

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO-IDEP**

***PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN:
COMUNIDADES DE SABER Y DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA***

RESPONSABLES DE LA INVESTIGACIÓN:

Doctorado en Estudios Sociales (UDFJC)
Componente “Comunidades de saber y práctica pedagógica” (IDEP)

Equipo Investigador:

Investigadora principal: Claudia Piedrahita Echandía: Directora Doctorado en Estudios Sociales - UD. Profesora Línea de Subjetividades, Diferencias y Narrativas. Directora Grupo de Investigación Vivencias

Coinvestigadores:

Marta Lozano Riveros
Adrián Perea Acevedo
Jorge Eliecer Martínez

Coordinadora Académica:

Yolanda Blanco Carrillo

Asistentes de investigación:

Clara Inés Pérez Gómez
Nidya Navarrete Guzmán
Sandra Carolina Ramos Torres

Supervisora:

Luisa Fernanda Acuña Beltrán: Profesional Especializado IDEP

CONVENIO INTERADMINISTRATIVO 077 DE 2017

2018

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. EJES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE CUALIFICACIÓN Y EL COMPONENTE INVESTIGATIVO	9
1.1 Un diálogo epistémico: Transitar por lo crítico, lo emergente y lo diferente en contextos educativos	9
1.2 Discusión metodológica: Transitando en la emergencia de lo crítico.	10
2. PERSPECTIVA Y DISEÑO METODOLÓGICO	12
2.1 Desarrollo del Diplomado por módulos	13
2.1.1 Temática 1: Existencia, Creatividad y Gobierno: Aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación para el Pensamiento crítico	13
2.1.2 Temática 2: El Pensamiento crítico como Experiencia para la innovación (Creación) en la escuela.	15
2.1.3 Temática 3: La reflexión pedagógica como fuente de transformación en la Escuela.	17
3. ESTRUCTURA DEL PROCESO DE CUALIFICACIÓN	19
3.1. Estructura del componente presencial de la investigación: Diplomado	19
3.2. Componente virtual: Aulas virtuales	21
4. FASES DEL PROYECTO	22
5. ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN CON LOS DOCENTES	23
5.1. Caracterización de experiencias pedagógicas	23
5.2. Estrategias metodológicas del Diplomado	25
5.3. Preguntas orientadoras de las Aulas Itinerantes	26
6. DESARROLLO CONCEPTUAL PARA LA ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN, INCLUYENDO LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE RELACIÓN DENTRO DE LOS EJES “SER” Y “SER MAESTRO”	27
6.1. Módulo1: Existencia, creatividad y gobierno: Aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación para el Pensamiento crítico.	28
6.1.1. Propuestas conceptuales para el desarrollo del módulo	29
6.1.2. Esquema cartográfico	34
6.1.3. Máquina de preguntas	38
6.1.4. Matrices analíticas	40

6.2.	Módulo 2: El Pensamiento crítico como experiencia para la innovación (Creación) en la escuela.	42
6.2.1.	Reflexiones conceptuales que acompañan el módulo	44
6.2.2.	“La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”	47
6.2.3.	“La escuela como experimentación en la creación de nuevas subjetividades”	48
6.2.4.	“La diferencia como narración: ¿Qué es el otro? – La escuela como lugar de innovación ética”	51
6.2.5.	Metodología	57
6.3.	Módulo 3: Territorio y procesos pedagógicos	62
6.3.1.	Pedagogía en el contexto colombiano	62
6.3.2.	Investigación educativa	69
6.3.3.	La investigación acción	71
6.3.4.	La investigación – acción en el Aula	75
6.3.5.	Gestión educativa y Rol docente	76
6.4.	Estructura del Aula virtual	88
6.4.1.	Generalidades del espacio virtual	88
6.4.2.	Estructura del Aula virtual	89
6.5.	Informe de avance Aulas Itinerantes	95
6.5.1.	Ruta metodológica	96
6.5.2.	Criterios de agrupamiento	96
6.5.3.	Experiencias seleccionadas y cronograma propuesto de visitas en territorio	100
6.5.4.	Formato diario de campo para Aulas itinerantes	102
7.	DOCUMENTO DE CARÁCTER PUBLICABLE QUE INCLUYE: a. LA ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN DESARROLLADA PARA CADA UNO DE LOS MÓDULOS. b. RECOMENDACIONES EN EL ORDEN PEDAGÓGICO Y DE POLÍTICA QUE APORTEN A LOS PROCESOS DE CUALIFICACIÓN PARA LA CUALIFICACIÓN PARA LA CONSOLIDACIÓN DE COMUNIDADES DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	104
7.1.	Módulo: Territorio y procesos pedagógicos	105
7.1.1.	La estrategia de cualificación desarrollada	105
7.1.2.	Actividades desarrolladas	109
7.1.3.	Alcances de formación sobre los conceptos principales	112

7.1.4.	Recomendaciones en el orden pedagógico	115
7.1.5.	Análisis desde preguntas de segundo orden de los productos realizados	126
7.1.6.	Bosquejo inicial de una propuesta formativa para el desarrollo del pensamiento crítico	137
7.2.	Módulo: El Pensamiento crítico como experiencia para la innovación (creación) en la escuela	139
7.2.1.	La estrategia de cualificación desarrollada	139
7.2.2.	Alcances de formación sobre los procesos principales	140
7.2.3.	“La pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa”	143
7.2.4.	“La escuela como experimentación en la creación de nuevas subjetividades”	144
7.2.5.	“La diferencia como narración: ¿Que es el otro? – La escuela como lugar de innovación ética”	147
7.2.6.	Recomendaciones en el orden pedagógico y de política que aporten a los procesos de cualificación de comunidades de saber y de práctica pedagógica”	150
7.2.7.	Bosquejo inicial de una propuesta formativa para el desarrollo del Pensamiento crítico	155
7.3.	Módulo: Existencia, creatividad y gobierno: Aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación para el Pensamiento crítico	159
7.3.1.	La estrategia de cualificación desarrollada	159
7.3.2.	Alcances de formación sobre los conceptos iniciales	161
7.3.3.	Recomendaciones en el orden pedagógico y de política que aporten a los procesos de cualificación para la consolidación de comunidades de Saber y de práctica pedagógica.	163
7.3.4.	Análisis desde preguntas de segundo orden de los productos realizados	165
7.3.5.	Bosquejo inicial de una propuesta formativa para el desarrollo del pensamiento crítico.	165
	Bibliografía	167

INTRODUCCIÓN

El documento que a continuación se presenta constituye el informe final del estudio: *“Pensamiento crítico para la innovación y la investigación: comunidades de saber y de práctica pedagógica”*, realizado en el año 2017 a través de una alianza entre el IDEP y la Universidad Distrital – Doctorado en Estudios Sociales.

Esta investigación se realizó mediante un diplomado que contó con la participación de 102 docentes de 50 instituciones educativas distritales. Este diplomado estuvo dividido en tres módulos de formación:

Módulo 1: Existencia, Creatividad Y Gobierno: Aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación para el pensamiento crítico

Módulo 2: El Pensamiento crítico como experiencia para la innovación (creación) en la escuela.

Módulo 3: Territorio y Procesos Pedagógicos

El objetivo general del proceso fue desarrollar una propuesta sobre pensamiento crítico con docentes del sector oficial del Distrito Capital de Bogotá, enfatizando en aspectos investigativos, formativos y de innovación, a partir de tres campos de profundización: a) El pensamiento crítico para la innovación en la escuela b) Existencia, creatividad y gobierno: aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación para el pensamiento crítico c) La reflexión pedagógica como fuente de transformación en la escuela.

Los objetivos específicos:

- Trazar tendencias políticas, éticas, estéticas y pedagógicas en una propuesta que avanza hacia la construcción de un pensamiento crítico en la escuela que pueda dar cuenta del presente, de las transformaciones sociales, y de lo que está emergiendo en el actual mundo globalizado y localizado.

- Impulsar redes de investigadores y grupos de trabajo pedagógico que permitan la emergencia de comunidades de saber y de práctica orientadas a la transformación de las condiciones actuales de la escuela, la comprensión y la interpretación de acontecer social y la innovaciones en el campo del saber y conocimiento científico.
- Proponer programas de investigación y formación enmarcados en epistemologías críticas y metodologías ficcionales que involucren disposiciones de orden político, ético y existencial consecuentes con los ordenamientos sociales del presente y los actuales problemas educativos.
- Enfocar experiencias innovadoras que transitan hacia la configuración de una escuela crítica y de un pensar flexible y creador respecto de los actuales acontecimientos que están emergiendo en el campo de lo local, nacional internacional.

Pregunta de la investigación

Ahora bien, hacer visible estos usos de la cuestión de la crítica en la Ley 115 permite establecer dos momentos distintos en la relación “capacidad crítica/educación”: Por una parte, las exigencias impuestas a todos los estamentos gubernamentales que se ocupan de la educación en el país acerca de su promoción y fomento, así como a las instituciones educativas al respecto de la formulación de estrategias y modelos para impulsarla; al tiempo que circunscribe un campo de problematización para una investigación en educación básica y media en Colombia en el marco de una relación entre educación y pensamiento crítico: ¿Cómo podría una “formación para la crítica” servir como herramienta analítica y propositiva para alcanzar las demandas epistemológicas, éticas, culturales y políticas en el orden de la investigación e innovación educativa?

Resolver esta pregunta problema exigiría partir de los siguientes presupuestos acerca del sentido de la Crítica y su relación con la Pedagogía:

- a. La crítica se ocupa, en el horizonte de la Modernidad y sus transformaciones, de la interacción entre producción de conocimiento científico, las problemáticas sociopolíticas del presente y el lugar de la individualidad del ciudadano en marco

de la relación derecho – deber. En ese sentido, el ejercicio crítico que se propone debe ocuparse de la realidad local y nacional, como las cuestiones relacionadas con el conflicto social, las amenazas a la democracia, la violencia política y el sentido de la formación y acción para la paz.

- b. La crítica es una actividad analítica que tiene como consecuencia política la presentación de alternativas de solución a problemas sociales. Ella no se concibe como proselitismo o difusión ideológica de ninguna perspectiva política.
- c. Toda crítica tiene dos condiciones fundamentales: diálogo y criterios. Lo que significa que el ejercicio crítico no es la simple expresión de opiniones ni un debate ciego de perspectivas. Necesita la actitud fundamental del respeto y la organización de criterios de discusión y aporte.
- d. El resultado necesario de la crítica es la potenciación de ejercicios críticos múltiples, es decir, ella no se agota en su llevarse a cabo, sino que provoca otras modalidades de hacerla posible. Lo que significa que tal ejercicio no pretende el silencio de la respuesta definitiva, sino la investigación, la experimentación y la práctica constantes.
- e. Se entiende, finalmente, a la crítica como condición para la creación de nuevas posibilidades de conocimiento y acción. Sin ella, la ciudadanía pierde la posibilidad de construir históricamente una sociedad cada vez más democrática y justa. Lo que evidencia, a su vez, la necesidad sentida de promover estos ejercicios de comprensión crítica y creativa como condición fundamental de la vida social y universitaria.

Preguntas auxiliares de la investigación

La pregunta problema y los presupuestos trazados para el proceso investigativo y formativo serían, a su vez, el núcleo problemático en el que están implicadas las siguientes preguntas auxiliares:

- a. De carácter ontológico: ¿Cómo se configura la subjetividad de docentes y estudiantes al asumir la relación crítica/creatividad como centro de la formación?, es decir, ¿cómo se crean modos de existencia a partir de estrategias de formación para la crítica? Otra pregunta en este orden es: ¿Cómo se modifica la existencia de los sujetos que se ocupan de la formación de estudiantes cuando su enfoque

formativo es una relación entre crítica y creatividad que se hace concreta en ejercicios de innovación educativa?

- b. De carácter epistemológico: ¿Cómo se realizan los procesos de apropiación y construcción del conocimiento desde una perspectiva crítica? ¿Cómo sería posible impulsar nuevos modos de saber y conocer a partir de estrategias de innovación educativa centradas en la cuestión de la crítica?
- c. De carácter ético: ¿Cómo construir modalidades reflexivas sobre la acción, la libertad, la moral y la responsabilidad desde enfoques críticos? ¿Cómo podrían esas modalidades reflexivas servir como punto de partida de maneras distintas de existir en el mundo, de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo?
- d. De carácter político: ¿Cómo participa la relación crítica/creatividad en la formación de ciudadanos, en el orden de la autonomía y la participación? ¿Cómo se modifica una cierta idea de ser ciudadano a partir de la relación compleja entre crítica y gobierno?
- e. De carácter estético y cultural: ¿Cómo podría una formación para la crítica impulsar el respeto a la diferencia, el reconocimiento de lo diverso y la protección de los bienes culturales?

La explicitación de este campo de problematización implica entonces que la investigación tendría tres momentos simultáneos: a) uno diagnóstico en el que se analizan las estrategias y modelos educativos que resuelven las finalidades exigidas por la Ley, b) otro denominado “aulas itinerantes” donde se abordarán las prácticas educativas de los maestros y maestras que participan en la investigación para comprender el alcance crítico de éstas y c) una propositiva, en la que se diseña una propuesta formativa que funcione como experiencia para la promoción de alternativas creativas que impulsen el despliegue de posibilidades de investigación e innovación educativa, cuestión que se explicita en la enunciación de las siguientes propuestas.

1. EJES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE CUALIFICACIÓN Y EL COMPONENTE INVESTIGATIVO

1.1. Un dialogo epistémico: transitar por lo crítico, lo emergente y lo diferente en contextos educativos.

Las actuales perspectivas filosóficas sobre la diferencia que recogen el problema de la crítica, le otorgan un marco epistemológico a esta propuesta investigativa sobre formación para la crítica en la escuela, planteando una estrategia metodológica orientada a sistematización prácticas pedagógicas creativas que tengan un claro alcance crítico. Esto quiere decir que la investigación estará visibilizando el punto de vista de los protagonistas, sus trayectorias vitales como maestros y los procesos existenciales, políticos y éticos contenidos en sus prácticas docentes. Esta intención implica movilizar una investigación que le asigna un lugar central a las potencias¹ y a las existencias de los maestros y además la inclusión de tres cuestiones de orden epistemológico que deben orientar una investigación que avanza en el reconocimiento de elementos críticos en las prácticas pedagógicas.

- **Las emergencias:** La investigación estará enfocada hacia aquellas prácticas creadoras que irrumpen y transforman radicalmente los procesos educativos y las condiciones de existencia de los maestros. Se concibe la emergencia como un plano vivo y en movimiento que interroga de manera permanente las prácticas solidificadas de la escuela, apostándole a lo cambiante y lo creador. Por esta razón, darle visibilidad a lo emergente será un objetivo central en las “aulas itinerantes”, en las observaciones y en las entrevistas que se harán con docentes.

¹ Este concepto de potencia, central en esta investigación, está muy relacionado con la idea de *política* elaborada por Deleuze a partir de Spinoza y Nietzsche y dista bastante de las concepciones tradicionales. En este concepto de potencia está fuertemente implicado el cuerpo y los encuentros con otros cuerpos que van configurando una acción política constituida como fuerzas que amplían los campos de posibilidades y de creación. Para Spinoza hay tres conceptos políticos centrales: conato, potencia y afecto. En el caso de Deleuze, opta por darle mayor relevancia a los conceptos de afecto y potencia y mostrar que la existencia de cualquier cuerpo está mediada por la fuerza de existir (afecto) y por la potencia para actuar. La fuerza de un cuerpo depende del número y la calidad de encuentros; no se trata de encuentros superficiales, sino de reales encuentros que implican mutaciones y metamorfosis, esto es, variaciones profundas en las subjetivaciones y que constituyen nuevos estados. Las fuerzas expresadas en los encuentros pueden variar en intensidad –muy poca intensidad que lleva al desdibujamiento de la relación o máxima intensidad que satura el cuerpo y lo invade dejando de lado otras fuerzas que pueden ser importantes-. En esta dirección, la potencia es entonces el grado de intensidad que necesita un cuerpo para existir sin quebrarse o desdibujarse y que lo obtiene en la contaminación o mezcla con otros cuerpos. Esta potencia está hecha de afectos que desencadenan un actuar ético y político particular.

- **Las conexiones creadoras:** Tanto la propuesta investigativa, como la formativa-propositiva, le dará un lugar relevante a aquellas relaciones que permiten el avance de lo crítico-creador en la escuela. En este orden de ideas será muy importante indagar en procesos políticos y organizativos que permiten la configuración de redes de docentes y también de grupos que experimentan lo pedagógico de manera paralela a las formas institucionales establecidas. Se trata de captar lo novedoso que se constituye a partir de estas conexiones y asociaciones creadoras.
- **Experimentaciones subjetivas:** Tomando en cuenta que es una investigación que le dará una gran relevancia a las existencias de los docentes en sus aspectos políticos, éticos y en sus prácticas pedagógicas, se privilegia la visibilización de fuerzas e intensidades que se juegan en lo subjetivo y que impulsan la creación de nuevas relaciones y otras formas de existir. En general se busca a través de entrevistas con los docentes captar la manera como los docentes experimentan con su subjetividad dando lugar a nuevos tránsitos, movimientos y mutaciones que inciden de manera directa en su actividad pedagógica.

Estas tres condiciones permitirán el abordaje de la cuestión crítica y la visibilización de territorios que den cuenta de lo creador que circula en la escuela y que la transforman de manera permanente aunque imperceptible. Es importante reconocer aquellas fuerzas individuales y colectivas que le dan pertinencia y actualidad a la escuela para reivindicar su papel central en estos momentos de crisis y cambios profundos que se están gestando en Colombia.

1.2. Discusión metodológica: Transitando en la emergencia de lo crítico

En coherencia con las anteriores consideraciones epistemológicas centradas en el reconocimiento de aquello que está emergiendo en las prácticas pedagógicas y en las experimentaciones subjetivas de los docentes, se propone el construccionismo social como una metodología que permiten comprender la producción de conocimiento en el marco de lo que acontece en el mundo social, esto es, a las circunstancias que emergen en unas instituciones educativas que se reconfiguran de manera permanente. En la propuesta de Gergen (1996) se asume el construccionismo social, como crítica social, que explora *formas otras* de relacionarse con la realidad a través de la deconstrucción de

saberes en crisis y la construcción de saberes alternativos compartidos por una comunidad de intérpretes.

En esta perspectiva, el construccionismo social se revela en esta investigación, como una muy buena opción para acceder a la crítica, en tanto que una de sus apuestas es precisamente analizar y deconstruir sistemas de significados sedimentados que tiene la pretensión de mantener una realidad social instituida y sin posibilidades de transformación, mostrando su carácter cambiante y transitorio. En cuanto a la posibilidad de acercarse de manera amplia y flexible a las prácticas creadoras de los docentes, el construccionismo social presenta una posibilidad muy enriquecedora fundamentada en el desdibujamiento de la relación de oposición entre sujeto y objeto. La escuela actual, con todas sus diferencias y multiplicidades, no es una realidad que puede reflejarse en la relación sujeto/objeto, donde un sujeto, a partir de su razón y sus categorías de pensamiento, puede acceder al conocimiento de un objeto que tiene una existencia anterior a cualquier emergencia social. Construir críticamente conocimiento pedagógico, implica entonces, reconocer lo que está emergiendo y que se expresa en una multiplicidad de voces que dan cuenta de maneras diversas de experimentar, de otras formas de pensar y de la posibilidad de inventar nuevas relaciones con la realidad social. Ahora, es precisamente en esta forma de relacionamiento con lo social, donde se descubre el sentido metodológico del construccionismo social. No se trata de construir el mundo social a través de representaciones mentales y construcciones lingüísticas de un investigador, sino de generar mezclas, encuentros y contagios a través del inter-juego entre mundo social y conocimiento. Lo que se produce en este encuentro, es precisamente una construcción social que no es a priori, sino que transcurre en la acción situada y en la articulación de elementos materiales y simbólicos. Se trata, entonces, de realizar combinaciones innovadoras que permitan hacer visibles aquellas realidades de la escuela que emergen como lo extraño, como lo que no se nombra claramente, que hacen parte central de este proceso investigativo.

Coherente con lo anterior, la investigación le apostará a algunas particularidades metodológicas contenidas en las siguientes consideraciones:

- La investigación no surge de planteamientos teóricos previos que delimitan un objeto a investigar, sino de *campos de problemas* que reflejan amplios territorios

de indagación y que están comprendidos en los tres módulos que se proponen en el ámbito formativo de la investigación.

- Enfocar estos campos de problemas implicará a su vez, *darle una voz teórica*² a los actores de la investigación y suspender interpretaciones teóricas cerradas y sedimentadas.
- La investigación le apuntará al reconocimiento de lo crítico y de lo que emerge como novedoso en la escuela, recurriendo, como se explicitó anteriormente, a la observación, a entrevistas y a un componente formativo.
- La investigación enfoca problemas y prácticas situadas que reflejan lo que está aconteciendo actualmente en el campo de lo crítico pedagógico en Colombia y particularmente en instituciones educativas del sector oficial de Bogotá.
- Se busca hacer visible la relación entre lo subjetivo, lo político, lo ético y lo pedagógico en tanto que la investigación se enfoca a la recuperación de particulares modos de existencia de los docentes, formas de pensar diferente y maneras múltiples de agruparse.
- Finalmente, esta perspectiva metodológica construccionista debe permitir avanzar en dos direcciones: por una parte captar lo diferente y lo emergente, o sea, construir nuevos sentidos sobre lo crítico, y por otra parte, desdibujar lo que ha perdido sentido y vigencia.

2. PERSPECTIVA Y DISEÑO METODOLÓGICO

PLANOS DEL PROCESO DE CUALIFICACIÓN		
CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO	PROYECTO INVESTIGATIVO Y FORMATIVO	AULAS ITINERANTES

² Darle voz a los protagonistas implica un investigador con posibilidades para registrar la fuerza creadora de lo diferente y las intensidades que emergen en la escuela. Para esto debe articular diversas fuentes que proceden de heterogéneos lugares. No se trata de alinearse en un solo sistema de pensamiento o en enfoques unidisciplinarios, sino de realizar composiciones y trazar puentes entre múltiples perspectivas teóricas que llevan a la creación y expansión de conceptos.

<p>Establecer un debate permanente entre los académicos del IDEP y del doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital, a fin de construir una visión de orden ontológico, epistemológico, político, espiritual y ético sobre pensamiento crítico y de manera particular sobre el pensamiento crítico en la escuela.</p>	<p>Desarrollar desde la Universidad Distrital una investigación y una acción formativa que soporte un presupuesto construido desde el IDEP en torno a las subjetividades de los docentes: “El ser maestro o las múltiples formas de transitar en el devenir maestro”.</p>	<p>Sistematizar las reflexiones de los maestros acerca del a) pensamiento crítico y b) los proyectos innovadores que estén planteados en esta dirección.</p>
<p>Encuentros periódicos para avanzar en la construcción de un discurso sobre pensamiento crítico.</p>	<p>Diplomado dirigido a cien maestros: a) Existencia, Creatividad y Gobierno b) La crítica como experiencia de innovación en la escuela c) Territorios y procedimientos pedagógicos.</p>	<p>Elegir seis redes de docentes que reflexionen sobre los diferentes planos de lo crítico que atraviesan el devenir maestro y que se expresan en los interrogantes propuestos en la investigación.</p>

La tabla anterior evidencia los tres planos centrales sobre los cuales se estructura la propuesta metodológica: 1. Un proceso de construcción conceptual sobre pensamiento crítico en la escuela, el cual se desarrollará mediante interacciones y debates permanentes entre el equipo académico del IDEP y de la Universidad Distrital. 2. Un proyecto investigativo y formativo que se llevará a cabo mediante la puesta en marcha del diplomado: “Pensamiento crítico para la investigación y la innovación”, realizado de manera paralela con la investigación en torno a las subjetividades, el ser y el devenir maestro. 3. Las aulas itinerantes como estrategia de reconocimiento de experiencias pedagógicas.

2.1. Desarrollo del diplomado por módulos

2.1.1 Temática 1: Existencia, Creatividad y Gobierno: Aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación para el pensamiento crítico.

Presentación:

Como se ha señalado anteriormente, la formación para el pensamiento crítico involucra un conjunto de exigencias que el sujeto plantea en las relaciones que despliega consigo mismo, con los otros y con el mundo. Estas exigencias se amplían cuando reconocemos

las responsabilidades ético-políticas del ejercicio docente: en tanto que tal, el sujeto docente se define como alguien que ha tomado la decisión de participar en la formación de otro sujeto, en este caso, el estudiante, a través de mecanismos de producción, reproducción y crítica de la cultura. Eso significa, entre otras cosas, que la primera responsabilidad ética del docente es con él mismo y con sus procesos formativos. En ese sentido, la cuestión por los modos de existir del docente, por las maneras como se configura como sujeto ético y político, adquiere la mayor relevancia y se convierte en condición fundamental para su desarrollo personal y profesional. Es por esa razón que la serie discursiva enunciada como título empieza con la noción de Existencia.

Ahora bien, este modo de ser docente, esta Existencia, se ve exigida también por los procesos de producción de la cultura, es decir, el docente no sólo es un reproductor de los logros culturales de la sociedad en la que está inmerso: está llamado a producir cultura en el orden del conocimiento, la ciencia, el arte, la filosofía, etc. Esto implica que la Existencia docente es necesariamente un ejercicio de construcción creativa con y para el estudiante y la sociedad. Ahora bien, es conocido que producir cultura se acompaña del doble movimiento de la reproducción y la crítica de la misma, pues la innovación no es el emerger de soluciones a problemas sino en tanto y cuanto se sirve de análisis críticos como manera de dar cuenta de lo disponible y sus límites. Justamente a esto lo entenderemos como Creatividad.

Con todo, es necesario reconocer que la Existencia docente se forma a sí misma en la búsqueda de posibilidades de Creatividad en el marco de la formación de ciudadanos en el marco legal señalado en el apartado anterior. Aunque es cierto que la ciudadanía no se reduce al cumplimiento de la ley, pues de ser así sería imposible plantear la autonomía como exigencia, también lo es que no se hace crítica de lo que no se conoce, especialmente en el marco de los derechos, deberes y responsabilidades ciudadanas. Así, la serie discursiva se cierra con la noción de Gobierno por estas razones: la primera, el docente es un ciudadano que por elección propia forma y educa a otros ciudadanos, la segunda, tal formación se da en el marco del Estado Social de Derecho de la república de Colombia y, por último, es justamente en la relación estudiante/docente en el que se aprenden y critican las maneras de gobernar. Por estas razones, este Módulo propone los siguientes contenidos:

Contenidos:

- **Existencia: aspectos éticos de la formación para la crítica.** En esta parte del módulo, los docentes exploran las responsabilidades y oportunidades que se desencadenan del principio ético “Formarse a sí mismo para formar a otros”.
- **Creatividad: aspectos estéticos de la formación para la crítica.** Aquí, se consideran las relaciones complejas entre Existencia, Crítica y Creatividad.
- **Gobierno: aspectos políticos de la formación para la crítica.** En esta parte del Módulo se analizan las relaciones entre crítica y gubernamentalidad, en el marco del Estado Social de Derecho y sus libertades, igualdades y responsabilidades.

Espacios de aprendizaje:

- Taller de construcción de preguntas como alternativa epistemológica y metodológica en la formación para el pensamiento crítico.
- Taller de análisis de texto audiovisual como alternativa para la reflexión ética, estética y política.
- Aplicación de estrategias lúdicas para el análisis de las responsabilidades ético-políticas del ejercicio docente.

2.1.2 Temática 2: El Pensamiento Crítico como experiencia para la innovación (creación) en la escuela.

Presentación:

La pregunta por el pensar crítico es fundamental en las formas de educación ya que esta no puede quedarse en un acto de obediencia y sumisión o, como dicen algunos teóricos, una mera “domesticación”. Por eso este módulo tiene como fundamento principal la pregunta por el pensar, que siempre es un acto creador – innovador, como experimentación de otras formas posibles de estar en el mundo. De ahí que recordamos el interrogante de Martin Heidegger *¿qué significa pensar?* Y la respuesta es: pensar es pensar lo no pensado, es pensar de otro modo. “Llegaremos a aquello que quiere decir pensar si nosotros, por nuestra parte, pensamos. Para que este intento tenga éxito tenemos que estar preparados para aprender el pensar. Así que nos ponemos a aprender, ya estamos admitiendo que aún no somos capaces de pensar.” (Heidegger, 24. 2005)

Por lo anterior este módulo se propone el “pensar como crítica” para posibilitar creaciones que serán “innovaciones” en la escuela que, partiendo del “deseo”, podrá pensar sus realidades, así como la posibilidad de hacer de esta otra posible, que partirá desde el ejercicio crítico del pensamiento y no desde las formas en que tradicionalmente se reflexiona. El pensar como Crítica no se podrá definir en una sola dimensión, sino en una serie de aproximaciones, es decir, la crítica será accesoria de sus objetos, pero sus objetos a cambio definirán el propio significado de la crítica como ejercicio de experimentación en la creación o innovación. Esto implica proponer nuevos discursos que nos lleven a nuevas prácticas en la configuración de nuevas subjetividades en la escuela. Por lo tanto, la labor fundamental de la crítica será poner en resonancia el correcto cuadro de evaluación, o más bien, establecer la relación del saber con el poder que hace que nuestras verdades epistemológicas soporten un estilo de conformar el mundo al igual que las certezas que configuran las seguridades en las que nos movemos en educación y la forma como nos ordenamos será una experimentación como creación en la innovación de espacios para nuevas subjetividades. La crítica permitirá pensar de otra manera la forma en que pensamos, decimos y hacemos con respecto a las verdades que se han configurado históricamente; en otras palabras, la crítica será pensar de otra manera. Por lo anterior la innovación será entendida desde la creación como experimentación, en el sentido de desafiar las formas tradicionales de estar en la escuela.

Contenidos:

- **"Pensar la educación como crítica de la identidad y a la pedagogía como fabricación de sujetos":** Se trata de describir las formas mentales y de pensar con la cuales se ha construido el discurso educativo como pensamiento del uno y de la identidad.
- **"La escuela como experimentación en la creación de nuevas subjetividades":** experimentar la presencia del otro para reterritorializar los conceptos de diversidad e inclusión. Se trataría entonces no de plantear la diversidad que sugerimos sobre el otro sino la diversidad como una pregunta que nos llega del otro.
- **“La diferencia como narración: ¿qué es el otro? – la escuela como lugar de innovación ética”:** La diversidad no es tanto lo que yo identifico en el otro como

diverso cuanto las experiencias de sí que el otro tiene que contarme; en este sentido la educación de la diferencia es una acogida del otro como narrador. En efecto la educación se propone como una pedagogía de la narración (frente a aquella educación que privilegia la argumentación y el orden en la relación pedagógica), dejar entrar al otro es dejar entrar su historia, de esta manera se interviene no solamente los conceptos de identidad sino también aquellas pedagogías de la diferencia que esconden solapadamente prácticas de colonización y domesticación.

Espacios de aprendizaje

- Performatividades sobre la fabricación de los sujetos
- Cartografías de futuro sobre la experiencia en la creación de nuevas subjetividades
- Narrativas de la alteridad.
- Grupos de discusión sobre la crítica como pensar otras formas de ser y estar en el mundo.

2.1.3 Temática 3: La reflexión pedagógica como fuente de transformación en la escuela

Presentación:

El Plan de desarrollo Bogotá mejor para todos 2016-2020³, propone como estrategia: *“Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos como líderes de la transformación educativa”*. Dicha estrategia plantea la importancia y pertinencia de realizar acciones que conlleven al reconocimiento de los docentes y directivos docentes como actores fundamentales del proceso educativo.

En este contexto, el IDEP propone dentro de su estructura Misional, el componente denominado: *Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica*, consistente en realizar estudios en educación y pedagogía que deriven en recomendaciones de orden pedagógico y de política pública, además de promover, visibilizar y fortalecer los saberes generados desde

³ Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan de Desarrollo 2016-2020. Bogotá Mejor para todos. Disponible en <http://www.bogotacomovamos.org/documentos/proyecto-plan-de-desarrollo/>

instituciones educativas y colectivos de docentes y directivos docentes, a través de experiencias y redes pedagógicas en función de la transformación de los procesos educativos. Este componente orienta sus acciones alrededor de un programa denominado: “Pensamiento Crítico para la Investigación y la Innovación en la Escuela”, cuyo propósito está orientado hacia la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica, integradas por maestros que generen, promuevan y socialicen prácticas significativas, experiencias innovadoras e investigaciones educativas y pedagógicas que propicien transformaciones en la educación de la ciudad. El programa se plantea en dos grandes ejes: 1. Reconocimiento y desarrollo personal: El SER y 2. Reconocimiento y desarrollo profesional: El SER MAESTRO.

La intencionalidad central de este componente y el programa que orienta su accionar, se articula de manera directa con el programa de investigación transversal del doctorado en estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, denominado “Formación para la crítica y construcción de territorios de paz”, específicamente en el macroproyecto: Pensamiento crítico y Educación.

El presente módulo abordará de manera explícita el segundo eje propuesto por el programa, a saber: Reconocimiento y Desarrollo profesional: Ser Maestro. En este sentido la apuesta central se orienta a generar espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras participantes en el proceso de formación, en tres ejes: a. Didáctico/Disciplinar b. Investigativo y c. Gestión. Se considera que un abordaje integral del ámbito relacional pedagógico debe incluir elementos conceptuales y metodológicos sobre la pedagogía como saber fundante del maestro, la relación de las didácticas con los saberes disciplinares y con los diferentes aprendizajes de los estudiantes, la investigación como posibilidad reflexiva del maestro y los procesos de gestión, en tanto opciones de ruptura y transformación creativa en la escuela.

Contenidos:

Eje investigativo

- El lugar de la Investigación en la formación del maestro
- La Investigación como reflexión de la propia práctica
- Metodologías de investigación en la escuela

Eje Didáctico/ Disciplinar

- Mi ser Maestro
- Pedagogía y Didáctica
- Didáctica: Una mirada desde la interacción el sujeto que enseña y el sujeto que aprende
- Didácticas y saberes disciplinares

Eje de Gestión

- Perspectivas de abordaje de la gestión en la escuela
- El Maestro como sujeto transformador

Metodología

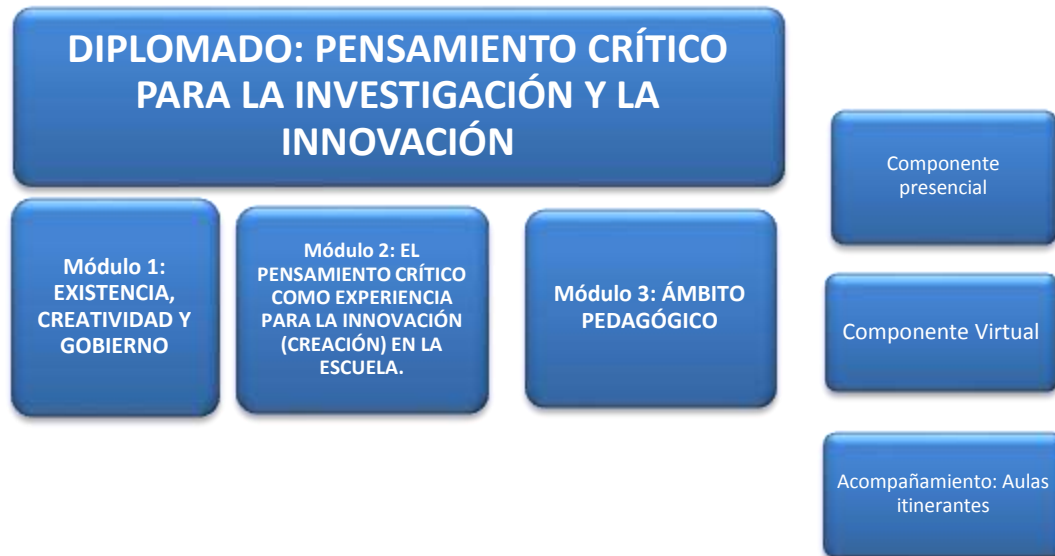
El desarrollo de cada uno de los ejes que conforman el módulo se realizará a través de estrategias que incluyen entre otras:

- Historias de vida
- Grupos de discusión
- Talleres
- Elaboración y Análisis de diarios pedagógicos

3. ESTRUCTURA DEL PROCESO DE CUALIFICACIÓN

3.1. Estructura del componente presencial de la investigación: Diplomado

El diplomado se realizará de acuerdo con la estructura que se presenta en el siguiente esquema:



El diplomado se llevará a cabo a través de la realización de encuentros quincenales con los maestros y maestras participantes, de cuatro (4) horas de duración cada uno. Se desarrollarán 3 talleres presenciales por módulo para un total de 9 sesiones. Cada taller se repetirá en horario mañana y tarde para facilitar la asistencia de los docentes participantes

Al inicio del diplomado se realizará una sesión introductoria de sensibilización y presentación general de temáticas, la cual tendrá una duración de 4 horas, igualmente con repetición mañana y tarde.

Total sesiones presenciales: 10

Total: 40 horas

Teniendo en cuenta que se contará con un total de 100 docentes participantes en el proceso de cualificación, se dividirán en 3 grupos de aproximadamente 30 docentes, los que a su vez se clasificarán en grupo mañana y grupo tarde, así:

Docentes grupo 1, jornada mañana: 1M

Docentes grupo 1, jornada tarde: 1T

Docentes grupo 2, jornada mañana: 2M

Docentes grupo 2, jornada tarde: 2T

Docentes grupo 3, jornada mañana: 3M

Docentes grupo 3, jornada tarde: 3T

Las sesiones se realizarán por cada módulo de manera simultánea, previa inscripción de los docentes, tal como se presenta en la siguiente tabla:

FECHA	MÓDULO	GRUPO
6 de Julio	Introdutorio	1M – 1T, 2M – 2T y 3M – 3T
27 de Julio	Político	1M – 1T
10 de agosto	Existencial	2M – 2T
24 de agosto	Pedagógico	3M – 3T
7 de septiembre	Político	2M – 2T
14 de septiembre	Existencial	3M – 3T
21 de septiembre	Pedagógico	1M – 1T
5 de octubre	Político	3M – 3T
19 de octubre	Existencial	1M – 1T
2 de noviembre	Pedagógico	2M – 2T

3.2 Componente Virtual: Aulas virtuales

El IDEP estará encargado de implementar las aulas virtuales como un apoyo fundamental a la difusión y discusión de los temas sobre los cuales se estructura el proceso investigativo. Estas aulas también cumplen la función de impulsar la formación de redes de investigadores, comunidades de prácticas, grupos de discusión, ya que este es precisamente uno de los objetivos principales de esta investigación.

En otras investigaciones realizadas entre el IDEP y la Universidad Distrital, se ha constatado que el medio virtual es poco utilizado por los docentes en sus procesos de formación e investigación; por esta razón, en esta propuesta, se ha querido impulsar de manera muy especial esta estrategia a través de foros, descarga de apuntes, videos, conferencias que les permitan a los docentes ampliar el conocimiento referido al pensamiento crítico y además formarse en la utilización de estas tecnologías. Finalmente, la utilización de esta plataforma virtual, debe proporcionar herramientas a los docentes para la creación de espacios

colaborativos y conexiones con redes internacionales y nacionales que enriquezcan y amplíen su labor docente y sus experiencias vitales.

4. FASES DEL PROYECTO

FASE	ACTIVIDAD
ALISTAMIENTO	Conformación del equipo de investigación
	Presentación de la propuesta conceptual sobre Pensamiento Crítico
	Instalación de comité técnico para revisión de estrategias metodológicas en la investigación.
DISEÑO DE AULAS ITINERANTES	<p>Diseño de propuesta de aulas itinerantes que recoja: Elegir seis redes de docentes que reflexionen sobre los diferentes planos de lo crítico que atraviesan el devenir maestro y que se expresan en los interrogantes propuestos en la investigación.</p> <p>Instrumento que recoja las reflexiones de los maestros acerca del a) pensamiento crítico y b) los proyectos innovadores que estén planteados en esta dirección.</p>
CARACTERIZACIÓN DE EXPERENCIAS PEDAGÓGICAS	<p>Elaboración de ruta para caracterización de grupos de maestros participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talleres de caracterización con grupos de maestros participantes. Elaboración de mapas de proyectos
PROCESO DE CUALIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura del proceso formativo de la investigación: Diplomado
	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento virtual al Diplomado
	<p>Realización de sesiones del diplomado: Julio 6 a Noviembre 2</p>
IDENTIFICACIÓN Y DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Feria pedagógica: experiencias de maestros del distrito.
	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en marcha de repositorio virtual de experiencias pedagógicas.
CIERRE DEL PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura de informes
	<ul style="list-style-type: none"> - Evento final de socialización

5. ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN CON LOS DOCENTES

La interacción con los docentes participantes se realizará mediante tres estrategias centrales: a. Caracterización de experiencias pedagógicas. b. estrategias presenciales y virtuales realizadas en el marco del diplomado y c. Aulas itinerantes.

5.1. Caracterización de experiencias pedagógicas

Con el fin de identificar el acompañamiento que le permita a los docentes avanzar en cada experiencia de acuerdo al nivel: **Iniciativa, Experiencias en Desarrollo o Experiencias para sistematizar**, se caracterizaran las experiencias a través de un taller de sensibilización cuyo propósito es:

- a) Conocer y caracterizar las experiencias
- b) Ubicar territorios- localidades
- c) Identificar posibles escenarios itinerantes.
- d) Identificar necesidades de acompañamiento de los docentes
- e) Iniciar el proceso de construcción de vínculos y o redes
- f) Lograr proceso de afianzamiento y anclaje al proyecto

La Metodología del taller, es la Cartografiando de experiencias. Inicia con una lectura de sensibilización de un texto de José Luis Borges sobre la Cartografía:

“En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguietes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas” (J.L. Borges “El hacedor”)

<https://www.youtube.com/watch?v=zwDA3GmcwJU>

Posteriormente, en tres grupos previamente organizados, liderado por cada una de las profesionales del equipo, los docentes se situaran frente a un gran mapa de Bogotá y ubicaran en el mapa a partir de convenciones creadas por ellos mismos, lo siguiente:



1. Localidades en donde se desarrolla la experiencia

2. Antecedentes/historia de la experiencia

¿Cómo se originó la experiencia?

¿De dónde surge la idea que motiva la experiencia?

¿Cuál es la génesis de la experiencia?

3. Trayectoria

¿Cuál es el camino recorrido?

¿Qué se ha hecho durante ese camino?

Identifique 5 hitos importantes

¿Qué actores se han involucrado?

4. Dificultades y aprendizaje

¿Qué dificultades han encontrado?

¿Qué aprendizajes ha tenido?

5. Resultados esperados y Obtenidos

¿Qué espera lograr o que ha logrado con esta experiencia?

¿Qué transformaciones busca o ha logrado con esta experiencia?

Necesidades de acompañamiento

¿Qué apoyo metodológico, didáctico, epistemológico, producción escrita necesita mi experiencia?

Al final se socializarán los elementos centrales del mapa construido colectivamente y el equipo de acompañamiento, junto con los docentes, identificará

- Posibilidades de conexión o vínculo entre experiencias
- Posibilidades de experiencias de itinerancia
- Fortalezas y debilidades para construir comunidades de saber y práctica pedagógica

5.2 Estrategias metodológicas del diplomado

- Los módulos tendrán tres sesiones cada uno: En la primera sesión se presenta la ruta de trabajo y las categorías teóricas centrales sobre las cuales se estará abordando la existencia del docente, sus devenires como pedagogo y sus potencias y transformaciones.
- El trasfondo de esta ruta siempre estará articulada a una concepción de lo crítico: interrogar al maestro sobre su propia existencia, sus localizaciones, sus territorios, su devenir maestro y las experimentaciones que lo llevan a transitar en formas otras de ser docente articuladas a responsabilidades éticas y políticas con el presente que habita.
- En las siguientes sesiones se estará trabajando alrededor de metodologías creadoras que permitan llegar al nivel de lo crítico: a) tomar conciencia de sus propias experiencias y reconocerse en sus potencias b) localizarse política y éticamente en un mundo cada vez más complejo y en una escuela que debe impulsar otros modelos civilizatorios.
- En estos planteamientos metodológicos se articula la visión de lo crítico, lo ficcional y la experimentación con la propia vida y con otras redes de docentes.

EL SER	EL SER MAESTRO	EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
Existencia, Creatividad y Gobierno	La crítica como experiencia de creación en la escuela	Territorios y procedimientos pedagógicos
1. Cartografías Existenciales	1. Cartografías Sociales	1. Diarios Pedagógicos
2. Psicodrama	2. Teatro del oprimido	2. Grupos de discusión
3. Juegos sobre responsabilidades éticas y políticas	3. Juegos sobre no-violencia y paz	3. Mapas pedagógicos
Historias de vida	4. Narrativas de la alteridad	
5. Análisis éticos, estéticos y políticos de textos audiovisuales	5. Performatividades y subjetividades	

5.3 Preguntas orientadora de las Aulas Itinerantes

- Ontológico: ¿Cómo se están modificando las existencias de maestros que se ocupan de un enfoque formativo que relaciona la crítica y la creatividad y se expresa en proyectos de innovación educativa?
- Epistemológico: ¿Qué proyectos de innovación-creación están realizando los docentes y que pueden ubicarse en una perspectiva crítica?

- Ético: ¿Qué otras maneras de relacionamiento –consigo mismo, con los otros, con el mundo- están construyendo estos maestros que le apuntan a una modalidad reflexiva crítica?
- Político: ¿Cómo son las formas de participación y gobierno en estos maestros que hacen parte de esta investigación sobre pensamiento crítico? ¿Cómo se relacionan estos maestros con la diferencia y la multiplicidad?
- Espiritual: ¿Cómo conciben estos maestros la relación con lo espiritual, entendida ésta como conversión, mutación y conexión con la multiplicidad de la vida? ¿Y cómo se expresa esto en el trabajo docente?

6. DESARROLLO CONCEPTUAL PARA LA ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN, INCLUYENDO LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE RELACIÓN DENTRO DE LOS EJES “SER” Y “SER MAESTRO”

Este capítulo constituye la fundamentación conceptual del proceso de cualificación que se adelanta con los docentes y directivos docentes, en el marco del Diplomado: “Pensamiento crítico para la investigación y la Innovación”. Teniendo en cuenta que dicho proceso de cualificación se acompaña de manera paralela de un ejercicio investigativo, orientado a analizar la construcción de pensamiento crítico desde el devenir maestro, los elementos conceptuales presentados en el documento, abordan tanto las temáticas y metodologías que se están desarrollando con los docentes participantes, como las perspectivas teóricas que orientan la investigación.

El capítulo presenta el desarrollo conceptual para cada uno de los tres módulos que conforman el diplomado, a saber: 1. Existencia, creatividad y gobierno. 2. El pensamiento crítico como experiencia para la innovación en la escuela y 3. Territorios y procesos pedagógicos. Igualmente en el desarrollo de cada módulo se aborda la perspectiva metodológica y sus estrategias.

Este capítulo también evidencia la estrategia virtual que apoya el desarrollo del diplomado, indicando la estructura, contenido y recursos del aula virtual del proceso. También se incluye la estructura y desarrollo metodológico que orientará el reconocimiento de experiencias en territorio, a través de la estrategia de Aulas Itinerantes.

Como anexos se presentan las relatorías de los módulos realizados hasta la fecha y la estructura del diario de campo que se utilizará como instrumento central en los recorridos en territorio.

6.1 Módulo 1 Existencia, Creatividad y Gobierno: Aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación para el pensamiento crítico

Objetivo

Generar formas creativas de Devenir Maestro a partir de la reflexión, el acontecimiento, la resistencia y el análisis de la existencia, creatividad y gobierno inmersos en la práctica docente, para la formación crítica del escenario educativo bogotano.

Introducción

El presente informe da cuenta del aspecto conceptual y metodológico del módulo existencia, creatividad y gobierno. Se considera necesario conocer y hacer mención que la Existencia docente se forma a sí misma en la búsqueda de posibilidades de Creatividad en el marco de la formación de ciudadanos en el marco legislativo colombiano. Aunque es cierto que la ciudadanía no se reduce al cumplimiento de la ley, pues de ser así sería imposible plantear la autonomía como exigencia, también lo es que no se hace crítica de lo que no se conoce, especialmente en el marco de los derechos, deberes y responsabilidades ciudadanas. Así, la serie discursiva se cierra con la noción de Gobierno por estas razones: la primera, el docente es un ciudadano que por elección propia forma y educa a otros ciudadanos, la segunda, tal formación se da en el marco del Estado Social de Derecho de la república de Colombia y, por último, es justamente en la relación estudiante/docente en el que se aprenden y critican las maneras de gobernar. Por estas razones, este Módulo propone como material de análisis discursivo tres acontecimientos, el primero relacionado con la formación, el segundo con la crítica y el tercero con la política

1. **Existencia: aspectos éticos de la formación para la crítica.** En esta parte del módulo, los docentes exploran las responsabilidades y oportunidades que se desencadenan del principio ético “Formarse a sí mismo para formar a otros”.
2. **Creatividad: aspectos estéticos de la formación para la crítica.** Aquí, se consideran las relaciones complejas entre Existencia, Crítica y Creatividad.

3. **Gobierno: aspectos políticos de la formación para la crítica.** En esta parte del Módulo se analizan las relaciones entre crítica y gubernamentalidad, en el marco del Estado Social de Derecho y sus libertades, igualdades y responsabilidades.

Por otra parte, se propone que la investigación dentro del módulo tendrá dos fases: una diagnóstica en la que se analizan las estrategias y modelos educativos que resuelven las finalidades exigidas por la Ley, y una propositiva, en la que se diseña una propuesta formativa que funcione como experiencia para la promoción de alternativas creativas que impulsen el despliegue de posibilidades de investigación e innovación educativa, denominada devenir maestro.

6.1.1 Propuestas conceptuales para el desarrollo del módulo

El marco conceptual del módulo se desarrolló a partir del concepto de crítica que a su vez se halla relacionado con aspectos ontológicos, epistemológicos, éticos, estéticos y políticos, (dando

mayor relevancia a la ética docente) que permiten comprender el acontecimiento para el desarrollo del devenir maestro. Para ello se propuso la ampliación conceptual del devenir maestro y los principios del devenir, que son producto de la investigación educativa del docente encargado, Adrián Perea.

Desde lo ético analiza la existencia y como a partir del ejercicio docente se materializa, al ser la única profesión que forma para formar y educar a otros, es decir asume la reflexividad para la comprensión del mismo. Además, estudia como las sociedades toman la cultura y la reproducen por medio de las instituciones y agentes de socialización, pero al existir la crítica dentro de la ética en la práctica docente se pueden construir herramientas que permitan a los estudiantes formarse a sí mismos. El interrogante central para el desarrollo de este aspecto, es, ¿qué prácticas y aspectos espirituales promueve y apela el maestro para ser maestro?, la práctica se evidencia cuando el maestro se forma para formar a otros que se manifiesta en la formación del otro, siendo este el primer principio del diplomado. El módulo se preocupa por un problema ético en la medida de la relación con uno mismo, su relación con la crítica y la reflexión, el sí mismo se asume como objeto de análisis pero no es un ejercicio autobiográfico, tampoco se trata de un ejercicio terapéutico o catártico se trata de un ejercicio reflexivo.

La estética permite la creatividad, por ello toda crítica es creativa. Para crear nuevas formas de ser, pensar y actuar es necesario pasar por un nivel de crítica, lo creativo excede la innovación y permite la potencia de los sujetos. Asume el segundo principio criticar para crear, donde se reconoce que la innovación es un modo donde el capitalismo captura las relaciones con la creatividad, lo que lleva a cuestionar ¿cómo el sujeto se forma a sí mismo para ser capaz de crítica?, no obstante, es necesario hacer mención que el docente se forma para formar a otros, lo que conduce también a cuestionar ¿cómo se forman ellos para la crítica?, y ¿cómo se forman para formar a otros en crítica?

Lo político se relaciona con el gobierno, en la actualidad se pueden interpretar algunas relaciones de poder existentes ¿qué modos de gobierno el maestro propone hoy en el trabajo cotidiano y como se conectan con los demás aspectos?, con el fin de dar cuenta de las diferencias que habían en las relaciones de poder que existió en quien hoy es maestro o estudiante, es decir cuestionarle al maestro que relaciones de poder tenía este cuando era estudiante y qué diferencia habría entre esas relaciones de poder y las que él propone como maestro, se puede intuir que algunas se mantendrán pero otras se transformaron.

Devenir maestro

Para iniciar el ejercicio de investigación que conduce al devenir, se debe tomar como base tres movimientos primero, *distancia* cuando el sujeto está ubicado en su contexto y se encuentra inmerso en el no puede distanciarse, para ello es necesario alejarse para poder reflexionar y lograr una perspectiva más amplia de lo que acontece y así mismo tratar de ser imparcial, imaginarme desde otra perspectiva, suspender juicios, y poseer la capacidad de reconocer al otro; segundo, *pregunta* para cuestionar la realidad y tercero, *concepto* es el sentido de la investigación, es un ejercicio del pensamiento que se consolida en la máxima expresión de un concepto. El devenir maestro se encuentra bajo el análisis, interpretación y desarrollo del ser, pensar, actuar, crear y asociar.

Ser, es el análisis del ser a partir del descubrimiento de los traumas; experimentar consigo mismo para ser de una determinada manera; lograr ser distinto de otra manera; el devenir maestro se da por el cuestionamiento de lo que se es para transformarse a sí mismo. Si mismo da cuenta de una idea de lo que soy, se hace volviendo sobre sí mismo. Es eso que podría ser, no en el sentido de la eficiencia y de la productividad porque esto obedece a los intereses del capitalismo; cuestionar lo que soy para poder experimentar la

vida de otra manera. Busca la comprensión de ¿qué es eso que soy?, donde lo diferente muestra los verdaderos límites, lo distinto es distinto porque lo verdadero soy yo, lo que soy es producto complejo de la economía, de la cultura, de la política. Es decir, eso que soy, es un producto y una construcción histórica, pero es necesario cuestionar eso que soy para ser distinto, se debe cuestionar la existencia en nombre de la propia libertad.

No obstante, Foucault (1988 pág.10) afirma “[...] sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para librarnos de este tipo de "doble atadura" política, que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras del poder moderno [...]”, el devenir maestro consiste en identificar acontecimientos que me permitieron ser lo que soy y analizarlos a partir de la crítica, donde se asume la posición histórica, cultural, sexual, política y económica de los sujetos.

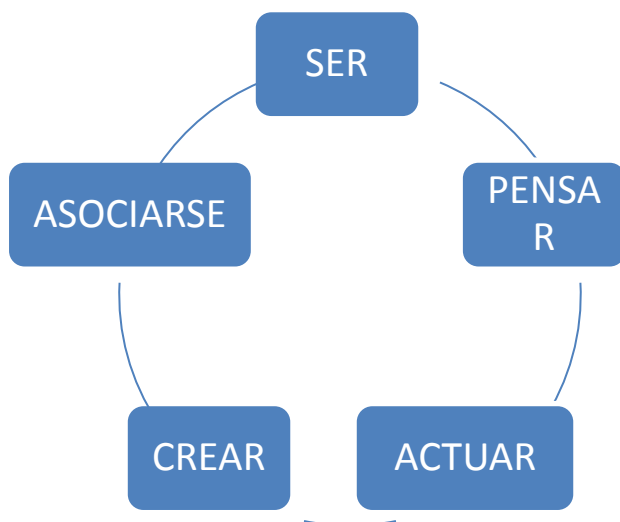
Pensar, para ello es necesario tomar distancia, usar conceptos de manera clara. Pensar distinto es ser distinto, se debe cuestionar realidades, construir preguntas para la construcción de conceptos. Ser y el pensar está ligado porque cuando pienso lo que soy genero cuestionamientos y construyo conceptos.

Actuar, se relaciona con el ser y el hacer. Si se quiere ser distinto hay que pensar distinto. Actuar relacionado con el ser y pensar

Crear, pensar distinto, cuando se actúa y sé es diferente. Nadie crea sin pensar, crear implica pensar distinto, nadie es creativo sin ser diferente.

Ahora bien, la profesión y el ser docente, su existencia, se ve exigida también por los procesos de producción de la cultura, es decir, el docente no sólo es un reproductor de los logros culturales de la sociedad en la que está inmerso: está llamado a producir cultura en el orden del conocimiento, la ciencia, el arte, la filosofía, etc. Esto implica que la Existencia docente es necesariamente un ejercicio de construcción creativa con y para el estudiante y la sociedad. Ahora bien, es conocido que producir cultura se acompaña del doble movimiento de la reproducción y la crítica de la misma, pues la innovación no es el emerger de soluciones a problemas sino en tanto y cuanto se sirve de análisis críticos como manera de dar cuenta de lo disponible y sus límites. Justamente a esto lo entenderemos como Creatividad.

Asociar, construye maneras de ser y actuar con el otro, para actuar de forma colectiva



La crítica es trascendental para el devenir maestro porque genera resistencia en el modelo cultural y en las nuevas formas de saber, ser y poder en los sujetos que se están formando, toda crítica es susceptible de ser crítica, cuestiona el pasado para entender el presente. No hay crítica sin criterios o conceptos precisos, la crítica se construye sobre conceptos y fenómenos históricos, el docente debe reproducirla en sus estudiantes para generar crítica; es una actitud, es poder enfrentar unas formas de gobierno por lo tanto no hay gobierno sin crítica, para Foucault (1995 Pág.7) la crítica es “[...] el arte de no ser de tal modo gobernado [...]”, por ello es necesario la revisión histórica que vislumbra fenómenos que permiten comprender el presente.

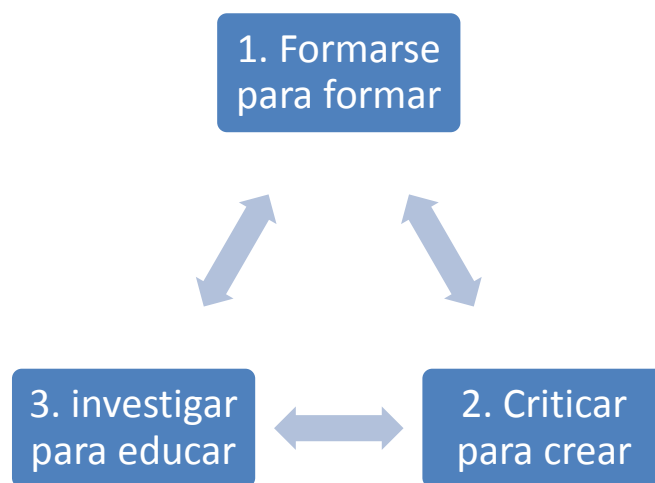
Principios del devenir maestro

1. formarse para formar un maestro es el único sujeto que se toma a sí mismo para formar a otros, este es el primer principio del devenir maestro, además este planteamiento manifiesta la ética del maestro.

2. criticar para crear es el segundo principio del devenir maestro, los docentes se forman a sí mismos a partir de la crítica y hacer posibles críticas, quien hace crítica cuestiona el modelo cultural por medio de un análisis histórico por esta razón la historia es el elemento indispensable para el pensamiento crítico y reflexivo. Además, el maestro al formarse en el orden de la crítica, no se forma y forma a otros como reproductor de la cultura o de ciertos prejuicios establecidos, lo hace

especialmente para la crítica y para es necesario conocer la historia, debe cuestionar sistemáticamente la cultura en la que está para generar crítica

3. investigar para educar la educación colombiana se da en el marco social de derecho, pero con unos fines determinados que obedecen al sistema imperante, para transformar lo anterior es necesaria la investigación. Educar también es un derecho donde la educación es un proceso que incluye la formación, nadie educa sin investigar, el docente en su profesión investiga de dos formas simultáneas en el aula y en la sociedad, pues no se puede comprender la una sin la otra.



El **marco metodológico** emplea la cartografía como herramienta de investigación que busca evidenciar el trabajo individual de los docentes respecto a la crítica y el devenir maestro, esto se desarrollara a partir de un esquema cartográfico compuesto del análisis del ser, saber y poder de la profesión docente, de unos interrogantes que buscan dar cuenta de los afectos, del cómo se puede materializar el devenir maestro; además de emplear la máquina de preguntas propuestas por el docente, y tres matrices que permiten mayor comprensión y claridad en el devenir y su relación con la ética.

Es necesario aclarar que el término cartografía significa construir o hacer un mapa, pero en este ejercicio se pretende cartografiar no toda la vida del docente sino un acontecimiento, entendido como un evento significativo en la vida, no es una ley de causa y efecto es la aparición de un evento significativo que apareció en la historia y permitió el presente donde estamos, porque el problema consiste en saber interpretar de manera

crítica el presente y no el pasado, por esta razón la cartografía se debe hacer en la conjugación de verbos infinitivos.

6.1.2 Esquema cartográfico

En la profesión docente existen formas de ser, saber y poder que se legitiman dentro de un plantel educativo

“Tómese por ejemplo *una* institución educativa: la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna. Las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido –todo esto constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del "valor" de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal)” Foucault (1988 Pág. 13)

El docente debe reconocer el papel de la crítica en su actuar, ser y pensar, para comprender su devenir y transformar espacios de reproducción de la cultura que son funcionales al sistema capitalista y a los gobiernos

“[...] Haciendo referencia aquí al sentido restringida de la palabra *gobierno*, podría decirse las relaciones de poder se gubernamentalizaron progresivamente, es decir, se elaboraron racionalizaron, centralizaron bajo la forma o bajo los auspicios de instituciones estatales [...]” (Foucault 1988 Pág. 18-19)

A partir de lo expuesto se plantea los siguientes presupuestos acerca del sentido de la Crítica y su relación con la Pedagogía:

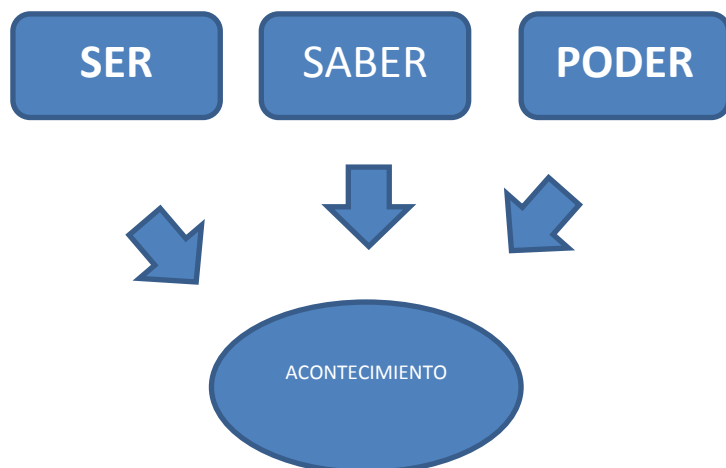
- f. La crítica se ocupa, en el horizonte de la Modernidad y sus transformaciones, de la interacción entre producción de conocimiento científico, las problemáticas sociopolíticas del presente y el lugar de la individualidad del ciudadano en marco de la relación derecho – deber. En ese sentido, el ejercicio crítico que se propone debe ocuparse de la realidad local y nacional, como las cuestiones relacionadas

con el conflicto social, las amenazas a la democracia, la violencia política y el sentido de la formación y acción para la paz.

- g. La crítica es una actividad analítica que tiene como consecuencia política la presentación de alternativas de solución a problemas sociales. Ella no se concibe como proselitismo o difusión ideológica de ninguna perspectiva política.
- h. Toda crítica tiene dos condiciones fundamentales: diálogo y criterios. Lo que significa que el ejercicio crítico no es la simple expresión de opiniones ni un debate ciego de perspectivas. Necesita la actitud fundamental del respeto y la organización de criterios de discusión y aporte.
- i. El resultado necesario de la crítica es la potenciación de ejercicios críticos múltiples, es decir, ella no se agota en su llevarse a cabo, sino que provoca otras modalidades de hacerla posible. Lo que significa que tal ejercicio no pretende el silencio de la respuesta definitiva, sino la investigación, la experimentación y la práctica constantes.
- j. Se entiende, finalmente, a la crítica como condición para la creación de nuevas posibilidades de conocimiento y acción. Sin ella, la ciudadanía pierde la posibilidad de construir históricamente una sociedad cada vez más democrática y justa. Lo que evidencia, a su vez, la necesidad sentida de promover estos ejercicios de comprensión crítica y creativa como condición fundamental de la vida social y universitaria.

Esto implica que la formación para el pensamiento crítico involucra un conjunto de exigencias que el sujeto plantea en las relaciones que despliega consigo mismo, con los otros y con el mundo. Estas exigencias se amplían cuando reconocemos las responsabilidades ético-políticas del ejercicio docente: en tanto que tal, el sujeto docente se define como alguien que ha tomado la decisión de participar en la formación de otro sujeto, en este caso, el estudiante, a través de mecanismos de producción, reproducción y crítica de la cultura. Eso significa, entre otras cosas, que la primera responsabilidad ética del docente es con él mismo y con sus procesos formativos. En ese sentido, la cuestión por los modos de existir del docente, por las maneras como se configura como sujeto ético y político, adquiere la mayor relevancia y se convierte en condición fundamental para su desarrollo personal y profesional. Es por esa razón que la serie discursiva enunciada como título empieza con la noción de Existencia.

Lo anterior da cuenta de la existencia de un imaginario y de unas demandas sociales en torno a la profesión docente, pues se le pide ser modelo a seguir, tener conocimiento de todo, actuar de forma adecuada, estar en óptimas condiciones físicas y psicológicas, entre otras; que impiden en cierta medida realizar lo que el maestro es.



Se considera necesario hacer mención que en el módulo el acontecimiento no asume la narración de sí mismo porque no se trata de una narración sobre sí, pretende identificar los elementos que permitieron la construcción del maestro, que a su vez está relacionado con lo ontológico que analiza el ser y el devenir maestro. El acontecimiento es entendido como la aparición de un evento en el que se conjugan aspectos éticos (formación del ser), críticos (saber para poder), estéticos (criticar para crear) y políticos (poder para poder más) en el marco de la práctica pedagógica y en los que se deviene maestro. Para su desarrollo se plantea realizar un mapa de afectos construido a partir de la siguiente ruta de preguntas

- **¿Qué ha pasado?**
Precisar lo que ocurrió.
- **¿A quiénes les ha pasado?**
Es indefinido, no hay nombres ni un yo, tampoco personajes. No es contar la historia, es precisar lo que pasó, conjugación en infinitivos.
- **¿Qué hacen o pueden hacer aquellos a quienes les ha pasado?**
No se podría haber hecho es lo que se puede hacer. Se emplea esta pregunta para conocer los afectos de las personas.

- **¿Qué dicen aquellos a quienes les ha pasado?**
Se debe resaltar la experiencia de los implicados. Es necesario establecer las versiones de cada uno, pues permite objetividad.
- **¿Cómo se modifican aquellos a los que les ha pasado en los órdenes del ser, el saber y el poder?**
Se emplea para dar cuenta el antes y el después del acontecimiento y poder realizar el análisis cartográfico.
- **¿Qué afectos pasan por aquellos que participan en el acontecimiento?**
- **¿Cómo se expresan esos afectos en estos participantes?**
Identificar como se manifestaron los afectos de los implicados.
- **¿Qué posición inicial de ser, poder y saber tienen?**
Conocer el antes del devenir y su relación con el ser, poder y saber.
- **¿Cómo se conectan los participantes a partir de sus afectos?**
Identificar los nodos y afectos que permitieron los afectos.
- **¿Qué posición final de ser, poder y saber deviene?**
Analizar las transformaciones del ser, poder y saber después del devenir.

Un maestro deviene

El Devenir maestro se da por un ejercicio reflexivo que permite dar cuenta como un sujeto se convirtió en maestro y reconoce que está decisión no sólo es un aspecto profesional pues está relacionado con lo personal. Este es un ejercicio experimental, donde reafirma que la vida es un experimento, pero al asumirla así se debe hacer bajo dos características primero debe ser alegre y segundo se debe tener límites para no incidir de forma negativa sobre sí mismo y los demás, el propósito de este experimento es construir nuevas formas de vida.

Lo anterior se evidencia en el ejercicio del diseño de la cartografía, que busca incentivar la creatividad como forma de resistencia y de crítica en el devenir maestro, el interés del módulo no es crear una forma única en la presentación del producto final, por el contrario, múltiples formas de materialización del devenir maestro y para ello propone

1. Una narración ficcional, descriptiva o poética, surge a partir de la máquina de preguntas.
2. Muestra audiovisual creación de un análisis de un discurso audiovisual.
3. Mapa de preguntas construcción de un mapa de preguntas que den alternativas y Solución.
4. Obra plástica creación, está relacionado con el mapa de los afectos.
5. Performance registro del performance acompañando del mapa de los afectos.

6.1.3. Máquina de preguntas

Deleuze (1997), denomina máquina a la posibilidad que tiene un cuerpo de ampliar su potencia y maquina abstracta, esos ejercicios que inician como abstracto pero que modifican lo concreto, por esta razón se propone una máquina de preguntas que respondan a las necesidades e intereses de la investigación.

Cabe resaltar que existen niveles de construcción o elaboración de preguntas: Formal, Lógico, Estrategia discursiva y Disposición. Las preguntas que se abordan en una investigación son: qué, por qué, para qué y cómo; éstas permiten además el devenir maestro porque es a través del análisis y del planteamiento claro de un problema se puede llevar a cabo un ejercicio de investigación.

Elaboración de preguntas qué (concepto, contexto y diagnóstico)

Pregunta por un concepto (preciso y claro), contexto (relacionado con lo histórico y cultural) y un diagnóstico (permite interpretar). Esta pregunta es de carácter descriptivo.

Las razones de realizar este cuestionamiento son bastantes: género, presión social u amorosa, validación y los imaginarios construidos. Se necesita replantear lo anterior, para evitar chantajes, la limitación del desarrollo de la subjetividad

Refiere a conceptos, por ejemplo: qué es imaginario, qué es utopía, qué es sujeto, etc. Debe quedar claro en la explicación: citas y fuentes.

Elaboración de preguntas Por qué (argumentos, razones, demostraciones y justificaciones)

Existen diferentes por qué: de la explicación científica hay demostración, ejemplo por qué se apaga una vela cuando se tapa con un vaso de vidrio, se explica por medio de una teoría científica. Debe demostrarse siempre el mismo resultado para que sea válido.

No todas las preguntas son de carácter demostrativo, un ejemplo sería usted por qué se vistió así: posibilidades personales y justificación que connota un carácter ético o político, lo que la hace distinto a la demostración; esto también se puede responder por medio del argumento que desde la retórica se emplea para persuadir, lleva reglas, precauciones, justificaciones o experimentaciones. Un ejercicio de racionalidad implica el diálogo.

Cuando hay una demostración deben existir unos elementos epistemológicos y metodológicos que den muestra de lo que se quiere probar. Es decir, deben haber argumentos razones demostraciones y justificaciones para ello es necesario entender el qué

Elaboración de preguntas Para qué (finalidades, proyectos y políticas)

Pregunta inventada por Aristóteles en la ética a Nicómaco libro primero capítulo primero, donde afirma que el problema de lo político se encuentra en las finalidades, sin para qué no hay finalidad ya que es el núcleo de lo ético y lo político.

Elaboración de preguntas cómo (procesos, métodos, procedimientos, técnicas y alternativas)

Niveles de proceso cómo se hace tal cosa; método como se opera tal máquina, procedimiento o protocolo cirugía del corazón abierto que tiene un protocolo, también existen técnicas, ejemplo: cómo se pateo el balón para hacer una determinada jugada.

Este tipo de preguntas desarrollan lo creativo, lo que se podría hacer o llevar a cabo, que generan alternativas de solución a una pregunta.

Combinación de preguntas: Qué y un para qué dan como resultado un cómo.

Tiene diversas formas de resolverse, en un método, una herramienta o un procedimiento que dan un conjunto de pasos para resolver un problema, pero el nivel máximo de la inteligencia humana se encuentra en la alternativa. Fundamental en el devenir maestro porque permiten la crítica dentro de esta profesión.

El anterior trabajo está acompañado de Espacios de aprendizaje:

1. Taller de construcción de preguntas como alternativa epistemológica y metodológica en la formación para el pensamiento crítico.
2. Taller de análisis de texto audiovisual como alternativa para la reflexión ética, estética y política.
3. Aplicación de estrategias lúdicas para el análisis de las responsabilidades ético-políticas del ejercicio docente.

6.1.4. Matrices analíticas

El propósito de cada matriz es abarcar las dimensiones de la ética y la existencia; política y gobierno y, crítica y creatividad en la práctica docente, con el fin de dar cuenta del devenir maestro, cada matriz está relacionada con la máquina de preguntas (qué, por qué, para qué y cómo) para analizar percepciones formas de ser, saber y poder de cada maestro. También están acompañadas por otras preguntas complementarias que permiten comprender fenómenos históricos, políticos, culturales y económicos que han formado a los docentes en su profesión.

Matriz analítica 1

¿Cuál es la mejor forma de vida posible? y ¿Cuál es la forma de gobierno político que permite esa forma de vida?; ¿Qué criterios éticos permiten entender cuál es la forma correcta de actuar en determinada circunstancia?, y ¿cómo construirse como ser autónomo?; ¿Qué es un valor?, ¿Qué condiciones históricas hacen posible la existencia de un valor?, ¿Qué condiciones lo modifican?, y ¿Qué relaciones existen entre las finalidades políticas de una forma de gobierno y una escala de valores?

ASPECTO	¿QUÉ?	¿POR QUÉ?	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?
ÉTICA Y EXISTENCIA	¿Qué conceptos de ética tengo en mi formación como humano y como maestro?	¿Qué argumentos justifican el uso de determinados principios éticos en mi práctica pedagógica?	¿Cuáles son las finalidades personales, sociales y políticas de realizar y exigir tales principios en mi práctica pedagógica?	¿Cómo se llevan a cabo en mi práctica pedagógica tales principios y justificaciones?

CRÍTICA Y CREATIVIDAD	¿Qué idea de crítica acompaña la propuesta creativa de innovación o la práctica pedagógica?	¿Qué argumentos conectan crítica y creatividad en la propuesta o en la práctica pedagógica?	¿Qué finalidades políticas implican las apuestas de innovación en la investigación o en la práctica?	¿Cómo hemos sido formados como maestros críticos y cómo formamos estudiantes críticos en la propuesta de investigación o de práctica?
-----------------------	---	---	--	---

Matriz analítica 2:

ASPECTO	¿QUÉ?	¿POR QUÉ?	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?
POLÍTICA Y GOBIERNO	¿Qué nociones de ciudadanía y de democracia sostienen la propuesta de innovación o de práctica pedagógica?	¿Qué argumentos políticos justifican la propuesta de innovación o de práctica?	¿Qué queremos que hagan las personas involucradas en la propuesta de innovación o en la práctica?	¿Cómo se ejercen relaciones de poder en las formas de gobierno involucradas en la propuesta de innovación o de práctica?

Matriz analítica 3:

¿Quién debe gobernarnos?, ¿Por qué razones?, ¿Qué hacer intolerable una forma de gobierno?, y ¿Qué debe ser obedecido, qué no y por qué?

6.2 Módulo 2: El Pensamiento Crítico como experiencia para la innovación (creación) en la escuela.

Objetivo:

Reflexionar en torno de las prácticas y discursos pedagógicos y propiciar el “pensar como crítica” para posibilitar creaciones que serán “innovaciones” en la escuela y que, partiendo del “deseo” desarrollarán un ejercicio crítico desde el pensamiento y no desde las formas en que tradicionalmente se reflexiona para proponer nuevos discursos que nos lleven a nuevas prácticas en la configuración de nuevas subjetividades en la escuela.

Introducción

La escuela moderna se ha constituido como práctica de pensamiento único y homogeneizador, desde el momento en que se deja de pensar en el otro como parte de una forma diferente de existir y de ser individual, pues la educación pareciera, más bien, estar pensada para servir a un sistema que para la construcción individual del sujeto, lejos está el sistema de querer generar constructos para cada quien, pues más bien se proyecta la educación como potenciador de más y más sujetos que aporten y generen rendimiento al gran sistema de capitalismo actual. De allí la vivencia en las aulas escolares, de una práctica pedagógica que se muestra marcada en lo tradicional, dentro de un sistema de creencias que configura pensamientos y acciones homogéneos, en lugar de visibilizar y reconocer la diversidad humana por encima de los parámetros establecidos de competencias y habilidades que terminan estando más al servicio de otros que para el sí mismo de los sujetos.

Cuando se es consciente de la existencia plena del otro, de sus experiencias, creencias, juicios, cosmovisiones, esto permite constituir una fuerte relación en la construcción del yo, de ser y de existir en este mundo, es así como se puede lograr, que confluyan la alteridad, las diferencias y las diversidades, para conducir a la producción de una subjetividad propia, basada en todo aquello que lo configura.

Es claro que el proceso de enseñanza aprendizaje actual, muestra siempre estar ligado a contribuir al desarrollo de sujetos enmarcados en una sola idea de salir a producir, a emplearse de una forma ya estructurada por el sistema, sin embargo también es visible cómo algunos se resisten a estos modelos, intentan ser y estar de una forma diferente, aunque se hace muy difícil querer transformar cuando los modelos están tan fuertemente

estructurados y muchas veces a quienes quieren pensar, aprender y enseñar diferente, sencillamente se les devela una cantidad de barreras que terminan por acabar con la intención de transformar el tejido social y terminan en el mismo ciclo funcional.

Si bien el concepto de diversidad ha entrado en el discurso educativo, no siempre es un discurso transparente, pues dista mucho sobre la realidad en la práctica educativa y en los entornos escolares.

La diversidad puede ofrecer una perspectiva de cambio pedagógico, siempre que vaya encaminada a reconocer a los sujetos como parte de un todo y no a sesgar, clasificar o peor aún a estigmatizar, para esto se hace necesario enfrentar retos desde las diferentes gestiones y/o políticas institucionales, como pueden ser directivas, administrativas, académicas y por supuesto de comunidad y entorno, ya que estas cobran una especial relevancia y aportan de forma significativa en la ejecución del enfoque de educación inclusiva, por tanto deben haber acciones que generen cambios para las prácticas pedagógicas flexibles e incluyentes para todo tipo de población. De este modo la diversidad podría convertirse en un discurso más transparente y menos pretensioso. Para esto se tendría que pensar realmente en los retos que se deben asumir para abordar de forma más adecuada y pertinente una pedagogía desde la diversidad y para la diversidad.

Por ejemplo las instituciones deberán comenzar con acciones para el acceso permanencia, participación y promoción de todos y todas dentro de las instituciones educativas en las políticas, se deberá realizar ajustes, ampliaciones o modificaciones a los PEI, desde un enfoque diferencial, que reconozca a todas las personas como sujetos de derechos, garantizar el acompañamiento en las instituciones educativas por parte de las secretarías de educación que permitan la formación y acompañamiento en nuevas prácticas pedagógicas para la atención de todos los niños, niñas y jóvenes, promover acciones que atiendan las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, partiendo de sus características propias e intereses individuales, gestionar recursos y realizar articulación con entidades públicas y privadas que fortalezcan la calidad educativa y los procesos de inclusión, contar con un diagnóstico de inclusión, que permita establecer un Plan de Mejoramiento Institucional con estrategias y metas que respondan a las necesidades que se requiera atender, además garantizar desde las políticas, prácticas de flexibilización curricular, que atienda las características individuales de los estudiantes, fomentar el trabajo en grupos dentro de las aulas de clase con el fin de aprovechar y potenciar las diferentes habilidades y contribuir a un trabajo colaborativo, solidario y en

equipo, plantear actividades lúdico- recreativas que motiven el aprendizaje para los estudiantes, es muy importante que se sistematice experiencias exitosas dentro de las Instituciones Educativas, de modo que se hagan visibles y motiven a continuar con los trabajos significativos, ofrecer a todos los estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas necesarias para su proceso académico y personal, flexibilizar la evaluación y promoción de los estudiantes para potenciar sus fortalezas y capacidades, además para asegurar la permanencia de los mismos y por ultimo ser más sensible a la necesidad individual de cada estudiante, solo esto permitirá una atención real de la diversidad.

Desde lo cultural es necesario y se deben eliminar barreras, imaginarios, mitos y pensamientos que bloquean el sentido que tiene la inclusión, promover en cada uno de los hogares, el respeto por las diferencias, solo así será posible una sociedad tolerante y con una orientación pro-social.

6.2.1. Reflexiones conceptuales que acompañan el modulo

"PENSAR LA EDUCACIÓN COMO CRÍTICA DE LA IDENTIDAD Y A LA PEDAGOGÍA COMO FABRICACIÓN DE SUJETOS":

Se trata de describir las formas mentales y de pensar con la cuales se ha construido el discurso educativo como pensamiento del uno y de la identidad, de analizar los modos cómo se constituyó la escuela moderna como práctica de pensamiento único y homogenizador, y además de señalar cómo un concepto de alteridad y de experiencia puede ser la forma de producir una relacion entre subjetividad, alteridad y diferencia. La escuela es una institución donde se establecen dispositivos para crear ciertas estructuras de pensamiento en los sujetos con el fin de disciplinarlos y normalizarlos con el pretexto de que allí obtendrán la información necesaria para poder integrarse al ámbito social y para esto se valen de diferentes pedagogías que en su gran mayoría van encaminadas hacia la corrección del sujeto; es también la manifestación de los modelos ideológicos y socioeconómicos vigentes, de los procesos sociales, históricos, económicos y culturales que regulan y controlan la forma como son pensados los cuerpos y mentes de los otros; por lo tanto la escuela moderna está estrechamente ligada al capitalismo, pues es esta la encargada de formar la mano de obra, que se insertará a la sociedad para dedicarse a producir, por ello, su funcionamiento se basa en que el conocimiento sea limitado, en no enseñarles a los alumnos a tener una posición crítica y analítica, que sean sumisos y que no se resistan.

La mayor función de la escuela es el disciplinamiento; como lo expresa M. Foucault (1976) "...la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles: aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)"

La realidad se empieza a desglosar a partir del mundo personal interno, en como cada uno interpreta todo a su alrededor basándose en sus deseos e intereses particulares, a esto lo conocemos como subjetividad, pero esta no es una estructura cerrada, es algo que se va alimentando de valores, ideales, costumbres, entidades como la escuela, religión, familia, de su condición social, etc. y es a la vez dinámica, pues el sujeto está en constante cambio.

Según nuestras características tendemos a agruparnos siempre con nuestros pares, con los que son similares a nosotros y le tememos a los que son diferentes, es allí donde generamos resistencia a la diferencia.

Cuando "alternamos" o cambiamos la propia perspectiva por la del "otro" y consideramos su punto de vista es donde entra la alteridad. Allí empezamos a comprender que todos estamos hechos de diferencias, que no son ni mejores, ni peores, ni positivas ni negativas, son simplemente diferencias. Para hablar de la escuela moderna como transmisión de ciencia y práctica civilizatoria de sujetos que produjeron una educación de la identidad y un pensamiento único, hay que decir que la escuela como universo, no es el producto de una evolución natural, sino de una construcción histórica que logró solidificarse a lo largo de la modernidad.

Así pues, la escuela ha sido un constructo bajo la dinámica de los dispositivos de control que ha enmarcado una educación homogeneizadora a lo cual los sujetos deben responder a pensamientos iguales dentro de una sociedad.

Para responder a la primera parte, "la educación de la identidad y la pedagogía como fabricación de sujetos" en la temática vista y las lecturas estudiadas, se debe partir de la definición de escuela moderna como práctica de pensamiento único y homogeneizador.

La escuela moderna se enmarca en un dispositivo de control en donde todo apunta a la fabricación de seres aptos para la sociedad, a pesar de esto, la escuela moderna ha ayudado a generar conocimientos válidos para unos sujetos y para otros no tan válidos y parte de un sistema que ha consolidado estándares que evalúan a los sujetos para responder a lo que el sistema requiere; seres competentes.

Como práctica civilizatoria de sujetos, se comprende desde la experiencia de cada persona, que cada uno está dentro de la sociedad desempeñando un papel muy diferente al otro, pero en cierta medida estando dentro del sistema, teniendo en cuenta que no podemos salirnos de lo que ya se nos ha configurado.

Es por ello que, en la construcción de identidad, cada dispositivo nos ha brindado una serie de herramientas para ir configurando ideologías y a partir de ello construir subjetividades. Los discursos también forman parte de la construcción de identidad de los sujetos, que dependiendo de la época en que se desarrollen van creando y produciendo modos de pensar y hacer, permitiendo de esta manera cambiar realidades.

Debido a esto se puede decir que no existe propiamente un pensamiento universal, puesto que la escuela moderna se encarga de generar los elementos suficientes para que cada persona constituya desde la experiencia su propia subjetividad, en donde el pensamiento se vuelve único, pero finalmente todos somos diferentes.

Es entonces donde los conceptos de alteridad y experiencia pueden llegar a conectar la relación entre, subjetividad, alteridad y diferencia, pues la alteridad ha sido medida desde el "yo" como una esencia, pero que al final es entendida como una producción discursiva que me hace ver al otro desde el yo, desde mi posición. Por eso, el discurso sigue apareciendo para seguir produciendo subjetividades, aunque la clave del conocimiento es seguir leyendo otros discursos para así entender otras realidades y permitir entender al otro desde su propia experiencia, lo cual me va a permitir ampliar mi panorama y reflexionar sobre lo que he venido configurando, al mismo tiempo que se me posibilita cambiar mi modo de pensar, de accionar y de expandirme a las múltiples posibilidades dejándome entender a la alteridad desde la otredad, en donde se puede entender finalmente que aunque la alteridad y la otredad sean lo mismo, es desde el discurso donde se diferencia.

Atendiendo a la pregunta de ¿Cómo una educación planteada como práctica de sí es una ruptura con la educación propuesta como unidad, orden y progreso?, me atrevo a decir que se da debido a que la práctica de sí, se convierte en un estudio a fondo del ser humano y la autorreflexión constante, en donde da paso a las formas discursivas de autoexpresión, en donde el estudio constante de sí, el análisis permanente del pensamiento y las acciones dan paso a la autoevaluación y a la autoformación del ser, dicho desde la mirada de, Larrosa (1995:272).

Es así como se puede entender que la educación como práctica de sí, es una ruptura con la educación como unidad de orden y progreso, pues el ser humano empieza a crear su propia subjetividad a partir de todo lo que ha logrado experimentar como sujeto.

6.2.2. "La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa"

Respecto a la temática de "la pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa" se empieza a resolver la pregunta ¿hasta qué punto la diversidad no siempre es un discurso transparente sobre el otro?, esto se comprende a partir de cuándo se encuentra en la diversidad elementos que hay que pensar sobre lo que se excluye y se incluye, para de esta manera generar un análisis en todo lo que es permitido, exigiendo un nuevo discurso de diversidad, que nos contraponen en un nuevo discurso de igualdad y equidad en donde se busca generar cierto sistema político, lingüístico, cultural y aún más educativo de inclusión, de tal manera pensando la diversidad como un cambio de las nuevas formas de relacionarnos.

Skliar nos presenta en su texto que "El hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los "extraños", en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad...". (Skliar, 2008, p. 109) es por eso que se debe tener cuidado con el discurso que se crea a partir de las prácticas, para no ver la alteridad cómo lo anormal.

Cuando nos atrevemos a hablar de diversidad, empezamos a ondear en el concepto que esto sugiere, entendiendo que la diversidad es la diferencia o la distinción entre un sin número de cosas a las que se les da la facultad de ser otro. Carlos Skliar (2008) nos hace pensar en que el concepto de diversidad está visto desde la diferencia como el otro, en donde se mira al sujeto desde la lastima y justamente allí es donde se fragmenta y se deteriora la construcción del discurso, viendo distinto a los demás, haciendo sentir lo externo como fuera de lo común y para ello nos invita a pensar en cómo se puede ver a la diversidad no como lo raro, si no como la alteridad que obedece a ver y a entender al otro desde sus propias experiencias.

Es por eso que el discurso de diversidad algunas veces se torna no tan transparente, haciendo entender que la diferencia está dada en lo exterior al mismo tiempo que se le tiene miedo a lo que es diferente.

De esta manera es quizá como la educación construye extraños frente a la diversidad, en donde el término se inclina un poco a hacia la desigualdad y aparece el significado del otro diverso, interpretado como el otro vulnerable. En el ámbito educativo esto tiene sus repercusiones en el momento en que aparece el concepto de exclusión, porque realmente no se está viendo al otro desde la alteridad, por lo tanto, en el momento que logremos ver al sujeto desde su propia experiencia entenderemos que el significado de diversidad es interpretar al sujeto desde su propio relato.

6.2.3. "La escuela como experimentación en la creación de nuevas subjetividades":

Experimentar la presencia del otro para reterritorializar los conceptos de diversidad e inclusión. Se trataría entonces no de plantear la diversidad que sugerimos sobre el otro sino la diversidad como una pregunta que nos llega del otro. El concepto de diversidad ha entrado en el discurso educativo, sin embargo, no siempre es un discurso transparente sobre la figura del otro, lo cual plantea los siguientes cuestionamientos ¿De qué manera la diversidad puede ofrecer una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cuándo la diversidad se convierte en una construcción deteriorada del otro terminando por disolver al otro en lugar de reconocerlo?

En la sociedad actual se han venido dando muchos cambios en cuanto a valores, actitudes, prácticas que evidentemente también han alcanzado a la educación; uno de estos grandes cambios ha sido el reconocer la diversidad de los estudiantes, lo que ha llevado a que nuevas pedagogías sean planteadas, reconociendo el derecho que tienen todos a la educación en igualdad de oportunidades sin importar su condición; pero donde la diversidad sea tomada como algo enriquecedor y positivo. Basándose en esto se pueden implementar modelos pedagógicos con prácticas que sean coherentes con la inclusión educativa que logren la integración de todos.

La escuela debe adaptarse a la necesidad de sus alumnos y no viceversa, dejar de buscar la homogeneización e uniformidad aceptando la diversidad de todos.

La diversidad es una realidad con la que tenemos que convivir a diario en todos los ámbitos (social, cultural, filosófico, religioso, etc.) que infortunadamente no es vista como un valor a promover sino como un "estorbo" que se debe eliminar a través de la homogeneización o clasificación de los sujetos en grupos según sus condiciones, creando así fronteras entre ellos y fomentando la falta de confianza de unos e

incrementando la autoestima en los otros y es aquí donde la uniformidad se sobrepone a la diversidad. En muchos casos se les asigna una patología para identificarlos como “enfermos” y tratar de corregir su desviación a la norma, así poco a poco se fue construyendo la imagen de sujeto “diferente-deficiente” (Skliar 2005) para luego separar a los estudiantes en espacios educativos diferenciales, pero sin que la escuela sea cuestionada impidiendo de esta forma que sean consideradas la totalidad de exclusiones y discriminaciones que ocurren al interior del sistema educativo. Ahora bien, los conceptos de experiencia y conocimiento han estado presentes en las diversas pedagogías contemporáneas, permitiéndole al pedagogo hacerse entender por medio de su propio pensamiento y experiencia, dicho postulado se puede sustentar bajo la premisa que se plantea en el texto, “Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: La ética del cuidado de sí”, en donde se refiere a “La ética como una práctica del cuidado de sí en la que la relación del individuo consigo mismo permite constituir al sujeto en fuente de conocimiento” (Martínez, 2009, p.9), permitiendo evocar y transmitir no solo los conocimientos aprendidos en la academia si no la praxis propia de cada pedagogo.

La pedagogía es un tema que constituye diferentes tipos de perspectivas y como se planteó previamente la concepción del mundo y la forma de enseñanza ha cambiado, por tal motivo se han implementado pedagogías humanistas que han permitido crear en el alumno el sentido de la escucha y participación activa como lo es el caso de la pedagogía del tercer espacio, que le permite a el pedagogo crear una empatía tan fuerte en sus aprendices que le adquieren e interiorizan de manera propia el sentido de aprender y la singularidad que posee cada proceso (Chomsky, 2014).

Si bien, hasta el momento se ha definido la diversidad como un tema que al ser implementado en el sistema educativo permite generar una comprensión más profunda del sí y una nueva subjetividad propia de la demanda del ambiente globalizador, es importante rescatar que el término se ve envuelto en un sinfín de controversias, tal como lo refiere el artículo, “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”, en donde el autor sustenta que:

Pero si la expresión “diversidad” no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el “nosotros” y el “ellos”, el “nosotros mismos” y “los otros”: ¿no será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y sólo una identidad)

generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante? (Skliar, 2007, p.3).

Tal como refiere el postulado anterior el término diversidad se presta para continuar subyugando a los sujetos como “diferentes” o como “el otro”, constituyendo en la educación un mantenimiento del concepto “extraño” y una formación de saberes frente a el otro como otro con discapacidad y no como otro con capacidades diferentes y singulares, como realmente debería ser concebido el trasfondo de la palabra diversidad.

La pedagogía de la diferencia supone una acogida y hospitalidad del otro, en donde se promueva el cuidado del otro por encima de sí mismo en forma de alteridad, de esta manera se pretende evitar que catástrofes que desmienten todas las teorías planteadas sobre el ser humano se vuelvan a presentar y de una u otro manera se promuevan; la pedagogía que propicia la alteridad, permite comprender al "otro como un ser con necesidades propias que cohabita el mismo espacio y requiere de una arcuación constante con el ambiente y lo que como seres humanos se le puede ofrecer (Mélích, 2000).

Tomando como ejemplo a un país como Colombia, el cual ha sido territorio de diferentes enfrentamientos de grupos alzados en armas creando en las personas involucradas un etiquetaje de “otro” o “diferente”, tanto por parte del victimario como de la víctima, impidiendo muchas veces la plena integración a la sociedad de estos sujetos. Ahora bien, bajo la premisa anterior es fundamental resaltar el papel fundamental que tiene la narración –entendiendo narración por el discurso subjetivo que refiere el emisor y se reconoce como información propia por parte del receptor- de estos dos entes y como esta constituye el reconocimiento del sí mismo permitiendo generar una alteridad en los espectadores, destacando entonces lo referido por Walter Benjamín “Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído” (como se citó en Mélích, 2000); permitiendo esto una sensibilización y comprensión frente al otro que se ha visto sometido a diferentes procesos que generan no solo una deshumanización si un etiquetaje de “diferente”.

Por otro lado, es importante destacar la importancia que tiene comprender la narración del otro y la articulación que tiene con la aceptación de su propia alteridad, más aún cuando se habla en términos de aprendizaje, y se intenta aplicar el concepto de diversidad y formas diferentes de adquirir la información por parte de los nuevos sujetos globalizados y diversificados. Si bien, el aprendizaje se ve involucrado en diferentes procesos y existen

diferentes teorías respecto a la adquisición y retención del mismo se hace oportuno resaltar la expectativa que se tiene respecto a él, puesto que en las sociedad que nos encontramos dicha expectativa se encuentra directamente ligada con el éxito y la capacidad de innovación que se tiene, dejando de lado la diversidad y adquiriendo la competitividad, produciendo entonces en los sujetos una relación de decepción que conforma un campo de contingencia que muchas veces desemboca en frustración.

Por tales motivos la pedagogía ya sea por el nuevo milenio, por la integración a la sociedad del concepto de diversidad o por la innovación y globalización a la que constantemente se ven enfrentados los humanos, la tarea de la educación y la pedagogía se complejiza cada vez más, ya no basta solo con enseñar y que los sujetos comprendan la enseñanza, ya se hace necesario formar sujetos capaces de comprender la diferencia, de innovar para que dichas diferencia deje de ser diferente, capaces de enfrentarse a la contingencia y relacionarse a ella con alteridad desde su propia subjetividad y la subjetividad del otro.

6.2.4. “La diferencia como narración: ¿Qué es el otro? – La escuela como lugar de innovación ética”

La diversidad no es tanto lo que yo identifico en el otro como diverso cuanto las experiencias de sí que el otro tiene que contarme; en este sentido la educación de la diferencia es una acogida del otro como narrador. En efecto, la educación se propone como una pedagogía de la narración (frente a aquella educación que privilegia la argumentación y el orden en la relación pedagógica), dejar entrar al otro es dejar entrar su historia, de esta manera se interviene no solamente los conceptos de identidad sino también aquellas pedagogías de la diferencia que esconden solapadamente prácticas de colonización y domesticación. Entender la diversidad en Educación como condición humana supone considerar las instituciones y específicamente la Escuela como constructora de subjetividades. Es en la Escuela, como escenario que hace parte del mundo de la vida, donde transcurren los procesos de socialización que promueven saberes, conocimientos y prácticas en los niños, las niñas, jóvenes y maestros. Todos ellos y ellas diversos, en su cultura regional, étnica, social, en su género, en sus intereses, en sus potencialidades y desarrollos. La diversidad es una problemática que se ha intentado visibilizar en los últimos años de manera consciente en nuestra comunidad académica, instituciones educativas y la sociedad en general. Sin embargo, aún

representa un reto concretar acciones en las prácticas pedagógicas que propendan por una sociedad más inclusiva donde sea posible la equidad reconociendo la diferencia. Se trata de proponer una pedagogía de la diferencia a partir de la realidad latinoamericana hecha de diversidad y heterogeneidad. En este sentido propondríamos que esta diversidad está expresada más por vías de narración que por vías de argumentos. Se busca privilegiar las narraciones del otro y construir una diversidad desde los relatos que expresan las experiencias de alteridad.

En Latinoamérica podemos encontrar una gran diversidad lingüística, cultural y étnica; es por esto que hay una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas y enriquecedoras entre distintos grupos culturales, para evitar así la exclusión, racismo o discriminación, para que se formen ciudadanos conscientes de las diferencias que tienen con respecto a los demás y que a su vez sean capaces de trabajar en conjunto en pro del desarrollo de la región.

Esta pedagogía de la diferencia debería ser entendida como un proceso constante de comunicación y aprendizaje entre personas con conocimientos, valores, tradiciones y experiencias distintas que esté encaminada a generar respeto mutuo, aceptación del otro y sus diferencias y un desarrollo pleno de las capacidades de cada uno, para que no exista una cultura dominante y otras subordinadas.

Para hacer posible esta enseñanza es necesario emplear metodologías diversas y adecuadas, utilizando recursos didácticos en función de la realidad heterogénea en la que convivimos.

Por medio de la narración se transmiten las experiencias vividas para que el que escucha, la viva otra vez en su tiempo y espacio, para mantener viva la memoria que es su fuente de vida y que pasa de generación en generación.

Pero ¿por qué la narración debe ser la base para ayudar a construir un modelo pedagógico basado en la diversidad? Simplemente porque es a partir de la escucha que nos olvidamos de sí para prestar atención al otro; ella permite que cada uno pueda descubrir su singularidad; sin olvidar que también está influenciada por los demás. Por consiguiente, el sujeto se puede constituir desde la alteridad y no desde la identidad como un sujeto más humano, entendiendo las diferencias del otro como deferencia.

Desafortunadamente la educación en la actualidad se ha volcado más hacia la argumentación y la transmisión de saberes como algo técnico y es allí donde el ser humano empieza a perder su humanidad.

Para terminar con la temática de “la diferencia como narración que es del otro”, se nos pide hablar sobre la pedagogía de la diferencia y para entenderla desde la acogida y la hospitalidad del otro, se debe tomar al biopoder como un ejercicio del otro, teniendo en cuenta que la pedagogía de la diferencia se enmarca en el rótulo de la diversidad apareciendo como discurso biopolítico que hacen pensar una hospitalidad en el acto de reconocer al otro y no desde lo diferente, si no desde las diferencias.

En este caso la pedagogía de la diferencia según Skliar (2008), nos constituye como humanos, para precisamente mantenerlas. Un poco en ese sentido la pedagogía de la diferencia es abrir un espacio en donde puede habitar el otro, aceptando todo lo que trae en su ser, pero acogiéndolo en un espacio que le permita ser y estar en el mundo. Siendo así una relación las múltiples pedagogías una permanente reflexión acerca de todo lo que puede girar en torno a lo que hoy en día podemos vivir en carne propia, en donde existe un deseo de tener pedagogías diferentes como reflexiones que se permiten entrar a todas las escuelas, colegios y la misma universidad, para que cada persona asuma una manera de pensar y de decir las cosas de forma diferente. Así que, de esta manera la sola forma de educación que se ha venido pensando que existe hasta el momento, no es más que todas las cuestiones impuestas, por lo cual se puede decir que no hay pensamiento universal y que por el contrario cada sujeto busca crear multiplicidades.

Concluyendo, la pedagogía de la diferencia vista desde la acogida y la hospitalidad del otro es realmente reconocer a lo humano en el otro y leer su historia o relato desde su otredad y para que esto sea una pedagogía de la diferencia se debe seguir acogiendo los nuevos lenguajes estéticos para cambiar no solo las políticas que gobiernan las subjetividades, sino las expresiones éticas para poder acoger, aceptar y convivir con el otro.

Pasando a la pregunta del ¿Cuál es la diferencia entre la narración y la información?, la diferencia está en que la información siempre va a ser necesaria la verificabilidad objetiva y al mismo tiempo debe cumplir con requisitos como el de ser siempre novedosa y efímera, lo cual indica que una información antigua no sirve de nada porque ya se convertiría en otra cosa y dejaría de ser importante. La narración en cambio no necesita de la novedad porque la memoria termina siendo su fuente de vida. Por la narración el lector es hospitalario, es receptivo y responsable del otro.

Según lo anterior y poniéndolo en un plano educativo y respondiendo a la pregunta ¿Por qué hay crisis de narración en las pedagogías actuales?, podría decirse que la crisis de la narración provoca una mecanización de la acción educativa convirtiendo a la educación en un esfuerzo y trabajo, en un proceso de fabricación de los sujetos en donde lo que importa son los resultados y la productividad. Precisamente la pedagogía carece de la narración como tal porque lo que ahora se hace es dar explicación de todo en forma técnica con lo que acontece y los maestros se dedican a ser maestros explicadores y no maestros que promuevan una libertad de pensamiento, de actuar, sino en la misma medida de generar información que solo pasará a ser transmitida, escuchada y olvidada.

En la pregunta del ¿por qué aprender significa acoger la narración del otro?, se puede decir que es porque me permite ver otras posibilidades, es aceptar al otro desde sus propios lugares y desde sus propias experiencias, cuando se habla de la alteridad, pero descubriendo el fondo de quién es la persona que me está narrando su vida. Por eso, es interesante la comprensión de la narración, pero desde el lugar de quien lo ha vivido.

Por último aparece el aprendizaje como decepción y relación, el cual nos habla sobre todo lo que al principio de cada descubrimiento y conocimiento el ser humano está en la expectativa de tener éxito en todas las actividades que desee realizar, haciendo caso a que se convierten en sujetos competitivos y para ello se necesita pasar por todo lo que implique aprender, pasando por un viaje de descubrimiento formativo en cualquier aspecto; a esto se le atribuye el aprendizaje de la decepción, cuando nos frustramos ante el fracaso de una interpretación objetiva y un intento de interpretación subjetiva en lo que se reconstruye. La relación tiene que ver con un aprender de todas las subjetividades, es decir, en la relación del uno y del otro.

Repensar la Pedagogía desde la memoria para el cambio social

Es importante la búsqueda de nuevas formas de ser, hacer, decir y pensar que conlleve a emprender una ontología crítica de nosotros mismos, desde una arqueología en la búsqueda de una nueva subjetividad teniendo en cuenta los discursos del hombre en cuanto a tradición, a las influencias de las obras, las teorías, el desarrollo evolutivo y desde la genealogía se indaga a partir del saber histórico teniendo en cuenta lo que sucede en lo local cuestionándose a sí mismo con la búsqueda de ciertas formas de constitución subjetiva en la actualidad.

Por otra parte, el ejercicio de poder somete mediante técnicas subjetivantes al sujeto a estar sometido en una relación de poder frente a la liberación del tipo de individualización al que está ligada el poder en los Estados modernos, es necesario promover nuevas formas de subjetividad hacia el sometimiento de la clase individualista que viene imperando de hace siglos.

Según Foucault (2001), el cuidado de sí conlleva a las prácticas de la libertad y las relaciones de poder, con respecto a la ética como una práctica del cuidado de sí en el que la relación del individuo con sí mismo permite constituir el sujeto en fuente de conocimiento para la constitución de una nueva subjetividad es necesario ocuparse de sí mismo, la práctica del cuidado de sí deshaciéndose de los malos hábitos, de opiniones falsas de la multitud. Preparándose como individuo para cualquier adversidad de la vida.

Desde la historia se puede decir que la pedagogía en la cultura griega era fundamentada en ocuparse de uno mismo sin olvidarse de sí, mientras que en el pensamiento helenístico y romano el ocuparse de sí mismo ocupó un nivel alto y un fenómeno cultural ya que ocuparse de sí mismo implica trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo hacia uno mismo, implica de cierta forma prestar atención en lo que uno piensa y lo que sucede en el pensamiento. Esto era importante para la conducta social, personal y para el arte de vivir.

Y si contrastamos en el contexto moderno la pedagogía vista como un dispositivo de poder, transmisora de ciencia y práctica civilizatoria. La escuela funciona como homogeneizadora en la implementación de valores dominantes, entrenamiento y disciplinamiento para el mundo del trabajo y la sumisión. También la escuela moderna fundamentada en la razón, el orden y el progreso prolongando el castigo, la vigilancia, la imposición y el sometimiento.

Por tal razón, es necesario que haya un surgimiento de una pedagogía de la experiencia de sí mediante un proceso de construcción histórica donde se entrelazan los discursos que definen la verdad del sujeto, la producción pedagógica del sujeto, estableciendo la relación sujeto-alumno de reflexión de sí mismo y de maestro-alumno, que conlleve a la producción de libertad, conocimiento profundo crítico y creativo.

Hoy en día la educación se ha venido replanteando diferentes formas y estrategias de enseñar, formándose en el tiempo como un paradigma con distintos métodos para llevar a

cobo la enseñanza aprendizaje en los estudiantes lo que implica que cada vez esté en constante cambio, en secuencia de lo anterior se habla de la educación para la eficacia, la eficiencia y la rentabilidad con contenidos que respondan a las demandas de la economía y las empresas fundamentada en la globalización y la biopolítica.

En consecuencia, los maestros deben estar abiertos a las nuevas ideas y explorar cosas distintas teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad que lo rodea para así sembrar en cada sujeto, habilidades, destrezas y actitudes que favorezcan el desarrollo personal.

La diversidad como aquello que nos altera, nos perturba a nosotros, conllevando a pensar en el otro o entre nosotros que no suele ser fácil. Por tanto, la alteridad es la que nos pone a prueba de todo lo que ocurre ante nuestro contexto y experiencias pedagógicas.

Por otra parte, la diversidad en la escuela es vista como exclusión, marginación, pobreza, analfabetismo etc. que hace ver al otro sujeto como de baja jerarquía. Como diría Skliar (2008) en su texto La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa; la diversidad como tematización del otro, la experiencia del otro como ordenada en categorías, definida y descripta sin demasiado esfuerzo y el otro es apenas reconocido como objeto. Frente a ello no se le ha puesto atención a los discursos que están inmersos en el plano educativo, por el contrario, se los sigue aplicando en las instituciones sin tener en cuenta las pretensiones. Por tanto, es necesario que los educadores indaguen acerca de la “diversidad”, “sobre el otro”, “acerca del otro”, en el quehacer pedagógico con miras hacia el cambio de estrategias de enseñanza y métodos de evaluación del sujeto.

Frente a esto es interesante plantear la posibilidad de la libertad de enseñanza, el derecho de dirigir consciente y responsablemente las experiencias docentes, y producir alternativas para que los maestros sean los principales motivadores del cambio de la educación y no simplemente limitarse a discursos que excluyen o hegemonizan al sujeto descartando así cualquier dominio de poder y de imposición.

Por tanto, es importante plantear nuevas políticas de hermandad y convivencia en sociedad, pensando en una idea de hospitalidad del otro sin plantear condiciones imposibles al otro, pensando así en una diversidad de la hospitalidad, donde hay que colocarse en el lugar del otro teniendo en cuenta la identidad narrada desde la alteridad del otro para mantener viva la memoria sin caer en el olvido.

Entonces, desde la escuela se puede pensar en:

- La educación inclusiva que enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen el éxito, con base en un aprendizaje significativo centrado en la narración e historias de cada individuo
- Los maestros y maestras, deban incluir a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje atendiendo la diversidad y respetando la singularidad.
- La equidad definida como “Dar a cada uno, lo que cada uno necesita” y no como erróneamente se plantea de "Dar a todos por igual". Al relacionar equidad con igualdad, esta última debe entenderse como el “Dar igualdad de oportunidades” a todos los niños y niñas, pero en el sentido estricto, garantizar la equidad significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos.
- Partir de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran.

Por ende, el aprender es una constante en la vida del sujeto, donde aprender es recrear, revelar, liberar para que haya un cambio significativo. El aprender es un acontecimiento ético, donde el maestro de hoy está obligado a pensar en nuevas estrategias de enseñanza, de examinar su labor educativa para que la educación sea cada vez más significativa.

6.2.5. Metodología

El primer momento supone la posibilidad de recuperar la vivencia y la experiencia de los participantes para avanzar en la construcción de las temáticas en cuanto su sentido y su saber. En cada una de las sesiones se despliega un espacio y unos ambientes privilegiados para lograr los propósitos de sensibilización de los profesores, además de la construcción y formación de su actitud frente a las problemáticas que afecten su vida cotidiana, social y profesional. Los logros aparecen mediados por el adecuado desarrollo metodológico de las acciones para el abordaje de los contenidos; en tal sentido, el módulo

supone un espacio pedagógico en el que la experiencia que se genera permite avanzar desde los saberes y experiencias previas de los maestros, hacia unos niveles de conceptualización que hagan de ellas una praxis.

En un segundo momento los docentes deben ejercitar el aprender a aprender, fundamentalmente en dos instancias: la primera apunta a descubrir y delimitar conceptualmente las ideas básicas. La segunda se asume desde la aprehensión de estas ideas básicas, lo que exige su comprensión y reflexión en profundidad, y una sosegada asimilación e integración personal. Y por supuesto, es condición fundamental una socialización de sus aprendizajes.

En un tercer momento se usará como herramienta el ejercicio narrativo para evidenciar procesos de alteridad en la escuela y ello se verá puesto en práctica a por medio de una acción cartográfica.

En síntesis, el módulo es una estrategia pedagógica que combina la fundamentación conceptual con el análisis crítico por parte de los profesores desde su perspectiva personal y profesional. Para ello realizamos:

1. Performatividades sobre la fabricación de los sujetos: Hablar de performatividad desde distintos puntos de vista. Dos de ellos han sido abordados en trabajos anteriores: la performatividad como instauración de sentido y la performatividad como legitimación de las condiciones objetivas del mundo. Retomaremos brevemente aquí esos planteamientos ya que los consideramos necesarios para avanzar algunos grados más en el problema que nos ocupa. La escuela y en ella las pedagogías han pasado a través de la historia por diferentes etapas si así se puede nombrar, en las cuales cada una ha tenido un significado relevante para el surgimiento de nuevas formas de acceder al conocimiento justificadas en el beneficio del ser humano y su desarrollo intelectual, sin embargo y aun con todas las teorías expuestas sobre mejoramiento en una educación que procura el bienestar del sujeto en la sociedad, hoy en día se pueden evidenciar como la misma historia muestra que los intereses de globalización, políticos y del sistema han manipulado toda esta temática en discursos enmascarados en un aparente orden que responde a las demandas para el desarrollo de la sociedad, dando como resultado una producción de sujetos con miras a la competitividad laboral más que de capacidad intelectual

2. Cartografías de futuro sobre la experiencia en la creación de nuevas

subjetividades: Es un método de producción de mapas sociales colectivo, horizontal y participativo. Esta particularidad, que a primera vista parece responder a la moda actual en los métodos de intervención e investigación, rescata los modos más antiguos de construcción y producción de mapas: el colectivo. El desarrollo de la cartografía social se explica a partir de varios procesos concurrentes: por una parte, el fracaso de muchos proyectos de desarrollo local, concebidos, diseñados y puestos en práctica por funcionarios y técnicos de organizaciones gubernamentales o no gubernamentales mediante un proceso top Down. Este fracaso se suele atribuir al bajo involucramiento de la población beneficiaria en las diversas etapas del proyecto. Por otra parte, es cada vez más evidente la necesidad de la participación social. Las cartografías serán leídas desde el concepto de dispositivos propuestos por Foucault (1999) quien introduce el concepto, a través del cual argumenta es posible analizar desde las instancias saber, poder y subjetividad.

El discurso no es una simple actualización verbal, asegura Foucault, sino “un conjunto de enunciados que depende de un mismo sistema de formación” (1999). Es decir, en las formaciones discursivas no solo se interpreta lo propiamente dicho, también es necesario reconocer que hay vacíos, que existen límites y no son una totalidad uniforme. Otra definición de discurso, es reconocerlo como ese conjunto de enunciados que expresan pensamientos, razonamientos y sentimientos, por lo tanto, hace parte esencial el deseo y el poder que lo insertan en la “voluntad de verdad”. Esa verdad manifestada a través de las enunciaciones permite conseguir y/o mantener ciertas ideologías o creencias entre las culturas, pero a su vez está soportando un régimen de existencia del propio discurso, que, al ser aceptado y naturalizado por los sujetos, se considera legítimo y constituye subjetividades.

Pero ¿qué significa el discurso como dispositivo en el ejercicio de la constitución de subjetividades? Precisamente es esta la relación que se pretende especificar en esta sección. Por lo cual, es necesario entender el dispositivo como un elemento metodológico. Para Foucault, es “...la red que puede establecerse entre un conjunto heterogéneo de elementos, tales como discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas (...) Todos ellos tienen siempre una función estratégica concreta y se inscriben en una relación de poder” (citado por Martínez, 2014).

En otras palabras, el dispositivo dispone de lo dado y es posible explicarlo como esa red de relaciones entre las instituciones, las prácticas y las formas de gobernar que permite ver una realidad y que, a su vez, constituye subjetividades puesto que determina formas de ser, hacer y conocer del sujeto en determinado momento histórico.

En esta misma línea, se entiende que el dispositivo de alguna manera logra modelar acciones de los sujetos, es decir los discursos como dispositivos generan un impacto tan contundente que las prácticas se encauzan a partir de la dirección que ejerce el dispositivo en las relaciones de saber-poder para crear subjetividades. O como lo expresa la siguiente proposición "...llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos." Agamben (2011).

Pero ¿por qué ha tomado auge analizar el impacto del discurso en la sociedad? Distintos autores han incursionado en el estudio y análisis de los actos discursivos en vista de la permanencia del poder en la clase dominante y paralelamente, el reconocimiento de sistemas de exclusión en los mismos. En consecuencia, existen palabras prohibidas, pues no todo se puede decir, no todo está permitido y no cualquiera puede emitir ciertos enunciados, en tanto el dispositivo es el que permite ver determinadas opciones y a su vez dejar otras en penumbra. Allí, en esa discontinuidad intrínseca a todo discurso, es donde Foucault, ha señalado que existen objetos que legitiman y discriminan determinadas situaciones. Cita precisamente, el ejemplo de "el loco y el cuerdo" en donde el discurso del primero se concibe como incomprensible, por lo tanto, quien domina los actos discursivos hará que el resto de la sociedad lo rechace puesto que no está dentro de los límites que la élite determina como "verdad", es decir el discurso del "cuerdo" (que es la misma élite) es el permitido.

En tanto, las prácticas discursivas son las que constituyen realidades y las dota de sentido, dichas prácticas creadoras de sujetos y objetos otorgan lógica a partir del cruce de informaciones, oposiciones, vacíos que aparecen cuando se articulan los discursos. Es así como Foucault (1999) entiende que la materialidad del discurso obedece a un a priori histórico que le ha dado vida y que permite interpretarlo desde el significado y la intencionalidad con la que el interlocutor permita apropiarse de dicho discurso. Es en esa ubicación del contexto en que emerge el discurso, en donde se reconocen las superficies de emergencia, de acuerdo con Foucault (1999), vale la pena interrogarse acerca de

cómo y dónde surgen determinados términos, cómo fueron designados y analizados en ese momento histórico, y a su vez invita a reflexionar sobre lo interesante de analizar cómo está siendo renombrado dicho concepto y qué nuevas dimensiones ha tomado en tiempos actuales. Es claro, que el discurso como dispositivo se convierte en una estructura para pensar y entender los fenómenos sociales, permitiendo conocer lo que son los sujetos (históricamente) y lo que van siendo en sus transformaciones.

Por lo anterior, surge la incógnita respecto al tipo de formación de sujeto mencionada por las instituciones educativas, mediante la emisión de discursos y documentos oficiales que se establecen como verdad, en donde es necesario reflexionar respecto a lo que está privilegiando y lo que viene excluyendo dicho discurso, para así aproximarse a la lógica y al sentido del tipo de subjetividad que se intenta promover por el gobierno colombiano en los ciudadanos.

Es a través del seguimiento genealógico a los discursos gubernamentales, que será posible reconocer que en toda sociedad la producción del discurso está controlada por un juego de poderes que develan redes de relaciones significativas y que, a su vez, permitirán contar aquella historia no expresada oficialmente. El discurso entendido como dispositivo, permite analizar cómo el individuo (que está configurado por condiciones históricas), se encuentra condicionado por las enunciaciones de quien ejerce el poder, de modo tal que se convierte en sujeto (o sujetado) a esas prácticas culturales que determinan la identidad de los ciudadanos mediante el poder del lenguaje que constituye formas determinadas de pensar, decir y hacer, legitimando la educación como una herramienta que asegura la producción y mantenimiento de “sujetos productivos” es decir, una subjetividad particular que valida la lógica del capitalismo.

3. Narrativas de la alteridad: La palabra diferente en el discurso es interpretado como aquello que el otro no tiene, que le hace falta para ser competente u homogéneo con el resto, la pedagogía ha mostrado a través de sus temáticas la consideración que debe darse al otro que es diferente, para esto toma la palabra diversidad como un símbolo de respeto hacia él , hacia sus diferencias, más aun la realidad muestra que esa palabra pareciera buscar algún tipo de acomodación intelectual para quienes la crearon y promulgan justificada en el intento por hacer parecer que en dicha realidad se tiene en cuenta al otro que es diferente en su modo de expresión.

6.3. Módulo 3: Territorio y procesos pedagógicos

El módulo de territorio y pedagogía establece la relación entre pedagogía, didáctica, investigación educativa y pedagógica, como gestión educativa y rol del docente. Expone fundamentación conceptual, metodológica como perspectivas construidas desde la perspectiva pedagógica y contribuyen a la cualificación y enriquecimiento de la labor docente. Estos tres componentes de manera articula posibilitan retomar la experiencia de los docentes y directivos docentes, conjugada con la experiencia personal y los fundamentos teóricos que las respaldan. En un primer momento desarrolla los fundamentos de Pedagogía, en un segundo Investigación Educativa y Pedagogía y finalmente Gestión Educativa y rol del docente.

Objetivo

Cualificar conocimientos relacionados con pedagogía crítica, investigación educativa, gestión escolar y sistemas de gestión de calidad que aporten en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los maestros inscritos en la convocatoria de la estrategia de cualificación docente a partir del diplomado.

6.3.1 Pedagogía en el contexto colombiano

En el caso del sustento conceptual desde una perspectiva Pedagógica contextualizada con los estudios e investigaciones realizados en Colombia, permiten comprender y situar la mirada desde bases epistemológicas la relación de la escuela con el contexto educativo. En este sentido, este escrito fundamenta teóricamente los planos abordadas en el módulo.

Pedagogía: Relación entre reflexión en la acción

Juliao (2017 p.115- 134) en una de sus últimas publicaciones “Epistemología, Pedagogía y Praxeología, relaciones complejas” argumenta que hay pedagogía cuando se reflexiona sobre educación, cuando el saber educar se convierte en un saber sobre y dese la educación. En este sentido argumenta el autor que Faber (2009 p. 10) que la pedagogía tiene un categoría implícita de reflexión aplicada a las cosas de la educación: “Las ciencias de la educación, esclarecen el acto pedagógico, pero lo problemas pedagógicos no son reducibles a los a los problemas científicos: son problemas de práctica problemas urgentes.” Faber (2009 p.10)

Así entonces, se configura el momento pedagógico, tal como lo argumenta Juliao (2017) inspirado en la obra Mereiu (1995p. 13) que surge cuando el maestro, descubre la resistencia del educando a su quehacer educativo, es decir le posibilita realizar un proceso de reflexión sobre su práctica educativa, pues hace énfasis que la actividad pedagógica no puede ser “aplicacionista”; es decir el maestro ya no se posiciona como quien transmite una información y una relación de saber, sino que se anuncia como constructor de nuevas realidades.

Desde la postura de Mereiu (1995), la epistemología de la pedagogía se fundamenta en los discursos epistemológicos, los cuales tienen tres polos articulados:

Polo axiológico (valores)

Polo Científico (Conocimientos)

Polo praxeologico (Herramientas e instrumentos utilizados para la reflexión)

Es entonces la pedagogía “Un discurso construido pero heterogéneo, a veces contestable que ha de ser estudiado como tal para intentar comprender su constitución, alcance y aportes” Mereiu (2004, pp.13-14)

De acuerdo con lo anterior, la pedagogía asume la categoría de “Reflexión” según Juliao (2014 p. 65) desde la teoría de Shön “la reflexión en acción” se configura a través de una reflexión metódica sobre la experiencia de que hacer cotidiano en la escuela. Al respecto

“Podemos entender la reflexión como acto mental como praxis social y como visión crítica de la realidad, en la que se está y en la cual se interactúa. Esta perspectiva supone no desentender, el interés (la curiosidad, la motivación) que pueden encauzar los procesos de observación y reflexión dado que estos se convierten en desencadenantes de genuina indagación por parte del aprendiz cuando se trata de pedagogía praxeologica. Educativamente hablando de la y la práctica asumen una relación dialéctica como instancias de procesos encadenamientos, rupturas y contradicciones de la cotidianidad escolar que queremos objetivar pero también actuamos” Juliao (2013. p.68)

Otras posturas desde autores Colombianos (Zuluaga, Echeverry, Quiceno, Martínez, Restrepo, 1997) como en relación con la comprensión epistemológica de la Pedagogía

disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas.

Por su parte, Vasco (1995), considera la Pedagogía saber pedagógico, cuya especificidad se define desde el propio quehacer del docente, es decir, desde su propio contexto que determina sus propias preguntas y al mismo tiempo configura sus limitaciones. Algunas preguntas que ella postula relacionada con el saber pedagógico como aquel que identifica la labor del docente se hace visible a partir de cuatro preguntas:

¿Qué enseña?: desde el saber disciplinar, su historia, sus formas particulares de pensamiento, trabajo e investigación, y desde la perspectiva del saber transformado en objeto de enseñanza.

¿A quién enseña?: conocer a los estudiantes desde el punto de vista psicológico, teorías del desarrollo, aspectos afectivos de su relación con sus estudiantes y con el saber mismo y sociocultural, identificación del ambiente socioeconómico y familiar de los estudiantes, puesto que ellos afectan la vida escolar y la forma de enseñar que utiliza.

¿Para qué enseña?: por lo que la asignatura puede contribuir en términos de una estructura de formación, una lógica de pensamiento, una disciplina intelectual específica. Ambiente escolar.

¿Cómo enseña?: relacionado con la didáctica, como región del saber pedagógico.

Por su parte, Vasco, (1999 p. 10) comprende la pedagogía como

“Pedagogía como el saber teórico práctico generado por los pedagogos a través de una reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y del aporte de otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer”.

El autor recurre a un modelo sistémico en la que ubica al docente, estudiante, y la didáctica cuyo objetivo específico es la enseñanza. Para ello se abordan estas tres categorías:

Enseñanza: actividad del maestro en la cual este trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación micro-entornos estudiantes.

Didáctica: sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza.

Aprendizaje: actividad en la que el estudiante aprehende del maestro y del ambiente.

Zapata (1992.p.43) Pedagogía: discurso con un corpus conceptual resultante de la reflexión sobre la formación, cuando está es hecha ex – profeso con intencionalidad explícita en un escenario construido para ello (formal y no formal) y con actores rituales (maestros y estudiantes).

Zuluaga y Echeverri (1990.p.39) afirmando que “...la pedagogía es también un campo intelectual abierto en el que se recontextualizan aportes de otras disciplinas” (p.40). Semejante requerimiento exige que la pedagogía posea al menos un marco de referencia teórico propio desde el cual recontextualice, reconstruya y reinterprete los sentidos segregados desde enfoques diferentes por otras disciplinas acerca de las condiciones, acciones, motivos y fines de los actores espontáneos o deliberados, directa o indirectamente participantes en el proceso educativo

Entre tanto, desde la Universidad de Antioquia, Flores (2005.p.63) expone que la pedagogía es “El proceso activo, consciente y efectivo de desarrollo integral de los individuos de una sociedad a través de la asimilación creadora de la experiencia social de esa sociedad y de la humanidad, en su producción material y espiritual.”

La reflexión vincula necesariamente una postura crítica en la Pedagogía. A continuación, se abordará esta categoría:

Pedagogía Crítica:

Jhon Ávila (2017) director del CEID- FECODE afirma: que “Pensar críticamente la educación es la tarea de poner en evidencia las lógicas de poder que subyacen en las prácticas que dan forma a los distintos modos como se constituye lo educativo y despliegan sus dispositivos sobre el sujeto y la sociedad” (p.8). Dicha tarea tiene como pugna:

Mostrar que la educación es un hecho social, y por lo tanto está relacionado históricamente con las condiciones de su tiempo, pues generalmente existen concepciones desde el capitalismo y el neoliberalismo específicamente donde se presupone de que lo educativo no tiene ninguna relación con el contexto histórico y de esta manera, se encubre los nexos tanto ideológicos como políticos que hay en la educación. En ese orden de ideas el pensar crítico es reconocer que la educación es un acontecimiento ligado a la experiencia humana, y por tanto, es social, histórico, económico y político. El neoliberalismo concibe la educación como un hecho rígido, preciso, eficaz.

Medible y controlable por medio de estándares, indicadores, índices y un cúmulo de recetas (infalibles) que se suponen exactas e incuestionables. En tal sentido Verdades como eficacia, eficiencia, competencia, desempeño, no son más que ejercicios de poder para fabricar al individuo de la competencia y la sociedad del rendimiento que el neoliberalismo del mercado le impone como dogma a la educación, por ello es necesario denunciarlo. Para el neoliberalismo la educación está hecha de recetas infalibles. Y la educación, por estar constituida directamente por lo humano, no es totalmente predecible...” (Ávila, 2017, p.9)

En este sentido, lo crítico confabula pensamientos de reconocer la realidad del contexto educativo y como se construye, se vivencia, se proyecta en la cotidianidad escolar, pero también a la luz del Estado. En esta línea, Rojas (2017, p.9) argumenta que pensar críticamente la educación, es un imperativo ético político, que percibe las realidad social, legitimados por discursos hegemónicos; razón por lo cual es necesario restablecer redes, encuentros de sueños y avatares.

“En tal sentido se considera necesario reestablecer las redes, los encuentros el intercambio de sueños, de avatares, de luchas. Porque solo el aprendizaje y la crítica conjunta, y consciente, ética, sistemática, permanente, contextualizada permitirá que los maestros construyan y reconstruyan su existencia colectiva de un modo inquebrantable, al aprender-desaprender-reaprender, la misma educación”(Rojas, 2017, p.10)

De acuerdo con lo anterior, esta pedagogía significa situarse en los procesos históricos de construcción del pensamiento crítico y apropiarnos de la pedagogía crítica como campo intelectual para sentir, pensar, imaginar, tomar decisiones y actuar en la educación y en la escuela en la perspectiva de la emancipación humana. Además el pensamiento crítico asume la educación como práctica social política y pedagógica, comprometida con los procesos sociales de cambio y de lucha de los pueblos por la paz, la democracia, la justicia social (Hidalgo, 2017, p.10) significa optar por un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo en el que la escuela, como esfera pública de la democracia, según Henry Giroux, contribuye a develar las injusticias del sistema educacional y social, y, le apuesta a una educación integral, humanista, transformadora de las subjetividad de las comunidades educativas para que participen de manera creadora en los procesos de cambio de las condiciones materiales y culturales hacia la construcción de una sociedad. (Hidalgo, 2017, p.10)

Entre tanto Escobar (2017.p.11) retomando la obra de Freire argumenta que “Freire advertía, en su momento que: El pensamiento crítico requiere de unas condiciones para su construcción. “En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”. No pedagogía para él, sino de él”(Escobar, 2017, p.11).

En este sentido entonces, propone Torres (2012.p.17) que la crítica no es patrimonio exclusivo de alguna disciplina, sino un patrimonio de la humanidad que se expresa en diferentes campos y prácticas sociales; en segundo lugar, apoyado en las ideas de Paulo Freire, retoma los aportes de la educación popular sobre formación de pensamiento y sujetos críticos; en tercer lugar, retoma algunos planteamientos de Matthew Lipman acerca del tema, para finalmente, proponer algunos criterios pedagógicos para la formación del pensamiento crítico en contextos escolares. De ahí entonces expresa que pensar lo que afirma “Freire plantea que la educación puede ser emancipadora, si se asume como praxis - reflexión y acción - de los hombres y las mujeres sobre el mundo para transformarlo...”(Torres, 2017, p.15)

El pensamiento crítico en la educación es un proceso de construcción intersubjetivo inscrito en coordenadas culturales y en prácticas sociales concretas. El pensamiento crítico, desde la perspectiva de Lipman, tiene unas características específicas que lo diferencian de otras formas de pensamiento superior. (Torres, 2017, p.17) Aunque el proceso de pensamiento es individual, pensar críticamente es siempre un proceso social; se desarrolla desde una comunidad interpretativa específica. Por eso, los criterios son el resultado de una historia, y unas experiencias compartidas comunitariamente (Torres, 2017, p.17)

Este posicionamiento ético y político de construcción, implica reconocer los condicionamientos y límites que impone la realidad, pero también la posibilidad y capacidad para hacerlo – con otros– desde sueños, utopías compartidas. Pensar críticamente no es hacer afirmaciones con contenido crítico, sino adquirir una manera de razonar capaz de leer críticamente el mundo por sí mismos... (Torres, 2017, p.19) Finalmente el pensamiento y la subjetividad crítica cobra sentido en la medida en que posibilita orientar adecuadamente las prácticas transformadoras. Esta articulación de teoría y práctica acorde con los criterios y valores alternativos, corresponde a lo que los griegos denominaban *phronesis*: el actuar desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad (Fals Borda, 1995). La educación desde paradigmas críticos debe fomentar comunidades de indagación y acción, con capacidad de asombro y curiosidad epistémicos, sensibles hacia las problemáticas del contexto, con opciones de futuro viables, autónomas, reflexivas, dialógicas y responsables. (Torres, 2017, p.20)

Así mismo, Mejía, en esta línea de argumentación, expresa que las formas de la crítica en educación se han transformado a partir de las nuevas realidades, de los cambios que se viven, en las formas de producir la vida simbólica y material y las formas culturales que le corresponden, haciendo que muchos de los enunciados críticos del pasado no nombren con precisión las nuevas formas como los desarrollos del capitalismo exigen la construcción de nuevos mapas conceptuales, metodológicos y pedagógicos para dar respuesta a estos tiempos.

6.3.2. Investigación Educativa

La investigación educativa es un tema de gran importancia en el ámbito escolar, en tanto posibilita a los maestros hacer parte de la realidad, a partir de la reflexión, la indagación y la construcción colectiva, mejorando así el status del maestro y sus prácticas pedagógicas. La investigación también, posibilita acudir a diferentes métodos, técnicas e instrumentos dependiendo de la naturaleza y propósitos de la misma, haciendo participe a otros actores y espacios educativos y pedagógicos que no habían sido tenidos en cuenta, generando transformación en los escenarios, actores y la visión de la educación y las prácticas educativas.

A partir de allí, se entiende entonces como los avances a nivel de modelos pedagógicos, estrategias, métodos, formas de evaluación, proyectos pedagógicos, propuestas innovadoras, son el resultado de procesos de investigación que permiten la comprensión abordaje pedagógico y educativo, generándose nuevas teorías, valores y metodologías que contribuyen a una mejor reconstrucción de los fenómenos objeto de estudio. En síntesis, los procesos de investigación educativa generan transformaciones en los escenarios, en los actores y la visión de la educación y de las prácticas educativas, propiciando en muchas ocasiones, impacto social, cultural, político en los espacios y en otros.

La investigación educativa asume como punto de partida, la investigación en ciencias sociales, que a su vez incorpora tres supuestos que tocan los asuntos neurálgicos de la misma. El primero de ellos es el supuesto ontológico, que hace referencia a la naturaleza de la investigación y la creencia del investigador frente a la misma. El supuesto epistemológico, que se sitúa en la relación del investigador y lo investigado y por último el supuesto metodológico, que evidencia la forma como se obtienen los conocimientos de dicha realidad (perspectiva metodológica, métodos y técnicas de investigación) el investigador aquí establece una relación coherente y lógica.

De igual manera, la investigación en ciencias sociales se sustenta en tres paradigmas fundamentales: el positivista, o conocido como empírico analítico, el interpretativo o también llamado histórico -hermenéutico y el paradigma crítico -social. El paradigma positivista “surgió en el siglo XIX y tiene como fundamento filosófico el positivismo. Fue creado para estudiar los fenómenos en el campo de las ciencias naturales, pero después

también fue utilizado para investigar en el área de las ciencias sociales, sin tener en consideración las diferencias que existen entre ambas” (González 2003, p. 127).

Respecto al paradigma interpretativo o histórico hermenéutica, Heidegger señala que este se refiere a la interpretación de la interacción social en la cual propone que deben estudiarse las interpretaciones y los significados de los sujetos (Ricoy 2006 p. 16) argumenta que el paradigma con autores como Husserl, Dilthey, Baden, Berger, Shutz, Mead, Blumer, Luckman, se presentaba como lucha frente a las limitaciones de paradigma positivista en el campo de las ciencias sociales y de la educación; tiene entonces, su génesis histórica en las escuelas de pensamiento filosófico como la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía y la antropología. En este sentido, la teoría reflexiona sobre los significados e interpretaciones elaboradas por el mismo sujeto en interacción mutua y tiene total sentido en la cultura y las cotidianidades del fenómeno educativo.

Finalmente, el paradigma crítico social es entendido como “una práctica colectiva de producción de conocimiento, articulada a procesos organizativos y movimientos sociales, que se propone, comprender y fortalecer su capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo, así como contribuir a la producción de subjetividades y a la transformación de realidades y sujetos desde una perspectiva crítica y emancipadora” (Torres: ____). en esta perspectiva, pensar en este tipo de investigación con corrientes críticas, significa una lucha teórica- práctica, que se ve obligada no solo a la denuncia sino a la apropiación práctica de la realidad para transformar contextos culturales, y epistemologías, para redirigir escenarios de poder y construir subjetividades desde la mirada de contexto local, para hacer concreta la construcción de sociedades más justas, democráticas y humanas (Torres y Cendales, 2005)

Cada uno de los paradigmas tiene sus propios fundamentos, entiende la investigación de manera diferente, así como la relación sujeto –objeto y los valores propios de la misma. A continuación se presenta una matriz donde es posible evidenciar las disyuntivas y puntos de quiebre de los paradigmas.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARADIGMAS

DIMENSIÓN	POSITIVISTA CUATITATIVO	INTERPRETAT. CUALITATIVO	CRÍTICO SOCIOCRÍTICO
FUNDAMENTOS	Positivismo Lógico y Empirismo	Fenomenología y Teorías interpretativas	Teoría crítica
NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente. (semejanzas)	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente. (diferencias)	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
RELACIÓN SUJETO/OBJETO	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación con el investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso de cambio. El investigador es un sujeto más entre los otros.
VALORES	Neutros. Investigador libre de valores. El Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartidas.

La investigación educativa adquiere sus propias dinámicas, a partir del lugar y el contexto en el que se inscribe: la escuela y las prácticas pedagógicas. Como lo advierte Mejía “contexto en el que se enmarca el proceso. Para ello, es necesario construir la apropiación y lectura del problema de conocimiento, los cuales al encontrarse o reencontrarse con ellos se comprende que son productos socialmente construidos, que al ser convertidos en procesos educativos realizan una mediación social, donde operan, intereses políticos, conflictos simbólicos, como forma de entretejer nuevas ciudadanías (2014, p. 20)

De igual manera, la investigación educativa está orientada a la producción de conocimiento desde el reconocimiento de otras formas de saber, con el fin de develar contextos, estructuras de poder favoreciendo la transformación de los individuos y colectivos, con una opción liberadora que se asocia a la identificación de valores, y proyectos que configuran nuevos sentidos de organización “otros mundos posibles”.

En ese sentido, la producción de conocimiento se articula a procesos organizativos en esta caso en la escuela desde una perspectiva colectiva, para la emancipación y la transformación en la misma y en los sujetos que la agencian. Por ende, una investigación

contextualizada e historizada, es decir que responda en el análisis de un contexto del País y reconozca las categorías de memoria e historia de los fenómenos, es una investigación que permite la construcción y emancipación del ser maestro.

6.3.3. La investigación acción

Por su perspectiva crítica y de ruptura, la investigación acción es uno de los métodos más usados para realizar investigación educativa, en tanto en la investigación –acción el investigador tiene un doble rol: el de investigador y el de transformador de su propia práctica. Este método fue introducido por la sociología como estrategia metodológica orientada a motivar e incrementar la participación de la población en los procesos de planeación y desarrollo.

La investigación acción es un proceso sistemático de aprendizaje donde lo aprendido es retroalimentado permanentemente, que se propone modificar las prácticas educativas, sociales y/o personales, a partir de una metodología en espiral que se sustenta en la planificación, acción, observación, reflexión. Una de las características centrales es que la Investigación acción es un proceso eminentemente participativo que demanda la participación de los sujetos en la mejora de su realidad social, como lo afirma Kemmis (1999).

Así mismo, la investigación –acción contiene un sentido político de transformación social (justicia y libertad), en tanto implica el análisis crítico de las situaciones, y en tanto, la validez de los resultados se relaciona con su potencialidad para propiciar las transformaciones. El objetivo de la investigación acción aplicada a los contextos escolares, es el de resolver un problema en un determinado contexto a través de un proceso sistemático de indagación-acción-perfeccionamiento. Por ello, la IA apunta a describir un conjunto de actividades que realiza el profesor relacionado con: el desarrollo curricular, su autodesarrollo, mejora de las propuestas educativas, sistemas de planificación o política de desarrollo, y con ello, pretende mejorar la realidad social a través de su comprensión.

La IA según (Lewin 1946) es asumido como un espiral de pasos: planificación, implementación, evaluación del resultado de la acción. En consecuencia, la IA es un bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción que cuenta con las siguientes fases y pasos:

Fase 1: montaje institucional y metodológico de la investigación.

Fase 2: estudio preliminar y provisional de la zona y de la población en estudio.

Fase 3: análisis crítico de los problemas considerados por los involucrados como prioritarios.

Paso 4: programación y ejecución de un plan de acción.

A continuación se despliegan cada uno de los pasos que contempla la Investigación acción, en las fases descritas:

FASE I. Montaje Institucional y metodológico de la Investigación

Se realiza entre el equipo promotor de la investigación y representantes de la población.

En esta fase se espera que se logre la:

Formulación del anteproyecto

Delimitación de la zona a estudiar

Información y discusión del proyecto con la población

Organización del proceso

Selección y capacitación de los investigadores

Elaboración del presupuesto y del calendario

FASE II. Estudio Preliminar

En esta fase se avanza en la identificación de la estructura social de la población, la recolección del punto de vista de los individuos y de los grupos, la recolección de la información socio-económica y la retroalimentación de la primera y segunda fase

FASE III. Análisis Crítico de los Problemas

Esta fase a su vez cuenta con tres momentos primordiales que son:

Primer momento: representación cotidiana del problema

Segundo momento: cuestionamiento de la representación del problema

Tercer momento: replanteamiento del problema

FASE IV: Programación y Ejecución de un Plan de Acción, en esta fase se contempla el desarrollo de actividades educativas y medidas que permitan mejorar la situación local y acciones para promover las soluciones identificadas a mediano y largo plazo. Finalmente se plantea la evaluación permanente del plan

Desde otra perspectiva, los aportes de Joao Bosco Pinto, distinguen 3 momentos centrales en la investigación acción. Un primer momento, denominado investigativo en el que se recolecta la información, un segundo momento, denominado tematización, en el que se identifica el proceso de argumentación y reflexión en el discurso, y un tercer momento de programación de la acción. A continuación se evidencian cada uno de los momentos con las actividades que se deben desarrollar en cada una:

I MOMENTO. Investigación

Delimitar la región y recolectar información sobre ella, sistematizarla y redactar un marco teórico y las hipótesis interpretativas

Seleccionar área de la zona y unidades, conocerla, levantar información y analizarla.

Contactar dirigentes y autoridades, participar en las actividades socio-culturales y productivas de la comunidad, identificar grupos y contactarlos, conformar grupos para la investigación.

Sistematizar la información de la fase anterior con la comunidad, realizar círculos de análisis de la información y sistematizar la información.

II MOMENTO. Tematización

Elaborar un documento sobre teorización.

Confrontar las percepciones que tienen la población sobre su realidad y el documento.

Se escogen temas generadores que darán origen al proceso pedagógico.

III MOMENTO. Programación Acción

Organizar los círculos de estudio

Priorizar los problemas

Presentar a la población los problemas y alternativas

Seleccionar colectivamente los proyectos de acción

Realizar planes de acción (recursos, responsables, capacitaciones, etc.)

Ejecución y evaluación

6.3.4. La Investigación-Acción en el Aula

La investigación –acción se pueda aplicar a la educación, en tanto es llevado por docentes, intenta vincular la teoría y la práctica para resolver problemas pertinentes a la práctica docente. El docente se compromete porque quiere cambiar “algo” que es relevante para él o ella. En ese sentido, promueven una imagen del maestro más compenetrada con su realidad y su práctica.

Desde los aportes de Tonucci, en el texto *Viaje alrededor del mundo*, donde se recrea la historia del Maestro Lodi a principios del Siglo XX en Italia, se evidencia como la investigación en el aula debe dar cuenta de cómo viven los niños en la escuela. Esta investigación, nos proporciona elementos sobre el clima de la clase, que casi siempre se escapa a la investigación pedagógica, y que no puede estudiar el investigador externo, puesto que se recupera desde el recuerdo y la interpretación del maestro. En ese sentido, el maestro Lodi utiliza los diarios de clase como una técnica de investigación en el aula que no solo permite reconstruir el programa escolar desarrollado, y las técnicas que se han empleado de manera indirecta y siempre incompleta. El diario nos permite a través de las palabras registradas y escritas, a través de los relatos, los textos, las poesías **“MIRAR A LOS OJOS DE LOS NIÑOS”**.

A través de los diarios de maestros

“Podemos comprender lo que demasiado a menudo permanece oculto y desconocido, no solamente para la escuela, sino para los adultos, incluidos los padres: los grandes dramas de los niños, sus alegrías, las cosas que les divierten, sus ironías, su crecimiento, su confrontación con los demás, con los adultos, con los niños de su edad, con el mundo, su curiosidad, su poesía, su ciencia, su relación con Dios, con la muerte...” (Tonucci, 2013)

Considerando como la investigación en el aula parte de las preguntas genuinas del maestro, que se corresponden con las de los niños, Tonucci reflexiona en torno a cómo la escuela transmisora no les pregunta nada a los niños. Ellos no tienen ningún espacio,

ningún motivo para hablar, y mucho menos para hablar de sí mismos. Cuando esta escuela abre espacios para la comunicación, lo hace de manera maternal de la confianza, de la cartita al maestro. Por lo general los niños se defienden de esas presiones dando el mínimo indispensable para conformar al maestro, y volviéndose a guardar para sí los verdaderos problemas. Al respecto, señala el maestro “En nuestra clase los niños hablan de sí mismos sin que nadie se los pida. No hablan de ellos con el maestro, sino con los compañeros, con la clase de la que el maestro forma parte”. Lo anterior permite concluir sobre este tema con una interesante frase del Diario del Maestro Lodi

“En las puertas de todas las escuelas y de todas las casas, en la frente de todos los adultos debiera estar escrito **me importa** y entonces los niños hablarían con nosotros de sí mismos” (Tonucci: 2013)

6.3.5. Gestión educativa y Rol Docente

“Todo lo que se hace se puede medir, sólo si se mide se puede controlar, sólo si se controla se puede dirigir y sólo si se dirige se puede mejorar”

Mendoza, A.

Este aspecto relacionado con la *gestión educativa y rol del docente* presenta conceptos básicos de carácter conceptual, pedagógico, administrativo y legal, relacionado con las concepciones sobre gestión; gestión educativa; orígenes de la gestión educativa; gestión del conocimiento: intraescolar y extraescolar; tipos de gestión en la Institución Educativa: Académica y pedagógica, Administrativa y financiera, Directiva, convivencia y comunidad; Modelos y Sistemas de Gestión reconocidos en el campo educativo.

Dichas elaboraciones contribuyen al desempeño de las funciones de docentes y directivos docentes participes de la estrategia de cualificación a partir de su participación en el diplomado e invita a realizar un análisis desde los diferentes temas propuestos que en relación con las realidades institucionales que permitan abordar los procesos sustentados en los principios de calidad y la apropiación de una cultura laboral orientada hacia la comprensión de que la gestión como tarea permanente de la Institución Educativa,

destacada por ser asumida desde una perspectiva crítica en conjunto y relación con los planteamientos sobre pedagogía y didáctica como de investigación educativa.

La gestión como tal, surge del desarrollo o evolución natural de la administración, como disciplina social sujeta a los cambios operados en las concepciones del mundo, del ser humano y del entorno económico, político, social, cultural y tecnológico. Particularmente la gestión educativa surge de las reformas y planteamientos de las políticas educativas. Desde esta perspectiva se plantea a las instituciones de educación requieren de una transformación organizacional en sus áreas directiva, académica-pedagógica, administrativa-financiera y, comunitaria y de convivencia; al igual sus procesos de acción pedagógica característicos de la cotidianidad escolar. Esto implica revisar aspectos como: misión, visión, objetivos, principios, políticas, paradigmas, perfiles, estructuras, recursos físicos y financieros, talento humano, cultura escolar, ejercicio del poder y de la autoridad, roles e interacción de sus miembros; esquemas mentales y formas de ser, pensar, estar y hacer de la comunidad educativa. Responder a estas exigencias implica a las instituciones la resignificación de temas como la calidad, el aprendizaje y los resultados obtenidos en el proceso educativo.

En este sentido, la comprensión acerca del diseño, planeación y ejecución de actividades coordinadas, en equipo y con objetivos claros y permanentes, permitirá asegurar y mejorar las instituciones educativas toda vez la gestión sea comprendida y encaminada hacia el mejoramiento propio y el alcance de la calidad educativa.

Concepciones de gestión

El término gestión surgió en la década de los setenta con el auge de las teorías de la administración en las instituciones industriales o mercantiles, a través del cual se buscaba generar una serie de acciones y procedimientos para alcanzar eficiencia en los procesos y eficacia en los resultados.

La gestión es concebida en términos generales como un conjunto de acciones y actividades coordinadas para planificar, controlar, asegurar y mejorar una organización, en otras palabras consiste en articular de manera armónica, ordenada y funcional el conjunto de programas de manera organizada en tiempo y espacio con el ánimo alcanzar los objetivos propuestos. Este concepto ha trascendido los espacios y más allá de un proceso administrativo, se ha convertido en un eje transversal para las diferentes

entidades y organizaciones estatales y privadas, pero es particularmente en la época del taylorismo, en la que el término gestión fue transferido al contexto escolar en vista de que la escuela podría ser considerada como una organización.

Se presenta a continuación desde algunos autores el concepto de gestión:

En sus orígenes se distinguen dos corrientes:

Perspectiva de la experiencia: orientada al análisis y reflexión casuística de las experiencias de algunos empresarios que comienzan a escribir sobre sus prácticas en la administración de grandes empresas en los años sesenta en Estados Unidos.

Perspectiva teórica: desarrolla modelos teóricos aplicados a la gestión como son el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional (Cassasus, 2000).

Para Agrys y Schon (1978) la gestión es considerada como “la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización”. Desde los procesos de interacción comunicativa la gestión se concibe también como “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción”.

Blejmar (2005) presenta varias concepciones de este término, uno de ellos involucra conceptos claves al definir la gestión, como eficiencia, eficacia y la relación de estas considerando el tiempo, el contexto y la complejidad que es necesaria para que la escuela pueda responder a la sociedad con un proyecto educativo determinado, menciona que “la gestión, más que hacer en forma directa, crea condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional” (p. 24)

La gestión es un proceso más genérico que la administración. La práctica de la gestión implica planificar y ejecutar el plan. El concepto de gestión connota tanto las acciones de planificar como las de administrar en relación con los contextos.

Uno de los principios básicos de la gestión es el reconocimiento del valor de las personas en la organización. Por esta razón, el tema central de la gestión, según Casassús (2000), “es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización”.

Por su parte, el autor Gimeno Sacristán (2000) considera la gestión como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones; situación que lleva al reconocimiento de los sujetos y a diferenciar las actividades eminentemente humanas del resto de actividades donde el componente humano no tiene esa connotación de importancia.

Uno de los enunciados más fuertes dentro de la reconfiguración de la gestión educativa, es el de la calidad, es quizás uno de los conceptos más desarrollado, estudiado y reflexionado en el contexto de la educación. El discurso de la calidad domina la política pública y su instalación allí se ha dado como producto de los intereses de los organismos de cooperación y financiación internacional desde finales de la década del sesenta. Diferentes proyectos, eventos y estrategias en el plano internacional, han tenido como tema central la calidad de la educación.

¿Qué es la gestión educativa?

Por su parte, la gestión educativa se concibe como una disciplina necesaria para ejercer la dirección y el liderazgo integral que en este en las diferentes Instituciones educativas con el ánimo de garantizar el cumplimiento de sus funciones. En este sentido, busca desarrollar un mayor liderazgo en los directivos, con el fin de que ejerzan un tipo de relación más horizontal con su comunidad, promuevan mayor participación en la toma de decisiones desde todos sus procesos, desarrollen nuevas competencias en los diferentes actores y agentes educativos, nuevas formas de relacionarse con cada y entre cada uno de sus miembros como unidad que desde un trabajo en equipo articule las acciones necesarias para garantizar el alcance de sus propósitos.

En este contexto, y desde autores como Delannoy, se puede plantear que la gestión educativa se preocupa por la búsqueda de mayor eficiencia y orienta la acción hacia el logro de la productividad educativa y la rendición de cuentas; a través del uso de herramientas competencia de la administración que permitan garantizar información veraz frente a procesos como la medición y la evaluación. De igual manera, la Institución Educativa requiere pensar la gestión desde el concepto de calidad, para responder desde allí, a los retos y los cambios de la sociedad del conocimiento, de la revolución tecnológica, de la globalización, la democratización, la descentralización y la modernización.

En este sentido se define entonces la calidad como el grado en que un conjunto de características inherentes a un servicio, cumple con unos requisitos puntuales para satisfacer las necesidades de los beneficiarios del mismo, generando confianza y con ella mejora en todos los procesos inherentes al deber ser institucional.

Por su parte, según Lya Sañudo (2006) contempla la gestión educativa como un “proceso mediante el cual se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que construyen la institución educativa para lograr la formación de los individuos y de los colectivos” (p. 84)

En el contexto del país, el MEN plantea que:

La gestión escolar en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2015)

De acuerdo con lo expuesto, la Gestión Educativa requiere abordarse conceptualmente como proceso sistémico que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano.

Orígenes de la gestión educativa

Desde los referentes conceptuales, el término de gestión educativa así como las grandes contribuciones en el marco de las dinámicas de la sociedad emergen de los movimientos sociales desde la década de los años sesenta como necesidad ante el cuestionamiento de las diferentes sociedades frente al papel que venían desempeñando las instituciones sociales de manera general y la escuela puntualmente, demostrando con estos hechos

la importancia de abordar los diferentes procesos desde modelos participativos que dieron origen a lo que en la actualidad se conoce como gestión.

En este sentido se documenta que la gestión educativa data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. En las décadas de los años 80 y 90, la incidencia directa de los procesos de globalización y apertura e internacionalización de los mercados en América Latina, produce importantes cambios políticos, económicos y administrativos, lo cual genera transformaciones, tanto a nivel del Estado, como de las organizaciones públicas y privadas y en el sector educativo.

Como la mayoría de los procesos, América Latina aborda este concepto y hace significativo su aporte como modelo durante las décadas de los años 80 y 90, consecuencia de las dinámicas sociales como son la globalización, la internacionalización de los mercados, los cambios que se empiezan a gestar en las sociedades latinas a nivel político, económico, social y administrativo, dando origen a nuevas posturas desde los diferentes Estados y sus organizaciones, así como a las organizaciones de carácter privado.

Consecuencia de ello, los manejos y objetivos abordados alcanzan el contexto escolar puntualmente el manejo con el que las Instituciones Educativas venían desarrollando sus procesos, exigiendo en estas dinámicas replantear el rol que en ellas cumplen sus directivos y equipos de trabajo en miras de dar respuestas efectivas a todas estas transformaciones sobre las cuales se vieron casi que obligados a responder a los diferentes retos y cambios de la educación y sus políticas.

Lo anterior implicó entonces desaprender la manera como se estaban dirigiendo las Instituciones y replantear a través de reflexiones pedagógicas el papel de los sujetos y particularmente de la comunidad educativa en la organización denominada escuela; la redefinición de conceptos como el valor que tiene el trabajo en equipo, las relaciones inter e intra personales y con ellas las relaciones de poder; los retos y metas compartidas, entre otros, dando apertura al concepto y sentido al proceso denominado gestión educativa.

Por su parte desde el contexto local, en el sistema educativo colombiano acogiendo los cambios desde una mirada de gestión, se generaron procesos de descentralización y

recentralización, lo que conlleva a la generación de una serie de transformaciones en las políticas educativas que convirtieron a la gestión en el eje principal de las reformas institucionales y sobre las cuales se hace extensiva la invitación hacia una reflexión permanente, dinámica y cambiante en los procesos en beneficio de la comunidad educativa.

Tipos de gestión en la Institución educativa

La gestión directiva

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, (2008), la gestión directiva hace referencia “a la manera como el establecimiento educativo se encuentra orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno.” (p. 27).

En este sentido, lidera, propicia y se compromete con la convivencia escolar; organiza la conformación y puesta en marcha de las diferentes acciones y responsabilidades del gobierno escolar, para garantizar la participación de éste y de la comunidad educativa en la toma de decisiones; construye mecanismos y canales de comunicación coherentes con el horizonte institucional; crea mecanismos y herramientas de seguimiento, autoevaluación. y control que aseguren la autorregulación y el mejoramiento continuo de las políticas, planes y proyectos que orientan y dan sostenibilidad a la institución.

La gestión académica

El Ministerio de Educación Nacional (2008), plantea que la gestión académica está enfocada a generar acciones encaminadas a “lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico” (p. 27)

En esta área de gestión se evalúa y reconoce la importancia de lo académico en la determinación de la calidad de la institución educativa, a través de las características del currículo, los aspectos metodológicos y la evaluación del aprendizaje y, en particular, la dinámica del conocimiento que circula y se expresa en cada uno de los actores, directivos

docentes y estudiantes. Para leer e interpretar la gestión académica es necesario relacionarla con las demás áreas de gestión, pues entre ellas existe una interdependencia mutua que las nutre, dinamiza y afecta.

Por lo tanto, visibiliza el logro del horizonte institucional mediante el diseño de currículos pertinentes, flexibles y dinámicos que aseguren la formación integral del ser humano en el ser, el estar, el hacer, el tener, el convivir y el trascender expresados en planes de estudio contextualizados.

La Gestión Académica tiene como elementos de referencia los resultados de las evaluaciones internas y externas y los estándares básicos de calidad educativa. Para ello trabaja aspectos como el diseño e implementación de planes de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje, proyectos transversales, investigación, clima de aula y estrategias de articulación de grados, niveles y áreas. Esto como producto de la evaluación externa y la autoevaluación en las que se valoran los objetivos académicos, las metas de desempeño, los indicadores de logros, los estándares de competencia, los acuerdos pedagógicos, la definición de los tiempos para el aprendizaje, la integración curricular, el diálogo entre grados, áreas y niveles, los recursos y las oportunidades de mejoramiento.

De este modo, este tipo de gestión da cuenta del desarrollo de la misión esencial de una organización educativa y tiene como función la organización, distribución y apropiación del conocimiento en contexto, producto de los aprendizajes significativos que deberán ser comprendidos por el estudiante para ser protagonista de su proyecto de vida y para su inserción en el mundo productivo de una manera reflexiva, crítica, creativa y propositiva. Para ello, la gestión académica se preocupa por la formación en competencias básicas que le permitan al individuo desempeñarse eficazmente; por la construcción de identidad nacional como demanda de un sistema cultural; por la educación democrática con valores como la solidaridad y la participación; y por los aportes científicos para el desarrollo de la ciencia, desde una concepción del conocimiento amplia y rigurosa que favorezca el desarrollo de competencias científicas, operativas y sociales (SEM, 2005)

Ahora bien, frente al docente, la gestión académica permite además valorar la profesionalidad del docente, esto es, el reconocimiento a su formación, a su nivel de

competencia, a su relación pedagógica con los alumnos y su capacidad de interacción y de trabajo en equipo con directivos, docentes, padres de familia y otros actores de la comunidad educativa. Así mismo, reconoce la profesión del maestro como una práctica social que cobra sentido en el acto educativo, es decir, en el proceso enseñanza aprendizaje como quehacer fundacional de la misión académico pedagógica del maestro.

La gestión administrativa y financiera

Este tipo de gestión comprende una serie de acciones intencionadas mediante las cuales el directivo desarrolla sus actividades a través del cumplimiento de las fases del proceso administrativo: Planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar la institución en sus diferentes ámbitos de gestión.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2008), La gestión administrativa y financiera “tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, recursos y servicios, el manejo de talento humano, el apoyo financiero y contable” (p. 27)

Comprende el diseño, la planeación, la operacionalización y la flexibilización de las estructuras organizativas, los sistemas de reglas y los presupuestos e inversiones que se requieren para responder a los propósitos del Proyecto Educativo Institucional, así como a los cambios internos y externos de la institución.

La gestión administrativa requiere de una visión sistémica de la organización. Esto significa que reconoce el todo y las partes que componen la institución, la interdependencia entre áreas, y la incidencia de las acciones en todo el sistema, en el cumplimiento de los objetivos, misión, visión, metas y estrategias institucionales. Debido a ello requiere la revisión sistemática y la adaptación de las estructuras y formas de trabajo de la institución para responder a sus necesidades de acuerdo con las características de las personas y de los equipos de trabajo que la constituyen; las concepciones de aprendizaje y enseñanza que se adopten, la definición de conocimiento con la que se trabaje y el tipo de maestro que se requiere. Para ello, reconoce y visibiliza las tensiones y los conflictos propios de la organización y busca permanente alternativa de mejoramiento convirtiéndose en una institución que aprende.

En otras palabras, esta área es la encargada de planear, administrar y disponer los recursos físicos, materiales y financieros de la institución; definir la política del manejo de estos recursos para garantizar una gestión transparente y hacer permanentes procesos de rendición de cuentas a la comunidad educativa. En este mismo sentido, es la encargada de los esquemas de contratación, contabilidad, manejo de inventarios, planes de inversión y asignación de presupuestos de inversión en relación con las necesidades del Proyecto Educativo Institucional.

El área de gestión de convivencia y comunidad

Considerada como la misión vital de las organizaciones que lideran procesos educativos, ésta define, mantiene y hace seguimiento a la interacción existente entre los miembros de la comunidad educativa y de la institución en su conjunto con el medio social y productivo en el que se desenvuelve. En este sentido, esta área identifica necesidades y problemas del contexto social, propone acciones de proyección social y apoya programas que contribuyan a su solución y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2008), la gestión de convivencia y comunidad “se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos” (p.27)

La gestión por procesos aplicada en las instituciones permite a sus directivos desarrollar una visión mucho más sistémica de la organización. Es decir, que el gerente por procesos se distingue por poseer un pensamiento sistémico, considera el todo y las partes, sus interrelaciones, las características de los procesos, los cambios del entorno y las demandas de los usuarios.

Por lo tanto, la institución educativa desde la gestión de convivencia y comunidad genera vínculos culturales, sociales y afectivos con los padres de familia, los egresados, los líderes institucionales y comunitarios para proponer alianzas que posibiliten apoyar el desarrollo humano y social de la comunidad en la que está inscrita.

La gestión de convivencia y comunidad tiene en cuenta a toda la comunidad educativa; así por ejemplo, considera a los egresados de la institución educativa como capital humano importante para el desarrollo de programas académicos, culturales y de proyección social. Para ello, los convoca y organiza de acuerdo con sus profesiones, intereses, práctica laboral y los integra a las acciones y al desarrollo institucional.

Tiene como uno de sus objetivos repensar y resignificar la relación *escuela-comunidad* teniendo en cuenta referentes como el Manual de Convivencia, los resultados de las evaluaciones, los proyectos transversales y el contexto de la institución, con los cuales indaga la realidad para diseñar estrategias de prevención, convivencia, inclusión y permanencia que potencian la relevancia y pertinencia del Proyecto Educativo Institucional y su democratización mediante procesos de participación ciudadana.

La Función Docente

Desde la mirada de los procesos de gestión, relacionado con la calidad, los directivos docentes se conciben como líderes, los líderes son personas que aprenden continua y permanentemente, se capacitan y actualizan; perfeccionan y enriquecen estos niveles de aprendizaje con sus propias experiencias, desarrollan nuevas habilidades y buscan nuevos intereses

Los líderes son muy activos, le sacan provecho a todo y se convierten en personas comprometidas por lo que forman parte de la solución y no del problema, tienen actitud de escucha, aprenden de las personas y los valoran.

La función docente hoy está inscrita en una sociedad global y mediatizada, caracterizada por la complejidad y la incertidumbre, en la que el conocimiento, la ciencia y la tecnología imponen nuevas teorías, métodos y herramientas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual exige a los docentes un nuevo perfil, y a la institución educativa y a sus actores, una actitud reflexiva y de apertura para analizar el currículo y el plan de estudios y plantear acciones de mejora o de innovación en el proceso educativo.

Díaz (2004), plantea que “El docente es un sujeto social que ejerce la profesión de enseñar y gerenciar aprendizajes.” Esto significa que ser docente hoy implica acompañar al estudiante en su proceso de formación integral como persona y como ciudadano, para el logro de habilidades y competencias en el contexto de nuevos aprendizajes: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a emprender, aprender a convivir, aprender a participar y aprender a trascender. Este acompañamiento en el proceso de aprendizaje permite al alumno construir su proyecto de vida articulado a un proyecto de sociedad.

Lo anterior, permite inferir que la función del docente no está en la enseñanza, sino en la adecuada gestión de estrategias para aprender, es decir el docente es un gestor y gerente del acto educativo. Desde esta dimensión, la función docente consiste en asesorar, orientar, motivar y acompañar desde el diálogo y la confianza al alumno, a quien reconoce como sujeto que aprende y responsable de su proceso aprendizaje. En consecuencia, el docente es quien dirige la formación integral del alumno, elabora el currículo y participa activamente en la construcción del plan de estudios y, en este proceso, no solo se preocupa por el currículo, sino por los diferentes factores que afectan el aprendizaje y por la manera como se aplica el conocimiento a situaciones concretas de la vida diaria.

Desde esta perspectiva el pedagogo es un maestro, un posibilitador y generador de espacios y ambientes de aprendizaje que se compromete con una educación de calidad. Para lograr este propósito hace del acto educativo un espacio de creación, de construcción, de reflexión, de proposición y de transformación.

En este sentido, el maestro es ante todo un investigador que permanentemente se hace preguntas sobre la realidad social de su entorno y el mundo; se cuestiona y reflexiona de manera continua su práctica pedagógica, y la pertinencia y coherencia de los contenidos académicos con el fin de mejorarlos. Igualmente reconoce que tanto él como el alumno son sujetos que aprenden, que entablan mediaciones con el mundo y la realidad que los circunda, desde la pregunta y no desde la memoria.

6.4 Estructura del aula virtual

A continuación se describe como se ha dispuesto y estructurado el espacio virtual para el Diplomado *Pensamiento Crítico para la innovación y para la Investigación: Comunidades de Saber y de Práctica Pedagógica*, como parte del producto 2 del Convenio 077 de 2017 acordado en el cronograma inicial.

6.4.1. Generalidades del espacio virtual

Para el desarrollo del componente virtual del proceso de cualificación, se contó con el espacio en la plataforma Moodle que el IDEP tiene dispuesta para el seguimiento de los proyectos interadministrativos. La dirección para acceder al espacio virtual es: <http://www.idep.edu.co/procesosymediaciones/moodle/>, una vez allí se debe dar click en el curso denominado *Diplomado de Pensamiento Crítico para la innovación y para la Investigación: Comunidades de Saber y de Práctica Pedagógica*.

Dicho espacio fue habilitado desde el mes de julio del presente año, fecha en la que ya se contaba con la información de los docentes inicialmente seleccionados que participarían en el desarrollo del proceso de cualificación docente, así también con la información de los integrantes del equipo de trabajo para el desarrollo del proyecto por parte de la Universidad Distrital y por parte del IDEP.

El panorama general de los usuarios inscritos en la plataforma es el siguiente:

- Total de usuarios inscritos 196
 - 166 estudiantes registrados mes de julio de 2017
 - 1 retirado en el mes de julio
 - 13 estudiantes nuevos inscritos en el mes de agosto de 2017
 - 37 estudiantes que fueron retirados en el mes de septiembre
- 10 personas suscritas con la UDFJC
- 6 personas del IDEP

Durante la tercera semana de julio se crearon las cuentas de usuario y contraseñas de los usuarios iniciales, hubo necesidad de verificar contra los listados del Diplomado desarrollado en 2016, ya que 9 docentes estaban registrados en plataforma y por lo tanto tenían datos de usuario y contraseña.

Al 13 días del mes de septiembre de 2017, los 142 docentes participantes representan el 100% de los inscritos en el diplomado, quienes fueron distribuidos equitativamente como equipos de trabajo en seis grupos, tres para el espacio los jueves en la mañana y tres para el espacio en la tarde. El diplomado en plataforma cuenta con los siguientes módulos:

- *La crítica: experiencia de innovación en la escuela,*
- *Existencia, creatividad y gobierno*
- *Territorios y procedimientos pedagógicos.*

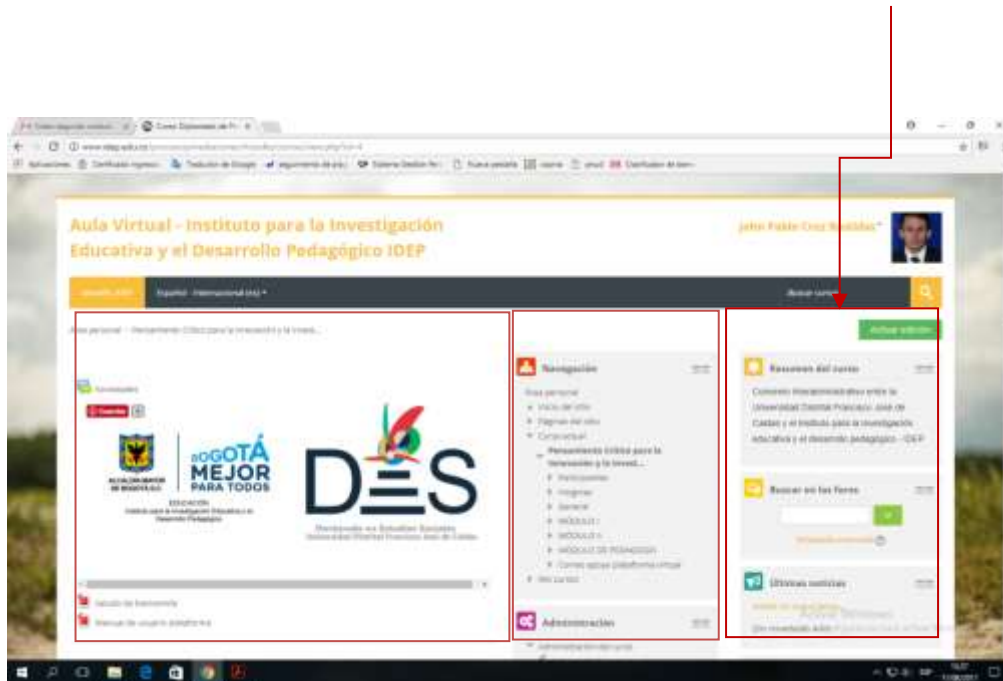
Una vez creadas las cuentas de los usuarios mencionadas anteriormente, se procedió con el proceso de matrícula, a los docentes inscritos se les habilitó con el rol de estudiantes, a los integrantes del equipo de trabajo se les habilitó con el rol de docentes con permiso de edición de la siguiente forma: Profesores Claudia Luz Piedrahita Echandía, Adrián José Perea, Jorge Eliecer Martínez, Adriana Marcela Londoño Cancelado, Luz Sney Cardozo Espitia y Olga Lucia Bejarano y también a las asistentes de investigación Nidya Navarrete Guzmán y Sandra Carolina Ramos (por eso se visualizan en la plataforma como los docentes del curso).

Creados los usuarios, se informó a los mismos la ruta y el procedimiento para acceder al aula virtual junto con un manual de usuario el cual fue actualizado la primera semana de agosto por migración a la nueva versión por parte del IDEP. Se crea además una cuenta de correo (comunidadesdesaber@gmail.com), con el propósito de facilitar la comunicación y el soporte a cualquier requerimiento técnico así como la resolución de dudas relacionadas con sus cuentas y manejo de la plataforma.

6.4.2. Estructura del aula virtual

La estructura del curso sobre la plataforma Moodle cuenta con tres secciones:

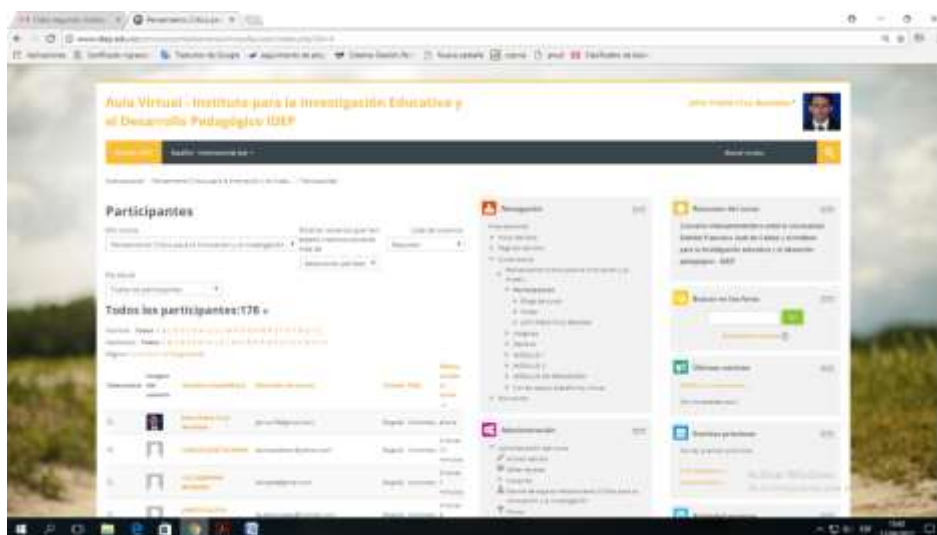
1. La sección izquierda, donde podrá visualizar todos los contenidos y materiales del curso.
2. La sección central, donde se encuentra el módulo de navegación en el que figuran área personal, participantes, enlaces a recursos y los cursos habilitados.
3. La sección derecha, donde podrá encontrar resumen del curso, noticias, eventos y actividades recientes.



Ingreso aula virtual

Panel de participantes

En esta sección podremos revisar que personas hacen parte de la plataforma del proyecto, después de dar click al icono de participantes de la sección 1 de la ilustración anterior se desplegará lo siguiente:

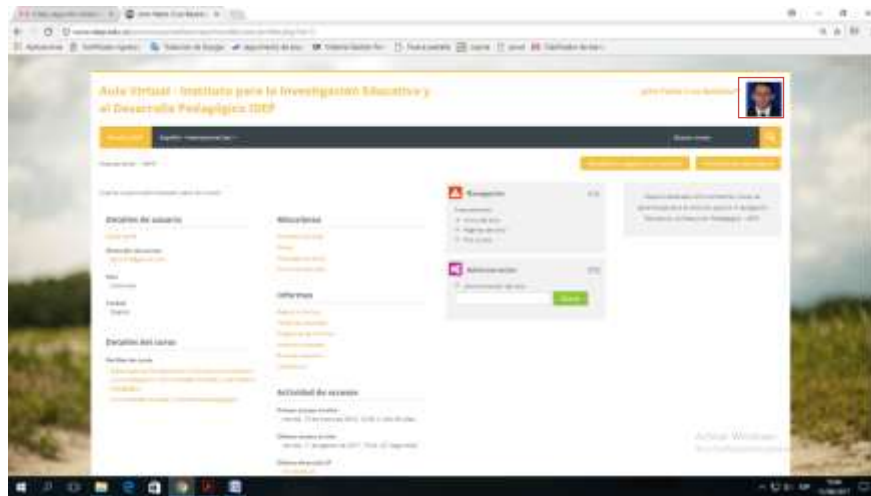


Visualización de participantes proyecto en plataforma

Paneles recursos y área personal

De forma similar, en la sección 1 se podrán visualizar todas las actividades correspondientes al curso, como foros, archivos, enlaces para subir documentos, etc., el panel de foros deja visualizar un botón para acceder a cada foro vigente en la plataforma (los trabajaremos en la inducción).

Por último en esta misma sección se encuentra el área personal que permite a los usuarios actualizar sus datos personales, para ello después de dar click en área personal ingresar al ícono de la imagen.



Área personal

Desde la sección anterior los usuarios pueden cambiar la contraseña de ingreso a la plataforma. Además pueden modificar los criterios de recepción de mensajería, si quieren recibir notificaciones dentro de la plataforma o que sean enviadas a su e-mail, para ello sólo deben dar click en el ícono Editar perfil.

La estructura habilitada del curso está conformada por módulos de la siguiente manera:

Módulos del curso

El curso consta de cuatro módulos o secciones, los cuales inician con una destinada a las novedades y presentación del Diplomado, allí se dejó habilitado un foro de novedades por si lo requieren docentes o estudiantes para colocar mensajes o información de último momento.



Sección de Novedades y presentación

En ésta misma sección figuran los logos del IDEP y de la Universidad Distrital, así como el archivo de bienvenida a los participantes del Diplomado y el manual de usuarios para facilitar a los participantes la navegación en dicha plataforma.

La segunda sección corresponde al módulo denominado: *La crítica: experiencia de innovación en la escuela*, el cual está organizado por cada sesión del módulo:



Sección Módulo I

La tercera sección del curso corresponde al módulo denominado: *Existencia, creatividad y gobierno*, el que incluye material transversal que sirve para todas las sesiones del módulo.



Sección Módulo II

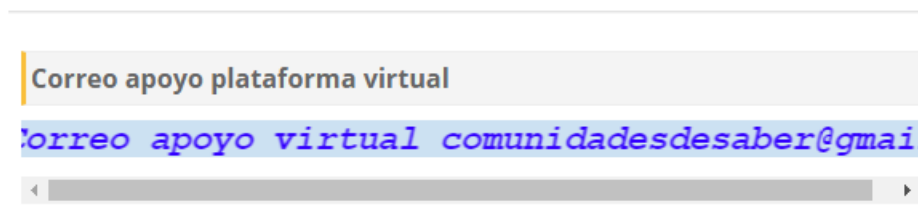
La última sección del curso corresponde al módulo denominado: *Territorios y procesos pedagógicos*. Este módulo incluye material organizado para cada sesión y la inclusión de una actividad final de módulo.



Sección Módulo III

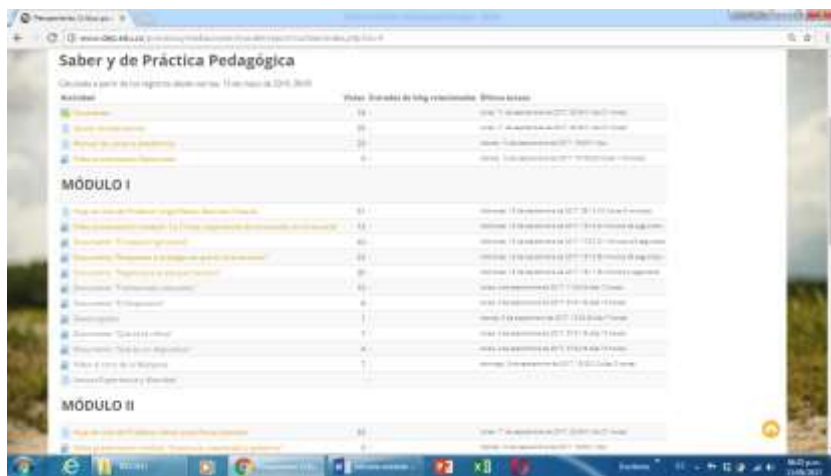
En cada uno de los módulos mencionados, se ha subido el material de forma no editable que los docentes han suministrado entre los que tenemos las presentaciones de los temas a tratar en las sesión, las lecturas y vídeos recomendados, así como las hojas de vida de los docentes investigadores responsables de los módulos.

Adicionalmente, en la parte final del curso se habilitó una etiqueta que despliega el correo electrónico creado para apoyo a los participantes mencionado al inicio de éste documento:



Etiqueta final del curso

Si bien el curso hasta el momento no cuenta con actividades sugeridas por los docentes para que los participantes hagan uso de la plataforma en su tiempo independiente, si dispone de material como apoyo a las clases presenciales. Las estadísticas de uso muestran que el número de docentes participantes en el aula llegó a 51, lo que representa el 35% de ellos.



Pantallazo visitas al aula virtual sept. 2017

Lo anterior sugiere publicar material previo a las sesiones presenciales así como la inclusión de actividades que sugieran a los participantes a emplear e interactuar con mayor frecuencia el aula virtual dispuesta para el desarrollo del Diplomado (Foros, actividades, tareas, etc.).

6.5 Informe de avance aulas itinerantes

La estrategia denominada aulas itinerantes constituye la acción central de reconocimiento de experiencias pedagógicas en territorio. Ha sido pensada como una posibilidad de trabajo colaborativo entre maestros, por cuanto permite conocer in situ el desarrollo de experiencias pedagógicas que incluyen aspectos conceptuales, metodológicos y/o didácticos que pueden ser analizados tanto desde la perspectiva pedagógica y didáctica como desde la visibilización de rupturas y transformaciones que evidencian los tránsitos y devenires del pensamiento crítico de los maestros.

Objetivos:

- Aportar a la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, a partir de intereses temáticos afines entre los maestros participantes.
- Promover la reflexión entre los maestros participantes, sobre los diferentes planos de lo crítico que atraviesan en el devenir maestro.

6.5.1. Ruta metodológica

FASES DEL PROCESO	FECHAS
• Caracterización de docentes y experiencias participantes	Junio 15
• Diseño de la estrategia Aulas Itinerantes	Julio 25 – Agosto 10
• Conformación de grupos temáticos	Agosto 10 - 16
• Diseño de Diario de Campo	Agosto 10 - 16
• Elaboración de cronograma de recorridos de aulas itinerantes	Agosto 24
• Socialización de la estrategia con los maestros	Agosto 31
• Implementación de aulas itinerantes	Octubre - Noviembre
• Valoración y Análisis de la estrategia Aulas Itinerantes	Noviembre

6.5.2. Criterios de agrupamiento

Los grupos de experiencias se organizarán por afinidades temáticas, de acuerdo con los ejes que se presentan a continuación:

CURRÍCULO

RED TELTA: CONSTRUYENDO CURRÍCULO ALTERNATIVO EN BAKATA COMO APOYO A LA PAZ INTEGRAL.
 BO DISEÑO MONTAÑA CILLAR. LOCALIDAD DE USME. N.S

"SOY MEJOR PERSONA, SOY COLOMBIANO DE PAZ PORQUE HABLO EL LENGUAJE DEL AMOR"
 BO SANTI MARTÍN. LOCALIDAD DE USME. NS

LA ESCUELA ¿UNA FÁBRICA DE PREGUNTAS? PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN EN EL AULA"
 BO JERÓNIMO ARAÚJO PÉREZ. LOCALIDAD DE BOYÁ. NS

APORTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA AL PROCESO DE ENSEÑANZA
 COLEGIO MARIA MONTESSORI LOCALIDAD DE ANTONIO NARIÑO N. ED

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL MUNDO PEDAGÓGICO DEL COLEGIO JULIO GARBITO -- LOCALIDAD DE PUENTE ARANDA N.J

HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO CRÍTICO COLEGIO PABLO NERUDA. LOCALIDAD DE FONTIBÓN N.J

CLUB DE ASTROCIENCIAS COLEGIO COMINARARCA
 -- LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR N. E D

SOY MEJOR PERSONA, SOY COLOMBIANO DE PAZ, PORQUE HABLO EL LENGUAJE DEL AMOR
 LOCALIDAD DE USME. N.J JORNADA TARDE



LENGUA ESCRITA

GOSSIP: PERIÓDICO VIRTUAL ESCOLAR -- COLEGIO VILLA ELISA. LOCALIDAD DE SUBA. NJ

RELACIONES DE TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD A TRAVÉS DE LA LECTURA CRÍTICA COLEGIO
 TUNJUELITO
 LOCALIDAD DE TUNJUELITO. NJ

CLUB CATARSIS: LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD -- COLEGIO DE CONCEPCION LOCALIDAD DE
 BOYÁ
 N.J

LECTURA -- ESCRITURA EN FAMILIA. COLEGIO FERNANDO VILLEHAS LOCALIDAD DE BOYÁ. N.J

ERASE UNA VEZ UN VIAJE AL INFINITO CON EL PRINCIPIO- COLEGIO JUAN LOZANO- LOCALIDAD
 DE SUBA LOCALIDAD DE SUBA. NJ

COLECCIÓN CUENTOS LA RUTA MÁGICA DE AYELEN. COLEGIO GARCIA MARGUEZ LOCALIDAD DE
 USME. N.E.D.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCIDENCIA E IMPACTO PARA EL DESEMPEÑO ESCOLAR. CASO
 COLEGIO FERNANDO SOTO APARICIO LOCALIDAD DE KENNEDY. NJ



TERRITORIO Y MEDIO AMBIENTE

MI AMIGO EL FUCHA, EMPODERAMIENTO DEL TERRITORIO CON SENTIDO AMBIENTAL
COLEGIO JOSE FELIX RESTREPO- LOCALIDAD SANCRISTOBAL, N. S

LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL COLEGIO RURAL, JOSÉ CELESTINO MUTIS
APRENDEN, REFLEXIONAN, ACTUAN Y TRANSFORMAN EN EL TERRITORIO RURAL-
LOCALIDAD DE CIUDAD BOLIVAR, N.S

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL AULA AMBIENTAL DEL COLEGIO SIERRA MORENA- LOCALIDAD DE
CIUDAD BOLIVAR, N. ED

"GUARDIANES BIOCLIMÁTICOS, RECONOCIENDO NUESTRA HUELLA ECOLÓGICA A TRAVÉS DE LOS
HUMEDALES DE BOGOTÁ" COLEGIO RAFAEL BERNAL LOCALIDAD BARRIOS UNIDOS

"SENDERO PEDAGOGICO" COLEGIO ARRAYANES



PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA DANZA COMO UN MEDIO PARA
POTENCIAR LIDERAZGO, MOVILIZACIÓN DE CONCIENCIA, CON EL FIN DE CONSTRUIR
COMUNIDAD Y CULTURA DE PAZ EN UN GRUPO DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y
ADULTOS QUE PERTENECEN AL GRUPO CHICAS, CHICOS DE FUEGO- COLEGIO
COMUNEROS- USME, N.S

ARTE PARA LA CONVIVENCIA: CULTURA FESTIVA Y COMPARSA IED. DOFASA
LOCALIDAD DE BARRIOS UNIDOS, N.S

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA-VISUAL EN CONTEXTOS DIGITALES
COLEGIO JOSE MARIA CORDOBA, LOCALIDAD DE SANCRISTOBAL

LIBRETA DE BOCETOS- COLEGIO MARCO FIDEL SUAREZ
LOCALIDAD DE TUNJUELITO, N.ED

BIOARTE COLEGIO PROVINCIA DE QUEBEC LOCALIDAD DE USME, N.ED

ARTE



CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

"ENTRELAZANDO IDEAS PARA LLEGAR A LA PAZ- CED JAIRO ANBAL NIÑO
LOCALIDAD DE KENNEDY. N.S

RECARDIS". VOLVER A PASAR POR EL CORAZÓN COLEGIO LA TOSCANA LISBOA
LOCALIDAD DE SUBA. N.S

TRAS 4 AÑOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA COLEGIO VENECIA
LOCALIDAD DE TUNUELITO N.S

LA FAMILIA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES – COLEGIO CIUDAD BOLIVAR
LOCALIDAD DE CIUDAD BOLIVAR. N.S

FORMACIÓN CIUDADANA Y POLÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IED CARLOS
PIZARRO LONGOMEZ- COLEGIO LEON PIZARRO LOCALIDAD DE BOSA. N.ED

LABORATORIOS DE AFECTIVIDAD COLEGIO MANUELITA SAENZ
LOCALIDAD DE SANCRISTOBAL. N.ED

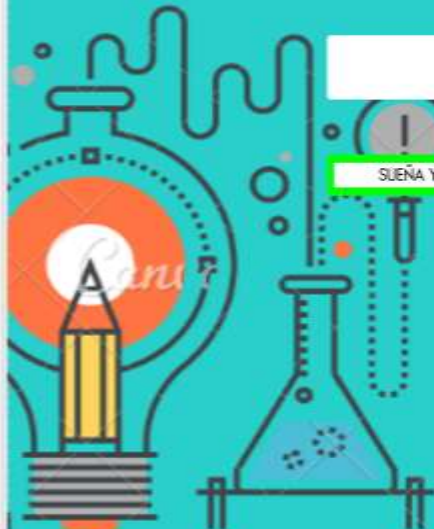
CORPOGRAFIAS DE PAZ COLEGIO FRANCISCO JOSE DE CALDAS
LOCALIDAD DE ENGATIVA. N.ED



COCREADORES , REPUBLICA DE VENEZUELA
LOCALIDAD DE ANTONIO NARIÑO N.ED

SUEÑA Y VUELA CON LA IMAGINACIÓN COLEGIO BOLIVIA LOCALIDAD DE SUBA. N.J

Inclusión Educativa



6.5.3. Experiencias seleccionadas y cronograma propuesto de visitas en territorio

Para la realización del reconocimiento en territorio de las experiencias significativas a través de la estrategia de aulas itinerantes, se identificaron algunas experiencias potenciadoras por eje, como candidatas a ser visitadas por los grupos temáticos. Los grupos de maestros se inscribirán previamente en el grupo de la o las experiencias que seleccione para visitar, de acuerdo con las siguientes pautas y cronograma:

- El proceso de inscripción se realizará en la sesión de acompañamiento del jueves 28 de septiembre de 2017
- Se presentarán las experiencias y se dispondrá de un cupo de 15 personas para visitar las mismas, a excepción de la propuesta pedagógica del José Celestino Mutis que se llevará la visita el sábado 4 de Noviembre, a la cual pueden asistir todos los profesores que deseen.
- Los maestros podrán escoger la experiencia de acuerdo a su interés por temática y o territorio.
- El proceso de inscripción por experiencia se cerrará en cuanto se llenen los cupos.

Los maestros diligenciarán un diario de campo en el que describirán y analizarán las experiencias visitadas desde el punto de vista pedagógico y como experiencia potenciadora que visibiliza el pensamiento crítico de los docentes. (Se presenta en anexo la estructura de diario de campo).

Las experiencias seleccionadas y cronograma de visitas se presentan a continuación:

Jueves Octubre 26

CLUB DE ASTROCIENCIAS - COLEGIO CUNDINAMARCA
- LOCALIDAD DE CIUDAD BOLIVAR N. E. D. - JORNADA TARDE

CLUB CATARSIS: LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD - COLEGIO DE CONCEPCION LOCALIDAD DE
BOSA- JORNADA MAÑANA

LECTURA - ESCRITURA EN FAMILIA - COLEGIO FERNANDO VILLEHAS LOCALIDAD DE BOSA NJ
JORNADA TARDE

COLECCIÓN CUENTOS LA RUTA MÁGICA DE AYELEN- COLEGIO GARCIA MARQUEZ LOCALIDAD DE
USME. N.E.D. JORNADA MAÑANA



4 De Noviembre Sábado

LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS
APRENDEN, REFLEXIONAN, ACTUAN Y TRANSFORMAN EN EL TERRITORIO RURAL-
LOCALIDAD DE CIUDAD BOLIVAR. N.S





6.5.4. Formato Diario de campo para aulas itinerantes

DIARIO DE CAMPO

CRITERIOS PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIÓN EXPERIENCIAS AULAS ITINERANTES

Colegio:

Nombre de la experiencia:

Fecha de visita a la experiencia:

Nombre de quien registra:

Tiempo de observación:

Criterios de observación	Describir en forma narrativa la experiencia
Aspectos a destacar en la planeación y desarrollo de la experiencia pedagógica	
Medios y mediaciones didácticos potenciadores en la experiencia pedagógica	
Aportes críticos desde los referentes teóricos y de la práctica que sustentan la experiencia pedagógica	
Reflexión de la propia práctica por parte de los maestros que lideran la experiencia pedagógica	
Potencialidades a destacar, referentes para cualificar la experiencia pedagógica de quien observa (aportes a la propia experiencia)	
Transformación de la experiencia y la práctica pedagógica en el tiempo	
Perspectiva crítica de la experiencia de innovación - creación	
Formas de relacionamiento consigo mismo – con el otro y con el entorno evidenciadas en la experiencia	
Formas de participación de los actores involucrados.	

7. DOCUMENTO DE CARÁCTER PUBLICABLE QUE INCLUYE: a. LA ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN DESARROLLADA PARA CADA UNO DE LOS MÓDULOS b. RECOMENDACIONES EN EL ORDEN PEDAGÓGICO Y DE POLÍTICA QUE APORTEN A LOS PROCESOS DE CUALIFICACIÓN PARA LA CONSOLIDACIÓN DE COMUNIDADES DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

El Plan de desarrollo Bogotá mejor para todos 2016-2020⁴, propone como estrategia: “*Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos como líderes de la transformación educativa*”. Dicha estrategia plantea la importancia y pertinencia de realizar acciones que conlleven al reconocimiento de los docentes y directivos docentes como actores fundamentales del proceso educativo.

En este contexto, el IDEP propone dentro de su estructura Misional, el componente denominado: *Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica*, consistente en realizar estudios en educación y pedagogía que deriven en recomendaciones de orden pedagógico y de política pública, además de promover, visibilizar y fortalecer los saberes generados desde instituciones educativas y colectivos de docentes y directivos docentes, a través de experiencias y redes pedagógicas en función de la transformación de los procesos educativos. Este componente orienta sus acciones alrededor de un programa denominado: “Pensamiento Crítico para la Investigación y la Innovación en la Escuela”, cuyo propósito está orientado hacia la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica, integradas por maestros que generen, promuevan y socialicen prácticas significativas, experiencias innovadoras e investigaciones educativas y pedagógicas que propicien transformaciones en la educación de la ciudad. El programa se plantea en dos grandes ejes: 1. Reconocimiento y desarrollo personal: El SER y 2. Reconocimiento y desarrollo profesional: El Ser Maestro.

La intencionalidad central de este componente y el programa que orienta su accionar, se articula de manera directa con el programa de investigación transversal del doctorado en estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, denominado “Formación para la crítica y construcción de territorios de paz”, específicamente en el macroproyecto: Pensamiento crítico y Educación.

⁴ Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan de Desarrollo 2016-2020. Bogotá Mejor para todos. Disponible en <http://www.bogotacomovamos.org/documentos/proyecto-plan-de-desarrollo/>

En este contexto se presenta este producto final que da cuenta de la estrategia de cualificación desarrollada en el marco del diplomado realizado en el Convenio Interadministrativo 077 de 2017: “Pensamiento crítico para la Investigación y la Innovación”. El documento presenta los resultados de los tres módulos que constituyeron la estrategia de cualificación, en términos de los objetivos propuestos, las actividades desarrolladas y el alcance de formación sobre los conceptos principales. Así mismo, presentan las recomendaciones en el orden pedagógico y de política que aportan a los procesos de cualificación para la consolidación comunidades de saber y práctica pedagógica, en cuanto al diagnóstico inicial de habilidades y desempeños en pensamiento crítico por parte de los profesores partícipes, un análisis desde preguntas de segundo orden de los productos realizados por parte de los docentes y el bosquejo de una propuesta formativa para el desarrollo del pensamiento crítico, producto del proceso de desarrollo del diplomado.

7.1. Módulo territorio y procesos pedagógicos

7.1.1. La estrategia de cualificación desarrollada

En este módulo se llevó a cabo la planeación y desarrollo de tres ejes temáticos alrededor de la pedagogía, la didáctica, la investigación educativa y pedagógica y la gestión educativa, espacios liderados por las profesionales a cargo del módulo. Aspectos considerados fundamentales en la labor cotidiana de directivos docentes y docentes que hicieron parte del diplomado, módulo que hizo parte de la estrategia de cualificación en el contexto del Convenio Interadministrativo entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico IDEP.

Módulo constituyente junto con los de *La crítica: experiencia de innovación* y el de *existencias, creatividad y gobierno*, para hacer realidad el diplomado desde la perspectiva del pensamiento crítico y aportar a la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, por parte de los directivos docentes rectores, coordinadores y docentes que cursaron el diplomado. El módulo de territorio y procesos pedagógicos, realizados en tres momentos simultáneamente con grupos en tres sesiones diferentes, participaron de las dinámicas, estrategias de índole pedagógico y didáctico que las constituyeron, posibilitaron reconocer la experiencia y saberes de estos actores fundamentales y cruciales para hacer realidad las propuestas educativas y por ende redundar en cualificar y aportar a la formación de las nuevas generaciones.

La estrategia de cualificación desarrollada para el módulo de Territorio y procesos pedagógicos, expone los objetivos planteados para el módulo de territorio y procesos pedagógicos y su conexión con la propuesta pedagógica, ética y política de la crítica, la descripción de las actividades realizadas y su articulación con las finalidades planteadas en los objetivos y los alcances formativos en un análisis inicial de los productos realizados en el módulo.

El módulo de territorio y procesos pedagógicos estableció la relación entre pedagogía, didáctica, investigación educativa y pedagógica, como gestión educativa y rol del docente. En el que se abordaron aspectos relacionados con la fundamentación conceptual y metodológica como perspectivas construidas desde la perspectiva pedagógica, las cuales contribuyen a la cualificación y enriquecimiento de la labor docente. Estos tres componentes de manera articula posibilitaron retomar y traer a cada una de las sesiones la experiencia de los docentes y directivos docentes, conjugada con la experiencia personal y los fundamentos teóricos que las respaldan. Secuencialmente se abordaron los ejes temáticos de pedagogía, posteriormente investigación educativa y pedagógica y finalmente gestión educativa. Los cuales de manera articulada posibilitaron cualificar y aportar al enriquecimiento de la labor cotidiana del docente.

Objetivos:

El *objetivo del módulo territorio y procesos pedagógicos* se encamino a Cualificar conocimientos relacionados con pedagogía crítica, investigación educativa y gestión educativa, base para aportar al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los maestros inscritos en la convocatoria de la estrategia de cualificación docente a partir del diplomado.

Como *objetivos específicos*, se apuntó a reflexionar y actualizar tendencias en el campo de la pedagogía, en el caso del contexto colombiano, con énfasis en la pedagogía crítica; así como ampliar el espectro sobre fundamentos epistemológicos y metodológicos desde el punto de vista investigativo en el caso de la educación, base para la indagación y sistematización del quehacer del maestro en el contexto escolar, como reconocer y analizar planteamientos sobre gestión educativa y el rol del docente en el contexto escolar. Lo cual, se hizo posible a partir del reconocimiento de los saberes y experiencias, como de metodologías y didácticas participativas.

En relación con *la conexión con la propuesta ética y política de la crítica*, en cada una de las sesiones se direccionaron preguntas relacionadas con: ¿cuál es el sentido de la escuela y la pedagogía para el maestro en el momento actual?, ¿qué sentido y significado tiene la investigación educativa y pedagógica para el maestro?, ¿de qué manera la gestión educativa propende por la articulación y liderazgo del maestro desde el aula hasta otros ámbitos que hacen parte de las propuestas educativas actuales?.

Al respecto, pudo identificarse la historicidad del colectivo docente, como de las historias individuales, quienes además comparten en un escenario como es el escolar, como espacios contradictorios: por un lado, reduplican las condiciones de dominación de la sociedad general, y por otro, brinda posibilidades de resistir la lógica de dominación proporcionando conocimientos y habilidades sociales para la acción transformadora. Así pudo desde el punto de vista pedagógico reconocer las tendencias actuales que se han construido en Colombia y que dan luces y reconocimiento al maestro y a la pedagogía desde el punto de vista de grandes pedagogos colombianos, como son los de Carlos Vasco, Eloisa Vasco, Alberto Martínez Boom, Jesús Alberto Echeverri, Olga Lucía Zuluaga, Antanas Mockus, Rafael Flórez Ochoa, así como la organización y empoderamiento en grupos de reconocimiento como son el Movimiento Pedagógico, el grupo de la historia de las prácticas pedagógicas.

Los anteriores autores dan luces y fundamentación teórica sobre didáctica, evaluación estrategias sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje, las formas de enseñar, la historia y características del maestro y los cambios de la pedagogía. Hasta llegar a planteamientos de otros pedagogos de incursión en el caso de la pedagogía crítica como son Paulo Freire, Lola Cendales y Alfonso Torres. Quienes reivindican la historia, los contextos, el empoderamiento de las comunidades, otras formas de promover procesos de pensamiento, así como la interacción con la cotidianidad, la rigurosidad, pero a la vez flexibilidad en los procesos pedagógicos. Así como el respeto de las diferencias, la singularidad. Se asumen así los docentes como intelectuales transformativos, en la medida que en la reflexión y acción se transforman así mismo como a sus contextos y formas de enseñanza.

Al igual, en el contexto del módulo, posibilitó hacer conciencia de qué representa la reflexión, tomar posición, contemplar otros aspectos que antes no se tenían en cuenta, para que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo político más pedagógico, significa servirse de formas pedagógicas que encarnen intereses

políticos opuestos a la opresión, discriminación y exclusión. Asistirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, que fomenten un conocimiento liberador y que apoyen la lucha por un mundo con justicia económica política y social para todas las personas.

En el caso de los procesos de investigación educativa y pedagógica, se evidenció desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se procura que los individuos estén en condiciones de investigar su realidad y las circunstancias sociales, determinantes de la vida cotidiana, por ejemplo al observar comportamientos, analizar formas de enseñanza, nuevas u otras estrategias didácticas o pedagógicas, cómo formas de relación en la convivencia que posibilitan determinar la convivencia de los diferentes actores. Al establecerse cómo son sus estudiantes, qué les gusta, que les motiva, qué miedos perciben de ellos. Favorece la reflexión autocrítica. Considera que las desigualdades que se dan en el interior de las escuelas respecto de la adquisición y distribución del conocimiento.

Además, resignificar la investigación posibilitó a los maestros estudiar y adentrarse mucho más en sus realidades. Problematisa y desnaturaliza lo que aceptamos como normal, mundano, cotidiano. Por ende, lo que es vivido como evidente. En el contexto educativo, se identificó que en la medida que el maestro sea inquieto y promueva en sus educandos las capacidades investigativas, desde edades tempranas, se cambia el rol y estatus de lo que significa la investigación, dado que se requiere indagar, sistematizar, interpretar en la acción, los procesos de indagación tendrán mayor sentido y significado.

En el caso de la gestión educativa, al haberse brindado fundamentos sobre la gestión, como las áreas en las cuales se hace realidad la propuesta en la que se propende por la formación y cualificación de los diferentes que hacen parte de las comunidades educativas. Contar con una mirada sistémica e interrelacionada posibilita que el maestro desde el aula, se asuma como un autogestor de los conocimientos, como participar en los diferentes procesos y procedimientos que hacen parte de los Proyecto Educativos Institucionales, promueven unas propuestas y atención pertinente y de calidad tanto para los maestros como a los educandos, así como involucrar a otros actores. Así las cosas, se evidencia la importancia de los diferentes actores de contemplar críticamente otras voces y experiencias al ser tenidas en cuenta y ser escuchadas. En las áreas de gestión se posibilita cotidianamente la construcción de un vínculo pedagógico no autoritario, implica apelar a los docentes y alumnos no sólo como consumidores o reproductores de la

estructura social, sino como sujetos sociales capaces de generar solidaridad y conciencia social.

7.1.2. Actividades desarrolladas

En las tres temáticas constituyentes del módulo de Territorio y procesos pedagógicos se acudió a saludos de interacción y reconocimiento del otro, como legítimo otro, así como talleres vivenciales que posibilitaron además de romper el hielo recobrar las experiencias y reflexionar sobre lo vivido, con dinámicas de relación e interacción para el abordaje de los demás contenidos. Los cuales se realizaron favoreciendo un ambiente de bienvenida que genere en los participantes fraternidad, confianza y acercamiento, para acto seguido, entrar a organizar la disposición del grupo de participantes, estableciendo unos acuerdos de relación y participación, de manera concertada y partir de poner en conocimiento la forma como se plantea desarrollar el encuentro espacio físico y facilitará las interacciones, donde se vivenciaron y expresaron sentires y emociones que en ocasiones se omiten o no se tienen en cuenta en el contexto escolar; aspectos cruciales para que los ambientes de aprendizaje garanticen relaciones armónicas de convivencia y por ende dinámicas que favorezcan la formación emocional, el reconocimiento de las diferencias, la mirada sobre sí mismo, la promoción de convivencia centrada en el diálogo, la solidaridad, la confianza y otras emociones que resultan coherentes con el sentido de lo humano.

Al igual, se realizaron presentaciones de canciones y videos alusivos a cada una de las temáticas abordadas al inicio de cada una de las sesiones, como en relación con las temáticas de pedagogía: en relación con la arquitectura escolar y cómo este es un aspecto que incide en la dinámica escolar, canciones alusivas a la época estudiantil de los profesores como es décimo grado, con la gente que me gusta, juego de manos tradicional, saludos con el reconocimiento del otro.

También al finalizar las tres temáticas del módulo de Territorio y Procesos pedagógicos, se elaboró un video con las fotos de los momentos más representativos de cada una de las sesiones. Así como la muestra de entrevistas de muestras presentadas por los estudiantes de las instituciones partícipes y representadas por los directivos docentes y docentes, presentada en un video casero, en el que se presentaba la institución, la experiencia y las intervenciones de los estudiantes, con significativos reconocimientos y valoraciones por parte de los maestros.

Para el caso de la *temática sobre pedagogía* se adelantaron actividades relacionadas con estrategias didácticas utilizando objetos representativos del contexto escolar, como una forma de evocar y dar sentido a las interacciones con dichos objetos, ambiente que propicio puntos de encuentro entre los maestros, evoco sentimientos y recuerdos de las épocas escolares. También se acudió a la visualización de videos y canciones representativos de la época de los maestros, como de las más escuchadas por los estudiantes actualmente. Ello permitió visualizar y comprender lo vivido, con puntos de encuentro y desencuentro como de lo experimentado por los estudiantes. Así como reconocer el conocimiento de los miedos, gustos, intereses, dolores, necesidades de los educandos, como contemplar lo fraterno en la relación pedagógica.

También se acudió a la presentación dialógica en relación con los fundamentos pedagógicos a partir de tendencias y sentidos que se han dado desde diferentes posturas y autores en Colombia, hasta llegar a los actuales autores y fundamentos de la pedagogía con sus aspectos y planteamientos constituyentes como son: didáctica, enseñanza, aprendizaje, modelos pedagógicos, evaluación, mediaciones, prácticas pedagógicas, concepciones de educando, escuela y maestro, articulándose además la investigación educativa y pedagógica. Así como los pilares de la pedagogía crítica y la visibilización en las propuestas educativas en las cuales han participado los maestros. Sensibilización a partir del legado re encantar la educación para lo cual se acude a una actividad de sensibilización. También se destacó las pedagogías de las vivencias e interacciones con los educandos representados a partir de gráficas. Lo cual posibilitó la mirada crítica de los maestros frente a su hacer y las consecuencias de sus actos en la vida de sus estudiantes, es decir, una perspectiva ética. Además el análisis del rol del maestro como sujeto político y las implicaciones que ello deja en el caso de lo escolar.

En relación *con la investigación educativa y pedagógica*, se inició y tuvo como norte los planteamientos sobre investigación aplicada a la educación y al contexto escolar, desde sus orígenes pero partiendo del compromiso que sus estudiantes representaran gráficamente los cielos por tres días, como una forma de analizar y posibilitar procesos investigativos con los educandos, retomando los planteamientos del profesor Francesco Tonucci del Libro Viaje alrededor del mundo. Los cuales sirvieron de referente al ser expuestos en diferentes sitios visibles con el propósito que el grupo de maestros los observaran y realizarán preguntas suscitadas con los cielos. Posteriormente se realiza una presentación más formal sobre fundamentos epistemológicos de la investigación, se

retoma el texto de los Tres estilos de investigación en ciencias sociales de Carlos Eduardo Vasco para identificar los paradigmas, así como aspectos generales de la investigación con enfoque cualitativo y enfoque cuantitativo, al igual se enfatizó en los métodos de investigación acción y acción participativa, dadas sus características y bondades para la reflexión y paulatina transformación en el caso del contexto escolar.

Desde la actividad de la representación de los cielos, los maestros analizaban dichas elaboraciones y hacían preguntas que permitían establecer la tendencia y posición de los maestros, en relación con la perspectiva asumida para interpretar los dibujos del cielo. Actividad que posibilitó desde la metodología de metaplan, agrupar y clasificar las preguntas desde los presupuestos investigativos con la elaboración de preguntas instaladas en paradigma empírico analíticas, histórico hermenéuticos y crítico sociales, para su clasificación y reflexión conjunta con los maestros.

También desde el eje temático de investigación con lanas de colores se acudió a la construcción de una red de redes sobre las experiencias con la investigación, las dificultades y alcances, por parte de los maestros, para posteriormente analizar las implicaciones de la investigación en el campo educativo y pedagógico, las representaciones sociales, concepciones y percepciones al respecto.

Presentación dialógica sobre fundamentación conceptual relacionada con paradigmas, los enfoques de la investigación, métodos más propicios para el abordaje de la investigación educativa y pedagógica. Así como profundización en la metodología de la investigación bajo el método de investigación acción, como de investigación acción participativa y sus bondades y beneficios para que desde propuestas pedagógicas se promueva la reflexión y transformación de concepciones, discursos y prácticas pedagógicas de los maestros.

Entre tanto, para la temática de gestión educativa y pedagógica se continúa con la visualización de videos Importancia de la gestión en la labor pedagógica de directivos docentes y docentes. Se hizo énfasis sobre los roles de los directivos docentes y docentes en la gestión educativa y pedagógica, los niveles de liderazgo y dirección de acuerdo con los roles de los diferentes actores en las comunidades educativas.

Se realiza un taller a partir de la utilización de pitillos con alfileres, en el cual se establece elaborar la torre más alta a partir de la constitución de una torre, ejercicio que posibilita reflexionar sobre el rol de cada uno en dicha construcción como los momentos de

planeación, bases, construcción, formas de la construcción y roles de los integrantes al finalizar la actividad.

Taller de las empresas de galletas para la reflexión sobre del liderazgo y los tipos de gestión en el contexto escolar. En el cual se realizan análisis financieros, de balance, trabajo en equipo, establecimiento de acuerdos, toma de decisiones, solución de situaciones cotidianas, manejo de recursos, interacciones con otras organización o personas y su incidencia en las propuesta educativas.

Taller sobre roles en el contexto escolar, en el cual se presentan casos para representar y que diferentes participantes asuman roles de rector, coordinador, padres de familia y estudiantes, para ser escenificado y posteriormente analizar las actuaciones, soluciones y comportamientos, de acuerdo con el rol asumido. Desde la perspectiva crítica reflexionar sobre reacciones, intervenciones, formas de solucionar situaciones de la cotidianidad, entre otras.

Presentación dialógica relacionada con la gestión pedagógica y educativa en diferentes contextos y niveles de liderazgo, la perspectiva histórica, concepciones sobre gestión, gestión educativa. Complementada con la exposición de los componentes de la gestión educativa: administrativa, financiera, pedagógica – académica, convivencia e interacción comunitaria. Actividad de motivación: saludo a partir de interacciones sobre canciones infantiles en las que se utilizan las manos.

7.1.3. Alcances de formación sobre los conceptos principales

De acuerdo con el desarrollo del módulo de Territorio y procesos pedagógico puede evidenciarse elaboraciones formativas de lo logrado en el módulo por parte de los maestros, relacionado con el hecho de asumir la pedagogía como aquella disciplina o campo que requiere conocer y reconocer las diferencias que constituyen a los estudiantes, muchos estudiantes se encuentran en soledades por las condiciones de los padres, tener en cuenta las condiciones y contextos de los estudiantes en tanto seres humanos”, *“Contemplar las necesidades e intereses de los educandos, en ocasiones la estructura y organización de las instituciones educativas en su arquitectura y jerarquización lo posibilitan o no”*, se plantea también que *“la educación de los niños y jóvenes requiere actualizarse a la luz de las necesidades, intereses, motivaciones que los caracteriza”*, *“Los estudiantes requieren ser acogidos, sentirse bienvenidos, que*

motivaciones son las actuales". También se afirma que "la pedagogía requiere visualizarse en el contexto de la vida cotidiana, así como involucrar las realidades y a más actores".

En uno de los productos realizados por los maestros, opta por escribir que "desde mi experiencia como docente, para mí la pedagogía tiene que ver con la magia que tiene el maestro para llamar la atención del estudiante, para motivarlo, cautivarlo , si me guio por el significado del término griego gogía (conducir, llevar) nosotros como maestros debemos en el buen sentido de la palabra conducir, llevar, guiar al estudiante por el camino del conocimiento, permitirle que indague, cuestione, imagine, invente, en fin, generar en el aula de clase un ambiente donde el niño o joven tenga la seguridad y la necesidad de preguntar, de acercarse a lo desconocido y asimismo confrontar lo que sabe de acuerdo a sus experiencias vividas".

Otro de los avances formativos evidenciado en el escrito final por parte de una profesora alude a "es necesario reconocer que esta dominación política incide en los conocimientos, las relaciones sociales y otras formas culturales que reducen el silencio de las personas, por lo tanto es preciso contar con la experiencia de los docentes y así puedan proporcionar argumentos teóricos para que la escuela deje de ser un lugar de instrucción y los agentes puedan ser críticos en contra de la opresión. En esta medida, en la actualidad se presenta una problemática desde el punto de vista formativo del docente y su rol como ciudadano crítico y activo, siendo relevados a un segundo plano en la toma de decisiones importantes en las reformas educativas al no ser tenido en cuenta el punto de vista y las experiencias de los docentes, reduciendo a los mismos a simples técnicos".

Respecto al módulo de territorio y procesos pedagógicos una coordinadora alude que "es la puerta de sensibilización y el abre bocas para iniciar un proceso de reflexión sobre nosotros, nuestras prácticas pedagógicas y de gestión, sobre el contexto de cada una de nuestras instituciones escolares, todo ello ligado al carácter público de nuestras escuelas y a la manera como se generan y desde donde se desarrollan dichas políticas a las cuales no podemos ser ajenos. Es decir, nosotros inmersos dentro de las dos realidades: lo micro político y lo macro político, dos realidades que en ocasiones resultan tan opuestas e incluso irreconciliables"

La propuesta desde la pedagogía crítica *“entonces va dirigida a abordar la propia realidad de la institución educativa, situación compleja dado que la escuela está permeada por las políticas públicas de enfoque eficientista y empresaria, no es una invitación a poner la mente en blanco, por el contrario, exige un esfuerzo que consiste en situarse con cierta distancia para pensar, para entender, precisamente el tiempo, la acción histórica y su proyección, problematizando la realidad actual de la institución escolar con el propósito de encontrar ráfagas de sentido”*.

Otra de las intervenciones escritas de uno de los maestros, expone que la pedagogía se relaciona con *“la actitud que asumamos los docentes dentro de nuestro quehacer pedagógico pues es a través de ella (la actitud) que logramos persuadir al estudiante para nos siga por las diversas sendas del conocimiento. Otro aspecto que juega un papel importante en nuestra labor es el afecto, porque este nos permite visualizarnos como humanos (seres que sentimos, que nos afecta todo lo que gira alrededor de nosotros) y también visualizar como seres humanos a los estudiantes...”*

En tanto, en el caso de *“la gestión educativa se concibe como una disciplina necesaria para ejercer la dirección y el liderazgo integral que en este en las diferentes Instituciones educativas con el ánimo de garantizar el cumplimiento de sus funciones”*. En este sentido, se afirma que la gestión educativa *“busca desarrollar un mayor liderazgo en los directivos, con el fin de que ejerzan un tipo de relación más horizontal con su comunidad, promuevan mayor participación en la toma de decisiones desde todos sus procesos, desarrollen nuevas competencias en los diferentes actores y agentes educativos, nuevas formas de relacionarse con cada y entre cada uno de sus miembros como unidad que desde un trabajo en equipo articule las acciones necesarias para garantizar el alcance de sus propósitos”*. Concepciones que posibilitan asumir la gestión como un aspecto fundamental del funcionamiento de las instituciones educativas.

También la gestión Educativa requiere abordarse conceptualmente como *“proceso sistémico que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que*

solucionan necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano”.

7.1.4. Recomendaciones en el orden Pedagógico

Diagnóstico inicial de habilidades y desempeños en pensamiento crítico

Establecer los alcances de las comprensiones de los maestros sobre el pensamiento crítico, así como su expresión en estrategias de aula, implicó desentrañar a lo largo del recorrido realizado en el módulo aquellas posturas que desafiaron los escenarios tradicionales de la enseñanza y aprendizaje y despertaron el grupo de maestros en formación preguntas movilizadoras, que resonaron en sus prácticas pedagógicas y en las formas cotidianas de desplegar una actitud crítica y transformadora de los escenarios escolares.

En ese sentido, uno de los ejercicios que desde el proceso de formación del módulo, evidenció la comprensión de los maestros sobre el pensamiento crítico y ofreció al equipo de formación un diagnóstico inicial sobre las comprensiones de estos en torno al pensamiento crítico, es el ejercicio de los cielos, la dinámica del cielo, desarrollado en la segunda sesión del módulo y que corresponde al tema de Investigación.

El ejercicio consistió en pedir a los maestros que durante 3 días consecutivos sus estudiantes dibujaran el cielo. Esta instrucción se les dio sin una mayor explicación de para que serían estos cielos o que se haría con ellos, rompiendo un poco con la idea de la escuela tradicional, en donde todas las tareas, o trabajos en casa, tienen una explicación, una justificación, un fin y un resultado. La prueba justamente era, como equipo de formación, determinar que pasaba en la escuela, cuando se intentaba romper la lógica instruccional de la tarea justificada y orientada plenamente por el maestro, con muy poca participación del estudiante.

De esta forma, la solicitud de pintar los cielos durante 3 días consecutivos era realizada en la primera sesión del Diplomado correspondiente al tema de Pedagogía, con la expectativa de que los maestros y maestras aportaran en físico los cielos dibujados, coloreados e imaginados por sus estudiantes en la siguiente sesión, la sesión correspondiente al tema de investigación. Al inicio de esta sesión, antes de empezar la actividad, se solicitaba a los maestros todos los cielos dibujados por sus estudiantes y se

iban adhiriendo a la pared del auditorio, a manera de escenografía, una seguido del otro, muchos de ellos, colgados con ganchos de ropa, a modo de exposición. Hasta este momento los maestros y maestras no sabían qué iba a pasar.

Las múltiples comprensiones de una misma actividad

Una vez evacuados los temas y dinámicas del módulo, faltando 40 minutos para terminar, el equipo de formación del módulo de Territorio y procesos pedagógicos, preguntaba a los maestros y maestras que había suscitado en su institución esta actividad, encontrando en los relatos de los maestros múltiples respuestas de como había sido entendida la “tarea” y como había sido desarrollado en el colegio. Buena parte de los maestros trabajaron con un mismo grupo los tres días y algunos de ellos, marcaban los dibujos con el nombre del día en el que se dibujaba el cielo, para mirar los contrastes. Otros hicieron el trabajo con un solo estudiante, que por lo general era un estudiantes problemático, con situaciones de comportamiento complejas, y en donde prácticamente el dibujo del cielo funciona como terapia de choque. Este es el caso de una maestra de Suba que utilizó el dibujo como una posibilidad de canalizar una estudiante con deseos suicidas y altos niveles de depresión, quien, como lo manifestó la maestra “no quería hacer nada”.

Otro grupo de profesores, entendieron que la tarea debería realizarse de manera colectiva y sacaron a sus estudiantes al patio a observar el cielo y a realizar composiciones colectivas, en cuartos de cartulina, sobre lo observado. En la medida en que se iban adhiriendo en el espacio los cielos, los profes se acercan apenados a preguntarnos que era exactamente lo que tenían que hacer y se disculpan por haber entendido otra cosa, y porque esa “errada” comprensión, los ubicaba en un escenario ajeno al del resto del grupo. Esta reacción, muy común en la cotidianidad escolar, da cuenta de cómo las comprensiones críticas, que plantean otros caminos para realizar las cosas, que irrumpen con dinámicas colectivas, muchas veces no tienen lugar en las escuelas de hoy, o simplemente son vistas con asombro o sospecha por parte de los otros.

Por su parte, otro de los profesores, muy comprometido y entusiasta con el compromiso de los cielos, dejó que sus estudiantes, al considerar que la tarea se hacía rutinaria, pues implicaba pintar el cielo durante 3 días, usaran todo tipo de materiales para representar el cielo. En consecuencia, los cielos aportados por el profesor, no solo empezaron a cobrar volumen y relieve, sino que contaban con trozos de algodón, material reciclado, aserrín, plastilina, entre otros materiales.



La multiplicidad de formas de llevar a cabo la actividad dentro de la institución escolar, no solo dió cuenta de la diversidad de sentidos pedagógicos que el maestro le imprime a su quehacer, sino que evidenció en últimas, el despliegue de posturas críticas, que implicaron romper con las lógicas tradicionales de la escuela. Por ello, contamos con ejercicios de dibujo realizados por un solo estudiante durante los tres días, por algunos estudiantes diferentes durante estos días, por un grupo de estudiantes de manera colectiva, e incluso por grupos de estudiantes que se rehusaron a hacer al pie de la letra el ejercicio propuesto y terminaron haciendo un video, una puesta en escena del cielo y sus componentes.

La importancia del dibujo en la escuela

Una vez socializadas aquellas reflexiones que suscitó en cada una de las escuelas la actividad de los cielos, y considerando que la actividad se centraba en el dibujo como elemento esencial de la dinámica escolar, se retoma una interesante reflexión contenida en el texto “Viaje alrededor del mundo”, un diario de clase del Maestro Lodi y sus alumnos –texto que inspira también la dinámica de los cielos- en torno a la comprensión tradicional del dibujo en la escuela, y como desde las reflexiones críticas del maestro sobre su práctica, se puede transformar esta comprensión para hacer del dibujo un elemento sustancial de expresión y comprensión del mundo del “sujeto niño”.



Estas reflexiones sobre el dibujo en la escuela, parten de una realidad que a veces el maestro desconoce y es que todos los niños no solo saben dibujar, sino desena dibujar, no hay niño que se niegue a usar este hermoso lenguaje para expresarse. Como lo menciona Tonucci “Ningún niño se ha negado a dibujar, tampoco la niña que decía que no era capaz porque decía que en el asilo la monja siempre le había dado figuras para que las coloreara. No debe sorprendernos esta afirmación: todos los niños desean dibujar, todos saben dibujar, para todos el dibujo, lo mismo que la escritura y la matemática, es un lenguaje que puede desarrollarse hasta un nivel adulto” (Tonucci: 2000, p. 36)

Desde este punto de partida, la escuela ha usado el dibujo de manera accesoria, más como un elemento de distracción del niño, que como un potente dinamizador de la imaginación, como un auténtico lenguaje de expresión. Lo anterior se evidencia cuando “además de proponer el dibujo en formas repetitivas y banales, la escuela lo pone al margen de la actividad didáctica, lo mismo que a la música y a l educación física. Los niños dibujan cuando están cansados, cuando el programa previsto para la mañana se termina en menos de cuatro horas, cuando alguien termina su trabajo antes de los demás... pero ¿Por qué dibujan?, ¿Qué dibujan? ¿Para quién? Son preguntas que la escuela no suele plantearse, no le parece adecuado plantearse la indagación en el ámbito artístico. El dibujo es libre. Dibuja lo que quieras (a nosotros no nos interesa, es cosa tuya) y el dibujo muere” (Tonucci: 2000, 37).

A partir de estas posturas críticas sobre el dibujo, que ponen en evidencia la crisis de una escuela que no se hace las preguntas centrales sobre el dibujo como una potente forma

de expresión y que termina incorporándolo de manera accesoria, versus una escuela, la del maestro Lodi, en la que del dibujo nacen los relatos, se construyen los guiones para teatro, las mismas escenas del teatro. Una escuela donde el dibujo ya no es libre, sino necesario como leer, escribir, sumar, restar; se procede con la explicación del ejercicio de los cielos.

Preguntando desde los paradigmas de la investigación

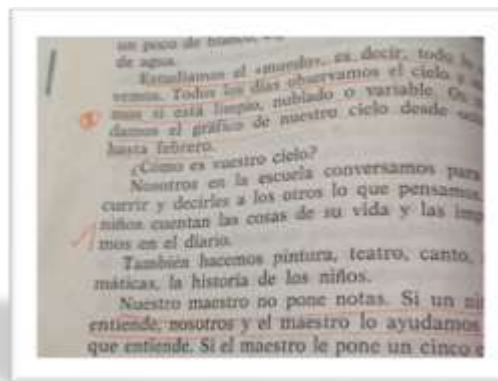
La explicación de la dinámica de los cielos, tiene como punto de partida el abordaje conceptual de la investigación a partir de los tres paradigmas que la orientan: el positivista, el interpretativo y el socio –crítico. En primer lugar, el paradigma positivista, también llamado hipotético-deductivo, cuantitativo, empírico-analista o racionalista, surgió en el siglo XIX y tiene como fundamento filosófico el positivismo. Fue creado para estudiar los fenómenos en el campo de las ciencias naturales, pero después también fue utilizado para investigar en el área de las ciencias sociales, sin tener en consideración las diferencias que existen entre ambas” (González 2003, p.127).

Por su parte, el paradigma interpretativo o también llamado histórico –hermenéutico, se fundamenta, según Heidegger en la interpretación de la interacción social, la cual propone que debe estudiarse desde las interpretaciones y los significados de los sujetos; (Ricoy 2006 p. 16) argumenta que el paradigma con autores como Husserl, Dilthey, Baden, Berger, Schütz, Mead, Blúmer, Luckman, se presentaba como lucha frente a las limitaciones de paradigma positivista en el campo de las ciencias sociales y de la educación; tiene entonces, su génesis histórica en las escuelas de pensamiento filosófico como la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía y la antropología. En este sentido, la teoría reflexiona sobre los significados e interpretaciones elaboradas por el mismo sujeto en interacción mutua y tiene total sentido en la cultura y las cotidianidades del fenómeno educativo.

Finalmente, el paradigma socio –crítico o crítico social, corresponde según Torres a “una práctica colectiva de producción de conocimiento, articulada a procesos organizativos y movimientos sociales, que se propone, comprender y fortalecer su capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo, así como contribuir a la producción de subjetividades y a la transformación de realidades y sujetos desde una perspectiva crítica y emancipadora” . Así entonces, pensar en este tipo de investigación con corrientes críticas, significa una lucha teórica- práctica, que se ve obligada no solo a la

denuncia sino a la apropiación práctica de la realidad para transformar contextos culturales, y epistemologías, para redirigir escenarios de poder y construir subjetividades desde la mirada de contexto local, para hacer concreta la construcción de sociedades más justas, democráticas y humanas, desde las reflexiones de Torres y Cendales.

Este recorrido por los paradigmas de investigación como punto de partida de la dinámica de los cielos, ambienta o recrea un escenario en donde los maestros, luego de recorrer los cielos adheridos en las paredes, exhibidos en diferentes lugares del espacio de formación, realizan preguntas de investigación en torno a los cielos. Todo ello orientado por una práctica pedagógica concreta realizada por el maestro Lodi, y registrada en su diario “el Mundo”, no necesariamente por el maestro, sino por el estudiante, en un ejercicio de reconocimiento a su valor en el proceso de enseñanza –aprendizaje. El diario del maestro Lodi, en el que participan ampliamente los estudiantes y los padres de familias se llama “el mundo” porque estudian el mundo, es decir todo lo que ven, todo lo que se observa. En ese sentido “Todos los días observamos el cielo, y miramos si está limpio, nublado o variable. Os mandamos el gráfico de nuestro cielo desde octubre, hasta febrero. Como es vuestro cielo?...” (Tonucci: 2000, 20)



¿Cómo es vuestro cielo? Se constituyó en la pregunta provocadora del ejercicio de recorrer los diferentes cielos y construir al menos tres preguntas de investigación en torno a ellos, en el entendido que el cielo es una cosa distinta de acuerdo a la investigación que se haga sobre el, a las preguntas que suscite, en tanto que cada una de las preguntas construidas por los maestros lleva implícita una apuesta sobre como concibe al mundo, y como lo investiga. Incluso despliega una postura pedagógica del docente como docente y

como docente –investigador. En definitiva, la investigación en el aula puede servir para desarrollar competencias o propiciar pensamiento crítico en los docentes, entendiendo el aula como contexto para investigar.

Una vez los maestros realizaban las preguntas, el equipo de docentes del módulo se encargaba de clasificarlas de acuerdo a los tres paradigmas de investigación explicados, con el fin de suscitar diversas reflexiones en torno a ello, sobre todo al hacer visibles las preguntas, y el peso que tenía para los maestros un paradigma sobre los otros. Lo anterior se evidencia en la siguiente imagen:



Contrario a lo que se podría suponer de la formación en un Diplomado en Pensamiento crítico, el grueso de las preguntas no se ubicaron en el paradigma crítico social, sino en el empírico analítico. Los maestros terminaron privilegiando lecturas taxativas, clasificatorias, cognoscitivas y empíricas de los cielos y sus diversas representaciones. Los maestros se preguntaron entonces por los colores del cielo, por sus formas, por las sustancias que tiene, por sus características, entre otras. Interpretaciones que se vieron reflejadas en las siguientes preguntas:

- Como incide en estado emocional del niño en sus producciones escolares
- Por qué ya no podemos ver el cielo
- Que hace que la característica de algunos elementos sea muy semejantes
- Como aparece el cielo
- Como determinar el límite del cielo

Como está compuesto el cielo
Como se forman las figuras en el cielo
Como se forman las nubes y los copos de nieve
El cielo de qué color es
El cielo es la misma atmosfera
Por qué el cielo tiene varios colores
Por qué esta arriba lo que está arriba
Por qué hay nubes blancas y otras grises
Que formas tiene el cielo
Que sustancias hay en el cielo
Por qué el cielo tiene nubes
De qué color son en realidad las nubes, grises, azules o blancas? Todas?
Podemos atravesar el cielo con elementos realizados por el hombre
Cuáles son los principales elementos de la naturaleza para vivir
Que conocen los estudiantes de las estrellas
Como los sonidos y la naturaleza estimulan al ser humano
Como el cielo se relaciona con mis situaciones emotivas
Como los niños expresan el desarrollo socio afectivo mediante el dibujo
Como ve el mundo el niño
Cuales preguntas se hacían al dibujar
Los dibujos son el cielo que perciben o su cielo interno
Por qué dibuja nubes debajo de la niña
Por qué ubican a dios en el cielo
Que emociones despierta el arco iris en el niño que observa
Que estas sintiendo
Que sienten y piensan los niños
Un cielo con nubes grises representa sentidos negativos de mi vida
A donde se fue el color
Con que vemos
Por qué tenemos cielos diferentes todos los días
Cuáles son los límites del cielo
Por qué el cielo es azul
Por qué no caminamos entre nubes
Que hay más allá del cielo

Que hay más allá del cielo
Conocemos los almacenes de la nieve y el granizo
Como el cielo, el mar, la soledad permite que los sentimientos, los sentidos tomen vida
Como el ser humano se impregna de los colores de la naturaleza
Donde está la vivienda de la vida
Que significado tienen las formas de la nube
Y el cielo y el amor por qué digo mi cielo
Cuáles son las diferencias entre cielo y firmamento

Indiscutiblemente las respuestas a estas preguntas nos ponen en un escenario de selección, medición y clasificación, en el que metodológicamente predomina la aplicación de herramientas cuantitativas que permitan medir frecuencias, totalizar, evidenciar tendencias, entre otros. Caso diferente sucede con aquellas preguntas que se instalaron sobre las interpretaciones, emociones, sensaciones de los sujetos en su relación con los otros y consigo mismos, por lo que otro grupo de preguntas, se sustentó en el paradigma interpretativo, e incluso algunas intentaron dar un salto hacia el pensamiento crítico. Cuando se plantearon ¿Qué relación existe entre la observación y el pensamiento crítico?

Como ven los otros mi cielo
Que preguntas e interpretaciones se pueden hacer a partir de mi percepción
Qué relación existe entre la observación y el pensamiento crítico
Que entender por cielo
Como interpretar los dibujos o trazos gráficos de los adolescentes
Como las representaciones culturales afectan el contexto de nuestros estudiantes
Por qué a medida que los niños crecen las personas desaparecen del dibujo del cielo
Por qué algunos sin color
Por qué dibuja animales en el cielo
Por qué el sol es dibujado con la forma del rostro?
Por qué para la mayoría de los niños el cielo es diurno
Que niveles de apropiación cognitiva se evidencian en los trabajos
Que problemas cognitivos se pueden evidenciar con la estrategia del dibujo

Por qué hay animales en el cielo
Como relacionan los niños sus vidas con nubes lineales y organizadas
Cuál es la relación ente cielo y belleza
En los dibujos se observan diferentes formas de ver el mundo
Hay claros oscuros y oscuros claros
Por qué aunque es un mismo cielo se ve tan diferente
Por qué el cielo refleja felicidad
Por qué en el cielo se ven más animales que personas
Por qué pintamos el cielo
Por qué tan repetidos en formas de los dibujos de soles y nubes
Que quieren nuestros niños
Quienes han influido en el dibujo
Un cielo sin un suelo es posible
Cuál es la relación del cielo con el territorio

Sin lugar a dudas, las preguntas de tipo interpretativo intentan ir un poco más allá de lo que observación y la descripción ofrecen, en tanto incluyen una apuesta por las interpretaciones, por aquello que motiva a los sujetos a pintar con unos colores, a utilizar ciertas representaciones y no otras, a establecer relaciones entre los dibujado y emociones como las de la felicidad, la belleza entre otras. A partir de estas preguntas, se evidenció también, en aquellos dibujos donde los cielos estaban conformados por nubes del mismo tamaño y del mismo color, que a manera de plana, reflejaban el paso de la escuela y métodos tradicionales en la construcción icónica que el niño hace del cielo.

En una menor proporción, los maestros se atrevieron a realizar preguntas relacionadas con el paradigma crítico social. Preguntas que incluso cuestionaran la actividad misma, o el poder ejercido a través de ella. A pesar de ello, las preguntas realizadas, cuestionaron no solo la estandarización escolar, sino el rol del maestro en los procesos de enseñanza – aprendizaje, haciendo especial énfasis en el impacto que este deja en los mismos. Las preguntas ubicadas en esta perspectiva fueron:

Para que analizamos las imágenes del cielo.

Por qué si no vemos todos lo mismo la escuela pretende la estandarización

Como promover la creatividad en la escuela.

A través de didácticas más flexibles podemos lograr la adquisición de conocimientos científicos.

Ha impactado lo que el maestro ha enseñado en el hacer del estudiante.

Y el cielo movió las fibras del ser docente y activó sus posturas críticas

El ejercicio de los cielos, fue un encuentro directo con la crítica y con el pensamiento crítico, en tanto nos permitió identificar la inclinación mayoritaria de los maestros hacia formas empíricas y descriptivas de observar la realidad, en detrimento de maneras críticas o de ruptura frente a la misma. Así mismo, los resultados que arrojó este ejercicio resultaron ser una potente estrategia para suscitar un cuestionamiento profundo al maestro como sujeto crítico y transformador de su realidad, suscitando preguntas sobre su quehacer pedagógico y sus apuestas innovadoras frente a la realidad del aula. Así lo dejan ver los siguientes relatos:

“El tratar de entender como los niños, niñas adolescentes perciben el cielo, me ayudo a entender los diferentes tipos de investigación y su explicación dentro de un modelo teórico. El taller de cielos y el análisis de los discursos teóricos en investigación (Hipotético deductivo o Cuantitativo, Interpretativo o Cualitativo y Critico Social) proporcionó las suficientes herramientas conceptuales para clasificar, organizar métodos de investigación en aula. Creo reconocer la importancia de autoevaluarse y observar en sí el proceso de investigación”.

“Me siento asistiendo a un taller sobre cómo ser maestra, sobre como impactar a nuestras poblaciones y de alguna forma me recuerda mi escuela normal, desde luego que innovada. La manera y las estrategias que usan sería lo que requiere el maestro en su formación universitaria”.

“Retomando la actividad del cielo, me cuestiono si conocemos nuestros alumnos, entiendo y siento como ya lo había pronunciado del poder de transformación que tiene la escuela, pero realmente ¿conozco a mis estudiantes, conozco de sus miedos, de sus esperanzas, de sus deseos y motivaciones?”

Como se puede evidenciar en los relatos, esta actividad particularmente, dejó una huella importante en los maestros, en tanto suscitó preguntas sobre su ser maestro y sobre todo sobre el ser un maestro crítico, que sin lugar a dudas se corresponderán con prácticas más coherentes con una postura de ruptura y permanente transformación.

7.1.5. Análisis desde preguntas de segundo orden de los productos realizados

Experiencias y Pensamiento Crítico

Este apartado se describe los resultados desde las reflexiones suscitadas en los maestros, a través de módulos Territorio y procesos pedagógicos, explícitas en los trabajos de los maestros, como producto de sus aprendizajes y relaciones con la cotidianidad de la escuela y la experiencia en el Aula, ancladas al pensamiento crítico desde su perspectiva, que previamente al diplomado, no estaban reconocidas pero tuvieron un lugar desde allí a partir de la formación.

Resistencias del Maestro

Las resistencias del Maestro en el contexto de pensamiento Crítico suscitaron a través del módulo, donde algunos de los docentes realizaron catarsis en relación con la complejidad y la realidad de la escuela por el abandono en la relación familia- escuela, lo cual genera tensiones en los niños, niñas y jóvenes que crecen solos, y por su puesto con miles de riesgos, como consumo de SPA, intentos de suicidios, como se evidenció en el módulo, en la cual una docente narra su drama al tener dos hermanas estudiantes que estaban hospitalizadas por querer suicidarse. Esta resistencia es el coraje emocional del maestro que lo incita a migrar de sus certezas para querer exigir derechos y ser parte de condiciones que transformen la realidad. Esto también se reafirma con las reflexiones a la educación industrializada. Al respecto afirma un maestro.

La canción de Pink Floyd-Otro ladrillo en la pared, evidencia la protesta a través de las letras sobre las duras reglas que existen aún en la escuela, la imagen del docente como una de las causas del aislamiento de Pink el personaje de la historia que narra el álbum; demostrando la inconformidad en la educación aislacionista que aún se impone porque el sistema así lo dice; donde hay una fuerte disciplina todo funciona. No es posible que se continúe con “la educación industrializada”

En este contexto surge la nominación “Impensar la escuela” retomado por la maestra Villalobos (2016) de Tello (2008), haciendo referencia que impensar implica migrar de lo que se considera legítimo, de lo que se vive en la escuela mecánicamente para cambiar desde tres condiciones: restitución: generación de sentido, Condiciones. Posibilidad de y para pensar la realidad y Potencia, pensamiento que transformar. Esto se evidencia en lo que realiza argumenta la maestra del escrito en la experiencia de Red Distrital de Coordinadores quienes a través de la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica con un sentido de trabajo Colectivo quieren cambiar los paradigmas que son las génesis de las resistencias.

De ahí entonces argumentan los maestros, que la escuela debe tener otros sentidos, dejando de ser un lugar homogéneo, para dar espacio a la pluralidad, la transformación y la construcción de nuevos saberes. Un ejemplo para ello lo narra la maestra a partir de la experiencia de su estudiante quien le enseñó que no hay un solo camino en el contexto de la educación. Susa (2016 p. 6)

“Hace poco tuve la triste experiencia de escuchar a un chico de mi grupo de danza y decirme: -“me voy a retirar del colegio, no soporto más esta situación, voy a validar”- Luego de escuchar sus argumentos, después de protestarle y hasta regañarle, no tuve más remedio que comprenderlo y decirle que lo apoyaba totalmente en su decisión. Su abrazo fue sincero, su llanto me demostró lo importante que era para él mi apoyo incondicional. Ahora comprendo que este sistema educativo no es para todos y que a veces unos nos adaptamos pero que otros no quieren seguir haciendo parte del mismo. Porque somos seres diversos y con oportunidades distintas”.

Otro tipo de resistencia que surge desde los escritos es hacia la misma la labor de los docentes, es decir lo que sucede en la trastienda de su labor, eso llevo a interpelarse constantemente y preguntarse concretamente ¿cómo estoy actuando? ¿A quién educo? ¿Para qué educo? ¿Qué nos mueve a ser maestros? ¿Es la vocación o no existen otras oportunidades laborales? ¿Es el amor por la pedagogía, el interés por un campo del conocimiento científico, una combinación de ambos, o ninguno?

En este sentido surge el cuestionamiento si realmente se conocen a los alumnos, sus miedos, sus esperanzas, es decir que los maestros perciben que su proceso de educador existe la prioridad de la dimensión cognitiva pero se hace invisible la existencia del otro desde una perspectiva de la alteridad. Al respecto: Jara (2017 p.1)

“Ser maestro no es una labor fácil, muchos, al momento de enfrentarse a la realidad de definir su proyecto profesional, no dimensionan lo complejo que puede ser el proceso de la enseñanza. Ni siquiera en la formación misma del maestro se comprende lo que implica el quehacer del docente y la cantidad de dudas a las que se enfrentará en el ejercicio del día a día”

También en este proceso de auto- interpelación hacia su labor surgen las siguientes críticas en relación con los procesos de enseñanza- aprendizaje. Rodríguez (2017)

- El controlar y obligar a trabajar a los estudiantes.
- Realizar críticas y amonestaciones en público
- Descontrolarse y actuar con precipitación
- Ser mecánico y técnico en la labor docente
- Recurrir a estereotipos y rótulos para dirigirse a los estudiantes.

De ahí entonces argumentan los maestros, que el docente debe tener la habilidad de construir puentes que lo anclen desde la motivación al mundo infinito del conocimiento, que permita cambiar la amenaza de nota, o de llenar el observador del estudiante, pues se ha convertido las clases no en ambientes de aprendizaje sino en aulas de dispositivos de control y poder.

Al respecto Pardo (2017 p.8)

“Son múltiples las miradas y concepciones de la escuela de hoy. Analizarla desde afuera, desde dentro, desde posturas políticas e ideológicas, desde los niños o desde los adultos, significa estar reconociendo cada día más su sentido para la humanidad. Pero por qué el descontento generalizado de un buen número de observadores? Cuáles son sus falencias, sus desventajas y cuáles sus aciertos? A quiénes les corresponde posicionar la escuela no solo como institución sino como territorio de conocimiento?”

En este contexto el maestro es crítico, cuando reflexiona sus prácticas, dimensiona su complejidad, pero propone preguntas reflexiones y por su puesto prácticas para cambiarlas.

Sentidos de la Escuela: Experiencias desde una perspectiva Crítica

En los sentidos de la Escuela, se encuentran experiencias que los docentes a partir del proceso del diplomado, llevaron a la práctica desde una perspectiva crítica.

Propuesta de Innovación: Piel de una Maestra de Primaria



Las pieles de una Maestra de Primaria⁵ es el resultado de la reflexión de la maestra de uno de los temas vivenciados en el módulo Las Piel de la escuela a través de la cual realiza un análisis desde lo que se vivencia en sus prácticas de aula y por su puesto pone en contexto la perspectiva crítica Al respecto afirma Torres (2017 p. 2-9)

“La primer piel la infancia: Esta piel incluye aspectos básicos para la vida de todo ser humano: las relaciones sociales y emocionales, habilidades para el juego, comunicarse, aprender, discutir abiertamente y experimentar aprendizajes cruciales para el desarrollo de la confianza, la empatía, la generosidad y la conciencia de sí mismo”.

⁵ Diana Constanza Torres Ortega

“Las segunda piel a La bata de la profe: la bata de trabajo representa la identidad de pertenecer a un grupo social, grupo de maestros que además de cumplir con una asignación académica, comprende otras actividades curriculares: orientación a los niños y niñas, atención a la comunidad, en especial de los padres de familia, cumplir con actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, aspectos reconocido desde las voces de los estudiantes”

“Tercera piel El colegio: considerado como un segundo hogar, rodeado de profesores, niños y niñas a quienes se les podría llamar familia; pues allí es donde “aprenden cotidianamente a organizar y resignificar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de experiencias vinculares y sociales, que funcionan como escenario fundante donde comienza a escribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento” (SED 2010).

“Cuarta piel el entorno social y la identidad docente: la identidad del docente asume retos a nivel profesional y personal, exige reflexión para la implementación de nuevos modelos pedagógicos, estrategias didácticas en la práctica docente y generar mecanismos de participación en el aula. Identidad para reconocer quienes somos y por quienes estamos rodeados; identidad basada en relaciones socioemocionales en busca de la paz, respeto por cada persona, la recuperación de la memoria histórica y las costumbres culturales.

“Quinta Piel La naturaleza: los educadores tenemos un gran poder para abrir la conciencia a otras realidades, crear posibilidades en que los niños y las niñas habiten cada una de estas pieles imaginarias para vestirlas con dignidad. En las escuelas se hacen cosas maravillosas a través del arte, los pequeños aprenden a comunicar emociones, pensamientos, sentimientos y a soñar con una vida feliz.

Las pieles se convierten en una propuesta de innovación basada en los 5 principios de Handertwasser, que vivencian las voces de los actores del acto educativo e invita a los maestros a reflexionar y pensar desde una perspectiva crítica las prácticas cotidianas de la escuela y todo su contexto. Es decir da la voz a otros generando también posturas de reflexividad.

Programa Guía de Actividades- Estrategia Constructivista

La Maestra ⁶ utiliza la estrategia constructivista en su clase de ciencias denominada “Programa Guía de Actividades” el cual tiene como objetivo que los estudiantes exploren alternativas conceptuales y produzcan conocimientos. Al respecto afirma Garavito (2016.p8)

“Los Programas Guía son propuestas de desarrollo de unidades didácticas, se conciben como un conjunto de actividades con una secuencia lógica y en orden creciente de dificultad, y han de estar abiertos a posibles modificaciones que surjan de los resultados de su aplicación”.

En este sentido las ideas que desde allí surgen a partir de las guías favorecen la elaboración de conocimientos y el vínculo con las características del trabajo científico. El trabajo potencia el debate y pensamiento crítico de los estudiantes.

Trabajo Colectivo en Red REATS (Bitácora de una Maestra)

La Maestra ⁷ postula la experiencia de REATS, desde una perspectiva crítica. A continuación se describe literalmente el pensamiento de la maestra en relación con esta categoría: Cardona (2017 p 4-5)

“En REAST, conocí a Paulo Freire y la IAP (Investigación Acción Participación). Recorrimos Ciudad Bolívar, el páramo de Sumapaz y la Cuenca del Rio Tunjuelo para hacer cartografía social. Esta herramienta se volvió mi mejor arma didáctica. Consideraba que mi ejercicio en clase tenía que ser otro. Comencé a hacer parte de este movimiento pedagógico local en el Foro alternativo para discutir la imposición de los Estándares de la

⁶ Jennifer Andrea Garavito Barreto

⁷ Patricia Cardona Ramos

Educación organizado por Sinapsis. Ciudad Bolívar me enseñaba y aprendía que el conocimiento que se reproducía en el aula de clase tenía que servir para comprender su realidad, y luego con ayuda de este conocimiento poder transfórmala. Este es uno de los principios de la pedagogía crítica de Freire. Había cambiado y me sentía empoderada, porque conocía mi territorio y mi sentido crítico tenía consonancia con otros. La escuela pública me daba alas, libertad y potenciaba mi creatividad. Sentí que la universidad estaba muy distante de mi realidad como maestra.

La formación también aparece articulada a la relación entre educación y cultura, que conlleva a la inmersión de un individuo en ella. Carvajal (2007) aporta que la formación, lo que la pedagogía ha dado en llamar con este nombre, es justamente ese estado de asimilación de la cultura, o lo que es lo mismo, el estado de apropiación por la institución en que se halla un individuo. La formación implica la distancia que hay entre el individuo real y la exigencia de la cultura, o sea la distancia entre la promesa hecha y su cumplimiento. (p. 65)

La pedagogía crítica hacia eco en mí. Había leído a Freire y reconocía que era un camino propicio para salir del dilema y concluía: El maestro “otro oprimido y opresor”. Me convencí que el lenguaje y la enseñanza de lengua castellana debían servir para expresar nuestra realidad con sentido crítico, estético y ético, pero lo más importante es usar el lenguaje para reconocer, comprender esta misma realidad, solo que considero que para llegar hasta su transformación es un camino complejo, difícil, parece utópico y siento mi impotencia.

Ya en otro colegio distrital de Ciudad Bolívar y en educación secundaria, decido darles la voz a los estudiantes e indagar por sus historias de vida, de tiempo y espacio:

“Mi papá me dejó desde que tenía siete años y lo odio, ¿para qué me trajo al mundo?”. Con lágrimas y una mirada llena de resentimiento veo a uno de mis estudiantes de grado undécimo respondiendo una pregunta que le hice a partir del ejercicio de escritura autobiográfico para su proyecto de vida, cuyo correo es quieromorir@..., y su novia quien carga con la sombra de su padre quien también la dejó, padece un trastorno mental tan crítico que estuvo en una hospital

psiquiátrico por cuatro meses por intento de suicidio y lo que hoy se conoce como “Cutting”.

Han sido tantas historias de vida como la canción “Huella y camino” de Kraken que me llenan de ira, dolor y tristeza. Intento dar fuerza pero todo lo que sucede parece superior a mis fuerzas. Es claro que vivimos una situación crítica de la escuela, la degradación de la educación, y en nuestro contexto local de las comunidades educativas de Ciudad Bolívar se hace tan tangible que muchas veces me derrota y siento que por ejemplo hablar de la literatura de la edad media no tiene ningún sentido para los estudiantes. Aunque recurro a herramientas y estrategias desde el arte y los medios; asimismo caigo en la cuenta que no juego en mi clase, antes lo hacía, y proponía actividades divertidas en clase, pero hace varios años que estoy acostumbrándome a la rutina, tal vez me escudo a que son estudiantes de grados decimo y once (rutinización). A veces siento el cansancio pero me doy cuenta claramente que no hay lugar a la desazón o al fracaso. Esta retrospectiva me lleva a dudar de mi misma y a la vez enfrentar mis debilidades ante la inminente necesidad de desarrollar una pedagogía y didáctica “otra”. Ahora considero que la pedagogía y la didáctica deben inclinarse hacia la memoria, el perdón y la resiliencia. Una pedagogía de la utopía para poder soñar, tejer comunidad y restituir al sujeto”

Sentido de la Pedagogía

La Pedagogía y su sentido desde un pensamiento crítico, afirmar los docentes, se construye en interacciones y saberes en el diario vivir es decir los maestros no pertenecen a paradigmas o tradiciones. Al respecto afirma la maestra Cáceres (2017 p. 3)

“la pedagogía actual se convierte en una práctica que se construye en la interacciones, los saberes y las experiencias en los cuales el sujeto está presente, es decir, el maestro y el pedagogo ya no pertenecen a una tradición o a un modelo pedagógico, o a una tendencia del pasado, sino que las situaciones actuales presentes le permiten relacionarse con un conjunto amplio de situaciones, contextos, formas de vida, formas y prácticas de institucionalización y maneras de sentir, hacer pedagogías, es decir el maestro está obligado a cuestionarse y valorar su practica desde la actualidad.

Las nuevas concepciones de pedagogía, que argumentan los maestros, son referidas a las que ellos vivencian en la escuela; en este sentido esto implica relacionar procesos de aprendizaje con la vivencia de los estudiantes, no se resume en aprender conceptos y acumular saberes, sino que implica configurar una red de interacciones muy complejas y dinámicas para comprender como enseñar, como evaluar, desde una perspectiva relevante y es la categoría de humanización de los niños y jóvenes en la escuela, es decir reencantar la educación. Cáceres (2017 p. 3)

“Re encantar la Educación, plantea que la escuela debe ser un lugar agradable, pero muchas veces no lo es, y no porque el docente no quiera, sino porque en ocasiones se deja de lado la parte humanizada de la escuela para dar respuestas a las políticas y exigencias de pruebas que el estado necesita; o sencillamente cambian los intereses de los maestros quienes buscando resolver el problema actual: dignificar económicamente la labor del maestro, hace que se pierda el interés en los estudiantes, contribuyendo aún más al desprestigio de la profesión del educador, y las grandes comparaciones que se hacen desde lo público y lo privado”

Otro aspecto fundamental en relación con el sentido del pedagógico, se articula con los procesos de investigación, al ver al maestro como sujeto de saber y práctica pedagógica teniendo en cuenta que sistematiza y produce conocimiento. En este sentido afirman los maestros, se están construyendo procesos de investigación de forma transversal, vinculando diferentes áreas que permite potenciar en los docentes y estudiantes, capacidades, habilidades y cultura investigativa.

Voces de los Maestros en relación con el Modulo

Como una forma de identificar una incidencia inicial respecto al módulo de Territorio y procesos Pedagógicos en los maestros y sus prácticas pedagógicas, se exponen a continuación voces de los maestros acerca de qué les dejó el módulo:

“El módulo de pedagogía y didáctica es la puerta de sensibilización y el abrebocas para iniciar un proceso de reflexión sobre nosotros, nuestras prácticas pedagógicas y de gestión, sobre el contexto de cada una de nuestras instituciones escolares, todo

ello ligado al carácter público de nuestras escuelas y a la manera como se generan y desde donde se desarrollan dichas políticas a las cuales no podemos ser ajenos”

“Cómo no soñar con una escuela en donde juntos aprendamos a convivir. Estamos en época de postconflicto. Pero parece que es más importante X o Y tema que mañana no se recordará que dar espacio a reflexiones sobre alternativas para resolución de conflictos. Enseñara

pensar para actuar no se puede dar desde la posición de “dictador”, del que “dicta” para que se copie en un cuaderno, del que “dicta” unas normas para su clase que luego ni el mismo cumple”

“Son múltiples las miradas y concepciones de la escuela de hoy. Analizarla desde afuera, desde dentro, desde posturas políticas e ideológicas, desde los niños o desde los adultos, significa estar reconociendo cada día más su sentido para la humanidad. Pero por qué el descontento generalizado de un buen número de observadores? Cuáles son sus falencias, sus desventajas y cuáles sus aciertos? ”

“Esta experiencia me permite plantearme nuevas formas o estrategias para abordar el quehacer diario en el aula de clase, ante unos estudiantes que reclaman un cambio en las formas de abordar el conocimiento y que buscan que sus puntos de vista sean reconocidos frente a una sociedad que los aísla del rol protagónico, que como constructores del presente y futuro, les corresponde”

“El tratar de entender como los niños, niñas adolescentes perciben el cielo, me ayudo a entender los diferentes tipos de investigación y su explicación dentro de un modelo teórico. El taller de cielos y el análisis de los discursos teóricos en investigación (Hipotético deductivo o Cuantitativo, Interpretativo o Cualitativo y Critico Social) proporcionó las suficientes herramientas conceptuales para clasificar, organizar métodos de investigación en aula. Creo reconocer la importancia de autoevaluarse y observar en sí el proceso de investigación”

“Retomando la actividad del cielo, me cuestiono si conocemos nuestros alumnos, entiendo y siento como ya lo había pronunciado del poder de transformación que tiene

la escuela, pero realmente ¿conozco a mis estudiantes, conozco de sus miedos, de sus esperanzas, de sus deseos y motivaciones?”

“Me siento asistiendo a un taller sobre cómo ser maestra, sobre como impactar a nuestras poblaciones y de alguna forma me recuerda mi escuela normal, desde luego que innovada. La manera y las estrategias que usan sería lo que requiere el maestro en su formación universitaria...”

“Debo confesar que me quedan fugaces recuerdos de mi paso por la escuela primaria, unos zapatones para no ensuciar el piso, un delantal para no manchar el uniforme, un salón pequeño en estricto orden, tiza, borrador, tablero verde, una cancha en la que hacía carreras atléticas, el puño de un compañero, el rostro de una profesora, de la rectora y su esposo. Supongo que este olvido reside en que la escuela no me fue significativa. La forma somática de revelarme en este contexto era un dolor de estómago para poder salir del lugar, estar junto a mi madre, jugar en el hermoso bosque del Hospital Infantil Lorencita Villegas de Santos (donde ella trabajaba) junto con “niños enormes” (retraso mental) y sentir libertad”

“Piel...??? Piel resaca con hongos que no son tratados de manera alguna, para los cuales “no hay tiempo porque la gestión en la EPS es eterna y no les dan permiso en el trabajo”, dicen sus padres. Enfermedad de reseca-dad congénita en la piel, que según su madre “tendrá toda la vida y debe aprender a cuidar por sí mismo, pero que de eso no se va a morir, es que se acuerde de aplicarse la crema y ya”. El niño llega al colegio con yagas en los ojitos y en sus manos. La expresión de su madre recuerda a la de un médico, refiriéndose a incapacidad de enderezarse una paciente por su dolor y entumecimiento en la base de su cabeza, su cuello, hombros y hasta omóplato. Esa crudeza e indolencia por el sentir del otro, solo se esperaría escucharla, en el escenario de un médico como este”

7.1.6. Bosquejo inicial de una propuesta formativa para el desarrollo del pensamiento crítico

A partir del desarrollo del módulo de Territorio y Procesos pedagógicos se presenta un bosquejo inicial para una propuesta formativa tendiente al desarrollo del pensamiento crítico:

Importante reconocer en las propuestas de formación de pensamiento crítico la constante mirada sobre sí mismo, la interpelación con los otros, así como el reconocimiento y valoración de las diferencias constituyentes de los grupos humanos. Así como proponer la reflexión sobre el ser y hacer del maestro, con los argumentos y actitudes para hacerlo, así como promover la capacidad de escucha y el enriquecimiento de la propia experiencia a partir de la de los demás.

Los espacios de encuentro en el diplomado, como en la modalidad de aulas itinerantes, propenden por la conformación de comunidades de saber y de práctica pedagógica, a fin de divulgar, socializar y visibilizar los avances y resultados de las experiencias o iniciativas pedagógicas. Experiencias que posibilitaron reconocer en diferentes niveles de avances múltiples iniciativas, proyectos y experiencias pedagógicas, sino que también contribuye con procesos de cualificación requeridos para continuar con el desarrollo exitoso de dichos proyectos.

El hecho de reconocer y valorar el quehacer de los docentes y directivos docentes en su cotidianidad escolar potencia que ellos se constituyan en actores fundamentales del acto educativo, siendo líderes de las reflexiones y transformaciones de la dinámica escolar, así entonces se promueve la capacidad de analizar sus realidades y auto orientarse hacia respuestas que le permitan desarrollo personal.

Intercambiar y reconocerse como seres humanos antes que profesionales conlleva a asumir al otro en otras dimensiones y enriquecer el quehacer cotidiano, en espacios de encuentro en los que son acogidos, interpelados, escuchados y tenidos en cuenta, porque en ocasiones viven en soledades y no son tenidos en cuenta.

La conformación de comunidades de saber y de práctica pedagógica, a fin de divulgar, socializar y visibilizar los avances y resultados de las experiencias o iniciativas pedagógicas. Con la puesta en marcha de estas estrategias, en el marco de "IDEP por una Ciudad Educadora", el Instituto no solo continúa identificando múltiples iniciativas,

proyectos y experiencias pedagógicas, sino, que también contribuye con procesos de cualificación requeridos para continuar con el desarrollo exitoso de dichos proyectos.

La estrategia: “Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos como líderes de la transformación educativa”. Dicha estrategia plantea la importancia y pertinencia de realizar acciones que conlleven al reconocimiento de los docentes y directivos docentes como actores fundamentales del proceso educativo.

Es así como en este contexto se presentan un conjunto de temas y subtemas que de manera articulada, se constituyen en base para la formación de los maestros.

Propuesta Formativa

Temas	Subtemas
Epistemología de Pedagogía Crítica	Teoría Crítica – Pedagogía Crítica
Pedagogía Crítica	Acercamiento a la comprensión de la Pedagogía Crítica
	Experiencias de pedagogía crítica
Investigación desde perspectiva Crítica	IA
	IAP
Didáctica para la formación del pensamiento crítico	Sentido de la didáctica
	Modelos didácticos
	Laboratorio de aprendizaje didáctico

7.2. Módulo: el pensamiento crítico como experiencia para la innovación (creación) en la escuela.

7.2.1. La estrategia de cualificación desarrollada

Objetivos

Reflexionar en torno de las prácticas y discursos pedagógicos y propiciar el “pensar como crítica” para posibilitar creaciones que serán “innovaciones” en la escuela y que, partiendo del “deseo” desarrollarán un ejercicio crítico desde el pensamiento y no desde las formas en que tradicionalmente se reflexiona para proponer nuevos discursos que nos lleven a nuevas prácticas en la configuración de nuevas subjetividades en la escuela

Actividades Desarrolladas

- Performatividades sobre la fabricación de los sujetos, a partir de la primera parte del texto “Frankenstein educador” de Philippe Meirieu, describir las formas mentales y de pensar con la cuales se ha construido el discurso educativo como pensamiento del uno y de la identidad.
- Cartografías de futuro sobre la experiencia en la creación de nuevas subjetividades, partiendo del proyecto que cada grupo desarrolla en su institución educativa, experimentar la presencia del otro para reterritorializar los conceptos de diversidad e inclusión. Se trata, no de plantear la diversidad que sugerimos sobre el otro sino la diversidad como una pregunta que nos llega del otro. Allí se hacían unas preguntas específicas sobre cada proceso pedagógico en las que se cuestionaba por las líneas de visibilidad, enunciación, fuerza, objetivación y subjetivación, y fisura, fractura y fuga. Narrativas de la alteridad. La diversidad no es tanto lo que yo identifico en el otro como diverso cuanto las experiencias de sí que el otro tiene que contarme; en este sentido la educación de la diferencia es una acogida del otro como narrador. En efecto la educación se propone como una pedagogía de la narración (frente a aquella educación que privilegia la argumentación y el orden en la relación pedagógica), dejar entrar al otro es dejar entrar su historia, de esta manera se interviene no solamente los conceptos de identidad sino también aquellas pedagogías de la diferencia que esconden solapadamente prácticas de colonización y domesticación. Aquí se presentó un video performativo sobre el lenguaje y el poder y una lectura de Jorge Larrosa “La experiencia: eso que ME pasa”

7.2.2. Alcances de formación sobre los procesos principales

"Pensar la educación como crítica de la identidad y a la pedagogía como fabricación de sujetos":

Se trata de describir las formas mentales y de pensar con la cuales se ha construido el discurso educativo como pensamiento del uno y de la identidad, de analizar los modos cómo se constituyó la escuela moderna como práctica de pensamiento único y homogenizador, y además de señalar cómo un concepto de alteridad y de experiencia puede ser la forma de producir una relación entre subjetividad, alteridad y diferencia. La escuela es una institución donde se establecen dispositivos para crear ciertas estructuras de pensamiento en los sujetos con el fin de disciplinarlos y normalizarlos con el pretexto de que allí obtendrán la información necesaria para poder integrarse al ámbito social y para esto se valen de diferentes pedagogías que en su gran mayoría van encaminadas hacia la corrección del sujeto; es también la manifestación de los modelos ideológicos y socioeconómicos vigentes, de los procesos sociales, históricos, económicos y culturales que regulan y controlan la forma como son pensados los cuerpos y mentes de los otros; por lo tanto la escuela moderna está estrechamente ligada al capitalismo, pues es esta la encargada de formar la mano de obra, que se insertará a la sociedad para dedicarse a producir, por ello, su funcionamiento se basa en que el conocimiento sea limitado, en no enseñarles a los alumnos a tener una posición crítica y analítica, que sean sumisos y que no se resistan.

La mayor función de la escuela es el disciplinamiento; como lo expresa M. Foucault (1976) "...la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles: aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)"

La realidad se empieza a desglosar a partir del mundo personal interno, en como cada uno interpreta todo a su alrededor basándose en sus deseos e intereses particulares, a esto lo conocemos como subjetividad, pero esta no es una estructura cerrada, es algo que se va alimentando de valores, ideales, costumbres, entidades como la escuela, religión, familia, de su condición social, etc. y es a la vez dinámica, pues el sujeto está en constante cambio.

Según nuestras características tendemos a agruparnos siempre con nuestros pares, con los que son similares a nosotros y le tememos a los que son diferentes, es allí donde generamos resistencia a la diferencia.

Cuando “alternamos” o cambiamos la propia perspectiva por la del “otro” y consideramos su punto de vista es donde entra la alteridad. Allí empezamos a comprender que todos estamos hechos de diferencias, que no son ni mejores, ni peores, ni positivas ni negativas, son simplemente diferencias. Para hablar de la escuela moderna como transmisión de ciencia y práctica civilizatoria de sujetos que produjeron una educación de la identidad y un pensamiento único, hay que decir que la escuela como universo, no es el producto de una evolución natural, sino de una construcción histórica que logró solidificarse a lo largo de la modernidad.

Así pues, la escuela ha sido un constructo bajo la dinámica de los dispositivos de control que ha enmarcado una educación homogeneizadora a lo cual los sujetos deben responder a pensamientos iguales dentro de una sociedad.

Para responder a la primera parte, “la educación de la identidad y la pedagogía como fabricación de sujetos” en la temática vista y las lecturas estudiadas, se debe partir de la definición de escuela moderna como práctica de pensamiento único y homogeneizador.

La escuela moderna se enmarca en un dispositivo de control en donde todo apunta a la fabricación de seres aptos para la sociedad, a pesar de esto, la escuela moderna ha ayudado a generar conocimientos válidos para unos sujetos y para otros no tan válidos y parte de un sistema que ha consolidado estándares que evalúan a los sujetos para responder a lo que el sistema requiere; seres competentes.

Como práctica civilizatoria de sujetos, se comprende desde la experiencia de cada persona, que cada uno está dentro de la sociedad desempeñando un papel muy diferente al otro, pero en cierta medida estando dentro del sistema, teniendo en cuenta que no podemos salirnos de lo que ya se nos ha configurado.

Es por ello que, en la construcción de identidad, cada dispositivo nos ha brindado una serie de herramientas para ir configurando ideologías y a partir de ello construir subjetividades. Los discursos también forman parte de la construcción de identidad de los sujetos, que dependiendo de la época en que se desarrollen van creando y produciendo modos de pensar y hacer, permitiendo de esta manera cambiar realidades.

Debido a esto se puede decir que no existe propiamente un pensamiento universal, puesto que la escuela moderna se encarga de generar los elementos suficientes para que cada persona constituya desde la experiencia su propia subjetividad, en donde el pensamiento se vuelve único, pero finalmente todos somos diferentes.

Es entonces donde los conceptos de alteridad y experiencia pueden llegar a conectar la relación entre, subjetividad, alteridad y diferencia, pues la alteridad ha sido medida desde el "yo" como una esencia, pero que al final es entendida como una producción discursiva que me hace ver al otro desde el yo, desde mi posición. Por eso, el discurso sigue apareciendo para seguir produciendo subjetividades, aunque la clave del conocimiento es seguir leyendo otros discursos para así entender otras realidades y permitir entender al otro desde su propia experiencia, lo cual me va a permitir ampliar mi panorama y reflexionar sobre lo que he venido configurando, al mismo tiempo que se me posibilita cambiar mi modo de pensar, de accionar y de expandirme a las múltiples posibilidades dejándome entender a la alteridad desde la otredad, en donde se puede entender finalmente que aunque la alteridad y la otredad sean lo mismo, es desde el discurso donde se diferencia.

Atendiendo a la pregunta de ¿Cómo una educación planteada como práctica de sí es una ruptura con la educación propuesta como unidad, orden y progreso?, me atrevo a decir que se da debido a que la práctica de sí, se convierte en un estudio a fondo del ser humano y la autorreflexión constante, en donde da paso a las formas discursivas de autoexpresión, en donde el estudio constante de sí, el análisis permanente del pensamiento y las acciones dan paso a la autoevaluación y a la autoformación del ser, dicho desde la mirada de, Larrosa (1995:272).

Es así como se puede entender que la educación como practica de sí, es una ruptura con la educación como unidad de orden y progreso, pues el ser humano empieza a crear su propia subjetividad a partir de todo lo que ha logrado experimentar como sujeto.

7.2.3. "La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa"

Respecto a la temática de "la pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa" se empieza a resolver la pregunta ¿hasta qué punto la diversidad no siempre es un discurso transparente sobre el otro?, esto se comprende a partir de cuándo se encuentra en la diversidad elementos que hay que pensar sobre lo que se excluye y se incluye, para de esta manera generar un análisis en todo lo que es permitido, exigiendo un nuevo discurso de diversidad, que nos contraponen en un nuevo discurso de igualdad y equidad en donde se busca generar cierto sistema político, lingüístico, cultural y aún más educativo de inclusión, de tal manera pensando la diversidad como un cambio de las nuevas formas de relacionarnos.

Skliar nos presenta en su texto que "El hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los "extraños", en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad...". (Skliar, 2008, p. 109) es por eso que se debe tener cuidado con el discurso que se crea a partir de las prácticas, para no ver la alteridad cómo lo anormal.

Cuando nos atrevemos a hablar de diversidad, empezamos a ondear en el concepto que esto sugiere, entendiendo que la diversidad es la diferencia o la distinción entre un sin número de cosas a las que se les da la facultad de ser otro. Carlos Skliar (2008) nos hace pensar en que el concepto de diversidad está visto desde la diferencia como el otro, en donde se mira al sujeto desde la lastima y justamente allí es donde se fragmenta y se deteriora la construcción del discurso, viendo distinto a los demás, haciendo sentir lo externo como fuera de lo común y para ello nos invita a pensar en cómo se puede ver a la diversidad no como lo raro, si no como la alteridad que obedece a ver y a entender al otro desde sus propias experiencias.

Es por eso que el discurso de diversidad algunas veces se torna no tan transparente, haciendo entender que la diferencia está dada en lo exterior al mismo tiempo que se le tiene miedo a lo que es diferente.

De esta manera es quizá como la educación construye extraños frente a la diversidad, en donde el término se inclina un poco a hacia la desigualdad y aparece el significado del otro diverso, interpretado como el otro vulnerable. En el ámbito educativo esto tiene sus repercusiones en el momento en que aparece el concepto de exclusión, porque realmente

no se está viendo al otro desde la alteridad, por lo tanto, en el momento que logremos ver al sujeto desde su propia experiencia entenderemos que el significado de diversidad es interpretar al sujeto desde su propio relato.

7.2.4. "La escuela como experimentación en la creación de nuevas subjetividades":

Experimentar la presencia del otro para reterritorializar los conceptos de diversidad e inclusión. Se trataría entonces no de plantear la diversidad que sugerimos sobre el otro sino la diversidad como una pregunta que nos llega del otro. El concepto de diversidad ha entrado en el discurso educativo, sin embargo, no siempre es un discurso transparente sobre la figura del otro, lo cual plantea los siguientes cuestionamientos ¿De qué manera la diversidad puede ofrecer una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cuándo la diversidad se convierte en una construcción deteriorada del otro terminando por disolver al otro en lugar de reconocerlo?

En la sociedad actual se han venido dando muchos cambios en cuanto a valores, actitudes, prácticas que evidentemente también han alcanzado a la educación; uno de estos grandes cambios ha sido el reconocer la diversidad de los estudiantes, lo que ha llevado a que nuevas pedagogías sean planteadas, reconociendo el derecho que tienen todos a la educación en igualdad de oportunidades sin importar su condición; pero donde la diversidad sea tomada como algo enriquecedor y positivo. Basándose en esto se pueden implementar modelos pedagógicos con prácticas que sean coherentes con la inclusión educativa que logren la integración de todos.

La escuela debe adaptarse a la necesidad de sus alumnos y no viceversa, dejar de buscar la homogeneización e uniformidad aceptando la diversidad de todos.

La diversidad es una realidad con la que tenemos que convivir a diario en todos los ámbitos (social, cultural, filosófico, religioso, etc.) que infortunadamente no es vista como un valor a promover sino como un "estorbo" que se debe eliminar a través de la homogeneización o clasificación de los sujetos en grupos según sus condiciones, creando así fronteras entre ellos y fomentando la falta de confianza de unos e incrementando la autoestima en los otros y es aquí donde la uniformidad se sobrepone a la diversidad. En muchos casos se les asigna una patología para identificarlos como "enfermos" y tratar de corregir su desviación a la norma, así poco a poco se fue construyendo la imagen de sujeto "diferente-deficiente" (Skliar 2005) para luego separar a

los estudiantes en espacios educativos diferenciales, pero sin que la escuela sea cuestionada impidiendo de esta forma que sean consideradas la totalidad de exclusiones y discriminaciones que ocurren al interior del sistema educativo. Ahora bien, los conceptos de experiencia y conocimiento han estado presentes en las diversas pedagogías contemporáneas, permitiéndole al pedagogo hacerse entender por medio de su propio pensamiento y experiencia, dicho postulado se puede sustentar bajo la premisa que se plantea en el texto, "Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: La ética del cuidado de sí", en donde se refiere a "La ética como una práctica del cuidado de sí en la que la relación del individuo consigo mismo permite constituir al sujeto en fuente de conocimiento" (Martínez, 2009, p.9), permitiendo evocar y transmitir no solo los conocimientos aprendidos en la academia si no la praxis propia de cada pedagogo.

La pedagogía es un tema que constituye diferentes tipos de perspectivas y como se planteó previamente la concepción del mundo y la forma de enseñanza ha cambiado, por tal motivo se han implementado pedagogías humanistas que han permitido crear en el alumno el sentido de la escucha y participación activa como lo es el caso de la pedagogía del tercer espacio, que le permite a el pedagogo crear una empatía tan fuerte en sus aprendices que le adquieren e interiorizan de manera propia el sentido de aprender y la singularidad que posee cada proceso (Chomsky, 2014).

Si bien, hasta el momento se ha definido la diversidad como un tema que al ser implementado en el sistema educativo permite generar una comprensión más profunda del sí y una nueva subjetividad propia de la demanda del ambiente globalizador, es importante rescatar que el término se ve envuelto en un sinfín de controversias, tal como lo refiere el artículo, "La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa", en donde el autor sustenta que:

Pero si la expresión "diversidad" no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el "nosotros" y el "ellos", el "nosotros mismos" y "los otros": ¿no será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y sólo una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante? (Skliar, 2007, p.3).

Tal como refiere el postulado anterior el término diversidad se presta para continuar subyugando a los sujetos como “diferentes” o como “el otro”, constituyendo en la educación un mantenimiento del concepto “extraño” y una formación de saberes frente a el otro como otro con discapacidad y no como otro con capacidades diferentes y singulares, como realmente debería ser concebido el trasfondo de la palabra diversidad.

La pedagogía de la diferencia supone una acogida y hospitalidad del otro, en donde se promueva el cuidado del otro por encima de sí mismo en forma de alteridad, de esta manera se pretende evitar que catástrofes que desmienten todas las teorías planteadas sobre el ser humano se vuelvan a presentar y de una u otro manera se promuevan; la pedagogía que propicia la alteridad, permite comprender al "otro como un ser con necesidades propias que cohabita el mismo espacio y requiere de una arcuación constante con el ambiente y lo que como seres humanos se le puede ofrecer (Mélích, 2000).

Tomando como ejemplo a un país como Colombia, el cual ha sido territorio de diferentes enfrentamientos de grupos alzados en armas creando en las personas involucradas un etiquetaje de “otro” o “diferente”, tanto por parte del victimario como de la víctima, impidiendo muchas veces la plena integración a la sociedad de estos sujetos. Ahora bien, bajo la premisa anterior es fundamental resaltar el papel fundamental que tiene la narración –entendiendo narración por el discurso subjetivo que refiere el emisor y se reconoce como información propia por parte del receptor- de estos dos entes y como esta constituye el reconocimiento del sí mismo permitiendo generar una alteridad en los espectadores, destacando entonces lo referido por Walter Benjamín “Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído” (como se citó en Mélích, 2000); permitiendo esto una sensibilización y comprensión frente al otro que se ha visto sometido a diferentes procesos que generan no solo una deshumanización si un etiquetaje de “diferente”.

Por otro lado, es importante destacar la importancia que tiene comprender la narración del otro y la articulación que tiene con la aceptación de su propia alteridad, más aún cuando se habla en términos de aprendizaje, y se intenta aplicar el concepto de diversidad y formas diferentes de adquirir la información por parte de los nuevos sujetos globalizados y diversificados. Si bien, el aprendizaje se ve involucrado en diferentes procesos y existen diferentes teorías respecto a la adquisición y retención del mismo se hace oportuno resaltar la expectativa que se tiene respecto a él, puesto que en las sociedad que nos

encontramos dicha expectativa se encuentra directamente ligada con el éxito y la capacidad de innovación que se tiene, dejando de lado la diversidad y adquiriendo la competitividad, produciendo entonces en los sujetos una relación de decepción que conforma un campo de contingencia que muchas veces desemboca en frustración.

Por tales motivos la pedagogía ya sea por el nuevo milenio, por la integración a la sociedad del concepto de diversidad o por la innovación y globalización a la que constantemente se ven enfrentados los humanos, la tarea de la educación y la pedagogía se complejiza cada vez más, ya no basta solo con enseñar y que los sujetos comprendan la enseñanza, ya se hace necesario formar sujetos capaces de comprender la diferencia, de innovar para que dichas diferencia deje de ser diferente, capaces de enfrentarse a la contingencia y relacionarse a ella con alteridad desde su propia subjetividad y la subjetividad del otro.

7.2.5. “La diferencia como narración: ¿qué es el otro? – la escuela como lugar de innovación ética”:

La diversidad no es tanto lo que yo identifico en el otro como diverso cuanto las experiencias de sí que el otro tiene que contarme; en este sentido la educación de la diferencia es una acogida del otro como narrador. En efecto, la educación se propone como una pedagogía de la narración (frente a aquella educación que privilegia la argumentación y el orden en la relación pedagógica), dejar entrar al otro es dejar entrar su historia, de esta manera se interviene no solamente los conceptos de identidad sino también aquellas pedagogías de la diferencia que esconden solapadamente prácticas de colonización y domesticación. Entender la diversidad en Educación como condición humana supone considerar las instituciones y específicamente la Escuela como constructora de subjetividades. Es en la Escuela, como escenario que hace parte del mundo de la vida, donde transcurren los procesos de socialización que promueven saberes, conocimientos y prácticas en los niños, las niñas, jóvenes y maestros. Todos ellos y ellas diversos, en su cultura regional, étnica, social, en su género, en sus intereses, en sus potencialidades y desarrollos. La diversidad es una problemática que se ha intentado visibilizar en los últimos años de manera consciente en nuestra comunidad académica, instituciones educativas y la sociedad en general. Sin embargo, aún representa un reto concretar acciones en las prácticas pedagógicas que propendan por una sociedad más inclusiva donde sea posible la equidad reconociendo la diferencia. Se trata de proponer una pedagogía de la diferencia a partir de la realidad latinoamericana

hecha de diversidad y heterogeneidad. En este sentido propondríamos que esta diversidad está expresada más por vías de narración que por vías de argumentos. Se busca privilegiar las narraciones del otro y construir una diversidad desde los relatos que expresan las experiencias de alteridad.

En Latinoamérica podemos encontrar una gran diversidad lingüística, cultural y étnica; es por esto que hay una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas y enriquecedoras entre distintos grupos culturales, para evitar así la exclusión, racismo o discriminación, para que se formen ciudadanos conscientes de las diferencias que tienen con respecto a los demás y que a su vez sean capaces de trabajar en conjunto en pro del desarrollo de la región.

Esta pedagogía de la diferencia debería ser entendida como un proceso constante de comunicación y aprendizaje entre personas con conocimientos, valores, tradiciones y experiencias distintas que esté encaminada a generar respeto mutuo, aceptación del otro y sus diferencias y un desarrollo pleno de las capacidades de cada uno, para que no exista una cultura dominante y otras subordinadas.

Para hacer posible esta enseñanza es necesario emplear metodologías diversas y adecuadas, utilizando recursos didácticos en función de la realidad heterogénea en la que convivimos.

Por medio de la narración se transmiten las experiencias vividas para que el que escucha, la viva otra vez en su tiempo y espacio, para mantener viva la memoria que es su fuente de vida y que pasa de generación en generación.

Pero ¿por qué la narración debe ser la base para ayudar a construir un modelo pedagógico basado en la diversidad? Simplemente porque es a partir de la escucha que nos olvidamos de sí para prestar atención al otro; ella permite que cada uno pueda descubrir su singularidad; sin olvidar que también está influenciada por los demás. Por consiguiente, el sujeto se puede constituir desde la alteridad y no desde la identidad como un sujeto más humano, entendiendo las diferencias del otro como deferencia.

Desafortunadamente la educación en la actualidad se ha volcado más hacia la argumentación y la transmisión de saberes como algo técnico y es allí donde el ser humano empieza a perder su humanidad.

Para terminar con la temática de “la diferencia como narración que es del otro”, se nos pide hablar sobre la pedagogía de la diferencia y para entenderla desde la acogida y la hospitalidad del otro, se debe tomar al biopoder como un ejercicio del otro, teniendo en cuenta que la pedagogía de la diferencia se enmarca en el rótulo de la diversidad apareciendo como discurso biopolítico que hacen pensar una hospitalidad en el acto de reconocer al otro y no desde lo diferente, si no desde las diferencias.

En este caso la pedagogía de la diferencia según Skliar (2008), nos constituye como humanos, para precisamente mantenerlas. Un poco en ese sentido la pedagogía de la diferencia es abrir un espacio en donde puede habitar el otro, aceptando todo lo que trae en su ser, pero acogiéndolo en un espacio que le permita ser y estar en el mundo. Siendo así una relación las múltiples pedagogías una permanente reflexión acerca de todo lo que puede girar en torno a lo que hoy en día podemos vivir en carne propia, en donde existe un deseo de tener pedagogías diferentes como reflexiones que se permiten entrar a todas las escuelas, colegios y la misma universidad, para que cada persona asuma una manera de pensar y de decir las cosas de forma diferente. Así que, de esta manera la sola forma de educación que se ha venido pensando que existe hasta el momento, no es más que todas las cuestiones impuestas, por lo cual se puede decir que no hay pensamiento universal y que por el contrario cada sujeto busca crear multiplicidades.

Concluyendo, la pedagogía de la diferencia vista desde la acogida y la hospitalidad del otro es realmente reconocer a lo humano en el otro y leer su historia o relato desde su otredad y para que esto sea una pedagogía de la diferencia se debe seguir acogiendo los nuevos lenguajes estéticos para cambiar no solo las políticas que gobiernan las subjetividades, sino las expresiones éticas para poder acoger, aceptar y convivir con el otro.

Pasando a la pregunta del ¿Cuál es la diferencia entre la narración y la información?, la diferencia está en que la información siempre va a ser necesaria la verificabilidad objetiva y al mismo tiempo debe cumplir con requisitos como el de ser siempre novedosa y efímera, lo cual indica que una información antigua no sirve de nada porque ya se convertiría en otra cosa y dejaría de ser importante. La narración en cambio no necesita de la novedad porque la memoria termina siendo ser su fuente de vida. Por la narración el lector es hospitalario, es receptivo y responsable del otro.

Según lo anterior y poniéndolo en un plano educativo y respondiendo a la pregunta ¿Por qué hay crisis de narración en las pedagogías actuales?, podría decirse que la crisis de la narración provoca una mecanización de la acción educativa convirtiendo a la educación en un esfuerzo y trabajo, en un proceso de fabricación de los sujetos en donde lo que importa son los resultados y la productividad. Precisamente la pedagogía carece de la narración como tal porque lo que ahora se hace es dar explicación de todo en forma técnica con lo que acontece y los maestros se dedican a ser maestros explicadores y no maestros que promuevan una libertad de pensamiento, de actuar, sino en la misma medida de generar información que solo pasará a ser transmitida, escuchada y olvidada.

En la pregunta del ¿por qué aprender significa acoger la narración del otro?, se puede decir que es porque me permite ver otras posibilidades, es aceptar al otro desde sus propios lugares y desde sus propias experiencias, cuando se habla de la alteridad, pero descubriendo el fondo de quién es la persona que me está narrando su vida. Por eso, es interesante la comprensión de la narración, pero desde el lugar de quien lo ha vivido.

Por último aparece el aprendizaje como recepción y relación, el cual nos habla sobre todo lo que al principio de cada descubrimiento y conocimiento el ser humano está en la expectativa de tener éxito en todas las actividades que desee realizar, haciendo caso a que se convierten en sujetos competitivos y para ello se necesita pasar por todo lo que implique aprender, pasando por un viaje de descubrimiento formativo en cualquier aspecto; a esto se le atribuye el aprendizaje de la decepción, cuando nos frustramos ante el fracaso de una interpretación objetiva y un intento de interpretación subjetiva en lo que se reconstruye. La relación tiene que ver con un aprender de todas las subjetividades, es decir, en la relación del uno y del otro.

7.2.6. Recomendaciones en el orden pedagógico y de política que aporten a los procesos de cualificación para la consolidación comunidades de saber y práctica pedagógica

Diagnóstico inicial de habilidades y desempeños en pensamiento crítico

La preocupación acerca del pensamiento crítico en los maestros ha aumentado debido a que se ven enfrentados a ser investigadores y educadores; ya que en el proceso del diplomado a partir de los tres ejes o momentos del módulo se enfrentaron a la reflexión y solución a situaciones problema se han visto afectados desde su propia experiencia de

ser maestros . En este proceso los maestros jugaron un papel muy pasivo en el que se limitan a recibir información, sin procesarla, analizarla, ni aplicarla en contexto. Pero posteriormente a partir de los preformas y las cartografías se fue generando en ellos una actitud ética y política que si bien se tenía se manifestó de manera potencial en el ejercicio caligráfico. El pensamiento crítico, como proceso permite la construcción de un nuevo conocimiento y la utilización estratégica del mismo en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana. En la enseñanza para favorecer la construcción y comprensión de la realidad educativa El pensamiento crítico proporciona a los maestros y maestras las herramientas necesarias para saber el tipo de conocimiento que deben utilizar en determinada situación, además de analiza la estructura y consistencia de los razonamientos de las opiniones o afirmaciones que en el contexto de su apuesta creativo o innovadora de investigación.

1. Habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumento
2. Habilidades de Comprobación de su contexto histórico y social desde sus apuestas investigativas de creación e innovación
3. Habilidades de toma de decisiones y solución de problemas
4. Habilidades de incertidumbre voluntaria e indocilidad reflexiva.

Análisis desde preguntas de segundo orden de los productos realizados

El primer momento supone la posibilidad de recuperar la vivencia y la experiencia de los participantes para avanzar en la construcción de las temáticas en cuanto su sentido y su saber. En cada una de las sesiones se despliega un espacio y unos ambientes privilegiados para lograr los propósitos de sensibilización de los profesores, además de la construcción y formación de su actitud frente a las problemáticas que afecten su vida cotidiana, social y profesional. Los logros aparecen mediados por el adecuado desarrollo metodológico de las acciones para el abordaje de los contenidos; en tal sentido, el módulo supone un espacio pedagógico en el que la experiencia que se genera permite avanzar desde los saberes y experiencias previas de los maestros, hacia unos niveles de conceptualización que hagan de ellas una praxis.

En un segundo momento los docentes deben ejercitar el aprender a aprender, fundamentalmente en dos instancias: la primera apunta a descubrir y delimitar

conceptualmente las ideas básicas. La segunda se asume desde la aprehensión de estas ideas básicas, lo que exige su comprensión y reflexión en profundidad, y una sosegada asimilación e integración personal. Y por supuesto, es condición fundamental una socialización de sus aprendizajes.

En un tercer momento se usará como herramienta el ejercicio narrativo para evidenciar procesos de alteridad en la escuela y ello se verá puesto en práctica a por medio de una acción cartográfica.

En síntesis, el módulo es una estrategia pedagógica que combina la fundamentación conceptual con el análisis crítico por parte de los profesores desde su perspectiva personal y profesional. Para ello realizamos:

1. Performatividades sobre la fabricación de los sujetos: Hablar de performatividad desde distintos puntos de vista. Dos de ellos han sido abordados en trabajos anteriores: la performatividad como instauración de sentido y la performatividad como legitimación de las condiciones objetivas del mundo. Retomaremos brevemente aquí esos planteamientos ya que los consideramos necesarios para avanzar algunos grados más en el problema que nos ocupa. La escuela y en ella las pedagogías han pasado a través de la historia por diferentes etapas si así se puede nombrar, en las cuales cada una ha tenido un significado relevante para el surgimiento de nuevas formas de acceder al conocimiento justificadas en el beneficio del ser humano y su desarrollo intelectual, sin embargo y aun con todas las teorías expuestas sobre mejoramiento en una educación que procura el bienestar del sujeto en la sociedad, hoy en día se pueden evidenciar como la misma historia muestra que los intereses de globalización, políticos y del sistema han manipulado toda esta temática en discursos enmascarados en un aparente orden que responde a las demandas para el desarrollo de la sociedad, dando como resultado una producción de sujetos con miras a la competitividad laboral más que de capacidad intelectual

2. Cartografías de futuro sobre la experiencia en la creación de nuevas subjetividades:

Es un método de producción de mapas sociales colectivo, horizontal y participativo. Esta particularidad, que a primera vista parece responder a la moda actual en los métodos de intervención e investigación, rescata los modos más antiguos de construcción y producción de mapas: el colectivo. El desarrollo de la cartografía social se explica a partir

de varios procesos concurrentes: por una parte, el fracaso de muchos proyectos de desarrollo local, concebidos, diseñados y puestos en práctica por funcionarios y técnicos de organizaciones gubernamentales o no gubernamentales mediante un proceso top Down. Este fracaso se suele atribuir al bajo involucramiento de la población beneficiaria en las diversas etapas del proyecto. Por otra parte, es cada vez más evidente la necesidad de la participación social. Las cartografías serán leídas desde el concepto de dispositivos propuestos por Foucault (1999) quien introduce el concepto, a través del cual argumenta es posible analizar desde las instancias saber, poder y subjetividad.

El discurso no es una simple actualización verbal, asegura Foucault, sino “un conjunto de enunciados que depende de un mismo sistema de formación” (1999). Es decir, en las formaciones discursivas no solo se interpreta lo propiamente dicho, también es necesario reconocer que hay vacíos, que existen límites y no son una totalidad uniforme. Otra definición de discurso, es reconocerlo como ese conjunto de enunciados que expresan pensamientos, razonamientos y sentimientos, por lo tanto, hace parte esencial el deseo y el poder que lo insertan en la “voluntad de verdad”. Esa verdad manifestada a través de las enunciaciones permite conseguir y/o mantener ciertas ideologías o creencias entre las culturas, pero a su vez está soportando un régimen de existencia del propio discurso, que, al ser aceptado y naturalizado por los sujetos, se considera legítimo y constituye subjetividades.

Pero ¿qué significa el discurso como dispositivo en el ejercicio de la constitución de subjetividades? Precisamente es esta la relación que se pretende especificar en esta sección. Por lo cual, es necesario entender el dispositivo como un elemento metodológico. Para Foucault, es “...la red que puede establecerse entre un conjunto heterogéneo de elementos, tales como discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas (...) Todos ellos tienen siempre una función estratégica concreta y se inscriben en una relación de poder” (citado por Martínez, 2014).

En otras palabras, el dispositivo dispone de lo dado y es posible explicarlo como esa red de relaciones entre las instituciones, las prácticas y las formas de gobernar que permite ver una realidad y que, a su vez, constituye subjetividades puesto que determina formas de ser, hacer y conocer del sujeto en determinado momento histórico.

En esta misma línea, se entiende que el dispositivo de alguna manera logra modelar acciones de los sujetos, es decir los discursos como dispositivos generan un impacto tan

contundente que las prácticas se encauzan a partir de la dirección que ejerce el dispositivo en las relaciones de saber-poder para crear subjetividades. O como lo expresa la siguiente proposición "...llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos." Agamben (2011).

Pero ¿por qué ha tomado auge analizar el impacto del discurso en la sociedad? Distintos autores han incursionado en el estudio y análisis de los actos discursivos en vista de la permanencia del poder en la clase dominante y paralelamente, el reconocimiento de sistemas de exclusión en los mismos. En consecuencia, existen palabras prohibidas, pues no todo se puede decir, no todo está permitido y no cualquiera puede emitir ciertos enunciados, en tanto el dispositivo es el que permite ver determinadas opciones y a su vez dejar otras en penumbra. Allí, en esa discontinuidad intrínseca a todo discurso, es donde Foucault, ha señalado que existen objetos que legitiman y discriminan determinadas situaciones. Cita precisamente, el ejemplo de "el loco y el cuerdo" en donde el discurso del primero se concibe como incomprendible, por lo tanto, quien domina los actos discursivos hará que el resto de la sociedad lo rechace puesto que no está dentro de los límites que la élite determina como "verdad", es decir el discurso del "cuerdo" (que es la misma élite) es el permitido.

En tanto, las prácticas discursivas son las que constituyen realidades y las dota de sentido, dichas prácticas creadoras de sujetos y objetos otorgan lógica a partir del cruce de informaciones, oposiciones, vacíos que aparecen cuando se articulan los discursos. Es así como Foucault (1999) entiende que la materialidad del discurso obedece a un a priori histórico que le ha dado vida y que permite interpretarlo desde el significado y la intencionalidad con la que el interlocutor permita apropiarse de dicho discurso. Es en esa ubicación del contexto en que emerge el discurso, en donde se reconocen las superficies de emergencia, de acuerdo con Foucault (1999), vale la pena interrogarse acerca de cómo y dónde surgen determinados términos, cómo fueron designados y analizados en ese momento histórico, y a su vez invita a reflexionar sobre lo interesante de analizar cómo está siendo renombrado dicho concepto y qué nuevas dimensiones ha tomado en tiempos actuales. Es claro, que el discurso como dispositivo se convierte en una estructura para pensar y entender los fenómenos sociales, permitiendo conocer lo que son los sujetos (históricamente) y lo que van siendo en sus transformaciones.

Por lo anterior, surge la incógnita respecto al tipo de formación de sujeto mencionada por las instituciones educativas, mediante la emisión de discursos y documentos oficiales que se establecen como verdad, en donde es necesario reflexionar respecto a lo que está privilegiando y lo que viene excluyendo dicho discurso, para así aproximarse a la lógica y al sentido del tipo de subjetividad que se intenta promover por el gobierno colombiano en los ciudadanos.

Es a través del seguimiento genealógico a los discursos gubernamentales, que será posible reconocer que en toda sociedad la producción del discurso está controlada por un juego de poderes que develan redes de relaciones significativas y que, a su vez, permitirán contar aquella historia no expresada oficialmente. El discurso entendido como dispositivo, permite analizar cómo el individuo (que está configurado por condiciones históricas), se encuentra condicionado por las enunciaciones de quien ejerce el poder, de modo tal que se convierte en sujeto (o sujetado) a esas prácticas culturales que determinan la identidad de los ciudadanos mediante el poder del lenguaje que constituye formas determinadas de pensar, decir y hacer, legitimando la educación como una herramienta que asegura la producción y mantenimiento de “sujetos productivos” es decir, una subjetividad particular que valida la lógica del capitalismo

3. Narrativas de la alteridad: La palabra diferente en el discurso es interpretado como aquello que el otro no tiene, que le hace falta para ser competente u homogéneo con el resto, la pedagogía ha mostrado a través de sus temáticas la consideración que debe darse al otro que es diferente, para esto toma la palabra diversidad como un símbolo de respeto hacia él , hacia sus diferencias, más aun la realidad muestra que esa palabra pareciera buscar algún tipo de acomodación intelectual para quienes la crearon y promulgan justificada en el intento por hacer parecer que en dicha realidad se tiene en cuenta al otro que es diferente en su modo de expresión.

7.2.7. Bosquejo inicial de una propuesta formativa para el desarrollo del pensamiento crítico

Repensar la Pedagogía desde la memoria para el cambio social

Es importante la búsqueda de nuevas formas de ser, hacer, decir y pensar que conlleve a emprender una ontología crítica de nosotros mismos, desde una arqueología en la búsqueda de una nueva subjetividad teniendo en cuenta los discursos del hombre en

cuanto a tradición, a las influencias de las obras, las teorías, el desarrollo evolutivo y desde la genealogía se indaga a partir del saber histórico teniendo en cuenta lo que sucede en lo local cuestionándose a sí mismo con la búsqueda de ciertas formas de constitución subjetiva en la actualidad.

Por otra parte, el ejercicio de poder somete mediante técnicas subjetivantes al sujeto a estar sometido en una relación de poder frente a la liberación del tipo de individualización al que está ligada el poder en los Estados modernos, es necesario promover nuevas formas de subjetividad hacia el sometimiento de la clase individualista que viene imperando de hace siglos.

Según Foucault (2001), el cuidado de sí conlleva a las prácticas de la libertad y las relaciones de poder, con respecto a la ética como una práctica del cuidado de sí en el que la relación del individuo con sí mismo permite constituir el sujeto en fuente de conocimiento para la constitución de una nueva subjetividad es necesario ocuparse de sí mismo, la práctica del cuidado de sí deshaciéndose de los malos hábitos, de opiniones falsas de la multitud. Preparándose como individuo para cualquier adversidad de la vida.

Desde la historia se puede decir que la pedagogía en la cultura griega era fundamentada en ocuparse de uno mismo sin olvidarse de sí, mientras que en el pensamiento helenístico y romano el ocuparse de sí mismo ocupó un nivel alto y un fenómeno cultural ya que ocuparse de sí mismo implica trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo hacia uno mismo, implica de cierta forma prestar atención en lo que uno piensa y lo que sucede en el pensamiento. Esto era importante para la conducta social, personal y para el arte de vivir.

Y si contrastamos en el contexto moderno la pedagogía vista como un dispositivo de poder, transmisora de ciencia y práctica civilizatoria. La escuela funciona como homogeneizadora en la implementación de valores dominantes, entrenamiento y disciplinamiento para el mundo del trabajo y la sumisión. También la escuela moderna fundamentada en la razón, el orden y el progreso prolongando el castigo, la vigilancia, la imposición y el sometimiento.

Por tal razón, es necesario que haya un surgimiento de una pedagogía de la experiencia de sí mediante un proceso de construcción histórica donde se entrelazan los discursos que definen la verdad del sujeto, la producción pedagógica del sujeto, estableciendo la

relación sujeto-alumno de reflexión de sí mismo y de maestro-alumno, que conlleve a la producción de libertad, conocimiento profundo crítico y creativo.

Hoy en día la educación se ha venido replanteando diferentes formas y estrategias de enseñar, formándose en el tiempo como un paradigma con distintos métodos para llevar a cabo la enseñanza aprendizaje en los estudiantes lo que implica que cada vez esté en constante cambio, en secuencia de lo anterior se habla de la educación para la eficacia, la eficiencia y la rentabilidad con contenidos que respondan a las demandas de la economía y las empresas fundamentada en la globalización y la biopolítica.

En consecuencia, los maestros deben estar abiertos a las nuevas ideas y explorar cosas distintas teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad que lo rodea para así sembrar en cada sujeto, habilidades, destrezas y actitudes que favorezcan el desarrollo personal.

La diversidad como aquello que nos altera, nos perturba a nosotros, conllevando a pensar en el otro o entre nosotros que no suele ser fácil. Por tanto, la alteridad es la que nos pone a prueba de todo lo que ocurre ante nuestro contexto y experiencias pedagógicas.

Por otra parte, la diversidad en la escuela es vista como exclusión, marginación, pobreza, analfabetismo etc. que hace ver al otro sujeto como de baja jerarquía. Como diría Skliar (2008) en su texto La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa; la diversidad como tematización del otro, la experiencia del otro como ordenada en categorías, definida y descripta sin demasiado esfuerzo y el otro es apenas reconocido como objeto. Frente a ello no se le ha puesto atención a los discursos que están inmersos en el plano educativo, por el contrario, se los sigue aplicando en las instituciones sin tener en cuenta las pretensiones. Por tanto, es necesario que los educadores indaguen acerca de la "diversidad", "sobre el otro", "acerca del otro", en el quehacer pedagógico con miras hacia el cambio de estrategias de enseñanza y métodos de evaluación del sujeto.

Frente a esto es interesante plantear la posibilidad de la libertad de enseñanza, el derecho de dirigir consciente y responsablemente las experiencias docentes, y producir alternativas para que los maestros sean los principales motivadores del cambio de la educación y no simplemente limitarse a discursos que excluyen o hegemonizan al sujeto descartando así cualquier dominio de poder y de imposición.

Por tanto, es importante plantear nuevas políticas de hermandad y convivencia en sociedad, pensando en una idea de hospitalidad del otro sin plantear condiciones imposibles al otro, pensando así en una diversidad de la hospitalidad, donde hay que colocarse en el lugar del otro teniendo en cuenta la identidad narrada desde la alteridad del otro para mantener viva la memoria sin caer en el olvido.

Entonces, desde la escuela se puede pensar en:

- La educación inclusiva que enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen el éxito, con base en un aprendizaje significativo centrado en la narración e historias de cada individuo
- Los maestros y maestras, deban incluir a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje atendiendo la diversidad y respetando la singularidad.
- La equidad definida como “Dar a cada uno, lo que cada uno necesita” y no como erróneamente se plantea de “Dar a todos por igual”. Al relacionar equidad con igualdad, esta última debe entenderse como el “Dar igualdad de oportunidades” a todos los niños y niñas, pero en el sentido estricto, garantizar la equidad significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos.
- Partir de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran.

Por ende, el aprender es una constante en la vida del sujeto, donde aprender es recrear, revelar, liberar para que haya un cambio significativo. El aprender es un acontecimiento ético, donde el maestro de hoy está obligado a pensar en nuevas estrategias de enseñanza, de examinar su labor educativa para que la educación sea cada vez más significativa.

7.3. Módulo: Existencia, creatividad y gobierno: aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación para el pensamiento crítico.

7.3.1. La estrategia de cualificación desarrollada

Objetivos

Desarrollar, por medio de un ejercicio investigativo y una acción formativa denominada “El ser maestro o las múltiples formas de transitar en el devenir maestro” que sirva como herramienta analítica y propositiva para alcanzar las demandas epistemológicas, éticas, culturales y políticas en el orden de la investigación e innovación educativa.

Proponer formas creativas de Devenir Maestro a partir de la reflexión, el acontecimiento, la resistencia y el análisis de la existencia, creatividad y gobierno inmersos en la práctica docente para la formación crítica del Maestro en el escenario educativo bogotano.

Actividades Desarrolladas

Mapa de los afectos evidencia la relación entre ser, saber y poder (aspectos éticos, estéticos y políticos) y la práctica docente, con el fin de identificar las líneas de fuga, las líneas de errancia y de habitualidad presentes en la cotidianidad de los maestros, las cuales se materializan por medio de afectos positivos y negativos que inciden en los maestros.

Narrativas del acontecimiento entendido como un evento que ocurre, no se calcula, ni se percibe cuando ocurrió, es la aparición de un evento en que se conjugan aspectos éticos (formación del ser), críticos (saber para poder), estéticos (para crear), y políticos (poder para poder más) en el marco de la práctica pedagógica y en los que se deviene el maestro.

Identificar un elemento, un hecho o un momento de la vida el cual haya hecho reflexionar acerca de la profesión docente, y que permitiera tomar consciencia de la práctica, para ello se debía escribir y socializar en clase, este podía ser ficcional, materializarse en un poema, una canción, un relato, entre otros, para destacar la importancia de la creatividad como medio de resistencia y de crítica.

Cartografías devenir maestro El Devenir maestro se da por un ejercicio reflexivo que permite dar cuenta como un sujeto se convirtió en maestro y reconoce que esta decisión no sólo es un aspecto profesional pues está relacionado con lo personal. Este es un

ejercicio experimental, donde reafirma que la vida es un experimento, pero al asumirla así se debe hacer bajo dos características primero debe ser alegre y segundo se debe tener límites para no incidir de forma negativa sobre sí mismo y los demás, el propósito de este experimento es construir nuevas formas de vida.

Lo anterior se evidencia en el ejercicio del diseño de la cartografía, que busca incentivar la creatividad como forma de resistencia y de crítica en el devenir maestro, el interés del módulo no es crear una forma única en la presentación del producto final, por el contrario, para ello propone un ejercicio individual que materialice las múltiples formas del devenir maestro

- Una narración ficcional, descriptiva o poética, surge a partir de la máquina de preguntas.
- Muestra audiovisual creación de un análisis de un discurso audiovisual.
- Mapa de preguntas construcción de un mapa de preguntas que den alternativas y
- Solución.
- Obra plástica creación, está relacionado con el mapa de los afectos.
- Performance registro del performance acompañando del mapa de los afectos.

Estos productos fueron construidos a partir de las siguientes preguntas guía:

1. ¿Qué relaciones entre ser, saber y poder se construyen en la cotidianidad del trabajo del Maestro?
2. ¿Cómo ocurren tales relaciones en un acontecimiento específico?
3. ¿Quiénes participan de ese acontecimiento?
4. ¿Qué hacen?
5. ¿Qué dicen?
6. ¿Qué pueden o no aquellos que participan?
7. ¿Cómo se ven modificados aquellos que participan en los órdenes del ser, el saber y el poder?

Trabajo con el cuerpo para reflexionar acerca del desconocimiento que tienen los sujetos al no conocer su cuerpo y como esto limita su potencia. Es cierto que la mejor defensa de un cuerpo se da cuando este retrocede, no obstante existen otros siete movimientos que permiten posibilidades en cuando a movimiento y estrategia, cuando se es consciente del uso del cuerpo y de la mente se potencian, se conocen y se unifican. Lo

anterior es una forma de gobierno de sí mismo, debido al conocimiento y potencia que ejercen los sujetos sobre su cuerpo y mente.

En la profesión docente en ocasiones la potencia es capturada lo que impide nuestro desarrollo a nivel personal, psicológico y profesional, creando líneas duras que impiden la trascendencia hacia la multiplicidad y creatividad.

Cartografías existenciales o experimentales éstas se elaboran a partir de la solución de las siguientes preguntas iniciales:

1. Yo soy...
2. Yo quiero ser...
3. Yo soy otro cuando...
4. Yo quiero ser otro cuando...
5. Yo experimento conmigo mismo cuando...
6. Yo experimento conmigo mismo, en tanto que maestro, cuando....

Lo expuesto tiene como objetivo hacer visibles las territorializaciones, desterritorializaciones y reterritorializaciones de los afectos, para identificar los segmentos duros que configuran la subjetividad del Maestro y las segmentariedades blandas en las que aparecen nuevos experimentos y líneas de fuga.

7.3.2. Alcances de formación sobre los conceptos principales

a. Existencia: aspectos éticos de la formación para la crítica. Incita a la exploración que deben realizar los docentes en cuanto a responsabilidades y oportunidades que se desencadenan del principio ético “Formarse a sí mismo para formar a otros”, este planteamiento da cuenta acerca de la importancia de la profesión docente, pues es la única donde un sujeto se forma para formar a otros, es decir, el maestro se caracteriza por su responsabilidad ética y política en la formación de ciudadanos críticos.

Además, estudia como las sociedades toman la cultura y la reproducen por medio de las instituciones y agentes de socialización, pero al existir la crítica dentro de la ética en la práctica docente se pueden construir herramientas que permitan a los estudiantes formarse a sí mismos. El interrogante central para el desarrollo de este aspecto, es, ¿qué prácticas y aspectos espirituales promueve y apela el maestro para ser maestro?, la

práctica se evidencia cuando el maestro se forma para formar a otros que se manifiesta en la formación del otro, siendo este el primer principio del diplomado.

b. Creatividad: aspectos estéticos de la formación para la crítica. Aquí, se consideran las relaciones complejas entre Existencia, Crítica y Creatividad. La creatividad ha sido un elemento cooptado por el capitalismo que es retomado a partir de la innovación, así las cosas, el maestro debe investigar para crear nuevos elementos de la crítica que potencien y diversifiquen las prácticas, pedagogías y didácticas docentes.

La estética permite la creatividad, por ello toda crítica es creativa. Para crear nuevas formas de ser, pensar y actuar es necesario pasar por un nivel de crítica, lo creativo excede la innovación y permite la potencia de los sujetos. Asume el segundo principio criticar para crear, donde se reconoce que la innovación es un modo donde el capitalismo captura las relaciones con la creatividad, lo que lleva a cuestionar ¿cómo el sujeto se forma a sí mismo para ser capaz de crítica?, no obstante, es necesario hacer mención que el docente se forma para formar a otros, lo que conduce también a cuestionar ¿cómo se forman ellos para la crítica?, y ¿cómo se forman para formar a otros en crítica?

c. Gobierno: aspectos políticos de la formación para la crítica.

En esta parte del Módulo se analizan las relaciones entre crítica y gubernamentalidad, en el marco del Estado Social de Derecho y sus libertades, igualdades y responsabilidades. El ser humano se forma a sí mismo a partir de la crítica; quien hace crítica cuestiona el modelo cultural por medio de un análisis histórico; la historia como elemento indispensable para el pensamiento crítico y reflexivo.

A su vez lo político se relaciona con el gobierno, en la actualidad se pueden interpretar algunas relaciones de poder existentes ¿qué modos de gobierno el maestro propone hoy en el trabajo cotidiano y como se conectan con los demás aspectos?, con el fin de dar cuenta de las diferencias que habían en las relaciones de poder que existió en quien hoy es maestro o estudiante, es decir cuestionarle al maestro que relaciones de poder tenía este cuando era estudiante y qué diferencia habría entre esas relaciones de poder y las que él propone como maestro, se puede intuir que algunas se mantendrán pero otras se transformaron.

7.3.3. Recomendaciones en el orden pedagógico y de política que aporten a los procesos de cualificación para la consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica

Diagnóstico inicial de habilidades y desempeños en pensamiento crítico

1. ¿Qué idea de crítica tienen los docentes?:
 - a. Identifican pensamiento crítico con Pedagogía Crítica.
 - b. Asumen que el ejercicio crítico está implícito en los contenidos que desarrollan en los currículos.
 - c. No reconocen relaciones específicas entre formación para la crítica y formación para la autonomía.
 - d. No necesariamente distinguen entre diversos modos críticos en el sentido en que asumen que toda crítica es intra-aula.
 - e. No se comprende a la crítica como un posible trabajo interdisciplinario capaz de servir de soporte a proyectos transversales.
 - f. No necesariamente son conscientes del carácter crítico de sus trabajos de aula.

2. ¿Qué dicen los docentes acerca de su formación para la crítica?
 - a. Que la formación universitaria no necesariamente se ocupó de una formación en la crítica o para la crítica.
 - b. Que los aspectos éticos, estéticos y políticos de la crítica fueron desplazados por propuestas epistemológicas derivadas del saber específico de formación.
 - c. Reconocen en el ejemplo de algunos de sus docentes aspectos éticos de carácter crítico.
 - d. Reconocen elementos diferenciadores de género en las preocupaciones críticas del maestro.
 - e. Reconocen los contextos de conflicto en los que se hallaban inmersa su formación pedagógica.
 - f. Tiene una posición pesimista en torno a la utilidad de la formación para la crítica, incluyendo la propia.

3. ¿Cómo forman los docentes en pensamiento crítico?
 - a. En la rigurosidad de la enseñanza de sus saberes específicos.
 - b. A través de su ejemplo a la hora de cuestionar la realidad nacional y local.

- c. Cuando se ocupan de problemáticas específicas de género.
- d. Por medio de los proyectos de investigación e innovación que proponen y desarrollan.
- e. Cuando se abren a ejercicios de formación posgradual o de capacitación permanente.
- f. Cuando construyen proyectos transversales e interinstitucionales.
- g. Cuando deliberan con la comunidad acerca de alternativas de acción sobre una problemática contextual.
- h. Cuando proponen innovaciones pedagógicas o didácticas desde sus proyectos de investigación.
- i. Cuando se cuestionan y transforman las relaciones de poder que ubican a estudiantes y profesores en posiciones de autoridad.

4. ¿Qué relaciones habría entre pensamiento crítico y entorno?

- a. Los docentes entienden el papel transformador de su entorno de los proyectos de innovación e investigación planteados o en desarrollo.
- b. Entienden que el entorno es un espacio de potenciación para la construcción de formas otras de saber y de poder.
- c. Entienden que en el entorno existen problemas que la comunidad espera que se resuelvan desde el apoyo de la escuela.
- d. Reconocen el papel de los proyectos de investigación e innovación como articuladores de los distintos estamentos del PEI.
- e. Reconocen al entorno como punto de partida para comprender las realidades nacionales y globales.

5. ¿Qué actitudes genera la propuesta del devenir maestro?

- a. Al considerar los tres principios propuestos (Formarse para formar, criticar para crear, investigar para educar) la reacción inicial fue la de concebirlas como una idealización o el deber ser del maestro, pero no su realidad cotidiana.
- b. Cuestionaron sus propias prácticas a la luz de las hipótesis consideradas en el Módulo.
- c. Aparece una contradicción inicial al hacerse la pregunta por las distancias entre “formar al humano” y “educar al ciudadano”.

- d. Se asume que el devenir maestro deriva de un solo acontecimiento principal más que de una dinámica constante de transformación.
- e. Construyeron una actitud reflexiva acerca del papel de la formación ética como punto de partida para proponer innovaciones en sus prácticas docentes.
- f. Experimentaron alternativas metodológicas de carácter cartográfico para dar cuenta de sus posibilidades de devenir maestro/a

7.3.4. Análisis desde preguntas de segundo orden de los Productos realizados

Los aspectos más importantes a reforzar a través de una propuesta de comunidad de saber y de práctica pedagógica, luego de un análisis informe inicial de los productos desde las preguntas de segundo orden acordadas, serían los siguientes:

1. Impulsar la creación de proyectos transversales e interdisciplinarios como herramienta formativa e investigativa de los docentes.
2. Insistir en la visibilización de ejercicios críticos que se concretan en las prácticas de los docentes y de los demás estamentos del PEI.
3. Impulsar la creación de redes de trabajo docente en temas comunes y desafíos específicos.
4. Considerar la creación de un centro de formación e investigación en pensamiento crítico.

Promover el uso de esquemas analíticos por parte de los docentes acerca de sus prácticas a partir de las alternativas planteadas en los módulos.

7.3.5. Bosquejo inicial de una propuesta formativa para el desarrollo del Pensamiento Crítico

El diseño inicial de una estrategia de formación de docentes para la cualificación de sus prácticas a partir del diagnóstico anterior, podría ser la siguiente:

1. Impulsar la formación en criterios de análisis científico, histórico, político, ético y estético.
2. Promover la construcción de protocolos de diálogo a partir de la especificidad de las problemáticas a tratar en el mismo y asegurando el uso de los criterios construidos.

3. Incluir en ese protocolo la formulación de preguntas complejas como herramienta inicial que sirva como herramienta para la visibilización de alternativas de solución a las mismas.
4. Generar espacios comunes de deliberación para el debate de las alternativas.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26 (73), 249-264. Barcelona, O. F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético sobre las formas del aprender. *Enrahomar*, 31(2000), 9-37.

Braidotti, Rosi (2009) *Transposiciones*. Sobre la ética nómada. Barcelona: Gedisa.

Benjamín, W. (1936). El narrador.

Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cáceres R (2017) La Escuela Como Un Escenario De Aprendizaje Divertido

Cardona R, Patricia (2017) "El ETHOS MAESTRA"

Carrión, C. C. (2006). Imperio y producción de la subjetividad en la educación. *Revista Aquelarre*. Recuperado de <http://ccultural.ut.edu.co/index.php/publicaciones/revista-aquelarre>

Casassús, J. (1998). Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos Conceptuales para el análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos. Consultado el día 15 de Mayo a las 2:50 p.m., de 2017 de la World Wide Web: www.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto

Dabas, Elina. *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós, Buenos Aires, 2013.

Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (1994) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Deleuze G. y Guattari F. (1985) "El Anti Edipo" Paidós. Barcelona, Buenos Aires y México

Deleuze, Gilles (2002) *Diferencia y Repetición*. Amorrortu: Buenos Aires.

De Sousa Santos, Boaventura. (2003) *Crítica de la razón indolente*, Tercer tomo, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2003.

Federación Colombiana de Educadores FECODE, (2017). *Revista Educación y Cultura*. No. 119. Bogotá: FECODE, p.20.

Foucault M. (1988) "El sujeto y el poder" Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20.

Foucault, M. (1980). El orden del discurso. España. Cuadernos Marginales.

Foucault M. (1995) ¿Qué es la crítica? Revista de filosofía No 11. Pág. 5-25

Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar. México. Siglo XXI editores

Garavito B. Jennifer Andrea (2017) "Transformaciones Pedagógicas de Nuestra Cotidianidad"

Gergen, K. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós. 1996.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.

Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Hardt, Michael y Negri, Antonio. (2006) *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Debolsillo: Barcelona.

Hemel. S. & Rodríguez, J. (2013). Manual de Gestión y Administración Educativa. Bogotá: Magisterio.

IDEP. Comité Académico. Comunidades de práctica, comunidades de saber Aportes hacia su conceptualización. Documento de Trabajo, marzo de 2016, Bogotá.

IDEP. Convocatoria dirigida a docentes y directivos docentes de colegios oficiales de Bogotá "*Estrategia de cualificación a redes y colectivos de docentes en torno al tema de construcción de territorios de paz en el ámbito de la escuela*", Bogotá, abril 2016.

IDEP. Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Fundación universitaria Cafam. Bogotá, 2015

Jara R. Elisa del Pilar (2017) "La pedagogía y su valor intrínseco en el proceso de enseñanza- aprendizaje"

Marque G (2017) "*La realidad práctica*"

Martínez, P. J. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: La ética del cuidado de sí. Universal de la Salle.

Martínez P., J. (2014). Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo. Ediciones Unisalle. Bogotá D.

Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura, (25), 129-142. Skilar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa.

Kirikiki. Recuperado de http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf

Pardo S, Maria Stella (2017) Reflexiones Acerca De La Educación – La Escuela –Las Maestras-Os- Los Niños Y Niñas

Piedrahita, Claudia (2015) *Cartografías de los pensamientos críticos contemporáneos*. En: *Pensamientos críticos contemporáneos*. C. Piedrahita, P. Vommaro, A. Díaz. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO: Bogotá, Buenos Aires.

Piedrahita, Claudia (2012) *Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas*. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. C. Piedrahita, P. Vommaro, A. Díaz. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO: Bogotá, Buenos Aires.

Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. *Subjetividades Políticas: Desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2012.

Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2013.

Piedrahita, C. Vommaro, P y Díaz, A. *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO, 2013.

Rodríguez C, Oswaldo (2017) "Territorios y procesos pedagógicos"

Sánchez L. Sandra Viviana (2017) "En el aprendizaje el problema es la pedagogía"

Sañudo. L. La Transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder.
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Lya.html>

(Recuperado de 20 de mayo de 2017, a las 2:40 p.m.)

Skliar, C. (2008). Conmover la educación. Noveduc Libros.

Susa C. Diana Milena (2017) "Debo confesar"

Torres O. Diana Constanza (2017) "Cinco Pieles de una Maestra"

Useche, Oscar (2016) *Ciudadanías en resistencia. El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de re-existencia social*. Editorial Trillas: Bogotá, 2016.

Useche, Oscar (2008) *Los nuevos sentidos del desarrollo*. Universidad Bolivariana de Chile: Santiago.

De Sousa Santos, B. *Crítica de la razón indolente*. Tercer tomo. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

Valera, V. G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí, la producción pedagógica del sujeto. *Educere*. 5 (013), 25-29

Villalobos Amparo (2017) "Transformación de las prácticas pedagógicas institucionales para la nueva escuela"