagogías críticas como soporte teórico y metodológico en la realización de las prácticas educativas, con esta tendencia educativa el quehacer de los maestros se convierte en una apuesta escolar orientada por aspectos primordiales como: contemplar el contexto, las necesidades de las comunidades, las condiciones de los territorios, los saberes de los sujetos, las costumbres y las proyecciones comunitarias, de igual forma,

desarrollar un sentido crítico y promover transformaciones. Es una educación desde las expresiones culturales y en pro de un desarrollo integral comunitario.

Se distancian del modelo educativo guiado por la instrucción, el aprendizaje de contenidos, evaluaciones estandarizadas y descalificadoras del sujeto, currículos prediseñados, metodologías que consideran al estudiante como un sujeto pasivo, desposeído de saberes y conocimientos, a quien el sistema educativo debe ilustrar, enseñarle y desarrollarle habilidades para que se instale en la cultura dominante.

En las experiencias educativas se trasciende el modelo enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que el papel del educador alternativo no consiste únicamente en enseñar, puesto que la acción de enseñar, viéndola desde los postulados de la educación tradicional, corresponde a un acto de ilustrar, de instruir, adiestrar, de depositar contenidos, de mostrar un mundo ya construido, un conocimiento estático. Para el educador alternativo, siguiendo a Mejía y Awad (2003), es de fundamental importancia los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta el aprendizaje corresponde a una constante construcción, lo que refiere que no existen verdades absolutas, sino existe la posibilidad de crear sentido teniendo en cuenta el contexto en el que se está. Además, esa construcción del aprendizaje está estrechamente relacionada con una función útil en la comunidad, cuenta con una función social real.

Por otro lado, el educador alternativo contempla al educando como un sujeto con saberes y conocimientos quien aporta en la construcción de los escenarios escolares. Los educadores, llegan a los escenarios educativos, tal como lo describe Ghiso (1993), dispuestos a establecer un diálogo de saberes, puesto que contemplan una relación pedagógica simétrica con el estudiante, no se tiende a generar relaciones de poder, el maestro quien enseña y el educando quien aprende, en esa relación tanto el educador como el estudiante aprenden y enseña en esa interacción, cada sujeto que llega al escenario educativo se aproxima con una serie de saberes y conocimientos producto de la interacción con la cultura donde ha estado instalado.

De igual forma para el educador alternativo las expresiones culturales corresponden a uno de los principales elementos en los procesos escolares y educativos. Cada proceso formativo toma vida en un lugar, un contexto habitado por unas costumbres,

emociones, afectos, formas de concebir la vida e interactuar en el mundo. Corresponde a todas aquellas, siguiendo a Torres (2016), representaciones, imaginarios y significados que poseen un grupo de sujetos para dar sentido a la realidad y orientar los procesos y prácticas comunitarias.

A esto se agrega, el educador es un sujeto político que busca acompañar a las comunidades para que sean forjadoras de los cambios que se requieren para transformar las condiciones sociales en las cuales se está inmerso. Se busca cambiar lo instituido y volver la educación una herramienta que brinde posibilidades a los sujetos dentro de su contexto. Contemplando este punto de vista, cada uno de los educadores asume un proyecto ético y político en su quehacer, "de esta manera el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo" (Martínez y Unda, 1995, sección. E*l maestro como sujeto de saber.* Párrafo. 5), con relación al otro y al entorno para plantear acciones en la búsqueda de la transformación de esas relaciones de injusticia y sometimiento.

5.3. La labor pedagógica del maestro y la integración con la comunidad

Es importante resaltar que las prácticas educativas y escolares de los educadores están en estrecha relación con las comunidades. De esta forma, para los educadores el territorio juega un papel fundamental en los procesos educativos, motivo por el cual los contenidos, en gran parte, son tomados del contexto, además, se busca, con el ejercicio pedagógico, resolver las problemáticas que se presentan dentro de los territorios.

Los educadores tienden a consolidar un currículo propio que da respuestas a las realidades de los territorios, aunque exista la limitación de las políticas institucionales en el caso de las instituciones educativas oficiales y la normatividad estatal en materia educativa tanto en las instituciones oficiales como privadas. Aun con ese limitante, los educadores observan los territorios, salen a caminarlo, lo analizan de forma cotidiana, toman datos, examinan las problemáticas y buscan desarrollar mecanismos, ya sea para denunciar, visibilizar o intervenir de forma directa aquellos aspectos que aquejan a la comunidad. El principal objetivo es emprender acciones que permitan la transformación del territorio.

Dentro de las apuestas educativas existen proyectos escolares que se salen de los muros de las instituciones educativas, actividades que se articulan con las comunidades. Como se puede observar, todos los educadores desarrollan actividades pedagógicas en el territorio. Se busca fragmentar los muros de las instituciones educativas para acercar a los estudiantes a las comunidades, de igual forma acercar a la comunidad a la institución educativa, y entre juntos, comunidad e institución educativa, analizar las problemáticas, necesidades, condiciones y posibilidades, para incidir de forma conjunta y gestar transformaciones en los barrios. El territorio, la escuela y la comunidad están en estrecha cercanía, puesto que la escuela desde las acciones, discursos y la voz de los educadores, se convierte en un agente dinamizador de ese encuentro, y es en ese encuentro en el que la educación escolar encuentra un sentido desde la cultura en pro de la misma.

5.4. Algunos de los elementos que configuraron la vida de los maestros

Los elementos que conllevaron a configurar a los maestros como alternativos, están precedidos por una serie de condiciones sociales, económicas y políticas, de igual forma existen elementos personales y factores en común que permitieron ir dando vida a la configuración del educador. Las condiciones socioeconómicas jugaron un papel importante, puesto que cada uno de los educadores se enfrentó a una serie de dificultades económicas, representando una vida guiada en gran parte por el sacrificio y el esfuerzo para lograr culminar el proceso formativo. Cada uno de ellos, tanto en su infancia, juventud y vida laboral ha tomado lugar en sectores sociales comprendidos como populares, comunidades marcadas por dificultades económicas y diversidad de problemáticas sociales.

Las familias jugaron un papel fundamental, cada una de ellos contó con una familia nuclear, con una serie de valores, costumbres y tradiciones culturales. El tener que salir a trabajar para aportar en el hogar fue una condición de algunos de los maestros tanto en su infancia como en la juventud.

Sus educadores tanto en la etapa escolar como la universitaria fue otro de los factores que incidió para que ellos se fueran involucrando en actividades comunitarias. De igual forma la influencia de compañeros y las comunidades donde

realizaron las primeras actividades comunitarias incidieron para que los maestros se dieran a la tarea de gestar apuestas pedagógicas alternativas.

5.5. Elementos en común presentes en las prácticas pedagógicas

Existen una serie de prácticas, actividades y aspectos en común en el trascurrir cotidiano de los maestros alternativos.

Para iniciar, es importante mencionar que en las apuestas pedagógicas de los educadores existen prácticas educativas o proyectos escolares relacionados con el cuidado y protección ambiental. Se visibiliza una tendencia educativa por volver al cuidado y protección de la naturaleza, asumida como “un complemento del ser humano” (Entrevista realizada al educador Juan Carlos Jaime, Octubre del 2016), más no como un recurso. En la apuesta de cada uno de los educadores se encuentran acciones que buscan visibilizar las problemáticas ambientales que se presentan en los territorios, de esa forma, se denuncia la explotación minera, se sale a limpiar las fuentes y corrientes del agua, se observa el territorio con relación al cuidado ambiental, se realizan cultivos orgánicos, se discute y reflexiona alrededor de las huertas, como una estrategia de resistencia al paradigma de desarrollo dominante quien contempla la naturaleza como un recurso, como una fuente de explotación, distribución y consumo de bienes.

Otros aspectos que no se pueden dejar pasar inadvertidos y que están presentes en cada una de las historias de vida, corresponden al tiempo que dedican los maestros a la realización de su labor, para ellos, el tiempo no corresponde a una medida que delimita el ejercicio pedagógico. Por lo general, tienden a buscar otros escenarios diferentes a las horas clase para complementar el ejercicio pedagógico, de esa forma se realizan salidas a los diferentes territorios, encuentros dentro o fuera de la institución para establecer algún diálogo y buscar solucionar alguna problemática. Fácilmente se amplía la jornada laboral, no se percibe el afán de salir rápido, se puede observar que existe una pasión por lo que hacen, un agrado por el encuentro con el otro, con el estudiante, motivo por el cual prolongan el tiempo de estar en la institución educativa y compartir con los educandos, para ellos es fácil asistir un sábado o domingo a la institución educativa para culminar o realizar una actividad educativa o comunitaria.

Por otro lado, involucrase en actividades diferentes a lo escolar y lo comunitario es otro de los factores que rodea el quehacer de los educadores alternativos. Para ellos es importante hacer parte de organizaciones de diferente índole, siendo la actividad sindical uno de los factores que más les llama la atención, también se orientan a establecer encuentros de discusión ya sea con amigos o grupos formales que abordan temas en particular, aunque los espacios de discusión pedagógico y político son los temas de mayor importancia para ellos.

Son educadores que se resisten a las presiones de todo orden, a situaciones que los invisibiliza, los reduce, sin embargo logran sortear esa serie de dificultades y poner en marcha su perspectiva, su saber, antes que dejarse llevar por las dinámicas de la cultura dominante.

Se han resistido a la violencia armada, y ahora a las imposiciones de los organismos multilaterales quienes imponen la normatividad en materia educativa, que acoge la voz del grupo cultural domínate que asume el desarrollo desde el punto de vista de la economía y la industria.

El educador se niega a sucumbir ante la foránea tendencia educativa impuesta por la cultura dominante, quien ha venido proyectando la educación, la escuela y desde luego el papel del educador. Se ha cooptando al educador, a quien desde la institucionalidad gubernamental, desde la escuela regular y tradicional se la ha tendido a llamar docente, al sujeto que hace parte de un estatuto y quien despliega el ejercicio de la enseñanza (Martínez Boom, 2004).

Para finalizar este apartado, no existe diferencia entre los maestros de las instituciones educativas oficiales y los considerados colegios alternativos. La diferencia existe en la estructura organizacional, políticas institucionales y gubernamentales quienes delimitan los ejercicios escolares. Por un lado, dentro del marco institucional de los colegios oficiales, las directivas y los compañeros docentes de los maestros alternativos, tienden a guiarse por la normatividad, lo que limita en gran parte la realización de las apuestas educativas de estos educadores. A diferencia de los maestros de las instituciones educativas alternativas de carácter no oficial, quienes se orientan por una política institucional, favoreciendo en gran parte la realización de las apuestas de los educadores, de esta forma, presentan menos resistencia a la hora de emprender una actividad o proyecto pedagógico.

En cuanto a las políticas gubernamentales, afectan de forma considerable las apuestas pedagógicas, puesto que para que funcionen los colegios, estos deben cumplir con un mínimo de condiciones consideradas de orden legal. Se deben ceñir a la normatividad para poder expedir títulos escolares, a su vez, deben participar en las pruebas estandarizadas, contar con los contenidos básicos de aprendizaje, entre otros factores de obligatorio complimiento para asumir como institución educativa con registro de aprobación ante el MEN. Esa ahí donde se contempla que lo alternativo de esas instituciones educativas es concebido desde la existencia de una tensión con lo instituido tal como lo manifiesta Jaime (2015). En ambos casos, tanto en las instituciones oficiales como las no oficiales, los educadores deben realizar una apuesta pedagógica en el marco de lo instituido, las apuestas alternativas toman lugar desde la resistencia al modelo educativo gubernamental.

5.6. Invitando al docente a ser maestro.

Contemplando lo anterior, el maestro es un sujeto activo que posee una serie de conocimientos de suma importancia en la construcción de la escuela y la educación, son sujetos de saber pedagógico, con una perspectiva, con sueños y utopías, con identidad y mucho interés por aportar en la construcción de territorios equitativos, en paz y en armonía con el otro y la naturaleza. De igual forma corresponde al sujeto que logra construir escenarios educativos que no se agotan en la las instalaciones de las instituciones educativas, sino por el contrario, logran insertarse en espacios amplios de la comunidad donde el educador vive su cotidianidad (González y Aguilera, 2013). Es importante resaltar que aun toman vida experiencias de maestros, puesto que para Echeverri (2006)

“en la escuela murieron los maestros con la autoridad de educar y fueron reemplazados por los burócratas que actúan en la micropolítica institucional como remedo de la burocracia gubernamental. No maestros, sino funcionarios de la administración de la enseñanza, elaboradores de informes, de diseños curriculares y supuestas estrategias didácticas que contemplan la auto, hetero y coevaluación” (pág. 164).

Teniendo en cuenta las experiencias de vida de los educadores, se puede decir que aún existen maestros, agentes de autoridad, con saberes disciplinares y saberes

pedagógicos, que construyen escuela y educación desde los conocimientos de las culturas donde realizan su práctica. Sujetos que aprenden del otro, que dialogan, discuten, se equivocan, se configuran y reconfiguran en su ser, en su pensamiento y actuar. Son sujetos no acabados, que están en constante trasformación, que se piensan con relación a un proyecto político, ético y comunitario, un educador con una postura ética que busca problematizar las relaciones cotidianas con la intención de forjar justicia social y cultural.

Sin embargo, al ver el entramado institucional a nivel internacional y nacional pensando la educación, hoy se hace necesario, que el docente, aquel agente de la educación, reflexione acerca de su actuar, se detenga a pensar cual es la función social de su labor. Puesto que en el diario transcurrir, los profesionales de la educación en la dinámica acelerada de la escuela y la vida cotidiana, no se detienen a pensar el propósito real de su quehacer. Con esta investigación podemos dar cuenta que, dependiendo del interés del educador, se puede hacer otra escuela, otra educación, aun estando dentro de la escuela tradicional y oficial, a partir de esa misma escuela se pueda hacer otra, se puede plantear otras dinámicas, otras formas de compartir saber, de construir sentido en comunidad y para el beneficio de la misma.

En esta dinámica, se plantean tres aspectos relevantes a tener en cuenta, el primero de ellos consiste en no dejar perder el saber pedagógico, factor importante que diferencia al maestro de los demás profesionales. Ese saber, es el que le da identidad al educador y el que facilita poner en marcha apuestas educativas con un verdadero sentido pedagógico, de esa forma se puede alejar la educación de la visión transmisora del conocimiento, y el educador como un instructor que llena de contendidos a quien “no sabe”. Es la invitación al agente de la educación que hace parte de un estatuto docente, es a dejar de ser docente y asumir un rol de maestro.

El segundo aspecto, tener un proyecto político y social con mira a hacer de la educación una herramienta en beneficio para las comunidades, más no un educador pasivo que se inserta en la institucionalidad y se vuelve agente portador de los valores e intereses de la cultura dominante.

En tercer lugar se hace necesario de forma urgente, replantear los mecanismos como se han venido pensando y estructurando las políticas educativas, puesto que

hasta el proceso de formación de los educadores depende de terceros, quienes no están relacionados con la escuela, la educación y la pedagogía. De acuerdo con Martínez (2004) los educadores no han sido protagonistas de las reformas educativas, han sido excluidos de estos procesos, teniendo en cuenta la intención gubernamental del momento busca implementar paradigmas educativos alejados del saber del maestro. Se hace necesario buscar la forma de participar activamente en la toma de las decisiones en el campo de lo educativo.

Es necesario no dejar morir al maestro en la escuela, puesto que es la esencia real de la pedagogía y la educación, educación entendida como proceso de construcción de saber en el interactuar con el otro y con su comunidad.

Referencias

Alcaldia Mayor de Bogotá. (2016). Plan de desarrollo bogotá. Bases del plan programas del sector educación.

Apple, M. (1997). *Teoría Critica y Educación.* (S. Laclaud, Trad.) Buenos Aires: Miño y Dáviia Editores.

Castillo, E., & Guido , S. (2016). La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación, En Prensa*(69).

Céspedes, N. (s.f.). Por un paradigma educativo transformador. 108-110.

Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2004). Una Pedagogía para Construir Proyectos de Vida. En *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia.* (1 ed.). Bogotá: Fuego Azul.

Dávila, P. V., & Argnani, A. (Septiembre de 2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas, 16*(32), 72-92.

Dewey , J. (1998). *Democracia y educación.* Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativa docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido del ser maestro. *Revista Cientifica Guillermo de Ockham, 5*(2).

Enríquez Pérez, I. (2010). Evolución del pensamiento sobre el desarrollo en el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Un análisis comparativo en América Latina. (U. A. Mexico, Ed.) *TRAYECTORIAS*(31), 31-60.

FECODE. (2015b). En Búsqueda de Experiencias Pedagógicas Alternativas. (108), 8-11.

Federicci, C., Mockus, A., Charum , J., Granés , J., Castro, M., Guerrero , B., & Hernández , C. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación.*(14), 69-90.

Freire , P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* (1a ed. ed.). Buenos Aires : Siglo XXI Editores .

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1992). *La educación en la ciudad .* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2a ed ed.). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010 b). *Cartas a quien pretende enseñar* (2a ed. ed.). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos.* La Habana, Cuba: Editorial Caminos.

Ghiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio... Diálogo de saberes en los procesos de Educación Popular. *La Piragua*, 32-36.

Gil Jurado, C., Gil Duran, C., & Vera Angarita, N. (2011). ¿Por qué una escuela alternativa? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7. Recuperado el 1 de 07 de 2017, de file:///C:/Users/Admin/Downloads/3883Gil.pdf

Giroux, H. (1997b). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona: Paidos.

Giroux, H. A. (1997). Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Gómez Torres , J., & Gómez Ordóñez , L. (2007). Elementos teóricos y prácticos de la pedaggogía crítica: más allá de la edución, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*(66), 181-190.

González, M. I., & Aguilera, A. (2013). Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. (P. y. Educación, Ed.) *Pedagogía y Saberes*(39), 77-86.

Grimson, A. (2015). Dialéctica del culturalismo. En *Los Límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad.* (1ª edición, 3ª reimpresión. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, F., & Prieto, C. D. (08 de Mayo de 1991). Sentido y sinsentido en educación. San José. Obtenido de http://prietocastillo.com/ensenar-y-aprender#

Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográficao-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13*(3).

Ibarra Russi, O. A. (2007). *"La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social".* Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Obtenido de www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf -

Jaime, J. C. (2015). *Lo alternativo en la práctica pedagógica: Nuevas relaciones relaciones sociales para distribuir el poder. (1).* Bogotá: Vientos del Sur .

Jara Holliday, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina.* Oxford University Press and Community Development Journal.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Editores.

López, N. (2006). Transformación social e inercia institucional. En C. y. Ministerio de Educación (Ed.), *Educación y desigualdad social* (págs. 62-67). Buenos Aires, Argentina.

Martínez Boom , A., Noguera R, C., & Castro V, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro decadas de educación en Colombia. .* Bogotá: Pedagogía e historia. Universidad Pedagógica Nacional .

Martínez, A. (2004). *De la esceula expanciba a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en America Latina.* Anthopos Editorial.

Martínez, A., Unda, M. d., & Mejía, M. R. (2002). El Intinerario del Maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez , *20 años 1982-2002, del Movimiento Pedagógico entre Mitos y Realidades* (págs. 61-128). Bogotá: Magisterio – Tercer Milenio.

McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Argentina: Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.

McLaren, P. (1998). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. Giroux, & P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (págs. 215-255). Madrid: Editorial Niño y Dávila.

Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* (4 ed ed.). Siglo XXI Editores, s.a de c.v.

Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografía de la Educación Popular.* LIma: CEAAL.

Mejia Jimenez, M. R., & Awad, M. I. (2003). Lo Pedagógico en la Educación Popular. En M. R. Mejia Jimenez, & M. I. Awad, *Educación popular hoy: en tiempos de globalización* (pág. 232). Bogotá: Ediciones Aurora .

MEN. (2016). El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2025. Recuperado el 20 de 09 de 2016, de http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/que-es-el-pnde.

Méndez, M. (2007). Hacia una propuesta de educación alternativa. Teoría y Praxis(11), 64-79. Recuperado el 10 de 06 de 1996, de http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/899/1/educaci%C3%B3n_alternativa.pdf

Mockus, A. (1983). Tecnología Educativa y Taylorización de la Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Matemáticas y Estadística.

Noguera, C. E. (2003). Del currículo a la evaluación. En A. Martínez Boom, C. E. Noguera R, & J. O. Castro V, *Currículo y Nodernización. Cuatro décadas de eduación en Colombia* (págs. 175-240). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Observatorio de la Coperación Internacional. (2011). Colombia miembro pleno de la OCDE: Un jugador de talla mundial?

OCDE. (2016). *Educación en Colombia. Aspectos destacados.*

OCDE. (2016b). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación.* Bogotá: MEN.

Ortega Valencia, P. (04 de Diciembre de 2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia, 10*(2), 50-63.

Ortega Valencia, P. (Julio de 2016). La Educación Popular: referente de la pedagogía crítica en Colombia. *Aportes*, 87-99.

Pinzón Varilla, H. L. (s.f.). Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente. En U. D. Caldas (Ed.), *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación Pedagogía y Didáctica: Problemas Contemporáneos*, (págs. 75-88).

Posada, J., Munar, A., & Roa, C. (2013). *Formación para la sistematización de experiencias* (Vol. Unidad 5). Bogotá: UPN-CINDE.

Reis, P., & Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional.* Andalucia: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA.

Rodríguez Céspedes , A. (2002). El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. . En H. Suárez , & Magisterio (Ed.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico* (págs. 7-60). Bogotá: Tercer Milenio.

Ruiz , G. (Enero - Diciembre de 2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación, 11(15),*, 103-124. Obtenido de http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005

Sánchez Cotrino , O. A. (2014). Avanza la Proletarización de los Maestros. (FECODE, Ed.) *Edución y Cultura*(106), 58-61.

Torres Carrillo, A. (2016). *La Educación Popular.* Bogotá: Editorial El Búho.

Torres, A. (2016b). Profundizar la contrarreforma neoliberal. El sistema educativo colombiano desde la mirada de la OCDE. *Educación y Cultura*(115), 13-18.

Vasco, C. E. (1985). Conversación Informal sobre la Reforma Curricular. *Revista Educación y Cultura*(4).

Vogliotti , A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la dversidad. Un enfoque desde la pedagogía de la política cultural. (F. d. UNLPam, Ed.) *Praxis Educativa*(11), 88,94.