



**Universidad Tecnológica
de Pereira**

**ACERCAMIENTO REFLEXIVO SOBRE EL UNIVERSO ESCOLAR,
DIVERSIDAD EN ESCUELA, DIDÁCTICA REFLEXIVA Y CONTEXTUAL
BAJO LA MIRADA DE UN ESTUDIANTE EN ETNOEDUCACIÓN Y
DESARROLLO COMUNITARIO.**

**INFORME REFLEXIVO DERIVADO DE SEMINARIO
ESPECIALIZADO PARA OPTAR AL TÍTULO ACADÉMICO DE
LICENCIADO EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO
COMUNITARIO**

AUTOR

MIGUEL ÁNGEL SERNA JIMENEZ

COD. 1088031116

ASESORA

IRMA LUCÍA SERNA ALZATE

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO
COMUNITARIO**

JUNIO, 2021



TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	5
3. ACERCAMIENTO REFLEXIVO AL UNIVERSO ESCOLAR	6
3.1 Educación Plural, ¿directrices que debo interiorizar?	6
4. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA	12
4.1 ¿Cómo constituir la diversidad en la escuela?	12
5. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	19
5.1 ¿Cuál es entonces el papel de los educadores en todo esto?, ¿cómo pueden aquellos que ostentan el título de Licenciados en Etnoeducación, estar al servicio del pueblo y ser verdaderos agentes de cambio?	20
6. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LAS APUESTAS DIDÁCTICAS CONTEXTUALES	25
7. CONCLUSIONES	32
8. BIBLIOGRAFÍA	34



1. RESUMEN

Este escrito responde a un informe reflexivo derivado del seminario especializado para optar al título académico de Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Las palabras escritas a lo largo de este texto tienen como fin abordar cuatro módulos reflexivos que están divididos en: Universo Educativo, Diversidad en la Escuela, Didácticas Específicas y apuestas didácticas contextuales, cada uno de ellos plantea una serie de elementos que configuran parte del panorama de algunos escenarios en los cuales nos desenvolvemos en nuestro actuar laboral y social, además de incentivar el uso de diferentes herramientas metodológicas y cuestionarnos constantemente las implicaciones de ser docentes en Colombia, desde la comprensión del contexto, la vinculación de la diversidad como algo normal y orgánico al currículo, los alcances y restricciones de la institucionalidad en lo que respecta a la educación formal y el uso de la didáctica no-parametral. Las reflexiones que provienen de estos módulos, tienen entonces como función articular apreciaciones teóricas y personales derivadas de los sentires y experiencias previas adquiridas gracias a diferentes acercamientos a contextos educativos, que en conjunto brindan una mirada general sobre la manera en la que vislumbro la labor del Etnoeducador, como sujeto social de derecho, como docente, acompañante, militante político, confrontando sus restricciones y dificultades, no solo ante la institucionalidad sino también hacia sí mismo.

Palabras claves

Currículo, contexto, didáctica no-parametral, militante político, autonomía.



ABSTRACT

This writing responds to a reflective report derived from the specialized seminar to qualify for the academic title of Bachelor of Ethnoeducation and Community Development, the words written throughout this text are intended to address four reflective modules that are divided into: Educational Universe, Diversity in the School, Specific and Contextual Didactics, each of them raises a series of elements that make up part of the panorama of some scenarios in which we will develop in our work and social actions, in addition to encouraging the use of different methodological tools and constantly questioning the Implications of being teachers in Colombia, from the understanding of the context, the linking of diversity as something normal and organic to the curriculum, the scope and restrictions of the institutionality with regard to formal education and the use of non-parametric didactics . The reflections that come from these modules, then have the function of articulating theoretical and personal appreciations derived from the feelings and previous experiences acquired thanks to different approaches to educational contexts, which together provide a general look at the way in which I envision the work of the Ethno-educator, as a social subject of law, as a teacher, companion, political activist, confronting his restrictions and difficulties, not only in the face of institutions but also in himself.

Keywords

Curriculum, context, non-parametric didactics, political activist, autonomy



2. INTRODUCCIÓN

Consolidarse como un Etnoeducador es un proceso de reiterativo cuestionamiento sobre sí mismo y sobre la sociedad, lo que es posible gracias a una constante cualificación y experimentación que permita empezar a comprender a esos otros y otras que merecen ser acompañados en sus procesos de construcción de conocimiento, de apertura del horizonte de sentido, de bienestar y realización del ser humano, lo que representa el verdadero fin de la educación. El desarrollo de reflexiones que sitúan en el centro del debate el sujeto abren la posibilidad de dilucidar una serie de elementos que pueden perderse fácilmente en el panorama y que son de vital importancia al momento de entretejer espacios dialógicos de construcción del conocimiento, donde se tengan claros los contextos, las aspiraciones, y las necesidades de las persona vinculadas al proceso, por ende tener claro los diferentes aspectos que transversalizan el universo escolar no solo provee la posibilidad de desenvolverse en ellos de manera adecuada, sino más aún, ser consciente y luchar en contra de aquellas situaciones que se levantan en contra de las y los estudiantes, esto provee la capacidad de dimensionar de manera clara las diversidades inherentes de los sujetos sociales de derecho, para agenciar procesos donde la reflexión didáctica permita el encuentro efectivo entre las personas con quienes interactuamos a través del currículo.



3. ACERCAMIENTO REFLEXIVO AL UNIVERSO ESCOLAR

3.1 Educación Plural, ¿directrices que debo interiorizar?

Para mí está claro que mientras avanza el semestre, las discusiones que se realizan alrededor del ambiente educativo y las manifestaciones de este en la institucionalidad, tienen el fin de proponer escenarios focalizados que contextualizan de manera cuasi real las experiencias que se viven al desenvolverse en el ambiente laboral y es innegable que las diferentes intervenciones, aportes, y reflexiones en clase, circundan la necesidad de dilucidar la forma en la que se comporta la educación desde la institucionalidad, para desde allí desarrollar todo tipo de métodos que busquen el empoderamiento y la construcción de estrategias educativas focalizadas y liberadoras, lo que plantea un mayor prisma de posibilidades a la hora de ejercer la carrera, esto es factible siempre y cuando no perdamos de vista postulados como los de Estanislao Zuleta cuando nos propone que, “el campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la Universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema”¹, sin embargo, esto me plantea la siguiente pregunta ¿Cómo combatimos, si debemos aceptar la institucionalidad y alineamos con ella?, pareciera que es fácil caer en las sauces del confort y perder de vista los intereses reales del sistema, convirtiéndonos en un instrumento más de homogenización.

¹ ZULETA, Estanislao. La educación, un campo de combate. 1985. P. 23



Esto no es una situación anacrónica, Mariano Narodowsky en “Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual”², realiza un recorrido histórico sobre la estatalización de la educación, la cual tiene en su origen a principios de siglo XIX ciertos fines políticos muy particulares, relacionados con menguar el poderío religioso y desarrollar un ideal Pansófico, que responda a los intereses del estado; aterrizando estas ideas a lo que me interesa en la reflexión, gracias a la estatalización, la vinculación de los maestros como empleados del estado y la obligatoriedad en la educación, “Los educadores comienzan a ser cada vez más controlados en sus permisos para la enseñanza, siendo la dependencia respecto del estado cada vez mayor y la autonomía en su oficio cada vez menor”³ y es bajo este mismo discurso que actualmente es posible plantearse los alcances de la institucionalidad sobre el docente, los cuales coaccionan su labor y direccionan su accionar hacia las directrices, los contenidos y la metodología que propone el estado.

Sumado a esto, la mayoría de los docentes se desenvuelven en instituciones educativas que, tal como lo plantea Luis Alejandro Cortés Cely en “La escuela una organización sistémica”⁴, están enmarcadas en una concepción que interpreta la institución educativa como una empresa, la cual se fundamenta en modelos centralizados en la calidad y el constante avance por objetivos, fomenta la competitividad y el individualismo y direcciona esfuerzos a la planeación estratégica para alcanzar la eficacia, lo que plantea

² NARODOWSKY, Mariano. Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. 1999

³ IBIDEM. P. 5

⁴ CORTÉS CELY, Luis Alejandro. La escuela una organización sistémica. 2009



una relación parasita entre las necesidades del estado y los requerimientos que se le exigen al docente dentro de este tipo de instituciones, “La calidad, es el eje central del discurso. Desde aquí se han preocupado las organizaciones y no menos las instituciones escolares por establecer procesos claros dentro de estas, definiendo cada etapa del proceso de manera estandarizada”⁵ creando sujetos moralmente obedientes, homogenizados, que responden a las dinámicas de la globalización y al final “no ganamos sino la sonrisa tolerante y paternal de quienes hacen o imponen las reglas del juego científico, a su manera”⁶

¿Cómo combatimos, si debemos aceptar la institucionalidad y alineamos con ella?, aun no tengo la respuesta definitiva a esta pregunta, pero trataré de plantear posibles opciones para agenciar el tipo de combate que plantea Estanislao Zuleta; mientras desarrollaba mi práctica pedagógica, tuve la oportunidad de no tener una docente tutora que me obligara a guiarme por estándares o lineamientos previamente definidos por la institucionalidad, esto me permitió desenvolverme (dentro de lo que cabe) con soltura, tratando de contextualizarme en todo momento, proponiendo actividades con las cuales respondía a mi propuesta inicial, pero sin ingresar oficialmente a los requerimientos institucionales, fue así como, de manera análoga, tuve mi mayor acercamiento con aquello que Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta en “La

⁵ IBIDEM., P 109

⁶ QUINTERO, Óscar Alejandro. Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. 2019. P. 18



escuela: Relato de un proceso de construcción teórica”⁷ mencionan como la posibilidad de ver los movimientos sociales dentro de la institución “desde abajo”, y entrever así el panorama general de la institución y no solo la fracción estatal, externa y descontextualizada. Esta forma de interpretar la educación “desde abajo” en instituciones estatales, permite entre otras cosas analizar “los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela”⁸ desde esta perspectiva es factible empezar a desarrollar actividades con las cuales se pueda combatir y acompañar procesos de transformación agenciados desde la institución, sin embargo, para esto, es necesario implementar diferentes herramientas como el recurso analítico de la descripción densa y llevar un diario de campo que dé cuenta de estos hallazgos y posibles espacios de acción y transformación.

Esto alude indudablemente a la capacidad intelectual, de asociación, interpretación y la “libertad” que el docente posee, para agenciar articulaciones coherentes entre el currículo institucional y el currículo oculto o invisible, que básicamente son los conocimientos que no figuran directamente en el currículo pero que el docente intencionalmente o no acompaña, esta idea, según Jurjo Torres, fue plasmada inicialmente por “John Dewey en el libro *Experience and Education*, publicada por vez primera en 1938, nos habla de las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un «aprendizaje colateral» y que pueden acabar

⁷ ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa. La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. 1983

⁸ IBIDEM. P. 3



teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del currículum explícito”⁹.

Este currículum oculto o invisible plantea de modo estructural, la forma más eficiente para considerar, de manera seria, entrar a combatir en el campo de la educación ya que la institucionalidad coarta otro tipo de métodos o acciones que los docentes puedan agenciar y los obliga a moldearse a sus intereses, “de esta forma a las llamadas comunidades educativas no les queda más opción que la de plegarse a dichos requerimientos o establecer formas de resistencia pedagógica a través de proyectos innovadores o de estrategias dentro del denominado currículum invisible”¹⁰

Hasta hace poco tiempo, estuve convencido de que el pensum de la licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, dictado en la UTP, está pensado de tal manera que iniciase un ascenso continuo hacia reflexiones que contribuyen a considerar las cosas de manera crítica, reflexiva, desde abajo, progresista, para luego descender hasta las profundidades oceánicas en conversaciones, reflexiones, lineamientos, pero que ahora se encuentran uno tras otro cómodos desenvolviéndose bajo los estandartes de la institucionalidad, la homogenización y el etnocentrismo, (aquello que tanto debatimos en los primeros semestres) sin embargo, ahora puedo señalar, que cuando se vislumbran los intereses estatales, cada uno de los textos trabajados, plantea una serie de elementos lo suficientemente

⁹ TORRES, Jurjo. El Currículum Oculto. 1998. P. 61

¹⁰ CHAUSTRE AVENDAÑO, Alvaro. Educación, política y Escuela desde Freire y las pedagogías críticas. 2015. P.8



potentes como para reflexionar sobre el acto educativo como tal de manera contextual y “real” y por consiguiente reflexionar sobre mis propias experiencias a lo largo del trasegar, no solo por la práctica, sino en diferentes ambientes en los cuales debí implementar otro tipo de estrategias, que si bien se enmarcan dentro de contextos al servicio de las necesidades institucionales, pudieron ser potentes si hubiese tenido la pericia y las ganas de implementar un currículo oculto, contextualizado, etnográfico, experiencial propuesto a partir de abstracciones juiciosas de mis descripciones y diario de campo; en base a esto, considero que es perfectamente posible combatir en el campo de la educación desde la institucionalidad.



4. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

4.1 ¿Cómo constituir la diversidad en la escuela?

A lo largo del recorrido universitario, e indudablemente por los temas, autores situaciones y “enfoques” (en su mayoría superfluos) que plantea la carrera, seguramente los futuros licenciados en Etnoeducación se han preguntado en diferentes ocasiones, ¿cómo aceptar la diversidad en un espacio de intercambio de saberes y conocimientos? , ¿Cuáles son las pautas?, ¿Existe una guía predefinida que prepare a los docentes para esto?, ¿Existen actitudes inherentes a una cultura que pueda romper el espacio?, y de ser así, por respeto al concepto de diversidad, ¿se debe permitir que afloren? , ¿Cómo determinar qué tipo de estrategias son violentas y cuándo aplicarlas? ¿Cómo constituir un espacio orgánico que abrace la diversidad? ¿Estamos preparados para alejarnos del etnocentrismo? , ¿Cuántos de nosotros agenciaremos espacios de sincretismo abusivo? ¿Cuántos de nosotros caeremos en la apropiación cultural sin preverlo?

Estas son preguntas que pueden de cierta manera construir un entramado específico que se desenvuelve alrededor de mis carencias y miedos al enfrentarme a un ambiente educativo de cualquier índole, sin embargo estoy seguro de no estar solo en cuanto a los temores, falencias y dificultades, que representa pensarse la diversidad en ambientes educativos, y es justamente esto lo que determina, al menos en el caso de la Etnoeducación, un punto de partida para la reflexión, el análisis y con suerte encajar una serie de elementos aparentemente inconexos que nos dejó el pensum de la carrera.



No es un secreto que en la sociedad colombiana y latinoamericana existe un estatus quo que se reproduce a sí mismo y que utiliza diferentes instituciones, como las educativas, para legitimar, unificar, homogeneizar y coartar la capacidad de reflexión del sujeto, por esto es necesario observar de manera crítica, la forma en la que el estado se aprovecha de los movimientos sociales, políticos, educativos para adaptar a su favor las luchas y reivindicaciones que exigen ciertas esferas del conglomerado social.

En consecuencia, “La escuela como institución tiene sus orígenes en la modernidad, surge con el propósito de preparar y moldear al individuo según los fines de la sociedad para incorporarle a una vida laboral exitosa; por ello se convierte en un aparato ideológico del Estado, encargada de reproducir para las grandes masas los discursos y políticas de las clases dominantes y burocráticas”¹¹.

A menudo es posible ver dentro de la institucionalidad, como esta recae constantemente en una educación administrativa, de estructura vertical, con contenidos homogéneos y desvinculados de las realidades, en donde se comparan los aprendizajes de acuerdo a una escala y en el cual, la evaluación del aprendizaje va dirigido al resultado.

Lo anterior, tiene como efecto la educación basada en el dominio de la autoridad, la cual impide generar espacios de comunicación, comprensión, descubrimiento, etc. dentro y fuera del escenario de clases. A partir de esto,

¹¹ CHACÓN, L, Francisco. Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. Revista Educación Y Ciudad, 2019.



es posible acentuar según el texto que “En la escuela selectiva, se valoran más las capacidades que los procesos, los agrupamientos homogéneos que los heterogéneos, la competitividad que la cooperación, el individualismo que el aprendizaje solidario; los modelos cerrados, rígidos, inflexibles que los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores”¹².

Ahora bien, aunque en muchos contextos escolares aún se desarrollan prácticas educativas tradicionales, es importante reconocer que en algunos sectores educativos se han venido generando espacios de transformación, de la mano de docentes que profesionalmente se preocupan por darle valor a su enseñanza, reflexionando sobre sí mismos y siendo conscientes de que pueden contribuir a la transformación de la realidad de sus escenarios.

A partir de lo dicho anteriormente, es necesario como futuros profesionales de la educación, asumir posturas críticas y reflexivas para redefinir la misión de la escuela como un espacio para el cambio educativo y social. Es así, como el currículo puesto en práctica, es clave a la hora de aproximarse a esas transformaciones, alentando desde sus contenidos a un sujeto libre y con identidad, en donde el desarrollo individual y colectivo exalte el aprendizaje desde sus realidades próximas; así pues y en concordancia con esto, Estanislao Zuleta considera que “una verdadera enseñanza debe partir de los ejemplos que el niño conoce a través de su experiencia para mostrarle

¹² DEVALLE, Alicia. VEGA, Viviana. Una escuela en y para la diversidad. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. 2006. P. 8



que lo que a él le parece o ha vivido son también problemas”¹³ contextualizando de manera puntual el aprendizaje del individuo.

Así mismo, partiendo de ciertas consideraciones de Paulo Freire, podemos empezar a vislumbrar pistas sobre la manera en que es factible constituir un espacio desde y para la diversidad, en tanto el docente comprende que “enseñar no es transmitir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”¹⁴ lo que alude indudablemente a considerar el estudiante como un sujeto individual que busca su propia autonomía.

Existen muchas consideraciones que se deben hacer al momento de plantearse la diversidad en las sociedades y en el plano de lo educativo; si comprendemos la educación como la “capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía tanto en el punto de partida como en el proceso educativo, esa mirada implica respeto para el sujeto, que es único”¹⁵ y que como ser humano y como sujeto social de derecho es innegable su condición de individualidad, a la cual renuncia parcialmente en ciertas ocasiones o acentúa en otras, pero que en suma representa un prisma de diversidades inherentes al ser humano.

Para concebir una educación desde y para la diversidad es imprescindible integrar la educación inclusiva, de tal modo que se atienda con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes de las personas, para ello

¹³ ZULETA, OP. CIT. P, 23

¹⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Siglo veintiuno editores. 1996- P ,47

¹⁵ GIMENO, José. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. 1999 P, 3



y según la Unesco “La Educación Inclusiva implica tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, aceptación de las personas, independiente de sus condiciones, sin establecer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses o potencialidades y mucho menos por sus limitaciones (UNESCO 1994)”¹⁶.

Individualidad, respeto, inclusión, autonomía, parecieran ser conceptos claves al momento de configurar un espacio educativo pensado en y para la diversidad, pero para ello es necesario tener presente en algunos casos, la posible actitud contraproducente del curriculum oculto si este no está analizado previamente, igual que el impacto positivo o negativo que tiene el docente sobre los educandos,

por ende agenciar un espacio de este tipo, en el que la diversidad se constituya como eje central del proceso, es un acto de responsabilidad social que busca ante todo agenciar un cambio infraestructural en la sociedad actual considerando que “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros”.

Ahora bien, José Gimeno en el texto “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas” nos invita a reflexionar sobre el concepto de diversidad, en tanto comprende que este es un término ambiguo, con el cual se debe tener cuidado ya que bajo su consigna es posible entrever cómo se ha utilizado para mantener y fomentar la desigualdad, “Las políticas y

¹⁶ SANTIBAÑEZ, Vicente. La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. 2010. P,6



prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades”¹⁷.

Pareciera entonces que en algunos casos, optar por respetar y propiciar la diversidad puede constituir más un intento por mantener algunos privilegios que una apuesta real por garantizar el reconocimiento de los demás de acuerdo a sus legítimas pretensiones étnicas, de género y capacidades diferentes, lo que “puede llevarnos hacia un comunitarismo localista cerrado en sí mismo y, lo que es peor, a negar la validez y la importancia de lo que es propio de otros”¹⁸

Es entonces una tarea bastante ardua el simple hecho de considerar propiciar un espacio educativo en y para la diversidad. A lo largo de mi trayectoria por la universidad he participado en diferentes situaciones en las cuales estos procesos tienen mayor o menor repercusión, desde las prácticas obligatorias hasta participaciones en seminarios de investigación, proyecto de Cero a Siempre, Ondas, proyecto de inclusión, y en todos y cada uno de estos adquirí muchas experiencias y aprendizajes significativos, pero sobre todo cierta inclinación a considerar que:

Con el objetivo de constituir un encuentro de interacción educativo ideal bajo la lógica de la diversidad, es necesario dismantelar una serie de murallas que se extienden, representan e interactúan a lo largo de la sociedad misma, evidentemente el educador/educadora tiene un papel fundamental, pero no

¹⁷ IBIDEM. P,2.

¹⁸ IBIDEM. P,8.



es por sí solo o sola, quién puede establecer este tipo de cambios, es necesario de una propuesta de educación holística que esté fundamentada en la concepción de igualdad y equidad, lo que significa la reestructuración misma del sistema educativo formal y obligatorio actual, para modificar la forma en la que entiende la inclusión, las representaciones de la cultura, la jerarquización y la sociedad civil, para esto, es necesario contar con educadores/as, con vocación y conscientes del papel que pueden desempeñar en la configuración de este espacio, educadores/as que integren en su currículo los conocimientos previos de los participantes y las diferencias como algo natural y enriquecedor de toda dinámica educativa, trabajando a partir de ellas, y desarrollando estrategias alternativas y contextualizadas a las necesidades de los participantes del encuentro, siempre bajo el respeto al otro, procurando potenciar la diversidad en cada uno.



5. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

En Colombia existe una nebulosa formada por sangre, smog, gas lacrimógeno, piedra, bala, desapariciones, paramilitares, asesinatos, violaciones, gente de bien, narcotráfico, corrupción, y expropiación, que se sitúa sobre la esfera de lo público y afecta diferentes temas sociales, políticos, culturales, económicos, y territoriales lo que configura un malestar histórico y acumulativo en una amplia porción de sujetos sociales que con verraquera, amor por la libertad, dignidad, cansancio, enojo, llanto, pertenecientes o no a diferentes instituciones de la sociedad civil, luchan por disipar el espectro negativo y empobrecedor de décadas de mala gestión y nexos con el narcotráfico que solo ha funcionado para sumir más en la miseria a la sociedad colombiana y perpetuar el statu quo.

Aquellas personas que luchan contra la violencia institucional y estructural del estado y a favor de las reivindicaciones sociales de este año 2021, temen diariamente por su integridad, pero aman la libertad y ven con ojos esperanzadores el cambio que grita el pueblo, que gritan las mujeres violadas, los jóvenes golpeados, las madres muertas en vida, las fosas comunes, los campesinos y cientos de otros y otras que le ponen el pecho y las ñatas a las balas y los gases; es triste mirar hacia atrás en la historia del país y denotar como se repiten situaciones similares a las actuales sin condenas aparentes, solo por mencionar alguna, Eduardo Galeano en *Las Venas Abiertas de América Latina* (1971)¹⁹, expone como en 1928 estalla

¹⁹ GALEANO, Eduardo. *Las Venas Abiertas De América Latina*. Ediciones La cueva. 1971 P. 64



una huelga en contra de la United Fruit, compañía dueña del mayor latifundio del país en ese momento, huelga en la que los bananeros fueron masacrados a causa de un decreto oficial en el cual los hombres de la fuerza pública quedan facultados para castigar con las armas, en un claro intento por defender los intereses de unos pocos, situación que no dista de la que se vive actualmente en algunos sectores del país, luego de un mensaje postado en una red social por un ex presidente.

5.1 ¿Cuál es entonces el papel de los educadores en todo esto?, ¿cómo pueden aquellos que ostentan el título de Licenciados en Etnoeducación, estar al servicio del pueblo y ser verdaderos agentes de cambio?

Estanislao Zuleta en la entrevista con Hernán Suárez: La educación, un campo de combate (1985)²⁰, estaba convencido de que el campo de la educación debe ser interpretado como un campo de combate, un campo que atraviesa a todas las esferas de la sociedad y sobre todo un campo donde todos pueden combatir, quienes son educadores tienen por consiguiente la responsabilidad de luchar educando a las personas en busca de la realización humana, lo cual estorbar al sistema. Quienes creemos en la educación como motor de cambio seguramente ya volcamos nuestra mirada hacia el innegable postulado de Zuleta, pero en muchos de los casos seguramente nos falta madurez y práctica para ejercer como verdaderos sujetos al servicio del pueblo, combatir seguramente no es fácil, resistir los ataques del estado físicos, psicológicos, económicos causa temor, pero es

²⁰ ZULETA, OP. CIT P. 23



necesario sobreponerse y buscar estrategias adecuadas para alcanzar los fines, para defender los derechos fundamentales, para enseñar mientras combatimos.

Paulo Freire en su texto, *Cartas a Quien Pretende Enseñar*, deja claro que “Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia.”²¹ La lucha social es parte indisoluble del accionar docente ya que contamos con estrategias y competencias suficientes para enseñar contenidos que expandan los horizontes de sentido de los educandos y contribuyan a generar los cambios estructurales que necesitamos, los docentes debemos tener vocación y estar comprometidos con el cambio para superar las injusticias que aquejan al país, sin embargo para lograr esto también es necesario que como docentes demos un discurso coherente con nuestras acciones a lo largo del tiempo, ya que las personas con quienes desarrollamos espacios de diálogo y encuentros educativos tienen el derecho de dudar sobre nuestro verdadero compromiso “las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente.”²²

Cada vez está más claro que los educadores y educadoras tienen una tarea titánica, deben vencer todas las murallas a las que se enfrentan, (todas las

²¹ FREIRE, Paulo. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010. P. 104

²² IBIDEM. P. 106



restricciones que han sido abordadas en apartados anteriores), bajo esta idea, y según Alicia Camilloni en el texto *El Sujeto Del Discurso Didáctico*²³, los docentes deben entenderse como “sujetos del discurso” situados en una sociedad y un momento histórico específico el cual se plantean proyectos de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación, y para ello requieren de un compromiso inquebrantable, pero que por sí solo no garantiza el éxito, el docente debe optar por generar una educación integral y contextualizada, con estrategias focalizadas que respondan a los intereses y objetivos tanto del currículo general como del oculto, comprendiendo la diversidad como algo natural y que configura diferentes formas de aprender y desarrollar procesos mentales y metacognitivos, es importante que como docentes comprendamos que “Enseñar es un acto creativo y científico, planeado para ayudar a los aprendices en la estructuración personal del conocimiento”²⁴ considerando que no todos aprenden igual, es importante que los educadores sepan adaptarse a los requerimientos de los educandos, además, como docentes existen una serie de elementos que no pueden ser obviados o dejados al azar en los encuentros de diálogo y construcción del conocimiento, siempre debe existir una intencionalidad que le ofrezca a los partícipes del encuentro, la capacidad de generar inferencias “La elaboración de inferencias tiene como propósito construir significado; cuando se infiere información, se expande el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado de algo”²⁵

²³ CAMILLONI, Alicia. *El Sujeto Del Discurso Didáctico*. Comité Editorial Revista Praxis educativa. 1998. P. 32

²⁴ SEGURA MORENO, Clara Inés. *Aprender a Aprender claves para su enseñanza*. 2002. P. 146

²⁵ IBIDEM. P. 149



Como docentes al servicio del pueblo debemos procurar entonces por identificar al máximo las diferentes formas de aprender de las personas con quienes construyamos espacios dialógicos, adaptarnos a sus necesidades y proponer la elaboración de inferencias para construir significados, expandir el conocimiento y potenciar procesos metacognitivos, sin embargo es necesario que “los sujetos empíricos [...] estén preparados para reconstruir creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés”²⁶ lo cual es alcanzable, siempre y cuando los docentes logren desarrollar transposiciones didácticas efectivas y pertinentes, lo que significa “la conversión de un conocimiento en códigos entendibles, develando los objetos, las maneras de argumentación, los fenómenos, los principios, las leyes, los métodos, los modelos propios de su saber, disciplina o profesión”²⁷ desarrollar transposiciones didácticas para realizar esfuerzos pedagógicos que impacten a una gran cantidad de sujetos es quizás un método eficaz para enseñar mientras se combate, para producirle incomodidad al estado, para expandir el horizonte de sentido a partir de escoger un contenido y aplicarle “un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza.”²⁸ Este tipo de transformaciones adaptativas tienen como fin presentar un conocimiento de manera más entendible pero, guiado por un orden coherente que permita un progresivo entendimiento del tema o concepto en cuestión, uno de los esquemas que nos plantea Yves Chevallard es el siguiente: objeto de saber -

²⁶ CAMILLONI, OP.CIT. P. 32

²⁷ SEGURA MORENO, OP. CIT. P. 146

²⁸ CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE Grupo Editor. 1997. P. 16



objeto a enseñar - objeto de enseñanza, “en el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo preconstruido a lo construido”²⁹.

Considero entonces que los docentes somos y seremos a lo largo de la historia eslabones indispensables en el campo de combate de la educación, no podemos hacernos los de las gafas ni mucho menos obviar las responsabilidades y las obligaciones políticas que acarrea nuestra profesión, menos en el momento histórico que atraviesa el país, frente a todo lo visto estas últimas semanas y tal cual como Freire en su momento, considero que “es momento de caminar con mi legítima rabia, con mi justa ira y con mi indignación necesaria”³⁰.

²⁹ IBIDEM. P. 16

³⁰ FREIRE, OP. CIT. P.130



6. ACERCAMIENTO REFLEXIVO A LAS APUESTAS DIDÁCTICAS CONTEXTUALES

Considerar las implicaciones que tiene el labor del docente en la sociedad, es una de las necesidades diarias de quienes optamos por desenvolver nuestro actuar social en pro de la educación, se hace imprescindible una constante cualificación y un análisis crítico sobre nosotros mismos que provea la sensatez suficiente para ejercer como sujetos del discurso didáctico, capaces de elucubrar las necesidades particulares de los escenarios educativos en los que nos desenvolvamos y con suerte transformarlos. Anteriormente he considerado la necesidad de comprender políticamente a las personas vinculadas a los espacios dialógicos como sujetos individuales y por ende asumir la diversidad como algo natural que debe ser analizado y vinculado de manera orgánica a los currículos que construyamos, currículos que deben responder no solo a los requerimientos del MEN de manera eficaz sino también al contexto real de con quienes interactuamos a través del currículo, pero para constituirnos como sujetos del discurso didáctico y más aún trascender hacia la visión de la didáctica no-parametral (*) es necesario surcar una serie de retos que deben ser abordados de manera responsable y consciente, no basta con apropiarnos del discurso si realmente no aceptamos el reto político e intelectual que reside en ser un educador, un militante político comprometido con expandir el horizonte de sentido y buscar la realización de las personas con quienes interactúa a través de propiciar espacios de autonomía.



Como futuros educadores tenemos que estar conscientes de que “lo educativo emergió como una posibilidad de lucha y resistencia por la voz, por el derecho a pensar, por la necesidad existencial de ser autónomos y poder elegir cómo ser y vivir ese ser”³¹ debemos poner nuestros esfuerzos en generar espacios de diálogo capaces de luchar por esa autonomía, siendo conscientes que en aquella búsqueda es necesario asumir que “el sujeto no puede ser pensado fuera de su relación con el objeto. De otro modo, si se cosificara al objeto, el sujeto, en tanto objeto de la reflexión, sufriría la misma cosificación que el objeto, lo cual lo desnaturalizaría”³² este dualismo utilizado en el positivismo durante tanto tiempo podría significar para los docentes desdibujar las cualidades inherentes de los sujetos sociales con quienes interactúa y del ambiente en el que se encuentra, lo que genera una ruptura significativa en los procesos educativos que decida poner en marcha.

De manera general, cuando pensamos en la didáctica existen algunos elementos a tener en cuenta que vislumbran una ruta de acceso en el momento de generar espacios dialógicos coherentes, como la “individualización” lo que significa tratar a cada estudiante como un ser único, comprender que el centro de la enseñanza es la “actividad” que el estudiante realiza, que todo desarrollo educativo debe preparar para la “socialización”, para desenvolverse en una vida en sociedad y en un contexto específico,

³¹(*)La didáctica no-parametral es un esfuerzo ético político por generar una propuesta alternativa, esto es, de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura al sistema educativo en su conjunto.

QUINTAR, Estela. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. En: Revista Interamericana de Educación en Adultos. 2009. P. 121

³² CAMILLONI, OP. CIT, P. 28



que como docentes debemos desarrollar diferentes estrategias en busca la “autonomía” e impulsar la “creatividad” de los sujetos sociales adscritos al espacio dialógico.

Para alcanzar estas pretensiones es necesario ubicar al sujeto en el centro de la reflexión, lo que significa que, no solo como docentes en general sino como Etnoeducadores, debemos estar preparados para reconocer los saberes previos de los sujetos con quienes interactuamos, aprender del contexto en el cual se ubican los procesos de reflexión y construcción del conocimiento, incentivar la investigación, fortalecer las prácticas culturales y de auto-reconocimiento y aplicar lo aprendido en la vida cotidiana.

Sin embargo, este conglomerado de aspiraciones didácticas, que configuran espacios dialógicos coherentes, son posibles en la medida que cada uno de “nosotros los educadores” comprendamos y reflexionemos sobre la didáctica a tal punto que nos constituyamos como sujetos del discurso didáctico, lo que requiere que en nuestro actuar como docentes nos pensemos “en una sociedad y un momento histórico y que se plantee como proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación”³³ lo que nos impulsa de manera constante a buscar nuevas formas de interacción, aplicar diferentes didácticas específicas, generar nuevas estrategias que posibiliten encontrarnos, “tocar y dejar tocarnos” generar buenas vibras, acompañar a los sujetos de manera respetuosa en su proceso de construcción del conocimiento, esto significa que el sujeto del discurso

³³ IBIDEM. P.32



didáctico “para que alcance su valor en la acción, deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés.”³⁴

Acorde a lo planteado en páginas anteriores, donde se expone que la institución educativa formal actual presenta una serie de fallos administrativos y metodológicos a la hora de agenciar espacios y contenidos que aporten significativamente en la vida de las y los sujetos adscritos a ellas (esto con claras intenciones homogeneizantes y con vistas a coartar el pensamiento crítico) y considerando que “nosotros” quienes seremos docentes, tenemos la labor de pensarnos la didáctica, las formas correctas de aplicarla en los diferentes escenarios, y la responsabilidad de auspiciar espacios de diálogo y configuración de nuevas formas interactuar, es casi una exigencia “repensar desde dónde se enseña y para qué se enseña en los espacios de formación de sujetos; pero no sólo a repensarlo sino también generar prácticas formativas diferentes”³⁵ las instituciones educativas formales tienen prácticas, políticas y contenidos que conducen a ciertas construcciones de realidades particulares, con las cuales moldean el tipo de ciudadanía que necesitan para continuar soportando su status quo y reproducir los mismos ejercicios despojadores una y otra vez, y es responsabilidad de quienes aspiramos aportar nuestro grano de arena mediante la esfera de lo educativo “buscar construir conocimiento –como conciencia histórica– de la realidad social más que explicarla desde cuerpos

³⁴ IBIDEM. P.32

³⁵ QUINTAR, Estela. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. En: Revista Interamericana de Educación en Adultos. 2009 P. 123



teóricos determinados o “traficar información” a-histórica con estatus de verdad”³⁶ y esto según Estela Quintar en el texto “Pedagogía de la potencia y didáctica no-parametral”³⁷ supone romper con la forma tradicional, institucional, normalizada de construir realidades para volcarnos a una mirada más acertada desde lo histórico y antropológico, lo cual es el desafío de la didáctica no-parametral.

Si tomamos la decisión ético-política de optar por propiciar espacios donde a los sujetos se les incentive a la construcción de conocimiento, la autonomía, la libertad crítica y argumentativa bajo la lógica de una realidad cambiante, quiere decir que indudablemente aceptamos la ardua labor con carácter histórico que supone adscribirse a esas otras formas de comprender la didáctica, donde se busca reivindicar la voz del vencido, darle nombre a lo que no tiene nombre, aflorar procesos legítimos que se han obviado o abandonado de manera arbitraria, y alejarse de lo institucionalmente establecido; y en gran medida acá se encuentra uno de los mayores dilemas, ya que es difícil que como estudiantes y futuros docentes comprendamos a priori, lo que significa este cambio, Estela Quintar en “Pedagogía de la potencia y didáctica no-parametral”³⁸ expone lo difícil que es generar dicho cambio no solo por las estructuras de la academia tradicional, sino por el alto muro que se ha construido a lo largo del trasegar por la institucionalidad, lo que genera espacios y sujetos sociales sumamente conservacionistas con amplias dificultades para salirse de lo heterónimo.

³⁶ IBIDEM. P.123

³⁷ IBIDEM. P.123

³⁸ IBIDEM. P.125



En lo que respecta a la didáctica no-parametral y sus elementos constitutivos, “Estela Quintar”³⁹ menciona hasta 4 elementos los cuales son: el Círculo de Reflexión, con lo que se refiere a espacios en donde las proyecciones, interacciones, identificaciones, relaciones intersubjetivas se potencian con la mediación de lo grupal, lo que produce un conocimiento subjetivo y colectivo de su realidad y su práctica social; la Resonancia Didáctica, donde las múltiples rupturas con los sistemas de creencias de lo que somos, sabemos o hacemos genera una lógica de razonamiento en la construcción de argumentos, prácticas y manejo teórico-metodológico que genera otras representaciones y formas de construcción del conocimiento; la Didactobiografía como un proceso didáctico utilizado en la producción y construcción de conocimiento histórico basado en la narración, entendiendo la propia historia de vida como un dispositivo legítimo de construcción de conocimiento socio histórico y cultural; y los dispositivos didácticos que bajo la concepción de Estela Quintar “tiene como función articular, conectar, poner en movimiento sistemas orgánicos, materiales o simbólicos”⁴⁰ por lo que funcionan como nexo entre el mundo simbólico y el material.

De estos elementos constitutivos de la didáctica no-parametral es factible abstraer unos principios como la historicidad, la subjetividad, la realidad, la experiencia, la dialéctica y la potencia, que son indispensables para poner en marcha esta otra forma de didáctica, alejada de lo instituido, de lo heterónomo, de lo homogenizante, de aquellas prácticas a-históricas que

³⁹ IBIDEM.

⁴⁰ IBIDEM. P. 131



perpetúan el discurso de los vencedores, para evitar generar una construcción didáctica y curricular que pisotee al estudiante, ya que como menciona Paulo Freire citado por el Dr. Javier Ocampo López en el texto Paulo Freire y la pedagogía del oprimido “Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos”⁴¹

⁴¹ LÓPEZ, Javier. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia De La Educación Latinoamericana. 2011. P. 10



7. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, vislumbrar los intereses estatales, e institucionales de la educación formal, plantea una serie de elementos lo suficientemente potentes como para reflexionar sobre el acto educativo de una manera respetuosa y consciente del contexto “real” en el que nos desenvolvemos. Para esto es de vital importancia constituir un encuentro de interacción educativo bajo la lógica de la diversidad, que permita dismantelar las barreras que existen y que se reproducen en los espacios educativos y por ende en la sociedad, es necesario contar con etnoeducadores/as, con vocación y conscientes del papel que pueden desempeñar en la configuración, y la construcción de objetivos para estos espacios dialógicos, a partir de producir sentidos y significados, etnoeducadores/as que logren vincular en la construcción de su currículo los conocimientos previos de los participantes y las diferencias como algo natural y enriquecedor de toda dinámica educativa, trabajar para y desde la diversidad supone desarrollar estrategias alternativas y consientes de las necesidades de los participantes del encuentro, siempre bajo el reconocimiento del otro, potenciando la diversidad en cada uno.

Este reconocimiento de los diferentes sujetos sociales con quienes interactuamos necesita de una identificación de estrategias que se orienten a constituir espacios de diálogo, que permitan realizar inferencias y procesos metacognitivos capaces de expandir el horizonte de sentido. Esto es alcanzable, siempre y cuando nosotros como etnoeducadores nos constituyamos como sujetos del discurso didáctico y logremos desarrollar



transposiciones didácticas efectivas y pertinentes, con las cuales generemos transformaciones adaptativas que presenten un conocimiento de manera más entendible y accesible para los sujetos sociales con quienes interactuemos. Estas transposiciones didácticas vinculadas con la perspectiva de la didáctica no-parametral la cual supone “un esfuerzo ético político por generar una propuesta alternativa, esto es, de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura al sistema educativo en su conjunto”⁴² es quizás un método eficaz para enseñar mientras se combate, para defender el derecho a pensar, para comprender al otro como un legítimo otro, para buscar la realización del ser humano, para producir incomodidad al estado, y con suerte Entretejernos.

⁴² QUINTAR, OP. CIT. P. 133



8. BIBLIOGRAFÍA

CAMILLONI, Alicia. El Sujeto del Discurso Didáctico. Comité Editorial Revista Praxis educativa. 1998.

CHACÓN, L, Francisco. Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. Revista Educación Y Ciudad, 2019. (En línea). Disponible en: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>.

CHAUSTRE AVENDAÑO, Álvaro. Educación, política y Escuela desde Freire y las pedagogías críticas. 2015 (en línea) Disponible en: <file:///C:/Users/Miguel.serna/Downloads/Dialnet-EducacionPoliticaYEscuelaDesdeFreireYLasPedagogias-5705022.pdf>

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE Grupo Editor. 1997

CORTÉS CELY, Luis Alejandro. La escuela una organización sistémica. 2009

DEVALLE, Alicia. VEGA, viviana. Una escuela en y para la diversidad. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. 2006

FREIRE, Paulo. Cartas a Quien Pretende Enseñar. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010



FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Siglo veintiuno editores. 1996

GALEANO, Eduardo. Las Venas Abiertas De América Latina. Ediciones, La cueva. 1971

GIMENO, José. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. 1999

LÓPEZ, Javier. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia De La Educación Latinoamericana. 2011.

NARODOWSKY, Mariano. Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. 1999

QUINTAR, Estela. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. En: Revista Interamericana de Educación en Adultos. 2009

QUINTERO, Óscar Alejandro. Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. 2019

ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa. La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. 1983

SANTIBAÑEZ, Vicente. La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. 2010 (En línea). Disponible en:



https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_24_1_la-educacion-para-la-diversidad-en-latinoamerica-caso-peru.pdf

SEGURA MORENO, Clara Inés. Aprender a Aprender claves para su enseñanza. 2002

TORRES, Jurjo. El Curriculum Oculto. 1998. (en línea) Disponible en: <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>

ZULETA, Estanislao. La educación, un campo de combate. 1985. (en línea) Disponible en: <https://rednelhuila.files.wordpress.com/2014/09/la-educacion-un-campo-de-combate-1.pdf>