DOCTORADO EN PENSAMIENTO COMPLEJO

LA ESCUELA VITAL DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA-CRÍTICA EN/PARA CONTEXTOS DE PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN DE RIOSUCIO CALDAS, COLOMBIA

Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento Complejo

Por

Autora: Mgra. OLVIC LUCIA TABARES JARAMILLO

2015

DOCTORADO EN PENSAMIENTO COMPLEJO

LA ESCUELA VITAL DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA-CRÍTICA EN/PARA CONTEXTOS DE PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN DE RIOSUCIO CALDAS, COLOMBIA

Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento Complejo

Por

Autora: Mgra. OLVIC LUCIA TABARES JARAMILLO

Tutor: Dr. Sc. RIGOBERTO PUPO PUPO

2015

AGRADECIMIENTOS

Dios puso en mi camino este nuevo ejercicio académico y por ser Él quien gesta todo los demás, inicio dándole mil gracias.

Sabiendo Dios la ardua tarea en que me embarcaba, dispuso para ello a sus ángeles:

- Gracias mamá por ser el faro incondicional en este mar de incertidumbres, la fuente permanente de nuevo saber, el motor, la energía constante y la correctora de estilo más crítica y amorosa que podría tener.
- Gracias papá, siempre atento en las noches de desvelos.
- Mis Suspiros, gasolina permanente de mi motor.
- Mi amiga paisa con su risa y tono de orgullo alentándome a la meta.
- Mi Escuela Normal: como no quererte si te conozco desde antes de nacer. Y en ella todos sus maestros que con generosidad comparten su saber.
- Mis maestros de la Normal, hoy colegas que desde pequeña sembraron en mí la pedagogía.
- Dr. Rigoberto Pupo, siempre atento y disponible.
- La Multiversidad, hace posible que lo uni sea multi y que crezca cada vez más.

DEDICATORIA

A quien corresponde, a los Suspiros que hacen posible mi vida.

Para todos ellos desde la mayor hasta la más chica. Sin ustedes: Oliva, Martha, Manuel, Isabel Sofía, nada en este viaje habría sido posible.

SÍNTESIS

La tesis “La escuela vital desde la perspectiva pedagógica-crítica en/para contextos de práctica docente en la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas, Colombia”, se estructura en cuatro capítulos, y deviene de lo general a lo particular, con el pensamiento complejo como eje de investigación[1]. Se parte de la premisa, que en la escuela vital desde la perspectiva pedagógica crítica, se contienen elementos que superan en parte la racionalidad moderna clásica, pero que se requiere del enfoque del pensamiento complejo para su efectividad teórico - metodológica y práctica.

La condición cambiante de la realidad y las múltiples visiones que de ella se tienen, han quedado muchas veces fuera del aula, mutilando ideales, dudas, interrogantes. Así, mientras el error y la crítica estén fuera de las posibilidades en la educación, el riesgo por la búsqueda de nuevas verdades, teorías, postulados, estará confinada a sitios donde la verdad absoluta reine, y aunque en ello, aparentemente, no hay mayores vacíos, en la formación *crítica* de la sociedad, los espacios de crecimiento humano, se limitan, se disfrazan, se ocultan, confinado a muchos seres a condiciones inhumanas y deshumanizantes. Bien lo plantea Guarín (2006) “Las teorías, por tanto, no han de producirse sólo desde los libros. Han de producirse también desde sus contextos históricos, sociales y culturales... Son además experiencia de vida de unos sujetos en diálogo vivo, son biografía, y contienen del mito, de la religión, del lenguaje, de la propia historia, del entendimiento, de la lógica y la razón, de la ciencia y la tecnología, del arte, y sólo así pueden ser ensayo y narración.” (GUARIN JURADO, 2006). En fin, las teorías funcionan realmente, cuando son metáforas de la vida, cuando poseen sentido cultural y complejo.

[1] ESCUELA VITAL: condición de formación en la que la enseñanza y el aprendizaje se anclan en la necesidad de realidad de contexto, entendiendo la escuela como el espacio donde la vida cotidiana se nutre con la experiencias de quienes “enseñan” y quienes “aprenden”. La escuela vital es la escuela de vida.

Esta tesis doctoral ahonda en la necesaria relación entre aula-practica pedagógica-aprendizaje que autores como Lankshear y Knobel en 2008 investigaron; esta vez se plantean esta relaciones desde los escenarios posibles para la formación en condiciones y espacios diversos. Se parte de la necesidad de reconocer el contexto de realidad de la educación, pasando por los conceptos fundantes de la formación y finalizando con el ejercicio de proyección donde se plantean interrogantes y cuestionamientos, todo en clave de complejidad como método de investigación.

Cierra este ejercicio la emergencia del inter/aprendizaje como ejercicio recursivo de las prácticas de enseñanza donde docente y estudiante se implican en el proceso educativo, afectándose mutuamente.

Terminología: Aula, Aprendizaje, Pedagogía crítica, Práctica pedagógica, Complejidad, pensamiento complejo.

AGRADECIMIENTOS 3

DEDICATORIA 4

SÍNTESIS 5

INTRODUCCIÓN 9

PREMISAS 11

CAPÍTULO UNO. A MANERA DE APERTURA –CONTEXTO- 15

1.1. El Saber Vivo En La Realidad Cambiante **23**
1.2. Necesidad De Historia **27**
1.3. Prácticas Pedagógicas, La Realidad Y El Contexto De La Escuela Vital. **39**

CAPÍTULO DOS. ESTUDIO CRÍTICO DE LAS TEORÍAS QUE EXPLICAN EL AULA COMO ESCENARIO PEDAGOGICO DEL MAESTRO–CONCEPTO- 46

2.1. Aproximación A Los Conceptos Pedagogía, Aprendizaje, Aula Y Otras Mediaciones **47**
2.2. De Lo Fundamental A Los Ejes Integradores **61**

CAPÍTULO TRES. LOS PROCESOS PEDAGOGICOS Y EL APRENDIZAJE – PRO/YECTO- 73

3.1. La Pedagogía En Clave De Territorio **80**
3.2. Inter Culturalidad/Disciplina/Aprendizaje **87**
3.3. Escuela Y Pensamiento Complejo, Movimientos De Comprensión Social **95**

CAPÍTULO CUATRO. EL MÉTODO: MOVIMIENTO AUTOPOIETICO DE INVESTIGACIÓN 106

CONCLUSIONES 120

RECOMENDACIONES 131

BIBLIOGRAFIA DE LA DOCTORANTE 133

BIBLIOGRAFÍA GENERAL **135**

ANEXOS **142**

INTRODUCCIÓN

Es la escuela el nicho para la construcción del conocimiento significativo y ésta construcción de conocimiento a su vez se convierte en uno de los retos educativos fundamentales para el desarrollo de las Instituciones de formación, donde se privilegia el saber cómo fundamento de la enseñanza y el aprendizaje. Las Escuelas Normales de Colombia, no han sido ajenas a este reto, más bien, han sido motor permanente de esta construcción colocándolas en un lugar privilegiado en la educación de Colombia donde se considera que sus alcances cognoscitivos, pedagógicos y experienciales demuestran que están al nivel de las facultades de educación de las Universidades del país.[2] Ahora bien, si nos remitimos a la escuela normal focalizada para esta investigación, se presenta el reto de ser sujetos de autovaloración y resignificación, lo que implica tener la disposición para re-flexionar frente a su quehacer y atrevernos a preguntar: ¿En qué época de sentido está la Escuela Normal de Riosucio frente a las 3 acreditaciones de calidad que el Ministerio de Educación Nacional le ha otorgado? ¿Lee la Escuela Normal como institución formadora de maestros, los signos de nuestro tiempo?

A partir del *Proyecto Educativo Institucional*, en el que la cultura -como posibilidad de inclusión de la diversidad- se presenta como herramienta pedagógica de comunicación entre las teorías fundadas y las vivencias de los estudiantes en/desde el *Programa de Formación Complementaria* de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas, Colombia, se consolida la interculturalidad como base de la formación, la práctica y la investigación escolar. [3]

---

[2] Las Escuelas Normales son Instituciones educativas dedicadas a la enseñanza y formación inicial de maestros, dedicados a la educación preescolar y básica primaria en todo el territorio de Colombia (Ver Glosario)

[3] Proyecto Educativo Institucional: (PEI) Carta de navegación de las Instituciones educativas en Colombia (Ver Glosario). Programa de Formación Complementaria: (PFC) Ciclo de formación normalista (Ver Glosario)

La Escuela Normal requiere mirar los aportes que la interculturalidad, el aprendizaje y las practicas pedagógicas hacen al *PEI* y este a su vez al aula en un circulo virtuoso de construcción de conocimiento, mediado por la pedagogías críticas. Así, el trieje del Programa de Formacion (interculturalidad-sociedad-escuela) y sus líneas de investigación permanencen en proceso inacabado de alimentacion teórica y práctica, donde las de-construcciones epistémicas como categorías a explorar, lo nutren permanentemente.

La Escuela Normal, actualmente, recibe estudiantes de diferentes características étnicas, culturales e individuales, esto sería irrelevante, si esas características no fueran determinantes al momento de reivindicar una apuesta cultural en el municipio de Riosucio Caldas. Hoy tenemos estudiantes desde los diferentes grupos étnicos: negritudes, indígenas y mestizos, así como infantes, adolescentes y adultos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales (sordera profunda, discapacidad física entre otros) que como sujetos implicados han movilizado por la Escuela Normal sus intereses. Corresponde a la formación orientada desde la escuela, mover el conocimiento desde su propia problematización con el ánimo de fundar líneas de investigación que respondan a los intereses de los estudiantes en formación con miras a la acción docente en ámbitos rurales, étnicos y/o comunitarios.

De otro lado, la investigación es de características eminentemente cualitativa, no obstante a partir de realizar encuestas, cuyo resultado determinarán datos totalmente cuantitativos se prospecta la aplicabilidad real en la Escuela para potenciar la formación en escenarios de la pedagogía crítica.

PREMISAS

Para una investigación de la practica pedagógica normalmente se miran los PEI, para el caso de esta investigación la lupa enfoca la práctica docente y de ella se va al PEI, leyendo realidades, condiciones, rupturas y conexiones desde la acción docente a las planteamientos del Proyecto Educativo, buscando en ellos las condiciones vivas de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas, en Colombia, como foco del estudio.

Todas las prácticas consideran elementos como la planeación, la ejecución, la reflexión ¿qué elementos caracterizan una practica docente? ¿responden estas prácticas a los planteamientos institucionales? ¿cómo han transitado esta Escuela Normal Superior desde sus inicios por conceptos tan fundamentales como la enseñanza? ¿cuál ha sido la formación inicial de los maestros (hoy egresados) de la Escuela Normal?

Estas consideraciones iniciales ha sido los tópicos de provocación de la investigación que hoy se pregunta por la educación, la cultura y las pedagogías críticas.

EDUCACIÓN – CULTURA – PEDAGOGÍA:

Partiendo de las ideas de (BORDIEU & PASSERON, 1996, p. 72), la autoridad pedagógica reproduce la imposición de la cultura:

En un circulo vicioso aparentemente “inconsciente”, por la repetición, la prolongación de tiempos, los hábitos, se reproduce en la educación toda la cultura impuesta.

Para algunos, la cultura es toda producción humana medida por la ascensión de las cualidades sociales. En la reproducción de (BORDIEU & PASSERON, 1996) se pone de manifiesto las condiciones que marcan el habitus, la formación y la interiorización, todas ellas de manera “irreversibles”

Esta visión de la formación, cuestiona la labor de la cultura en la escuela, llamando a escena condiciones como la inculcación, las ocultaciones o el producto legitimado a los que se refieren (BORDIEU & PASSERON, 1996, pp. 78-80).

En la relación simbiótica escuela-cultura, por su propio cauce se movilizan la integralidad, la interacción, los vínculos, y con ellos, la inter, multi y transdisciplinariedad.

En este sentido, la educación ha de buscar la transformación de aptitudes, actitudes y *praxis* cultura-científicas abiertas a las formas sensibles cognoscentes de los sujetos que tienen capacidad no sólo de crear, sino también de movilizar los mitos, rituales y festividades a través de los cuales ponen en movimiento sus pasiones, sentimientos, emociones en un tiempo que deviene conocimiento de la realidad fenoménica, sistémica. Los sujetos cambian y se transforman en pos de su cultura. Cuando la escuela no contribuye a esta libertad, haya una contradicción por la instrumentalización de la cultura, -precisamente las demandas de (BORDIEU & PASSERON, 1996) en la reproducción-.

En consideración con las condiciones educativas por las que, en la reproducción se declara que “toda cultura académica es arbitraria” (BORDIEU & PASSERON, 1996, p. 45), es imprescindible reflexionar sobre la relación pedagogía y formación, mas allá de su comprensión como formas de transmisión educativa. Siendo los estudiantes seres con potencias y no solo con información adquirida, hoy reconocemos, a través de las prácticas de enseñanza todas sus capacidades y condiciones objetivas y subjetivas.

El circulo vicioso de la reproducción determina la movilización de la educación en pos de la cultura con un marco de referencia social rígido que solo admite la replica arbitraria e impositiva. Una nueva condición educativa, podrá romper los esquemas y mover los paradigmas a nuevas realidades y nuevos marcos de referencia social.

La educación por tanto, es un elemento integral de la naturaleza humana, en la cual a través de los diversos componentes, el ser humano se reconstruye día a día, abordando este proceso desde aspectos ecológicos, biológicos, afectivos, antropológicos, sociales y culturales. Este entramado se teje desde los diversos actores que intervienen en el proceso –familia, sujeto, institución educativa y contexto social- y está en continuo cambio, caos, orden/desorden, vislumbrando la estancia del ser humano en la biosfera que habita y generando conciencia de armonía, respeto y solidaridad entre los diferentes. Es un proceso multidireccional mediante el cual se generan conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación provoca a la formación y no sólo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.

Mediante la educación la sociedad se encuentra en un proceso de construcción y se encamina hacia su reconocimiento como grupo cultural. Para que este proceso se genere con sabiduría, el maestro debe convocar en pro de fundar un ambiente en el cual afloren los sentimientos, estremecimientos, conmociones, sensaciones, turbaciones, inquietudes y necesidades de los educandos, génesis que rompe paradigmas de linealidad

.

De esta manera la educación es aquel conector a través del cual comprendemos que el sujeto es una entidad eco-bio-antropo-social, inmersa en la realidad y que lo integra con si mismo, con el otro y con el entorno en su devenir cotidiano, pues desde su realidad se inicia el crecimiento de la condición humana; con características intrínsecas de versatilidad, flexibilidad y neutralidad que se originan desde las triada escuela, cultura y prácticas.

En el proceso educativo, es indispensable el desarrollo del pensamiento complejo, como instrumento útil de la práctica educativa ya que fortalece las potencialidades humanas que lo hacen trascender como una figura notable dentro de una comunidad,

además promueve la reflexión, el pensamiento crítico y abierto como base de la construcción de conocimiento.

La educación se comparte entre las personas por medio de ideas, cultura, conocimientos, entre otros, respetando siempre la otredad. Desde estas consideraciones, la educación se constitute en el transito mediante el cual, los estudiantes generan/interiorizan procesos de enseñanza, aprendizaje, convivencia y armonía, tetraedro que pretende alcanzar un ascenso en la calidad de vida de todas las sociedades

CAPÍTULO UNO. A MANERA DE APERTURA –CONTEXTO-

"La frontera que separa a homo de los demás vivientes no es natural: Es una frontera cultural que no anula la vida, sino que la transforma y le permite nuevos desarrollos. …Lo importante aquí es observar que la inclusión de lo viviente en lo humano y de lo humano en lo viviente nos permite concebir la noción de vida en plenitud: la vida deja de ocupar un lugar intermediario entre lo físico y lo antropológico: adquiere un sentido amplio que se enraíza en la organización física y se despliega sobre todo lo que es antroposocial."

Edgar Morin. El Método II la vida de la vida. Pág. 29

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

Una vez descritas las condiciones sociales de cambio que vive la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón hoy, ¿cuáles son las relaciones aula-practica pedagógica (entendida como la acción docente en aras de la enseñanza) -aprendizaje (como la condición humana que permite la construcción de conocimiento) que posibilitan la fundación de la pedagogía crítica para la formación de los maestros de hoy?

De esta pregunta central, surgen como preguntas derivadas:

¿Qué practicas pedagógicas contemporáneas de la Escuela Normal como Institución Educativa formadora de maestros, reconfiguran, recuperan y movilizan el pensamiento complejo en pos aprendizaje en el aula cotidiana?

¿Cuáles son las interdisciplinas de la Escuela Normal?

¿Cuáles son los límites de la Escuela Normal en los que se debe dar el quiebre o giro a la complejidad?

¿Qué nuevas preguntas se hace la educación en la Escuela Normal?

¿Cuál es la nueva relación que se establece en la formación hoy?

PROBLEMA CENTRAL DE LA PREGUNTA

Para iniciar el desarrollo del problema de investigación, se han considerado 3 categorías fundamentales, las cuales a manera de pensamiento tríadico serán abordadas, buscando establecer conexiones, rupturas y tensiones entre ellas:

La incidencia de las relaciones aula[4] ⟷ práctica pedagógica ⟷ Aprendizaje en la construcción de condiciones sociales de cambio a partir de la pedagogía crítica.

[4] Entendida el aula como es escenario pedagógico del maestro que no se circunscribe solo al espacio físico del salón de clase.

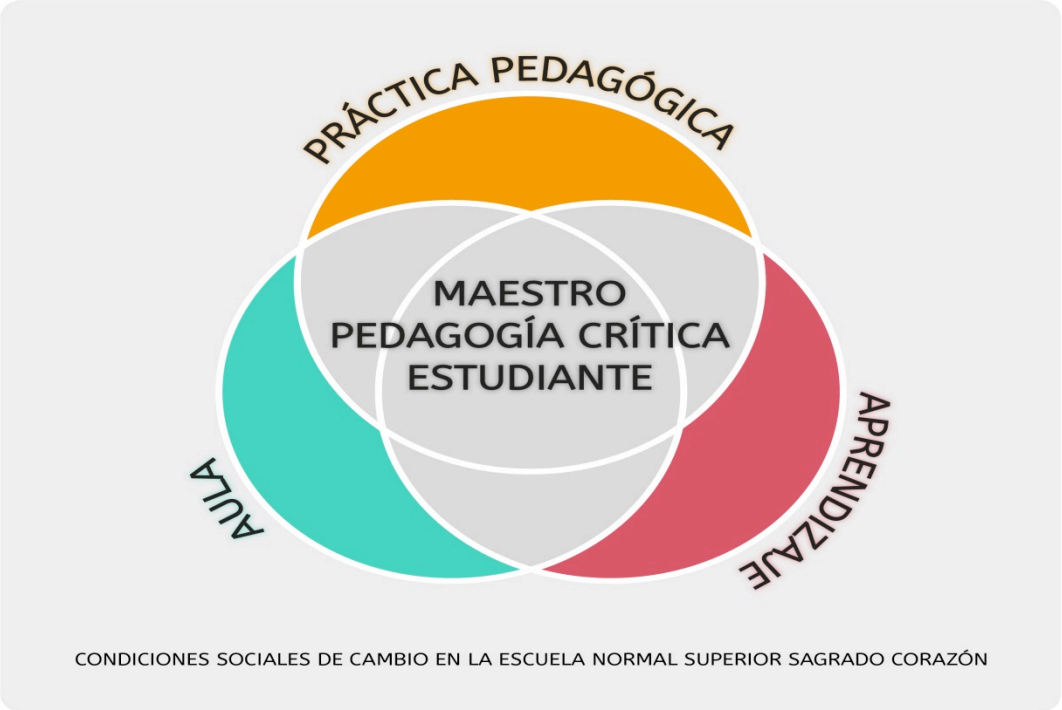
1 CONDICIONES SOCIALES DE CAMBIO[5]

Formulación

Estado del arte de la práctica pedagógica de la Escuela:

Acciones maestro ⟷ escuela en clave de formación trans-formadora.

[5] Fuente: Elaboración propia



2 CONDICIONES SOCIALES DE CAMBIO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZÓN[6]

CONDICIONES SOCIALES DE CAMBIO: estudiantes con necesidades educativas especiales, problemas neuronales, investigación en el aula, incorporación de las tecnologías, exigencias del entorno social, necesidad de transformación de la tarea docente. Urgencia de transformación del aula en laboratorio pedagógico de aprendizaje.

Objetivos

General:

Revelar la interrelación entre el escenario pedagógico del maestro, la práctica pedagógica y el aprendizaje, desde las perspectivas que ofrecen la pedagogía crítica.

[6] Fuente: Elaboración propia

Específicos:

Valorar la perspectiva pedagógica crítica en la Escuela Normal, desde el pensamiento complejo.

De investigación:

Estudiar críticamente algunas las teorías que explican, el escenario pedagógico del maestro, los procesos pedagógicos y el aprendizaje.

RUTA GNOSEOLÓGICA

a. Estudio crítico de las teorías que explican el aula, los procesos pedagógicos y el aprendizaje.

b. Exploración concreta en el entorno, de la Escuela Normal

Para ambos capítulos deberán explorarse: la historia de la pedagogía y los conceptos de aula, aprendizaje y pedagogía. A través de la exploración, indagación y encuestas en la Escuela Normal, se puntualiza: ética y pedagogía, y cultura y pedagogía.

La metodología

EL MÉTODO: MOVIMIENTO AUTOPOIETICO DE INVESTIGACIÓN[7]

[7] Apartes de la obra "discursos de la cultura en la escuela vital, movimientos de comprensión social" de Elaboración propia.

En el devenir cotidiano de nuestra realidad, el método ha de ser visto, como un movimiento autopoiético de investigación, donde la creación y la re-creación de la realidad, son la principal fuente de conocimiento. Por ello, se concibe como una Investigación sin método descrito, sin un camino o ruta previa. Naturalmente, el camino existe, pero hay que encontrarlo, “hacerlo al andar”, como dice Edgar Morin, siguiendo los versos del poeta español, Antonio Machado.

Es este el reto que como docente emergente del pensamiento complejo, se plantea: un método que elimine la reducción, acoja polaridades y de cabida a las diferentes formas de comprehender e interpretar la realidad, es decir, crear y construir investigación, no lineal, ni cuadriculada, sino sistémica, sin olvidar la memoria histórica.

El pensamiento complejo como metodología, elimina los reduccionismos y propone un diálogo permanente entre y desde las diferentes ciencias y saberes antropológicos, sociológicos y biológicos. Para la presente investigación, se hizo necesaria la permanente revisión bibliográfica desde diferentes áreas de estudio, autores y épocas de manera que se permitió interpretar de manera sistémica el problema de conocimiento en el tiempo presente, así la investigación da cuenta de un problema sentido del conocimiento, que aporta generosamente saberes que permitan entender el entorno y porque no, intervenirlo.

Como sucede con la Teoría de Sistemas, el método autopoiético para la construcción de la Tesis como Obra de Conocimiento, se encuentra en un permanente movimiento, que permite que la investigación se encuentre en un continuo proceso de apertura-cierre-apertura, lo cual da a la obra la condición de inacabada, igual que sucede con el conocimiento humano, se encuentra en permanente formación y creación.

Complexus contexto - concepto - proyecto

El conocimiento se produce y construye a través de la experiencia del individuo, complementada con los nuevos saberes, todo ello en un entramado llamado cultura-sociedad que van transformando al ser, el cual a su vez forma cultura y sociedad, dejando al descubierto los discursos emergentes.

Ya en el contexto, el individuo busca la complejidad en el mundo por medio de la interacción, para crear su propio mundo y poder obrar sobre el entorno; teniendo en cuenta y clarificando que la complejidad no debe ser tomada como algo confuso para el conocimiento humano, sino como riqueza en mediaciones, determinaciones y condicionamientos, y va mucho más allá de la dificultad. La complejidad se refiere entonces a la trascendencia de nuestro ser en un mundo donde el sujeto y el objeto están en constante movilidad e interacción, apoyándose para sustentar su existencia y su evolución.

Debemos mostrarnos como estrategas tomando el azar y utilizándolo a nuestro favor, procurando investigar no solo lo desconocido, sino también lo ya existente, proponer conexiones entre lo conocido y lo inexplicable, para alcanzar la organización de un conocimiento complejo.

La metodología es Investigación acción participativa, combinada de teoría – práctica, en palabras de Edgar Morin, el planteamiento pluridimensional. La metodología combina el enfoque cualitativo y el cuantitativo, a partir de incluir la interdisciplinariedad por las temáticas que se involucran, pero a la vez, en la aplicación de los principios planteados por el Pensamiento Complejo.

Este recorrido académico por el pensamiento complejo ha permitido proponer una ruta posible para abordarlo en esta investigación, que como camino por hacer en el caminar, permite conexiones y relaciones entre las ideas, conceptos y teorías a indagar. En la estructura concepto-contexto-proyecto se plantea el siguiente movimiento

1. CONTEXTO:

   Identificación de fuentes de información. Se consultarán referencias bibliográficas y fuentes primarias y secundarias de conocimiento.

   Síntesis de información. De las fuentes de información se extraerán aspectos que se consideren pertinentes, sobre los cuales se reflexionará para generar un nuevo conocimiento

2. CONCEPTO

   Elaboración de instrumentos. Se elaboran encuestas para aplicarlos a estudiantes y docentes, que permitan tomar datos relevantes y por tanto, se registran sistémicamente para facilitar su análisis e inferencias cuantitativas a fin de proveer resultados cualitativos.

   Presentación de resultados. Como punto del análisis de los datos que se sistematicen y la elaboración de inferencias se hará comprensión, interpretación, explicación y difusión del conocimiento que se genere.

3. PROYECTO

   Estructuración de la tesis. Una vez se presenten los resultados se empezará a estructurar varios aspectos de la tesis con el fin de ponerla en consideración de los jurados y, desde luego, expresar en ella el conocimiento que se ha generado.

1. **Plan de la investigación**

El plan consiste en tres fases. La fase A, *contexto* en que se recopila información de las fuentes primarias y secundarias, donde se involucrará aspectos de un pensamiento estratégico, reflexivo, sistémico con el fin de generar conocimiento a partir de los conceptos dados por otros investigadores.

La fase B, *concepto* que trata de recopilación de datos al aplicar las encuestas a estudiantes y docentes, realizándose un análisis y presentación de inferencias, es la elaboración de la red de conceptos para la comunicación. Presentación de resultados. Como punto del análisis de los datos que se sistematicen y la elaboración de inferencias se hará comprensión, interpretación, explicación y difusión del conocimiento que se genere.

La fase C, *proyecto* presentación de resultados en la interacción de las dos fases anteriores y que conlleva la estructuración de la tesis.

1.1. El Saber Vivo En La Realidad Cambiante[8]

Las relaciones humanas sociales, dan un carácter vivo al ser en la medida en que su actuar incide en una sociedad para muchos mutilada, disfrazada o diezmada por el carácter del otro, el saber del otro, el ser o el decidir del otro. Cuando el ser como sujeto vivo interactúa con los demás seres en condiciones dignas e igualitarias, el ascenso de la sociedad en términos humanos es inminente, por el contrario, cuando las relaciones se basan en circunstancias que denigran o deploran las bases humanas desde la humillación o el abuso por el poder, la sociedad, sin reflexión crítica, sin bases lingüísticas, muda ante la indiferencia, corroe su sentido.

Como lo expresa el filósofo Alfred North Whitehead[9] “educar no es recibir, sino hacerse”; he aquí la doble competencia del maestro tanto para educar como para

[8] Apuesta final de la Tesis de Maestría “El discurso de la cultura en la escuela vital. Movimientos de comprensión social. Pág. 131 (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008)

asegurarse de que el estudiante efectivamente aprenda. Ahora en contexto es fundamental la comunicación de la formación con el mundo de la vida, a la manera de los procesos de aprendizaje y como lo afirma (VILLADA, 2006) “estos exigen que exista una organización colectiva de unidad de enseñanza ⇔ aprendizaje:…, no es otra cosa que la intermediación entre la manera como el estudiante aprende y la forma como el docente enseña”[10], así, la familia, los estudiantes, los educadores y la sociedad entenderíamos a cabalidad el reto permanente que brinda la inquietud por el saber.

Por tanto, la escuela como escenario de concurrencia de las sociedades, es un ente vivo, con carácter y condiciones generadoras de vida en términos de posibilidades de crecimiento, mejoramiento y promoción de las cualidades humanas y sociales. Para este caso particular, la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas, en Colombia, se constituye en un escenario propicio para movilización y la ascensión de la sociedad en la que se erige.

En su contexto socio geográfico, la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrado Corazón se encuentra ubicada en el corazón cafetero de Colombia, precisamente en el Municipio de Riosucio, el cual pertenece al Departamento de Caldas[11]. En la actualidad, la Escuela Normal atiende una diversa población, dadas las condiciones indígenas, campesinas, rurales y urbanas de los pobladores de la zona.

La ubicación geográfica del Municipio de Riosucio, ha permitido que sus ingresos estén cimentados en el cultivo del café, la caña de azúcar y la minería. Riosucio ha sufrido los embates del conflicto armado de Colombia, lo cual ha aumentado el número de pobladores en condiciones de desplazamiento o desmovilizados de grupos al margen de la ley.

---

[9] WHITEHEAD Alfred North (1861-1947), matemático, profesor y metafísico británico, reconocido como uno de los grandes filósofos del siglo XX

[10] Villada, Diego. Pedagogía, currículo e investigación. Documento de base, Seminario Pedagogía y currículo Maestría en Educación. Manizales, 2006. 93.

[11] Ver ubicación en los siguientes mapas de Colombia.

Hoy por hoy, el municipio y el departamento en general, realizan aunados esfuerzos por superar las dificultades armadas, por lo que Riosucio en particular ha fortalecido el turismo como fuente de ingreso, asegurando además a sus visitantes una zona hoy en calma y con una fuerte tendencia al bienestar, el desarrollo, el progreso y la educación.

UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZON DE RIOSUCIO CALDAS, EN COLOMBIA

Estas realidades socio geográficas han dando un marco de contextos de realidad a la Escuela Normal, llevándola a repensar su actuar para responder a las demandas de los habitantes de su entorno. Estas reflexiones en torno a su que hacer no han de estar desligadas de sus condiciones históricas, por ende, antes de caminar por el escenario en el que confluyen el maestro, el aula y las prácticas pedagógicas, es necesario dar un vistazo a algunas condiciones historiográficas que indiscutiblemente movilizaron la institución. Para iniciar daremos un recorrido por la historia de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas, Colombia.

Como punto de partida, la escuela no puede entenderse solo como el espacio físico, como el aula edificada y sumida en la indiferencia, foránea de las cuestiones sociales, económicas y culturales de la sociedad; la escuela es una *escuela viva* y como ente vivo es ambiciosa, pretenciosa en la formación del pensamiento, el conocimiento y en la intersubjetividad, elementos imprescindibles que construyen y reconstruyen los saberes culturales de los pueblos.

Partiendo de esta organización, iremos ahora a los inicios de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas, otrora Normal de Señoritas para recorrer sus pasillos, aulas, bloques, pisos y hallar en quienes los habitaron el germen de la pedagogía, el saber, la enseñanza y la formación que hoy posibilita una historia nunca olvidada y ahora renovada para la sociedad de hoy.

En la vitalidad de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, la escuela se presenta como eje que posibilita la formación de saberes; entonces, la escuela ¿cómo debe distanciarse de la exclusión, de las discriminaciones, que se muestran como obstáculos en el ser y el deber ser de la labor formadora?

La formación del Maestro de Preescolar y Básica Primaria, por tanto, se ubica en dimensiones más profundas de los planos de sociedad, para salir de las casillas, de las cuadriculas y posicionarnos en lo creativo en donde lo convencional sirve como punto de partida pero lo que en realidad se busca es incursionar el desequilibrio de las ideas, de manera que los cuestionamientos hagan posible nuevas formas de conocimiento, experiencias que finalmente irán a formar parte de una condición de vida de los sujetos implicados.

1.2. Necesidad De Historia

A partir de la retroalimentación de las dinámicas vividas en 112 años de historia en la Escuela Normal, con las que se rememoran las tradiciones y paradigmas que se han vivido en la escuela, se realizó una búsqueda en la memoria histórica que reposa en los archivos institucionales. Este recorrido queda plasmado en el cuadro resumen de los años en los que se presentaron cambios significativos en la historia (Ver Anexos).

Con este rastreo histórico se han podido establecer grandes hitos que han transformado la Escuela, según las necesidades del momento.

FUNDACIÓN, REGENCIA Y DIRECCIÓN de la Escuela Normal por parte de Comunidades Religiosas Femeninas: Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul (1903 a 2000). En el año 2000 se retiran las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl y en el año 2001 reciben y asumen la dirección de la Escuela Normal las Hermanas de Nuestra Señora de la Paz hasta 2011. Finalizando el año anuncian su retiro por razones de orden interno de la Comunidad. En este momento, la Rectoría es asumida por una seglar.

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS EN LA ADMINISTRACIÓN de la vida Institucional de la Escuela Normal Superior “Sagrado Corazón” de Riosucio (Caldas), que se generaron a partir de realidades importantes tales como:

1. El nacimiento de la Escuela del Sagrado Corazón para niñas, con una clara identidad de formación para el hogar (1903).
2. El aporte de la espiritualidad Vicentina, de la cual son portadoras y garantes las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl. Junto con el espíritu de San Vicente de Paúl, la piedad mariana centrada en la advocación de Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (1903-2000).
3. La presencia y aporte de la espiritualidad y Carisma de las Hnas. de Nuestra Señora de la Paz, de profunda espiritualidad cristocéntrica y mariana en la advocación de Nuestra Señora de la Paz (2001-2011).
4. La regencia de la Escuela Normal por una persona laica y el retiro de la comunidad de Hnas. de Nuestra Señora de la Paz.

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y ACADÉMICA a partir de las reformas, leyes, decretos y transformaciones educativas que ha vivido el país:

1. **Educación básica**[12]: Nace como Escuela del "Sagrado Corazón" para Niñas (1903). Formación pedagógica se establece en 3° de educación secundaria, con particular incidencia en la formación para el hogar.

2. **Maestras elementales**[13]: Colegio Departamental de Señoritas "Sagrado Corazón". Primer título expedido "Normalista elemental" en 4° de Normal. Escuela del "Sagrado Corazón".

3. **Maestras con título en educación**: Colegio del "Sagrado Corazón" Normal "Sagrado Corazón" Autorización para expedir título de *Maestra*. Primera Promoción de Maestras. Primer título de Maestro Bachiller. Tomó el carácter de mixta. Instituto Docente Normal "Sagrado Corazón". Escuela Normal Superior "Sagrado Corazón". Institución Educativa Escuela Normal Superior "Sagrado Corazón"

4. **Programa de formación complementaria**: inicialmente llamado Ciclo Complementario.

    a. PROFUNDIZACION en etnoeducación[14]: Riosucio Caldas con una gran población perteneciente al área rural, donde se ubican cuatro resguardos, unos con centros educativos (de educación básica) y otros con Instituciones Educativas (con modalidades agropecuarias o académicas), han obligado a las familias que buscan otro tipo de formación a enviar a sus hijos a culminar sus estudios en el área urbana; la escuela Normal goza de un gran prestigio y reconocimiento social gracias a su tradición histórica que la reconoce como formadora intelectual y moral.

    Analizando las condiciones de la población estudiantil que llega buscando la Escuela Normal, los contextos socioculturales donde los estudiantes del

[12] Ciclo de formación que incluye los primero grados de enseñanza para niños y niñas hasta los 12 años aproximadamente. (Ver Glosario)
[13] Título recibido por las primeras egresadas de las Escuelas Normales (Ver Glosario)
[14] Modelo de educación pensada para las comunidades étnicas de Colombia. (Ver Glosario)

Programa de Formación deben hacer sus prácticas rurales y el visto bueno de la Secretaría de Educación Departamental de Caldas y las Universidades acompañantes en el proceso de reestructuración (Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Manizales y la Universidad de Manizales), se opta por esta profundización, fortaleciendo lazos mediante convenios que permitieron hacer un trabajo de mutua cooperación.

Entre las alianzas establecidas en aquel momento se encuentran no solo aquellas que se firmaron con las Universidades Acompañantes, sino con los escenarios de práctica rural donde se encuentran diferentes modelos de enseñanza como lo son la Escuela Nueva[15] o el modelo de Educación Propia[16] que para la fecha se encontraba en proceso de construcción en los Resguardos Indígenas de Riosucio Caldas.

b. ENFASIS en Ciencias Sociales: el modelo socio-humanístico (que empezó a establecerse en este momento de la historia) permite que todo gire alrededor de la persona y después de un análisis pormenorizado de cada una de las áreas de educación en el proceso de reestructuración de las Normales, se concluye que las Ciencias Sociales como disciplina marco de los fenómenos de la humanidad y más allá de las fronteras de la etnoeducación, no solo encajaban con el modelo institucional, sino que respondía a las demandas del momento. Se optó por el cambio de profundización a énfasis en Ciencias Sociales iniciando en la primaria y ascendiendo en grados de complejidad hasta el grado once, la intensidad horaria fue aumentada por el consejo académico y los estudiantes de grado once eran graduados como bachilleres académicos con énfasis en ciencias sociales.

[15] Modelo de educación rural. (Ver Glosario)
[16] Modelo de educación de las comunidades indígenas del Departamento de Caldas. (Ver Glosario)

5. Acreditaciones[17]: atendiendo a las demandas y exigencias de ley emanadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la Escuela Normal ha pasado por las siguientes:

- Acreditación Previa
- Acreditación de Calidad y Desarrollo
- Acreditación de sostenibilidad: Verificación de Condiciones de Calidad.

[17] Procesos de mejoramiento continuo de las Escuelas Normales, legislado en 2008. (Ver Glosario)

CONDENSADO DE LA INFORMACIÓN HISTÓRICA DE LA ESCUELA NORMAL DESDE SUS INICIOS[18]:

CRONOLOGIA	MOMENTO HISTORICO	CONCEPTO	TEORIA	MODELO	FUENTE
1903 a 1957	EDUCACIÓN BÁSICA: Comprendía la primaria y la secundaria hasta tercero de bachillerato. Educación solo para niñas. Cuando las alumnas iniciaban el primero de bachillerato se les denominaba: *Alumnas De La Escuela Complementaria*. La fundamentación era pedagógica y cursaban hasta tercero de bachillerato.	Salón de clase. Profesor. Memorización. Alumnas	El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano	Formación humano cristiana	Memorias históricas Escuela Normal Sagrado Corazón Riosucio. Actas de reunión de padres de familia.
1957 a 1960	*Maestras Elementales*: título otorgado a quienes cursaban hasta cuarto de bachillerato y quedaban facultadas para ser maestras de primaria	Salón de clase. Profesor. Asignaturismo. Memorización. Alumno.	El hombre ser racional destinado a vivir en sociedad cuyo fin es la felicidad eterna a través de la educación liberadora que convierte al hombre en sujeto de su propio desarrollo.	Formación Humano Cristiana	Memorias históricas Escuela normal, Historial Escuela Normal
1961 a 1998	*Maestras Con Titulo En Educación*: Atendiendo las reformas del ministerio de Educación Nacional, las disposiciones de la secretaría de Educación Departamental, y a los convenios con la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN) pudo recibirse varones a partir de 1989. Y hubo cambios en asignaturas, modelos educativos, en los requisitos de ingreso	Aula. Docente. Enseñanza. Educando. Práctica	La religión es la brújula que orienta todas las enseñanzas acciones y obras educativas.	Pedagógico Humanista	Memorias Históricas Escuela normal Periódico local el sol del Ingrumá Entrevista a la docente retirada Cruz Edilia Correa Ramírez

[18] Información recopilada de los archivos históricos de la Institución. Se puede revisar la información completa en los Anexos.

	y permanencia de estudiantes, en modalidades y énfasis y por consiguiente en los títulos que se expedían, dejando clara la modalidad pedagógica. Los títulos expedidos han sido: Maestra, Maestra Superior, Normalista, Maestro Bachiller, Bachiller Pedagógico, Bachiller académico con profundización en educación, Bachiller pedagógico con énfasis en ciencias sociales, Bachiller académico con profundización en educación y Pedagogía.				
1999 hasta nuestros días	Inició con el nombre de Ciclo Complementario, hoy Programa de Formación Complementaria con extensión de dos años más de estudio, conocidos como grados doce y trece que les otorga título de Normalista Superior.	Escenario educativo. Maestro. Enseñanza aprendizaje. Estudiante. Práctica Pedagógica	El maestro es el intelectual de la pedagogía con dominio de los problemas de la educación y la enseñanza que son objeto de su intervención.	Pedagógico, socio humanístico problemati-zante	Documento marco Acreditación de calidad y desarrollo de escuelas Normales Superiores del País. (Santa Fe de Bogotá)
	ACREDITACIONES: Acreditación previa (1999) con el Proyecto Educativo Institucional “La reflexión Pedagógica base para la formación de maestros”. Acreditación de calidad y desarrollo (2003) con el PEI la formación Pedagógica en interacción con la comunidad hacia la interculturalidad. Acreditación de sostenibilidad (2010) “verificación de condiciones de calidad.	Educabilidad Enseñabilidad Pedagogía Contextos	Elaboración de proyectos educativos en los referentes social y cultural desde el horizonte Institucional con enfoque etnoeducativo.		Acta de visita de supervisión técnica de educación y visita administrativa de las Universidades Católica de Manizales y de Antioquia.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, A MANERA DE HISTORIA…

Cuando por los diferentes cambios sociales y familiares la instrucción no estaba dando los resultados esperados, hacia los años noventa se incursiona en la *Escuela Activa* (similar a la escuela nueva, pero aplicada en las áreas urbanas de los municipios).[19] Para el caso de la Escuela Normal ésta, trabajaba con la metodología de la escuela activa que era utilizada en el programa *Escuela Nueva* diseñado exclusivamente para el área rural y de donde se le permitió tomar solamente la metodología en virtud a que los estudiantes se estaban formando como maestros rurales para entornos rurales. Esta metodología incorpora la escucha, la acción del maestro y el estudiante trabajan en actividades conjuntas (experimentos, manualidades, entre otros) que ilustran y hace más comprensible el conocimiento adquirido.

Hasta esos momentos la educación era igual en todos los establecimientos educativos urbanos y rurales. La Normal como pionera en educación programó con todos los egresados que se quisieran vincular las jornadas Pedagógicas el último sábado de cada mes y al terminar la jornada las maestras salían con las planeaciones mensuales iguales sin distingo del sitio de trabajo (aunque fueran municipios diferentes). Lo que llevaban las Normalistas a sus sitios de trabajo era respetado y acogido por el resto de compañeros en las escuelas donde laboraban.

Las disposiciones de la Secretaria de Educación Departamental estipulaban, que todo Normalista debía trabajar sus dos primeros años en el área rural y cumplido este tiempo era obligación del supervisor de Educación Municipal ubicarlo en una escuela del área urbana, mediante comunicación verbal a los directivos y al maestro. Trabajar en el área urbana, era el estímulo al Normalista que había cumplido con sus dos años rurales y era bien referenciado por el director de la escuela.

[19] Modelo de educación urbana similar a la escuela nueva aplicada en el área rural (Ver Glosario)

Una vez ubicado el maestro en el área Urbana debía tener un buen desempeño y un ejemplar comportamiento social de lo contrario regresaría al campo lugar que no era muy apetecido por las dificultades para el transporte y porque se debía trabajar con dos grupos porque en la escuela rural se atendían estudiantes de primero y segundo; ya para continuar los estudios debían trasladarse al área urbana lo que sucedía en mínimo porcentaje. Poco a poco se fue ampliando la cobertura en el área rural hasta cobijar los cinco grados de la primaria con la llamada escuela unitaria con un solo maestro. La escuela unitaria fue intervenida en las zonas cafeteras de Colombia por el comité de Educación del Comité de Cafeteros[20] y en convenio cofinanciado con la secretaria de Educación del Departamento se implementó la escuela Nueva con programas específicos para la zona rural pero respetando las áreas básicas de Educación; La Escuela Normal afronta un serio problema: los estudiantes eran formados con la metodología de la escuela urbana pero como egresado sus desempeños se materializan en aquella época en el área rural. La primaria Anexa a la Normal obtiene los avales respectivos para trabajar con la metodología de la Escuela Nueva y desde el área de Pedagogía se establecen los convenios para que los estudiantes de último grado de la Escuela Normal realicen las prácticas en escuelas rurales; este hecho consolidó lazos entre la Normal y escuelas de practica rural donde los beneficios eran en doble vía, porque la Normal incursiona en los diferentes resguardos indígenas, participa en la elaboración de currículos etnoeducativos y posteriormente incluye en su Proyecto Educativo Institucional este enfoque convirtiéndola en la única Normal de Caldas que tiene una visión tan clara frente a la educación rural y a nivel Nacional ha adquirido un gran status convirtiéndose en Institución piloto donde estudiantes de último grado de otras Normales se reúnen para el intercambio de saberes. Todo esto ha ayudado para que la Normal sostenga su liderazgo y posicionamiento desde la Pedagogía como saber fundante en la Educación.

[20] Ente de carácter no gubernamental aliado a la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (Ver Glosario)

¿Qué acontecimiento o accidentes externos han movilizado la historia de la Escuela Normal?

Los hallazgos en la historia de la Escuela no pueden ser leídos de manera lineal, ya que como lo plantea (MORIN, 2001, pág 85) "la historia avanza no de manera frontal como un río , sino por las desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos", por tanto, la evolución histórica de esta institución formadora de formadores ha ido y vuelto sobre sus hitos, ordenando y desordenando las condiciones a medida que se evoluciona en el tiempo.

¿Qué se impuso por la historia de los momentos vividos?

A lo largo de esta historia pueden percibirse dos grandes soportes historiográficos:

- La noción de exclusividad en la formación docente, sustentada en la permanente necesidad de conservación de la educación para formar docentes, por lo que nunca se permitió un cambio de modalidad de la Institución; y

- La concepción de rigurosidad de la labor, anclada en la formación humano-cristiana de las comunidades religiosas, que sembraron la semilla de la vocación docente en 107 años de historia con acompañamiento de la Iglesia Católica. Las bases Católicas pasaron por los carismas de las Comunidad religiosas a saber: "la ayuda al pobre y al necesitado, iluminados por San Vicente de Paul y Santa Luisa de Marillac"[21] y "la educación de calidad para el pobre"[22]

Otros elementos claves que han marcado la necesidad de historia en la transformación del escenario educativo han sido por fenómenos sociales como

[21] Comunidad de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul, comúnmente conocidas como Vicentinas. Radicadas en la Escuela Normal desde el año 1903 hasta el año 2000.

[22] Comunidad de Hermanas Nuestra Señora de la Paz, a la luz de las enseñanzas de su fundador Pbro. Bernardo Sánchez Muñoz. Radicadas en La Escuela Normal desde el año 2001 al 2011.

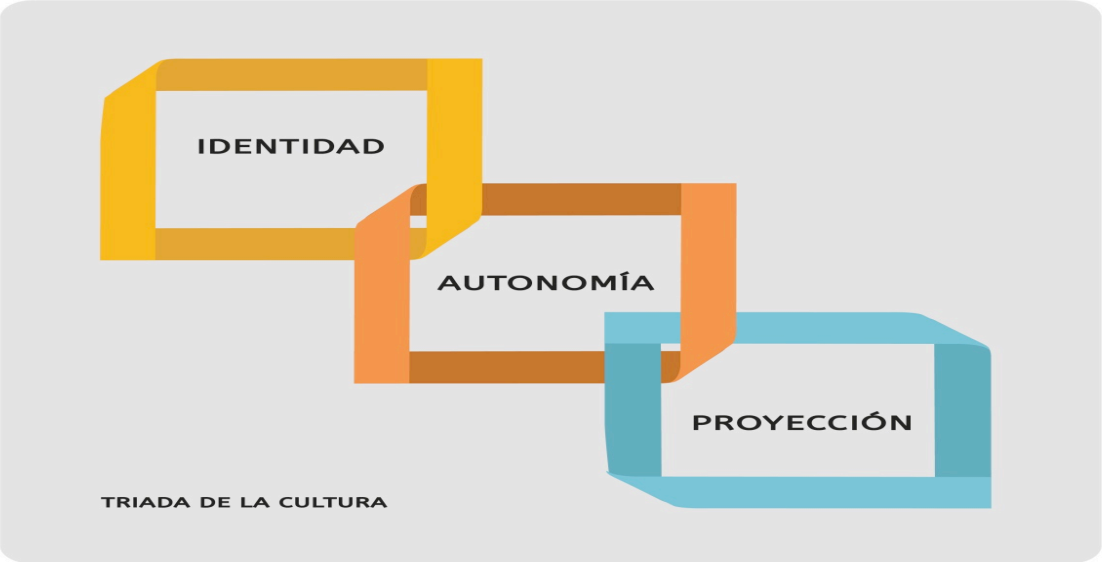
- la inclusión de los hombres en la escuela feminista;

- el cambio de regencia en dirección de la Escuela Normal, pasando de religiosas basadas en la formación humano cristiana, a laicos conservando este legado el cual se evidencia en el modelo socio humanista problematizante que hoy está vigente;

- los conceptos, las teorías y los modelos que han cambiado tácitamente;

- la incorporación de acciones de la interculturalidad, por la necesidad de acreditaciones del Programa de Formación Complementaria, ante el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y reconociendo el impacto social, cultural, económico y político de los maestros en los entornos pluriétnicos.

La escuela Normal comienza en los años 90’ a entender que en el Municipio de Riosucio, el soporte radical es la cultura como escenario de formación vital, más allá de la simple aula de clase y como oportunidad de aprendizaje y enseñanza cotidiana. En este asunto la Escuela se empieza a cuestionar, no solo qué sino para qué, atendiendo a la necesidad inminente de involucrar intensiones en la labor educativa. Esta historia da cuenta de que hoy la educación, más allá de los contenidos, privilegia el sentido de la enseñanza cultural desde la cotidianidad, la crítica, la argumentación, la reflexión y la interpretación del mundo que nos rodea con sus múltiples posibilidades discursivas. (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008). Esta reforma, al igual que la plantea (MORIN, 2011) “tiene un carácter epistemológico y reflexivo” Epistemológicamente se movilizó la enseñanza instruccional a una enseñanza también instruccional pero contextualizada y delimitada por la identidad y la autonomía de un pueblo indígena de Caldas. En el ámbito de la educación municipal emerge una cátedra como la Riosuceña, que exige a los maestros del momento una reflexión de su marco de realidad, la cual desemboca a somera transformación epistemológica que ya se ha mencionado.



3 TRIADA DE LA CULTURA[23]

Entiende que la escuela por la Identidad, la Autonomía y la Proyección se construye la cultura y que fuera de ella la *Multiculturalidad* se constituye en reto por la *Interculturalidad* que se presenta en su interior, desembocando todo ello en la realidad actual por la que hoy la Escuela Normal resignifica su Proyecto Educativo Institucional hacia la *Interculturalidad*.

Esta multiculturalidad persiste y es evidente en la cotidianidad de las personas dependiendo de su descendencia, esto ha fortalecido el desarrollo cultural por cuanto no hay individualismos sino complementariedad permitiendo al interior de la escuela una verdadera comunicación cultural.

[23] Fuente: Elaboración propia

1.3. Prácticas Pedagógicas, La Realidad Y El Contexto De La Escuela Vital.

Al finalizar el recorrido por la historia de la Escuela Normal, queda latente la pregunta por la relación del contexto con la formación (construcción) del sujeto, dadas las condiciones culturales e históricas y que desembocan en la necesidad de multiculturalidad para responder a las demandas actuales. Por un buen tiempo la institución educativa ha sido acompañante de las acciones culturales del entorno, desconociéndose ella misma como hábitat cultural, donde el germen de la poesía, el arte, la pintura, la música y tantos otros, emergen de los seres humanos que se dejan seducir por maestros "encantadores" que entienden y dan cuenta en su *praxis* de la inminente e innegable relación de los procesos formadores (Educación, Didáctica, Pedagogía, Currículo) con la cultura de su territorio.

Ahora bien, la relación contexto – educación camina en sederos conducentes a la perfectibilidad del ser, es decir lo que el ser es, puede y debe hacer en la sociedad a la cual pertenece. Cuando la escuela entiende esta tarea y la cumple con su aprendices, la sociedad se constituye en un espacio vital donde el espíritu expresa lo que siente, ve, oye y palpa a través de las "expresiones culturales de los pueblos".

La historia de la Escuela Normal permite pensar en las actuales condiciones de cambio que tendrán que afrontar con los maestros que actualmente se están formando. Para una escuela formadora de formadores el reto es doble dada la necesidad de consolidar un equipo de formadores que atienda las demandas actuales y que además posibilite el quiebre de sentido que inspire y consolide los nuevos maestros emergentes de esta realidad. Ya en el capítulo introductorio de esta tesis se esbozan las condiciones sociales de cambio que reclama el momento actual, es tiempo de entrar en ellas a partir de las relaciones con el contexto para anclar la necesidad de pedagogía para esta realidad y este contexto.

En este marco de realidad historiográfico, es posible reconocer por las diferencias de pensamiento y los desacuerdos, como se abren nuevas posibilidades y

caminos (BARRENECHE CORRALES, 2014) que pueden ser recorridos siempre con la educación.

Morin, en su prólogo a los Siete saberes necesarios para la educación del futuro, señala que el rigor científico sobre el que se apoya su texto puede considerarse "provisional" y en esta charla con alumnos de la universidad de México en el año 2009, menciona que a sus "siete saberes" le agregaría uno más, el octavo: "La historia; el tiempo", ya que el universo está fundado a partir de la noción de tiempo; la humanidad por ejemplo con la cultura, vivió un tipo de evolución que introdujo la diversidad de mentalidades[24]

EL NUEVO CONOCIMIENTO CIENTÍFICO (MORIN, LA VÍA, 2011, PÁG. 144)

4 EL NUEVO CONOCIMIENTO CIENTÍFICO[25]

PREGUNTA POR EL SUJETO-COMUNIDAD

La complejidad del mundo de hoy no permite soluciones simples a problemas en los que convergen lo político, lo económico, lo social, lo cultural, lo ético y otros ámbitos de la existencia. El problema fundamental que se plantea para la investigación es cuestionar la separación radical del individuo y la sociedad, de lo

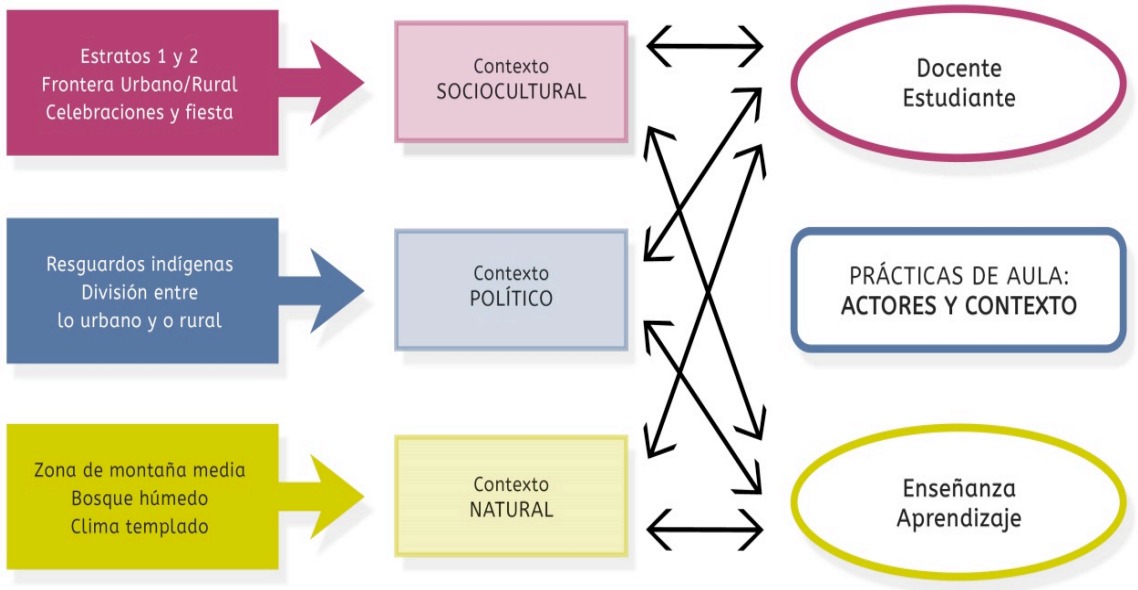
[24] https://tecnoeducativas.wordpress.com/2011/05/06/el-octavo-saber-edgar-morin/
[25] Fuente: Elaboración propia a partir de (MORIN, El método II La vida de la vida, 2003)

particular y lo global, de la ciencia antropo-social y la ciencia de la naturaleza, lo cual implica una reorganización misma del saber, como bien muestra Edgar Morin en varias de sus obras.

¿Qué tipo de persona se pretende formar? Al indagar a los maestros y maestras de la Escuela Normal, a través de encuestas, se coincide en que se "apunta a la formación de la persona humana con valores morales, competente, servicial, responsable, tolerante, feliz con su entorno, con aceptación por el otro, servidor en la comunidad, lleno de fe, de pensamiento crítico, reflexivo, que pueda convivir en sociedad, de buenas relaciones humanas"[26]. Referencian estos maestros todo el sentido de formación humano cristiana legado de las comunidades religiosas, pero además posiciona la crítica reflexiva, dejando ver entre líneas la urgencia de prácticas pedagógicas que formen en este sentido.

Vista la realidad contextual y la urgencia de prácticas que la atiendan, podría plantearse una lectura de realidad en el marco de la práctica pedagógica de la Escuela Normal en este sentido:

[26] Entrevista N°1: Maestros de la Escuela Normal julio de 2014. (Ver Anexos)



PRÁCTICAS DE AULA: ACTORES Y CONTEXTO PARA LA ESCUELA NORMAL

5 Prácticas de Aula: Actores y Contexto para la Escuela Normal[27]

Este marco de realidad que podría ser afín a cualquier institución educativa del país, focaliza para la Escuela Normal 3 contextos fundamentales: *Socio Cultural, Político Y Natural*. Para el caso particular de este escenario, aparecen las características puntuales en cada uno de ellos, donde lo urbano/lo rural, lo indígena/lo mestizo, el mito/el rito, dan un marco de realidad sociopolítico, cultural y natural muy importante que la escuela no puede desconocer ya que debe movilizar las relaciones docente-estudiante-docente, enseñanza⇔aprendizaje y las prácticas de aula y los actores en contexto, dando cabida a las múltiples posibilidades que surjan, para la construcción de una sociedad posible a pesar de las diferencias, limitaciones y problemáticas surgidas de estas relaciones complejas.

La investigación implica, tal y como muestra Edgar Morin una búsqueda de relaciones entre un fenómeno y su contexto y de éste con el contexto planetario. Esto sugiere también una mirada multidimensional de los problemas de la

[27] Fuente: Elaboración propia

solidaridad y el conflicto de las realidades, en consecuencia, el reconocimiento de las partes, pero también del todo.

Los discursos de las culturas como proyecto político, se fundamentan y profundizan en los valores y estos a su vez en el proceso democrático. “No se trata tan sólo de que la vida digna y el respeto debido a la humanidad de cada ser humano, se combinan para constituir un valor supremo, que no puede ser superado ni compensado por cualquier volumen ni cantidad de otros valores” (BAUMAN, 2003), para que el quehacer formativo se convierta en ese proyecto político, que debe cambiar el lenguaje de la crítica, exclusivamente por el lenguaje de la posibilidad de desarrollar acciones de cambio, en los entornos sociales de los pueblos.

Es por esto que la escuela es un territorio que se teje en la comunidad. Y en ello tienen razón los maestros de la Normal cuando afirman: “Es necesario fortalecer los vínculos escuela- comunidad y recursos del entorno. Aún falta potencializar la creatividad y mejor desarrollo de la capacidad crítica, contextualizar el saber al ambiente natural y social y a partir del conocimiento intervenir para transformar y solucionar”[28]. Urge por tanto, formar para la vida en sociedad desde unos aprendizajes interactuados con el ambiente, el medio y la sociedad. Los objetivos de aprendizaje están conjugados con las características de la comunidad y para el caso preciso de un municipio altamente indígena como Riosucio, la Escuela deberá entender que los principios de la comunidad andina para crecer en comunidad y llevar a las prácticas de aula valores como la reciprocidad, la utopía, la solidaridad, la libertad individual y la democracia como decisión colectiva son fundamentales en su misión.

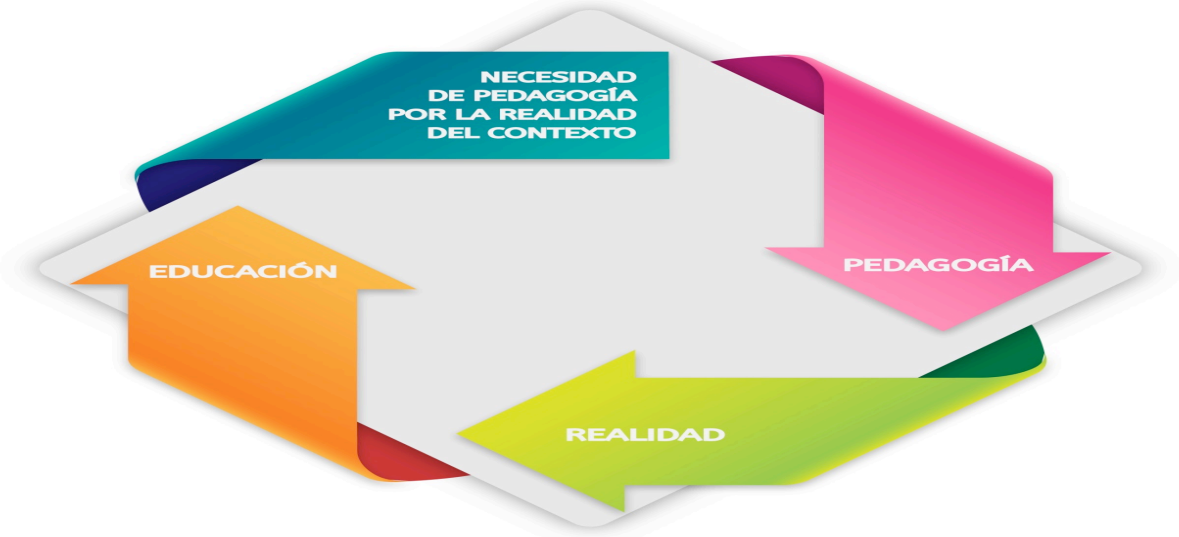
Los cuestionamientos en este marco ahora son: ¿Cómo asumir la diversidad cultural desde la formación de la educación actual? ¿Qué relación tiene la educación con la formación pluricultural?

[28] Entrevista N° 6 Maestros Escuela Normal: transformaciones en la práctica para responder a objetivos y características de la comunidad. (Ver Anexos)

PRACTICAS EDUCATIVAS: ACCIONES PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS

Todo acto educativo es un acto político y como tal "La pedagogía es el saber fundante de la institución"[29], alrededor de ella se movilizan y transforman socialmente las prácticas, respondiendo a las demandas actuales. Hoy por hoy, la *praxis* pedagógica atendiendo a las reformas educativas, responde al deber ser que corresponde a un trabajo humanizado.

No podemos desconocer que la Escuela Normal posee una práctica pedagógica que permea y transversaliza la práctica educativa, por lo tanto la práctica educativa no se omite ni se da por separado o independiente de la pedagógica. Las dos se conjugan para responder a la formación de la persona humana como lo pide el modelo institucional:



NECESIDAD DE PEDAGOGÍA POR LA REALIDAD DEL CONTEXTO

6 NECESIDAD DE PEDAGOGÍA POR LA REALIDAD DEL CONTEXTO[30]

La acción creadora del educador, no puede perder su rumbo ni mucho menos se puede socavar por las necesidades sociales y los determinantes culturales que la dificultan. Coinciden los maestros de la Escuela Normal al pensar su perfil que:

[29] Entrevista N°7: Pedagogía Y Educación. (Ver Anexos)
[30] Fuente: Elaboración propia

"las prácticas de aula son acciones conscientes de la misión del maestro, con elementos didácticos, éticos y políticos, con las que se atienden las necesidades de los estudiantes y que se evidencian en el desarrollo de proyectos"[31]

Todas estas reflexiones se han venido desarrollado para contribuir con la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y éticos, capaces de relacionarse en forma adecuada con su entorno (cultura, natural, político, económico, social…) atendiendo a las necesidades ambientales[32] y educativas actuales y a los marcos contextuales, que pueden y deben servir de base para la construcción de los conceptos fundamentales, en la diversidad de dinámicas naturales, sociales y culturales del país.

Por la realidad y el contexto, con las prácticas actuales, al parecer, se ha evolucionado a la integración de saberes, pero no la integración por la integración, sino más bien la *Intercomunicación* en la formación de maestros. Esta apuesta exige el posicionamiento de los maestros en nuevos paradigmas, para la formación en las exigencias del mundo actual.

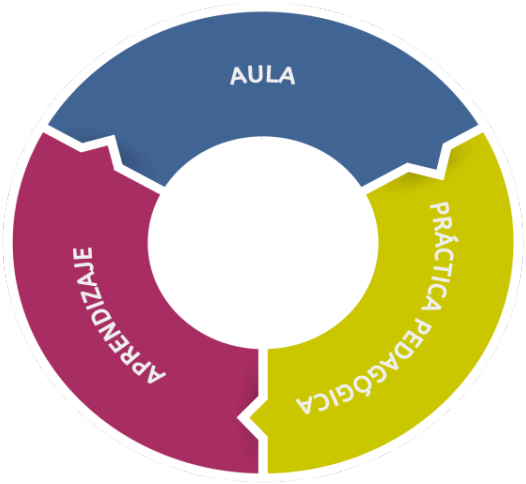
[31] Entrevista N° 5. (Ver Anexos)
[32] Entendido como la interrelación entre sociedad, naturaleza y cultura.

CAPÍTULO DOS. ESTUDIO CRÍTICO DE LAS TEORÍAS QUE EXPLICAN EL AULA COMO ESCENARIO PEDAGOGICO DEL MAESTRO–CONCEPTO-

"Cuando el pensamiento descubre el gigantesco problema de los errores que no dejan de imponerse como verdades, debe procurar conocerse"

Edgar Morin.
El método: El Conocimiento del Conocimiento. Ediciones Cátedra S.A, Tercera Edición. España 1999. P 17

La triada asumida para esta obra de conocimiento, ronda los asuntos de **La Educación y La Complejidad,** se apropia de elementos interrelacionados que se alimentan y nutren entre sí: aula⇔aprendizaje⇔práctica pedagógica[33]



7 TRIADA

Todo ello en un marco territorial determinado por la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas en Colombia, Institución Educativa que se

[33] Gráfica de elaborada por la autora

ha consolidado como un espacio vital, para la construcción y deconstrucción del entorno, en el cual se hacen posibles múltiples formas de educación. Asumir este estudio a partir de esta relación, da elementos para no estar anclados ni a la teoría, ni a la experiencia, sino asumir nuevos retos que hagan posible la argumentación, dando verdadero sentido a la trayectoria del educar, para de esta manera estar prestos y dispuestos al "caminar" en las innovaciones, que hagan más llamativo e interesante la posición del sujeto frente a los tiempos presentes.

Una vez establecido lo que se pretende indagar, a través de las acciones de los maestros en la formación de sus estudiantes, es necesario comprender las prácticas con el ánimo de trascender a la trans-formación de las mismas. Esta práctica se mueve básicamente en el discurso, la acción y escenario, cada una de ellas abordadas desde la pedagogía, el aprendizaje y el aula con sentido cultural y complejo.

2.1. Aproximación A Los Conceptos Pedagogía, Aprendizaje, Aula Y Otras Mediaciones

Es momento oportuno para conceptuar y fundamentar teóricamente las bases epistémicas del estudio, no sólo de los términos que hacen parte de la triada, sino de aquellos que se relacionan con esta exploración, pues como enseña Morin, las mediaciones contextuales son tan importantes como los conceptos constituidos, ya que ellas hacen complejas las relaciones, los vínculos, las interacciones, y con ello enriquecen los propios conceptos.

PEDAGOGIA

(BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008) Lo que se enseña y educa por doctrina. La pedagogía, puede ser entendida como el producto de un determinado momento de la historia, con la misión de constituir un proyecto que prepare al educando para la sociedad (Visión desde Platón en su obra La

República), allí la educación de los guerreros (custodios perfectos) es de máximo cuidado para el estado ideal, constituida por la "gimnasia" para el cuerpo y la "música" (GONZALEZ PORTO, 1959, p. 140) para el alma. Por ello, en este estado ideal, la sabiduría reside solo en los custodios perfectos. La formación, por el contrario orienta el "desarrollo de las habilidades del ser", donde la persona se conozca, conozca su entorno e interactúe con él y con los demás. El conocimiento, se hace sabiduría cuando el agente educativo la asimila como suya. No hay sabios por estatus, los hay por significación del conocimiento. Es por esto que todas las personas, sin necesidad de asistir a Instituciones educativas, adquirimos a través de la experiencia y la práctica ciertos saberes, los cuales representan los ancestrales, empíricos, técnicos y tradicionales en la diversidad de personas de un grupo social. No obstante es por la pedagogía y la acción del maestro que la ejecuta, que se alcanzan otros escenarios de formación, que complementan la instrucción que da la sociedad a las personas.

No podrá haber pedagogía sin didáctica, por ello "al igual que la pedagogía, es un saber que se preocupa por la formación, en este caso disciplinar y científica en un área del conocimiento, en aras de aportarle hoy por hoy al pensamiento crítico de los estudiantes. Se diferencia de la pedagogía en que a esta le interesa la formación de todas las dimensiones, mientras que a la didáctica le interesa fundamentalmente la formación del pensamiento científico o disciplinar en un área del conocimiento"[34].

Como propósito, la pedagogía tiene la problematización del conocimiento en torno a la formación humana desde los atributos de enseñabilidad y educabilidad y las relaciones con el sujeto educable, para el Ministerio de Educación Nacional, basado en la Consejo Nacional para las Escuelas Normales (CONCES), estas instituciones deben apropiar la educabilidad y la enseñabilidad mas allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dada la responsabilidad otorgada por la ley en la formación inicial de educadores. Por tanto, entre los principios pedagógicos

[34] Concepto del Dr. Yasaldez Eder Loaiza Docente del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, en asesoría de las Líneas de Investigación en la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, Riosucio Caldas-Colombia, octubre 08 de 2014.

que rigen esta formación inicial, la educabilidad y la enseñabilidad sustentan las condiciones de calidad que se deben ofrecer en la Institución Educativa. (Ver Glosario). Por su parte, las *praxis* contemporáneas en los escenarios educativos y las coordenadas multidimensionales de la formación se presentan como reto de humanización, al interior de las Instituciones Educativas. Esta mirada parte de una reforma del pensamiento situado desde una racionalidad abierta, crítica y complejizadora del conocimiento pedagógico y curricular (PUPO PUPO, 2015, pp. 149 - 156).

APRENDIZAJE

Hace referencia, no solo a la función social de la Escuela como institución y organización en la cual los docentes somos actores y los estudiantes elementos pasivos de la labor educativa, tomada como enseñanza (transmisión de conocimientos estipulados); va más allá de los saberes, de la instrucción, para asumir la participación en la construcción de ideologías, proyecciones, relaciones, que al ser interiorizadas por el individuo puedan volverse parte de sí mismo y ante todo, mantener el interés por la novedad, la indagación, el cuestionamiento, la refutación, la reflexión, acciones vitales para una formación en la complejidad.

Es por esto que la labor de formación cuya consecuencia deberá ser el aprendizaje, implica una inmensa responsabilidad de actualizar los procesos de enseñanza para que cumplan con el requerimiento de incorporar al educando en la cultura de su época y no se queden meramente en la transmisión de información, siempre orientada de la misma manera y con los mismos recursos didácticos de hace años atrás. Hoy la educación requiere de movilidades que a partir de la reflexión habiliten las prácticas de enseñanza para que adquieran el valor y la importancia que requiere esta labor. Una reflexión que evalúe la pertinencia de las maneras de formar que se emplean, ya lo plantea Díaz Barriga (1990) “Con la evaluación del desarrollo y diseño curricular se corrobora la validez

del diseño; con la evaluación del diseño curricular se determina si los resultados satisfacen las demandas sociales".

EL AULA

La concepción de "aula" como espacio sagrado para la transmisión de conocimiento encerrada en cuatro paredes con un tablero verde mate giratorio fue cambiando su significado cuando la dinámica escolar se fue tornando aburrida por la transcripción del tablero al cuaderno; el estudiante fue perdiendo el interés en todo lo que ocurría en la apodada "jaula"; desde el Ministerio de Educación Nacional se implementan nuevas estrategias Educativas, se adecuan salones amplios para televisión y se dotan las escuelas con televisores, se entregan guías a los maestros y se programan las tele clases de los temas más relevantes de cada área con una duración de quince minutos donde se utilizaban materiales muy llamativos y al terminar la tele clase el maestro regresa al aula para afianzar los conocimientos y consignar.

El aula como rígido espacio físico sigue perdiendo sentido: se implementan las metodologías de escuela activa, se cae en el activismo y se pierde el fondo por prestarle más atención a la forma. El activismo invita a trabajar más por fuera del aula y las actitudes positivas de los estudiantes hacen que el maestro repiense la concepción de aula como espacio abierto sin muros ni puertas. Se acoge como nueva metodología de trabajo la salida pedagógica con un propósito definido y una guía especifica de trabajo que hace que cada espacio se convierta en sitio de aprendizaje o aula flotante; con esta nueva concepción cualquier sitio es un aula no de transmisión sino de descubrimiento. El maestro desde las diferentes miradas que ha tenido como centro de la educación, guía, orientador o cualquier otra denominación es el encargado desde su práctica Pedagógica de intervenir escenarios, intercalar metodologías y asegurar desde cualquier concepto de

educación que el aprendizaje sea significativo para el estudiante en el medio en que interactúa.

Ya no es posible que existan aulas con estructuras rígidas e impenetrables a las que los estudiantes se tienen que acomodar muy a pesar de sus expectativas; un aula para los estudiantes de hoy se adapta a ellos y no los estudiantes a ella. Desde allí es necesario que el currículo como práctica pedagógica, integre todo aquello que es intencional para la formación del ser y no como escenario aislado, mecanizado, irreflexivo, descontextualizado y limitado sólo a transmitir informaciones, conocimientos. Tal como lo plantea Rafael Fuster (2003) "**Los contenidos** son un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos y los maestros deben estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante. Si bien es cierto que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y socialización de los estudiantes, la manera de identificarlos, seleccionarlos y proponerlos en el currículo tradicional ha sido realizada con una visión muy limitada"

En su momento la Escuela Tradicional representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema de aulas rígidas, poco dinámicas y nada propicias para la innovación; llevando inclusive a prácticas pedagógicas no deseadas. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representaron una importante oxigenación para el sistema; aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo, sin duda abrieron definitivamente el camino interminable de la renovación pedagógica.

Si bien estos conceptos: pedagogía ⇔ aprendizaje ⇔ aula, movilizan las acciones de las prácticas pedagógicas en la formación actual, ninguno de ellos podrá abstraerse de la necesaria relación educación – cultura, la cual condiciona múltiples acciones y opciones de la enseñanza⇔aprendizaje, por tanto se habla de una educación en contexto y con-texto, tal como lo propone (SIÁBATO

PATIÑO, 2009) el aula dinámica donde se propicia la motivación, la ubicación, la adquisición, la asimilación, la síntesis y la creatividad entre otros.

ESCUELA Y CULTURA: La cultura es toda producción humana y medida de su ascensión. Según el Dr. Sc. Pupo, la cultura, en sus varias aristas, religa, en sí misma, los distintos atributos cualificadores de la actividad humana y con ello, unifica en lo diverso las varias dimensiones del hombre en su quehacer práctico – espiritual, es decir, las expresiones ontológica, lógica, gnoseológica, valorativa, praxiológica, comunicativa, identitaria, así como las disciplinas de carácter lingüístico, hermenéutico, semiótico, histórico, político, ético, estético, jurídico, científico, económico, etc. Esto es así, porque todas estas producciones del devenir humano, son zonas de la cultura, y atributos cualificadores de ella.

En la cultura, las funciones integradora y transdisciplinaria resultan per se, le son inmanentes. Su propio cauce vehicula integralidad, interacción, vínculos, y con ello, interdisciplinariedad, multi y transdisciplinariedad para captar con eficacia el sentido cósmico que debe prevalecer para dar respuesta a la era planetaria, afincado en la idea alada, devenida utopía imprescindible de raigal humanismo, “que es posible un mundo mejor”, como alternativa a la globalización neoliberal, que aniquila el ser esencial humano, mediante el proceso progresivo de alienación de la actividad y actividad de la enajenación y la imposición de modelos culturales extraños de los centros de poder, que traen aparejados el desarraigo y la dependencia. Una alternativa, verdaderamente humana, es decir, cultural, parte de las raíces con vocación ecuménica, como bien enseñó José Martí, en defensa del ser esencial de nuestra América (PUPO PUPO, 2006).

La cultura basa su saber original en la tradición, pero una tradición renovada y revitalizada donde la cultura y los seres que la construyan sean libres de crear y re-crearla y posibiliten la evolución de la sociedad. Cuando la escuela no contribuye a esta libertad, haya una contradicción por la instrumentalización de la cultura. En este sentido, la educación ha de buscar la transformación de aptitudes,

actitudes y *praxis* cultura-científicas abiertas a las formas sensibles cognoscentes de los sujetos que tienen capacidad no sólo de crear, sino también de movilizar los mitos, rituales y festividades a través de los cuales ponen en movimiento sus pasiones, sentimientos, emociones en un tiempo que deviene conocimiento de la realidad fenoménica, sistémica. Los sujetos cambian y se transforman a la par que fortalecen su cultura, crean nuevos valores, adquieren conciencia de su condición como individuos que configuran grupos sociales y poseen características de una especie viva en relación con muchas otras, reconocen la importancia de dejar ciertas costumbres que las mantienen atadas a viejas y rígidas estructuras y suscitan el cambio en las culturas y en los modos de vida.

Todo este proceso de renovación cultural requiere el concurso de la escuela no solo como institución sino como valor y fuerza fundante de una sociedad. “La cultura humana sería impensable sin los actos continuos de enseñarse unos a otros” (DE ZUBIRIA SAMPER M. , 2004), por tanto, “lo que debemos cambiar, para que cambie la cultura, no es a los niños, ni a los adolescentes, sino el enfoque que tenemos con respecto a la educación de nuestros hijos” (L'ECUYER, 2012)

La cultura como fenómeno universal, debe ser asunto de discusión permanente en los procesos educativos, como espacios donde la academia crea y recrea el conocimiento a través de la dialogicidad con el otro. La escuela como una de las estructuras de socialización que entró en crisis, debe, en la marcha, repensarse y reconstruirse, si es del caso, para que esté acorde a los ritmos que la tecnología, la ciencia y la informática proponen, así “si los diseños curriculares no consultaran ni la cultura, ni la ciencia acumulada a lo largo de la historia humana, el currículo se reduciría y los niños, jóvenes y adultos involucrados en el procesos de mediación no podría aprehender de los procesos llevados a cabo en otros contextos y en otras épocas y regiones” (DE ZUBIRIA SAMPER J. , 2013, p. 131)

Una mirada compleja del concepto cultura, necesariamente remite a (GIROUX H. A., 2001, pag 16) y su idea de que “la cultura como forma de capital político se convierte en una fuerza indomable”. Esta consideración se ve representada en las

posibilidades transformadoras de la cultura por las condiciones de producción y divulgación de la misma, mediada por el diálogo y la comunicación. Más allá de esta idea, (VARELA, 2005) plantea la discusión respecto de la relación cultura comportamiento. Si bien las nociones más básicas del concepto de cultura asocian los dos términos, (VARELA, 2005, pág 79) plantea el discusión en términos de transformación: "si se cambia la cultura, se cambia el comportamiento". Por tanto, la cultura habrá de comprenderse como transformación, cambio, mutación; es decir, no podrá hablarse de cultura sino consideramos las condiciones cambiantes de ella y por ella de su entorno.

EMERGENCIA DISCURSIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POR LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA EN LA ESCUELA VITAL

La pedagogía a lo largo de su historia ha sufrido grandes cambios y ha pasado por diversas formas de ser asumida, desde ser vista como arte, como disciplina, como ciencia o filosofía de la educación; esto de acuerdo a la época en la cual surge el pensamiento en torno a ella (AVANZINI, 2003).

Pero, a pesar de ello, siempre se ha concebido como "La reflexión sobre la educación", el hecho educativo, se pregunta de su ¿por qué? y ¿para qué?, es decir sus análisis y reflexiones se centran en los principios que deben guiar la empresa educativa así como los fines o el horizonte hacia el cual debe dirigir sus esfuerzos" (CALVO, 2009). Y al igual que en otros momentos de la historia se han dado cambios educativos, este es el momento de introducir nuevas mudanzas, ahora que el horizonte educativo ha cambiado de manera radical se hace necesaria esa reflexión que al preguntarse profundamente por el ¿para qué?, inevitablemente obliga a asumir el papel de educadores de una manera diferente. Por lo que se deduce que la educación sin la pedagogía, es decir sin la reflexión, pierde sentido porque se va inutilizando al descontextualizarse, al no avanzar con los cambios de la época.

Justamente de esas reflexiones pedagógicas es que han surgido nuevas tendencias en el afán de dar respuesta a las necesidades y exigencias de las diferentes épocas, un ejemplo de ello es la Tendencia pedagógica conocida con el nombre de la Escuela Nueva, la cual surgió con el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien planteó: "El propósito principal de la educación, condicionador de las distintas tareas o aspectos del proceso de enseñanza ⇔ aprendizaje debe estar dado por los intereses de los propios alumnos, es decir, por las fuerzas interiores que llevan a estos a la búsqueda de la información educativa y al desarrollo de las habilidades capacitivas. En esta tendencia pedagógica alcanzan un mayor auge los intentos por dirigir a los educandos más hacia las acciones prácticas concretas, que hacia los ejercicios teóricos, situación ésta que ya se había iniciado hacia finales del siglo XIX con una mayor propagación en las primeras décadas de este siglo y en cuya esencia todo se dirigía, a una crítica profunda de los procedimientos autoritarios e inflexibles condicionados por la Tendencia Pedagógica Tradicional, en contra del enciclopedismo pasivo asignado al alumno. La Escuela Nueva, como Tendencia Pedagógica que es, enfatiza la importancia que tiene que el educando asuma un papel activo, consciente de lo que desea aprender, en consecuencia con sus posibilidades e intereses, lo que trae aparejado un cambio importante de las funciones que entonces debe realizar el profesor en el desarrollo del proceso enseñanza ⇔ aprendizaje que posibilite alcanzar realmente, de forma medible, los objetivos propuestos."

El maestro del siglo XXI debe ser soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor deberá estar ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo desarrollo intelectual del futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás. Es decir sin una buena educación dada por el maestro, no hay posibilidad de que luego aparezcan el científico, el político, el creador artístico.

Desde estas perspectivas, es necesario trabajar conjuntamente por una educación renovada y comprometida con las transformaciones sociales y políticas que

requiere nuestra sociedad, donde se dé preponderancia a la riqueza de la imaginación, a la alimentación dialéctica del espíritu con un liderazgo que forme al hombre con excelencia en los órdenes individual y social.

Un nuevo hito en la historia de la educación colombiana está marcado por la formación por Competencias, por tanto hoy, todo currículo se está orientando hacia la respuesta a la siguiente pregunta: ¿para qué se educa? la respuesta por esta tendencia la sabemos "de memoria": para *Ser, Para Saber Y Para Saber Hacer*. Esta pretensión soporta la orientación con varios enfoques de acuerdo con el horizonte institucional de la Escuela Normal. Sin embargo se plantea un común denominador: el o los contextos en los cuales y para los cuales se educa. Este componente de contextos está determinando no sólo qué se enseña (conocimientos), sino cómo se enseña (metodologías y pedagogías) y por supuesto para qué se enseña.

Lo anterior lleva a pensar que en este momento de la historia del mundo no podemos limitarnos a enseñar "sin más", sino a dar razón del qué, el cómo, el porqué y el para qué enseña un docente en cualquier latitud del país; esta perspectiva parte del supuesto de que la educación *sirve para algo*, es decir hace que el niño-a, el joven, la joven, los docentes *Sean Mejores*, es decir que su calidad de vida sea optima, que aporten al desarrollo de manera pertinente, que sean mejores personas, mejores ciudadanos, en una palabra que sean competentes y, la educación en todos los niveles tiene la responsabilidad primera de posibilitarlo, de propiciarlo.

En esta evolución de la pedagogía y la didáctica, siempre ha sido fundamental la tarea del maestro hoy *Prácticas Pedagógicas* y ellas como todo a su alrededor han evolucionado a través del tiempo y la historia institucional. El maestro era considerado el centro de la educación por ser el poseedor del conocimiento frente al "alumno", pensando en el solo como un receptor de la verdad absoluta que provenía del discurso del maestro, de ahí la enseñanza memorística que se lograba a través de la repetición, para responder tal cual lo había expuesto el

poseedor del conocimiento. Por tanto, la práctica docente en una Escuela Normal, posibilita la aplicación de los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Decreto N° 4790 de 2008, 2008), en los diferentes escenarios educativos relacionados con preescolar y básica primaria.

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Ésta cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Ella, ha sido desde muchos años, el mecanismo de transmisión cultural que la sociedad tiene y utiliza para orientar a sus ciudadanos inculcando sus valores, costumbres, comportamientos, actitudes y reglas de juego que considera deben poseer y practicar, como forma cultural de identificación de un grupo y de los individuos vinculados a éste.

En esta transmisión, se selecciona con criterio de calidad o de utilidad aquellos conocimientos, habilidades, técnicas, competencias que la sociedad-nación desean que sus ciudadanos aprendan, ya que no es posible transferir la totalidad de las culturas a los educandos; cometido que se cumple a través de un proceso de planificación de qué, el por qué, el cuándo y del cómo, poniendo en juego la verdadera pedagogía, como discusión al interior de la propia cultura, sobre el tipo de hombre y sociedad que se desea formar y continuar el círculo espiralado: hombre en sociedad creando cultura en forma permanente y ésta a su vez a través de la educación forma al hombre que conforma la sociedad, que hace la cultura.

Se debe comenzar a planificar desde lo que se necesita para vivir bien, desde el contexto de la vida misma porque "El esencial objetivo de la educación consiste en ayudar a la persona a convertirse en un ser humano tan plenamente humano como puede ser".

A través de la Educación se perfeccionan, deforman o desarrollan las facultades, aptitudes y actitudes praxiológicas humanas. A través del aprendizaje, se afina la

sensibilidad y se hace más profunda o se detiene la capacidad que poseen los seres humanos de conmoverse, asomarse y asombrarse de la realidad vivida o que viven. Desarrolla o constriñe las fuerzas bio-físicas de los seres, esto se logra con la *praxis*, con el ejercicio sistemático, permanente y organizado que implica tener conocimiento previo y presente del cuerpo humano dotado de espíritu y cerebro.

La cultura entrega a la educación los conocimientos que produce, los valores, la ciencia, la técnica, las normas..., y la educación cumple uno de su fines, cual es el de reproducir en el conjunto de la sociedad todo aquello que la cultura aporta y potenciar nuevos valores para entregar a la cultura, en una relación recíproca. Pero la cultura es más que reproducción, cuando se convierte en potenciadora de nuevas formas de valor, relación, producción y organización de lo cognoscente.

No se debe perder de vista que el grupo social busca siempre prolongar su forma de ser, sus valores, actitudes y comportamientos que los identifiquen como tal, para que perduren aunque las generaciones cambien (la cultura se transmite y crea también a través de objetos, artefactos, la música, el lenguaje, la pintura, la cerámica, entre otros) en los cuales queda la impronta y el sello del autor como una expresión del momento histórico vivido o que se vivencia. Esto hace parte del plano representacional, simbólico y expresivo de los hechos, eventos, cosas que los seres o sujetos de la expresión (lo artístico) hace de la dimensión estética. A través de la educación se reconstruyen los sistemas comunes de significados y símbolos culturales y representacionales.

Aunque es necesario y válido la incorporación, o apropiación de elementos de otras culturas, que permitan enriquecer o mejorar las culturas autóctonas, (producto de un proceso político, de análisis crítico y de toma de decisiones para la selección de aquellos elementos que pueden generar procesos de desarrollo) es fundamental la apropiación en primera instancia de la cultura del grupo social que le da la identidad frente al grupo y la identidad colectiva frente a otros grupos. La educación ha de propiciar que el estudiante se

enorgullezca de su cultura, de cómo se expresa y de su manera de relación con los otros y las otras.

Por medio de la educación se ha de contribuir a fortalecer la dimensión estética del educando y el docente para que su visión frente a los territorios les permita mantener la relación armónica, no sólo de uso racional, sino también sensible y creativa ante lo cognoscente (vivo e inerte, este último también impregnado de vida). La educación desde la dimensión estética ha de generar capacidades, aptitudes y actitudes profundamente humanas para conmoverse, sentir, expresarse, valorar, transformarse y asomarse a las propias percepciones con respecto a sí mismo, al entorno, al mundo y al universo, de una manera integrada y dialógica.

Lo anterior apunta hacia el permanente ir y venir de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro; un juego desde las impresiones particulares a las expresiones, también particulares y exteriores, del mismo modo interaccionado del interior-exterior, y es en este ir y venir que maestros, maestras y aprendices juegan un papel fundamental para fortalecer la integración y armonía entre estos dos mundos, enriqueciendo las impresiones de quienes han sido confiados a su cuidado, es decir, ayudarlos a crecer integralmente.

El desarrollo de la dimensión estética es responsabilidad de la escuela durante todos los ciclos, desde todas las áreas del conocimiento, incluida la educación artística; ésta última es el instrumento más reconocido para ello, pues mientras la dimensión estética se sustenta en la percepción original de la realidad, la educación artística lo hace en la expresión.

A través del proceso educativo se ha de formar en lo personal y comunitario, generando autonomía, autogestión, desplegando las dimensiones culturales, políticas, estéticas y artísticas, de tal forma que las nuevas miradas del mundo se incorporen a las condiciones de vida de la población mejorándolas y abriéndoles nuevas perspectivas y horizontes de desarrollo, especialmente a la campesina, los sectores suburbanos y vulnerables.

Un proceso así requiere de mucha investigación, de interpretación de las condiciones socio-culturales y de desarrollo actuales, de reconocimiento de los avances, los retrocesos, los logros, las dificultades, por supuesto, las potencialidades, a fin de poder optimizar lo bueno, mejorar lo menos bueno, contrarrestar lo que en definitiva no deja avanzar significativamente y cristalizar los sueños de una región o territorio de ensueños.

Los procesos curriculares han de contemplar e incorporar métodos propios de la comunidad: nutrirse de los saberes familiares, populares y autóctonos que alcanzan valor y pertinencia por su originalidad y singularidad; devenir en miradas críticas frente a procesos de colonización externa, creativas en horizonte a la potenciación y consolidación de lo posible, de lo que aún está por emerger y, abiertas a la riqueza cultural de otros grupos con los cuales puede entrar en diálogo constructivo, no destructivo, de respeto a la diversidad y lo plumiforme.

En el proceso evolutivo, las reflexiones anteriores han servido para hacer lecturas encaminadas a la búsqueda de elementos, que en la construcción cultural dan cuenta de la vigencia, la permanencia y la viabilidad de los diversos grupos humanos en sus contextos espacio-temporales. Así, la transformación del sujeto desde las lecturas críticas de la realidad, le permiten estas organizaciones, conducentes a una reforma de pensamiento, la transformación en la visión de los problemas o situaciones y un abordaje de ellos desde múltiples orillas. Todo ello con una visión proyectiva que da cuenta de su apropiación conceptual.

Tal vez con ello tengamos seres humanos grandes, es decir, con grandes ideales, que construyan sociedades posibles, que trans-formen y se trans-formen en una comunidad que realice lecturas de realidad que posibiliten el entendimiento y la acción más allá de las óptica cuadriculada con la que se ha formado en el pasado.

2.2. De Lo Fundamental A Los Ejes Integradores

"Hay que desconfiar de la escuela que no acepta la singularidad sino que se esfuerza por desdibujar y por uniformar a los individuos, de la escuela que combate como indisciplina toda originalidad, de la escuela que termina representando una suerte de venganza de los adultos contra los menores y de las repeticiones y las clasificaciones de la vejez contra la imaginación de la juventud. Hay que avanzar hacia una educación que no se limite a informar y a adiestrar, que no exagere el culto de la competitividad, que favorezca la capacidad de creación, la alegría de buscar, el espíritu de solidaridad".

William Ospina (Medellín, julio de 2006).

EL CONOCIMIENTO DEL CONOCIMIENTO: METACOGNICIÓN Y DIÁLOGO DE SABERES

Se diría que es fácil conceptualizar sobre lo tangible; pero ¿se podría conceptualizar sobre algo que no podemos tocar? Sabemos que está presente; tenemos conciencia de que existe, pero se hace difícil la conceptualización del conocimiento . Como lo expresa Romo: *"En efecto, el conocimiento no puede ser un objeto como los demás ya que es lo que sirve para conocer a los demás objetos y lo que le sirve para conocerse a sí mismo"* (ROMO, 1997, p. 26)

Problematizar el conocimiento implica, entrar en su propio mundo de lectura y desde allí, relativizar el saber acumulado, asentar la duda, el desconcierto; es abstraer pero también ubicar en lo real, una pregunta o preguntas que lleven a su vez, a la pregunta por el objeto a conocer, origen, naturaleza, esencialidades y fundamentos. Con relación al sujeto, es importante, conocer y reconocer sus limitaciones para abordar en su totalidad el objeto, esto no excluye la necesidad en un proceso investigativo, de soportar la mirada en la totalidad de aquello que se investiga, no solo un sujeto, sino sujetos, un sujeto poli-identitario, nodo de encuentro de múltiples posibilidades (HIGUERA CALDERON & TAMAYO PATIÑO, 2008)

La relación sujeto–objeto, y sujeto-sujeto mediadas por la *praxis* aparecen en el contexto de cualquier proceso de indagación; en el decir de Morin la anterior relación de doble vía toma la forma de un "círculo virtuoso que llega a ser reflexivo y generador de pensamiento complejo", por ello, las demarcaciones entre uno y otro se desdibujan para identificar las posibilidades del conocimiento a investigar.

Los conocimientos cotidianos no están desordenados sino que tienen un ordenamiento particular, cada conocimiento es una constante interpretación de la realidad presente, es ante todo, un conocimiento de sí mismo a través de los sentidos y la razón, por ello el conocimiento está ligado a la lengua; el ser humano es, ante todo, un ser comprensible a través del lenguaje[35]. En el pensamiento los procesos que conllevan a la construcción de nuevas ideas no están claramente establecidos, pero muchas veces surgen como fenómenos espontáneos de origen incierto, pensamientos que de alguna forma buscan auto organización. Es por ello que conocernos y conocer nuestro comportamiento, exige ser conscientes de que: vale tanto lo percibido, como los estudios y pruebas elaboradas en meses de análisis estadístico.

El conocimiento es un movimiento del pensamiento que no puede ceñirse a discursos o relatos heredados (AMADOR PINEDA, ARIAS ARTEAGA, CARDONA GONZALEZ, GARCIA GARCIA, & TOBON VASQUEZ, 2004, p. 42), es una construcción permanente a partir de la interrelación con el entorno, por ello la complejidad en el proceso del aprendizaje, y así lo asevera Navarro en su artículo Ciencia y Cibernética (NAVARRO, p. 42): mientras más conocemos alguna cosa, conocemos algún acto, es así como los intereses del conocimiento son itinerantes… no buscan relaciones causales o explicativas (AMADOR PINEDA, ARIAS ARTEAGA, CARDONA GONZALEZ, GARCIA GARCIA, & TOBON VASQUEZ, 2004, p. 47), allí radica su principal diferencia en la búsqueda del conocimiento a través de los métodos cuadriculados.

[35] Esto ha conducido al destacado biólogo y epistemólogo Humberto Maturana a concebirlo como sustantivo-verbo: lenguajear.

El hombre siempre ha tratado de suplir sus necesidades y una de las más significativas ha sido la formación y la educación y desde ese contexto siempre se han explorado las condiciones, que favorezcan el desarrollo de los aprendizajes básicos para vivir en comunidad. Aparecen entonces, pilares que sustentan y soportan la educación de cara a los contextos y escenarios donde se promueva, posibilitando lo que hoy conocemos como la co-construcción de conocimientos con componentes activos, críticos y creativos. Este conocimiento co-construido, se halla enmarcado por una mente razonable que tiene reto en la realidad y las condiciones actuales, el respeto por la diversidad, el reconocimiento y la compresión del otro.

En este marco de realidad de construcción de conocimiento, el lenguaje soporta una de las características fundamentales para el acercamiento al otro, al saber y al ser. Es por la palabra que se generan los acercamientos, que posibilitan las miradas críticas y reflexivas que impartan a los actores del contexto, de manera que se configuran nuevas comprensiones del mismo.

Debe por tanto ser el maestro un agente de cambio: primero de sí mismo, desde la apropiación de su quehacer y la construcción de escenarios de reflexión. De otro lado, su práctica debe ser capaz de transformar al otro, a quien lo escuche, a quien lo rodea y cohabita con él mediante el proceso enseñanza⇔aprendizaje, proceso dinámico que incluya: lo social, lo político y lo económico, con el fin de formar personas críticas y reflexivas con capacidad de transformar la sociedad.

La práctica pedagógica del maestro, debe ser abordada desde las posibilidades que como ser humano con sus múltiples dimensiones presenta. En primera instancia, la reconstrucción como persona puede hacerse y hacerla él mismo partiendo de los insumos con que cuenta; su experiencia y su formación académica que le permita como a ningún otro profesional, reflexionar sobre sí mismo y su importancia en la construcción del tejido social.

El desarrollo de toda sociedad se mide en buena medida por su sistema educativo y los avances que éste logre en materias como la cobertura, la reducción de los

índices de analfabetismo, entre otros factores. Sin embargo, la práctica del maestro debe ir mucho más allá, debe poder crear desde la academia, desde su aula de clase, condiciones que posibiliten el desarrollo humano desde las posibilidades de cada individuo, con el fin que estas posibilidades impacten el grupo social donde interactúa. Estas posibilidades comienzan por permitir una nueva visión a la realidad, ofrecida por el sistema con una lectura distinta. Las posibilidades también serían distintas al reconfigurar espacios, prácticas y miradas, tarea de todo maestro que busque ser transformador de individuos y sobre todo de actitudes.

AUSENCIAS

La pedagogía y la didáctica son para los maestros herramientas fundamentales, en los procesos de la formación de los estudiantes, son el medio con el cual el educador orienta su labor para que ellos conozcan de las diversas ciencias conceptualizaciones más complejas a medida que crecen física e intelectualmente. La labor del maestro ha sido rutinaria y mecánica ; estas herramientas han pasado a ser simples instrumentos de la repetición y la memorización de temas insignificantes para los estudiantes, todo ello gracias a la ausencia de ejes problematizantes que obliguen a detener la marcha, a revisar nuestras estructuras cognitivas y las necesidades formativas que la sociedad de hoy precisa.

El deseo por conocer y la ansiedad de la vida, se proyectan en los grandes problemas de conocimiento relativos a la vida y a la muerte. ¿Todas las personas tenemos estos problemas de conocimiento y angustias metafísicas, o solo los intelectuales y académicos se apasionan por el conocimiento y escudriñan en su psique y hallan vacíos de conocimiento? Para algunos la reflexión continuó y el problema vital de conocimiento se planteó desde el corazón de la filosofía: en relación a la vida (MORIN, 1999, p. 45), de la explicación de la fenomenología humana, en el hallazgo de nuestras ignorancias, errores y rupturas mentales y es

allí donde nacen algunas de las preguntas problematizantes en torno al tema, tal vez las de mayor envergadura: ¿Cómo tomamos conciencia de las ignorancias que ignoramos? ¿Cuáles de esas ignorancias son vitales o significativas?

Para iniciar el abordaje en el tema del conocimiento y su necesidad de conocimiento, se recurre a la filosofía, ya que fue allí donde el ser humano, entendió el vacío de conocimiento, propiciado por la ausencia de reflexión; éste primer momento provocó desequilibrios y rupturas cognitivas, sobre lo que implicaba tomar consciencia de la ignorancia.

Cuando el sujeto se detiene en planteamientos como los anteriores, se produce un vacío aparentemente mayor al inicial, por lo cual se remite el problema filosófico al biológico y de este al sociológico. Deviene, entonces, la primera gran necesidad de integración y articulación de las ciencias para la resolución de los cuestionamientos vitales del ser.

HALLAZGOS EN CLAVE DE PEDAGOGIA CRÍTICA

El papel del maestro en la sociedad ha sido fundamental, pues su función como líder de los procesos de formación de sujetos, lo pone en situación de privilegio, para participar de la política educativa y social de su entorno, así también lo confirma (McLAREN, 2005, p. 336) “los maestros que asumen el papel de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos…” Esta premisa, marca la tendencia educativa hacia una transformación de la acción educadora, en tanto, se hace necesaria la reconstrucción del tejido actual que envuelve a las escuelas.

La *Pedagogía Crítica* como tendencia de revolución, insta por renovación de varios elementos de la escuela. Uno de ellos, el maestro lo que anunciaría la emergencia de un sujeto de saber, de deseo y de acción política con las consecuentes implicaciones, de pensar al maestro como sujeto político, es decir un maestro colombiano con alta la capacidad de cambio: primero de sí mismo,

desde la apropiación de su quehacer y la construcción de escenarios de reflexión desde donde se pueda trans-formar. En fin, un maestro constructivista (facilitador) del proceso enseñanza⇔aprendizaje.

En este sentido, su práctica debe ser capaz de provocar la renovación del otro, de aquel que lo escuche, lo rodea y cohabita con él en los procesos enseñanza⇔aprendizaje, estos a su vez, procesos dinámicos que incluyen lo social, lo político y lo económico, con el fin de formar nuevas subjetividades, nuevas personas.

Esto conlleva claramente la tarea para el maestro de ser el primero en analizar y poder comprender temas tan importantes, como lo son: la participación, la relación con el otro, las relaciones de poder, la observancia de la norma al interior del aula de clases, pues la escuela como institución pública se convierte en un espacio privilegiado para la práctica democrática, donde el maestro ejerce su accionar como líder de los procesos de transformación. Pero esto es lograble si reforma su pensamiento y la mentalidad. De lo contrario, el transmisionismo tradicional de corte positivista continuará imperando.

Desde esta mirada la enseñanza de la democracia en el espacio de la escuela, debe dejar de ser sólo la transmisión por repetición de algunos de sus ejercicios y convertirse en el ejercicio de los valores, tales como la libertad y la igualdad de oportunidades, que se logran desde la interdisciplinariedad de saberes que se encuentran en la escuela de manera viva en la práctica del maestro.

Por tanto la pedagogía crítica moviliza la acción transformadora desde el concepto según el que McLaren entiende el escenario educativo de "*La Escuela Como Esfera Publica Democrática* orientada por *Intelectuales Transformadores*" (McLAREN, 2005, p. 335)

CATEGORÍAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

8 Categorías de la Pedagogía Crítica[36]

Para Giroux, desde la pedagogía crítica, se puede construir un lenguaje de la posibilidad y la esperanza en pro de un proyecto político y pedagógico multicultural (GIROUX H. , 2003). Según sus planteamientos una pedagogía crítica, requiere la emancipación de la escuela a partir de 4 escenarios posibles:

- **Una escuela democrática**

Pensar la escuela como escenario democrático desde la pedagogía crítica llama al diálogo a conceptos como la política, la relaciones de poder, las ideología. No en vano McLaren asevera "…los maestros deben comprender el papel que asume la escuela, al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos" (McLAREN, 2005, p. 256). A partir de este concepto, podemos inferir que pensar la política desde el contexto escolar exige el uso de lógicas no lineales, rígidas o estáticas, que como ruptura de paradigmas plantean una tarea ardua y compleja, ya que los seres humanos estamos enseñados a conocer, más no a pensar[37], como estamos enfocados sólo

[36] Fuente: Elaboración propia, a partir de (McLAREN, 2005)

[37] Concepto del Dr. Carlos Eduardo Maldonado Política y sistemas no lineales: La biopolitica. *Seminario de transdisciplinariedad II* Documento de Estudio (págs. 1-53). Universidad Catolica de Manizales 2010.

en el conocer, la realidad se reduce, imposibilitando el surgimiento de nuevas miradas y nuevos mundos. Si logramos utilizar las lógicas no lineales seremos capaces de interpretar la vida y de ponerla como eje de la acción política.

La escuela se convierte en un espacio propicio en donde los estudiantes y educadores pueden colocar en práctica el dominio o la democracia según sea el caso. En un ambiente escolar en donde se trabaje bajo el autoritarismo y la falta de participación, lo que se aprende es el modelo autoritario y autocrático, si por el contrario se transita por un lugar en donde se promueva la participación crítica y el análisis de las situaciones cotidianas que ocurren en las aulas de clase, para que entre todos se puedan tomar decisiones, se estará dando el paso hacia el modelo democrático; el cuidado que deben tener educadores, estudiantes y directivos docentes es el de no creer que la participación dentro del gobierno escolar es suficiente para dar cuenta de la enseñanza del proceso democrático en las escuelas.

- **Una escuela que fomente la crítica**

Pensar en una escuela que fomente la crítica como mecanismo de construcción social del conocimiento, remite necesariamente a las manifestaciones que se suscitan por y para la cultura, como condición *sine qua non* de las relaciones dialógicas. Por tanto en la escuela, este debe ser asunto de discusión permanente, tanto más cuando se le considera como el espacio donde la academia crea y recrea el conocimiento a través de la dialogicidad con el otro.

“La cultura como mecanismo de la educación… dialoga permanentemente con el conflicto, es decir, provoca, entiende, modifica y genera nuevos conflictos (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008). Allí la estrategia de la construcción del conocimiento convoca a los maestros como gestores del conocimiento que escuchen atentos los discursos que la cultura día a día revela. ¿Cómo reconocer esos diálogos culturales y convertirlos en escuela de la cotidianidad? McLaren da una opción: “que el conocimiento esta socialmente construido, quiere decir que es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones

sociales particulares y que viven coyunturas particulares en el tiempo" (McLAREN, 2005)

- **Una escuela inclusora**

Para la escuela, las relaciones de poder que provocan la clase, raza, género ha llevado a algunos teóricos críticos a considerar la escuela como un escenario de mecanismos de clasificación (McLAREN, 2005, p. 256). En respuesta a este fuerte reparo propone Morin “La frontera que separa a *homo* de los demás vivientes no es natural: Es una frontera cultural que no anula la vida, sino que la transforma y le permite nuevos desarrollos. …Lo importante aquí es observar que la inclusión de lo viviente en lo humano y de lo humano en lo viviente nos permite concebir la noción de vida en plenitud” (MORIN, 2003, p. 29).

Hacer posible este escenario, transforma el paradigma, con el que se considera la aceptación de diversos grupos poblaciones como inclusión, pero mutila sus posibilidades de desarrollo cuando la escuela sigue pensándose como reproductora de conocimiento con el que se pretende dar a todos condiciones mínimas para que se conviertan en fuerza de trabajo productiva. Esta nueva escuela inclusora desde la pedagogía crítica, considera los conceptos de poder, política, historia y contexto de una manera integral y colaborativa de manera que superen los aislamientos provocados por las diferencias sociales y de clase que también se viven al interior de la escuela actual, permitiendo que la brecha social entre unos y otros se cierre cada vez más.

- **Una escuela que atiende y responde a su función social.**

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Esta cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008). La educación ha sido desde muchos años, el mecanismo de transmisión cultural que la sociedad tiene y utiliza para

orientar a sus ciudadanos inculcando sus valores, costumbres, comportamientos, actitudes y reglas de juego que considera deben poseer y practicar, como forma cultural de identificación de un grupo y de los individuos vinculados a éste.

En esta transmisión, se selecciona con criterio de calidad o de utilidad aquellos conocimientos, habilidades, técnicas, competencias que la sociedad-nación desean que sus ciudadanos aprendan; cometido que se cumple a través de un proceso de planificación de qué, el por qué, el cuándo y del cómo. Lo que se esperaría sería que, como discusión al interior de la propia cultura, sobre el tipo de hombre y sociedad que se desea formar se continúe el círculo espiralado: hombre - sociedad creando cultura en forma permanente y ésta a su vez a través de la educación forme al hombre que conforma la sociedad, que hace la cultura.

No obstante, “Los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de *política cultural*; la escuela siempre representa una introducción, una preparación y una legitimación de formas particulares de vida social” (McLAREN, 2005, p. 257). Por tanto se espera que la escuela cumpla a cabalidad con la pedagogía, que promulga para que cuando se hable de ella (la pedagogía) se esté nombrando ese escenario dialógico en el que los estudiantes, maestros y demás miembros de la comunidad educativa, reconozcan las condiciones de realidad con las que se construye sociedad cumpliendo con esa función social que reclaman las dinámicas complejas actuales.

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGIA CRÍTICA	PRINCIPIOS PEDAGOGICOS DE LA FORMACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL[1]
UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA: Política, relaciones poder-ideología.	**LA EDUCABILIDAD:** El programa de formación complementaria está fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje.
UNA ESCUELA QUE FOMENTE LA CRÍTICA: Uso de la dialéctica como posibilidad de expresión crítica.	**LA ENSEÑABILIDAD:** La formación complementaria garantiza que el docente sea capaz de enseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes a la educación preescolar y básica primaria.
UNA ESCUELA INCLUSORA: Reconocimiento y distinción de clases y condiciones.	**LA PEDAGOGIA:** Entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos.
UNA ESCUELA QUE ATIENDE Y RESPONDE A SU FUNCIÓN SOCIAL: Necesidad de reconocer la economía y cultura como realidades inmersas en la escuela.	**LOS CONTEXTOS:** Entendido como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados.

[1] (INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZON, 2015)

9 Pedagogía Crítica Vs Principios de la Formación[38]

Comparando los principios de uno y otro, y teniendo presente que en la Escuela Normal la formación siempre ha estado fundamentada en valores, principios morales, éticos y religiosos y a la par con la formación para la vida, se infieren conexiones y cercanías entre una y otra. Si la escuela logra formar humanamente apunta positivamente a la transformación de las persona a través del modelo pedagógico de la Institución el cual se fundamenta en lo socio humanista problematizante.

No obstante el problema de la escuela requiere una resignificación colectiva, donde la construcción del conocimiento del individuo reconozca las condiciones del otro y con ellas, construya, reconstruya y deconstruya saberes sociales

[38] Fuente: Elaboración propia, comparando (McLAREN, 2005) y Decreto 4790 (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Decreto N° 4790 de 2008, 2008)

(BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008). Por tanto, la duda debe estar siempre presente, flotando en la construcción del saber, más que contenidos, han de ser problemas, situaciones, realidades de mundos no cuadriculados ni perfectos ¿Por qué el egresado choca tanto con la realidad? Porque la escuela la disfraza. En términos generales, lo que se estudia en el colegio es muy diferente a la vida real ¿será justo seguir educando en la fantasía? Nunca debemos dejar de soñar, pero porque no hacerlo teniendo presente el presente (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008).

La Escuela Normal como una de las estructuras de socialización que entró en crisis, debe en la marcha, repensarse y reconstruirse, para que esté acorde a los ritmos que la sociedad demanda y para que sus estudiantes puedan romper con las reproducciones, que los teóricos críticos cuestionan a la escuela como institución:

- Reproducción de la capacitación para la fuerza de trabajo estratificada.
- Reproducción cultural
- Reproducción estatal

“Es preciso resaltar situaciones de la pedagogía crítica en razón de las posibilidades que ofrece para desarrollar ejercicios de reflexión” (Universidad del Cauca, 2000). Por ende, se espera que con la formación ciudadana, los estudiantes asuman actitudes positivas hacia sí mismos y hacia quienes le rodean y pueden también desarrollar habilidades útiles, para enfrentar la problemática diaria de la vida social.

CAPÍTULO TRES. LOS PROCESOS PEDAGOGICOS Y EL APRENDIZAJE – PRO/YECTO-

El trayecto recorrido hasta el momento, lleva a la problematización de la pedagogía y el aprendizaje. Tal complejidad propicia una cadena de sospechas, las cuales una a otra se entrelazan y cuestionan. Algunas de ellas:

La pedagogía adquiere el semblante de una profundidad transformadora, que mueve el quehacer educativo, en ambientes cotidianos como el de la cultura. En el corazón de la pedagogía se halla la transformación del ser humano, hacerlo reflexivo, juicioso, cabal y sabio, es decir, que su desarrollo intelectual sea acorde con su desarrollo físico y social. Vale la pena entonces preguntarse:

- ¿Cuál es la significación de la educación en la formación pertinente de maestros en formación, que atienda la práctica pedagógica en contextos pluriétnicos?

- ¿Cómo de-construir/re-construir las prácticas pedagógicas de manera que atiendan las exigencias de una formación pertinente en el marco de la educación Colombiana?

PERSPECTIVAS DE LA SIMPLICIDAD DE LA CIENCIA EN LA ESCUELA (CARRIZO, ESPINA PRIETO, & KLEIN, 2004)**:** A partir de la obra de estos autores, se presentan las perspectivas de la simplicidad de las ciencias, con el auge del capitalismo europeo por el que surgen las ciencias sociales. Se instaura entonces, en la condición pedagógica, la necesidad de rigurosidad y exactitud en la consolidación de la ciencia, no obstante, la movilidad de la formación y la necesidad que a través de una misión institucional, iluminada por un modelo educativo, se reconoce en las ciencias la urgencia de movilizarse por los escenarios inter-multi-trans. Para el caso de la Escuela Normal, su contexto

pluriétnico exige un tránsito hacia la interculturalidad lo que finalmente tendrá que responder a una necesidad integradora del conocimiento por las ciencias.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE LA CIENCIA EN EL MARCO DE LA ESCUELA DE MAESTROS

10 Evolución del Concepto de la Ciencia en el Marco de la Escuela de Maestros[39]

Bien lo afirma Giroux, cuando se refiere a la teoría: "para la Escuela de Fráncfort, la crisis de la razón está vinculada a la de la ciencia y la crisis más general de la sociedad" (2003). Por tanto, urge la movilidad de la ciencia en aras de respuesta social a las demandas actuales. Es así como se ha trascendido de la idea de simplicidad a la consideración del universo como totalidad única, acabada y omnicomprensiva, de este a la totalidad como conjunto que puede ser descompuesto en unidades simples y recompuesto a través de la sumatoria de éstas y finalmente a la diversidad como combinación de unidades.

En palabras de CARRIZO, ESPINA PRIETO, & KLEIN, se define la simplicidad como el:

> "Estilo de conocimiento que enfatiza en las operaciones de redacción como forma de aprehender el todo, de explicarlo y manipularlo, y se sustenta en supuestos básicos: consideración del universo como totalidad única acabada y omnicomprensiva; la totalidad como conjunto que puede ser descompuesto en unidades – partes y recompuesto a través de la sumatoria de estas; la diversidad como combinación de unidades-partes; existencia de un encadenamiento universal a través de relaciones causales lineales, donde los efectos son proporcionales a las causas y se constituyen en invariantes explicativas (a iguales

[39] Fuente: Elaboración propia.

> causas corresponden los mismos efectos y viceversa): expresión de la causalidad a través de estructuras que enlazan las partes y que se constituyen como armazones fijas, relativamente rígidas y resistentes al cambio, con alto grado de persistencia en el tiempo y que aseguran la reproducción de lo social y sus diferentes ámbitos; el orden, la estabilidad y el equilibrio como condiciones indispensables para la reproducción normal de las entidades sociales; la complejidad como accidente indeseable de la realidad, como dificultad que es necesario y posible controlar y, como correlato, lo simple como cualidad deseable; carácter subalterno y no esencial del azar y lo indeterminado; la historia como cambio progresivo universal que marca una ruta ascensional que es posible recorrer por todas las culturas o pueblos; determinación estructural de los cambios; predictibilidad; relación de oposición entre orden y cambio; separación entre sujeto y objeto, entre subjetividad y mundo externo al sujeto" (CARRIZO, ESPINA PRIETO, & KLEIN, 2004, p. 12)

Este tránsito, de la simplicidad a la complementariedad ha marcado críticamente la concepción disciplinaria de las ciencias, llegando a la fragmentación numérica de la evaluación de un área, donde prima la división de las ciencias en disciplinas, la cual se manifiesta en tres escenarios (CARRIZO, ESPINA PRIETO, & KLEIN, 2004, p. 13):

- FRAGMENTACIÓN O ATOMIZACIÓN. BINARIZACIÓN: Delimita el objeto de estudio y profundiza sucesivamente en su manejo a través de separaciones -delimitar partes del todo-.

- DISYUNCIÓN: Toma la realidad definida por la oposición en pareja –antagónicos-.

- OBJETIVACIÓN: Concibe una realidad-objeto separada del sujeto que la conoce y sin interinfluencias.

Estas consideraciones nos remiten al maestro (ROJAS OSORIO, 2014) quien en la lectura *Disciplinas Académicas Y Poder Disciplinario* de la Multiversidad, trata la importancia de la constitución disciplinaria de los saberes desde Michel Foucault, 1926 – 1984, la cual se puede precisar en:

1. La disciplina académica puede ser un tipo de saber más o menos delimitado en el universo de los saberes, por tanto no debe confundirse el saber con la ciencia y menos establecer entre ambos equivalencia disciplinaria.
2. La disciplina apunta al control de la conducta de otro u otros seres humanos o incluso de sí mismos.

Estos dos significados se cruzan y entrelazan ya que los académicos surgen de un tipo de disciplinamiento del saber por parte del poder. Para Foucault el discurso trae consigo una carga de poder por los sistemas de dominación para apoderarse de lo que se quiere. En el concepto de Foucault la disciplina se define por un dominio de objetos, un conjunto de métodos un cuerpo de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y definiciones, de técnicas y de instrumentos. Ya que una disciplina regulariza y determina la forma de las proposiciones que pueden nacer de las mismas ciencias, la disciplina establece el dispositivo disciplinario como la articulación de un saber y un poder, estos dos se unen en el discurso.

Las cuatro operaciones propias del poder disciplinario son: selección, normalización, jerarquización y centralización. Por selección se eliminan y descalifican los pequeños saberes, por normalización son los saberes reconocidos y estos se comunican entre sí, por la jerarquización los saberes encajan entre sí, formando una estructura y por la centralización se organizan en forma piramidal para hacer más fácil el control. Por lo tanto se infiere, la imbricación del saber y poder, vista la disciplina como asunto académico de los saberes y de igual manera la disciplina como forma de control de la conducta humana.

Esta realidad, remite la educación actual hacia la movilidad por plano epistemológico interdisciplinar, que intenta recuperar una visión compleja de lo social y la reinducción de saber por la necesidad de:

- Revolución epistemológica
- Complejidad
- La idea de bioética
- Holismo ambiental.

Esta transición de la simplicidad a la complejidad de la ciencia, posibilita la emergencia de una visión integradora a través de la interdisciplina. Este concepto fue utilizado por primera vez en 1937, por el sociólogo Louis Wirtz, en Estados Unidos. Julia Añorga aporta este concepto de interdisciplina "la confirmación de un nuevo objeto teórico entre dos o más ciencias previas, que llevan a una nueva disciplina particular o cuando se logra la aplicación, a un mismo objeto práctico de elementos teóricos de diferentes asignaturas" (1994, p. 21) este se constituye en un principio básico para proyectar acciones para la integración de los conocimientos y la formación de un pensamiento multifacético de los estudiantes, que le permite comprender la realidad en su múltiples interrelaciones.

La necesidad de concebir una sola ciencia en el estudio del hombre, la naturaleza, la sociedad y la cultura, que comprenden las ciencias naturales y la ciencia del hombre en unidad dialéctica, en estrecha relación y en constante interrelación y desarrollo. Este se explica cuando se fundamenta que el hombre es un producto de la naturaleza y a su vez, un resultado de la sociedad y de la cultura creada por él mismo. La diversidad del mundo reside en la diversidad cualitativa de las cosas y de los procesos materiales en las diversas formas de movimientos de la materia, mientras que la unidad del mundo reside en la materialidad.

La interdisciplina surge de la aparente dispersión del conocimiento dirigido al estudio de las diversas disciplinas, y por el desmedido avance de las ciencias, la tecnología, las exigencias del desarrollo social y complejidades del mundo de hoy, que demanda la integridad de saberes adquiridos en las diversas disciplinas, de la

experiencia cultural y de conocimiento de la herencia histórica, para enfrentar los retos del acelerado desarrollo.

Con el surgimiento de las diferentes disciplinas ocurren las especializaciones en el estudio de cada fenómeno, objeto o fenómeno de la realidad objetiva, y con ello se separa del conocimiento general que fue su antecesor, y que integra todo lo relacionado con la naturaleza, el hombre y la sociedad en su interacción dialéctica.

El desarrollo del conocimiento del hombre sobre el estudio del mundo, los fenómenos naturales, sociales y los avances de la ciencia y la tecnología, han dado lugar al surgimiento de diversas disciplinas para profundizar los novedosos aspectos de la realidad.

El carácter dialéctico de la interdisciplinariedad presupone la concatenación universal de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad y la solución de las contradicciones que son fuente de desarrollo, que se manifiesta en una visión integral de los nexos entre ciencias y los fenómenos sociales que las relacionan: para el estudio de las ciencias sociales se necesita de conocimiento y de la influencia de las ciencias naturales, al concebir las necesidades de establecer un profundo análisis sobre la ideología y la dirección de la sociedad como un todo unificado.

La movilización de conceptos de lo disciplinar a lo interdisciplinario, requiere la presencia de los 3 ejes epistemológicos que movilizan la investigación y la ciencia: la relación sujeto-objeto, la relación todo-parte y la concepción del tiempo y la historia.

La marcada influencia de los ejes epistémicos se hace visible por las tendencias de relación con el objeto de estudio:

HACIA UNA PERSPECTIVA COMPLEJA: RELACIÓN SUJETO-OBJETO

11 HACIA UNA PESPECTIVA COMPLEJA: RELACION SUJETO-OBJETO[40]

Ante esta nueva realidad de relacionamiento entre sujeto-objeto, es conveniente preguntarse: si el sujeto no es consciente del objeto ¿no habrá fenómeno a estudiar? ¿El fenómeno se limita a la conciencia del sujeto?

Educar en tiempos presentes, demanda una reforma del pensamiento para juntar lo disyunto y realizar nuevos tejidos que permitan concebir un conocimiento sin divisiones ni compartimientos, respetando lo individual y lo singular, considerando la interrelación del sujeto con el contexto y el todo y las múltiples formas que creamos y re-creamos en el camino de ser cada vez mejores seres humanos, seres que se transforman y buscan el movimiento no lineal que les permita regenerarse y encontrar nuevos sentidos de vida.

Es por ello que el currículo, como el que permite crear mundos posibles debe superar la inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista. Romper lo complejo del mundo en fragmentos separados fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia miope que termina normalmente por enceguecerse y destruye desde el óvulo las posibilidades de comprensión y de reflexión, reduce las

[40] Resumen elaborado a partir de las ideas y conceptos de (CARRIZO, ESPINA PRIETO, & KLEIN, 2004)

oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Por ello, entre más multidimensionales se vuelven los problemas más incapacidad hay de pensar su multidimensionalidad; entre más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; entre más planetarios se vuelvan los problemas, más impensables son. Incapaz de proyectar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable (MORIN, 2000, p.34).

Pensar currículos desde esta perspectiva es la apuesta por una educación que integre, donde los docentes como transformadores de vida, articulen cada una de las áreas de la formación, con la proyección del ser humano, que podrá con su formación desde una perspectiva humanista, ganar espacios de reconocimiento no sólo por su capacidad laboral sino también humana. Tales resultados permitirán reorientar las Prácticas Pedagógicas de la Educación, articulando al diseño las nuevas emergencias de la complejidad que se originen, como resultado del proceso reflexivo, entregando nuevos elementos para directivos y docentes que favorecerán la trasformación del cómo formar migrando de currículos que homogenizan desempeños a currículos integradores/críticos que tienen en cuenta la individualidad, potenciando la consolidación de un proyecto de vida ético articulado a los requerimientos del contexto.

3.1. La Pedagogía En Clave De Territorio

A partir de la preocupación latente de la Escuela Normal por la formación inicial de los maestros en un territorio complejo por las condiciones multiculturales, pluriétnicos, sociales, políticas, que convergen alrededor de la Institución y que complejizan el accionar pedagógico, surge la necesidad de posicionarse como polo de desarrollo educativo de su área de influencia, hacia la transformación educativa.

Entonces, ¿Qué incidencia tiene la práctica en las características de la comunidad y en horizonte institucional? Más allá de la palabra, más allá de la argumentación esta la acción, vamos ahora del escritorio al territorio, del discurso al curso. Por tanto, es deber del maestro entender cuál es el perfil de persona que espera

formar, para ser coherente con modelo, perfil y prácticas pedagógicas, el maestro actual ve y reconoce las variables contextuales en que se mueven sus estudiantes, por tanto se carece de transformación de la práctica educativa, de manera que se movilice el pensamiento pedagógico del maestro, en pos de realidad por el contexto histórico y político que reclama la actualidad.

Este marco de realidad ha de ser consecuente con el modelo institucional, tanto más en una escuela donde la acción diaria está mediada por un actuar local, con un pensar global que responda a las condiciones de realidad de cualquier escenario.

En el contexto social, la cultura reclama los conceptos *Inter-Multi-Trans* dadas la condiciones poblacionales, por tanto la escuela deberá conocer, formar y transformar en clave de territorio y con identidad cultural. Daniel Gutiérrez Martínez en (Multiculturalismo: Desafíos y Perspectivas, 2006) ancla en el concepto de cultura la aparente inmutabilidad de la identidad, la cual deberá entenderse no como la simple perpetuación. Este marco de realidad abre la puerta a la discusión necesaria que vive la escuela Normal en torno a la Inter – Multi – o Trans – Cultural.

Indiscutiblemente, la identidad es la base de la formación que se proponga en las condiciones sociales que vive esta institución. Por tanto, la Escuela Normal toma un rumbo hacia la interculturalidad entendiendo con ello “una política y una serie de prácticas pedagógicas que puedan reinventar y modificar las narrativas existentes de dominación para transformarlas en imágenes y ejemplos concretos de un futuro por el que valga la pena luchar” (GIROUX H. , 2003, p. 311)

En el escenario educativo de las escuelas formadoras de maestros, la pedagogía se enraíza en el corazón de la acción y como médula fundante de la Institución, requiere la fuerte presencia de la historia, base primordial que reclama el reconocimiento del con-texto de formación. Ajustarse al contexto a partir de los retos y transformaciones que requiera la práctica de aula, el contexto y el modelo institucional por los desafíos de la historicidad y los ritmos de los estudiantes que

provocan transformaciones que incentivan en el maestro la movilidad de pensamiento, ajustándose a la identidad, la realidad, la historia, la urgencia y los intereses de sus educandos.

12 TRANSICIÓN DE LA PEDAGOGÍA POR LA HISTORIA Y LA IDENTIDAD[41]

Como comunidad de sentido, la lectura de la memoria histórica permite interpretar y analizar socialmente el presente histórico en clave de lectura de realidad humana, que ubica las situaciones problema de la pedagogía en el tiempo y espacio de la formación.

La necesidad de historia trasciende de la vivencia a un análisis social de época en la cual, la postura del docente se problematiza y revierte en la formación y trans-formación por la pedagogía.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AULA TRANS-FORMADAS

¿Cuáles son los momentos de aprender? La transformación de las prácticas desencadena un sinfín de movilidades en la escuela: la manera de enseñar, la manera de aprender, la manera de evaluar, la manera de hacer seguimiento, esta es una transformación paulatina. Atender a los estilos de aprendizaje es la urgencia del momento.

[41] Fuente: Elaboración propia

La tarea docente se enmarca en 4 realidades y exige 5 condiciones de su perfil. Lo que se enseña deviene de la cultura. Realidades:

1. Saber disciplinar
2. Formación pedagógica
3. Desarrollo humano
4. Saber cultural.

Cuando el maestro cierra los ojos a estas realidades de su cotidianidad en el acto educativo, le será imposible cumplir con estas condiciones de ser:

a. Sabio en el saber.
b. Sabio en la pedagogía.
c. Sabio en la naturaleza del ser humano.
d. Sabio en el contexto.
e. Sabio en la naturaleza de la institución a la que pertenece.

En esta tarea, el maestro señala el camino y hace de la docencia la acción de Enseñar, dejando con ello marcas en la historia de sus enseñantes. Una acción educativa trans-formadora habrá de marcar:

1. SUCESO CUMPLIDO, acontecimiento, pacto, relato, en un ambiente especial de aprendizaje. Esto permite ver como se ha comportado un fenómeno. Así la enseñanza se convierte en una marca que se vuelve de dominio simbólico para quien aprende.

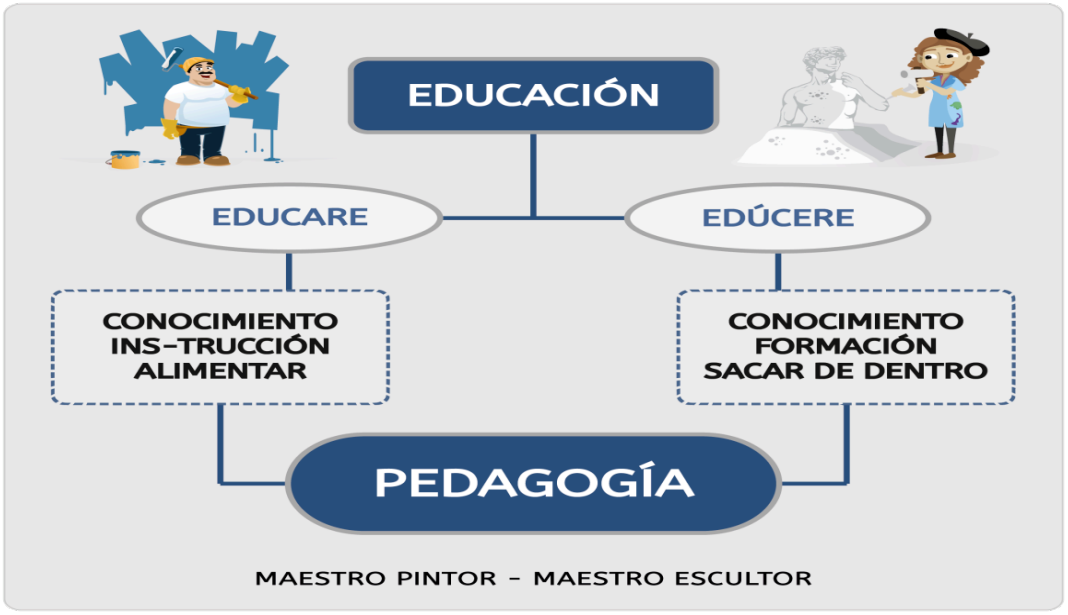
2. PENSAMIENTO HUMANO, comunicación de este pensamiento sobre el mundo como el hombre ha pensado el mundo: desde las ciencias, desde sus estatutos, desde el desarrollo de una ciencia, la historia de un saber y como se configura en una forma de articulación particular que permite develar la configuración de un saber.

3. SUJETO IMPLICADO, niveles de contingencia de la humanidad, las posibilidades de existencia, moviliza conciencia y estructuras cognitiva.

Huella de la historia que permite reconocerse desde el proyecto de vida y el rol social.

El saber fundante de los 5 saberes (en el saber, en la pedagogía, en la naturaleza del ser humano, en el contexto y en la naturaleza de la institución a la que pertenece) es la pedagógica, ligado a la didáctica no como formas de enseñar, sino como posibilidad para sacar de dentro del ser humano todo su potencial.

Visto así, la educación y la pedagogía dialogan con las ciencias hacia la construcción de conocimiento y la comprensión de las realidades, de manera que los saberes y las marcas de la acción educativa transformadora posibiliten la emergencia de sujetos en clave de realidad, dispuestos a re-conocer su propio contexto como condición para la trans-formación.



13 MAESTRO PINTOR - MAESTRO ESCULTOR[42]

PEDAGOGIA INTERCULTURAL: del significado a la significación de la educación por la formación pertinente para las prácticas pedagógicas en contextos pluriétnicos.

[42] Fuente: Elaboración propia

> *"el concepto de cultura tiene una relación particular con la base material de la sociedad; y el poder explicativo de esa relación debe encontrarse en la problematización del contenido específico de una cultura, su relación con los grupos sociales dominantes y subordinados, la génesis socio histórica del ethos y las prácticas de las culturas legitimadoras y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia".*
>
> (GIROUX H. , 2003, p. 100)

En clave de territorio emerge la cultura como condición *sine qua non* de la formación inicial de maestro en la Escuela Normal Superior de Riosucio Caldas. Como se ha dicho, la escuela ha migrado por diferentes conceptos, no obstante, el anclaje social de la cultura ha sido permanente, por tanto ¿Qué concepto de cultura requiere la escuela?

La cultura desarrolla sus diálogos a través del lenguaje, debido a la necesidad de encontrase como ser en la sociedad; pero el desarrollo de la mente humana, de manera "autónoma", está íntimamente ligada a los preceptos propios de la cultura, siempre en busca de nuevos horizontes que alimenten la curiosidad y el pensamiento. De allí se desprende la diversidad humana que se plasma en las concepciones de mundo que maneja cada cultura, mitos, ritos, toda muestra de arte, alimentación, creencias… con este panorama se hace necesario, reconocer la identidad humana y más profundamente de la identidad cultural, como base para la interculturalidad en el marco de la pedagogía.

La cultura como mecanismo de la Educación usa una complejidad (incertidumbre, azar, juego…) impredecible: dialoga permanentemente con el conflicto, es decir, provoca, entiende, modifica y genera nuevos conflictos. Allí la estrategia de la construcción del conocimiento es que como maestros, seamos gestores del conocimiento, al escuchar los discursos que la cultura día a día revela (BUENO

ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008). ¿Cómo reconocer esos diálogos culturales y convertirlos en escuela de la cotidianidad? Ahora bien, no solo el cómo, otro asunto es qué discursos emergen hoy, qué nuevos imaginarios brinda la cultura, qué debemos contestar en este diálogo del que hasta ahora empezamos a hacer conscientes.

Este marco cultural en pos de la interculturalidad, exige reconocer que la diversidad cultural es heterogénea (GUTIERREZ MARTINEZ , DANIEL (Coordinador); WIEVIORKA, MICHEL; Y OTROS, 2006). De hecho, la diferencia cultural, incluyendo a los grupos mejor instalados en una definición inmutable de su identidad, significa cambio, y no es simplemente una perpetuación. Emerge por tanto el concepto de interculturalidad como la posibilidad comunicativa-discursiva entre culturas con la posibilidad de trasformación por el diálogo en clave de tradición, es decir, la vitalidad de una tradición depende de su capacidad para renovarse.

Para la pedagogía, el tejido de la palabra como forma del acontecer del significado, constituye un gran eje de reciprocidad y de alteridad como aspectos que forman el conjunto de posibilidad interculturales y en consecuencia, la trama del encuentro complejo, entre las culturas. El acto del habla se apoya en la palabra, para desde ella, manifestar un interés humano. Entre el decir y el escuchar se encuentra la razón del discurso objetivo de la otredad, porque el habla que dice y escucha, funda su acción en la propia ética del reconocimiento del otro. La palabra se hace compleja en su doble sentido de signo y significante, permitiendo abstraer de ella los mundos posibles y las diversas formas de representación, generando con ello un movimiento creativo, en el que confluyen múltiples situaciones y posibilidades de interpretación (AMADOR PINEDA & ARIAS ARTEAGA, 2005).

Como ya se dijo en el capítulo anterior “la educación es el vehículo de la cultura”, por tanto, instala su mirada en la formación **humana**, con el fin de forjar humanidad. Tarea vital del educador quien en ejercicio de su saber disciplinar

compromete su propia humanidad con su discurso en un territorio eminentemente social, natural y cultural. Esta conexión vital para la formación ha de derivar la construcción, reconstrucción y/o deconstrucción como posibilidad para la interculturalidad y la pedagogía en prácticas pertinentes para el contexto.

3.2. Inter Culturalidad/Disciplina/Aprendizaje

¿Cuáles son los elementos pedagógicos y didácticos que aporta la pedagogía crítica a la transformación de la práctica de aula?

> "Conviene distinguir, en lo posible, el ámbito de lo multidisciplinario, el de lo interdisciplinario y el de lo transdisciplinario, si bien no debemos aspirar a trazar entre ellos fronteras demasiado rígidas e inflexibles, por el contrario, debemos estar prestos a admitirlas cuando así se nos manifiesten como difusas y flexibles" (JIMENEZ, 2009) en (LOPEZ & HERNANDEZ, 2009)

INTER CULTURALIDAD

Vivimos en un mundo de flexibilidad universal, bajo condiciones agudas y sin visos de solución, que penetran todos los aspectos de la vida individual, los vínculos de amor e interés común, los parámetros de identidad profesional, los de identidad cultural, los modos de representación del yo en público, los modelos de salud y belleza, los valores relevantes así como los medios para alcanzarlos. "Los puertos seguros para amarrar nuestra confianza son pocos y están alejados unos de otros, y la mayor parte del tiempo ella flota vanamente a la deriva a la búsqueda de un muelle a salvo de las tormentas" (BAUMAN, 2005, p. 145). Todos hemos aprendido por la fuerza que nuestros celosos esfuerzos para "poner las cosas en orden" suelen terminar en más caos, informidad y confusión, y que nuestro denuedo por eliminar las contingencias y los accidentes es apenas más que un juego de azar. Idea preliminar que nos lanza a la complejidad y con ella a lo inter,

lo trans y lo multi de los fenómenos de la vida cotidiana y por ende de la educación.

Esta idea inicial abre las puertas a la apuesta por la cohesión social como articulación de los pueblos, como elemento aglutinante y colaborativo para el desarrollo social, como posibilidad para conectar los lazos que nos unen como sociedad, como reflexión compleja, como eje rector de la actividad educativa, siendo la escuela el escenario primario para el fomento y el desarrollo de ella por la interdisciplinariedad.

La escuela es el primer laboratorio de cohesión social, por tanto debe haber un diálogo entre prácticas, disciplinas, políticas y contextos. Así, la trasformación y la conservación social como eje del desarrollo cultural de los pueblos permite el diálogo entre la educación y la sociedad en una relación transdisciplinar con la que se pueda evitar la exclusión.

La cohesión social tiene su elemento fundador en la pequeña sociedad, en la comunidad, en la sociedad común. No obstante, la modernidad ha llevado al desarrollo económico, intelectual, científico… aumentando el individualismo y rompiendo la cohesión social. Empero la nación moderna a diferencia de los imperios, puede imponer la idea de comunidad en la palabra "patria", la "madre patria" la que en palabras de MORIN (2012): "da sentido de una madre común, de hermandad, de confraternidad"[43]. Explica el Dr. Morin que en esta noción hay dos polaridades: 1. Comunidad: "común" y 2. Sociedad: intereses de grupos, intereses de individuos, de ahí que la modernidad sea una cohesión pero también con libertades y el desarrollo se convierte en segregación social.

Para despertar la solidaridad como posibilidad de cohesión social, tiene que darse una reforma en la educación que permita integrar en todos los niveles la comprensión humana, la comprensión del otro, el reconocimiento del otro, en

[43] Conferencia Magistral "La Importancia de la Cohesión Social en el impulso e Institucionalización del Desarrollo Regional. Dr. Edgar Morin Noviembre 15 de 2012. Senado de la Republica Estados Unidos Mexicanos LXII Legislatura, Comisiones de desarrollo regional, de asuntos fronterizos sur y asuntos indígenas. Salón de Protocolo de Junta de Coordinación Política, México D.F.

palabras de Heidegger: reconoce en el otro la dignidad humana, lo cual significa reconocer dos rasgos: el otro es igual a mí, el otro es singular. En el pensamiento educativo actual reconoce al otro y reconoce en su dignidad humana que cada uno tiene su singularidad, su dignidad, su cultura.

No obstante, estamos en la sociedad de los conocimientos compartimentados, no es la sociedad del conocimiento, pero el pensamiento complejo puede hacer esta cohesión de conocimientos a través de la interdisciplinariedad, pero si continuamos con el mismo tipo de educación que no da la posibilidad de comprender los verdaderos problemas, no habrá cambio.

INTER DISCIPLINA

Una nueva concepción de ciencia, posibilita el reconocimiento de las Ciencias de Frontera no como interdisciplinares sino como ciencias de la vida no necesariamente tienen un objeto pero si tienen un problema. Por tanto, como ciencia contemporánea se articula a partir de dos problemas: el conocimiento y la vida.

Con esta nueva realidad, el concepto de ciencia se ancla en:

- La forma de organización del conocimiento
- La forma de organización de la sociedad
- El lenguaje
- El método: como camino met hodos (Griego)
- La técnica o tecnología y
- La forma de acción sobre el mundo

Por ende, formarse en ciencia significa resolver problemas:

14 FORMAR-SE EN CIENCIAS[44]

La ciencia busca hacer visible lo invisible, es por eso que en la vida como en la ciencia lo verdaderamente fascinante es pensar lo impensable, descubrir lo no descubierto, inventar lo que no se ha inventado, mover lo inamovible, es decir: reformar las instituciones.

La ciencia es de pensamiento crítico y abierto y con éste carácter posibilita el movimiento del conocimiento. Por la ciencia y su investigación, surgen las movilidades y los procesos del conocimiento humano. Morin lo exige en su libro La Vía urge reformar el conocimiento, pero "no se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones" (MORIN, 2011, p. 147)

La escuela como institución convoca la *Formación Humana.* Con esta premisa, podemos entender el punto de encuentro de la arquitectura del conocimiento como una expansión humana, política, familiar y social por la gesta del conocimiento lo que redundará en la gestión del desarrollo humano.

Desde el enfoque complejo del pensamiento llevado a la interrelación, a la interconexión podemos preguntarnos ¿Cuál es el impacto de las prácticas pedagógicas en la escuela vital? Por la interdisciplinariedad de los fenómenos educativos comprendemos la intersectorialidad de los estudiantes como efecto de

[44] Fuente: Elaboración propia

las políticas educativas, por tanto, para que la Interdisciplinariedad sea posible como polo de desarrollo de las posibilidades de los estudiantes reconociendo su pluralidad, la escuela tendrá que entender que:

- Toda disciplina debe comprenderse en sus dominios
- Toda disciplina debe comprenderse en el conjunto de otras disciplinas afines y no afines
- Toda disciplina estará en posibilidad de comunicación e intercomunicación por la interdisciplinariedad

Estas nuevas posturas disciplinares han puesto en discusión dialógica las comunidades; de un lado comunidades científicas Vs comunidades de sentido, dando el giro al reconocimiento de saberes no solo científicamente validados, sino también saberes reconocidos por el sentido de verdad que le asigna la legitimación de un grupo social. De otro lado, comunidades de indagación Vs comunidades humanas, donde las posibilidad de búsqueda de la verdad absoluta se transforma en incertidumbre, dada la nueva realidad de verdades temporales en la sociedad actual.

Por la historicidad, toda disciplina que se comprende en sus dominios y en el conjunto de otras disciplinas, debe comprenderse como un conjunto histórico, condición para el dialogo disciplinar. Por ello, toda disciplina que se comprende en sus dominios y en las fronteras de otras ciencias es inter – transdisciplinar porque comprende las realidades de margen que comparten unas y otras disciplinas.

Así lo enfatizan Santos y Lorenzo “cuando hablamos de la teoría de la educación (intercultural) el quid de la cuestión que importa enjuiciar y afinar es el mismo concepto de educación” (SANTOS REGO & LORENZO MODELO, 2012). En la escuela actual ¿cómo convoca la interdisciplina el sujeto implicado? Por el reconocimiento de los inter saberes, inter comprensiones e inter realidades de la cotidianidad. Por tanto, la realidad de la formación en la escuela se encuentra cargada de realidades acontecimentales fruto de las posibilidades humanas hacia el despliegue de lo humano de la interdisciplinariedad.

Por ello, requerimos de una aula no lineal, donde el saber circule no sólo en forma de información especializada, donde las interacciones fluctúen y generen perturbaciones en las estructuras conceptuales, estéticas, actitudinales y axiológicas a partir de las cuales realicen interpretaciones de la realidad, elemento de vitalidad en la formación de la cultura (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008).

La interdisciplinariedad en su finalidad pretende entonces encadenar, asociar las disciplinas buscando la complementación, crítica, construcción y por ende la obtención de unos significantes procesos de conocimiento, que permitan el crecimiento múltiple de esta gran sociedad, lo cual se refleja en la renovación y evolución de la cultura.

Finalmente, en palabras de Morin: “la enseñanza que parte de disciplinas separadas en lugar de alimentarse de ellas para tratar los grandes problemas mata la curiosidad natural de todas las conciencias juveniles que se están abriendo” (MORIN, 2011, p. 148)

INTER APRENDIZAJE

Hoy, la gran mayoría de los problemas con que el humano tropieza en su diario acontecer, no se pueden mirar/resolver desde los ámbitos de la particularidad ni desde la óptica de la especialidad. Problemas cotidianos como la globalización o la minería ilegal son inabordables de manera satisfactoria por una sola área del conocimiento; poco haría una sola mirada, una sola referencia cognoscitiva por esos problemas.

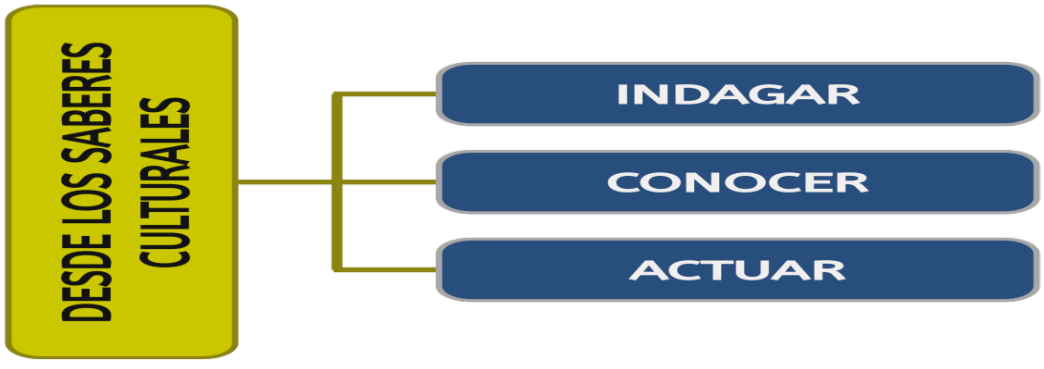
Los problemas globales demandan tratamientos globales, son situaciones problémicas tan complejas que no es suficiente una mirada unilateral, un análisis monodisciplinar, se exige una participación plural, diversa, interdisciplinar, unas indagaciones complejas para acercarse a las soluciones.

En medio de la amplia complejidad la ignorancia es fiel compañera, no necesariamente porque en la actualidad haya mayores dificultades para procesos

de aprendizaje, sino porque seguramente estamos haciendo uso reiterativo de las mismas formas, de las mismas maneras de indagar-nos, de cuestionar al mundo de las ideas y reducimos a respuestas elementales las situaciones complejas de la vida diaria.

El planteamiento acerca del desarrollo de una nueva forma de pensamiento, de un pensar en clave de complejidad, luce como una exigencia hacia la transformación de las realidades del individuo, un gran reto en el momento de hacer abordajes desde el razonamiento en torno a lo que nos envuelve.

La interdisciplinariedad como fuente posible para el abordaje de la complejidad, es condición necesaria más no suficiente si no se desarrolla de manera consciente, no es una emergencia espontánea por el simple hecho de disponer juntas varias miradas de especialistas. El ejercicio interdisciplinar ha de discurrir en territorios de la complejidad en respuesta/síntesis integradora de los elementos de análisis que cada una de las disciplinas connota. Este movimiento hologramático de formación desde los saberes culturales en que está inmersa la Institución, posibilitan en el estudiante la necesidad por indagar, conocer y actuar en consecuencia de sus aprendizajes, llevando estos constructos al plano inter cultural, inter disciplinar e inter aprendizaje.



INTERCULTURALIDAD DESDE LOS SABERES CULTURALES PARA EL INTER/APRENDIZAJE

15 INTERCULTURALIDAD DESDE LOS SABERES PARA EL INTER/APRENDIZAJE[45]

[45] Fuente: Elaboración propia

Esta mirada compleja de la interdisciplinariedad pone el bagaje teórico de las disciplinas como perspectiva con la que se quiere llegar a una interpretación sistémica de la problemática, desde cuyo panóptico sea posible un diagnóstico integrador que a modo de base sustente las acciones concretas que posibiliten para el estudiante el aprendizaje complejo.

Este aprendizaje se traduce en “la capacidad de modificar la acción en función de los acontecimientos que se produzcan o de las informaciones que se reciban por el camino” (MORIN, 2011, p. 149), por tanto, la interculturalidad, por la interdisciplinar posibilita en los estudiantes el interaprendizaje, con el que tendrá la posibilidad de actuar en consecuencia en una realidad inmersa en la incertidumbre que provoca la movilidad permanente de las estructuras sociales.

Por ello, desde los saberes culturales que convocan diferentes grupos humanos, urge la necesidad de indagar, conocer y actuar en consecuencia y con postura crítica. Tanto más fundamental para la escuela la presencia de la interculturalidad e interdisciplina en la búsqueda de la construcción de conocimiento amplio, complejo, crítico, global, tanto mas retroactúa la educación y la cultura en pos de la transformación social.

Este escenario en palabras de Perrenoud: decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia, convoca la acción pedagógica crítica con la que el maestro se dispone para la posibilidad educativa del aprendizaje. Será oportunidad educativa para la triple reforma que propone Morin del pensamiento, del conocimiento y de sensibilidad humana en pos de sociedades cada vez más posibles en tiempos de incertidumbre.

3.3. Escuela Y Pensamiento Complejo, Movimientos De Comprensión Social

"…las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural esto es, cómo legitiman la racionalidad capitalista y sostienen las prácticas sociales dominantes" (GIROUX H. , 1983)

La responsabilidad social que tiene la Escuela Normal con la formación de los maestros de las futuras generaciones implica el reconocimiento de la complejidad de la vida misma frente a las estructuras sociales que en la actualidad se están movilizando, entre otros aspectos por la globalización. Tenemos presente que hoy los estudiantes no se forman en verdades centradas en las certezas sino en las verdades centradas en las incertidumbre constituyéndose en verdades temporales.[46]

Esta incertidumbre de las sociedades actuales genera confusión, no solo a nivel de la búsqueda de la verdad sino que esa verdad se ha visto afectada en todos los sistemas como el político, el económico o social, no obstante, el sistema educativo sigue estático. Entonces ¿Cuál es la responsabilidad social de la Escuela Normal Superior frente a su contexto? ¿Frente a estructuras sociales en movimiento?

La responsabilidad social es fundamental frente a un mundo en crisis, en situaciones de cambios coyunturales. Las instituciones educativas y fundamentalmente la Escuela Normal Superior tiene que formar maestros para esa incertidumbre. La escuela debe estar comprometida con la realidad no solamente del contexto sino también nacional y global, de manera que se formen nuevos docentes con una mirada más amplia frente a lo universal, a un mundo cambiante en constante transformación, maestros que permitan a sus estudiantes ver desde su territorio local, un mundo globalizado

[46] Dr. Carlos Hernando Valencia Calvo, Universidad de Caldas. Conversación sostenida el 04 de abril de 2015 con la Unidad Administrativa de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, en Riosucio Caldas.

Una ruptura inicial en el sistema educativo será el cómo, siempre el maestro se pregunta por el cómo y desde una perspectiva compleja, el maestro deberá ir al que. Por tanto, ¿Cómo superar el cómo? Esta dicotomía o quiasmo lingüístico obliga a reconocer la significación cultural con la que los maestros comprendemos la realidad y tomamos postura crítica en el aula de clase, posibilitando la emergencia de conocimiento crítico en los estudiantes.

Cuando se indaga a los maestros de la Escuela Normal por su actuar y comunicar expresan: "El conocimiento de hoy al estar contextualizado, ha acabado con las actividades memorísticas y se han convertido en prácticas. El estudiante de hoy ha de formarse integralmente, ha de ser un indagador, que lidere procesos de transformación desde una mirada crítica y competente para la toma de decisiones acertadas"[47]. Estas expresiones en la voz del maestro permiten que las relaciones configuren posibilidades de quiebre educativo en pos de la formación crítica ¿Qué legitiman lo que configuran las relaciones?

Podría pensarse que actualmente el maestro ha perdido su rol por las reformas educativas que han permitido a profesionales de diferentes ramas incursionar en la docencia sin los dominios pedagógicos y las familias no han asumido la responsabilidad como primeros formadores. Aunado a esto, las actividades internas que favorecen el compartir escuela-familia han menguado por políticas educativas y desinterés de las familias. No obstante, queda aún en la escuela otro maestro, un sujeto con poder de existencia y anhelo de vida, con sesgos aun de reproductor informativo como lo expresa un maestro de la Escuela Normal: "Definición de maestro: transmisor de conocimiento contextualizado, amante de su profesión, respetuoso de las políticas educativas, por lo tanto atento a los diferentes cambios; es un analítico que genera impacto con sus prácticas de aula"[48], pero al final, un maestro que se reconoce sujeto en posibilidad de cambio.

Nada más concreto para evidenciar que la estructura social de la Escuela Normal se encuentra en giro de realidad que la presencia de elementos como los que se

[47] Entrevista # 7 Educación y Pedagogía. Julio de 2014. (Ver Anexos)
[48] Entrevista # 4 Educación y Pedagogía. Julio de 2014. (Ver Anexos)

relacionan a continuación, con los que en la actualidad se dialoga en los diferentes estamentos de la Institución:

- Lecturas aportantes
- Discusiones pedagógicas
- Respuesta oportuna la historia del tiempo

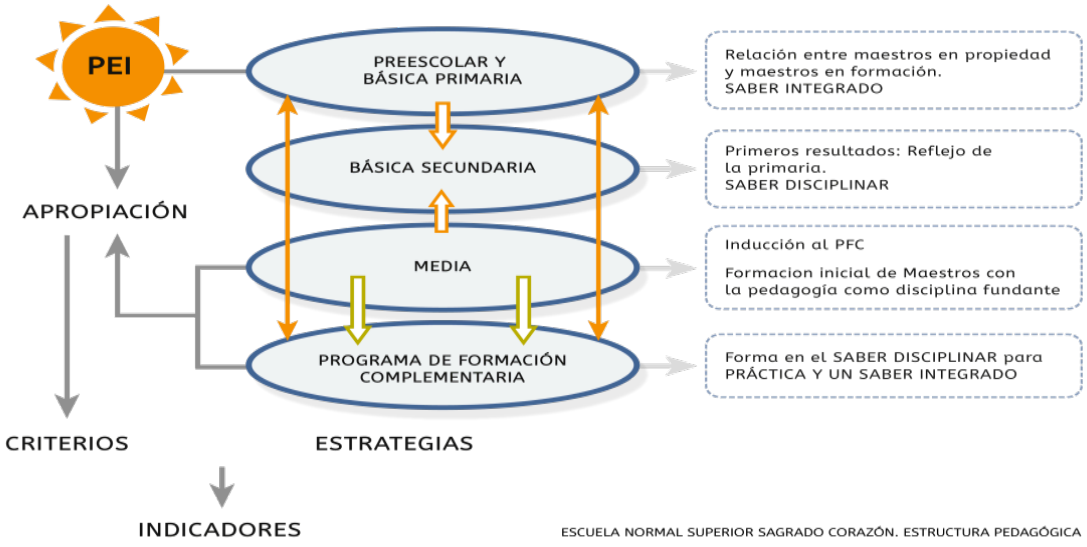
> "Con ello se alude a otro elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría pretende trascender el legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de una meta teoría. Esto es, debe reconocer los intereses normativos que representa y ser capaz de reflexionar críticamente sobre el desarrollo o génesis histórica de esos intereses y sobre las limitaciones que pueden mostrar en ciertos contextos históricos y sociales. En otras palabras, la «corrección metodológica» no representa una garantía de verdad ni plantea el interrogante fundamental de por qué una teoría actúa de una manera determinada en condiciones históricas específicas, en beneficio de algunos intereses y no de otros. Así, la noción de autocrítica es esencial para una teoría crítica" (GIROUX H. , 2003, pp. 72, 73)

Esta crisis civilizatoria de grandes proporciones con motivo de la parcelación y descontextualización del planeta, del conocimiento y el predominio de la racionalidad científico-técnico-instrumental, enmarcada dentro de las tendencias de la Educación para este siglo de acuerdo con la UNESCO, a través de su Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, sumado a la postura de Morin en los siete saberes para la Educación del Futuro, y a la necesidad de reorientar el deber ser de la educación, según Kant (1803) la educación no debiera ser otra cosa que humanización. Recuperar ese horizonte ilustrado de la idea de humanidad, como referente utópico que oriente la acción educativa, si educar es

humanizar, la cuestión de los fines de la educación remite a la definición de los perfiles de esa humanidad a la que se aspira.

URGENCIA DE TRANSFORMACIÓN DEL AULA EN LABORATORIO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE

La estructura administrativa de la Escuela Normal Superior podrá ser similar a la de otras Instituciones Educativas del país por las condiciones legales que exigen la organización por niveles: preescolar, básica primaria, secundaria, media e inclusive el Programa de Formación Complementaria (afín a todas las ENS del país), todo ello iluminado por el Proyecto Educativo Institucional -PEI-. Y es precisamente allí donde radica la fundamental diferencia con otros establecimientos educativos y es su carácter intercultural, socio humanista y problematizante.



16 ESTRUCTURA PEDAGÓGICA[49]

[49] Figura elaborada por Elaboración propia a partir de las orientaciones del Dr. Carlos Hernando Valencia Calvo.

"La acción educativa se vincula siempre a unas determinadas intenciones, a un proyecto preconcebido" (Schütz, 2003), para el caso de la Escuela Normal el Proyecto Educativo Institucional PEI.

Las condiciones particulares del PEI, posibilitan relaciones claras entre cada uno de los niveles, con responsabilidades, características y objetos definidos en la formación de los estudiantes. Las relaciones entre los niveles, requiere tal nivel de apropiación entre la primaria y el Programa de Formación Complementaria que la básica secundaria y la media, deberán ser reflejo de lo movilizado por el saber integrado. Adicional, los criterios y estrategias con que se cumple la acción docente, deberán ser indicadores claros del estado actual de la práctica transformadora que se espera desarrollar.

A pesar de esta organización, mucho queda por movilizar aún. Las prácticas, las didácticas, el currículo en pos de reconfiguración reclaman la participación activa de todos los actores de manera que en relaciones colaborativas se transforme toda la institución.

Las transformaciones de las prácticas en la Escuela Normal, adquieren un carácter de co-responsabilidad dado que los maestros que allí se formen, deberán ir a sus contextos donde ejercen la labor docente para realizar nuevas transformaciones en un ejercicio de renovación educativa constante.

Uno de los problemas de esta renovación radica en trascender desde el currículo para favorecer la formación integral del ser humano, que aborde entre otros los cuatro pilares propuestos por Delors (2000) aprender a aprender, que genera autonomía y capacidad de formarse con responsabilidad; aprender a ser y a hacer, que tiene relación con las esferas del desarrollo humano planteadas desde lo ético y lo político y aprender a convivir, como posibilidad de construir, reconstruir y transformar la sociedad.

El mundo actual exige de cada persona una gran capacidad de autonomía y una postura ética, en tanto que los actos y las responsabilidades personales interfieren

en el destino colectivo. La educación no deberá preocuparse solamente con la formación profesional del ciudadano, sino de la persona en su sentido amplio, estos cuatro principios se relacionan con lo planteado por Morin (1999) conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. La formación humana no puede ser vista desde un solo aspecto, ni desde la reunión de un conjunto de aspectos. Debe de ser vista desde la relación de factores articulados, desde la dimensión del sujeto, el individuo y lo social, debe ser asumida como un proceso en continuo cambio que se construye momento a momento, dado por procesos de orden - desorden- interacciones- organización, donde intervienen todo un conjunto de subsistemas interrelacionados.

Para reformar el pensamiento Morin propone los principios que permitirían seguir la indicación de Pascal: “Creo que es imposible conocer las partes sin conocer el todo y que es imposible conocer el todo sin conocer particularmente las partes...”. Esos principios conducen a superar un conocimiento fragmentario que, al tornar invisibles las interacciones entre un todo y sus partes, rompe lo complejo y oculta los problemas esenciales; conducen también a superar un conocimiento que, al atender sólo a las globalidades, pierde contacto con lo particular, lo singular y lo concreto. Esos principios conducen a remediar la funesta desunión entre el pensamiento científico, que disocia los conocimientos y no reflexiona sobre el destino humano y el pensamiento humanista, que ignora los aportes de las ciencias que pueden alimentar sus interrogantes sobre el mundo y la vida. Por eso es necesaria una reforma del pensamiento que desarrolle nuestra aptitud para organizar el conocimiento y permita la vinculación de dos culturas divorciadas. Podrían reaparecer así las grandes finalidades de la enseñanza: crear cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre y enseñar a transformarse en ciudadanos.

En este sentido como lo plantea Morin enfrentar la complejidad supone una tensión entre la “aspiración de un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”. Desde esta perspectiva la educación de tiempos presentes esta llamada a reconfigurar,

repensar la forma tradicional en que se ha apropiado de la pedagogía, la cual ha sido utilizada como mediación para reproducir el conocimiento acumulado.

La construcción de conocimiento en el sujeto educable como quehacer de la pedagogía en la relación educación-pedagogía-currículo compromete el influjo de los saberes y disciplinas en situación de enseñanza, en función del sujeto que aprende y que por tanto se transforma y trasciende, así como lo hace el camaleón, adquiriendo nuevas destrezas para enfrentarse al mundo, a su entorno.

Daniel Bogoya (1999, p.38), ha incursionado en el tema desde la Universidad Nacional de Colombia y el ICFES; sus investigaciones y documentos han sido pilar para los procesos de evaluación de calidad de la educación que se practican en el país. Escribe el autor, la competencia es vista como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar, dar solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto (BOGOYA MALDONADO, 1999).

Esta posición pone de manifiesto el contexto en el aula, en la práctica pedagógica misma y por tanto, no se comparan las relaciones individuo-sociedad-contexto, no se observa la unidad antropológica del ser humano individuo- sociedad- especie y su gran diversidad de experiencias, ésta apuesta por las competencias continúa atrapada en los determinismos de la lógica del sistema social que no favorece la unidad.

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

A partir del significado de la palabra complejidad, considerada como el tejido de varios tejidos o serie de tramas, es decir, una red compleja de interacciones de donde emergen permanentemente dinámicas, potencialidades y nuevas formas de pensar y representar la vida, emerge la posibilidad a través de la complejidad de cuestionar las “verdades” ya existentes y que han venido a formar parte de la

historia, puesto que se han quedado estancadas, como leyes absolutas, conservando entonces una linealidad epistemológica en un sistema cerrado.

Como lo plantea Morin en su libro Introducción al Pensamiento Complejo, *"la epistemología tiene como necesidad encontrar un punto de vista que pueda considerar nuestro propio conocimiento, como objeto de conocimiento, permitiendo la autoconsideración crítica del conocimiento, enriqueciendo la flexibilidad del sujeto cognociente".* Según lo anterior debemos ir eliminando la concepción errada, sobre conocimiento como exploración y vivencia de cosas nuevas; sin embargo si el conocimiento no genera o siembra en cada conciencia nuevos replanteamientos, cuestionamientos, dudas; estaríamos generalmente limitando el desarrollo y la evolución del mismo conocimiento y se podría decir, que lo estamos volviendo una teoría inconclusa, sin el beneficio aparentemente oculto de la duda y la incertidumbre.

Es imprescindible para que surja el conocimiento, ligar la relación entre sujeto y objeto; sin dar pie a la jerarquización de ninguno de los dos; es vital la concepción de que no existe el uno sin el otro; la complejidad busca por tanto una estrecha relación entre los dos; la complementación entre los dos, tendría como resultado el rompimiento de limitaciones que impiden conocer nuevas realidades en el universo. Es desde este punto de vista donde podemos concebir que no hay verdades ni realidades absolutas; que el mundo y el universo en el cual vivimos es cambiante; que el conocimiento se presenta como un sistema abierto del cual retomamos dudas e incertidumbres y le damos un espacio al azar, para incursionar de esta manera a la exploración de lo desconocido, lo ignorado, lo oculto.

El pensamiento complejo, la estructura y el origen del conocimiento se da a través de órdenes y caos, equilibrio, desequilibrio, nuevo equilibrio; que a su vez, conlleva a la creación de un nuevo método, que por consiguiente acerque al investigador al mismo conocimiento.

La epistemología compleja, en busca de una complementariedad entre ciencia y filosofía, trata de abordar tanto los logros como los problemas producto de las incursiones en el conocimiento, y se muestra entonces lo imprescindible y relevante, la consideración vital del error, en la formación del conocimiento; por lo anterior se considera entonces la epistemología compleja, como carente de fundamento, en la cual podemos evidenciar que la verdad es siempre parcial, dado a la búsqueda humana por la perfección, la cual cada vez es continua y desencadenante ya que en ocasiones creemos haber alcanzado la cumbre de nuestros ideales y propósitos pero nuevamente surge una reflexión, otro nuevo cuestionamiento, dando lugar a una problematización permanente.

El individuo debe buscar la complejidad en el mundo por medio de la interacción, para crear su propio mundo y poder obrar sobre el entorno. La complejidad se refiere entonces a la trascendencia de nuestro ser en un mundo donde el sujeto y el objeto están en constante movimiento e interacción, apoyándose para sustentar su existencia y su evolución.

De la incertidumbre y el error nacen nuevas ideas y las necesidades para investigar generando en el ser formas más “complejas” de pensamiento que lo llevan a reflexionar sobre sus propias formas de cognición y retroacción para poder así fortalecer sus habilidades y evaluar las dificultades, para proceder sobre ellos, llegando así a la autoconstrucción de un pensamiento crítico que en últimas, es lo que permite dar orden y organización a nuestro proceder por medio del desorden y la incertidumbre.

El conocimiento se produce y construye a través de la experiencia del individuo, complementada con los nuevos saberes, todo ello en un entramado llamado cultura y sociedad que van transformando al ser, el cual a su vez va formando cultura y sociedad.

Es de gran importancia retomar también la existencia de una racionalización “impuesta” que merece un análisis de la lógica del pensamiento, para interactuar

con el mundo, puesto que nuestro conocimiento, no puede abarcar todo lo existente en el universo; y las estructuras mentales pueden tender a cerrarse.

Lamentablemente todo aquello que se sale del común no encaja en el mundo y no se permite complementar el saber, reduciéndolo hasta llegar a la simplificación. Para romper esta barrera, se necesita de la dialogicidad de saberes que encuentren inmersos en el medio, gracias a las personas que en él actúan, es decir nos volvemos productores y producto de ese proceso como lo afirma Morin *"la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce".*

Es necesario aventurarse a indagar el mundo, volviendo a los principios del descubrimiento, donde todo está por hacerse y transformarse, es decir crear un ambiente innovador que permita la incertidumbre y el espacio a la pregunta.

En el momento en el cual emprendemos una acción pensante, necesariamente estamos haciendo una apuesta con el azar, entendiendo este como a una serie de variables incalculables que en su mayoría de veces, generan miedos, hacia la incursión de lo desconocido, aspectos que limitan y ponen fronteras al accionar y por lo tanto obstaculizan la fluidez del conocimiento a través de las experiencias.

La problematización, parte de un interrogante el cual está abierto a apuntar hacia un problema determinado y permite, proponer diversas posibilidades de solución, dando campo a la imaginación y buscando la recreación de nuevas ideas y conceptos; la misma problematización abre el espacio a experimentar y vivenciar las situaciones, que llevan hacia la construcción del conocimiento o hacia la misma incursión en el error, lo cual permite cuestionarnos, más aún y con el propósito de generar entonces nuevas posibilidades, para innovar las estrategias, para minimizar en lo posible la incursión en un nuevo error.

Debemos entonces procurar por investigar no solo lo desconocido, sino también lo ya existente, proponer conexiones entre lo conocido y lo inexplicable, para alcanzar la organización de un conocimiento complejo.

Para que el conocimiento trascienda, debemos entonces permitir la apertura a nuevas formas de conocimiento, tomándolo como parte fundamental desde diferentes perspectivas que dejen producir filosóficamente a través de la ciencia y el arte.

La racionalización debe también hacer parte fundamental, en la formación del conocimiento, ya que ésta se muestra como un desencantamiento y un poco de conformidad con los aspectos ya poseídos; la racionalización da pie a indagar, desmenuzar, problematizar sobre teorías ya fundamentadas. Según Hegel *"formar es conocer en lo extraño lo propio, distanciarse de la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado";* refiriéndose al impacto que debe causar en el individuo, la incursión en algo que le interese, pero que a su vez este impacto, debe generar en él incertidumbres y dudas, que lo lleven a investigar y complementar lo que en primera instancia se tenía; esta actividad debe no solo atender a las necesidades del individuo sino originar en este una promulgación del mismo, en beneficio del entorno en el cual se desenvuelve; tratando de rescatar el valor de las ciencias humanísticas, las cuales han sido desplazadas por el aglutinamiento de saberes y conocimientos, que aunque valiosos terminan por ser innecesarios e inaplicables.

CAPÍTULO CUATRO. EL MÉTODO: MOVIMIENTO AUTOPOIETICO DE INVESTIGACIÓN

"el fin del método, aquí, es ayudar a pensar por uno mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas"
(MORIN, 1999, p. 36).

Cuando se piensa en el método, se recurre al dominio simbólico de la etimología, para reconocer que aquél corresponde a un constructo que en términos de "más allá" –*metha*-, permite al advenimiento de un horizonte que hace camino –*hodos*-; de allí que el *méthodo,* implique, entre otras tantas posibilidades, las siguientes variantes del *yectum*: travesía, trocha, viaje, sendero, atajo, rodeo, desvío, vereda; significaciones todas de arraigado acento campesino que "hace y construye su andar"[50]. En palabras de (MORIN, 1999, p. 18) "tenemos la necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento", para la cual urge un método como posibilidad autopoiética de legitimación de la necesidad vital que plantea Morin. Ahora bien, este *yectum* o travesía en la andadura de esta apuesta por la escuela vital, ha requerido la presencia y potencia de actores del proceso de enseñar y aprender como eje de esta tesis y en el marco de la pedagogía crítica.

La índole de la investigación compleja, constituye un campo de tensiones, conflictos, divergencias alrededor de situaciones, eventos, teorías y prácticas; se orienta hacia un metapunto de vista integrador-reorganizador. El problema se ubica más en el sujeto que en el objeto; se llama la atención particularmente sobre los obstáculos epistemológicos, se da apertura a la imaginación y a la creatividad en el camino investigativo que se ha de trasegar.

La investigación desde una concepción compleja se propone superar el reduccionismo en la comprensión de los fenómenos humanos; toma la forma de

[50] Conceptos del Dr. Gustavo Arias Arteaga de la Universidad Católica de Manizales, en reunión de docentes de Maestría de Educación 2013.

apuesta por la imaginación, por la creatividad, por la sensibilidad y por el pensamiento. Se organiza y se lanza como trayecto hologramático que permite el surgimiento de múltiples preguntas y caminos posibles para reorganizar el pensamiento y el conocimiento. Abrir la mente a lo complejo es olvidar la perfección, el conocimiento como producto terminado y por el contrario solazarnos en la incertidumbre, reconocer la indeterminación. Cada trayecto es una aventura donde movimientos de ida y vuelta permiten reconocer lo conocido, la manera de conocerlo y las transformaciones que produjo en quien conoce. Se configura un movimiento en espiral, es decir un juego de apertura–cierre–apertura, esta última como interrogante vital por la naturaleza de lo humano del hombre.

La actuación en la investigación que se propone es resultado del descubrimiento, de la problematización integradora que favorezca la organización del conocimiento, es decir, es de carácter interdisciplinario y dialógico que permite una pluralidad de modalidades de intervención.

La visión de investigación que se ha esbozado puede entenderse como una indagación en el plano de lo público, solo así tiene sentido; está arraigada en la realidad estructurada a lo largo del tiempo, coordinada con el trabajo de otros y orientada a una respuesta crítica, producto también de la imaginación como posibilidad de liberarse del conocimiento existente como único criterio. Es organización sistémica y compleja de la realidad. Es sistémica por el entramado de relaciones que surgen entre la teoría y la práctica; su complejidad requiere de una perspectiva crítica y social. Asume problemas prácticos y teóricos para llegar a soluciones concretas o a establecer un cuerpo organizado de conocimientos con posibilidad de aplicación.

La acción–acciones del investigador son entonces origen y resultado del método e involucra micro contextos y macro contextos, naturaleza y papel social del conocimiento. Se centra la atención en el trayecto hologramático, como un proceso en el cual se deconstruyen, construyen y reconstruyen condiciones de posibilidad del conocimiento; se crean preguntas y respuestas en lugares de

encuentro y desencuentro; se desorganiza el pensamiento para organizarlo, reorganizarlo y autoorganizarlo, alrededor de un interrogante válido por la radical importancia en la investigación, en un campo del saber; se busca respuesta o respuestas en el contexto de lo bio-antropo-social y cultural.

Esta apuesta de conocimiento circula recursivamente, permitiendo la emergencia de procesos que se complementan y a su vez generan nuevas miradas de mundo. Es por ello que en la indagación por las relaciones entre Aprendizaje-Aula-Prácticas Pedagógicas, para conocer su incidencia, relación, implicación, coexistencia con la escuela vital y como toda metodología de trabajo científico, pudo "impregnarse de una filosofía o ideología que se refleja en las conclusiones a las que conduce" (MAYORGA RODRIGUEZ, 2002)

En marco de esta investigación, aparece el método como estrategia que, en palabras de (MORIN, 1999, p. 37), "resulta de la epistemología compleja", irresistiblemente pertinente para el abordaje de los problemas sociales de la educación, los cuales a partir de los principios dialógico, recursivo y hologramático, permiten su acercamiento de una manera circular.

La complejidad como serie de tramas, posibilita la mirada holística de los problemas de la escuela vital. Por tanto, cuestionando de una u otras formas las "verdades" ya existentes y que han venido a formar parte de la historia, es posible conocer si se han quedado estancadas, como leyes absolutas, sin dar espacio a ser cuestionadas y/o modificadas, conservando entonces una linealidad epistemológica en un sistema cerrado o si por el contrario hay apertura y posibilidad de movimiento en una escuela cambiante.

Con la complejidad como método de investigación por tanto, hay garantía del trabajo intelectual, que en la voz de (MAYORGA RODRIGUEZ, 2002) posibilita esa "disposición especial y personal del sujeto que investiga… sobre los distintos obstáculos epistemológicos.

EL MÉTODO COMO GARANTÍA DEL TRABAJO INTELECTUAL (MAYORGA RODRIGUEZ, 2002, PÁG. 47)

17 El Método como Garantía del Trabajo Intelectual[51]

Así las cosas, por el pensamiento complejo como método de investigación, los conocimientos adquiridos producto de lo tangible, de lo científicamente comprobable, de lo "verídico", emergen en condiciones de verdades que por la incertidumbre de los tiempos modernos son susceptibles de renovación.

En la concepción que hasta ahora abordamos de conocimiento, a realidad se presenta como un aspecto limitante; esto hace que el conocimiento mismo se vuelva limitante e inconcluso; no se quiere decir tampoco de ninguna manera, que se partirá por anular las verdades científicas y físicas que puedan ya existir; se trata más bien, de retomarlas y buscar una trascendencia sobre lo que se tiene para complementarlo y perfeccionarlo.

Es imprescindible por tanto, ligar la relación sujeto/objeto como vínculo de reciprocidad sin dar pie a la jerarquización de ninguno de los dos. La complejidad

[51] (MAYORGA RODRIGUEZ, 2002, p. 47)

busca una estrecha relación entre los dos en una relación de complementación que tendría como resultado el rompimiento de limitaciones que impiden conocer nuevas realidades en el universo. Es desde este punto de vista donde podemos concebir que no hay verdades ni realidades absolutas; que el mundo y el universo en el cual vivimos es cambiante; que el conocimiento se presenta como un sistema abierto del cual retomamos dudas e incertidumbres y le damos un espacio al azar, para incursionar de esta manera a la exploración de lo desconocido, lo ignorado, lo oculto.

El pensamiento complejo, la estructura y el origen del conocimiento se da a través de orden y caos, equilibrio, desequilibrio, nuevo equilibrio; que a su vez, conlleva a la creación de un nuevo método, que nos acerque por consiguiente al mismo conocimiento (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008).

De la incertidumbre y el error nacen nuevas ideas y las necesidades para investigar generando en el ser formas más "complejas" de pensamiento que lo llevan a reflexionar sobre sus propias formas de cognición y retroacción, fortaleciendo sus habilidades y evaluado las dificultades, para proceder sobre ellos, llegando así a la autoconstrucción de un pensamiento crítico que en últimas, es lo que permite dar orden y organización a nuestro proceder por medio del desorden y la incertidumbre.

Lamentablemente todo aquello que se sale del común no encaja en el mundo y no se permite complementar el saber, reduciéndolo hasta llegar a la simplificación. Para romper esta barrera, se necesita de la dialogicidad de saberes que encuentren inmersos en el medio, gracias a las personas que en él actúan, es decir nos volvemos productores y producto de ese proceso como lo afirma Morin: *"la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce"* (ZEMELMAN, 2006).

Se plantea entonces, que existe un pensamiento simple o de primer orden, que piensa el objeto y un pensamiento complejo o de segundo orden que piensa el

pensamiento del objeto; lo cual lleva al sujeto a ser alguien que siempre busca más allá de los que el mundo le muestra.

Muchos son los autores e investigadores que explican la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, que en ciencias sociales generalmente se refiere a otros sujetos, de manera individual u organizada en grupos o sistemas, de acuerdo a unas normas propias, creadas dentro de las mismas estructuras sociales. Uno de los principales aspectos a que hacen referencia los autores, es el descubrir la verdad intentando comprender el objeto y las formas como el sujeto "lo aprehende", comprende, es decir, todos los medios que utiliza como ser social, inteligente, y con espíritu investigativo para aproximarse a la verdad y seguir ampliando su mundo y a la vez el de los demás y viceversa.

El pensamiento complejo, o de alto nivel debe permitir que las ideas nazcan y busquen sus propios caminos; en búsqueda del saber universal y hacer a un lado la apatía por el conocimiento; debemos ser conscientes de que nos encontramos en una sociedad compleja e inacabada, que siempre está en proceso de formación y transformación.

En este ejercicio, "conceptualizar supone tomar una posición y asumir una perspectiva teórica ante la realidad" (MAYORGA RODRIGUEZ, 2002). Ejercicio imposible de alcanzar sin la reflexión, la cual permanece presente en cada acción y conocimiento de una manera continua, permite mejorar cada concepción y está estrechamente relacionada con el análisis, el cuestionamiento y la continua indagación. Se diría entonces, que es una comprensión y a la vez inconformidad, con lo que se tiene establecido; el uso de ella, dirige a experimentar y por consiguiente constatar la veracidad de conceptos y procedimientos. La ausencia entonces de reflexividad, en la investigación y formación de conocimientos, es inconcebible; puesto que estaríamos sometiendo a la monotonía de lo teórico, lo establecido, lo predecible, de la simplicidad.

La Reflexividad permite el diseccionarnos en rumbos de la complejidad, propuesta filosófica de Morin, y de la cual con anterioridad se ha hablado; con la que invita a

lanzarnos hacia lo desconocido, partiendo de lo conocido; aventurarnos al azar haciendo significativo tanto los avances obtenidos, como los errores que pueden surgir; el equivocarnos, no siempre es caer en el abismo; en el error pueden estar las pistas para encontrar y descubrir nuevos saberes y comprensiones científicas; lo anterior propone replantear la investigación científica actual, la cual presenta un carácter "objetivo" e invita a considerar un estudio investigativo desde el "mundo subjetivo", en donde el individuo se vuelve autónomo y construye su propio conocimiento, volviéndose protagonista de su formación (autopoiesis). El individuo estaría entonces dispuesto a argumentar sus teorías, conceptos, desde sus experiencias que justifiquen "el ser" y "el hacer", en la construcción del conocimiento y la comprensión de las diferentes ciencias.

TRAYECTO HOLOGRAMÁTICO:

> Con la introducción de la primacía del conocimiento teórico en el reino de las investigaciones empíricas, la Escuela de Fráncfort también quería destacar los límites de la noción positivista de experiencia, en la que la investigación tenía que reducirse a las experiencias físicas controladas que cualquier investigador realizara. En esas condiciones, la experiencia de investigación queda limitada a la simple observación. Como tal, la metodología generalizable y abstracta sigue reglas que impiden cualquier comprensión de las fuerzas que dan forma tanto al objeto del análisis como al sujeto que investiga. En contraste, una concepción dialéctica de la sociedad y la teoría sostendría que la observación no puede tomar el lugar de la reflexión y la comprensión críticas. Vale decir que en el inicio no tenemos una observación, sino un marco teórico que la sitúa en reglas y convenciones que le dan significado, al mismo tiempo

que se reconocen las limitaciones de esa perspectiva o marco.
(GIROUX H. , 2003, p. 76)

En su prolífica obra Edgar Morin pone de relieve que sus planteamientos no son un fundamento, tampoco son un paradigma, él ofrece una forma de abordar pensamiento que considera al mundo, y no como la revelación de la esencia del mundo. A cuyo respecto plantea:

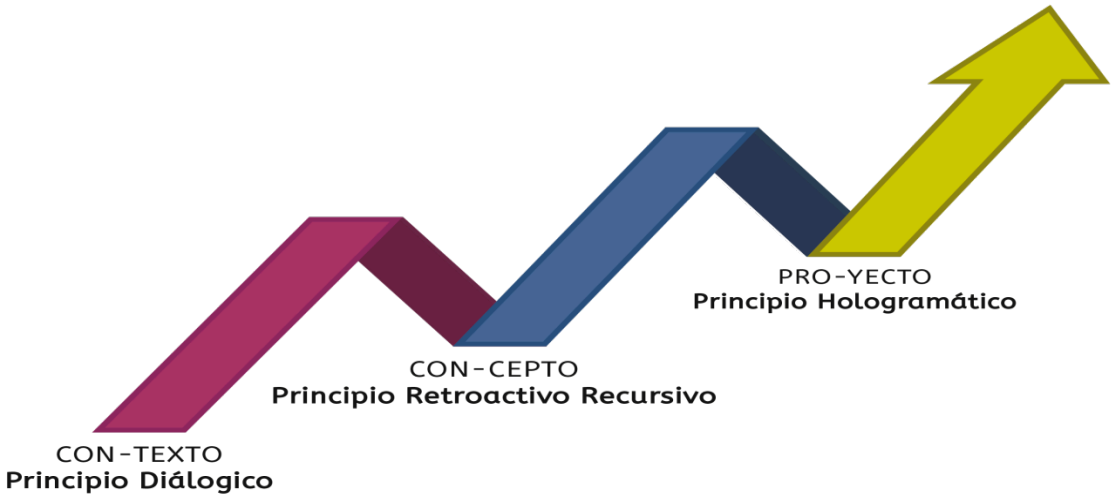
> La complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo. Se ha hablado también de monstruos, y yo creo, efectivamente, que lo real es monstruoso. Es enorme, está fuera de toda norma, escapa, en última instancia, a nuestros conceptos reguladores, pero podemos tratar de gobernar al máximo a esa regulación (MORIN, 1990).

Por tanto, a partir de los principios dialógico, recursivo y hologramático, se plantea como ruta de navegación – trayecto hologramático, el recorrido por el contexto, el concepto y la llegada al proyecto, contemplado como un puerto con oportunidades de nuevas salidas hacia otras posibilidades de ser y conocer por la investigación y el pensamiento complejo.

En un ejercicio retroactivo y no lineal donde contexto-concepto-proyecto se comunican permanentemente con los principios, posibilitando el diálogo, la recursividad y la comprensión holística de la situación, que en palabras de (MORIN, 1990), a manera de remolino son al mismo tiempo producido y productor.

A partir del ejercicio de búsqueda de fuentes de información documental se inicia el proceso de comunicación – intercomunicación con los actores vivenciales y textuales del proceso. Y en un ejercicio escalonado, sin ser necesariamente secuencial, se inició el abordaje de la temática de investigación. La posibilidad de pensar en las escalas como metáfora de movimiento, permite considerar el ir y

venir según las necesidades dialógicas, recursivas y hologramáticas de investigación.



FASES DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS PRINCIPIOS DEL MÉTODO

18 FASES DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS PRINCIPIOS DEL MÉTODO[52]

El punto de partida ha sido el *Contexto* con base en textos históricos de la propia Institución y ante la necesidad de historia para comprender la evolución de más de 112 años de vida académica. En esta "asociación complementaria… de instancias necesarias *conjuntamente necesarias* para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado (cfr. El Método I, págs. 426-427, El Método 2 pág. 431)" (MORIN, 1999, p. 109) permite el principio dialógico el análisis/síntesis de las diferentes fuentes consultadas, pudiendo establecer hitos de quiebre histórico con los que se fundamentan las decisiones que hoy por hoy se toman y las bases epistémicas y conceptuales que sostienen a la Escuela Normal en tiempos presentes.

Es este el momento en el que se reconoce que no hay hechos o acontecimientos aislados que sólo pueden ser captados pero no entendidos. Sin embargo al ser comprendidos en sus conexiones en el proceso histórico, se hace explicable y por

[52] Fuente: Elaboración propia

tanto comprensible. Es por ello que en el "método surgen nuevas epistemes que convocan al cambio en la forma de mirar y comprehender el mundo, los hechos y las cosas" (AMADOR PINEDA, ARIAS ARTEAGA, CARDONA GONZALEZ, GARCIA GARCIA, & TOBON VASQUEZ, 2004, p. 41). Como punto de partida, el recorrido histórico posibilita poner en contexto la realidad educativa que se ha vivido para a partir de allí reconocer los avances, obstáculos y retrocesos en la evolución de la Escuela.

La complejidad, como método para leer la historia, denota un gran esfuerzo por la necesidad de apertura y crítica en el marco de una lectura tranquila, reposada y objetiva sin prejuzgar las decisiones sino más bien entenderlas en el contexto en el que fueron tomadas, teniendo siempre presente que cada momento de la historia marca nuestro presente.

En el conocimiento histórico, el objetivo del aprendizaje histórico no es conocer la historia en tanto datos, objetos, o cosas. Éstos son contenidos -medios, materia prima para la adquisición o desarrollo de las capacidades de intuir, percibir, interpretar y orientar que pueden sintetizarse en la construcción del hecho histórico en pos de realidades y posibilidades de proyección.[53]

Es así como llegar a conocer cuál fue la función formativa e incidencia de la Escuela Normal, desde sus inicios, el desarrollo de su misión y su incidencia en la sociedad, la cultura y la educación de la localidad y la región permite continuar el ejercicio investigativo, teniendo presente las movilidades históricas por las que transitó en más de 112 años de existencia.

El Principio Dialógico por tanto, es la relación complementaria, concurrente y antagonista que se establece entre dos conceptos o realidades. Pero estas relaciones no se establecen desde un mismo punto de vista, sino desde diferentes puntos de vista. Bajo determinado punto de vista aparece la complementariedad existente entre dos fenómenos o dos principios y bajo otro punto de vista, muestra

[53] Dr. Carlos Hernando Valencia Calvo, Universidad de Caldas. Taller sobre investigación Histórico-Crítico de las Escuela Normales 2011

su oposición. La concurrencia posee un doble sentido. Significa "correr juntos sin confundirse", es decir que los dos fenómenos operan de modo paralelo.

Es así como la ruta de teorización se fue nutriendo y transformando mediante la dialogicidad. De esta manera, se generaron rupturas en ideas no fundamentales en el interés de conocimiento, para dar paso a nuevos conceptos sólidos e ideas fuertes que aunaran los hilos de la urdimbre investigativa.

El tránsito epistemológico continúa alimentándose de nuevas teorías y conceptos, creando una red compleja, en la cual los intereses iniciales toman forma y generan apertura a ideas potentes. Teniendo claras las raíces en que se ha forjado ésta institución, corresponde el momento ahora al *Concepto* y con él la posibilidad de retroacción, en un estado más amplio: la idea de bucle recursivo[54]. Por este principio, es posible trascender la idea que algunos tienen de marco conceptual, ya que aunque se presentan elementos teóricos y conceptuales, estos han sido producto de la permanente retroacción reguladora en pos de la organización del conocimiento presentando en este momento una postura teórica fundamentada en la historia vivida pero proyectada a las necesidades y retos por venir.

De esta manera, el Principio de Retroacción y de Recursión intenta superar la idea tradicional de causalidad. Existe la causalidad circular retroactiva y la causalidad recurrida. Mientras que en la causalidad lineal "tal cosa produce tales efectos", en la causalidad circular retroactiva, el efecto retroactúa estimulando o disminuyendo la causa que lo esté produciendo; en la causalidad recurrida, "los efectos y productos son necesarios para el proceso que los genera. El producto es productor de aquello que lo produce" (MORIN, 1990). Los organismos, los fenómenos, la sociedad crean su propia causalidad para emanciparse y autonomizarse de causalidades y determinaciones externas. La investigación da cuenta de las causalidades retroactiva y recurrida, además de la causalidad emancipada de cada objeto estudiado.

[54] "Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce" (MORIN, Introducción al Pensamiento Complejo, 1990, pág 106)

Cierra el movimiento investigativo el *Proyecto*, como se dijo al inicio del capítulo en clave de *yectum.* Corresponde la acción al principio hologramático con el cual se elabora una imagen tridimensional por las *Inter*: cultura, disciplina, aprendizaje, con las que se aborda la triada aula, aprendizaje, práctica pedagógica en clave de complejidad. El proyecto, como travesía y emergencia para la Escuela Normal, supone que "todo está en cierto modo incluido (engramado) en la parte que está incluida en el todo" (MORIN, 1999, p. 113)

Finalmente, el Principio Hologramático se concibe bajo tres modalidades, o tres maneras de estar el todo en las partes: El todo en tanto que todo puede gobernar las actividades parciales que lo gobiernan; puede estar inscrito o engramado en la parte, o bien puede estar contenido en una representación parcial de un fenómeno o de una situación. En las organizaciones hologramáticas las partes disponen de amplias capacidades organizacionales, es decir, están dotadas de autonomía relativa y eventualmente pueden generar el todo.

> *"la lógica de la predicción, la verificación, la transferencia y el operacionalismo es sustituida por un modo dialéctico de pensamiento que destaca las dimensiones históricas, relacionales y normativas de la investigación social y el conocimiento escolar".*
> (GIROUX H. , 2003, p. 100)

El método de investigación, entonces, es un ejercicio de múltiples relaciones e interrelaciones, donde las ciencias de la educación no agotan sus fronteras, sino más bien, nutren su quehacer a través del ejercicio permanente de la autonomía y la dependencia entre los diversos escenarios académicos y pedagógicos que la obra pretende indagar. Se reconoce desde el origen de la obra la posibilidad que como sujetos autónomos, desarrollamos en la investigación con capacidad para producir conocimiento critico, frente a la enseñabilidad y aprendibilidad que

permiten la emergencia de un sabe co-construido y co-validado por la experiencia permanente del acto educativo.

De esta manera, los nuevos conceptos, teorías y postulados se conjugan en un movimiento hologramático para la formación docente. Paso a paso se construye un trayecto cuya única pretensión es aprehender y aprender de la complejidad y del caos, siendo estos elementos que generan emergencias que potencian a un sujeto educable.

En el devenir investigativo, fracturas de las bases conceptuales e ideológicas preconcebidas aparecen, para dar paso a nuevos cimientos que permiten entender que lo complejo no es complicado, sino distinto, y que las emergencias transforman y renuevan generando metamorfosis en un ser que piensa y construye conocimiento con un único objetivo: ser cada vez más humano.

INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION. INVESTIGACIÓN HISTÓRICO EDUCATIVA. DR. CARLOS HERNANDO VALENCIA CALVO 2014

19 INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. INVESTIGACIÓN HISTÓRICO EDUCATIVA[55]

[55] (VALENCIA CALVO, 2006)

Es claro por tanto que el trayecto como construcción permanente de carácter conceptual, se configura conforme se presentan las circunstancias, los eventos y las comprensiones en el investigador (VALENCIA CALVO, 2006).

Resta ahora, como responsabilidad social de una escuela formadora de maestros, continuar la andadura por esta vereda que es la educación en pos de la transformación social en tiempos de incertidumbre.

CONCLUSIONES

> "la teoría crítica contiene un elemento - trascendente en el que el pensamiento crítico pasa a ser la precondición de la libertad humana". (GIROUX H. , 2003, p. 75)

La escritura de esta tesis, sobre la perspectiva pedagógica crítica, es el fruto de las movilidades que genera la búsqueda de una formación, para los contextos y tiempos presentes.

Sus resultados dan respuestas a las preguntas de investigación, en la medida que hace un análisis crítico del objeto investigado, que conjuga la historia y la lógica desde la pedagogía crítica y el pensamiento complejo.

Se cumplen cabalmente los objetivos propuestos, ya que se revela la interrelación entre el escenario pedagógico del maestro, la práctica pedagógica y el aprendizaje, desde las perspectivas que ofrecen la pedagogía crítica y las concepciones que reconocen la diversidad epistemológica del mundo, particularmente, el pensamiento complejo, incluyendo la valoración crítica de los procesos pedagógicos.

El reto de esta obra es el perfeccionamiento de una acción reflexiva con elementos de construcción de lecturas de contexto, alrededor de preguntas investigativas, críticas, abiertas, con diálogo de visiones en construcción, como parte fundamental de la investigación, mediado por una aprehensión compleja del proceso mismo. Por tanto, cimienta su estructura en la escuela vital como el mecanismo por el cual la educación moviliza el desarrollo social.

Con el pensamiento complejo como enfoque epistemológico, se ha viajado por la pedagogía, intentando desenmarañarla, escuchando diversas voces, permitiendo que sea ella quien movilice a su gusto a los seres que la crean y recrean en el

cotidiano devenir de los pueblos, en un proceso formativo y de aprendizaje que genera una dinámica distinta.

Una obra de conocimiento como ésta, que privilegia el pensamiento complejo como apuesta investigativa, requiere la movilización del conocimiento a partir de los principios Dialógico, Retroactivo Recursivo y Hologramático. Por tanto, como respuesta a la pregunta de investigación: *Bajo las condiciones sociales de cambio que vive la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, ¿cuáles son las relaciones aula-practica pedagógica-aprendizaje que posibilitan la fundación de la pedagogía crítica para la formación de los maestros de hoy?* Y como apuesta para la comunidad académica intercomunica la práctica, el aula y la pedagogía en escenarios posibles para la construcción de una escuela vital.

Comúnmente, la Práctica Pedagógica se ha reducido a una actividad más o menos "regular" que el maestro realiza en el aula a través de dos dinámicas a veces "disonantes": *enseñar y aprender* del maestro y del estudiante respectivamente. La Escuela Normal Superior "Sagrado Corazón", ha trabajado a partir de la comprensión, reconocimiento y valoración que hace el maestro respecto del sujeto que está en formación (niño-joven), esto implica la ponderación de la persona del estudiante como sujeto activo y partícipe de su propio crecimiento y desarrollo, de manera que garantice la clarificación y definición de su *proyecto de vida.*

Por su parte, las prácticas priorizan elementos relacionados con la metodología, la didáctica y la propedéutica del saber, también se atienden los procesos de formación integral que los maestros deben adelantar en el proceso de enseñanza. La educación es el resultado de la enseñanza para bien o para mal, si tenemos en cuenta que ésta –la enseñanza- comporta una relación eminentemente humana, es decir de escucha, de diálogo, de rectificación, de construcción en la que ambas partes están comprometidas, es característica fundamental de la pedagogía.

"La práctica se reconoce porque es humanizante. Comprende el conocimiento, el reconocimiento y la valoración de los sujetos que participan en el proceso de

formación"[56] (niño-joven), esto implica la ponderación de la persona del y la estudiante como sujeto activo y partícipe de su crecimiento y desarrollo, de manera que garantice la claridad, cohesión y definición de su proyecto vital.

Se hallan vestigios de una práctica educativa, ligada al "yo enseño – tú aprendes", que muchas veces no tienen mayor trascendencia en la vida personal por ejemplo: descubrir sentido a lo que se es o lo que se hace, formación del sentido crítico, la apropiación de referentes éticos y axiológicos, en consecuencia poca solidez en la formación de la conciencia moral y de la responsabilidad.

Aunado al esfuerzo de transformación de las prácticas, y de la mano del modelo pedagógico de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, tiene que conocerse el contexto pluriétnico y multicultural y responder a las comunidades diversas. En tal sentido, las estrategias que estimulan el conocimiento, el respeto y valoración de la diferencia, tanto en la comprensión y apropiación de conceptos como en los aprendizajes y la transformación de sus relaciones, requieren la voluntad de poder que se instale en la conciencia de maestros, directivos y familias, un acercamiento a los diferentes contextos -escenarios privilegiados para la enseñanza y aprendizaje- y, en la medida de lo posible una participación con sentido y *consentida* en la que todos aprendemos. Hoy tenemos acercamiento al entorno inmediato, pero esto aún no es suficiente.

¿Aula - Práctica Pedagógica - Aprendizaje?

La dinámica del aula **no ignora** otras realidades (los procesos de crecimiento y desarrollo físico, emocional, intelectual y otros…), los cambios bruscos generados en el ámbito familiar (disolución del núcleo familiar, dificultades para el sostenimiento de la familia, la enfermedad) y la muerte de los padres o de quienes los representan. Sin embargo la validez de la *Pedagogía* está vigente, los maestros y maestras tendríamos que optar por la defensa y aseguramiento de esa *validez,* la naturaleza y condición de la pedagogía, es inherente al *ser y deber ser*

[56] Hna. Margarita Suárez Valdés. Rectora de la Escuela Normal entre 2001 y 2011. Entrevista realizada en mayo de 2015. (Ver Anexos)

de la *Escuela* y, para proteger y conservar su condición deberá replantearse la *Práctica Pedagógica; el Maestro la Maestra son los especialistas en la Práctica Pedagógica.* Hoy las fuentes del conocimiento se hayan por doquier.

La educación es el resultado de la enseñanza de los estudiantes y maestros (con aciertos y desaciertos), ésta -la enseñanza- comporta una relación eminentemente humana, por tanto una relación de escucha, diálogo, dialéctica -entre error y acierto-, construcción, en la que ambas partes interactúan, característica fundamental de la pedagogía.

La práctica pedagógica se hace *humanizante y humanizadora* a través de las relaciones que se establecen entre maestro-a, y estudiantes, el entorno, la metodología, la didáctica, las intencionalidades y los recursos, siempre y cuando estas mediaciones reflejen que es profundamente humana.

La Escuela Normal Superior Sagrado Corazón reconoce la multiculturalidad característica de la composición social de sus habitantes y valora el arte en todas sus expresiones. Sin embargo dentro de la escuela, la dinámica de interrelación es diferente, incluso pueden darse expresiones de no reconocimiento, de no aceptación e incluso de rechazo y discriminación.

La realidad emergente de esta relación en pos de las Prácticas de enseñanza, convoca 3 Principios de la formación para la Escuela Normal

1) El valor y dignidad de la persona, como ser humano indiviso diferenciado. Administrador de la naturaleza no su señor y su dueño, ha de dar cuenta de su cuidado y pervivencia.
2) La persona como artífice de su propio crecimiento y desarrollo, desde el ejercicio de la libertad que asume la educación como acto personal de interacción responsable como individuo y con la comunidad.
3) La formación moral, ética y en valores, fundamento necesario en el ejercicio de la libertad.

Este es el asunto cuestionado, no solo qué sino para qué, atendiendo a la necesidad inminente de involucrar intenciones en la labor educativa.

Empecemos por la Escuela Vital: la educación multicultural para contextos diversos emerge como reto de la formación inicial de maestros en la Escuela Normal Superior, por tanto, "la construcción de conocimiento significativo es uno de los retos educativos fundamentales para el desarrollo de las instituciones de formación, en las que se privilegia el saber como fundamento de la enseñanza y el aprendizaje" (TABARES JARAMILLO, 2010). De esta manera, la escuela comprende que "enseñar es también estimular el deseo de saber" (PERRENOUD, 2011).

Comprender la escuela como vital, posibilita despertar en el otro las posibilidades de ser y hacer en tanto crea para sí y los demás por las realidades, necesidades y condiciones de su contexto. Este nuevo concepto de escuela clama por la integración y el reconocimiento de la complejidad humana, abogando por el carácter diverso que se convoca en la escuela, sin perder su función social en relación al estudio de los fenómenos que como sociedad nos convocan

En este marco de realidad educativa, todo objeto de estudios, todo sistema complejo tiene un escenario, por lo que es imprescindible que se ubique en un *oikos*, en un contexto que le otorga sentido, contexto que bien puede dimensionarse en ámbitos educativos, sociales, culturales, políticos, deportivos, económicos y de diversa índole. En este sentido, Morin (1999) aprecia que: "*...situar un acontecimiento en su contexto, incita a ver como éste modifica al contexto o como le da una luz diferente. Un pensamiento de este tipo se vuelve inseparable del pensamiento de lo complejo, pues no basta con inscribir todas las cosas y hechos en un "marco" u horizonte. Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes"* (MORIN, 1999)

Esta es una apuesta por el desarrollo del pensamiento complejo, que como posibilidad en el proceso de enseñanza⇔aprendizaje (que por su esencia misma están indefectiblemente unidos y no es posible su separación), moviliza la sociedad del conocimiento hacia personas más críticas, investigadoras de su realidad, asertivos, proactivos, participantes, y creativos.

Esta perspectiva proporciona una mejor comprensión del contexto y será una apuesta por la gesta de conocimiento, dado que seguramente brindará una mejor reflexión crítica y un análisis más profundo, en la medida que exige la generación de otros significados como instrumento para la comprensión compleja de ese objeto y la relación con como investigadores.

Desde un enfoque crítico de la pedagogía, se entiende que la formación interdisciplinaria se presenta como una necesidad pedagógica como fundamento de un conocimiento más integral de la realidad, porque el mundo es una unidad compleja, inseparable en teoría, por la relación que existe entre los fenómenos físicos, biológicos, sicológicos, estéticos y sociales, entre otros.(BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008).

Desde esta mirada se concibe el pensar en complejidad como el abordaje de las inseguridades, las incertidumbres, las contradicciones; es trascender lo superficial, es ir más allá de lo evidente, es migrar analítica y sintéticamente en los elementos que constituyen el todo y en el todo mismo, es saber que hay más de lo observable, que lo implícito también hace parte del universo apreciado, es escudriñar reflexivamente hacia y desde la comunicación con el otro y con lo otro.

> “Una vez establecida la naturaleza afirmativa de una pedagogía semejante, resulta posible que los alumnos, en especial aquellos que tradicionalmente carecieron de voz en las escuelas, aprendan las aptitudes, el conocimiento y los modos de indagación que les permitirán analizar críticamente el papel cumplido por la sociedad actual tanto en la formación como en la frustración de sus aspiraciones y metas. Por otra

> parte, es importante que esos alumnos afronten lo que esta sociedad ha hecho de ellos, la forma en que los incorporó material e ideológicamente y lo que necesitan afirmar y rechazar en sus propias historias a fin de comenzar el proceso de lucha en pro de una existencia autogobernada". (GIROUX H. , 2003, p. 101)

Por tanto, para la realidad educativa de la Escuela Normal, el marco de referencia de la pedagogía crítica se sustenta en la *Inter/Culturalidad, Inter/Disciplinariedad, Inter/Aprendizaje.*

PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA ESCUELA NORMAL

20 PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA ESCUELA NORMAL[57]

La realidad de la formación, como estrategia pluridiversa, requiere el aporte decidido de múltiples áreas, así, mucho más que la integración de las disciplinas convocadas, se requiere un trabajo al interior de ellas -Inter- que se evidencie en un andar juntos (TABARES JARAMILLO, 2014). Por este reto, la Escuela asume de manera hologramática la pedagogía crítica en clave de realidad socio-educativa.

[57] Fuente Elaboración propia.

Por tanto, “la pedagogía interviene en la transformación en conocimiento mediante los intercambios cognitivos y socio afectivos que el profesor realiza a través de interacciones, retroacciones, reajustes… en el tiempo real de su intervención” (PAQUAY, ALTET, CHARLIER, & PERRENOUD, 2012)

Nada de lo anterior podrá legitimarse sino es por la Práctica de Enseñanza. Aquí, la formación permanente del profesorado ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención de sus prácticas pedagógicas en ejercicio, docente mediante procesos de reflexión, análisis e investigación. Esta formación requiere actualización científica, psicopedagógica y cultural; revisión e innovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridos (IMBERNON, 1997)

Así mismo, la educación en el marco del pensamiento complejo, genera nuevas posturas y emergencias que revitalizan la forma en que hoy se concibe y se desarrollan los procesos formativos bajo este tipo de educación, pensados desde la potenciación de las condiciones personales del ser, abordado desde lo interdisciplinar y lo transdisciplinar, conjugando los saberes de quienes orientan estos procesos en apuestas para abordar el conocimiento desde la integralidad, favoreciendo condiciones curriculares para formar sujetos socio – políticos capaces de superar los paradigmas de este tipo de formación para proyectarse como sujetos autónomos, con ideas organizadas y elementos axiológicos para la comprensión de una práctica social y democrática.

Esto será posible si los docentes generan estos movimientos pero también generando movimientos y transformaciones en los docentes al resignificar las prácticas pedagógicas orientadas (de acuerdo con Emilio Roger Ciurana, lector de Morin) a acabar con la deshumanización tan lamentable que vivimos, mediante la educación, la toma de conciencia y la responsabilidad. La educación debe mostrar

e ilustrar las múltiples caras de lo humano, los múltiples niveles de lo humano: la complejidad humana. (ROGER CIURANA, 2000).[58]

De otro lado, es necesario destacar la intencionalidad en el aprendizaje; el cúmulo de motivaciones, provocaciones, factores emocionales, neurológicos que son aportantes a la comprensión del aprendizaje, las rutas seguidas para llegar a él en trayectos de enseñanza.

En el rol de educadores, hace mucho tiempo se hace posible que los estudiantes forjen el pensamiento complejo con las migraciones pedagógicas y los usos didácticos. No obstante la intencionalidad antes mencionada no es lo suficientemente consciente en el quehacer del educador.

Hacer migraciones por las realidades sociales que muestran los estudiantes, apreciar los fenómenos de diversa índole que se observan especialmente deshilvanados, trascender en las aulas desde la mirada sesgada por lo irregular, lo anormal, lo desviado, lo incierto, lo aleatorio, hacia la organización en tejido de la realidad y terminar con una aprehensión de la realidad que aleje de esa ruptura del saber, de esa fragmentación de la que se ha sido víctima y hoy victimario, son la urgencia a la que la pedagogía crítica convoca por la complejidad. Desconocer esta nueva realidad aísla y confina a un alejamiento de la simplicidad sin llegar a puertos de la completud. Necesitamos hoy un maestro que se disponga y acepte que la realidad es mutante y que efectivamente permanecerá cambiando.

No se trata de formar estudiantes generalistas, que tengan una cultura muy amplia sin tener especialidad alguna, más válido puede ser gestar la posibilidad del aprendizaje desde el trabajo colaborativo, de la formación interdisciplinar, en pos de “la comprensión e interpretación del mundo de la vida” (NOGUERA DE ECHEVERRY, 2004)

A MANERA DE CIERRE

[58] Apartes de “Elementos para una definición”. En: Memorias del primer congreso internacional de pensamiento complejo. Bogotá, noviembre 8-10 de 2000.

El todo está inscrito en las partes, como una especie de reflejo

La palabra que está en el corazón de la complejidad en la relación ecléctica es "complicada" empero lo complejo es lo hibrido, lo que desestructura la unidad y se crea co-relación. No podría finalizarse este ejercicio, sin reconocer que por la complejidad se da la posibilidad de una nueva educación, en pos de formación en el marco de las realidades cambiantes. Por tanto, si la escuela abre sus puertas la mirada hologramática, pondrá en el corazón de la pedagogía, las condiciones críticas, problematizadoras, diversas, inclusoras en pos de la función social que como bien común tenemos todos.

Si se comprende que el aula de clases, en cuanto a su organización pedagógica, es el fiel reflejo de lo que es la institución y que el aula muestra la organización institucional, en la medida en que en ella se plasman los dictados del Proyecto Educativo Institucional –PEI-, la Instituciones Educativas podrán apreciar la realidad emergente por la formación en perspectiva social.

Contribuir desde la Escuela como escenario de formación a tener personas mejor dotadas en su pensamiento, para hacer frente a la realidad contextual a la que hay que intervenir desde el rol social por el que se opte, es cumplir el papel docente a largo plazo; a través de esta gesta, el profesional de la docencia aporta para que los futuros adultos tengan una visión de realidad distinta, se inciten por ver más allá de lo evidente, trasciendan el ver hacia el amplio mundo de la observación, trasciendan el oír hacia el amplio contexto de la escucha y sean capaces de tejer sentidos de realidad en búsqueda de horizontes de sentido con el sano reconocimiento de que hay situaciones complejas, determinadas ellas mismas por la confluencia de multiplicidad de factores, que no se explican con la mera suma de enfoques/miradas parciales.

Se necesitan nuevos individuos con miradas interdisciplinarias, interpretando su mundo real que no es disciplinar y haciendo hermenéutica a su cotidianidad, que no exhibe problémicas clasificadas en concordancia con las disciplinas escolares a

humanidad y sus contextos**,** ni con las que han ido apareciendo a través de los desarrollos históricos.

Todas estas reflexiones contribuyen a la formación de ciudadanos responsables y éticos, capaces de relacionarse en forma adecuada con su entorno (cultura, natural, político, económico, social…) atendiendo a las necesidades ambientales[59], educativas, actuales y a los marcos contextuales, que pueden y deben servir de base para la construcción de los conceptos fundamentales en la diversidad de dinámicas naturales, sociales y culturales del país. (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008)

Y como todo proceso de investigación a la luz de los principios del pensamiento complejo, siempre habrá un camino que continúa la indagación como método de proyección e intervención en la labor educativa. Por tanto a manera de cierre apertura y teniendo en cuenta que las preguntas, a veces dicen más que las respuestas, vale la pena preguntarse:

- ¿Cuál es la apropiación social del egresado?
- ¿Qué es lo que la Escuela Normal le dice a la sociedad?
- ¿Cómo se ha transformado la realidad del aula de clase por los egresados?

Queda latente el corazón de la pregunta por los nuevos puertos y desafíos a explorar: ¿cuál es el nuevo discurso de la escuela vital en pos de las nuevas realidades sociales? ¿Son las prácticas de enseñanza de la Escuela Normal posibilidad de reconfiguración de la educación y el inter-aprendizaje?

[59] Entendido como la interrelación entre sociedad, naturaleza y cultura.

RECOMENDACIONES

Más allá del cómo, el asunto es qué escuela requerimos hoy, qué nuevos imaginarios brinda la pedagogía, iluminada por el pensamiento complejo, qué debemos contestar en este dialogo permanente entre aula-aprendizaje-práctica.

En fin, la escuela vital y la pedagogía crítica, fundadas en el pensamiento complejo, y superando la racionalidad clásica moderna, puede encausar nuevos caminos tales como:

- Considerar la educación como práctica política, con sentido cultural y complejo.
- La reconstrucción histórica del sentido de lo pedagógico y lo curricular, dentro de una mirada renovada de lo educativo.
- La aprehensión, la comprensión, la enseñanza, el reconocimiento y lo valorativo dentro de los espacios educativos, sociales y culturales.
- La emergencia de nuevas coordenadas éticas y políticas de lo educativo.
- Las relaciones entre la educación, el desarrollo y la pedagogía.
- Los agenciamientos planetarios de discursos y prácticas educativas y las posibilidades planetarias y globales de la educación para el devenir humano. Las políticas y posibilidades de reforma de la educación.
- Comprensión de la formación desde la racionalidad crítica - compleja
- Reconstrucción histórica del sentido de la educación y la pedagogía y su contextualización desde el conocimiento complejo.

- Aportar al debate de la formación en relación con las posibilidades que emergen de las dinámicas del desarrollo, desde una reforma del pensamiento y una propuesta auto-eco-organizadora del conocimiento.

- Evitar ideologizar la pedagogía crítica

- Partir del rol docente interesado en el pensar complejo, es adaptar su ejercicio didáctico a estrategias que según el contexto, de acuerdo con los intereses y el capital académico de los estudiantes y sus individualidades, podría ejemplificarse la complejidad partiendo de los Siete principios guía que plantea Morin (1999).

En fin, lograr una educación como formación humana, que prepare al hombre para el trabajo creador y la vida con sentido.

Esta investigación no intenta en modo alguno agotar un tema tan rico en contenidos. Constituye una sistematización crítico - creadora del objeto investigado, así como su concreción en una realidad educativa particular.

Los fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados, sientan las bases para nuevos empeños teórico-prácticos que la autora piensa desarrollar, particularmente la elaboración de un proyecto, conducente a un modelo pedagógico crítico, fundado en el pensamiento complejo.

BIBLIOGRAFIA DE LA DOCTORANTE

FORMACIÓN ACADÉMICA

Bachiller Pedagógico, Licenciada en Educación Ambiental, Especialista en Gerencia de Proyectos, Magister en Educación

ARTICULOS PUBLICADOS

2008, Revista de Investigaciones UCM, Año 8, edición N°12. ISSN 0121-067X "Discursos de la cultura en la escuela vital movimientos de comprensión social" (BUENO ARANDIA & TABARES JARAMILLO, 2008)

2010, Revista de Investigaciones UCM, Año 10, edición N°15. ISSN 0121-067X "Las Obras de Conocimiento: constructoras de saberes significativos en la educación de hoy" (TABARES JARAMILLO, Las obras de conocimiento: constructoras de saberes significativos en la educación de hoy, 2010)

2014, Módulo de Estudio Cátedra de Estudios Afrocaldense Primera Edición ISBN 978-958-46-4097-0 "El maestro como constructor del pensamiento crítico en la humanidad de la educación" (TABARES JARAMILLO, 2014)

2015, Revista CIEG Centro de Investigación y Estudios Gerenciales CIEG *"La escuela vital desde la perspectiva pedagógica-crítica en/para contextos de práctica docente: Los procesos pedagógicos y el aprendizaje"*. Aprobado para publicación en la edición N° 21

MODULOS ELABORADOS

2013, Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación, Universidad de Caldas. "Componente Desarrollo Humano, horizonte de sentido" (TABARES JARAMILLO, 2013) en Módulo Curso: Tejiendo Saberes, conocimientos y sabiduría Embera (Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación de Caldas, & Universidad de Caldas, Tejiendo Saberes, Conocimientos y Sabiduría Embera, 2013) y en Módulo

Diplomado: Modelo Pedagógico en Centros Pilotos de Educación Propia (Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación de Caldas, & Universidad de Caldas, 2013)

2014, Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación, Universidad de Caldas. ISBN 978-958-46-4097-0 “Fortalecimiento al modelo etnoeducativo: Cátedra de Estudios Afrocaldense” (AMADOR PINEDA, CATAÑO HENAO, TRUJILLO CORREA, TABARES JARAMILLO, & VARGAS GARCIA, 2014)

PONENCIAS

2014, Centro de Investigación y Estudios Gerenciales CIEG Título de la Ponencia *“La escuela vital desde la perspectiva pedagógica-crítica en/para contextos de práctica docente”*, en 4° Jornada Internacional de Gerencia Avanzada y Educación, Bogotá 21-22 de agosto de 2014. Acreditación en calidad de PONENTE con una intensidad de 20 horas académicas.

2015, Centro de Investigación y Estudios Gerenciales CIEG Título de la Ponencia *“La escuela vital desde la perspectiva pedagógica-crítica en/para contextos de práctica docente: Los procesos pedagógicos y el aprendizaje”*, en 5° Jornada Internacional de Gerencia Avanzada y Educación, Segovia España 28 al 30 de mayo de 2015. Acreditación en calidad de PONENTE con una intensidad de 20 horas académicas.

2015, Universidad de Manizales y Escuela Normal Superior Sagrado Corazón Título *“Prácticas de Enseñanza para Interculturalidad”* en Primer Congreso Latinoamericano: Desafíos de una Escuela Diversa para la Convivencia y la Paz, Riosucio Caldas 19 al 21 de octubre de 2015. Acreditación en Calidad de Tallerista.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AMADOR PINEDA, L. H., & ARIAS ARTEAGA, G. (2005). Educación, sociedad y cultura. Capítulo III Pedagogía y Currículo. *Documento de trabajo* . Manizales: Universidad Católica de Manizales.

AMADOR PINEDA, L. H., ARIAS ARTEAGA, G., CARDONA GONZALEZ, S., GARCIA GARCIA, L. H., & TOBON VASQUEZ, G. D. (2004). *Educación, Sociedad y Cultura. Lecturas abiertas, críticas y complejas.* Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

AMADOR PINEDA, L. H., CATAÑO HENAO, M., TRUJILLO CORREA, F. L., TABARES JARAMILLO, O. L., & VARGAS GARCIA, Y. A. (2014). *Fortalecimiento al modelo etnoeducativo: Cátedra de Estudios Afrocaldense.* Manizales, Colombia: Capital Graphic.

ANGEL ALZATE, V. E., HENAO RESTREPO, L. M., & HENAO CASTAÑO, L. A. (2009). *La Realidad Reiniciada. Crisis de las certezas y pensamiento transversal.* México D.F.: Ediciones Sin Nombre.

AÑORGA MORALES, J. (1994). *La Educación Avanzada: Mito o Realidad.* La Habana: CENESEDA.

AVANZINI, G. (2003). *La Pedagogía desde el Siglo XVII hasta nuestros días* (3ª Reimpresión ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

BARRENECHE CORRALES, J. (2014). *Vivir juntos. Habilidades para la construcción de ciudadanía.* (E. HERNANDEZ GONZALEZ, Ed.) Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

BAUMAN, Z. (2003). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* (Décima reimpresión, 2008 ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad Líquida.* Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

BOGOYA MALDONADO, D. (1999). *"Proyecto sobre evaluación de competencias" Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI.* Bogotá: Unibiblios.

BUENO ARANDIA, G. E., & TABARES JARAMILLO, O. L. (2008). Discursos de la cultura en la escuela vital movimientos de comprensión social. *Revista de Investigaciones UCM* (Edición N°12), 105.

BUENO ARANDIA, G. E., & TABARES JARAMILLO, O. L. (junio de 2008). El discurso de la cultura en la escuela vital: movimientos de comprension social. *Tesis de Maestría: El discurso de la cultura en la escuela vital: movimientos de comprension social. Universidad Católica de Manizales* . Manizales, Caldas, Colombia.

CAJIAO, F. (2014). *Fortalecimiento Institucionaly Liderazgo Educativo. La Importancia de las Instituciones en la Construcción de Civilidad.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

CAMACHO SANABRIA, C. A., & DIAZ LOPEZ, S. M. (2013). *Formación por Competencias: Fundamentos y Estrategias Didácticas, Evaluativas y Curriculares.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

CARDONA GONZALEZ, S. (2011). *Descentralización Administrativa de la Educación en Colombia. Crisis y Resignificación de su Racionalidad.* Manizales: Universidad Católica de Manizales.

CARRIZO, L., ESPINA PRIETO, M., & KLEIN, J. (2004). *Transdisciplinariedad y complejidad en el Análisis Social.* París, Francia: Publicado por el Programa MOST. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

CARVAJAL CORZO, G. (2012). *Prioridad... Pervertir a los Niños: Atrapados en la Perversa Cultura del Consumo.* Bogotá: Tiresias Internacional S.A.

DE ZUBIRIA SAMPER, J. (2013). *¿Cómo Diseñar un Currículo por Competencias? Fundamentos, Lineamientos y Estrategias.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

DE ZUBIRIA SAMPER, J. (2002). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante* (Cuarta edición: 2014 y reimpresión: 2015 ed.). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

DE ZUBIRIA SAMPER, M. (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* (3° Reimpresión Marzo 2007 ed.). Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Escuela Normal Superior Sagrado Corazon. (2004). *I Encuentro Pedagógico: "En la diversidad cultural: la contextualización Pedagógica un imperativo para resignificar la Escuela". Memorias.* Riosucio - Caldas.

Escuela Normal Superior Sagrado Corazon. (2015). *Manual de Convivencia.* Riosucio, Caldas.

Escuela Normal Superior Sagrado Corazón. (2011). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: "FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD, HACIA LA INTERCULTURALIDAD".* Riosucio Caldas.

Escuela Normal Superior Sagrado Corazon. (2002). *Proyecto Educativo Institucional: La Formación Pedagógica, en Interacción con la Comunidad, Hacia la Interculturalidad.* Riosucio Caldas.

Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. (2010 - 2014). *www.federaciondecafeteros.org.* Recuperado el 20 de Junio de 2015, de http://www.federaciondecafeteros.org/particulares/es/nuestros_caficultores/comites_departamentales/

FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de Poder.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión.* México: Siglo XXI Editores S.A.

GARDNER, H. (2005). *Las Cinco Mentes del Futuro.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza.* España SL: Amorrortu Editores.

GIROUX, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la Educación. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. *Harvard Education Review N° 3* .

Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación de Caldas, & Universidad de Caldas. (2013). Modelo Pedagógico en Centros Pilotos de Educación Propia. *Modulo de Estudio: Diplomado.*

Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación de Caldas, & Universidad de Caldas. (2013). Tejiendo Saberes, Conocimientos y Sabiduría Embera. *Módulo de Estudio: Curso.*

Gobernación de Caldas, Secretaria de Educación Departamental, Comisión Pedagógica Afrocaldense. (2013). *Saberes Ancestralees y Experiencias Curriculares en los Municipios de Supía y Marmato, Departamento de Caldas.* Manizales.

Gobernación de Santander, Secretaría de Gobierno. (2010). *Política Pública de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales, Palenqueras del Departamento de Santander.* Bucaramanga.

GOMEZ PELAEZ, G. L. (2013). *Régimen Disciplinario de los Educadores. 120 Preguntas y respuestas clave para los docentes y docentes directivos,.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

GOMEZ PELAEZ, G. L. (2014). *Responsabilidad Civil de las Instituciones Educativas y de los Educadores.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

GOMEZ PELAEZ, G. L. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Una guía para actualizar el manual de convivencia (ley 1620 y decreto reglamentario 1965 de 2013).* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

GONZALEZ PORTO, J. B. (1959). *Diccionario Literario Tomo IX.* Barcelona: Barcelona.

GUARIN JURADO, G. (2006). Condiciones de y para la organización compleja del conocimiento en el eje epistémico contemporáneo de sociedad, educación y cultura. Manizales: Universidad Católica de Manizales.

GUTIERREZ MARTINEZ , DANIEL (Coordinador); WIEVIORKA, MICHEL; Y OTROS. (2006). *Multiculturalismo: Desafíos y Perspectivas.* México: Siglo XXI Editores. Coedición con UNAM, El Colegio de México.

HIGUERA CALDERON, J. A., & TAMAYO PATIÑO, A. (2008). Sujeto/Potenciante/Adveniente/en Ámbitos Escolares-Simbiogenéticos. *Revista de Investigación* , 105.

IMBERNON, F. (Reimpresión 1997). *La formación del profesorado.* España: Ediciones Paidós.

JIMENEZ, C. (2009). El diálogo de saberes, transdisciplinariedad y educación ambiental. En C. LOPEZ, & U. HERNANDEZ, *Diálogo entre Saberes, Ciencias e Ideologías en Torno a lo Ambiental.* Dosquebradas, Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias Ambientales.

L'ECUYER, C. (2012). *Educar en el asombro ¿cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* (Decimocuarta Edición, mayo de 2015 ed.). España: Plataforma Editorial.

LOPEZ, A. (2013). *La Evaluación como Herramienta para el Aprendizaje: Conceptos, Estrategias y Recomendaciones* (Segunda Edición: 2014 ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

LOPEZ, C., & HERNANDEZ, U. (2009). *Diálogo entre saberes, Ciencias e Ideologías en torno a lo ambiental.* Dosquebradas, Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias Ambientales.

LUGO AGUDELO, N. V., OSORIO CASTAÑO, A., & MARIN RENGIFO, A. L. (2007). *Niños y Niñas Protagonistas de su Desarrollo.* Manizales, Colombia: Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia.

MANJARRES, M. E., VILLAMIZAR MONTOYA, M., & MEJIA JIMENEZ, M. R. (2013). *Nacho Derecho en la Onda de Nuestros Derechos.* Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias.

MARTINEZ ROJAS, J. G. (2014). *El Manual de Convivencia y la Prevención del Bullying: Diagnóstico, Estrategias y Recomendaciones.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MAYORGA RODRIGUEZ, C. (2002). *Metodología de la Investigación* (Primera Reimpresión, mayo 2004 ed.). Bogotá D.C., Colombia: Panamericana Editorial.

McLAREN, P. (2005). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* (Cuarta edición en español, revisada y aumentada ed.). México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para Comprender, Escribir para Transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (Serie Río de Letras. Libros Maestros PNLE: 1 ed.). Bogotá.

MONARCA, H. (2009). *Los Fines de la Educación. Sobre la necesidad de revisar y recuperar el debate teleológico.* Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones y Ministerio de Educación.

MONTOYA MOJICA, N. (1988). *Investigación en Educación.* Universidad del Quindío.

MORIN, E. (2003). *El método II La vida de la vida.* (A. De Sánchez, Trad.) Paracuellos de Jarama Madrid, España: Cátedra (Grupo Anaya S.A).

MORIN, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento* (Tercera Edición ed.). (A. Sánchez, Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

MORIN, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo.* España: Gedisa.

MORIN, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad* (2° Edición Agosto de 2011 ed.). Barcelona, España: Impreso en Book Print.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio (Colección mesa redonda).

MORIN, E. (2003). *Método 5: La humanidad de la humanidad.* Cátedra.

NAVARRO, P. (s.f.). Ciencia y cibernética. *Nuevos avances en la Investigación Social I* .

NOGUERA DE ECHEVERRY, A. P. (2004). *El Reencantamiento del Mundo.* Manizales: Universidad Nacional de ColombiA, IDEA.

OSPINA, W. (1997). *Colombia, el Proyecto Nacional y la Franja Amarilla* (Segunda Reimpresión: mayo 2000 ed.). Colombia: Cargraphics S.A.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É., & PERRENOUD, P. (2012). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias.* México: Fondo de Cultura Económica.

PERRENOUD, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Bogotá, Colombia: Magisterio.

PUENTES OSMA, Y. (2005). *Organizaciones Escolares Inteligentes: Gestión de Entornos Educativos de Calidad.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

PUPO PUPO, R. (2006). El Hombre, La Actividad Humana, La Cultura y sus Mediaciones. *Tesis defendida en segundo doctorado* . La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

PUPO PUPO, R. (2015). *Filosofía, Educación, Cultura y Pluralidad Discursiva Ensayística.* ISIC Ediciones.

República de Colombia, & Ministerio de Educación Nacional. (08 de Febrero de 1994). *Ley 115 General de Educación* . Bogotá: Colombia.

República de Colombia, & Ministerio de Educación Nacional. (19 de Diciembre de 2008). *Decreto N° 4790 de 2008* . Bogotá, Colombia.

República de Colombia, & Ministerio de Educación Nacional. (09 de Julio de 1990). Decreto 1490 de 1990. Bogotá.

República de Colombia, & Ministerio de Educación Nacional. (09 de Junio de 1995). Decreto 968 de 1995. Bogotá.

RIVERA MARQUEZ, J. E. (2011). *Cómo Diseñar Planes de Estudio. De las áreas fundamentales y obligatorias para la educación preescolar, básica y media* (Segunda Edición: 2014 ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

RIVERA MARQUEZ, J. E. (2010). *Herramientas de Gestión Educativa* (Segunda Edición: 2011 ed.). Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.

ROJAS OSORIO, C. (2014). Disciplinas Académicas y Poder Disciplinario. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

ROMO, M. (1997). *Psicología de la creatividad.* Barcelona: Barcelona.

RUIZ RUIZ, J. M. (2013). *Cómo Mejorar la Institución Educativa, Evaluación de la Innovación y del Cambio Educativa: Análisis de Casos.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SANTIAGO PEINADO, H. (2013). *Legislación Educativa Colombiana: Guía de consulta de las leyes, decretos, resoluciones y sentencias que desarollan la Ley General de Educación.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SANTIAGO PEINADO, H., & RODRIGUEZ SANCHEZ, J. H. (2007). *Manual de Gestión y Administración Educativa: cómo gestionar, legalizar, liderar y administrar una institución educativa.* (Cuarta Edición: 2013. Reimpresión 2015 ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SANTOS REGO, M. A., & LORENZO MODELO, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural.* Barcelona: Octaedro, S.L.

SAVATER, F. (1991). *Ética para Amador* (Decimonovena impresión (Colombia): Septiembre de 2011 ed.). Barcelona: Ariel, S.A.

SAVATER, F. (1997). *Política para Amador.* Barcelona: Ariel S.A.

SIÁBATO PATIÑO, M. (2009). *Guía para el Educador. Marco Pedagógico y Metodológico de la Pedagogía Integral Solidaria.* Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia (Educc).

STENHOUSE, L. (2004). *La Investigación como Base de la Enseñanza* (Quinta Edición: 2004 (reimpresión) ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.

TABARES JARAMILLO, O. L. (2013). Componente Desarrollo Humano". En Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación de Caldas, & Universidad de Caldas, *Tejiendo saberes, conocimientos y sabiduría embera* (pág. 49). Manizales, Colombia.

TABARES JARAMILLO, O. L. (2014). El maestro como constructor de pensamiento crítico en la humanidad de la educación". (Gobernación de Caldas, Secretaría de Educación de Caldas, & Universidad de Caldas, Edits.) *Fortalecimiento al modelo etnoeducativo: Cátedra de Estudios Afrocaldenses* , 79.

TABARES JARAMILLO, O. L. (2010). Las obras de conocimiento: constructoras de saberes significativos en la educación de hoy. (J. A. Forero Santos, Ed.) *Revista de Investigaciones UCM* (Edición N°15), 169.

Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia. Licenciatura en Etnoeducación. (2000). *La Etnoeducaciónen la Construcción de Sentidos Sociales.* Popayan: Universidad del Cauca.

Universidad Nacional de Colombia - Universidad Central. (2010). *Memorias Grupo Complexus.* Bogotá.

Universidad Nacional de Colombia - Universidad Central. (2010). *Redes. Grupo Complexus.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá Facultad de Ingeniería.

Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes. (2007). *Complexus: día de la complejidad.* Bogotá.

VALENCIA CALVO, C. H. (2006). *Las escuelas Normales y la formacion del magisterio. Primera mitad del siglo XX.* Manizales: Universidad de Caldas.

VILLADA, D. (2006). Pedagogia, curriculo e Investigación. *Seminario Pedagogía y Currículo, Maestría en Educación* . Manizales: Universidad Católica de Manizales.

VIOLA, A. (2000). *Antropología del Desarrollo. Teorías y estudios etnográficos de América Latina.* Barcelona: Edicions Paidós Ibérica S.A.

ZAMBRANO LEAL, A. (2007). Didactica, pedagogía y saber. *Seminario Maestria en Educación* . Manizales: Universidad Católica de Manizales.

ZEMELMAN, H. (2006). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. *Por una Formación en escenarios de Sensibilidad Humana. I Congreso de Pensamiento Complejo* (pág. 65). Manizales: Universidad Católica de Manizales.

ANEXOS

GLOSARIO

Acreditaciones: Procesos de mejoramiento continuo de las Escuelas Normales, legislado en 2008 con el Decreto 4790 de diciembre 19, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores. (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Decreto N° 4790 de 2008, 2008)

Comité de Cafeteros: Ente de carácter no gubernamental aliado a la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. En cada departamento organizan, orientan el gremio y ejecutan los distintos planes y programas con el apoyo de los Comités Municipales de Cafeteros. Para cumplir con estos objetivos, los Comités Departamentales cuentan con los Comités Municipales de Cafeteros que son los encargados de la organización y representación de los cafeteros de la Federación (Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, 2010 - 2014). En zonas de gran influencia cafetera esta organización apoyo con recursos económicos, metodológicos, didácticos, formativos y de dotación a las escuelas de su área de influencia.

Educabilidad: El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje. (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Decreto N° 4790 de 2008, 2008)

Educación Propia: Modelo de educación de las comunidades indígenas del Departamento de Caldas.

Enseñabilidad: La formación complementaria debe garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la

educación preescolar y básica primaria. (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Decreto N° 4790 de 2008, 2008)

Escuela Activa: Modelo de educación urbana similar a la escuela nueva que se aplica en el área rural. Como "método activo privilegia la acción pretendiendo encontrar en ella una garantía de la comprensión" (DE ZUBIRIA SAMPER, 2002)

Escuela Anexa: Escuela de educación básica primaria afiliada la Escuela Normal, con fines de práctica de sus estudiantes. Con la fusión de los establecimiento en el año 2004 establecida por el Ministerio de Educación Nacional desaparecieron como Escuelas Anexas y pasaron a ser Instituciones completas de preescolar a Once

Escuela Normal Superior (ENS): Instituciones educativas consagradas a la enseñanza y formación inicial de maestros, dedicados a la educación preescolar y básica primaria en todo el territorio de Colombia. En el artículo 2 del decreto 968 de 1995 (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Decreto 968 de 1995, 1995) se establece que "la Escuela Normal Superior ofrecerá obligatoriamente el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente de dos (2) años con énfasis en un área del conocimiento aplicable a la educación primaria"

Escuela Nueva: Metodología de educación rural. A la luz del decreto 1490 de 1990 (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1490 de 1990, 1990) "la metodología Escuela Nueva tiene como principios el aprendizaje activo, la promoción flexible, el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad, ofrecer escolaridad completa", por ello en el artículo 1 se define que "se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cualitativa y cuantitativamente"

Escuela Unitaria: Metodología de educación rural en el que un solo docente debe atender al mismo tiempo hasta 6 grados de la educación primaria, desde preescolar hasta grado quinto.

Etnoeducación: define el artículo 55 de la (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 General de Educación, 1994) "educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos"

Maestras elementales: Título recibido por las primeras egresadas de las Escuelas Normales. Se les certificaba la formación básica para desempeñarse como maestras de la educación primaria.

Niveles de la Educación Formal: en el marco de la Ley General de Educación Artículo 11 (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 General de Educación, 1994), la educación forma se organiza en 3 niveles:

a. Preescolar que comprende al mínimo un grado obligatorio
b. Educación Básica con una duración de nueve (9) grados, que se desarrollará en dos ciclos: educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y

c. La educación media con una duración de dos (2) grados.

La Educación Básica primaria incluye los primero grados de enseñanza para niños y niñas hasta los 12 años aproximadamente.

El Bachillerato es el nombre común para la formación básica secundaria, el cual corresponde a los niños y adolescentes desde los 10 hasta los 17 años aproximadamente en los grados sexto hasta once.

Programa de Formación Complementaria (PFC): Ciclo de formación complementaria a la educación normalista "para el nivel de preescolar y el ciclo de

básica primaria que puede ofrecer una escuela normal superior" Artículo 1 (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Decreto N° 4790 de 2008, 2008)

Proyecto Educativo Institucional (PEI): Carta de navegación de las Instituciones educativas en Colombia. Según la ley General de Educación, Artículo 73 "proyecto en el que se especifique, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión" (República de Colombia & Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 General de Educación, 1994)

CRONOLOGÍA DE LA HISTORIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAGRADO CORAZON DE RIOSUCIO – CALDAS, COLOMBIA

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
1903	Llegan las hijas de la Caridad de San Vicente de Paul conocidas como las Vicentinas (Comunidad religiosa de origen Francés) a fundar una escuela primaria para niñas, que cada año asciende en grados y grupos hasta llegar al grado tercero.	**DESDE 1903 HASTAS 1947** • Deseo de la población de tener un colegio de religiosas (Pueblo Conservador) • instrucción, adoctrinamiento • salón de clase • Memorización • Niñas sin formación • Memorización • Disciplina • Obediencia • Enseñar	**DESDE 1903 HASTA 1956** El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. Formación para el pobre y necesitado "San Vicente de Paul" Formación moral con bases Cristianas a la luz del Evangelio promulgado por las enseñanzas de las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paul Educación Lancaster.	146 **DESDE 1903 HASTA 1956** Formación Humano Cristiana a la luz de la Iglesia Católica. Educación vertical por cuanto solo el maestro tenía la verdad Católica Apostólica	Carpeta Memoria Histórica[60]
1927	Obligatoriedad de los cinco primero grados de primaria				Ley 56 de 1927
1941	Inicia la primaria completa para niñas, aprovechando que se había terminado la construcción de la escuela				Carpeta Memoria Histórica, reseña histórica de la Escuela Normal

[60] Legajo que reposa en el Archivo Central de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, en Riosucio Caldas.

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	(Construcción en bahareque[61] en forma de claustro) y cumpliendo con la obligatoriedad de la ley hasta grado quinto.	**DESDE 1903 HASTAS 1947** • Deseo de la población de tener un colegio de religiosas (Pueblo Conservador) • instrucción, adoctrinamiento • salón de clase • Memorización • Niñas sin formación • Memorización • Disciplina • Obediencia • Enseñar	Educación a la integridad del ser pero fraccionada en cabeza, Corazón, Mano. Con base en estos tres elementos se formulaban los objetivos de formación. Concepto Cristiano de vida Formación moral	**DESDE 1903 HASTA 1956** Formación Humano Cristiana a la luz de la Iglesia Católica. Educación vertical por cuanto solo el maestro tenía la verdad Católica Apostólica	
1944	Colegio de señoritas o colegio oficial femenino inicia paulatinamente el bachillerato[62] sin aprobación y regido por una junta de personas naturales; a estos estudiantes se les conoce como "Alumnas de la escuela complementaria"				Historiales de la Escuela Normal Registros fotográficos Tradición oral.
1945	Formación de bachilleres e inicios de orientación Normalista con muchas objeciones, especialmente de algunos sectores	**DESDE 1903 HASTAS 1947** • Deseo de la población de tener		**DESDE 1903 HASTA 1956**	

[61] Amalgama rudimentaria con la que se realizaban las construcciones de la época a base de estiércol de caballo, barro y palos entretejidos.
[62] Ciclo de formación de adolescentes desde grado sexto hasta grado once (Ver Glosario)

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	de la comunidad.	un colegio de religiosas (Pueblo Conservador) • instrucción, adoctrinamiento • salón de clase • Memorización • Niñas sin formación • Memorización • Disciplina • Obediencia • Enseñar			
1946	Se atiende a las reformas educativas para el bachillerato especialmente a la inclusión de la asignatura de Puericultura (formación para el hogar) objetada por la iglesia y se continúa con la orientación Normalista.			Formación Humano Cristiana a la luz de la Iglesia Católica. Educación vertical por cuanto solo el maestro tenía la verdad Católica Apostólica	Actas de reuniones de padres de Familia año 1944 y siguientes
1947	Se aprueba por resolución departamental los grados primero, segundo y tercero de bachillerato (hoy sexto, séptimo y octavo), deja de regir la junta y la dirección del colegio la asume la comunidad Vicentina, religiosas que recibieron la				

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	donación del terreno.				
1956	Se aprueban los estudios Normalistas de los grados primero, segundo y tercero de bachillerato. (Hoy sexto, séptimo y octavo de básica secundaria)				Resolución 3541 de 1954
1957	Se aprueba el grado cuarto de Normal (hoy noveno), con el título de Normal Elemental los egresados podían desempeñarse como maestros o continuar su formación Normalista en la Normal de la capital del departamento (Manizales Caldas).	Formación moral, religiosa, académica Continua la formación humano cristiana a la luz del evangelio.	Énfasis en la formación para el hogar.(buenas madres, economía del hogar, trabajo manual)	El evangelio como síntesis de los valores humano-cristiano	Resolución 2025 de 1957
1961	Se aprueba quinto y sexto del ciclo profesional (hoy grados décimo y	Fortaleza: formación para el hogar		**DESDE 1961** Formación cristiana,	Actas de reuniones de padres de Familia año 1944 y

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	once), se gradúa la primera promoción Normalista con el título de MAESTRA que perdura hasta 1970 Reglamentación para Educación Primaria (Escuelas Anexas[63] y afiliadas) y Para la formación en el ciclo profesional Normalista			científica, democrática y profesional en valores, identidad cultural, desarrollo humano. Formación física y estética. **DESDE 1961**	siguientes Resolución 3086 de 1961
1963	Se establece el plan de estudios de primaria modificando los planes que regían desde 1950 que contemplaba la educación a partir de los 7 años. El Ministerio de Educación Nacional Elabora los programas	Observación Reflexión Experiencia Formación Convivencia Tolerancia Respeto. Solidaridad. Organización Servicio	Valores culturales Principios de libertad y democracia. Concepto cristiano de vida Protección de la salud y formación de hábitos de higiene Virtudes cívicas y morales, formación física y	Formación cristiana, científica, democrática y profesional en valores, identidad cultural, desarrollo humano. Formación física y estética.	DECRETOS 1710 de 1963 y 1955 de 1963

[63] Escuela de educación básica primaria afiliada la Escuela Normal, con fines de práctica de sus estudiantes. (Ver Glosario)

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	curriculares. Se reorganiza la educación normalista y se le denomina "Escuela Normal" a toda institución que se dedique a formar maestros Inicia el ciclo profesional normalista con la incursión de escuelas Anexas y afiliadas.		estética, formación cívica y social	151 **DESDE 1961** Formación cristiana, científica, democrática y profesional en valores, identidad cultural, desarrollo humano. Formación física y estética.	
1968	Se renueva la aprobación los grados de primero a cuarto de bachillerato (hoy educación básica secundaria). Se reglamenta el otorgamiento del Título maestra a los egresados.				Resolución 2689 de 1968
1970	Reforma al título expedido para las	• Enseñar • Salón de clase	El evangelio como síntesis de los	**DESDE 1961**	Resolución 3086 de 1961

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	Normalistas de seis años, ahora se gradúan con el título de Maestra	• Memorización • Maestra • Sor, Hermana • Alumnas • Disciplina • Práctica	valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	Formación cristiana, científica, democrática y profesional en valores, identidad cultural, desarrollo humano. Formación física y estética.	
1971	Se expide el título: MAESTRA. Nace la asociación de egresados por la necesidad de orientar maestros en ejercicio que se capacitaban en el área urbana pero debían desempeñarse en el área rural en condiciones muy diferentes		El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	**DESDE 1961**	Registro de egresados de la Escuela Normal[64]
1973	La dirección de la Escuela Anexa pasa de manos de religiosas a seglares bajo la misma filosofía. Se obtiene permiso			Formación cristiana, científica, democrática y profesional en valores, identidad cultural,	Reseña Histórica

[64] Carpetas que reposan en el archivo histórico de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón en Riosucio , Caldas

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	departamental para abrir una escuela unitaria[65] (un maestro con tres grados) para que los Normalistas hicieran sus prácticas semejando la educación rural.	Formar Practicar Calidad Interactuar	El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	desarrollo humano. Formación física y estética. 153	
1974	Por la diversificación del bachillerato la Normal pasa a ser bachillerato Pedagógico desde tercero de bachillerato (hoy grado octavo). Se expide al finalizar los estudios el título de Maestro bachiller con formación Pedagógica		El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	**DESDE 1961** Formación cristiana, científica, democrática y profesional en valores, identidad cultural, desarrollo humano. Formación física y estética. Desmejoró el nivel de apropiación del significado de la profesión. El modelo de	Decreto 080 de 1974 Resolución 4785 de 1974. Actas de reuniones de padres de Familia año 1944 y siguientes, entrevista con la maestra retirada Cruz Edilia Correa Ramírez

[65] Modelo de educación rural en el que un solo docente debe atender al mismo tiempo hasta 6 grados de la educación primaria. (Ver Glosario

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
				formación empieza a construirse.	
1977	La Normal debe cumplir con la función de formación y capacitación en convenio con el Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLOPE programa y orienta Cursos de profesionalización del magisterio dirigido a docentes en ejercicio que no tienen el título de Maestro.	- Práctica pedagógica - Aula - Aprendizaje - Maestro - Estudiante - Práctica pedagógica - Aula - Aprendizaje - Maestro - Estudiante	El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	**DESDE 1961** Formación cristiana, científica, democrática y profesional en valores, identidad cultural, desarrollo humano. Formación física y estética. Formación en valores espirituales (Moral, religión) Intelectuales, (destrezas e información) Sociales (Civismo y cultura)	Correspondencia despachada y recibida 1976 a 1979[66]
1978	Con programas iguales cambia el título por el de		El evangelio como síntesis de los valores humano-	**DESDE 1961** Formación cristiana,	Decreto 1002de 1978

[66] Carpeta en la que se legajaba la correspondencia despachada de la Normal Sagrado Corazón de 1976 a 1979. Reposa en el Archivo Central de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, en Riosucio Caldas.

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	Bachiller Pedagógico los egresados pueden entrar a la universidad a la carrera que quieran, no solo a las pedagógicas.	- Práctica pedagógica - Aula - Aprendizaje - Maestro - Estudiante	Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	científica, democrática y profesional en valores, identidad cultural, desarrollo humano. Formación física y estética.	
1982	Para 1982 Las Hermanas Vicentinas anuncian su retiro de la Normal, por presión del pueblo en general desde sus autoridades hasta los estudiantes, esta decisión es reconsiderada y las Hermanas continúan al frente del establecimiento	- Práctica pedagógica - Aula - Aprendizaje - Maestro - Estudiante	El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	La práctica pedagógica sale de la Escuela Anexa y se dirige a los entornos rurales y otras escuelas urbanas del municipio.	Historial
1989	Inicia la Normal Mixta: Las reformas educativas abren espacios para que los hombres se puedan formar como maestros			**DESDE 1961** Formación cristiana, científica, democrática y profesional en valores, identidad	Reseña histórica

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
1994	Reestructuración de la Escuela Normal fusión de primaria y secundaria título Bachiller académico con profundización en educación. Y pedagogía Es año de transición quienes terminen entre 1995 y 1996 como bachilleres Pedagógicos pueden ejercer la docencia. En preescolar y primaria.	- Práctica pedagógica - Aula - Aprendizaje - Maestro - Estudiante - Idoneidad ética, moral y pedagógica	El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	cultural, desarrollo humano. Formación física y estética. Práctica rural	Diario oficial N° 41660 de la República de Colombia
1995	Educación Normalista como opción de formación profesional e intelectual articulada con la educación superior. Se consolida ASONEN	- Práctica pedagógica - Aula - Aprendizaje - Maestro - Estudiante - Idoneidad ética, moral y pedagógica - Calidad	El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral	La Pedagogía como disciplina formadora y sistemática producto de la reflexión y discusión sobre prácticas pedagógicas y diálogo de	Decreto 2903 de 1994. Decreto 968 de 1995 Diario Oficial 41884 de 1984. Ley 115 o

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	(Asociación Nacional de escuelas Normales). Se modifica el decreto 2903 de 1994 para la reestructuración de las Normales así: En la media se profundiza en Educación, y Formación Pedagógica en Dos años más para el ciclo de formación Normalista con profundización en un área de primaria (Sociales).	- Investigación - Misión formativa	El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. Marie Montessori y Gabriela Mistral	saberes. 157	general de Educación de 1994 Decreto 1860 de 1994
1996	Formación hasta grado 11 con título de bachiller Pedagógico Se inicia el trabajo con el plan decena de educación (1996-2005)	Práctica pedagógica Aula Aprendizaje Maestro Estudiante Idoneidad ética, moral y pedagógica Calidad Investigación		Comienza a pensarse el modelo a la luz de las reformas educativas que propone el Ministerio de Educación Nacional.	Decreto 968 junio 1995.

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	Se inicia convenio con Universidades. Congreso Formar Para salvar las Escuelas Normales (Medellín Antioquia 1996)	Misión formativa Formación para la democracia, Participación. Respeto a los derechos humanos., Búsqueda de identidad. Reconocimiento y respeto a la diversidad		158	
1997	Organización y funcionamiento de las Escuela Normales, título bachiller Pedagógico con énfasis en Ciencias Sociales	Idoneidad ética Idoneidad moral, Investigación pedagógica. Compromiso		Inicia el modelo Socio-humanístico Problematizante, con la elaboración del PEI a la luz de la Ley 115/1994	Ley General de educación 115 de 1994

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
1998	Se da cumplimiento al decreto 968 de 1995 que modifica el decreto 2903 de 1994 para la reestructuración de las Normales: Inicia el Ciclo complementario con el grado doce A los graduados de grado once se les confiere el Título bachiller académico con profundización en educación y Pedagogía.	Práctica pedagógica Aula Aprendizaje Maestro Estudiante Idoneidad ética, moral y pedagógica Calidad Investigación Misión formativa Formación para la democracia, Participación. Respeto a los derechos humanos., Búsqueda de identidad. Reconocimiento y respeto a la diversidad Currículo: organización que aprende en contexto.	El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano a la luz de San Vicente de Paul. Orientan la formación lo pedagogos: María Montessori, Gabriela Mistral, Makarenko, Celestin Freinet, Juan Amos Comenio Pestalozzi, Habermas	159 Socio humanístico problematizante.	Ley 115 de 1994 Decreto 3012 de1997 PEI Proyecto Educativo Institucional en construcción
1999	Acreditación Previa para la propuesta “La reflexión Pedagógica base para la formación de nuevos maestros”. Y por consiguiente el aval para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI)		El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral Makarenko, Celestin Freinet, Juan Amos	Aprobación del PEI para la implementación del Ciclo Complementario, con el modelo Socio humanístico-problematizante.	Resolución de aprobación 537 de 11 marzo de 1999 Proyecto “grupo Diverser

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	Inicia la ejecución del PEI con la Acreditación previa que aprobó el Ciclo Complementario. Inicia el grado Trece del ciclo complementario y sale la primera promoción de Normalista Superior La comunidad de las Hermanas Vicentinas anuncian su retiro definitivo de la dirección de la Normal, a su vez se da el proceso de racionalización docente con lo que los maestros que quedan a cargo de los procesos sufren un estancamiento. Esto se reflejó en el escaso avance en	Práctica pedagógica Aula Aprendizaje Maestro Estudiante Idoneidad ética, moral y pedagógica Calidad Investigación Misión formativa Formación para la democracia, Participación. Respeto a los derechos humanos., Búsqueda de identidad. Reconocimiento y respeto a la diversidad Currículo: organización que aprende en contexto.	Comenio Pestalozzi, Habermas La reflexión pedagógica base para la formación de maestros El evangelio como síntesis de los valores humano-Cristiano. San Vicente de Paul. María Montessori y Gabriela Mistral Makarenko, Celestin Freinet, Juan Amos Comenio	160 Aprobación del PEI para la implementación del Ciclo Complementario, con el modelo Socio humanístico-problematizante.	PEI 1999. Consejo de acreditación de Escuelas Normales. Acta de visita de supervisión técnica de Educación y visita administrativa de las universidades 1999.

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	el desarrollo del PEI. Se realizan convenios con las Universidades Estatales, con lo que se da soporte a la crisis vivida. GRUPO DIVERSER: Proyecto de Investigación "La interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras expresiones diversas" dirigido por la U de Antioquia con un grupo de niños y niñas de diverso contexto.	Práctica pedagógica Aula Aprendizaje Maestro Estudiante Idoneidad ética, moral y pedagógica Calidad Investigación Misión formativa Formación para la democracia, Participación.	Pestalozzi, Habermas La reflexión pedagógica base para la formación de maestros	161	
2000	Retiro definitivo de las hermanas Vicentinas			Socio humanístico-problematizante.	Reseña Histórica Historial 200
2001	Llegada a la regencia de la		La reflexión pedagógica base		Reseña histórica Historial 2001

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	escuela de la Comunidad Religiosa Hermanas de Nuestra Señora de la Paz	Respeto a los derechos humanos., Búsqueda de identidad. Reconocimiento y respeto a la diversidad Currículo: organización que aprende en contexto.	para la formación de maestros Piaget, Paulo Freire, Celestin Freinet	162	Plan de desarrollo de la Escuela Normal Documentos: "Aportes a la comprensión del componente conceptual"[67]
2003	Acreditación de calidad y desarrollo: La formación Pedagógica en interacción con la comunidad hacia la interculturalidad Se inicia la consolidación de un modelo de administración en 3 ejes: Sistema de dirección estratégica Sistema de mejoramiento	Práctica pedagógica Aula Aprendizaje Maestro Estudiante Idoneidad ética, moral y pedagógica Calidad Investigación Misión formativa Formación para la democracia, Participación. Respeto a los derechos humanos., Búsqueda de identidad. Reconocimiento y respeto a la diversidad			Resolución 0449 de marzo de 2009 Plan de desarrollo Escuela Normal 2001- 2003.

[67] Documento elaborado por la Rectora de la época Hna. Margarita Suárez Valdés y la coordinador de Práctica Docente retirada Cruz Edilia Correa Ramírez

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	continuo Sistema de evaluación de desempeño	Currículo: organización que aprende en contexto			
2005	Resignificación del modelo pedagógico		La reflexión pedagógica base para la formación de maestros Piaget, Paulo Freire, Celestin Freinet	Socio humanístico-problematizante.	PEI 2005 Fundamentos para el desarrollo Curricular MEN 1998. Plan de desarrollo Escuela Normal 2001- 2003.
2008	Acreditación de sostenibilidad atendiendo a las condiciones básicas de calidad del P.F.C.	Innovación, proyección, coherencia, flexibilidad, mejoramiento continuo Educabilidad, enseñabilidad, currículo pedagogía, contexto		Socio humanístico-problematizante.	Decreto 4970 de 2008
2010	Se otorga el título de Normalista Superior Visita del Ministerio de Educación Nacional para el proceso de	Proyección, coherencia, flexibilidad, mejoramiento continuo Educabilidad, enseñabilidad, currículo pedagogía, contexto	La reflexión pedagógica base para la formación de maestros Piaget, Paulo	Socio humanístico-problematizante.	

TIEMPO CRONOLÓGICO	MOMENTO HISTÓRICO	BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN.	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	MODELO DE FORMACIÓN	FUENTE DE OBTENCION DE LA INFORMACION
	verificación de condiciones de calidad al Programa de Formación	Investigación, etnografía, gestión escolar, integridad, participación,	Freire, Celestin Freinet	164	
2011	Salen definitivamente de la dirección de la escuela Normal las comunidades Religiosas y se traslada la Rectoría a un seglar			Socio humanístico-problematizante.	Reseña Histórica
2015	Se inicia la organización de la documentación requerida para la Renovación de Registro Calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional en 2016	Educabilidad Enseñabilidad Pedagogía Contextos	La reflexión pedagógica base para la formación de maestros	Socio Humanista Problematizante	Vivencia actual

ENTREVISTA A MAESTROS Y MAESTRAS

Agradezco su colaboración con la recopilación de esta información la cual será usada en la construcción del rastreo histórico de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas, como insumo fundamental para la tesis doctoral "*La escuela vital desde la perspectiva pedagógica-CRÍTICA en/para contextos de práctica docente".* Esta entrevista se realiza escrita, se solicita a los docentes diligenciar desde sus experiencias en la Escuela Normal, no es necesario registrar los nombres.

EJERCICIO Nº 1 QUÉ TIPO DE PERSONA SE PRETENDE FORMAR?

Docentes participantes 5.

Observe la caricatura Quino sobre la educación actual y reflexione en torno a:

- ¿Qué tipo de ser humano es el que se pretende formar?

- ¿Para qué tipo de comunidad y sociedad?

- ¿Cómo lo hace (a través de qué tipo de relaciones, actividades, materiales y espacios, entre otros)?

- ¿Cuál es el papel del maestro en la formación de este ser humano?

RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

- ¿Qué tipo de ser humano es el que se pretende formar?

La educación en la Normal apunta a la formación de la persona humana con valores morales, competente, servicial, responsable, tolerante, feliz con su entorno, con aceptación por el otro, servidor en la comunidad, lleno de fe, de pensamiento crítico, reflexivo, que pueda convivir en sociedad, de buenas relaciones humanas.

- ¿Para qué tipo de comunidad y sociedad?

Desde las características del modelo pedagógico de la institución y en torno al ser humano y la sociedad, se configuran formadores de personas integras que apunten y soluciones problemas cotidianos que beneficien a la comunidad.

- ¿Cómo lo hace (a través de qué tipo de relaciones, actividades, materiales y espacios, entre otros)?

Lo hacemos desde lo cognitivo del estudiante y desde lo social y lo cultural de la comunidad, reconociendo las implicaciones de la comunidad educativa en la práctica de aula.

A partir de la caracterización de las comunidades rurales como punto de partida de la práctica pedagógica y por el reconocimiento de la realidad, la diversidad étnica y cultural, se ofrece una educación contextualizada, según los ritmos y estilos de aprendizaje.

- ¿Cuál es el papel del maestro en la formación de este ser humano?

El papel del maestro es ver la realidad material. Resaltar el valor de lo natural, valioso lo valioso de ser una persona con valores, es además la guía acompañante motivador del conocimiento. Maestro orientador ofrece su servicio en la formación integral. Además tiene la responsabilidad de tratar a los estudiantes como personas en procesos de formación.

EJERCICIO Nº 2: CARACTERÍSTICAS DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

Docentes participantes: 2

Identifiquen en el siguiente gráfico el modelo de la institución y su correspondencia con la idea de ser humano que se pretende formar.

Características del modelo pedagógico de mi Institución Educativa	**Idea de ser humano y sociedad que se pretende configurar**
Con el modelo pedagógico socio-humanístico se busca ayudar a formar la persona para que se desenvuelva en la sociedad cambiante, partiendo de una serie de interrogantes que lo ayuden a ubicarse y mejorar el contexto. - Toma el ser humano como persona - Educa, fortalece en los estudiantes los valores, aptitudes y capacidades - Trabaja desde la inclusión	El ser humano que se pretende configurar es íntegro, con capacidad para afrontar y solucionar problemas cotidianos y que contribuya a su comunidad, que le aporte con sus saberes beneficios a la sociedad.

EJERCICIO Nº 3: CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

Docentes participantes 30

Dirija su mirada a la comunidad educativa (tanto en lo social-cultural como en lo cognitivo). A través de un ejercicio de observación y la recopilación de la caracterización del grupo que usted dirige obtenga información sobre los aspectos sociales-culturales de la comunidad en general y sobre los aspectos cognitivos de los estudiantes. Organice dicha información y elabore un mapa mental en el que resalte las implicaciones de la comunidad educativa en el grupo que usted dirige

Descriptor	**Observaciones en campo**
Condiciones personales, sociales, culturales y económicas de los estudiantes	
Las familias trabajan para que todos los estudiantes obtengan buenos resultados.	
Las familias conocen y respetan los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.	
Los estudiantes gozan de autonomía, auto concepto positivo, autoimagen positiva.	
Los estudiantes y las familias conocen los alcances y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes.	
Qué peligros rondan las comunidades que implican una fracción de la población, víctima de discriminaciones, amenazas	

ecológicas o de violencia.	
¿Cuáles son las principales características sociales, económicas y culturales de nuestros estudiantes y sus familias, y cómo éstas han evolucionado en el tiempo?	

Cada maestro elaboró la caracterización de su grupo[68]

EJERCICIO Nº 4: CONCEPTOS

Docentes participantes: 5

Por favor escriba la percepción acerca de su propia práctica, tomando en cuenta su experiencia y los elementos pedagógicos y didácticos que ha logrado consolidar durante la misma, así como los actores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para lograr esto, conteste las siguientes preguntas con el mayor detalle posible y atendiendo exclusivamente a aquello que ha construido en su experiencia como docente:

- ¿Cómo definiría al niño / joven a quien dirige su práctica de aula?

El niño es un ser en constante crecimiento intelectual y físico, capaz de interactuar con el medio, expectante de su propio aprendizaje. Sujeto proactivo, capaz de cuestionar y cuestionarse frente al mundo actual. Persona inocente, alegre, activo y en constante movimiento

- ¿Cómo se definiría como docente?

Definición de maestro: transmisor de conocimiento contextualizado, amante de su profesión, respetuoso de las políticas educativas, por lo tanto atento a los diferentes cambios; es un analítico que genera impacto con sus prácticas de aula. Es el actor que interviene en la dinámica institucional, responde a las políticas educativas, forma por convicción personas íntegras. Respeta y ama su profesión y

[68] Dado que la institución en el año 2014 contaba con 30 grupos desde preescolar hasta grado 11, no se transcriben los mapas mentales. Esta información fue importante para la institución en otros procesos pedagógicos pero no lo fue para la presente investigación dada las condiciones que se indagaban.

está atento a los diferentes cambios. Es una persona creativa, observadora, analítica, tolerante, comprensiva y lectora del contexto.

- ¿Qué conceptos usaría para describir su práctica de aula?

Acción pedagógica contextualizada, innovadora, con cualificación permanente y encuentro de saberes. Se desarrolla por medio del trabajo colectivo y hacia un crecimiento personal por la formación. Cuestiona permanentemente el desarrollo del pensamiento y las habilidades comunicativas. Promueve las competencias pedagógicas a través del trabajo por proyectos de aula. Es una práctica interactiva y reflexiva con los estudiantes

EJERCICIO Nº 5: UNA MIRADA A MI PRÁCTICA DE AULA

Docentes participantes: 5 Carmelina Largo Betancur, Priscila Andrade Torres, Edy Irlanda García Blandón (dos mas no se identificaron)

NOMBRE: AREA DE DESEMPEÑO: AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA:	
UNA MIRADA A MI PRÁCTICA DE AULA	
¿Cómo defino mi práctica de aula y qué elementos (pedagógicos, didácticos, éticos, políticos) la caracterizan?	*las prácticas de aula son acciones conscientes de la misión del maestro, con elementos didácticos, éticos y políticos, con las que se atienden las necesidades de los estudiantes y que se evidencian en el desarrollo de proyectos*
Situaciones satisfactorias que me han dejado grandes aprendizajes y que quisiera compartir con otros docentes y directivos docentes.	*Las evaluaciones que evidencian el grado de aprendizaje y aplicabilidad de saberes en ambientes agradables de aula. La armonía, la comprensión y tolerancia dentro y fuera del aula*
Preocupaciones que tengo sobre la forma en que imparto mi asignatura y sobre la formación de mis estudiantes.	*Que no se aplique en la vida cotidiana lo aprendido en el aula, ¿cómo llegan los niños con necesidades educativas especiales al aula? Que se siga incrementando el número de estudiantes por aula ¿cómo se vinculan las familias?*
Problemas o dificultades que enfrento en la cotidianidad de mi práctica de aula.	*La agresividad de los estudiantes, desinterés e indiferencia de los jóvenes. La falta de normas en el hogar. La falta de atención a los niños con necesidades educativas*
¿Qué espero lograr con mi práctica en mis estudiantes y en los espacios educativos en los que participo?	*Interacción permanente hacia el aprendizaje, a la sana convivencia. Consolidar sus proyectos de vida. Buenos desarrollos del pensamiento,*

	adquisición de competencias para la vida. Que mis prácticas sean transformadoras. Que las competencias permitan desarrollar la cotidianidad.

EJERCICIO Nº 6: TRANSFORMACIÓN

Docentes participantes: 4 Claudia Lorena Gómez Serna, Blanca Yenith Rodríguez Rodríguez, Gladys de Jesús García Quintero (uno más que no se identificó)

Con base en la reflexión sobre lo que usted hace, lo que conoce de sus estudiantes y la comunidad, responda a la siguiente

¿Qué debe transformarse en la práctica de aula para cumplir con los objetivos de aprendizaje, pero a la vez responder a las características sociales-culturales de la comunidad?

La escuela es un territorio que se teje en la comunidad.

Requerimos transformaciones en la práctica para responder a objetivos y características de la comunidad: Es necesario fortalecer los vínculos escuela-comunidad y recursos del entorno. Aun falta potencializar la creatividad y mejor desarrollo de la capacidad crítica, contextualizar el saber al ambiente natural y social y a partir del conocimiento intervenir para transformar y solucionar.

Es necesario formar para la vida en sociedad desde unos aprendizajes interactuados con el ambiente, el medio y la sociedad. Los objetivos de aprendizaje están conjugados con las características de la comunidad. EL estudiante accede al conocimiento de acuerdo a intereses y necesidades. Las prácticas pedagógicas atendiendo a las reformas educativas responden al deber ser que corresponde a un trabajo personalizado, individualizado, humanizado, específico para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. No es necesario hacer tantas transformaciones en las prácticas pedagógicas si no hemos apropiado las que ya existen, toca entonces mejorarlas en la aplicación, contextualizarlas e individualizarlas para mejores resultados. Lo que se practica es lo que se aprende.

EJERCICIO Nº 7: PEDAGOGIA Y EDUCACION

Docentes participantes: 2 sin identificarse.

Para iniciar, reflexione sobre las siguientes preguntas

¿Cuál es la mirada que sobre pedagogía y educación ronda la institución educativa?

¿Cómo el modelo pedagógico que orienta su práctica de aula le permite reconocer y potenciar las características de su comunidad educativa?

Establezca un dialogo con sus compañeros docentes para evocar y hacer memoria, a partir de las siguientes preguntas:

– ¿Cómo eran los docentes cuando ellos y usted estudiaban, qué acostumbraban hacer en el aula de clase?

– ¿Cuáles eran las principales normas que exigían en ese entonces, qué ha cambiado a la fecha?

– ¿Qué actividades culturales y generales realizaban en sus escuelas?

– Pida un ejemplo de conocimientos que hayan cambiado a través del tiempo en alguna disciplina.

Observe a los estudiantes de su institución educativa y/o los de su aula en particular y, procurando retomar el ejercicio realizado en el punto anterior, intente pensar cuál ha sido el lugar que la institución educativa ha dado a estas características en el Proyecto Educativo Institucional, en los proyectos y en la práctica de aula de otros docentes. Parta de las siguientes preguntas:

– ¿Cuál considera usted que es la idea de ser humano que busca formar la IE desde sus planteamientos, actividades y proyectos?

– ¿Qué tipo de sociedad y comunidad considera usted que se configura alrededor de esta idea de ser humano?

Redacte un texto corto con sus respuestas (máximo una hoja).

El conocimiento de hoy al estar contextualizado, ha acabado con las actividades memorísticas y se han convertido en prácticas. El estudiante de hoy ha de formarse integralmente ha de ser un indagador, que lidere procesos de transformación desde una mirada crítica y competente para la toma de decisiones acertadas.

Las relaciones configuran ¿Qué legitiman lo que configuran las relaciones? El docente es un ideólogo que inyecta ideas a sus estudiantes, ideas de minoría de edad.

Todo acto educativo es un acto político. ¿se perdió el rol del maestro o se transformó? La pedagogía es el saber fundante de la institución.

Actualmente el maestro ha perdido un poco su rol por las reformas educativas que han permitido a profesionales de diferentes ramas incursionar en la docencia sin los dominios pedagógicos y las familias no han asumido la responsabilidad como primeros formadores. Las actividades internas que favorecen el compartir escuela-familia han menguado por políticas educativas y desinterés de las familias, la caracterización de los estudiantes ha permitido el acercamiento a la realidad para potenciar tópicos en las prácticas cotidianas.

Siempre el MAESTRO se pregunta por el cómo. El maestro debe ir al qué ¿Cómo superar el cómo? –Dicotomía, quiasmo lingüístico- yo pregunto por lo que critico "significación cultural". Expresión corporal del maestro en la enseñanza. Condiciones de subjetividad del movimiento en el aula de clase