UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Experiencias y acciones de resistencia adelantadas por organizaciones pedagógicas

Trabajo de Grado presentado para optar al Título de

Magister en educación

Autora: Yolanda Gómez Mendoza

Directora: María Cristina Martínez Pineda

Bogotá D.C., febrero de 2013

Dedicatoria

A Camilo y Juliana.

Un presente y un futuro que convida a la lucha con voluntad inquebrantable.

Por ustedes, amados hijos, que son amor pleno, luz para mi vida.

AGRADECIMIENTO

Antes de someter este trabajo a la revisión crítica, quiero expresar mis agradecimientos a las personas y organizaciones que acompañaron este ejercicio formativo. En primer lugar a la Universidad Pedagógica Nacional, por concederme lugar como estudiante de posgrado y posibilitar una formación sólida en amplia gama de conocimientos, posiciones y sensibilidades frente a la realidad socioeducativa. En segundo lugar, a los compañeros de la línea: redes, subjetividad y movimientos sociales, todos trazamos un camino colectivo al aceptar que nuestros trabajos de grado hicieran parte del entonces naciente Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía –OACEP, que está próximo a ser lanzado, todos en él y por él, pudimos atravesar de modo distinto el trayecto formativo como investigadores. En tercer lugar, a las organizaciones pedagógicas ICES y Francisco Torres León, quienes entregaron su confianza y compromiso con aperturas, intervenciones, inquietudes y disposición, lo que hizo posible reconfirmar que los educadores críticos están presente en las transformaciones locales que se están gestando. A los profesores del Departamento de Posgrados quienes desde diferentes aristas aportaron en la formación de pensamiento; a todos, pero especialmente a Ancízar Narváez Montoya y Guillermo Bustamante Zamudio, quienes aportaron al marco metodológico con sus tesis doctorales haciendo posible una mejor comprensión de la esquiva Teoría Lingüística, más que nada fueron sus posiciones críticas a la crítica las fundamentales para encauzar la investigación y liberarla de ideología. De manera muy especial a la directora, asesora y amiga, María Cristina Martínez Pineda, quien ha sabido guiar los pasos inexpertos de una licenciada en física que se aventuró hace cuatro años en los terrenos desconocidos de la investigación social. A mis amorosos hijos, que solidariamente compartieron las largas jornadas de una madre estudiante/trabajadora y luchadora, es por ellos, en últimas, que todo esto cobra sentido.

Finalmente, a los niños, jóvenes y educadores que trabajan cada día bajo condiciones adversas, ellos confieren sentido a esta lucha por el derecho al conocimiento que concede autonomía y libertad. Con ellos y por ellos se realizó esta investigación, y, por tanto, la producción poca o mucha que se logre, les corresponde como sujetos de la misma. El lugar del investigador es el de otro aprendiz en este proceso de aprender a investigar, investigando.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Experiencias y acciones de resistencia adelantadas por organizaciones pedagógicas
Autor(es)	GÓMEZ MENDOZA, Yolanda
Director	MARTÍNEZ PINEDA, María Cristina
Publicación	Bogotá D.C. 2013, 91 páginas.
Unidad Patrocinante	Universidad]Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Acción, experiencia, contrahegemonía, transformación pedagógica, pedagogías de resistencia, educación liberadora.

2. Descripción
Este trabajo investigativo está orientado hacia el conocimiento de las acciones colectivas que desde una apuesta político-pedagógica contrahegemónica y emancipadora se reconocen como «pedagogías de resistencia». La indagación se realiza a través de la búsqueda, caracterización y análisis de experiencias pedagógicas desarrolladas por iniciativa de sujetos colectivos, que en este trabajo denominaremos como organizaciones pedagógicas1. Se considera que este tipo de estudios permite explorar las prácticas de significación y expresiones simbólicas de las organizaciones participantes a través de la producción discursiva en escenarios de interlocución tales como grupos de discusión y entrevistas a profundidad con actor clave.

[1] En adelante, Organizaciones Pedagógicas será el término genérico con el que se reconocerán los grupos, colectivos y redes de maestros que adelantan acciones colectivas por la educación y la pedagogía.

El proyecto contó con un objetivo general, el de documentar y analizar acciones colectivas adelantadas por organizaciones pedagógicas en el Distrito Capital y en el Departamento del Meta que se reconozcan como experiencias pedagógicas de resistencia, durante el período 2009 – 2012. Con base en este objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos: a) identificar organizaciones pedagógicas cuya experiencia evidencie acciones colectivas por la educación y la pedagogía. b) reconocer y caracterizar la apuesta pedagógica de las organizaciones participantes. c) reconocer y caracterizar el sentido político de las organizaciones participantes. d) configurar una propuesta conceptual para la categoría en construcción «pedagogías de resistencia». e) establecer relaciones entre la experiencia pedagógica y política de los de las organizaciones seleccionadas y la conceptualización de la categoría «pedagogías de Resistencia».

La pregunta problema que orienta la presente investigación es ¿Cuáles son las formas de expresión y las prácticas de significación asociadas al desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas, agenciadas por organizaciones pedagógicas que adelantan acciones colectivas por la educación y pedagogía en Bogotá y el departamento del Meta?

3. Fuentes

En desarrollo del modelo analítico construido para esta investigación, las fuentes teóricas son: Hannah Arendt, Carlos Skliar, Antonio Gramsci, Celestin Freinet, Adolphe Ferriere, Francisco Ferrer Guardia, Paulo Freire, Michel De Certeau, y Henry Giroux.

En concordancia con la perspectiva hermenéutica y analítica, se toma como fuente en el aspecto metodológico a Jesús Ibáñez, con base en lo cual, las fuentes primarias la producción discursiva de los sujetos participantes.

4. Contenidos

El resultado de la investigación se organiza en cinco capítulos: en el primero, "Precisiones del enfoque metodológico y conceptual", registra los principales elementos metodológicos y conceptuales que delimitan tanto las formas de aproximación a las experiencias, como las categorías de lectura utilizadas en la investigación; el segundo capítulo, "Experiencias alternativas: posibilidades para una pedagogía de la natalidad", da cuenta de las rupturas en las estructuras de pensamiento sobre las cuales se asienta la educación tradicional; se considera relevante para ello proyectar las nociones de acción, colectivización y experiencia. El tercer capítulo, "Transformación pedagógica y contrahegemonía", aborda los quiebres de Escuela Nueva con la educación tradicional, así como el reconocimiento respecto a que la escuela está sujeta a la estructura que produce la sociedad de clases; desde ese locus se trazan enlaces con la alternativa de A. Gramsci y su propuesta política de contrahegemonía. El cuarto capítulo, "Pedagogías de resistencia: opciones para una educación liberadora", se ocupa de proyectar los planteamientos freireanos alrededor de la educación liberadora y los modos tácticos como sujetos colectivos pueden hacer resistencia en la perspectiva de que es posible quebrar la sobredeterminación de la reproducción social y cultural. El quinto y último corresponde a la presentación de los principales resultados, hallazgos y conclusiones del ejercicio investigativo, aderezado por algunas proyecciones que caben para futuras continuidades.

5. Metodología

La perspectiva metodológica de este trabajo, se inscribe en el tipo investigación social de segundo orden. El enfoque corresponde al paradigma socio-crítico y la metodología es una mixtura investigación documental e investigación en campo (grupo de discusión y entrevista a profundidad).

El desarrollo de la investigación se organizó por fases, de la siguiente forma: la primera fase consistió en realizar la búsqueda y selección de experiencias que cumplieran con los criterios de la población sujeto, así mismo estuvo dedicada a la revisión de literatura (estado del arte y marco teórico). La segunda fase se dedicó por entero a la fundamentación, diseño y planeación

metodológica del trabajo documental y de campo. En la tercera fase se procedió a realizar la revisión documental y producción de datos en campo, y la última fase corresponde al trabajo analítico para aportar en la construcción de la categoría «pedagogías de resistencia», así como a establecer los principales hallazgos y conclusiones de la investigación.

6. Conclusiones

En lo metodológico, la aproximación a las experiencias: análisis de lenguaje (support de liberación), la ampliación de los instrumentos validados y la producción de datos orientada y precisa (calidad de la producción discursiva de los educadores).

En lo conceptual tenemos, en primer lugar, el acoplamiento logrado entre las categoría acción y experiencia, mixtura que permitió referirse a la importancia de dar nombre al espíritu del nuevo comienzo; en segundo lugar, el reconocimiento de que toda educación es educación de clases hace que la acción política y pedagógica está orientada hacia la transformación y la contrahegemonía, acciones que se producen desde la cultura como matriz de pensamiento hegemónico; en tercer lugar, la importancia que revisten las luchas contrahegemónicas para avizorar caminos había la educación liberadora, por tanto, en el seno de las pedagogías de la resistencia podrán confluir los intereses transformadores de los educadores críticos que han decidido trabajar colectivamente; en cuarto lugar, la relevancia de la acción colectiva hace robustecer las organizaciones pedagógicas y potencian el surgimiento de nuevas y mejores realidades, diremos que las organizaciones pedagógicas son movimiento pedagógico por la innovación y transformación de la realidad socioeducativa; en quinto lugar, la escuela como lugar propio de la dominación puede considerarse también lugar para la resistencia y no solamente como lugar común para la reproducción de la cultura hegemónica y por último, las pedagogías de la resistencia son claves para gestar nuevos entramados políticos y emancipadores, que posicionan a los educadores críticos en la lucha por condiciones que permitan el desarrollo de las capacidades y libertades humanas.

En suma, se deja a la consideración crítica de los lectores, la reivindicación de la cultura alfabética como elemento básico para la contrahegemonía que se desarrolla a través de las

pedagogías de la resistencia, este hallazgo puede potenciarse si se extrapola al dominio de las gramáticas de la cultura hegemónica, en sentido amplio, buscando posibilidades de negociación entre los saberes teóricos y aquellos saberes no académicos, con lo cual es posible lecturas críticas de la realidad, claves para la decisión colectiva de transformación de la realidad sociocultural.

A modo de cierre se dejan a consideración la posibilidad de que una futura investigación se ocupe del componente semiótico del lenguaje, toda vez que el trabajo que aquí concluye centró la producción de datos en el componente semántico. Abordar el componente semiótico permitirá abordar los sentidos, es decir, lo que hay de fuerza en el discurso, es decir la pragmática de las experiencias, para lo cual será de mucha importancia la investigación desde la perspectiva dialéctica a través del socioanálisis; lo anterior podría ser posible con las mismas experiencias o con otras que evidencien un interés transformador y emancipador.

Elaborado por:	Yolanda Gómez Mendoza
Revisado por:	María Cristina Martínez Pineda

Fecha de elaboración del Resumen:	28	02	2013

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO I. PRECISIONES DEL ENFOQUE METODOLÓGICO Y CONCEPTUAL 13

PRESENTACIÓN 13

PERSPECTIVA INVESTIGATIVA 14

ENFOQUE INVESTIGATIVO 16

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO: RUTA METODOLÓGICA 18

SELECCIÓN DE ORGANIZACIONES 19

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE SELECCIÓN DE LAS ORGANIZACIONES 20

ORGANIZACIONES PARTICIPANTES 21

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS 21

GRUPOS DE DISCUSIÓN: ELECCIÓN METODOLÓGICA PARA PRODUCCIÓN DE DATOS 22

ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD 24

MODELO ANALÍTICO CONFIGURADO PARA EL ABORDAJE DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS 25

BREVE DESCRIPCIÓN DEL MODELO ANALÍTICO 26

ANÁLISIS DE DATOS 27

CAPÍTULO II. EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS: POSIBILIDADES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA NATALIDAD 29

CAPÍULO III. TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA Y CONTRAHEGEMONÍA 37

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS; MOVIMIENTOS POR LA INNOVACIÓN, RENOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 38

RASGOS DE RENOVACIÓN, INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS 45

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS COMO OPORTUNIDAD CONTRAHEGEMÓNICA 47

RASGOS CONTRAHEMÓNICOS EN LAS EXPERIENCIAS INVESTIGADAS 52

CAPÍTULO IV. PEDAGOGÍAS DE RESISTENCIA: OPCIONES PARA UNA EDUCACIÓN LIBERADORA 57

EDUCACIÓN LIBERADORA Y APROPIACIÓN CULTURAL 58

RASGOS DE EDUCACIÓN LIBERADORA EN LAS EXPERIENCIAS INVESTIGADAS 61

NOCIONES DE RESISTENCIA QUE INTERESAN: MULTITUD Y TÁCTICA 63

RESISTENCIA Y EDUCACIÓN LIBERADORA 67

¿QUÉ PEDAGOGÍAS DEMANDA LA EDUCACIÓN LIBERADORA? UN APORTE A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA PEDAGOGÍAS DE LA RESISTENCIA 71

CAPÍTULO V. POSIBILIDADES PARA LAS PEDAGOGÍAS DE LA RESISTENCIA: A MANERA DE CONCLUSIONES 79

HALLAZGOS EN LO METODOLÓGICO 80

HALLAZGOS EN LO CONCEPTUAL 81

FUENTES BIBLOGRÁFICAS 86

ANEXOS 90

ANEXO NO. 1 DISEÑO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN 90

ESTRUCTURA Y FORMACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN 91

COMPONENTES INVARIANTES: 91

INTRODUCCIÓN

Esta investigación aborda la problemática que reviste la necesidad de ampliar el conocimiento de las experiencias pedagógicas que se nominan como «alternativas», «emergentes», «innovadoras», «de frontera», a través de formas pertinentes de aproximación a sus acciones que permita su caracterización. Se considera una investigación oportuna y relevante, dado el auge de organizaciones que hacen apuestas transformadoras en el ámbito pedagógico y educativo. En tal sentido, las acciones son objeto de indagación y análisis, para lo cual se toman como base algunas teorías sociológicas y las disertaciones de la filosofía de la educación.

El tema que enmarca este ejercicio investigativo orbita alrededor de las acciones de tipo colectivo emprendidas por organizaciones que tienen una apuesta pedagógica y política por lograr transformaciones en la realidad socioeducativa y tener incidencia en el mejoramiento de condiciones de vida para las comunidades que impactan.

Esta investigación justifica su razón de ser en el aporte conceptual que puede llegar a ser útil para las organizaciones en tanto contribuye a hacer lectura de su propia experiencia y reconocerse en algunos aspectos omitidos por ellos. También porque aporta nuevos instrumentos para la identificación y caracterización de las organizaciones pedagógicas, a través de la interlocución con sus acciones, prácticas de significación y formas de expresión.

En tal sentido, la investigación entrega y somete a crítica un marco conceptual que se espera alimente la discusión y el debate sobre las «Pedagogías de la Resistencia» desde el referente sociológico y filosófico, que se nutre con la evidencia empírica producida con los sujetos de las organizaciones vinculadas al proyecto. La analítica de estos datos de producción discursiva, permitirá a otros grupos de investigación evaluar el alcance y pertinencia de las formas de aproximación a la realidad de estos educadores.

Los hallazgos esperan ampliar las posibilidades de comprensión y conocimiento sobre las formas de expresión y trabajo colectivo de las organizaciones; pero no solamente con una pretensión hermenéutica, se espera ir más lejos al provocar el desencadenamiento de otras acciones políticas y movimientos pedagógicos que configuren nuevas experiencias de empoderamiento de los educadores y actores sociales, y avizorar horizontes emergentes para la incidencia política en decisiones de política pública, con miras a lograr, vía acción colectiva,

producir transformaciones en la realidad socioeducativa. Para ello, se planteó como objetivo general lo siguiente: documentar y analizar acciones colectivas adelantadas por organizaciones pedagógicas en el Distrito Capital y en el departamento del Meta que puedan ser reconocidas como «experiencias pedagógicas de resistencia», durante el período 2009 – 2012.

Respecto a los objetivos específicos, se fijaron los siguientes: 1) identificar organizaciones pedagógicas cuya experiencia evidencie acciones colectivas por la educación y la pedagogía; 2) reconocer y caracterizar la apuesta pedagógica de las organizaciones seleccionadas; 3) reconocer y caracterizar el sentido político de las organizaciones escogidas; 4) configurar una propuesta conceptual para la categoría emergente Pedagogías de Resistencia; 5) establecer relaciones entre la experiencia pedagógico-política de las organizaciones seleccionadas y la conceptualización de la categoría «Pedagogías de Resistencia.

El resultado de la investigación se organiza en cinco capítulos: en el primero, *Precisiones del enfoque metodológico y conceptual*, registra los principales elementos metodológicos y conceptuales que delimitan tanto las formas de aproximación a las experiencias, como las categorías de lectura utilizadas en la investigación; el segundo capítulo, *Experiencias alternativas: posibilidades para una pedagogía de la natalidad*, da cuenta de las rupturas en las estructuras de pensamiento sobre las cuales se asienta la educación tradicional; se considera relevante para ello proyectar las nociones de *acción*, *colectivización* y *experiencia*. El tercer capítulo, *Transformación pedagógica y contrahegemonía*, aborda los quiebres de Escuela Nueva con la educación tradicional, así como el reconocimiento respecto a que la escuela está sujeta a la estructura que produce la sociedad de clases; desde ese *locus* se trazan enlaces con la alternativa de A. Gramsci y su propuesta política de contrahegemonía. El cuarto capítulo, *Pedagogías de resistencia: opciones para una educación liberadora*, se ocupa de proyectar los planteamientos freireanos alrededor de la educación liberadora y los modos tácticos como sujetos colectivos pueden hacer resistencia en la perspectiva de que es posible quebrar la sobredeterminación de la reproducción social y cultural. El quinto y último corresponde a la presentación de los principales resultados, hallazgos y conclusiones del ejercicio investigativo, aderezado por algunas proyecciones que caben para futuras continuidades.

CAPÍTULO I. PRECISIONES DEL ENFOQUE METODOLÓGICO Y CONCEPTUAL

No hay ciencias verdaderas ni técnicas buenas: todas son instrumentos del capital

Jesús Ibáñez

Presentación

Este capítulo presenta aspectos centrales de la propuesta metodológica y conceptual de la investigación adelantada con las organizaciones pedagógicas. Estas precisiones permitirán ubicar las principales características de la investigación.

La problemática que pretende abordarse en esta investigación, está referida a las experiencias pedagógicas adelantadas por sujetos colectivos, a quienes hemos llamado *Organizaciones Pedagógicas*, quienes surgen de iniciativas pedagógicas y políticas a favor de la transformación de la escuela y con ella de la realidad socioeducativa en sus contextos de acción.

En este sentido, se planteó la pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las formas de expresión y las prácticas de significación asociadas al desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas, agenciadas por organizaciones pedagógicas que adelantan acciones colectivas por la educación y pedagogía en Bogotá y el departamento del Meta?

Como opción metodológica, esta pregunta de investigación se desdobló en varios interrogantes que dieron forma a los cuestionamientos orientadores utilizados en la selección de categorías, así como en la indagación y producción de datos. Estos interrogantes fueron: ¿Qué caracteriza las expresiones de acción colectiva, de las organizaciones seleccionados para la investigación? ¿Cuál es la intencionalidad pedagógica de esas experiencias? ¿Desde qué posición ética y política hacen el planteamiento alternativo? ¿Podrían estas acciones colectivas ser consideradas como «Pedagogías de Resistencia»? ¿Qué potencia y alcance tienen estas experiencias pedagógicas en la apuesta pedagógica y política por la transformación de realidad socioeducativa? Estas inquietudes fueron tomadas como hipótesis del trabajo investigativo.

Responder estos interrogantes demandó la definición de una opción metodológica que contenga el ejercicio interpretativo[2] (que incluye el diseño y/o validación de instrumentos) y un modelo analítico que permita en un segundo momento, frisar con él la evidencia empírica, que se traduzca en un arriesgo conceptual sobre la categoría «Pedagogías de Resistencia». En ese contexto, en un primer momento se presentan la perspectiva, enfoque y herramientas metodológicas y en segundo momento se expone el modelo analítico que contiene las categorías que serán utilizadas en la trama que irá configurando en los siguientes capítulos.

Perspectiva Investigativa

La investigación se sitúa en la perspectiva de la investigación social de segundo orden. Partiendo de la fundamentación teórica diremos que la investigación de segundo orden se aborda a partir de una realidad social compuesta por sujetos individuales y/o colectivos, los cuales a su vez observan, describen, interpretan situados en y desde su propia realidad. Es decir, el objeto de estudio es una realidad que podría tener una una primera interpretación, precisamente la que es atribuida por los actores de la experiencia.

En esta perspectiva, el investigador de segundo orden tiene herramientas tanto conceptuales como metodológicas para hacerse a la primera interpretación y trascenderla en virtud de que él tiene la posibilidad de ver lo que escapa a los sujetos cotidianos. La investigación social es espistemológicamente reflexiva e incluye al observador en la observación científica y la conciencia de que lo observado lo construye un observador (Mejía J., 2002). El objeto de investigación está objetivado por el orden simbólico, que preexiste a los sujetos y a los objetos, que cuando vienen a la existencia, tienen señalado allí su lugar. (Ibañez, 1994)

Para el caso específico de esta investigación, el campo simbólico del objeto de investigación corresponde a las formas de expresión y a las prácticas de significación adelantadas por grupos,

[2] Jesús Ibáñez plantea que al ser la interpretación una lectura, escucha la realidad que habla. Por eso parte de la intuición. "Como punto de partida, el investigador intuye: … Pero, en una segunda operación. Debe evaluar esas intuiciones: transformar las analogías percibidas en homologías pensadas. Frotar sus intuiciones contra las teorías construidas – o construibles –, verificarlas en un proceso que articula su dimensión sistémica (coherencia con el conjunto de los campos teóricos) y su dimensión operativa (aplicabilidad de los fenómenos). La interpretación se apoya en una hipótesis básica: la realidad habla, los signos significan algo. El análisis silencia la realidad" (2003: 350 – 351).

colectivos, y/o redes de maestros que pueden constituirse en potencia de las *Pedagogías de Resistencia*. En este proceso, el "sujeto de la investigación" es entendido como aquel que se reconoce situado en el marco de las posibilidades dadas por las condiciones socioculturales, pero a la vez, también como un sujeto que modifica el objeto social. En palabras de Ibañez es un *sujeto sujetado,* el cual en el acto cognoscitivo establece los límites de su propia acción y lo hace definido por el marco del orden social en que se ubica históricamente (Ibañez, 1985) pero dado que, "la estructura del órden simbólico no es inmutable: cambia con el tiempo. El orden simbólico es regulado por equivalentes generales de valor" (Ibañez, 1994, p. 15); así queda abierta la posibilidad de un sujeto de acción transformadora, "el sujeto de la enunciación no se resigna a perder lo bello, lo verdadero y lo bueno. Reivindica las funciones perdidas por los equivalentes generales de valor". (Ibañez, 1994, p. 17)

Tal como sostiene argumentadamente Marco Raúl Mejía, quedarse en una visión puramente estructural es no comprender la realidad societal, ya que los sujetos son elementos integrantes de las relaciones sociales, y, el conjunto de las relaciones sociales es la estructura de la sociedad; es decir, en la sociedad real interactúan acción social y estructura (Mejía J., 2002). El objeto de la investigación social de segundo orden está formado por sujetos reflexivos que observan y configuran su propia realidad. No es un mero objeto cognoscible por un sujeto externo que lo observa, sino que al estar compuesto por sujetos hablantes, en tanto es observado también actúa. A estos sujetos les corresponde hacer la observación de primer orden a través de las vivencias de su cotidianidad, ellos tienen un conocimiento de la realidad social, cifrado en el "buen sentido", de acuerdo con ese sentido, actúan y existen socialmente.

Estas observaciones de primer orden, están caracterizadas por ser intencionadas, no son neutrales, por el contrario están cargadas de todos los elementos subjetivos de los actores observantes. Para nuestro caso los observadores de primer orden son los grupos, colectivos, y/o redes de maestros que adelantan acciones colectivas.

Siguiendo el planteamiento de Bourdieu, diremos que "los esquemas de distinción se derivan de los sistemas sociales, son un conjunto de relaciones sociales interiorizadas en forma individual bajo la forma de esquemas mentales de representación, apreciación y acción".

Sobre esta observación de primer orden, opera la observación de segundo orden, la cual además de realizar la observación del objeto distinguible de la investigación, pretende conocer los esquemas de distinción que realizan los observadores de primer orden en sus prácticas cotidianas. A su vez, el investigador de segundo orden supera el registro primario de información, se encarga de controlar y otorgar sentido a sus observaciones atendiendo a sus propios esquemas de distinción. El objetivo del investigador de segundo orden es el de trascender la experiencia inmediata, en tanto estudia la realidad social, develar los esquemas latentes y las estructuras que disponen la realidad social del modo existente. El escudriñar en lo latente exige la intervención investigativa de segundo orden para poder observar el marco de distinción que hace posible la realidad en tanto tal y que por no conocerse permanece en estado de latencia. Puede plegarse sobre sus propias observaciones, sobre los pensamientos con los que piensa la realidad.

Dado que el investigador de segundo orden toma como objeto de estudio los significados otorgados por los observadores de primer orden, ha de plantearse una investigación que se ocupe del mundo simbólico de los sujetos. Podemos acuñar a Bourdieu cuando afirma que este tipo de investigación social persigue "un doble objetivo y construyo (e) un doble sujeto": la elaboración de un "objeto aparente" y un "objeto profundo". (Bourdieu, 1995, p. 42). Desde la perspectiva de Ibañez:

> Hay un espacio de comunicación entre el investigador individual y la sociedad que le incluye, no como producto o reflejo, sino como parte de lo mismo. Este espacio de comunicación es, precisamente, el lenguaje… Las prácticas significantes de las que el lenguaje es equivalente general de valor – no es sólo un instrumento para investigar la sociedad, sino el objeto propio de estudio. (Ibañez, 2003 p. 34-42)

Por lo anterior, la investigación trasciende el mero interés descriptivo y se pretende que "los sujetos interactuantes se beneficien de los propios hallazgos, prima una visión incluyente sobre la externalista". (Martínez, 2008, p. 214)

Enfoque Investigativo

La práctica investigativa estuvo orientada por el enfoque socio-crítico con el cual además de estudiar las prácticas de significación de las acciones humanas, se incorpora la autorreflexión crítica en los procesos de investigación y conocimiento vinculando los propios sujetos de

investigación con la finalidad última de producir un saber y/o conocimiento que aporte a la autonomía racional y liberadora de los sujetos y que los implique en la transformación social de las condiciones que se consideren lesivas de la vida en cualquiera de sus manifestaciones naturales y culturales.

Dado que el paradigma socio-crítico en su dimensión conceptual y metodológica es predominantemente ideográfico, la investigación se dirige a la solución de problemáticas particulares y no aspira a establecer generalizaciones teóricas.

El ejercicio hermeneútico de la investigación interroga la ideología dominante, que está puesta en el discurso de los sujetos de la investigación, sobre este se cierne un ejercicio analítico que permitirá en clave dialéctica, develar las posibilidades de acción crítica de la realidad social.

Retomando el pensamiento habermasiano, diremos que el enfoque sociocrítico hunde sus bases en el interés emancipatorio, considerándolo como una vía de superación de los intereses térnico y práctico. El saber emancipatorio que además de permitir la explicación y comprensión de la realidad, es un saber liberador que denuncia y cuestiona las contradicciones de la racionalidad hegemónica, pero que además pugna por acciones colectivas hacia la transformación hacia el bien común de la organización social.

Según Habermas (1994) los fundamentos normativos que justifican la ciencia social crítica pueden derivarse del análisis del lenguaje y del discurso ordinario. Por tanto, para asumir roles de diálogo los participantes deben estar libres de limitaciones; debe existir una distribución simétrica de oportunidades para la selección y empleo de actos de habla que puedan generar igualdad efectiva de oportunidades para todos los participantes.

De acuerdo con lo anterior, las herramientas metodológicas que se desprenden del enfoque socio crítico deben permitir el empoderamiento discursivo de los sujetos, generando relaciones con baja influencia del investigador, todos los participantes tienen las mismas condiciones de actuación en el habla, proponiendo, cuestionando y tomando postura frente a situaciones y cuestiones que serán provocadas en una dinamica conversacional.

Descripción del proceso investigativo: ruta metodológica

La investigación se desarrolló de acuerdo con los siguientes momentos:

- Momento cero (o de planeación): comprende la definición del paradigma epistémico, y los criterios que orientan la metodología a seguir. De igual forma abarca la revisión bibliográfica, y el avance en el estado del arte y marco de categorías.

- Momento uno (o de rastreo): el cual consiste en el mapeo de experiencias a nivel regional (Bogotá y Meta); identificación de los grupos, colectivos o redes de maestros, lectura de material documental, escritura de reseña de cada experiencia, proceso de selección y acercamiento inicial para verificar el interés de cada grupo en participar de la investigación.

- Momento dos (o de recolección y/o producción de datos) a través de un acercamiento de segundo orden que incluye las siguientes acciones:

1. Caracterización del grupo, colectivo y/o red de maestros: se realiza mediante un sondeo con algunos de sus integrantes, allí se presenta al grupo el proyecto de investigación y la estrategia propuesta para la interacción en los momentos subsiguientes. Se escuchan intervenciones para mejorar, optimizar y cualificar el proceso. En esta actividad se pretende realizar un inventario de posibilidades para el análisis documental (material, producciones, sistematizaciones, entre otros). Como producto de este sondeo y con el fin de optimizar la producción de los datos, se definió la indagación, construyendo para ello preguntas orientadoras para la actividad de los grupos de discusión y entrevistas a profundidad.

2. Realización de grupos de discusión que logró la producción de datos que permitieran en el momento de trabajo analítico, el conocimiento detallado de las prácticas de significación de los actores de la experiencia. La participación en este momento de discusión permitió la identificación de un actor clave para la siguiente actividad. Como producto de los conversatorios se lograron

grabaciones audiovisuales de la discusión que fueron objeto de un análisis posterior.

3. Realización de entrevistas a profundidad. Con base en las necesidades detectadas de profundización en la indagación previa, se llevó a cabo una entrevista al actor clave seleccionado en la actividad anterior.

- Momento tres (o de trabajo analítico): con base en el acervo experiencial y documental, se dio comienzo al trabajo analítico que buscó poner a la luz de los referentes conceptuales definidos previamente y los provenientes de las lecturas que fueron realizándose a lo largo de la investigación. Esta producción analítica sirvió de sustrato al capítulo que expone el aporte para la conceptualización desarrollada en los diferentes capítulos del informe.

Selección de organizaciones

La investigación estuvo dirigida a aquellas organizaciones que adelantaran acciones colectivas por la educación y la pedagogía, y que tuvieran una intencionalidad política y pedagógica manifiesta por lograr transformaciones en la realidad socioeducativa.

Tal selección de grupos se hizo a través de la búsqueda de experiencias a través de diferentes medios y reseñadas en diferentes fuentes de información disponibles en institutos, centros de investigación, universidades, como también a través de la referenciación voz a voz de sujetos que conocen dichas experiencias. La selección de experiencias se realizó tamizando la información de acuerdo con los siguientes criterios:

1. La experiencia debe provenir de un trabajo colectivo, es decir el sujeto debe ser colectivo, contando con un mínimo de tres (3) maestros integrantes.

2. Ha de tener por lo menos dos (2) años de trabajo continuo.

3. Contar con algún tipo de producción que permita rastrear su intencionalidad pedagógica y política encaminada hacia la transformación. (sistematizaciones, registros, relatos, documentación, entre otros).

4. Manifestar su interés por participar en la investigación como sujeto actuante de la misma.

Breve descripción del proceso de selección de las organizaciones

La búsqueda de los sujetos de la investigación estuvo orientada por los criterios enunciados en el apartado anterior y tuvo como epicentro el Distrito Capital y el departamento del Meta, las razones para la escogencia de estos lugares, tienen que ver con la existencia de aliados que favorecieran el ejercicio de indagación, toda vez que no resulta posible en todos los departamentos obtener acceso a las fuentes documentales.

En el caso de Bogotá D.C., existe una trayectoria consolidada en términos de la sistematización de experiencias pedagógicas, por lo cual resultó sugerente acudir a algunas dependencias de la Secretaría de Educación Distrital para conseguir dicha información. Es así, como se establece contacto con el Centro de Documentación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP.

Mientras que el caso del Departamento del Meta, las fuentes documentales más importantes la constituyeron la Fundación Nuevos Sentidos y el Programa ONDAS de Colciencias – Meta, quienes pusieron a disposición las bases de datos de instituciones que han desarrollado proyectos pedagógicos innovadores y alternativos, en el primer caso, son proyectos pedagógicos productivos y en el segundo, proyectos de investigación infantil y juvenil.

Vale la pena indicar, que aunque la Secretaría de Educación Departamental dispone de un vínculo en su página web con el nombre de experiencias significativas, la información que debería aparecer allí para consulta del público no se encuentra disponible, tampoco resultaron fructíferos los contactos con algunos funcionarios a quienes se solicitó dicha información.

Con la información suministrada por estas fuentes documentales, se elaboró la Matríz de Rastreo de Experiencias Pedagógicas y/o educativas[3], la cual recoge los siguientes elementos:

Tabla 1

Nombre de la experiencia	Grupo/colectivo y/o red	Ciudad Sede	Antigüedad (años)	Apuesta pedagógica	Apuesta política	No. Integrantes	Reseña

[3] Encuéntrese matriz con información completa en el anexo No. 1.

El rastreo tuvo una duración de seis (6) meses y concluyó con el registro de treinta y cinco (35) experiencias, de las cuales se escogieron dos (2) de ellas por considerarse con avances significativos y mayor impacto en la realidad socioeducativa local y regional.

Organizaciones participantes

A continuación se presentan las experiencias seleccionadas para la investigación:

1. Proyecto Escuela – Comunidad del Instituto Cerros del Sur (ICES) de Bogotá D.C.

2. Proyecto Pedagógico de la Institución Educativa Departamental Francisco Torres León del Municipio de Restrepo – Meta.

En la siguiente tabla, se presentan los datos básicos que identifican estas experiencias

Tabla 2

Experiencia	Grupo, colectivo y/o red	Antigüedad de la experiencia (en años)	Descripción básica
Proyecto escuela - comunidad	Equipo pedagógico Instituto Cerros del Sur Ices – Isnem	30	Proyecto educativo alternativo que propicia una pedagogía orientada al trabajo comunitario en la perspectiva de la educación popular, propende por el empoderamiento de las comunidades para la transformación de las condiciones socio –educativas de las comunidades.
Proyecto pedagógico	Equipo pedagógico Institución Educativa Departamental Franscisco Torres León	6	Proyecto educativo alternativo basado en el empoderamiento de los sujetos, con miras a lograr transformaciones socio-educativas a través del desarrollo de proyectos pedagógicos productivos e investigativos que propicien una educación igualitaria, en condiciones de dignidad, calidad y pertinencia.

Fuente: Matríz de Rastreo de Experiencias Pedagógicas y/o educativas

Interpretación y análisis de datos

Esta etapa corresponde al momento en que las organizaciones pedagógicas seleccionadas en el momento uno participan en los grupos de discusión y algunos de los actores claves miembros de las organizaciones, en entrevistas a profundidad. Cabe decir que la investigación utiliza la caja

de herramientas del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía[4], el cual en su trayectoria investigativa ha diseñado y validado una serie de fichas[5] de recolección y producción de datos adecuados para la investigación social. En la nota a pie se amplia la información sobre los instrumentos[6] utilizados: cada organización pedagógica participó en un (1) grupo de discusión y dos (2) entrevistas individuales a actor clave, generándose en total diez (10) instrumentos diligenciados que contienen la transcripción literal de los discursos generados por los maestros participantes.

Grupos de Discusión: elección metodológica para producción de datos

Retomando el objeto de estudio, a saber: formas de expresión y prácticas significantes de las organizaciones pedagógicas, esta investigación centró su atención en la producción simbólica de

[4] En adelante OACEP, observatorio que es una iniciativa investigativa del Grupo Educación y Cultura Política con su línea de investigación: Redes, subjetividades y movimientos sociales, adscrita al Departamento de Posgrados. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

[5] Las fichas de recolección y producción utilizadas corresponden a:

Ficha No. 3 (Guía para la identificación y caracterización de organizaciones o actores colectivos que promueven acciones colectivas)

Ficha No. 6 (Mapeo de experiencias pedagógicas "transformadoras" adelantadas por grupos, colectivos y redes.

Ficha No.7 (Guía de entrevista a actor clave de un grupo, colectivo y/o red de maestros que adelantan acciones colectivas.

Ficha No. 12 (Guía de realización de grupos de discusión con grupos colectivo y/o red de maestros que adelantan acciones colectivas.

[6] Puede consultarse esta breve descripción de los instrumentos utilizados, así:

Ficha No. 3: este instrumento se utiliza para organizar la información que se va recabando a través de documentos escritos producidos por los maestros miembros de las organizaciones y/o por otros investigadores que previamente han adelantado pesquisas. Se recomienda que esta ficha sea diligenciada de manera descriptiva y amplia, utilizando para ello la mayor cantidad de fuentes primarias y secundarias. Las secciones del instrumento abarcan aspectos como la identificación de la organización pedagógica, las acciones colectivas que adelantan, la solidez y proyecciones futuras.

Ficha No. 6: Esta ficha sirve de base para la exploración e identificación de grupos experiencias. Se recomienda recolectar la máxima información posible porque sirve de base para la selección y toma de decisiones que permitan adelantar estudios de mayor profundidad. En ella además se registra una breve reseña de acciones, intencionalidades y alcances.

Ficha No. 7: este instrumento se utiliza para realizar entrevistas de mayor profundidad, indaga aspectos que el investigador considera deben ser de mayor conocimiento, por ello las secciones y temáticas a tratar están dirigidas por el investigador. No obstante se intenta evitar la manipulación propia de las encuestas, esto se logra estableciendo una conversación preambular antes de formular el interrogante, con la finalidad de establecer un contexto más o menos preciso para la entrevista.

Ficha No. 12: instrumento utilizado para registrar la produccióm discursiva de los grupos de discusión, en aspectos como la ubicación autónoma de los miembros en el espacio destinado, el número de integrantes. Al igual que en las entrevistas a profundidad, en cada sección de la discusión, el investigador plantea el contexto en el cual se ha de producir la discusión, lo cual resulta relevante a la hora de establecer con relativa denotación, los límites para las discusiones que han de darse mientras dure el grupo. Vale agregar que la numeración de las fichas no corresponde a un orden secuencial en su utilización, sino a la numeración que se va asignando conforme se van diseñando los instrumentos.

sus miembros, esto es, produjo y registró lo que hay de significado en el habla de estos sujetos colectivos.

Para ubicar al lector, se presenta una somera síntesis de los aspectos centrales de la Teoría Lingüística, tenidos en cuenta para la realización de los grupos de discusión. De acuerdo con Saussure "podemos señalar en el lenguaje un componente simbólico (que dice) y un componente semiótico (que hace), y, dentro del componente simbólico, una dimensión referencial (las palabras equivalen a cosas, a las cosas que designan) y una dimensión estructural (las palabras equivalen a palabras, a los conceptos que definen)". (Ibañez, 1994, p. 83)

Así las cosas, abordaremos el componente simbólico del lenguaje en su dimensión estructural (relación entre elementos del sistema), descartando de plano el componente semiótico, con lo cual la dimensión pragmática no será atendida en momento alguno. De igual manera, tampoco será considerada la dimensión referencial del componente simbólico. Tomando a Ibañez, la perspectiva estructural pone el acento en el nivel metodológico, pregunta por qué se hace así: la pregunta pertenece al orden semántico o del decir, esto es se pregunta por las significaciones. La pregunta metodológica tiene que ver con la extracción de información mediante la observación. (Ibañez, 1994)

En concordancia con lo anterior, se asume la técnica de grupos de discusión como herramienta metodológica principal para la indagación y producción de datos cuando se estudia la dimensión estructural. La producción de datos se produjo con base en la Teoría de la Conversación (juego de lenguaje dialógico), instaurando relaciones simétricas entre los sujetos de la experiencia, entre ellos el preceptor, nombre con el que se reconoce al sujeto que orienta y propone la realización del grupo de discusión. La conversación no se produce en un espacio horizontal abierto, el contexto existencial requiere una acotación simulada, encerrrar al grupo en un sector de espacio y tiempo, de tal manera que la circunferencia es la forma adecuada para la distribución espacial de los sujetos que producirán los datos. La conversación de verdad solo es posible en un espacio liso: sin direcciones ni sentidos y dado que en la sociedad no hay tales espacios hay que simularlos. Simulación epistémica en los grupos de discusión. (Ibañez, 1994)

Las relaciones que se establecen en el grupo de discusión son reversibles, porque no hay unidireccionalidad, dado que no hay juego de lenguaje pregunta/respuesta, así que es

perfectamente probable que los sujetos conversen en todas las direcciones posibles, en un espacio liso, en el cual el preceptor es sujeto pero tenderá a estar en posición meta. "El investigador controla una conversación creadora de significaciones (que desarrolla nuevas posibilidades semánticas), pero no creadora de nuevos sentidos (que no desarrolla nuevas posibilidades pragmáticas)". (Ibañez, 1994, p. 105)

El grupo de discusión opera como un sistema de simulación espacio temporal, espacial porque está organizacionalmente cerrado de modo local y temporal, ya que es transitorio (el grupo solo cobra existencia en tanto dure la conversación). Es informacionalmente abierto, aunque dentro de los límites que le permite la discusión de un tema arbitrariamente impuesto por unos participantes arbitrariamente seleccionados.

A diferencia de la encuesta estadística que recoge datos, "el discurso del grupo es el producto de una producción, no de una recolección: en el discurso queda memoria de las huellas del proceso". (Ibañez, 2003, p. 261)

De esta forma, resulta un mecanismo de producción de datos potente que incluso posibilita que el grupo objeto tome la forma de grupo – sujeto, en tanto ellos toman la palabra y puedan generar preguntas y no solo responderlas. En palabras del mismo Ibañez, la potencia de esta técnica se expresa así:

> Creo, por tanto, que la dimensión epistemológica de la reivindicación de la subjetividad es sólo un medio que nos acerca a la dimensión política. La reivindicación del sujeto es esencialmente política y en tanto que tal, revolucionaria, entendiendo la palabra revolución no desde la perspectiva del mero fantasma, sino en el sentido transformador de las reglas de juego con el que juegan con nosotros". (Ibañez, 1994, p.179)

En el anexo 2 es posible encontrar elementos importantes acerca del diseño del grupo de discusión, su estructura y formación.

Entrevistas a profundidad

Las entrevistas a profundidad tratan en lo posible mantenerse en la perspectiva de la Teoría de la Conversación, que fue tenida en cuenta para la realización de los grupos de discusión. No obstante, se reconoce que las preguntas a pesar de la contextualizacion, así como la intervención del investigador, pueden llegar a sesgar el discurso producido. Este riesgo se considera

innevitable, pero si controlable, siempre que el investigador evite al máximo realizar acotaciones anecdódicas o desatinadas al momento; por ejemplo, de tener que explicar el sentido de las preguntas planteadas. Estas aclaraciones pueden hacer que el entrevistador se sienta más cómodo preguntando lo que necesita escuchar.

La producción discursiva obtenida en las entrevistas permitió lograr fragmentos de mayor espesor y relevancia para el ejercicio analítico, esto en razón a que cada entrevistado tuvo la posibilidad de ampliar sus aportaciones, plegarse sobre ellas e incluso reconocer cuando hubo contradicciones en el discurso.

Finalmente, se considera que la realización de las entrevistas individuales permitió encontrar puntos de convergencia, de divergencia entre el discurso de maestros de la misma organización pedagógica y también entre los de una y otra organización.

La investigación, de acuerdo con la intencionalidad planteada anteriormente, otorga un mayor peso a las coincidencias en el discurso, ya que se considera que al ser una acción colectiva, la apuesta institucional debe influir notoriamente y propiciar consensos generalizados en las posiciones individuales de los maestros.

Modelo analítico configurado para el abordaje de experiencias pedagógicas[7]

Abordar con los sujetos de la investigación su propia experiencia implica tomar en consideración la intencionalidad que los convoca al trabajo colectivo. En tal sentido, se reconoce que los sujetos optan por la configuración de organizaciones porque reconocen que a través de este mecanismo de cohesión, es posible dar impulso a sus iniciativas individuales. Algunos de ellos, al considerar que su trabajo pedagógico se vuelve esteril cuando no se hace reconocimiento de las implicaciones de la realidad socioeconómica sobre la vida de las comunidades de su entorno, optan por abandonar la práctica docente tradicional y se comprometen con experiencias que dan nuevo aire a su vida laboral, pero más que eso, los impulsa a hacerse parte de las alternativas de solución ante las problemáticas del medio. Para ello, transforman su propia práctica, enriqueciéndola en reflexión y actitud crítica. Este compromiso los lleva a implicarse en la configuración de experiencias pedagógicas, las cuales adquieren diferentes denotaciones, tales

[7] Particularmente de aquellas que puedan ser reconocidas como «Pedagogías de la Resistencia», en razón a que su apuesta pedagógica y política tienen como finalidad hacer resistencia al influjo del poder y su dominación, y que trabajan comprometidamente por lograr una educación para la libertad.

como “alternativas”, emergentes”, “innovadoras”, “emancipadoras”, “tranformadoras. Tal forma de nombrarse deberá corresponder a un cierto tipo de propuesta que fusiona lo pedagógico con la política.

La hipótesis articuladora de esta propuesta analítica que orienta el trabajo de campo es que las experiencias pedagógicas adelantadas por las organizaciones son expresiones de una apuesta política y pedagógica por la transformación sociocultural, cuyo mecanismo de lucha se denominan acciones contrahegmónicas que son el sustrato de las Pedagogías de la Resistencia, estas a su vez logran que la educación tradicional se perturbe radicalmente hacia la educación liberadora. El siguiente esquema presenta la disposición y correlación entre las diferentes categorías que se utilizaron para el tratamiento analítico:

Figura 1

Fuente: producción de la autora.

Breve descripción del modelo analítico

El modelo analítico para el estudio de las experiencias pedagógicas con expresiones orientadas a la resistencia, se sisntetizan en la figura 1. En primer lugar, el esquema reconoce que hay factores culturales al reconocer que la cultura es matriz de pensamiento, cuya producción es simbólica. La matriz es ante todo comunicativa, he ahí la importancia de investigar las experiencias a través de la producción discursiva en forma de discusión y relato. En segundo lugar, la realidad socio-económica es un factor estructural, que aunque no es el único, si es uno de los más determinantes sobre la realidad socioeducativa, la cual tiene a la base conflictos

sociales y contradicciones estructurales. En tercer lugar, se identifican tres conjuntos de categorías:

- Acción y Experiencia (poder de lo colectivo y la pedagogía de la natalidad), tomando los planteamientos de H. Arendt. Snow y Gamson (quienes acuñan el concepto de *Marcos de Acción Colectiva*) y Carlos Skliar.

- Tranformación pedagógica y contrahegemonía: con los aportes de Escuela Nueva (Ferriere, Freinet y Ferrer Guardia) y el pensamiento de Antonio Gramsci.

- Resistencia y educación liberadora: acudiendo al pensamiento crítico de Paulo Freire y como referentes sociológicos a Antonio Hard, Toni Negri, Michel De Certeau y Henry Giroux.

En cuarto lugar y como producto de la triangulación de categorías y el entrecruzamienro con los datos empíricos, surge como categoría emergente las pedagogías de la resistencia.

Análisis de datos

Retomando lo dicho por Ibañez (2003) "la interpretación se inscribe en un proceso de codificación para reabsorberla en códigos que ya no tengan nada que interpretar, pulidos de sentido". Se entiende que la analítica[8] de los datos producidos en los grupos de discusión requiere fijarlos a través de un entrecruzamiento de las categorías en el espacio teórico y los datos como evidencia empírica.

Un primer ejercicio consiste en tomar la transcripción literal del discurso producido en los grupos de discusión, contenida en un total de diez fichas diligenciadas y seleccionar intuitivamente los datos que el investigador considera pertinentes, de acuerdo con el modelo analítico que ha configurado. Este es un trabajo de detección y puramente hermeneútico, ya que esta es en si misma una interpretación, analógica por cierto (de resonancia, continua). Un segundo ejercicio es aquel que selecciona las teorías que el investigador considera suficientes y

[8] En este ejercicio, resultaron muy útiles los planteamientos de Ibáñez, en la obra: Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica (2003). Expone su posición para el tratamiento de datos para pasar de la interpretación al análisis, para ello dedica el capítulo 8, enteramente.

pertinentes para recubrir los datos, este es un trabajo de construcción, toda vez que no necesariamente hay categorías precisas y a la medida (esta es la razón, por ejemplo, por la que se tuvo que recurrir a la compaginación de dos o más categorías, como aparece en lados de la triangulación). En un tercer y último ejercicio se realizó una evaluación de la aplicabilidad de los datos a la teoría y viceversa, este es un trabajo epistemológico, puramente analítico, que es una operación digital de combinación, discreta, toda vez que pretende, a través de la evaluación retroactiva, pasar de la analogía a la homología. Los resultados de esta evaluación constituyen los planteamientos que aparecen entrelazados en los capítulos II, III y IV.

CAPÍTULO II. EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS: POSIBILIDADES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA NATALIDAD[9]

La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño.

Paulo Freire

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la rutina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable

Hannah Arendt

Este capítulo versa sobre la importancia de propiciar rupturas en las estructuras de pensamiento sobre las cuales se asienta la educación tradicional, se considera relevante para ello proyectar las nociones de acción, colectivización y experiencia, para con ellas configurar teóricamente el terreno que haga posible la intervención analítica de los fragmentos que han sido producidos por los sujetos de la investigación, en la perspectiva de considerar que para avanzar hacia las Pedagogías de la Resistencia, es vital quebrar la inercia de una educación que no ensaya y arriesga un nuevo comienzo, complaciente con la desigualdad en el acceso a las oportunidades para una vida en condiciones dignas, incapaz de ser alternativa ante los retos de la contemporaneidad y que no provoca la indignación social ante la injusticia y la inequidad que genera la opresión del capital. A esta ruptura con la tradición educativa, la nominaremos como experiencias pedagógicas alternativas.

La conceptualización que se entreteje a continuación, posibilita establecer los entrecruzamientos necesarios para comprender la acción humana como una decisión políticamente comprometida con la transformación de la realidad.

[9] Según Fernando Bárcena, para Hannah Arendt, la esencia de la educación es la natalidad, es decir, el hecho de que este mundo se renueva con la llegada de los nuevos. Y es esa natalidad la condición de posibilidad de la acción humana, entendida como algo diferente a la labor o al trabajo. Desde este punto de vista para Arendt la educación es una experiencia de natalidad, o sea una forma de acción, no meramente la actividad orientada al mantenimiento de la vida en su mera condición biológica y a la producción de bienes de consumo, ni la actividad productiva orientada a la fabricación de objetos o bienes de uso, sino la acción que establece un nuevo comienzo -que al tomar una iniciativa inicia algo nuevo- en el mundo y ante los demás. (2009, p.130-131)

Damos apertura a los planteamientos sobre la acción, aludiendo al pensamiento de H. Arendt, en el cual la acción implica a los agentes que la producen, los une y reune para la actuación; de este modo, no es posible que la condición humana escape a la pluralidad, siendo "no sólo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam* – de toda vida política". (Arendt, 1993, p. 21-22).

La acción, en un sentido general, viene a significar tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, «comenzar», «conducir» y finalmente «gobernar»), poner algo en movimiento (…)" (Arendt, 1993, p. 201); por tanto, la acción implica la actuación del recién llegado, entiéndase, según el pensamiento de Arendt, aquel que posee la capacidad de empezar algo nuevo.

> En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. Más aún, ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad puede ser la categoría central del pensamiento político… (Arendt, 1993, p. 22-23).

Esta capacidad por emprender algo nuevo está a la base de la intención política y pedagógica inmanente en las experiencias pedagógicas alternativas de las organizaciones que hicieron parte de esta investigación. Por ello, se traen algunos testimonios que se acompasan en este ejercicio analítico.

El siguiente fragmento comporta la manifestación de un educador, a favor de considerar que la acción educativa es una decisión política por la transformación:

> Considero que un modelo como este, lo que pretende es cambiar el concepto de educación, cambiar la propuesta educativa; es decir, hay otras opciones, hay otros caminos para llegar al conocimiento, y entonces cuando buscamos otras opciones, otros caminos, le decimos al muchacho Ud. puede, y entonces aparece la dignidad humana, En otras palabras, un modelo como este lo que debe cambiar son los paradigmas y para hacerlo debemos cambiar todos, maestros, padres, estudiantes; de esta manera, inmediatamente cambia la sociedad

Testimonio del profesor Sergio Barros. IED Francisco Torres León.

En el mismo sentido, se pronuncia otro educador, quien sostiene que:

> Uno por el contrario encuentra que entre los pelaos, entre los papás, las mamás se guerrean todo el día porque quieren que sus hijos puedan mejorar. Esto implica en cierto sentido una mentalidad de cambio, de resistirse a pensar que sus hijos van a repetir la historia de ellos… Un elemento aquí siempre es ese, el compromiso con la gente con la cual se convive, no es querer ser alguien e irse del medio, sino la tendencia es que se queden acá para transformar sus condiciones de vida y que sean partícipes de ese proceso, más que espectadores, o esperando que alguien venga a resolverles o que vengan pues a cambiar el estado de cosas; es en eso en lo que andamos maestros, padres, madres, pelaos, y pues toda la gente…

Testimonio del maestro Leonidas Ospina. Instituto Cerros del Sur. ICES

Continuando la argumentación sobre la acción, Arendt (1993) también expone que el poder solo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades.

> La creación de nuevas realidades, que Arendt relaciona íntimamente con el poder que trae consigo la acción, hace suponer que las experiencias alternativas han de forjar mejores condiciones de vida; por ello, los maestros tienen la intención de:

> Ofrecer una educación contextualizada, de acuerdo con el tipo de estudiante que existe, de acuerdo con una realidad local y regional, ofrecerle oportunidades a esos estudiantes, a esas personas de que crezcan como personas dignas y como seres humanos con posibilidades de ser felices.

Testimonio del profesor Sergio Barros. IED Francisco Torres León

Las experiencias pedagógicas alternativas ameritan el empoderamiento de los sujetos de la acción, por ello:

> No se trata de contarles a los estudiantes sobre una realidad a través de una clase, ni mostrárselas a través de un libro, sino que él tenga la posibilidad de vivir, sentir, analizar y que su opinión sea parte de la solución o de la discusión para así poder asumir posiciones frente a la vida, Este es un laboratorio para la formación de ciudadanos, tratando de generar el suficiente criterio para que cuando ellos se encuentren allá con esa realidad no les sea desconocida, ni esquiva.
>
> Testimonio del maestro Diego Pinto. IED Francisco Torres León

Referirnos a las acciones de los recién llegados conlleva pensar que estas acciones no son solamente suma de esfuerzos individuales, sino la decisión política de sujetos que desean ser organización, a partir de discursos y prácticas que les resultan identitarias.

Como bien lo señala Tezanos (2007), los colectivos de maestros son el espacio natural para la generación de saber pedagógico y, en consecuencia, del desarrollo profesional docente. Puesto que es allí donde los grupos de profesores deciden sobre su práctica pedagógica a partir de procesos de reflexión crítica. Los procesos identitarios para los colectivos investigados toman matices particulares. A manera de ejemplo:

Para el caso del colectivo ICES, ha sido construida a través del tiempo como experiencia de educación popular con una intención marcada por la formación de líderes y la participación del maestro como agente de transformación social. Los maestros que se vinculan por vez primera a la experiencia, definen su permanencia cuando se les presenta el proyecto, y ellos deciden de qué modo se vinculan al mismo. Este es un elemento que supera el vínculo laboral, al sentir que su actuación va más allá de considerarse meramente como empleado de un colegio privado de la capital.

En el caso del colectivo de la IED Francisco Torres León, los maestros manifiestan que lo más importante para que exista trabajo colectivo es que haya un clima de confianza entre el cuerpo profesoral, que permita vislumbrar un horizonte común de sentido y contar con el apoyo de los compañeros ante las iniciativas que van surgiendo. La confianza de contar con el apoyo del colectivo es lo que hace que la experiencia tenga credibilidad entre los maestros. Los maestros apuntan a señalar que “en la confianza radica que cada uno desde su trabajo de aula o

desde su proyecto, aporte al trabajo en equipo y de paso a la apuesta institucional de brindar una mejor educación para nuestros niños y muchachos".

De acuerdo con lo anterior, la fuerza inmanente de los procesos educativos colectivos se ve amplificada cuando los maestros se reúnen en torno a un proyecto común, que por ser institucionalizado no merma necesariamente su carácter crítico y transformador.

Esa potencia de lo colectivo, siguiendo a H. Arendt (1993), se asume para enfatizar que el poder es inherente a la decisión política de los sujetos que deciden organizarse, en tanto que:

> El único factor material indispensable para la generación de poder es el vivir unido del pueblo. Sólo donde los hombres viven tan unidos que las potencialidades de la acción están siempre presentes, el poder puede permanencer con ellos, (…). Lo que mantiene al pueblo unido después de que haya pasado el fugaz momento de la acción (lo que hoy día llamamos «organización») y lo que, al mismo tiempo, el pueblo mantiene vivo al permanecer unido es el poder. (Arendt, 1993, p. 224)

Es importante señalar que las organizaciones a las que alude Arendt en la cita anterior, requieren de factores asociados para la emergencia y consolidación de las acciones colectivas. De acuerdo con Delgado (2009) encontramos que además de las oportunidades políticas propias del contexto político donde emerge la acción colectiva y de las estructuras de movilización por medio de los cuales los miembros de una organización social se implican en la acción colectiva, tenemos los procesos de enmarcamiento, los cuales corresponden con los esfuerzos realizados por miembros de una organización con miras a construir esquemas interpretativos acerca de los acontecimientos de su realidad y de sí mismos.

Haciendo referencia al último factor reseñado por Delgado, diremos que la teorización de Snow y Gamson (1992) acuña el concepto de *Marcos de Acción Colectiva*, definiéndolo como aquellos significados y creencias orientados a la acción que inspiran, legitiman las actividades y campañas del movimiento social, haciendo posible la relación entre los individuos con la organización social que ellos promueven. (Delgado, 2009)

Son estos significados y creencias los que dan cuerpo a las prácticas identitarias, mediante las cuales los miembros se relacionan con orientaciones propias de la organización para orientar la acción, potenciando el campo de oportunidades y minimizando las constricciones del medio político.

En el mismo sentido, aludimos a De la Peña (1994), quien entiende la identidad colectiva como "el cúmulo de representaciones compartidas que funcionan como matriz de significados, desde el cual se define y valora lo que somos y lo que no somos: el conjunto de semejanzas y diferencias que limitan la construcción simbólica de un nosotros frente a un ellos". (Torres, 2002, p.59). El mismo autor expone tres rasgos para que se configure la identidad colectiva: en primer lugar, tenemos el carácter relacional e interrelacional, por el cual la identidad colectiva emerge y se afirma en la confrontación con otras entidades; por otra parte, el carácter histórico toda vez que la identidad debe ser restablecida y negociada permanentemente; por último, el carácter narrativo ya que se produce y actualiza permanentemente a través los diferentes tipos de lenguaje (2002, p. 63).

En virtud de la importancia que reviste la identidad colectiva, esta tuvo que ser incluida en la caracterización de las organizaciones pedagógicas, lográndose las siguientes precisiones:

1. La identidad colectiva de los maestros del ICES está suscrita en la apuesta política dirigida a la formación de líderes locales, cuyas acciones logren la trascendencia a la organización social para hacer frente y resolver las problemáticas a través del empoderamiento y no del asistencialismo.

2. Para el caso de los maestros de la IED Francisco Torres León, la acción colectiva se evidencia en lo que ellos denominan «vida cotidiana de la institución», pues comentan al respecto que es importante mostrarles a otros maestros que consideran complicado hacer transformaciones en sus instituciones, que sí es posible hacer cosas diferentes. La identidad subyace en la propuesta por lograr ambientes alternativos de aprendizaje que aumenten la disposición de los estudiantes, contrarrestando así la indiferencia, la apatía y el desinterés. Acerca de estos escenarios pedagógicos, los maestros anotan que:

> Aquí tenemos nuestros proyectos, nuestro programa de «con mi talento hago patria» y en general con todas las oportunidades que le da la institución al estudiante, tenemos tantos espacios, que hay mucho por hacer; entonces ellos tienen muchas posibilidades, muchas oportunidades de desarrollo y claro está, a la vez uno se educa con ellos.
> Relato del maestro Diego Pinto. IED Francisco Torres León

Así las cosas, los sujetos de la acción colectiva comparten significado y sentido frente a la cooperación; valores, compromisos y solidaridades, con los cuales se reafirman las identidades personales y se definen los modos de participación en la configuración de lo colectivo.

La práctica llana es hábito y por ende certidumbre, traducida en la programación de la «labor» a la espera de resultados prefijados y controlados gracias a la acertada intervención del maestro sobre sujetos bajo la vigilancia permanente en tiempos y espacios pedagógicos predefinidos. Razones de más para saber que ella no podría aspirar a generar lo nuevo. Por el contrario, la experiencia es, de acuerdo con Skliar,

> Un asombro aún indefinido, una claridad un tanto destemplada, una árida luz que no deja, por ello, de ser algo de luz... La experiencia nos incita a pensar, presupone el pensar. El dato de la experiencia es anterior al movimiento del pensamiento; lo rodea y lo incita a ponerse en marcha sin imponerle ninguna dirección preestablecida; pues ya llegará alguna vez el tiempo de conducirlo, de encaminarlo e inclusive de organizarlo si fuera el caso…". (Skliar, 2011, p. 158)

Si la experiencia presupone pensamiento y de acuerdo con Nietszche, citado por el mismo autor "Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar… porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar" (Skliar, 2011, p. 158) Estamos ante un escenario encaminado al surgimiento de lo nuevo, es decir, proclive a la acción.

Vista así la experiencia, por el hecho de ser un acto reflexivo encarna una forma expedita para la acción y por tanto para las pedagogías de la resistencia que tienen su asidero en una actitud de inconformismo e insatisfacción. Pero la experiencia, por ser reflexión y crítica, no se produce espontáneamente, por el contrario se origina a partir de rupturas y quiebres en la tradición; por

ello, puede bien decirse siguiendo a Larrosa "se diría que en un mundo donde a cada minuto ocurren más y más cosas, se tiene la inevitable sensación que no está ocurriendo nada y que la experiencia se ha vuelto –entre otros tantos objetos de impúdico y continuo culto– en verdad, una rareza". (Skliar, 2011, p. 156)

En consonancia con lo anterior, la experiencia ICES, se autodenomina "Una propuesta alternativa de educación popular", así se logra leer en el folletín del Proyecto Educativo Institucional al definir el modelo pedagógico hemos concluido, dice los maestros del ICES, "que es necesario cambiar al escuela de la palabra, de la explicación teórica y, jugarnos de lleno por crear un ser humano inteligente y flexible, orientado por y para la vida. (…). La pedagogía popular tiene que ser expresión del conocimiento que es movimiento permanente, no puede apegarse a lo que está establecido, sino que siempre investiga, siempre se supera porque va del presente al futuro".

En sentido similar, se pronuncian los maestros de la IED Francisco Torres León, lo alternativo de la experiencia reside en que:

> El estudiante sea el artífice de su propio conocimiento; sin llegar nosotros como a darle todo, si no que él sea el que va descubriendo. (…), sin que sea el maestro el que le llegue a decir que como es que funciona aquello; si no que él lo hace a partir de sus propios descubrimientos, digámoslo así, de su propios aprendizajes, y también formándolo como líder, porque aquí algo que nosotros hemos tratado de formar en los niño el liderazgo para la transformación de su propia realidad y la de su comunidad.

Las experiencias alternativas son génesis para la transformación pedagógica, y con ello fundamento para las pedagogías de la resistencia, cuyos sujetos trabajan comprometidamente en una apuesta colectiva que reúne pensamiento y acción en perspectiva de un futuro que permita vislumbrar la equidad en oportunidades, capacidades y la libertad para desarrollarlas.

CAPÍULO III. TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA Y CONTRAHEGEMONÍA

Un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando a contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo

Celestín Freinet

La instauración de la escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. El principio unitario se reflejará por tanto en todos los organismos culturales, transformándolos y dándoles un nuevo contenido

Antonio Gramsci

Hace unos días me llegó al Facebook, una notica que decía - los únicos que no debían inclinarse ante el emperador chino eran los maestros y yo me puse a pensar, ¿desde cuándo cambió esa premisa y por qué?, ¿Por qué nos volvimos una profesión más?, y es absolutamente innegable que si existe un cambio en el país y en el mundo, éste debe partir de los maestros y de la escuela

Beatriz Rintá, rectora participante en la investigación

Este capítulo desarrolla los planteamientos conceptuales propios de las categorías transformación pedagógica, hegemonía y subjetividad política, con ellos se entreteje un discurso que será el sustrato conceptual para realizar un ejercicio analítico, con el cual se logre sustentar que las experiencias pedagógicas con una intencionalidad explícita de transformación se constituyen en propuestas en contra de la hegemonía ejercida por el poder dominante, y en tanto tal, evidencia la interacción de la subjetividad política con un estado de cosas que ameritan reflexión, crítica y acción.

La primera parte de este capítulo presenta los desarrollos conceptuales de las categorías ya señaladas y configura el terreno analítico para operar sobre los fragmentos que fueron producidos a través del desarrollo metodológico de la presente investigación, tal y como se muestra de manera amplia y suficiente en el capítulo I, dedicado a aspectos metodológicos.

El interés analítico recae en la identificación de rasgos preponderantes en los relatos de los maestros al haber producido discursos acerca del carácter transformador de la experiencia

pedagógica, así mismo sobre la constitución de subjetividad política en los maestros y poder concluir en qué medida la experiencia pedagógica puede nominarse como alternativa contrahegemónica a las prácticas pedagógicas habituales.

Experiencias pedagógicas; movimientos por la innovación, renovación y transformación de las prácticas pedagógicas

Este apartado presenta el origen conceptual de las transformaciones pedagógicas, ubicándolo en la Escuela Nueva como movimiento pedagógico que reivindica la posibilidad de transformar las relaciones establecidas por la educación tradicional[10] entre el maestro y estudiantes, pero también entre ellos y los saberes que se reproducen y producen en el aparato escolar. Para ello, presentaremos tres exponentes de la Escuela Nueva, Ferrière, Freinet y Ferrer Guardia.

Empezaremos presentando los planteamientos de Ferrière (1929), quien concibe la Escuela Nueva como un movimiento que es consciente de ser un vanguardista y cuya función principal es ensayar e innovar. De hecho, no han de ser consideradas modelos de la escuela del futuro, pero son su laboratorio.

Otro de los rasgos que resultan importantes al caracterizar a la Escuela Nueva como un movimiento de renovación pedagógica tiene que ver con que no es pretensión servir como modelo de réplicas porque no prescribe un método y en tanto tal, el niño ha de entrar en la acción decisoria de qué y cómo aprender. Por lo mismo, el maestro es también un nuevo maestro, quien de igual manera renueva su actitud, prescindiendo de la imposición, apareciendo de otro modo en la escena de la formación intelectual. En palabras de Ferrière:

[10] Entenderemos por educación tradicional, aquella que basa su acción pedagógica con énfasis en el «magistrocentrismo» (El maestro es único portador de los saberes y quien programa la enseñanza al organizar el conocimiento de manera aislada para la transmisión. Además de lo anterior es el encargado de impartir castigos físicos y morales), el «enciclopedismo» (con ella la práctica escolar se organiza, ordena y programa con base en los contenidos de enseñanza, de tal forma que estos contenidos son impartidos a los estudiantes y estos a su vez los tomarán para sí de manera acrítica e irreflexiva, el «Verbalismo» (existe para la enseñanza, un método común para todos los educandos, el cual no sufre alteraciones, dado que se le toma como infalible. La base de lenguaje es la verbalización, por lo cual la repetición de lo que el maestro enseña, tiene un papel fundamental, para ello se requiere de un maestro explicador y educandos que escuchen pasivamente y memoricen las verbalizaciones para luego reproducirlas fielmente). Rómulo. A. Educación tradicional: apuntes sobre el modelo de educación tradicional. Enfoque. Tomado de http://es.scribd.com/doc/7471751/Educacion-Tradicional.

> La educación intelectual de las escuelas nuevas puede caracterizarse, en dos palabras, como una educación en la que no se impone la ciencia a los niños de fuera a dentro, sino que se les coloca en situación de poderla descubrir, o mejor dicho de dentro a fuera. La educación moral se apoya en el mismo principio… no se le impondrá una vida moral de fuera a dentro; se esperará a que por sus experiencias de la vida se sienta la necesidad de orden y del bien… (Ferrière, 1972, p. 72)

De otra parte, encontramos propuestas renovadoras que identifican y enlazan las condiciones sociopolíticas en el acto educativo, advirtiendo la relación entre la educación impartida, el aparato productivo y la condición de clase.

Entre tales propuestas encontramos el Movimiento de la Escuela Moderna de Freinet (1973), el cual reconoce el trabajo de los maestros como cimiento de la renovación; según el autor, los pensadores al ser sujetos ajenos de la práctica pedagógica "dejaban, por fuerza, esa ocupación a los técnicos de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas no lograban convertir sus sueños en realidad… Esto es lo que explica que, persista un desequilibrio inveterado entre las ideas generosas de unos y la impotencia técnica de otros".

No obstante, no deja de reconocer, que más allá de la teoría que sustente el movimiento de renovación pedagógica, hay una causa decisoria del alcance de estos. Se trata de la sociedad y su relación con el modo de producción hegemónico, el capitalismo lo responsabiliza de su decadencia y muerte. "La escuela actual es hija y esclava del capitalismo. A un orden nuevo, debe, necesariamente corresponder una nueva orientación de la escuela proletaria" (Freinet C., 1974, p. 143). En este mismo texto, Freinet llama a esta tendencia de la escuela "capitalismo de cultura".

Por tanto, el movimiento Freinet al no desconocer que el modo de producción capitalista y su aparato productivo influyen la vida de la escuela, hace un llamado para que las condiciones de realización de la labor educativa estén dadas en relación con las realidades socioeconómicas de la sociedad y en tanto tal hace una advertencia que consideramos sustantiva en este análisis, "no hay educación ideal; no hay más que educaciones de clase" (Freinet E., 1975, p. 29).

Es importante cerrar el recorrido por la Escuela Popular Moderna, trayendo a escena la finalidad última que ha de tener la escuela en una sociedad, a propósito de la opulencia y

“facilidades” con que cuenta la Escuela Activa, “lo que falta no es el dinero, sino la conciencia de la necesidad de esta adaptación, la concepción del papel verdadero de la escuela, de su importancia decisiva en la vida de las personas y en la paz y prosperidad de los pueblos”. (Palacios, 1997, p. 148)

Presentaremos ahora la perspectiva pedagógica de Ferrer Guardia, quien compartiendo la misma concepción de Escuela Moderna la reconoce como un foco de educación popular y caracterizada por la no gratuidad (más adelante se entenderá el por qué), laica, primaria y mixta de día, educación nocturna y dominical para adultos, sin distinción de clase o sexo y en la cual no se realizan prácticas ni exámenes, ni premios, como tampoco castigos.

Como anarquista consagrado, el fin último que Ferrer designa para la escuela moderna es la de combatir las causas de la desigualdad social, ansiada igualdad de todo ideal revolucionario.

Dado que se trata de una escuela moderna, la verdad es uno de los pilares sobre el cual pone su apuesta pedagógica y educativa. El objetivo de las escuelas desde Ferrer es la de hacerse a la verdad como un acto emancipatorio contra los poderosos, tarea que solamente es factible a través de una suerte de educación racionalista. Se trata de una emancipación intelectual que consiste en “dar a los oprimidos y desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se le estafa, determinante de las energías suficientes y necesarias para la gran obra de la regeneración de la sociedad”. (Ferrer, 1976, p. 77)

Es una escuela alternativa toda vez que no pretende reformar la escuela tradicional, que lucha por superar la escuela medieval, dogmática, individualista, clasista y sexista, sus rasgos más polémicos se ubican en la coeducación de ambos sexos y la coeducación de las clases sociales.

En términos de la coeducación de niñas y niños, la reconoce como la manifestación más fuerte de la escuela racional y la reconoce como una experiencia de innovación al decir que en España se le cataloga como una descabellada utopía. El propósito de esta enseñanza, según el mismo Ferrer, es “que los niños de ambos sexos tengan idéntica educación: que por semejante manera desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templen sus voluntades; que la humanidad femenina y masculina se compenetren, desde la infancia…”. (Ferrer, 1976, p. 90-91)

Pero su posición respecto a la educación mixta va más allá y toca las bases patriarcales de las relaciones con la mujer, con sus palabras evidencia que:

> Lo que palpita en las sociedades cristianas como fruto y término de la evolución patriarcal, es la mujer no perteneciéndose a sí misma, siendo ni más ni menos que un adjetivo del hombre, atado continuamente al poste de su dominio absoluto, a veces… con cadenas de oro. El hombre la ha convertido en perpetua menos. (Ferrer, 1976, p. 91)

De esta manera, rescata el valor de la mujer no solamente como sujeto de la educación moderna, sino como ser humano con facultades idénticas a las del hombre para hacerse a la ciencia y como ciudadana en tanto sujeto capaz de contribuir a la construcción de una sociedad prospera.

Presentaremos, ahora, los planteamientos de Ferrer acerca de la coeducación de clases, poniendo en entredicho la distinción entre educación para pobres y la que reciben los hijos de los ricos. La primera afirmación, resalta por su contundencia: “Hubiera podido fundar una escuela gratuita pero una escuela para niños pobres no hubiera podido ser una escuela racional”. A su favor, Ferrer arguye que si se tienen escuelas exclusivas para las clases desheredadas se fomentaría, bien el estancamiento intelectual, producto de una falsa enseñanza o bien el odio hacia los que subyugan y explotan. (Ferrer, 1976, p. 97)

La escuela moderna no se propone aprovechar los odios hacia la opresión, sentimiento que reconoce propio de los adultos, no así de los infantes. Esta educación obra sobre los niños, a quienes prepara para ser hombres, en sus palabras “Aprendan a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía”. (Ferrer, 1976, p. 98)

También, encontramos otra posición muy elocuente en Ferrer al proponer que la escuela moderna no puede ser una escuela estatal, de ahí su interés por fundar escuelas nuevas que tenga un sistema de auto-sostenimiento, lo cual explica porque la educación no puede ser gratuita. Si con pedagogía moderna pretendemos una humanidad feliz, liberándola de toda sumisión a una desigualdad económico –social, no podemos confiarla al Estado ni a otros organismos oficiales, siendo como son sostenedores de privilegios y forzosamente conservadores y fomentadores de leyes que consagran la explotación. (Ferrer, 1976)

Es evidente que para el autor, la educación ha de ser una sola para todos los niños y niñas y debe estar encaminada al desarrollo pleno de sus potencialidades a través de una educación racional, libre de prejuicios (incluidos los de tipo religioso) y que propenda de esta manera por la igualdad de clases y de sexos.

En términos de la renovación de la escuela, diremos con Ferrer que existen dos posibilidades para llevarla a cabo: a través de la transformación de la escuela tradicional mediante reformas basadas en el nuevo y constante conocimiento de la sicología y la fisiología o mejor con la fundación de escuelas nuevas en las que se apliquen los principios encaminados a la igualdad social y económica.

La primera posibilidad es fuertemente criticada por Ferrer, quien reconoce que "los gobiernos han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y a los capitales a ellas dedicados". (Ferrer, 1976, p. 124)

En tal sentido, el mismo autor advierte que con las reformas lo que se ha logrado es un cambio en los medios de dominación, una acomodación del sistema escolar a las necesidades del aparato productivo y reconoce que para la clase capitalista representa un peligro, la exaltación de la inteligencia humana. Por lo mismo, recurre al encausamiento de la fuerza de la razón. Así fundaron escuelas y trabajaron por esparcir la instrucción, la escuela fue objeto de luchas terribles por su conquista (Ferrer, 1976). Si bien en otro momento la posición dominante era la exclusión de la escuela, ahora la posición se ha transformado para hacerse extensiva, Ferrer advierte que por todas partes se construyen escuelas, bajo toda clase de títulos.

Pero el autor va mucho más allá de la simple crítica por las intenciones de uso de la escuela por parte del aparato productivo, se preocupa con suprema insistencia por el desconocimiento del significado social de la educación por parte de quienes denomina reformadores. Ellos, afirma Ferrer, no se preocupan por la renovación de la escuela, sus reformas propuestas se hacen, con gradaciones lentas y aunque se apoyan en la evolución intelectual basándose en la ciencia, no se preocupan por incorporar las preocupaciones por la superación de las servidumbres.

Finalmente, en su obra, Ferrer centra su atención en la instrucción a quien acusa de "reorganizar la escuela de conformidad con los nuevos datos de la ciencia para que nada pueda amenazar su supremacía" (Ferrer, 1976, p. 127). Considera que los conocimientos adquiridos por esta vía son decididamente improductivos, produciendo meras ilusiones sobre los efectos en la educación impartida.

La relación entre directores y profesores está atravesada por la dominación, dejando a los educadores en posición de impotencia, porque la organización escolar les oprime con tal fuerza que no les queda más remedio que obedecer. Es una organización escolar violenta, que se basa en la obediencia y la disciplina autoritaria. Y es precisamente esa obediencia la que se imparte a través de la instrucción, la cual actúa como medio de dominación contra la emancipación humana. Con esta instrucción,

> No se trata de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño, de dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales; se trata de imponerle pensamientos hechos; de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de la sociedad". (Ferrer, 1976, p. 129)

En estas palabras, es posible reconocer un halo de pesimismo, cuando el autor afirma que no se puede obtener nada provechoso de la escuela de hoy día. En contraposición se muestra esperanzado en que la verdadera educación sea aquella exenta de todo dogmatismo, que deja al niño la libertad de fijar la dirección de su emancipación. Pero Ferrer, emotivamente reconoce "No hay nada más fácil que alterar esta significación, y nada más difícil que respetarla". (Ferrer, 1976, p. 130)

Tal emancipación va más allá de la que se espera en contra de la escuela tradicional, Ferrer siendo consecuente con su pensamiento, afirma que es pretensión de la escuela moderna, generar y educar hombres capaces de destruir y renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujete jamás a nada. Como bien puede verse la escuela moderna de Ferrer es un auténtico planteamiento de pedagogía libertaria. Este último elemento se considera el aporte más versátil y consecuente de Ferrer hacia una educación antidogmática.

De otra parte, afirmamos que el término innovaciones altamente utilizado en el ámbito pedagógico y relacionado con la incursión de la novedad, guarda profundas relaciones con el concepto de cambio, en oposición al de permanencia y sostiene la tensión entre lo antiguo y lo nuevo.

El concepto de cambio es acuñado por la posmodernidad para sostener sus afirmaciones en términos de incertidumbre, indeterminación, múltiples verdades, decadencia de los metarrelatos, globalización cultural, subjetividad, entre otros y se opone al concepto de permanencia, causa-efecto, pertenecientes a la matriz analítica de la modernidad.

Para referirnos al término innovación pedagógica, retomaremos la producción hecha por el grupo Grileidi de la Universidad Distrital, citado por (Salcedo, 1998). Además de las asociaciones con lo nuevo y el cambio, este grupo establece que la innovación pedagógica es:

1. Una acción transformadora: en tanto o mejora y equilibra el sistema o decide romper y crear un nuevo sistema.

2. Definida como opuesta a las prácticas pedagógicas tradicionales se constituye en la ruptura de las secuencias que establecen aquellas, pero de igual manera esas rupturas se suceden en el tiempo y con variedad en la intensidad como en la intencionalidad.

3. A ella subyacen procesos de resistencia en tanto la innovación representa la llegada de ideas nuevas y creativas y en ese sentido una salida al sistema.

Estos rasgos conllevan a establecer que la innovación pedagógica puede leerse en términos críticos como una opción para cambiar, modificar y reemplazar las prácticas pedagógicas que ancladas irreflexivamente en la tradición, desconocen el devenir histórico de la escuela, sus nuevos retos y demandas históricas y sociales.

En tal sentido se entiende que “La innovación en la escuela busca la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la reorganización intencional y explícita de las relaciones, estructuras y contenidos que las contienen”, también que “La innovación es una alternativa

pedagógica que mejora la eficiencia, equidad y calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje. (Salcedo, 1998)

Rasgos de renovación, innovación y transformación en las experiencias pedagógicas

En esta segunda parte, se presentan algunos fragmentos significativos, por representar en buena medida, el consenso logrado en los grupos de discusión realizados en la investigación frente a la intencionalidad transformadora de las experiencias.

Un primer relato obtenido en el grupo de discusión del ICES, justifica que la transformación pedagógica presupone que la realidad socioeconómica determina las realidades educativas:

> Si lo miramos desde el punto de vista de nuestra pedagogía, de nuestra forma de hacer cambio social, yo diría que más que innovadores, somos transformadores de una sociedad, de unos pensamientos; cambiamos pensamientos de mentes pobres por pensamientos de igualdad, de equidad, amor, respeto por el otro, no solo por si mismo, sino también por el otro, (…)
>
> Relato de la maestra Ana Idalí Jiménez del Instituto Cerros del Sur – ICES

Este fragmento permite evidenciar que la transformación de prácticas y relaciones está a la base de una motivación de mayor alcance e impacto, toda vez que la transformación de la escuela implicaría cambios sociales y del entorno inmediato de las comunidades.

Un segundo fragmento, ha sido seleccionado de la entrevista concedida por la líder de la experiencia IED Francisco Torres León, sus palabras son evidencia de que la transformación de las prácticas habituales trae consigo el reconocimiento de la dignidad humana la cual no puede desligarse de la cuestión educativa en la que se producen y reproducen relaciones sociales, económicas, cognitivas, entre otros:

> Eran cambios, en la manera de enseñar, en la manera de convivir. Y ni que decir de cuanto se habló de la investigación en la escuela, empezamos con los proyectos. Sin embargo, cuando las cosas empiezan a darse y hay una transformación, la educación ésta empieza a ser más digna para los estudiantes, el mismo número de niños por maestro, las

> relaciones basadas en el diálogo con lo cual se iban afrontando los problemas, empezó a florecer esa esperanza y yo creo que por cosas del destino, uno dice, "monto la película de una para que impacte, tocó hacerla rápido, yo creo que en seis meses, todos teníamos otra mirada, los maestros empezaron a mudar esa piel que tenían.
>
> Relato de la Sra. Rectora Beatriz Rintá. IED Francisco Torres León

El tercer fragmento seleccionado, permite registrar la valoración que atribuye el colectivo de maestros sobre el trabajo interdisciplinario de los proyectos desarrollados en la IED Francisco Torres León, así se reconoce la magnitud del compromiso transformador de los proyectos alternativos por parte de los miembros de la comunidad:

> Uno de los proyectos líderes y quizá el más antiguo, es el mariposario; entonces aquí [los estudiantes] desde transición hasta once, sabe cuál es ese proyecto, que se realiza, y de qué forma desde su área, desde su grado, puede apoyar el proyecto. Entonces yo creo que eso es lo que nos ha servido, lo que nos funciona, y cualquier persona que llegue, no necesita estar la rectora o el coordinador si no que cualquier persona puede dar información frente a lo que se hace.
>
> Relato del maestro Diego Mesa de la IED Francisco Torres León

El cuarto y último fragmento seleccionado permite evidenciar que si bien la innovación educativa es importante, la transformación de la realidad socioeducativa amerita trascender el plano metodológico del proceso enseñanza - aprendizaje para orientarlo críticamente hacía la incidencia y afectación sobre las condiciones inequitativas que rodean la vida de habitantes de sectores urbano – marginales. Los maestros del colectivo, argumentan acerca de la experiencia del ICES que:

> No es un modelo de innovación educativa, donde simplemente se trata de mejorar la parte de adquisición de conocimientos, si lo pudieramos llamar así. También se ponen en juego metodologías que permitan que el estudiante logre una incidencia profunda en su propia vida, que lo lleve a gestar procesos de transformación en sí mismo y en su comunidad, Corporación Taliber. (González, 2002, p. 76)

Las anteriores afirmaciones permiten asegurar que el acto pedagógico desborda la enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente compendiados, sino que ha de entenderse como un acto político, que provoca y dispone la acción humana proclive a la tansformación de la realidad socioeducativa. En tal sentido, la escuela y las acciones pedagógicas que en ella se dan, pueden contribuir en el enrutamiento de las comunidades con esa orientación. Tal afirmación se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

> Yo creo que el punto de encuentro entre la política y la pedagogía lo hemos encontrado en cómo el docente tiene una intencionalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no es meramente la de transmitir conocimiento o en la formación de ciertos saberes específicos, sino que debe apuntar a que todo ese proceso de conocimiento, de enseñanza – aprendizaje debe contribuir a esa transformación de esa realidad que se vive y eso implica una opción o un proyecto de vida, no es a dictar clase es construir conocimiento con los estudiantes, es construir entre nosotros un ser humano que nos haga pensar en la dignidad del ser humano, en que cada uno de nosotros tenemos sueños, unas metas en el futuro pero que si lo hacemos solos nos aislamos y que hay que construirlos entre todos.
>
> Relato del maestro Leonidas Ospina. Instituto Cerros del Sur. ICES

Experiencias Pedagógicas como oportunidad contrahegemónica

Del pensamiento marxista proviene el planteamiento teórico y práctico de la hegemonía[11], en términos del filósofo y militante Antonio Gramsci, quien inclina su postura hacia los procesos culturales en términos de hegemonía y subalternidad, desde donde elabora juicios éticos y políticos sobre los mecanismos de dominación, como también la resistencia política de los oprimidos.

Desde la perspectiva Gramsciana, el problema de la hegemonía no era solamente agitar contra los mecanismos de dominación, sino entenderlos para comprender cómo actúa la hegemonía de una clase; pero más que nada, para comprender cómo debe desenvolverse el proceso que

[11] El término hegemonía deriva del griego *eghesthai*, que significa "conducir", "ser guía", "ser jefe"; como también del verbo *eghemoneno*, que significa "guiar", "preceder", "conducir", y del cual deriva "estar al frente", "comandar", "gobernar". Por eghemonia el antiguo griego entendía la dirección suprema del ejército. Se trata pues de un término militar. *Egemone* era el conductor, el guía y también el comandante del ejército.

conduce a la hegemonía del proletariado. Con ello, afirma que las clases subordinadas participan de una concepción del mundo que es impuesta por las clases dominantes. Estas últimas en desarrollo de su función histórica naturalizan sus intereses a través de una ideología de clase.

Tal dominación ideológica sobre las clases subordinadas, obrera y campesina, se produce a través de múltiples formas, entre ellas la escuela. Sobre ella Gramsci controvierte, al hacer evidente que existe una fractura en la cultura que se reproduce en ella. Tal división, consiste en una escuela profesional - manual para los productores pertenecientes a las clases subalternas y el gimnasio-liceo de orientación clásica para los intelectuales de la clase dominante.

No obstante, Gramsci (1966, p. 13) entiende que las clases subalternas no están eternamente condenadas a la dominación ideológica ni a la explotación económica del capitalismo, orienta toda su propuesta contra-hegemónica, en términos de la propia hegemonía, al advertir que el proletariado puede construir una nueva hegemonía. En sus palabras, "El proletariado puede convertirse en clase dirigente y dominante en la medida en que consigue crear un sistema de alianzas de clase que le permita movilizar contra el capitalismo y el Estado burgués a la mayoría de la población trabajadora".

Dado que el autor concibe la educación como una actividad crítica intelectual en estrecha relación con la práctica política de las masas. Los intelectuales se educan conjuntamente con la masa, creando una nueva cultura que ha de ser reproducida en una nueva escuela, a la que denomina *Escuela media unificada*, que tiene un carácter único, que sea cultural y desinteresada, es decir, no profesional, pero tal que armonice con la capacidad de obrar intelectualmente y la de obrar manualmente, entendido este manualmente como «técnicamente – industrialmente».

Quiere esto significar que la hegemonía del proletariado ha de tener una supuesto pedagógico diferente a la de la dominación, esto es, una nueva pedagogía caracterizada por ser contra-hegemónica, y que en relación con la postura dialéctica que sostiene el autor, debe mantener en similares condiciones de poder al trabajo manual y al intelectual.

Esta escuela propuesta por Gramsci corresponde con la escuela italiana transformada y ello viene a significar una escuela que no privilegie los intereses de la clase dominante cuyos saberes prácticos y teóricos se enseñan de manera excluyente, con arreglo a la clase social. Para ello el autor proclama una escuela desinteresada, como él mismo la nomina, que le permita al niño una

formación y adquisición de criterios generales válidos para el desenvolvimiento del carácter. Es una escuela humanística. Una escuela que no hipoteque el porvenir del niño y fuerce a su voluntad, su inteligencia y a su conciencia en formación a moverse dentro de un binario de estación prefijada. Una escuela de libertad y de libre iniciativa y no una escuela de esclavitud y de maquinicidad. (Gramsci, 1985)

> Profundizando en la perspectiva gramsciana, encontramos que la nominación de escuela única inicial ha de enlazar pedagógicamente la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) con el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual. Esta dialéctica constituyen la base para la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesarias para la ulterior especialización ya sea de carácter cientifico (estudios universitarios), ya sea de carácter inmediatamente práctico – productivo (industria, burocracia, organización de los cambios). (Gramsci, 1985, p. 161).

Esa disciplina intelectual y autonomía moral ameritan que, en la primera fase se dedique el acto pedagógico a obtener una cierta especie de «conformismo» que puede llamarse «dinámico»; en la fase creativa, sobre el fundamento de «colectivización» del tipo social alcanzado, se tiende a dilatar la personalidad, convertirla en autónoma y responsable, pero con una conciencia social firme y homogénea. Así escuela creativa no significa escuela de «inventores» y «descubridores»; indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un «programa» predeterminado con la obligación de la originalidad o la obligación a toda costa”. (Gramsci, 1985, p. 162)

Lo anterior indica que la escuela única de Gramsci, es una escuela que a pesar de no estar interesada en predeterminar la formación del educando, valora la formación en la disciplina intelectual y sobre esta base se producen y crean nuevas y mejores realidades para el proletariado. Es sobre la base sólida de la formación básica donde se propone la configuración de habilidades y condiciones para la creación humana, salvaguardando la relación dialéctica entre trabajo manual e intelectual.

> Un énfasis sustantivo, que Gramsci quiere reseñar, es la advertencia crítica frente al esnobismo pedagógico, para ello se refiere a la escuela «Public School de Oundle», afirma que en ella “Se cuenta de grandes intelectuales que se distraen haciendo de

> torneros, de carpinteros, de encuadernadores etc.; no se dirá por eso que constituyen un ejemplo de unidad del trabajo manual e intelectual. (Gramsci, 1985, p. 188)

Encuentra como esta muchas «escuelas modernas» que desarrollan superficialmente la cuestión de crear un tipo de escuela que eduque a las clases instrumentales y subordinadas para desempeñar un papel dirigente en la sociedad, como conjunto y no como individuos singulares.

> Otro rasgo importante del pensamiento gramsciano es el que promulga «El trabajo como principio educativo», en tal sentido se entiende que "el concepto del equilibrio entre orden social y orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico – práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda la magia y brujería, y da motivo para el desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y de sacrificios que ha costado el presente al pasado, y que en el futuro cuesta al presente". (Gramsci, 1985, p. 193)

Entender el principio educativo de Gramsci como trabajo pedagógico nos lleva a concebir que no es posible dicotomizar la vida escolar y la vida cotidiana de los educandos y tal como él lo afirma "la participación realmente activa del alumno en la escuela, que tan sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida…". (Gramsci, 1985, p. 196)

Este estrecho vínculo hace compensible que la disciplina escolar deje de ser un acto de mera ficción, en tanto se promueve para ser aprovechado en la escuela y se abandona al salir de ella, con el supuesto que la actividad intelectual no se realiza fuera de la escuela, es decir que se trata de una actividad meramente escolar. De otra parte, tampoco se identifica con que

> La escuela única enseñe solamente saberes con un fin pragmático, como es el caso de las llamadas lenguas muertas, reconoce que no se aprendía el latín y el griego para hablarlo, para hacer de camarero, de intérprete o para correspondencia comercial, por el contrario afirma que el latín se estudia para habituar al niño a estudiar de una forma determinada… para habituarle a razonar, a abstraer esquemáticamente para, una vez adquirida esta capacidad de abstracción penetrar en la vida real inmediata. (Gramsci, 1985)

En tal sentido, transformar la escuela para que privilegie los saberes prácticos implicaría que si bien "este tipo nuevo de escuela aparece y se replica como democrático, mientras que, en

cambio, no sólo está destinado a perpetuar las diferencias sociales sino a cristalizarlas en formas chinas". (Gramsci, 1985, p. 200)

Sobre el disciplinamiento hacia la intelectualidad, Gramsci reconoce que dadas las condiciones históricas de exclusión hacia la cultura alfabética, las capas subalternas han de hacer un esfuerzo inusitado para acceder a ella y como parece indiscutible, la escuela única ha de ser la encargada de posibilitar la formación en la disciplina[12] intelectual.

Retomando el principio pedagógico Gramsciano del trabajo, es importante traer la recomendación hecha en la carta 189, enviada a Teresina el 4 de mayo de 1931, sobre este aspecto, el autor reconoce que:

> Evito siempre valorar a cualquiera basándome en lo que suele llamarse «inteligencia», «bondad natural», «prontitud de ingenio», etc., porque sé que tales apreciaciones tienen muy poca importancia y son engañosas. Más que todas estas cosas me parece importante la «fuerza de voluntad», el amor a la disciplina y al trabajo, la constancia en los propósitos y en este juicio tengo en cuenta más que al niño, a los que le orientan y que tienen el deber de hacerles adquirir tales hábitos, sin mortificar su espontaneidad. (Gramsci, 1985, p. 238)

Si el principio pedagógico está basado en el trabajo y tanto la disciplina intelectual y la autonomía moral se constituyen en sus blasones

> El hombre colectivo, la masa crítica para la contrahegemonía debería ser una sístesis de ciertos rasgos nacionales: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés, volviendo a crear, por así decir, el hombre italiano del renacimiento, el tipo moderno de Leonardo da Vinci, aunque manteniendo su fuerte personalidad y originalidad individual. (Gramsci, 1985)

---

[12] Esta categoría ha sido vilipendiar por corrientes pedagógicas que la definen por oposición a la creatividad y libertad humanas, pero dado que Gramsci la considera aspecto central en las prácticas contrahegemónicas, es importante señalar que en su perspectiva ésta no anula la responsabilidad y la libertad. Además ubica como aspecto central de la disciplina, su orígen, sobre ello afirma que "*Si este orígen es «democrático» , es decir si la autoridad es una función técnica especializada y no un «albedrío» o una imposición extrínseca y exterior, la disciplina es un* elemento necesario de orden democrático, de libertad. Función técnica especializada será decir cuando se ejerce la autoridad de un grupo sobre otro grupo. La disciplina será autónoma y libre para el primero, pero no para el segundo". (Gramsci, 1985, p. 216)

De otra parte, es importante señalar que las opciones contrahegemónica no podrán desconocer la tensión cultural entre la cultura tradicional, esencialmente oratoria, y la cultura moderna, esencialmente científica. Sobre este aspecto, Gramsci reconoce que existe un contraste entre la espontaneidad del aprendizaje de la lógica en las capas cultas y la dificultad que este reviste para los muchachos de las capas subalternas. Esta tensión puede dirimirse, según el autor, asumiendola como un asunto complejo y planteándola «historicísticamente» y sentando la base filosófica en la «voluntad, la cual se entiende como voluntad racional, no arbitraria que se realiza en cuanto a necesidades objetivas históricas. Para estar en la cultura hegemónica, es necesario que la voluntad que es inicialmente representada por un solo individuo, se haga racional al ser aceptada por el gran número, y aceptada permanentemente, como un «buen sentido», en una concepción del mundo, con una ética conforme a su estructura. (Gramsci, 1985)

Rasgos contrahemónicos en las experiencias investigadas

Presentaremos en este apartado, algunos de los fragmentos que aluden de manera directa a una propuesta contrahegemónica en el sentido gramsciano desarrollado anteriormente. El primer fragmento significativo, nos conduce a pensar en el valor social que reviste la educación, aún en condiciones de extrema necesidad, este es un factor sobre el que recae la voluntad de aportar en la transformación de condiciones materiales, éticas y morales. Este fragmento fue producido en la realización del grupo de discusión con los maestros del Instituto Cerros del Sur. ICES.

> Pero con la llegada de los pioneros, se pensó que era importante ampliar las posibilidades de conocimiento de la población, por eso se piensa que prima la necesidad de la educación, porque con ella se transforma la mentalidad de pobreza y de conformidad. Si tenemos una buena educación, eso mismo va a contribuir a que todos nos unamos, y aprendieramos a reclamar por los derechos.
>
> Relato de la maestra Osana Manrique del Instituto Cerros del Sur. ICES

En el mismo grupo de discusión se produce el siguiente fragmento, en el cual los maestros evidencian el valor que confieren a la cultura alfabética, al argumentar que la formación científica y humanística requiere trabajo intelectual y algunas «prácticas alternativas» de tipo iconográfico no son pertinentes para ello.

> El Proyecto Escuela – Comunidad necesita acompañamientos en ese aspecto, y formación pedagógica, porque el conocimiento no está acabado, y es algo que reconocemos, impulsamos a los muchachos a que sean físicos, científicos, artistas, pedagogos. Y Dios no creo el mundo y por eso apareció el videobeam, hay que desdibujar eso, los niños dicen 'cuando Dios creo el mundo y apareció el celular', nosotros necesitamos espacios de formación pedagógica porque esto nos está acabado.
>
> Relato del maestro Wilder Téllez del Instituto Cerros del Sur. ICES

También encontramos el fragmento producido, no ya en grupos de discusión, sino en entrevista a profundidad con actor clave del mismo colectivo de maestros, aquí con mayor posibilidad de profundizar en este aspecto de la contrahegemonía, encontramos afirmaciones que nos permiten confirmar que esta experiencia pedagógica señala los aspectos fundamentales de la propuesta de educación popular. Uno de los pioneros de esta propuesta alternativa asevera:

> Creemos que esa cultura (se refiere a la cultura alfabética) es fundamental y la educación debe tender a eso, a que nuestros muchachos se vean como unos futuros científicos, unos futuros políticos (verdaderos políticos), unos futuros artistas, es decir, que ellos tengan esa posibilidad, cosa que en esta estructura social es limitado, prácticamente hablamos de una estratificación. Mientras algunos que si pueden acceder a ciertos niveles de cultura, hay otros que nunca van a poder, a duras penas aprender a hacer algo para sobrevivir, nos resistimos a eso, nosotros creemos que hay que generar posibilidades y condiciones para que estos muchachos puedan cumplir sus sueños, ah que va a tocar difícil, si también, creemos que tampoco se trata de crear un paraíso donde la gente no tenga ese espíritu de lucha, es espíritu de lucha tiene que darse de otra manera, con una recompensa, digámoslo así.
>
> Relato del maestro Leonidas Ospina. Instituto Cerros del Sur. ICES

En el mismo sentido, se pronuncia la pionera de la experiencia del IED Francisco Torres León, en ella expone que:

> La única posibilidad que tenemos todos de ser iguales es en el acceso al conocimiento y la manera en que ayudemos a construir ese conocimiento, depende de nosotros. Se necesitan maestros que a diario se sorprendan al llegar a su colegio y trabajen con ánimo,

> con ganas de traer cosas nuevas, que quieran actualizarse. Esta es una profesión que se hace loable y hermosa cuando estamos innovando, escuchando los intereses de los estudiantes, de lo contrario es ir a trabajar, esperar a que llegue el treinta de cada mes para ir con la tarjeta débito y sacar el sueldo. No creo que eso pueda ser más importante, diariamente debe estar esa emoción de ir al colegio.
>
> Relato de la Sra. Rectora Beatríz Rintá. IED Francisco Torres León

De acuerdo con lo anterior, es posible argumentar que la transformación de la práctica pedagógica parece estar emplazada al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para hacerlo óptimo y eficaz. No obstante, ello ha de considerarse insuficiente si no va acompañado de una intencionalidad transformadora de las realidades socioeducativas en las que se inscriben las prácticas sociales de los miembros de las comunidades educativas. Quiere lo anterior significar que el interés por el mejoramiento de los aprendizajes no es un asunto que pueda escindirse de la anexión de condiciones de dignidad, libertad, creación y obtención de mayores y mejores oportunidades para el desarrollo de las potencialidades humanas. En tal sentido es posible expresar que si bien las condiciones propias de la realidad sociocultural son un asunto estructural de la sociedad, la escuela sigue siendo considerada por estos maestros, como un lugar donde es posible generar y proyectar mejores condiciones de vida para los miembros de la comunidad educativa, a través de la enseñanza de saberes que se consideran socialmente relevantes, pero además propiciando transformaciones en las formas de relación entre los sujetos y el conocimiento a través de lecturas de realidad, que toman las condiciones de contexto para conectarlas con los saberes escolares, en una suerte de «concientización» de las contradicciones sociales.

El aumento de oportunidades de mejoramiento de esas condiciones incluye la diversificación de los escenarios pedagógicos y de las estrategias de apropiación y formación. Los proyectos pedagógicos que impulsan a maestros y estudiantes hacia el descubrimiento, la exploración, la indagación, la investigación y otras muchas opciones pedagógicas son tomados en cuenta para superar la transmisión verbal de contenidos. No obstante, dado que se considera socialmente relevante la formación intelectual, la formación del espíritu científico, de lectores y escritores consagrados y la actitud crítico-reflexiva, podría decirse que las experiencias pedagógicas de

estos maestros tienden a superar la preocupación por el adiestramiento para las pruebas de evaluación masivas.

En suma, la alternativa pedagógica gramsciana, que en virtud del vínculo entre trabajo manual y trabajo intelectual requiere formación de la disciplina intelectual y autonomía moral, tanto como destrezas y habilidades en el hacer. Y dado que en esto no hay distinción de clase, ya que es educación básica única y democrática, ofrece al proletariado de la misma educación que reciben las capas intelectuales, quienes con base en el principio educativo del trabajo, acceden a la cultura hegemónica y contrarrestan la inequidad frente a la apropiacipon del conocimiento. Con ello se hace una importante contribución que contrarresta la sobredeterminación de las oportunidades y opciones para la vida adulta y productiva, que condena a las capas subordinadas a la negación de la capacidad y voluntad humana en virtud de las contradicciones sociales propia de la sociedad de clases.

Así las cosas, es posible visualizar una alta valoración del trabajo intelectual y una apuesta política para que este haga parte de las prácticas regulares de las experiencias. La propuesta contrahegemónica se centra en la lucha porque la cultura alfabética esté en la escuela. Pero la perspectiva gramsciana estaría parcialmente reconocida por ellos, ya que la relación dialéctica entre trabajo manual e intelectual no es posible reconocerla en los fragmentos. Puede deberse a un prejuicio social que recae sobre el trabajo manual, habida cuenta de la división del trabajo conforme la clase social.

Vale la pena aclarar que la investigación no pretende realizar juicios de valor sobre la producción discursiva de los maestros, sino marcar las convergencias y divergencias con el desarrollo categorial; por ello, es posible que la metodología utilizada no haya logrado emerger la discursividad que evidencie el valor sobre el trabajo manual, antes que nada porque la orientación investigativa no contempló la observación directa de las prácticas pedagógicas de aula. El siguiente relato, da fuerza a lo ya dicho:

> En el capitalismo, el proyecto de ser humano que se quiere ya está dado, simplemente hay que darle capacitación y que la gente se sienta bien en esa estructura de sociedad que ya está dada. Nosotros decimos que no, que por el contrario, esta sociedad de una u otra manera no permite que la gente construya sus sueños, el proyecto de vida no es nuestro,

> tenemos que seguir luchando porque el niño que quiere ser artista sea artista, no que el capitalismo diga: Ud. para qué estudia esto, Ud. tiene que tomar un curso en el Sena y mirar cómo se atornilla una máquina, nosotros creemos que hoy día la lucha está fundamentada en qué tipo de sociedad queremos seguir construyendo, porque la que tenemos prácticamente es para que unos pocos cumplan sus sueños y el resto de las personas seamos una pieza más en el proyecto de sociedad de esos pocos.
>
> Relato del maestro Leonidas Ospina. Instituto Cerros del Sur. ICES

Finalmente, puede decirse que la formación de los estudiantes al no estar escindida de la vida cotidiana de las comunidades escolares, es por que permite contar con sujetos que hacen lecturas de realidad, fundamentales para los procesos de toma de conciencia y acción política. En ese sentido, una escuela renovada está implicada en ampliar las posibilidades de formación política y crítica, que va de la mano con los aprendizajes y formación científica y humanista. Quiere esto decir, que no se imparten saberes desligados de las vivencias de las comunidades, sino que por el contrario, es la vida cotidiana la que sirve de punto de partida y anclaje para la contextualización y aprehensión de los saberes que la escuela reproduce, diríamos así que lo que se forma en la escuela además de comunidades que cuentan con la posibilidad de hacerse a esos saberes, asumen críticamente la relación de ellos con la realidad.

CAPÍTULO IV. PEDAGOGÍAS DE RESISTENCIA: OPCIONES PARA UNA EDUCACIÓN LIBERADORA

No es la cultura discriminada la que genera la ideología discriminatoria, sino la cultura hegemónica es la que lo hace. La cultura discriminada gesta la ideología de resistencia…

Paulo Freire

Nosotros decimos que hoy el reto es aún mayor y es el de construir una sociedad que permita que cada uno construya su propio sueño, que la niña que quiere estudiar medicina lo haga y no que el capitalismo le diga, no es que ya hay muchos médicos, además Ud. que va a pensar en medicina eso es para otra clase, no señores, ahí es donde tenemos que hacer más incidencia; que la otra muchacha quiere ser bailarina de música moderna, de danza contemporánea, hagámosle a la danza contemporánea, y no que el capitalismo le diga que estudie un secretariado para que consiga con qué vivir, entonces creo que la tarea está en cómo seguir apoyando y fortaleciendo esos proyectos de vida y un proyecto de nación de una sociedad que permita que seamos lo que queremos ser, humanos dignos y no lo que espera el gran capital.

Leonidas Ospina

La educación sí es resistencia, en el sentido de que es el primer paso, el hecho de que mis estudiantes cojan un libro, eso ya es resistir al orden establecido, en el que estudiar no es importante, el ser humano no es importante, luchar así es un proceso, pero tenemos que dar el paso a la lucha.

Wilder Téllez

Este capítulo presenta las categorías de educación liberadora y resistencia, las cuales se proponen como la base teórica para el aporte a la configuración de lo que viene denominándose en el ámbito académico y político como Pedagogías de la Resistencia.

En la primera parte, se abordan los planteamientos de Freire y la configuración conceptual para la educación emancipadora, ello toma como cimiento las categorías de educación liberadora y educación dialógica, desarrolladas en dos de sus principales obras, a saber: *La Educación como Práctica de la Libertad* (1969) y *La pedagogía del Oprimido* (1970).

El planteamiento central del capítulo propone al lector reflexiones acerca de la inequidad social como uno de los factores determinantes para la restricción de las libertades humanas, la opresión de las clases dominantes ejercida a través de la limitación al acceso a la cultura

hegemónica por parte de las clases subordinadas. En virtud de este argumento, la escuela, los sujetos, saberes y prácticas son considerados dispositivos usados para reproducir las contradicciones sociales encargadas de mantener el sometimiento cultural y económico de las clases subordinadas. No obstante, lo anterior, la evidencia empírica producida a modo de discurso en grupos de discusión, parece confirmar lo que ya ha anunciado la teoría sociológica crítica, en el sentido de que a pesar de que una dominación se extienda a todas las esferas de la vida humana, los sujetos se oponen y resisten a esas prácticas opresoras.

Las experiencias pedagógicas que se consideran como alternativa política y pedagógica, buscan a través de la resistencia, crear intersticios, grietas en el poder, a través de las cuales se cuelan múltiples formas de acción que son básicas en la decisión de trabajar contra la dilación histórica de la exclusión y la inequidad. Este capítulo presenta algunas de estas acciones, experiencias representadas en la producción discursiva, a modo de fragmentos tomados de la evidencia empírica, nos permiten afirmar que la educación puede ser tomada como una entre otras oportunidades de generación de nuevos caminos, líneas de fuga y subjetividades.

Las transformaciones de la realidad sociocultural, por las cuales se hace acción colectiva, ameritan un repensar la práctica habitual en términos de hacerla crítica y reconfigurarla en experiencia, asumir a la educación como una práctica social de negociación cultural, y para todo lo anterior, la urgencia de conceptualizar y reconocer en qué condiciones son posibles las pedagogías de la resistencia.

Educación liberadora y apropiación cultural

La educación liberadora de Freire tiene sus bases en la alternativa política y pedagógica para la emancipación. En sus planteamientos de esperanza y utopía, se entiende que a pesar de las condiciones y contradicciones propias de la sociedad de clases y la hegemonía cultural proveniente de la acción de sometimiento del poder dominante, quedan posibilidades para la acción política y pedagógica para transformar la realidad adversa.

La educación es para Freire una acción política encaminada a liberar a los individuos de la opresión y generar acciones de transformación social para la equidad.

Por su parte, la educación popular permite a los educandos experimentar el debate, la comprensión de problemas e insta a la acción a quienes se comprometen con la transformación

de la realidad que se considera atenta contra la dignidad y libertad humana, a ella se opone “una educación que lejos de identificarse con el nuevo clima para ayudar a lograr la democratización, intensifique nuestra inexperiencia democrática, alimentándola. Educación que se pierde con el estéril palabrerío, hueco y vacío. Palabrerío que estimula la palabra fácil”. (Freire, 1969, p. 89)

Esa excesiva verbosidad que Freire (1969, p. 89) ataca con el anterior argumento, es confundida por algunas corrientes pedagógicas con la teorización, en tal sentido se afirma que la educación es práctica, útil y debe resolver en el corto tiempo las necesidades formativas para el acceso al mundo del trabajo remunerado. Esta confusión es bien aprovechada para denigrar de la teoría, haciéndola parecer innecesaria en los procesos de formación. Por supuesto que esta determinación va en contravía de los intereses democratizadores de la educación emancipadora, en tanto, privilegia la educación altamente teorizada a algunas capas privilegiadas de la sociedad, mientras la mayoría de la población se ve obligada al aprendizaje de saberes a través de la verbalización y el desarrollo de destrezas para la operación del engranaje de la producción. De acuerdo con Freire, llamaremos teoría a aquella que “implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido teorizar es contemplar, no en el sentido distorsionado que le damos de oposición a la realidad, de abstracción”.

La educación tradicional, que como hemos visto, es altamente verbalizada, concuerda con la tendencia oral de la cultura popular, y para Freire (1969) esa coincidencia se hace extensiva a lo que el autor denomina la inexperiencia dialogal. Por oposición a ella, la educación dialógica desarrolla la actitud crítica y el desarrollo del discurso argumentado, aspecto fundamental para la práctica y profundización en la democratización de la cultura alfabética.

La producción cultural en Freire implica trabajo humano de un esfuerzo creador, que desde la dimensión humanista es pensada como adquisición sistemática de la experiencia humana e incorporación crítica y creadora que se libera de la prescripción del poder. Esa producción cultural amerita una educación crítica y emancipadora que trabaje arduamente por la democratización de la cultura alfabética, que a través de la enseñanza de las gramáticas, permita a los hombres el acceso al conocimiento y otras formas de creación humana, y la posibilidad crítica de relacionarse con la realidad y de transformarla para el bien común.

La apropiación cultural pasa por la «adquisición de una cultura letrada» y esa es la base sobre la cual se sostiene la propuesta freireana de la alfabetización crítica. Lo cual implica que el aprendizaje de las gramáticas requiere la interacción del educador y el educando, pero esa interacción no debe constreñir su capacidad creadora sino avivarla; en estas circunstancias podremos decir de acuerdo con Freire (1969, p. 108) que "el analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir, se prepara para ser el agente de ese aprendizaje".

Lo anteriormente dicho cobra mucho más sentido cuando se asume que la alfabetización no refiere solamente al dominio del código lingüístico, sino que por el contario alude al dominio de cualquier gramática que hagan posible lecturas y comprensiones de la realidad. Es decir, es un asunto que implica todo acto pedagógico, en el que haya la voluntad por aprender críticamente y la decisión de enseñar críticamente.

Esa nueva condición para la relación pedagógica hace que el analfabeto se reconozca como oprimido, requiere una nueva pedagogía, una que se oponga a la que "*partiendo de los intereses egoístas de los opresores… hace de los oprimidos objeto del humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión*" (Freire, 2005, p. 54).

Es precisamente en respuesta a esa pedagogía opresora (nombrada por el autor como «educación bancaria») que se proyecta la educación dialógica, en la cual el ejercicio de diálogo es eje central en el acto de enseñar y aprender mutuo; diálogo que no se reduce a la conversación entre educando y educador, sino que pone sus bases en la teoría del conocimiento para entender cómo el diálogo se vuelve aprendizaje y enseñanza mutua, siempre y en lo posible a través de la dialéctica entre la realidad, la teoría y la praxis.

La educación dialógica otorga un lugar crítico para el educador, el de sujeto problematizador, Y es "por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la 'doxa' por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del 'logos'" (Freire, 2005, p. 93). Este acto de conocimiento busca la emergencia de la conciencia que potencie la acción crítica sobre la realidad de los educadores y educandos.

Rasgos de educación liberadora en las experiencias investigadas

La actitud reflexiva y crítica está presente en las experiencias en tanto se denuncia un estado de cosas y se anuncia la decisión de transformar la realidad, lo cual hace que los escenarios pedagógicos deban diversificarse para lograr que la vida escolar se asocie con los saberes escolares.

El primer relato, permite comprender que la enseñanza crítica para una educación liberadora debe abandonar toda pretensión verbalista para hacer que el educando y el maestro se eduquen mutuamente como agentes de su propio aprendizaje.

> Yo comparo, si tengo un chico en mi salón restándole las posibilidades que tiene el entorno, le estoy castrando. Porque si uno cree que para ser crítico, hay que estar hablando a todo momento de la Teoría de Marx, sobre lo dicho por otro pensador, para criticar, yo digo no, así no es. Ser crítica es asumir posición, yo digo si esta agua huele mal, debo hacer algo para que huela bueno, cierto. El proceso cognitivo que es tan rápido que es veloz, que se hace en cuestión de segundos; percibo por la piel, por el olfato, por el oído, luego paso y me percato de que el humedal necesita ayuda, ahí digo el estudiante ya es crítico. En tal sentido, yo encuentro que una fortaleza del colegio es tener tantos escenarios, realizar las giras pedagógicas, eso es lo que nos da la posibilidad de mirar qué está pasando y qué no. Entonces, hay que hacer las cuarenta giras y salidas pedagógicas y seguir organizando los escenarios. Porque nadie puede ser crítico viendo el tablero y las cuatro paredes del salón.
>
> Relato de Beatríz Rinta, IED Francisco Torres León

La educación liberadora logra impactar espectros cada vez mayores, no se aprende críticamente para vivir en la escuela, se aprende para entender las contradicciones y hacer de ellas un proyecto de transformación colectivo, en el cual el educando y el educador crítico son agentes de transformación.

> Muchos testimonios se dan de pelaos que uno tuvo acá y hoy día son padres de familia y tienen los hijos acá, hay otros que no están acá pero estén donde estén, nos dicen que el colegio les dio herramientas para ser más críticos, a no comer entero, o como dicen ellos,

> a abrir los ojos, en el sentido de tratar de cómo la acción nuestra procura ir más allá de lo que realmente es, cuestionar lo que se está dando, reflexionar frente a otras miradas, sin cerrar esas miras, o sea, no partimos de los dogmas, partimos más de ese diálogo fraterno y de esas contradicciones que se dan al interior del proyecto, personas que de alguna manera no promulgan el proyecto y que de ninguna manera hemos pretendido anularlas; bienvenidos, aquí abrimos esos espacios para que la gente venga, opine, igual todas las miradas que han dado sobre el proyecto, para nosotros son riqueza en el sentido que nos permite mirar nuestras fortalezas como nuestras debilidades.
>
> Relato del maestro Leonidas Ospina. Instituto Cerros del Sur. ICES

La educación liberadora requiere una escuela alternativa que propicie la apropiación de las gramáticas para hacer lecturas de la realidad, por ello el compromiso de los educadores debe orientarse al logro de que la escuela sea el lugar que irradie el cambio social, pero es una escuela en la que se trabaja arduamente por lograr que la inequidad de acceso a la cultura pueda ser contrarrestada con la formación digna, a pesar de las condiciones adversas que son propias de la vida cotidiana de las comunidades. El siguiente relato es muestra de ese compromiso que trasciende la labor docente y expresa a un educador consciente de que la escuela en muchos casos, es la única oportunidad de transformar las condiciones adversas de sus educandos.

> Yo llamaría a esa educación, educación liberadora al modo de Freire, educación en lucha, que un muchacho venga a la escuela en estas condiciones precarias es estar en lucha, porque pueden pasar tantas cosas en el barrio para que ese muchacho no llegue, la apatía generada por los medios de comunicación, donde la educación está en el último lugar, pero hay dinámicas de hambre, de falta de oportunidades para sus padres, hay muchachos que no pueden asistir a nuestro colegio porque no hubo desayuno, o solamente van porque hay refrigerio, en esa medida como mis estudiantes luchan, yo lucho con ellos”
>
> Relato del maestro Wilder Téllez del Instituto Cerros del Sur. ICES

Ahora bien, la educación liberadora precisa la transformación de la escuela tradicional y las relaciones que allí se producen. La cita que aparece a continuación, presenta la discusión suscritada entre los maestros del ICES y que es presentada por González, miembro pionero de este colectivo de maestros. En ella señala que:

> Las discusiones políticas de los maestros giraban en ese momento en torno a si la escuela es un aparato social, hecho por el estado para reproducir las contradicciones de clase propias del sistema capitalista, o si a pesar de lo anterior, la escuela podría gestar procesos de concientización y buscar mecanismos para la transformación social, esta última concepción abre la posibilidad de considerar que la naturaleza de orígen de la escuela puede ser cambiada. La experiencia ha demostrado que la segunda opción es posible, es decir, la viabilidad de trabajar desde la escuela para la formación de una conciencia política, pues, en el ICES no solo se estudiaban las materias curriculares, sino sobretodo la realidad social… Lo que llevó a que el ICES se consolidara como un proyecto de educación popular, que buscaba la transformación de las realidades sociales, dentro del sistema de educación formal del Estado capitalista". (González, 2002, p.50)

La escuela para la educación liberadora es aquella que logra concientemente la afectación de las prácticas tradicionales alrededor de las cuales se organiza la vida escolar y que hace la apertura a nuevas formas de relación entre los sujetos e ineditas maneras de reproducción y producción de los saberes escolares. En suma una escuela que valora la incertidumbre que provoca la actitud crítica y reflexiva entre los sujetos y la realidad producida culturalmente.

Nociones de Resistencia que interesan: multitud y táctica

Este tópico presenta de modo sintético, tres nociones que resultan sugerentes para apoyar la configuración de la categoría emergente «Pedagogías de la Resistencia». Los dos primeros referentes, tomados Hard y Negri, y Michel de Certeau provienen de la Teoría sociológica, mientras que la última, Henry Giroux hunde sus planteamientos en la Pedagogía Crítica.

Desde la primera perspectiva, Hard y Negri (2006, p. 91) afirman "*la resistencia es primaria al poder*". Vista de esta manera, la resistencia determina las posibilidades de acción del poder dominante, en tanto lo contrarresta a través de los «movimientos de resistencia» quienes tienen por impulso motor de lucha contra la miseria y la pobreza y prodigan un anhelo por una democracia auténtica en la cual la igualdad y la libertad sean posibles. Esta democracia debe estar en consonancia con la necesidad de la paz mundial, dado que la guerra se ha convertido en elemento fundamental de la política. (Hard M. y Negri A., 2006)

Los movimientos de resistencia están configurados alrededor de la acción política de un sujeto colectivo denominado «multitud»[13], el cual es definido como sujeto ontológico e histórico; ontológico, es la multitud como *sub specie aeternitatis*, la que es y que constituye nuestro ser social. La histórica, como multitud que 'todavía no es', la que ha de ser, pero que por no surgir espontáneamente, requiere un proyecto político para dotarla de existencia sobre la base de esas condiciones emergentes. Es precisamente en ese proyecto político donde se da lugar a la resistencia, en tanto este es co-constituyente del sujeto 'multitud'. (Hard M. y Negri A., 2006)

En tal sentido, afirmaremos que la multitud es el sujeto de la resistencia, pero un sujeto en lucha por la transformación cultural y comprometido con la emancipación. Entre los sujetos sociales que componen la Multitud se cuentan los educadores críticos, animadores culturales y todos aquellos agentes comprometidos con la causa colectiva de hacer contrapeso a la violencia que emana de la guerra y la inequidad, y que trabajan decididamente por la paz que trae consigo la justicia social y la democracia. Esta gruesa afirmación es la que justifica referir estos autores, ya que configuran un sujeto para las acciones de resistencia; y es allí donde podemos ubicar el potencial transformador de los maestros que avanzan con el compromiso ético y político de la transformación en tanto hacen que su práctica pedagógica habitual se enriquezca y se haga experiencia.

Como segunda perspectiva, traemos a Michel de Certeau quien toma distancia de la concepción foucaultiana de considerar la resistencia como "fallas de la dominación" y de la concepción de que "donde hay poder hay resistencia". En contravía, De Certeau asume la resistencia como potencial originadora de las grietas que experimenta el poder, dicho por el autor: "Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la "vigilancia", resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué

[13] El sujeto multitud es caracterizado por los autores (2006) como: "Sujeto social activo, que actúa partiendo de lo común, de lo compartido por esas singularidades… cuya constitución y cuya acción no se funda en la identidad ni en la unidad… sino en lo que hay en común… Es carne viva que se gobierna a sí misma, cuyo desafío es el desafío de la democracia, el único sujeto capaz de realizarla como el gobierno de todos por todos… Sujeto común del trabajo, es decir, la carne verdadera de la producción postmoderna, y al mismo tiempo el objeto al que el capital colectivo trata de convertir en cuerpo del desarrollo global… Una clase, la clase del trabajo compuesta por las múltiples singularidades de quienes participan del trabajo en común… Sujeto social colectivo que incluye al proletariado como una singularidad integrada a las otras singularidades que le dan cuerpo a la multitud" (128 – 132).

procedimientos populares (también “minúsculos” y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin qué “maneras de hacer” forman la contrapartida del lado de los consumidores (o ¿dominados?) de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico”. (Certeau, 1996, p. XLIV)

Para desarrollar su perspectiva teórica de la resistencia, De Certeau acude a dos categorías complementarias con las cuales entreteje sus argumentos, estas son estrategia y táctica. Por estrategia entiende:

> Al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un "ambiente". La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico. Es cálculo (o manipulación) de las relaciones de fuerza que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y poder (una empresa, un ejercito, una ciudad, una institución científica) resulte aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas. (Certeau, 1996, p. 42)

Mientras que por táctica define:

> A un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Lo «propio» es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a "coger al vuelo" las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos "ocasiones". Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos

> (…), pero su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de "aprovechar" la ocasión". (Certeau, 1996, p. 43)

De acuerdo con lo anterior, De Certeau plantea para las nociones de estrategia y táctica un modo de entender lo espacial y lo temporal; así la estrategia al contar con un lugar propio, "lugar del poder y de la voluntad propios", se constituye en una victoria del lugar sobre el tiempo, es un dominio del tiempo por medio de la fundación de un lugar autónomo, pero también es un dominio de los lugares mediante la vista, en una práctica panóptica de control y vigilancia. Este dominio espacial conlleva un tipo específico de conocimiento, el que sustenta y determina el poder de darse un lugar propio. *Un poder es la condición previa del conocimiento,* y no solo su efecto o su atributo permite e impone sus características. Por oposición, la táctica es la victoria del tiempo sobre el lugar, obrando sigilosamente. Ella existe mientras haya ocasiones que aprovechar, no acumula y está presta al momento de fuga. Este no lugar le imprime movilidad a sus prácticas. Necesita estar vigilante a las fallas del poder para usarlas a su favor. Le resulta posible estar allí donde no se les espera. En suma, la táctica es el arte del débil. (Certeau, 1996)

Respecto al poder, afirma De Certeau (1996, p. 44): "la táctica, se encuentra determinada por la ausencia de poder, como la estrategia se encuentra organizada por el principio de un poder". Mientras la estrategia es discurso puro apoyada en la posesión de lugares de poder, físicos y teóricos, la táctica se apoya en procedimientos cuyo alcance estriba en la eficacia de aprovechamiento de las contingencias. Por tanto, en esta lucha de poder, la estrategia será más fuerte que la táctica si logra que el lugar propio resista los embates en el tiempo, es decir se haga permanente e inamovible, poco fluctuante, casi perenne; mientras la táctica lucha desde el aprovechamiento de ese tiempo, buscando sacudir los cimientos del lugar de poder que le es ajeno.

La resistencia es para De Certeau práctica cotidiana de los que él nomina consumidores, al suponer que ellos son los sujetos de la táctica y que en tanto habitan, circulan, leen, caminan o cocinan, actúan astuta y sorpresivamente haciendo "buenas pasadas del 'débil' en el orden construido por el 'fuerte'".

Bien podríamos decir que las prácticas de resistencia tienen por sujeto a los subalternos, quienes en virtud de la sagacidad adquirida a través de la acción cotidiana, logran poner a favor la fuerza del sujeto del poder. Vale la pena decir que estas prácticas se apoyan en otras

racionalidades distintas a la racionalidad política, económica o científica que al decir de De Certeau son las que se construyen de acuerdo con este modelo estratégico. Unas racionalidades cuya síntesis intelectual tiene no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de ‘

"aprovechar" la ocasión. (Certeau, 1996)

Las nociones de estrategia y táctica, permiten conformar una estructura de relaciones que orbitan alrededor de las formas de coexistencia y correlación entre la dominación y la resistencia. Que en términos cercanos a lo educativo, sitúa el terreno para comprender, qué es la Escuela, cuáles son las racionalidades que ella produce, las subjetividades que de ella emergen, así mismo los principios y las formas de actuación posibles bien para una educación para la dominación, bien para una educación para la resistencia.

Resistencia y Educación liberadora

En una perspectiva posible desde la Teoría Educativa Crítica, encontramos los aportes de Henry Giroux, quien desde ese lugar de enunciación, hace planteamientos sobre la necesidad de controvertir la teoría educativa tradicional y desata argumentos a favor de una transformación de las condiciones, relaciones y subjetividades que hacen posible una nueva escuela emancipada para una educación liberadora.

Para ello, empieza por reconocer que la escuela como lugar de la instrucción, en el cual se imparte un conocimiento objetivo a través de una planeación con objetivos prefijados y cuya preocupación está puesta en lograr formas más eficaces de enseñanza, necesita ser pensada de modo distinto, y ello implica, reconocer que la escuela está pensada e implicada por la cultura[14] que ha de reproducirse.

En la misma dirección, encontramos los aportes de la nueva sociología de la educación, para la cual la escuela lejos de ser un mero sitio instruccional, es un lugar de construcción de subjetividades y producción de significados y sentidos altamente influido por el control social y el poder. No obstante, esta nueva sociología fue exigida teóricamente para dar cuenta de los

[14] Cultura que desde el pensamiento gramsciano, refiere a “procesos específicos que envuelven relaciones antagónicas vividas entre diferentes grupos socioeconómicos con desigual acceso a los medios de poder y a una resultante desigual habilidad de producir, distribuir y legitimar sus principios compartidos y sus experiencias”. (Giroux, 1992, p. 103)

determinantes reales del poder y la dominación, ya no en términos de la conciencia del maestro, sino teniendo en cuenta las estructuras políticas y económicas de la sociedad en particular, pero de sobremanera, ubicando el lugar en que la escuela oficia como institución diseñada para la reproducción de la dominación y la desigualdad social.

De una parte, la teoría de la reproducción social asume la escuela como el lugar central en la reproducción del engranaje social que hace posible el sostenimiento de las relaciones de producción capitalista. Del mismo modo, para estas teorías, "la escolarización representa el sitio social principal para la construcción de subjetividades y disposiciones, y un lugar donde los estudiantes de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo". (Giroux, 1992, p. 109) Estas teorías están ampliamente documentadas en los trabajos de Althusser (1971), Bowles y Gintis (1976).

No obstante, el reconocimiento de que a cierta estructura social y económica le corresponde una hegemonía que determina, en buena medida, las relaciones de producción con los sujetos de la escolarización, en términos de Giroux la intervención humana se reduce a su forma mínima por acción de la dominación ejercida, ignorando las contradicciones sociales y las formas que puede tomar la resistencia tanto en la escuela como fuera de ella.

Por otra parte, las teorías de la reproducción cultural logran un análisis sociológico del currículo que tomen en cuenta los elementos ausentes, a saber: cultura, dominación, poder y las relaciones que guardan con la escuela. Esta perspectiva supone el papel mediador que tiene la cultura en la reproducción de las clases sociales más allá de las causas estructurales que las originan y de la misma forma asumen la escuela como institución simbólica, que en lugar de imponer la opresión, reproduce en forma sutil las relaciones de poder de una cultura llamada dominante a través de prácticas escolarizadas.

Los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean – Claude Passeron en Francia (1977), y Bernstein (1977) en Inglaterra referencian dos perspectivas valiosas para el estudio y comprensión de la reproducción cultural. Sin embargo, los planteamientos de estas teorías, si bien explican la dominación y su fuerte relación con la cultura, muestran una fortaleza en la que la reproducción

parece inquebrantable. El carácter simbólico dado a la escuela parece no ser suficiente para dinamizar una lucha contrahegemónica irradiada desde ella, quebrando así las posibilidades de la resistencia y azorando el panorama de esperanza que recae en la capacidad de intervención y transformación humana.

Trabajos recientes cercanos a la perspectiva neomarxista, han logrado vincular de mejor manera nociones como poder, ideología y cultura para comprender la compleja trama entre las relaciones sociales de dominación y la escuela; pero con un elemento agregado y diferencial y es el reconocimiento de intereses a favor de las posibilidades emancipatorias frente a la dominación.

Estos trabajos han sabido nominarse "teorías de la resistencia y reproducción", los cuales cuentan con un avance teórico importante por explorar las maneras en que interactúan las estructuras sociales con la intervención humana, así como, en qué medida lo podrían hacer de manera dialéctica y no excluyente.

En términos de Giroux (1992, p. 135) "las teorías de la resistencia ofrecen un estudio de la forma como clase y cultura se combinan para ofrecer descripciones en términos de política cultural. Central para tales políticas es la lectura semiótica de estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido". En tal sentido, cobra importancia, la noción de autonomía relativa de la intervención humana sobre la superestructura, la cual es desarrollada tomando en consideración los "momentos no reproductivos" que configuran y posibilitan la acción crítica y de intervención humana. Estos momentos confirman el supuesto de que el poder no se ejerce de manera homogénea, y la dominación suele tener diferentes niveles de opresión sobre las estructuras sociales, haciendo posible, en todo caso los intersticios para la resistencia.

Siguiendo este autor, encontramos que la resistencia es concebida por él como una creación teórica e ideológica que "provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y estructurar los modos de la pedagogía crítica". (Giroux, 1992, p. 143)

En tal sentido, la resistencia hace posible entender la conducta de la oposición lejos de los preceptos funcionalistas y psicologistas y sitúa la discusión en el terreno propiamente político, la resistencia redefine las causas y significado de la oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida, sin olvidar la predisposición genética; instaurando la discusión en la lógica de la moral y la indignación política. (Giroux, 1992)

Pero lejos de limitarse a la redefinición teórica, Giroux advierte la importancia e implicaciones en la escolarización. De una parte, apunta a la noción dialéctica de la intervención humana como forma que pugna contra la dominación, emergiendo categorías como la intencionalidad, la conciencia, significado del sentido común, y la naturaleza y el valor del comportamiento no discursivo. De otra parte, el autor retoma la noción de poder foucaultiana, en el sentido, que este puede ser ejercido como dominación o como resistencia y en todo caso es "expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación". Por último, atañe a la condición de posibilidad de un horizonte de esperanza que insta a la lucha y construcción de una transformación radical de la sociedad.

No obstante, Giroux (1992, p. 147) señala los nefastos resultados al calificar cualquier acto de oposición como una conducta de resistencia, frente a ello insta a considerar que no todo acto de oposición es un acto de resistencia y que este último debe "llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses; esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica".

Tal distinción entre "conducta de oposición" y "conducta de resistencia" nos conduce a precisar en primera instancia de qué forma una conducta de oposición constituye resistencia y cuál no; de igual manera, cuándo una conducta de resistencia conlleva a la emancipación y cuándo no.

Giroux resume y establece el valor pedagógico de la noción de resistencia al afirmar que su gran importancia radica en lograr correlacionar las nociones de estructura e intervención humana, así mismo los conceptos de cultura y autoformación, en una perspectiva comprensiva

del proceso de escolarización. Dicho de otra manera, “el concepto de resistencia apunta hacia el imperativo de desarrollar una teoría de la significación o de la lectura semiótica de la conducta, que no solo tome seriamente el discurso, sino que también tienda a explicar cómo los momentos de oposición están contenidos y exhibidos en la conducta no discursiva”. (Giroux, 1992, p. 149)

¿Qué pedagogías demanda la educación liberadora? Un aporte a la conceptualización de la categoría Pedagogías de la Resistencia

En este apartado final del capítulo se recogen las nociones de resistencia y educación liberadora, para trenzar con ella la producción discursiva de los maestros participantes en la investigación, arriesgando algunos planteamientos que quedan a disposición para el debate sobre su solidez y pertinencia. Estos planteos buscan aportar a la conceptualización de la categoría emergente, «Pedagogías de Resistencia».

Damos inicio afirmando que la educación liberadora es apuesta contrahegemónica en respuesta a las contradicciones propias de una sociedad de clases; por lo tanto, la pedagogía no puede entenderse al margen de la política. En ese sentido, el acto pedagógico tendrá en su seno además de los elementos propios de la enseñanza y los elementos formativos (en lo axiológico, científico, político), los elementos para el reconocimiento de los factores socioculturales propios de una sociedad de clases y se interesará por provocar rupturas y con ello, la emergencia de acciones emancipadoras y proclives a la dignidad humana. Por ello, el acto pedagógico ha de ser considerado una acción política encaminada a liberar al conjunto de la sociedad de la opresión y la explotación que generan inequidades perpetuadas históricamente. Los maestros no han de sentirse impasibles ante esta realidad, la transformación socioeducativa pasa por la decisión ética y política de comprometerse con la movilización de pensamiento que lleva a la acción.

Alrededor de esta premisa de base, se presentan las siguientes reflexiones y develamientos, los cuales se producen en virtud de la teoría que se ha dispuesto en los diferentes capítulos de este informe, así como también la producción discursiva de los maestros participantes en la investigación:

La primera aseveración corresponde al desatino que han venido teniendo algunas prácticas de transformación, sobre el supuesto de que si la educación es mecanismo de opresión, entonces

llaman alternativo la decisión de mermar los escenarios de enseñanza de los saberes teóricos. Lo que se quiere plantear es que incorporar o excluir los saberes teóricos es una decisión que por sí sola no connota mayor cosa; por el contrario, para que esa decisión tenga el peso que amerita el pensamiento crítico, debe ir acompañada de una reflexión ética y política que permita el discernimiento sobre las razones por las cuales se hace una u otra decisión. En otras palabras, el reemplazo de una práctica por otra ha de constituirse en una decisión ética y política, antes que una mera decisión en el orden de lo tecnocrático y de lo contestatario.

El planteamiento central que se expone y defiende en este arriesgo, radica en considerar que la educación crítica y emancipadora será tal, en tanto el maestro trabaje arduamente por la democratización de la cultura alfabética. Lo anterior tiene como fundamento que la enseñanza de los lenguajes (escritura, matemáticas, música, entre otros) permite el acceso a los saberes teóricos y otras creaciones humanas, con ello la posibilidad de relacionarse críticamente con la realidad y de transformarla para el bien común. En el planteamiento Freireano, lo anterior se corresponde con la exigencia y rigor para:

> Pensar acertadamente, que consiste en términos críticos, en una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica". Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente”. (Freire, 2004)

En tal sentido se transcribe el siguiente fragmento, evidencia empírica del proyecto educativo crítico que se desarrolla en la IED Francisco Torres León.

> Puente Amarillo tiene una política bien marcada y es que nuestros estudiantes sean críticos, no queremos que nuestros estudiantes sean técnicos; si queremos que sean profesionales, porque de ahí aparece la crítica que ellos sean capaces de reflexionar, en qué es un profesional y qué es un técnico; tenemos muchos escenarios, donde el muchacho puede abordar varias fuentes de enriquecimiento y crítica para su vida, que le

> permita enfrentar una sociedad que la quieren dibujar de una manera, pero que uno sabe que no hay tal, que es otra. Puente Amarillo es ese lugar donde el estudiante es capaz de reflexionar frente a la vida y frente a lo que él quiere en realidad para sí en este país.
>
> Relato del profesor Sergio Barros. IED Francisco Torres León

Con la misma orientación, se lee el siguiente fragmento, que muestra el valor de la cultura alfabética para la transformación pedagógica:

> En el colegio se observa la transformación, aquí al colegio llegó un niño de cuarto grado, un niño que en fue retirado de otra institución porque decían que era diferente, tenía muchos problemas y aquí, el niño se hizo escritor, ya publicó su libro, que fue lanzado en la Feria del Libro en Bogotá; es un niño que al llegar acá se transformó, los padres están muy felices, su madre dice que el colegio aportó en esa transformación y cuando alguien se transforma inevitablemente transforma la sociedad.
>
> Relato de la profesora Marleny Díaz. IED Francisco Torres León

Con base en el planteamiento central, cabe indagar la naturaleza de las pedagogías que le son correspondientes, optamos por las pedagogías de la resistencia, porque entendemos que las transformaciones radicales de la realidad ameritan acciones de resistencia, que en ámbito educativo corresponden a aquellos actos en los que los educadores críticos esgrimen su indignación con las condiciones de opresión y con una escuela que ha sido estratégicamente empleada para legitimar la exclusión y la inequidad. Por ello, optan por la lucha en favor de las transformaciones a favor de condiciones para una sociedad equitativa y menos opresora.

De acuerdo con lo expuesto, diremos que las Pedagogías de la Resistencia son movimiento pedagógico por la transformación de la realidad socioeducativa y que trabaja comprometidamente por una escuela emancipada y emancipadora.

El fragmento que transcribimos a continuación, nos recuerda que la educación liberadora se opone a la escuela de dogmas y es proclive a una escuela que forme a las comunidades en el pensamiento crítico.

> Nos resistimos a la educación tradicional, que reproduce el sistema actual, si tu le quitas la palabra al estudiante, es un estudiante que no va a tener palabra cuando sea adulto, no va a tener la posibilidad de denunciar, de sentirse con fuerza para poder sus derechos, entonces si uno hace eso, muy difícilmente cuando sea adulto va a tener la posibilidad de la transformación. Nos resistimos a esa escuela que es garante del estado actual de cosas, que le quita la voz a los estudiantes, que entroniza al profesor, a esa escuela que cree en el caudillismo, que cree que hay quienes tienen la única verdad, es a esa escuela a la que nos resistimos
>
> Relato del maestro Wilder Téllez. Instituto Cerros del Sur. ICES

Las Pedagogías de la Resistencia son apuesta por la educación dialógica, que trabaja comprometidamente con la formación del espíritu crítico, suprimiendo lo más posible, las prácticas pedagógicas altamente verbalizadas y propiciando con ello escenarios de negociación cultural entre la cultura hegemónica (alfabética) y la cultura popular (oral) que contribuyan a la lectura crítica de la realidad, tomando como horizonte de mirada, la vida cotidiana de las comunidades.

Bajo este supuesto, se afirma que las Pedagogías de la Resistencia tienen en su núcleo, discursos y acciones contra-hegemónicas, que tienen a la base la disposición de escenarios que permitan la interacción crítica de los educandos con la cultura hegemónica y sus racionalidades inmanentes, como son la política, la económica y la científica.

Dado que uno de los factores claves para la dominación y la opresión se encuentra en la exclusión en el dominio de estas racionalidades por parte de las clases subordinadas, ese es uno de los principios del poder. Por ende, una de las acciones políticas reside en que las acciones contra-hegemónicas contribuyan a la pugna por el dominio de esas racionalidades. Por lo tanto, las Pedagogías de la Resistencia deben trabajar con el compromiso ético y político por la formación de una ciudadanía critica con dominio pleno de las racionalidades que han producido discurso y práctica en torno a la cultura política, los desarrollos científicos y tecnológicos, la teoría económica, que logren la comprensión de matriz de las lógicas de la opresión, sobre las

cuales están basadas las relaciones económicas que hacen posible la explotación económica propia de una sociedad de clases.

Ilustrando la anterior afirmación, se transcribe el siguiente fragmento, que es evidencia del compromiso por la reivindicación del pensamiento crítico sobre las lógicas instrumentales propias de la educación tradicional.

> Las políticas educativas del sistema son muy agresivas, lo que quieren es técnicos, mano de obra barata y poco calificada, eso es lo que quiere para la sociedad. Nosotros bajo nuestro modelo también tenemos políticas muy agresivas,(…), para poder generar en los estudiantes consciencia, porque lo que lo que hay es una crisis tremendísima de ella, y lo que queremos es que los chicos sean conscientes de sí mismos, de su contexto y de la realidad mundial que les afecta.
>
> Relato del profesor Jhon Cuervo. IED Francisco Torres León

Lo anterior se traduce en niños, jóvenes, maestros y adultos alfabetizados críticamente, en los cuales se ha potenciado la capacidad de lectura de la realidad y la concientización de su condición de clase.

Las Pedagogías de la Resistencia permiten la comprensión de que la escasa posibilidad de relación con la cultura hegemónica y la censura social hacia la alfabetización crítica favorecen y perpetúan la dominación. Por ello, estas deben englobar prácticas pedagógicas que alienten el esfuerzo, la lucha comprometida y la esperanza para que a pesar de la determinación de la estructura socioeconómica que venimos señalando, sea posible la intervención humana que impacte el campo cultural de las capas oprimidas. Se trata por tanto del reconocimiento de que la resistencia puede provocar grietas en el poder, generando condiciones para la intervención crítica de la realidad.

Pero las Pedagogías de la Resistencia también recurren a las prácticas no discursivas, entre las que, De Certeau (1996) reconoce la lectura, que en una suerte de astucia engaña, ya que el letrado puede persuadir al opresor haciéndole creer que él gobierna el acto lector y su contenido. El débil puede escamotear mientras domina el código, para finalmente terminar leyendo pero como una acción libertaria. El dominio del código lingüístico, hará posible otras lecturas de realidad que permita la decodificación de la lógica de la dominación, sus apariencias y quimeras.

Las Pedagogías de la Resistencias han de controvertir el currículo hegemónico[15], por ello resulta imperativo que el currículo sea construido a través de la negociación cultural y con la participación de los educadores críticos. Este currículo transformado debe propender por la humanización y dignificación de las relaciones humanas, así mismo ser proclive a la reproducción y producción de prácticas que enseñen el valor de la libertad como principio de vida y la emancipación como mecanismo para lograrla.

A continuación se transcriben fragmentos de educadores críticos, que revalidan el último planteamiento.

> Nos resistimos a una educación que no reconoce a las personas, a los seres humanos, no ve la realidad de los niños y jóvenes. A una educación que paraliza las mentes de los niños, hace que nada los mueva, una educación pasiva en la que el sujeto que más o menos lidera es el maestro, una educación donde el rector es el que dice la última palabra, a esa educación que no tiene afecto, que no respecta la dignidad humana, sin metas, sin propósitos, yo personalmente me resisto a trabajar en un colegio donde no pudiera ver que los estudiantes son felices o que por lo menos son personas. La escuela tradicional es aquella que hace invisibles a los seres humanos, a esa escuela le tenemos pánico y nos resistimos a ella.
>
> Relato de la Sra. Rectora Beatriz Rintá. IED Francisco Torres León
>
> Creemos que la educación debe tener un lugar fundamental y creemos que la educación debe apostarle a eso, apostarle a la construcción de un país distinto, más justo, más digno para todos y creo que nos resistimos a que la educación cumpla simplemente una función meramente instrumental de capacitar y formar individuos para ese gran engranaje de estado de cosas, de perpetuar es status quo, creemos que la educación puede generar algunas condiciones para que la gente coma bien, viva bien, cumpla sus sueños.

[15] Véase el planteamiento de Giroux, sobre las Teorías de la Resistencia, allí afirma que el currículo hegemónico promueve relaciones específicas de género y clase alrededor de la producción y la distribución del conocimiento. Igualmente importante es la forma en que la apropiación individual de tal conocimiento opone entre sí a los estudiantes tanto dentro como fuera de las diferentes clases sociales. (…) Esto es evidente en las divisiones sociales entre maestros y estudiantes de la clase trabajadora como grupo, ya que tales divisiones son manifestadas en las siguientes formas de seguimiento, enseñanza, evaluación de procedimientos que caracterizan a los estudiantes de las diferentes clases sociales. (1992, p.148)

Relato del maestro Leonidas Ospina. Instituto Cerros del Sur. ICES

Las pedagogías de la Resistencia están siendo consideradas como acciones que empodera a los sujetos y los organiza para la lucha colectiva por el bien común.

> Yo creo que las pedagogías de la resistencia deberían ser unas pedagogías de la lucha, porque la resistencia es un primer paso, pero la lucha es lo que transforma. Yo creo que la resistencia es más en el plano discursivo, mientras que la lucha es la acción plena, pero digamos que la lucha supera la resistencia, luchar es accionar un poco más, en eso nos falta mucha más organización, el colegio tiene un potencial muy fuerte en eso, los muchachos ya están pensándose cosas alternativas, por ejemplo esta promoción que sale es prueba de ello, muchachos muy inteligentes, pilos, y con otro tipo de conciencia, además del trabajo comunitario que se está realizando ayuda mucho a eso.

Relato del maestro Wilder Tellez del Instituto Cerros del Sur.ICES

La formación política también se ve favorecida por las Pedagogías de la Resistencia ya que hacen posible ciudadanías críticas y con ello el empoderamiento y ampliación de las posibilidades de pugnar el poder con capacidad de liderazgo y gobierno por parte de las clases subordinadas.

> Aquí somos un equipo de trabajo que todos miramos hacia el mismo horizonte, guiados por una gran líder, que es la Rectora Beatriz Rintá, y yo creo que eso hace que todos caminemos hacia el logro de que nuestros estudiantes vivan en sociedad y que sean personas autónomas, capaces de gobernarse y de gobernar, no de ser gobernados, buscamos formar líderes y personas que sean útiles a una sociedad.

Relato de la maestra Marleny Rodríguez IED Francisco Torres León

Por ello las experiencias pedagógicas de la investigación sabe que las transformaciones los implican, los comprometen y los transforman a ellos también, así lo evidencia la transcripción del siguiente fragmento:

> Yo creo que la transformación se puede hacer con la educación, en la medida que nosotros seamos los primeros en cambiar, ellos lo harán, irradiando ese nuevo espíritu a

> su hogar, en su barrio, creo que estamos dando paso a cambios positivos. Es cierto que la realidad social es complicada, pero la idea de nuestro accionar es que cuando el muchacho haga parte de ese barrio, de las juntas de acción comunal, de esa comuna, de esa alcaldía, tenga principios claros, que intentamos formar en la institución.
>
> Relato del maestro Diego Pinto IED Francisco Torres León

Las Pedagogías de la Resistencia son contrarias a las lógicas del gran capital que con base en las leyes del mercado, impone reformas educativas que avivan las contradicciones sociales y generan mayor inequidad. Estas reformas configuran y disponen una educación instrumental y exageradamente utilitaria. Como propuesta contra-hegemónica se plantea que los proyectos pedagógicos de las escuelas emancipadoras se resistan a la división del trabajo y a la determinación de esta realidad excluyente sobre el currículo.

En suma, los llamados educadores críticos asumen de manera comprometida trabajar por una educación que reconozca las condiciones de la economía global transnacionalizada y su impacto en los sistemas educativos, por ello es imperativo que sigamos de manera permanente pensando ¿qué significa ser un educador crítico y cómo me implica, la decisión de serlo? Se trata, por tanto de generar estados latentes de compromiso con el cambio sociocultural, cada vez más amplios, cada vez más versátiles para actuar tácticamente, colectivamente, políticamente por una educación liberadora que se resista a la fatídica lógica del intercambio, la ganancia y la dominación.

CAPÍTULO V. POSIBILIDADES PARA LAS PEDAGOGÍAS DE LA RESISTENCIA: A MANERA DE CONCLUSIONES

Aquellos que tienen el privilegio de saber, tienen la obligación de actuar

Albert Einstein

La experiencia pedagógica: una forma de resistencia… se expresa en iniciativas, propuestas de transformación o mejora de condiciones, oportunidades de cualificación que se procuran los educadores y los convierte en transformadores de realidades educativas y pedagógicas

María Cristina Martínez

No hubo nunca, ni habrá una educación neutra; la educación es la práctica que responde a una clase, sea en el poder o contra el poder

Paulo Freire

Este último capítulo recoge los hallazgos de la práctica investigativa que concluye y sintetiza los principales resultados del ejercicio interpretativo y analítico sobre el cual se configuran y exponen algunas conclusiones, que a modo de contribución, permiten dar mayores luces sobre el problema de investigación.

El modo de presentación del balance de hallazgos y conclusiones es el siguiente: en un primer apartado se establecen aportes en términos metodológicos para próximas investigaciones en el ámbito socioeducativo. Vale recordar que estos aportes se inscriben en el trabajo investigativo del OACEP y por tanto los nuevos instrumentos desarrollados harán parte de la caja de herramientas metodológicas que se ha ido construyendo colectivamente.

En un segundo apartado se presentan los aportes conceptuales, los cuales provienen del trabajo analítico de la investigación, el cual se desarrolla en los capítulos II, III y IV y que permite ampliar el entendimiento sobre la categoría emergente, Pedagogías de la Resistencia.

Hallazgos en lo metodológico

En términos metodológicos se considera relevante mencionar que la necesidad de lograr producción de datos de sujetos colectivos (organizaciones pedagógicas) para el tratamiento interpretativo y analítico, obligó un conocimiento sólido que permitiera un diseño acertado de instrumentos para la realización de grupos de discusión[16], que en su momento no hacían parte de la caja de herramientas metodológicas del OACEP, vale decir que para el diseño se utilizó la documentación previa sistematizada a través de los instrumentos de caracterización[17]. Lo anterior se considera relevante ya que permitió la ampliación de conocimiento del investigador sobre las técnicas de investigación social, de manera puntual en lo que respecta a los grupos de discusión.

El sistema de fichas fue indispensable para la recolección y organización de los datos que se produjeron a través de las diferentes técnicas desarrolladas; lo anterior redundó en la versatilidad para realizar la profundización que la investigación iba requiriendo en la indagación de las experiencias, bien puede decirse que los primeros acercamientos fueron genéricos y paulatinamente se fueron haciendo más puntuales, precisos y profundos. Así se evitó malgastar los tiempos dedicados por los sujetos de la investigación, ya que debido a que la interlocución con ellos se hacía en el tiempo laboral, se debía actuar de manera que en el tiempo disponible, se lograra la suficiente producción discursiva por parte de ellos.

En segundo lugar, se considera importante mencionar la calidad de la producción discursiva de los educadores. Lo anterior recae en buena medida en el amplio aprovechamiento de la documentación disponible, hecho que permitió avanzar considerablemente en la indagación de las prácticas de significación y formas de expresión de las acciones colectivas que desarrollan, con esto fue posible abarcar el núcleo de la acción, provocando reflexiones, discusiones y consensos que fueron registrados literalmente en los instrumentos. Los fragmentos tomados intuitivamente, resultaron en su mayoría de alta pertinencia para soportar las afirmaciones teóricas y estas a su vez, pudieron fijar los enunciados en el marco de cada conjunto de categorías.

---

[16] Para la producción discursiva, se hizo necesario el diseño y validación de la Ficha 12: Guía de realización de grupo de discusión a grupos organizados: colectivos, redes y otros actores que adelantan acciones colectivas.

[17] La caracterización, se apoyó en el uso de las Fichas No. 3 Guía para la identificación y caracterización de organizaciones o actores colectivos que promueven acciones colectivas y Ficha No. 6 Mapeo de experiencias pedagógicas “transformadoras” adelantadas por grupos, colectivos y redes.

Hallazgos en lo conceptual

El primer hallazgo concierne al acoplamiento logrado entre las categoría Acción y Experiencia, mixtura que permitió referirse a la importancia de dar nombre al espíritu del nuevo comienzo, elemento que como vimos en las experiencias educativas alternativas está presente en los discursos de los educadores. Este enlace hizo posible recubrir convenientemente los relatos que nos hablan de la necesidad de provocar rupturas con la educación tradicional y favorecer desde allí el mejoramiento de las condiciones de existencia de las comunidades; estas manifestaciones de los educadores son evidencia de sus inquietudes e inconformidades que son producto de una acción reflexiva que obliga la insatisfacción con la inercia de la labor como maestro y proyecta el pensamiento de un nuevo comienzo y de un futuro prometedor. Lo anterior coincide con los planteos a que se refiere la Pedagogía de la Natalidad, que se ajusta con el espíritu vital que lleva consigo el pensamiento utópico y la esperanza por una escuela que aporte a un mundo mejor.

La experiencia que es práctica reflexiva y la acción que es práctica política producen en su entrecruzamiento nuevas experiencias que son alternativas a lo convencional, son por tanto la génesis para la transformación y con ello fundamento para las pedagogías de la resistencia, ya que la resistencia es una acción que presupone nuevos comienzos para nuevas realidades. Los sujetos de las experiencias alternativas orientan su acción por apuestas colectivas que basadas en identidades, hacen converger el pensamiento y la acción en perspectiva de un futuro promisorio en condiciones de equidad y libertad.

El segundo hallazgo, corresponde con la ruptura hecha por Escuela Nueva con los planteamientos de Ferriere, Ferrer Guardia y Freinet, quienes reconocen la escuela de modo relacional, al poner a la luz las correspondencias con la división del trabajo, los aparatos de producción y consumo, provocada por una sociedad de clases. Se considera relevante, haber hecho confluir los planteamientos de la Escuela moderna con los de la Escuela Única de Gramsci, para reafirmar que las transformaciones pedagógicas superan [18] los aspectos metodológicos, didácticos para el mejoramiento de condiciones para la enseñanza y los

[18] Vale precisar que el hallazgo no considera irrelevantes las condiciones materiales, metodológicas y psicológicas. Pero si insuficientes si no van acompañadas del reconocimiento de las relaciones de poder y de la posibilidad de contrarrestarlas a través de transformaciones radicales gestadas contra la hegemonía.

desarrollos de la psicología con sus avances en el conocimiento de formas eficientes de aprendizaje. El aporte a la radicalidad de la categoría Pedagogías de Resistencia está en manos de las contribuciones Gramscianas, al considerarse que la cultura es una matriz de pensamiento hegemónico y que en ella reside la estrategia de poder de las clases dominantes. La escuela desde esta perspectiva no es solo lugar común para la reproducción social y cultural, por el contrario, en Gramsci se entiende como un lugar de disputa de la hegemonía.

De ahí se desprende que toda educación es una educación de clases. Entonces el interrogante que queda es desde dónde configurar la Resistencia como acción contrahegemónica. Haciendo un bucle en el discurso, diremos, que sin la conciencia de que hay educación de clases, las transformaciones pedagógicas pueden perderse en nobles propuestas que a modo de ensayo, terminan legitimando la inequidad en el acceso a la cultura hegemónica, en tanto esquivan ingenuamente el asunto central de la dominación, el poder.

Un tercer hallazgo tiene que ver con la importancia que reviste que las luchas contrahegemónicas permiten avizorar los caminos hacía la educación liberadora. Por tanto, en el seno de las Pedagogías de la Resistencia podrán confluir los intereses transformadores de los educadores críticos que han decidido trabajar colectivamente. Por ello afirmamos que el sujeto de la resistencia es un sujeto colectivo, que de modo táctico, se apropia de los lugares propios del poder, desde allí persuade, escamotea, engaña a través de prácticas no discursivas (entre ellas la lectura es determinante al permitir el acceso a los códigos de la cultura alfabética), a la espera del momento adecuado para actuar.

De esta manera, las Pedagogías de Resistencia son opciones de ruptura con la reproducción, lo cual puede ser de buen recibo para los llamados educadores críticos que con cierta frecuencia se preguntan por el significado de su lucha. Es posible considerar el saber que representa (y que corresponde a la matriz de pensamiento hegemónico) como pieza fundamental para lograr rupturas en la dominación y explotación, pueda llegar a resultarle sugerente y significante, ya que el descrédito sobre los saberes teóricos que él encarna (no en vano se titulan en un campo de conocimiento) y que han sido acuñados por algunas corrientes progresistas, ha hecho que se pierda el horizonte de posibilidad para la participación en el contrapoder; dignificante sería reafirmar que el saber si bien ha sido utilizado por la dominación como factor de exclusión, puede representar la posibilidad de aportar a la transformación de condiciones de existencia, ya

que pugna la dominación desde el mismo dominio de los códigos que usa el poder para lograr la exclusión.

Un cuarto hallazgo corresponde a la importancia de la acción colectiva que adelantan las aquí denominadas organizaciones pedagógicas, estas son una de las formas que puede adquirir el sujeto colectivo generador de Pedagogías de la Resistencia, ya que la acción como condición, exige que haya convergencia de intereses e identidades que se tejen para dar paso a la reflexión y la crítica que tramita la insatisfacción de los sujetos con las condiciones de dominación. Las organizaciones al hacerse robustas, potencian el surgimiento de nuevas y mejores realidades, por ello como sujetos de la resistencia son los encargados de dar sustento vital para la renovación y afirmación de la esperanza y la utopía. De acuerdo con lo expuesto, diremos que las organizaciones pedagógicas son movimiento pedagógico por la innovación y transformación de la realidad socioeducativa y que trabaja comprometidamente por una escuela emancipada y emancipadora.

Un quinto hallazgo es aquel que reconoce a la escuela como uno de los lugares comunes para la reproducción de la cultura hegemónica, lugar propio del poder dominante, uno de sus bastiones para la reproducción social y cultural; siguiendo a De Certeau (1996) diremos que la resistencia es posible siempre desde el lugar propio de la dominación, ya que el débil carece de lugar. Por ello, las Pedagogías de la Resistencia pueden partir de la escuela y desde allí desbordarla a través de la lectura crítica de la realidad que impulse acciones comprometidas con la superación de los factores que producen inequidad. Lo anterior resulta especialmente relevante toda vez que la escuela ha sido descalificada como lugar para las transformaciones radicales de la educación (en muchos casos esta aseveración es justa), no obstante las experiencias de borde, logran otros impactos que por relevantes que se consideren, dejan inerme la estructura socioeconómica.

Bajo la conciencia de que hay educación de clases, se entiende que la educación responde a intereses del poder, y se sirve de la escuela y el conocimiento como estrategias de dominación. Por ello es ingenuo pensar que las transformaciones vía reformas educativas han de estar interesadas en democratizar el acceso al conocimiento, menos aún de propiciar negociación con la cultura popular que reconozca los factores de la inequidad y la injusticia social. Por lo tanto, la propuesta contrahegemónica parte del supuesto de que frenar la exclusión del dominio de los

saberes teóricos, sería un factor para construir equidad y potencia para la gestación de transformaciones de la realidad educativa y de la sociedad en conjunto.

Un sexto hallazgo tiene que ver con la correspondencia entre la educación liberadora y las Pedagogías de la Resistencia, aquellas son las encargadas de lograr rupturas y fisuras en el poder con lo cual se pueden renovar la confianza y la voluntad por alcanzar la condición humana de la libertad. A nuestro juicio, las Pedagogías de la Resistencia son claves para gestar nuevos entramados políticos y emancipadores, que posicionan a los educadores críticos en un lugar inusual, porque ya no es en contra de, sino a favor del acceso democrático y global del conocimiento, que en coexistencia con los saberes de la cotidianidad, hacen posible el reconocimiento de una realidad que puede ser transformada hacia condiciones dignas de existencia; resistencia que desde el principio de corresponsabilidad los implica en la lucha por condiciones que permitan el desarrollo de las capacidades y libertades humanas.

Uno de los supuestos que se dejan a la consideración crítica de los lectores es la reivindicación de la cultura alfabética como elemento básico para la contrahegemonía que se desarrolla a través de las Pedagogías de la Resistencia, siguiendo a De Certeau, vimos en el capítulo IV, que el dominio del código alfabético es una táctica que posibilita la concientización critica de las clases subordinadas, este hallazgo puede potenciarse si se extrapola al dominio de las gramáticas de la cultura hegemónica, en sentido amplio, buscando posibilidades de negociación entre los saberes teóricos y aquellos saberes no académicos, con lo cual es posible lecturas críticas de la realidad, claves para la decisión colectiva de transformación de la realidad sociocultural.

A modo de cierre se dejan a consideración algunas proyecciones de este trabajo investigativo: la primera de ellas, alude a la importancia de aprovechar el potencial de las experiencias participantes en esta investigación. Se plantea, la posibilidad de que una siguiente investigación en esta línea se realice sobre el componente semiótico del lenguaje, toda vez que el trabajo que aquí concluye centró la producción de datos en el componente semántico. Abordar el componente semiótico permitirá abordar los sentidos, es decir, lo que hay de fuerza en el discurso, la pragmática de las experiencias, para lo cual será de mucha importancia la investigación desde la perspectiva dialéctica a través del socioanálisis; una segunda proyección investigativa tiene que ver con la importancia de usar tanto el marco conceptual como la

configuración sobre las Pedagogías de la Resistencia que de él se desprende. Proponer una investigación que valide los aportes a la conceptualización de la categoría pedagogías de resistencia con otras experiencias.

FUENTES BIBLOGRÁFICAS

Ayuste, A. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona: Graó.

Arendt, H. (1993). *La condición humana.* Barcelona: Paidós Iberica S.A.

Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximaciones a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Revista Anthropos. Huellas del conocimienro*, 113 - 139.

Bourdieu, P. (1996). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pág. 134). Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (1968). *Figuras de lo impensable, Las encrucijadas del Laberinto VI.* París: Le Seuil.

Castoriadis, C. (1975). *La sociedad burocrática.* Barcelona: Tusquets.

Castoriadis, C. (1997). Poder, Política, autonomía. *Un mundo fragmentado*, 1 - 19.

Certeau, M. d. (1996). *La invención de lo cotidiano Tomo I.* México: Universidad Iberoamericana.

Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la Escuela. (2009). *Investigación educativa y trabajo en red, debates y proyecciones.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico S.R.L.

Delgado, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Expedición Pedagógica Nacional. (2001). *Huellas y Registros.* Bogotá: Panamericana Formas e Impresos.

Expedición Pedagógica Nacional. (2003). *Caminantes y Caminos, Expedición Pedagógica en Bogotá.* Bogotá : Editora Guadalupe Ltda.

Expedición Pedagógica Nacional. (2005). *Con los dedos en la filigrana.* Bogotá: Molher Impresores.

Expedición Pedagógica Nacional. (2005). *Rutas de vida, Maestros, escuelas y pedagogía en el caribe colombiano.* Bogotá: Fondo Editorial UPN.

Ferrer, G. (1976). *La escuela moderna.* Barcelona: Tusquets.

Ferrière, A. (1929). *Transformemos la escuela.* Barcelona: Publicaciones de la fraternidad internacional de Educación.

Ferrière, A. (1972). *Problemas de educación nueva.* Madrid: Zero.

Foucault, M. (1994). *Un diálogo sobre el poder.* Barcelona: Altaya.

Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad. Volumen 1: la voluntad del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* México: Siglo XXI.

Freinet, C. (1974). Vers lecole du prolétariat: la derniétre étape de lecole capitalista. *PARTISIAN, Education ou mise en condition?,* 138-143.

Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Freinet, E. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular.* Barcelona: Laia.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Montevideo: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía.* Sao Pablo: Paz e Terra S. A.

Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI editores.

Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva a las sociologías interpretativas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI Editores S.A.

González, M. I. (2002). *Escuela Comunidad: Historia de organización comunitaria en Potosí - Jerusalén.* Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.

Gramsci, A. (1985). *Alternativa Pedagógica.* Barcelona: Ediciones Istmo.

Gramsci, A. (1985). *La Alternativa Pedagógica.* Barcelona: Hogar del Libro.

Gramsci., A. (1966). *La cuestión meridional.* . Editora Riuniti. .

Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos.* Madrid: Cátedra.

Hard M. y Negri A. (2006). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio.* Barcelona: DeBolsillo.

Ibañez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social.* Madrid: Siglo XXI.

Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto.* Madrid: Siglo XXI.

Ibañez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica.* Madrid: 2003.

Prieto, J.A., Castro, A. González, M., Puentes, M., y Segura E. (2002). *Reflexiones acerca de la pedagogía comuntaria.* Bogotá D.C.: Inédito.

Luhmann, N. (1995). ¿Cómo se pueden observar estructuras latentes? En P. Watzlawich, *El ojo observador. Contribuciones al constructivismo.* Barcelona: Gedisa.

Marcos, A., Flóres, A. y Porlan, R. (2001). *Redes de Maestros (una alternativa para la transformación escolar).* Sevilla: Díada Editora S.L.

Martínez, M. C. (2006). El Poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política? *Educación y Ciudad*, 11-30.

Martínez, M. C. (2008). *Redes pedagógica: la constitución del maestro como sujeto político.* Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Marx, K. (1972). Salario, precio y ganancia. En M. K.-E. F., *Obras escogidas Tomo II* (págs. 28-76). Moscú: Progreso.

Marx, K. (1976). El Congreso de La Haya. En M. K.-E. F., *Obras escogidas Tomo II* (págs. 311-313). Moscú: Progreso.

Marx, K. (1976). Manifiesto inaugural de la Asociación Internacional de los trabajadores. En M. K.-E. F., *Obras escogidas Tomo II* (págs. 5-13). Moscú: Progreso.

Marx, K. (1999). *El Capital: crítica de la economía política. Tomo I.* México: Fondo de Cultura Económica.

Mejía, J. (2002). Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden. *Revista electrónica de Ciencias Sociales*.

Mejía, M. R. (2009). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 1-44.

Nieto, J. R. (2008). *Resistencia. Capturas y fugas del poder.* Bogotá, D.C.: Ediciones desde abajo.

Gentili, P. Suárez, D. Stubrin, F., y Gindín, J. (2005). Reforma educativa y Luchas docentes en América Latina. En G. F. (Comps.), *Educar: ese acto político* (págs. 107-125). Buenos Aires: del Estante Editorial.

Palacios, J. (1997). *La educación en el siglo XX. Tomo I.* Carácas: Laboratorio Educativo.

Pierre Bourdieu . (1995). Las finalidades de la sociología reflexiva. En P. B. Wacquant, *Respuestas. Por una sociología reflexiva* (págs. 39 - 157). México: Grijalbo.

Salcedo, R. A. (1998). *Biblioteca Virtual Biblioteca Luis Angel Arango.* Obtenido de http://www.banrepcultural.rog&blaavirtual/educación/expedocen/expedocen8a.htm

Salcedo, R. A. (s.f.). *Biblioteca Virtual Biblioteca Luis Angel Arango.* Obtenido de http://www.banrepcultural.rog&blaavirtual/educación/expedocen/expedocen8a.htm

Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia.* México: Era.

Skliar, C. (2011). *Lo escrito, lo dicho y lo ignorado.* Buenos Aires: Miño y Dávila srl.

Tarsatti, F. (2004). *Actualidad de la pedagogía libertaria.* Madrid: Editorial Popular.

Torres, A. (2002). *Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos.* Bogotá: UNAD.

Universidad Abierta. (10 de septiembre de 2008). Recuperado el 21 de mayo de 2011, de http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/M/Freinet-Moreno.http

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales.* México: Siglo XXI.

ANEXOS

Anexo No. 1 Diseño del grupo de discusión

En el grupo de discusión el diseño es abierto "porque el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso: los datos producidos por el proceso de investigación se imprimen en el sujeto en proceso de investigación – modificándolo - ; esta modificación le pone en disposición de registrar la impresión - y digerir mentalmente – de nuevos datos, y así se abre un proceso dialéctico inacabable". (Ibañez, 2003, p. 263). El diseño del grupo de investigación ha de tener en cuenta tres series básicas de operaciones de diseño:

1. Selección de actuantes: hace referencia a la selección de los miembros del grupo, quienes constituyen una muestra estructural. Tal selección atiende como criterios de selección la comprensión, es decir, sujetos que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes. No obstante, el azar está presente, ya que dependiendo del enfoque que oriente la selección, más o menos precisa, el resultado será un discurso que siempre escapará a la prefabricación y a la certeza.

2. Esquema de actuación: consistente en un esquema de cuestiones suficientemente flexible en la forma paradigmática y sintágmática. El preceptor provoca explícitamente al grupo, en tanto propone un tema que considera central para la discusión, y de igual manera provoca implícitamente, ya que organiza todos los elementos de la situación (cómo, cuándo, quiénes, para qué). No obstante, en ausencia de un cuestionario, el grupo de discusión aborda el tema, define en la práctica de qué se habla y de qué forma. El preceptor induce, reformula, interpreta, interlocuta con ellos de manera no directiva.

3. Interpretación y análisis: trabajo sobre el contenido captado en la interpretación y análisis del discurso producido. Tales procesos no se realizan de manera prefijada de acción última sobre el producto del grupo, sino que por el contrario, suceden durante la producción del discurso. Durante el proceso, el preceptor, como los participantes del grupo, hacen interpretación y análisis. "…cada momento, entonces, interpretativo y/o analítico, en vez de suponer la aplicación

> del esquema previo sobre el material (formalismo metodológico), implica una relación abierta y retroactiva entre el investigador y su campo: proceso dialéctico abierto entre empiría y teoría" (Ibáñez, 200, p. 268).

Estructura y formación del grupo de discusión

Componentes Invariantes:

Tamaño del grupo: el número de actuantes, se prescribe entre cinco (5) y diez (10) actuantes, toda vez que " el número de actuantes es una característica especial: es necesario que los actuantes puedan hablar unos con otros y, para ello, deben estar ni muy próximos ni muy lejanos, y ser ni pocos ni muchos" (Ibañez, 2003, p. 272).

Duración de la reunión: el grupo solo tiene cuerpo mientras hay habla, por ello se entiende por duración, el tiempo en que se asigna a un grupo de discusión un espacio en el que pueda ser. El tiempo ha de ser predefinido por el preceptor, y los actuantes son conscientes de ello, así que él es quien informa el punto de partida y anticipa el punto de llegada de la discusión. Este tiempo es el que dispone el deseo para su realización. De igual forma, la limitación temporal es la que instituye la urgencia, pues "sólo un conocimiento anticipado del tiempo de concluir precipita el consenso, insertándolo en un vector de urgencia" (Ibañez, 2003, p. 274).

La duración normal suele ser de una a dos horas, tiempo que ha de ser entendido como la licencia hacia el ocio de los actuantes, pero a la vez, es un tiempo en que ellos realizan un trabajo determinado: producir un discurso.

Composición del grupo: los actuantes del grupo de discusión son los encargados de producir un discurso. No obstante, para que haya tal producción se debe evitar que haya exceso de homogeneidad entre los actuantes, es deseable que haya diferencias, contradicciones y tensiones. La medida de la homogeneidad debe llevar al preceptor a evitar excesos de heterogeneidad, ya que este hecho pondría en riesgo la interacción verbal y el consenso. Para que el grupo funcione adecuadamente, se precisa una composición hetereogénea, pero una hetegogeneidad inclusiva que posibilite la interlocución y el intercambio de ideas.

Topología del espacio significado: el espacio está definido como el recinto habitado por el grupo y dado que este solamente existe mientras haya conversación, la ocupación también resulta provisional. Este espacio asignado tiene una topología dada en relación a la disposición inicial, es decir la ubicación de mesas y sillas. Ibañez (2003) precisa que “el espacio se puede modificar en la realidad topológica. Los dos vectores de modificabilidad vienen determinados por las sillas: elección espontánea o reglada del asiento y cambio de lugar del asiento”.