

ARQUEOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN COLOMBIA: 1980 – 1990

ANA CRISTINA CORTÉS SANDOVAL

ANDREA CATALINA RATIVA VARGAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

TUNJA, BOYACÁ

2015

ARQUEOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN COLOMBIA: 1980 – 1990

ANA CRISTINA CORTÉS SANDOVAL

ANDREA CATALINA RATIVA VARGAS

Monografía presentada para obtener el Título de Licenciado en educación Preescolar

Asesor: MARTIN EMILIO CAMARGO PALENCIA

Licenciado en Filosofía

Magister en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

TUNJA, BOYACÁ

2015

Tabla de contenido

Introducción.....	5
Capítulo I: Modernidad, Teoría Crítica y Pedagogía Crítica.....	11
Modernidad y Teoría Crítica.....	11
Crítica clásica.....	12
Teoría Crítica.....	14
Pedagogía Crítica y Teoría Crítica.....	17
Capítulo II: La Pedagogía Crítica en Colombia (1980- 1990): condiciones de emergencia.....	20
Pedagogía Crítica y Educación Popular.....	20
La práctica pedagógica en el pensamiento de Paulo Freire.....	23
Sociedad, conciencia, educación.....	23
Educación popular, Pedagogía Crítica y escuela.....	27
Capítulo III: Implicaciones del concepto de práctica pedagógica de Paulo Freire en la creación de un contexto de aprendizaje para la infancia. (Niños de 5 a 8 años de edad en la Institución Educativa el Cruce, municipio de Tuta, Boyacá).....	32
Marco teórico y conceptual.....	32
Infancia, escuela y modernidad: entre la “Didáctica Magna” y el “Emilio o de la educación”.....	32
Práctica Pedagógica y contexto de Aprendizaje.....	36
Objetivo.....	37
Población y diagnóstico.....	37
Resultados.....	44
Conclusiones.....	46
Referencias: documentos del archivo.....	48

Bibliografia.....49

ANEXOS

Arqueología de la Pedagogía Crítica en Colombia: 1980 – 1990

Los educadores tienen mucho por hacer, y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender o alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas concretas en que viven... deberían reconocer con claridad sus limitaciones y aceptarlas con elegancia para evitar caer ya sea en un pesimismo aniquilador o en un oportunismo desvergonzado... A lo largo de la historia no hacemos lo que quisiéramos hacer sino lo que resulta históricamente posible (Paulo Freire, citado en Cortés, 2009, p. 32)

Introducción

En el presente informe final de investigación se hace una aproximación a la Pedagogía Crítica en Colombia. Esta *emerge* entre 1980 y 1990 como consecuencia de la apropiación de los postulados pedagógicos de Paulo Freire y de la educación popular por parte de profesores e investigadores del campo de la educación. Al respecto existen antecedentes que se expresan en artículos como, “La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos” (Piedad Ortega Valencia, 2009), “Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa” (Marco Raúl Mejía, 2005), “Educación no formal y educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural.”(Lola cendales y German Mariño, 2004), “La educación popular y lo pedagógico: evolución reciente y actuales búsquedas” (Alfonso torres Carrillo, 1993). También investigaciones como “Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la educación popular” (Marco Raúl Mejía, 2012), “Pedagogías críticas y producción de subjetividades” (Alexandra Agudelo López, 2014), “Pedagogía crítica y movimientos sociales: apuntes para el debate de una educación no formal crítica” (Jorge Iván Gallego, 2008), “Pedagogías críticas: Europa, América latina y norte América” (Miguel Ángel Maldonado 2008).

La Pedagogía Crítica surge en la Modernidad, periodo histórico que comienza en Europa Occidental en el siglo XVI y se prolonga hasta nuestros días. La Modernidad tiene como proyecto principal “lograr un progreso universal y constante, sustentado en un orden racional técnico-científico” (Bórquez, 2006, p. 181). En el contexto democrático de este proyecto la educación se entiende, por una parte como un proceso para la emancipación humana con base en

ideas morales y éticas como la tolerancia, la libertad, la igualdad y la solidaridad; por otra parte se entiende, en relación con el desarrollo del capitalismo, como demanda de fuerza de trabajo para el mercado laboral (Bórquez, 2006). La mirada crítica al proyecto de la Modernidad, por un lado percibe positivamente el desarrollo técnico, material y económico sustentado en la racionalidad científica, pero por otro lado ve de manera negativa su visión educativa centrada en enriquecer el mercado laboral ya que genera efectos que van en contra del crecimiento social como son la desigualdad económica, las injusticias sociales, además del deterioro del progreso moral y político. En este sentido la *Teoría Crítica* (Escuela de Frankfurt) asumió tres vertientes de pensamiento: 1. Los sistemas políticos totalitarios impiden el progreso moral de la sociedad, 2. La comunicación posibilita acuerdos sociales para la convivencia, 3. El sistema político democrático es el más adecuado para la formación de sujetos políticos. (Bórquez, 2006).

Estas vertientes están en íntima relación con la *Pedagogía Crítica* en el sentido de que esta última se apropia del campo conceptual y temático de la Teoría Crítica para plantear transformaciones a la práctica pedagógica en el contexto de la escuela. (Girox & Penna, 1990). Razón por la cual, se desarrolla y profundiza a lo largo del presente informe, en aquellas condiciones que hicieron posible hablar de Pedagogía Crítica en el contexto colombiano.

Esta apropiación conceptual y temática, desde los intereses del presente informe, se asume como un acontecimiento pedagógico histórico, tanto por su configuración geográfica (Europa, América Latina y Norte América), como por las críticas que hace a la educación tradicional (transmisión de conocimientos) y las transformaciones que en este sentido plantea: formación de individuos críticos. (Quiceno, 2001).

Entre las vertientes de la Pedagogía Crítica, los investigadores colombianos han hecho énfasis en la *Construcción de una visión ético-política del maestro* y en la *resistencia a la visión de una escuela reproductora de los discursos y prácticas sociales*, por medio de la acción comunicativa y dialógica. Estas vertientes constituyen el centro de las problematizaciones de la pedagogía crítica en Colombia, sustentada en la producción investigativa de autores como: Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Alfonso torres carrillo, German Mariño, etc.: la Pedagogía Crítica en Colombia constituye un proceso de descentramiento de la concepción curricular moderna que convirtió al maestro en depositario de saberes y de modelos pedagógicos de los cuales se apropiaba de manera mecánica, es decir, sin asimilarlos como objeto de estudio, lo que

condujo a convertir la práctica pedagógica en una actividad de instrucción y al educando en un actor pasivo. (Mejía, 2005).

Esta línea crítica de pensamiento acerca de las relaciones entre maestro, práctica pedagogía y educando, nos ha llevado a preguntarnos: ¿En qué condiciones de posibilidad emerge la Pedagogía Crítica en Colombia? Al respecto se plantea un objetivo general, *describir la emergencia de la Pedagogía Crítica en Colombia*, y tres objetivos específicos: (1) *Evidenciar algunos de los aportes conceptuales y temáticos que la Pedagogía Crítica apropia de la Teoría Crítica en el contexto de su crítica a la Modernidad*, (2) *Documentar la perspectiva que sobre el maestro, la práctica pedagógica y el educando plantea la Pedagogía Crítica desde el pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire*, (3) *Reconocer las implicaciones pedagógicas del concepto de práctica pedagógica de Paulo Freire en un contexto rural de aprendizaje para la infancia*. (Niños de 5 a 8 años de edad en la Institución Educativa el Cruce, municipio de Tuta, Boyacá).

Acerca de cómo surgió nuestro interés por la Pedagogía Crítica como objeto de estudio

Nuestro interés por la Pedagogía Crítica como objeto de estudio, surge en el semillero de investigación “Veronías de las infancias” perteneciente a la Licenciatura en educación Preescolar. El interés principal del semillero se enfocó hacia la indagación permanente con respecto a los intereses particulares de cada integrante y en relación con aspectos como: el lugar que cada estudiante ocupa como investigador en el proceso formativo universitario. En ese contexto surgieron inquietudes particulares como: ¿Qué tipo de educación y para qué infancia? ¿Cuál es la concepción de maestro que se construye desde una mirada crítica a la escuela? ¿Qué es la infancia? ¿Cuál es el sentido pedagógico de la escuela?.

Acerca del enfoque metodológico usado en el proceso de investigación

Lo anterior se encuentra en relación con los aspectos teóricos y metodológicos que, en nuestro caso, están orientados por el enfoque arqueológico y genealógico planteado por Michael Foucault. En este informe, dicho enfoque se entiende en el marco del análisis que realiza Félix Recio, (1986), quien plantea que el enfoque arqueológico y genealógico es un procedimiento de investigación que aborda la historia no de manera cronológica sino en sus rupturas y

discontinuidades. A continuación se caracteriza dicho enfoque en los aspectos usados en este informe:

La diferencia entre los paradigmas de investigación cuantitativa y cualitativa se encuentra en el modo en que analiza la realidad, el primero cuantifica es decir mide, pesa, enumera. Etc., mientras que el segundo describe las características y relaciones de los componentes de la realidad:

El procedimiento arqueológico y genealógico se enlaza, desde este punto de vista, con el enfoque cualitativo, pero mantiene con él una serie de diferencias: el enfoque estructural utiliza de forma preferente el grupo de discusión como forma de remontar el habla hacia la lengua. El enfoque arqueológico y genealógico utiliza la descripción como forma de remontar el enunciado hacia el archivo (a lo largo de este trabajo iremos explicitando estas tres nociones: descripción, enunciado, archivo). La arqueología y la genealogía no se sitúan en el nivel del habla, ni tampoco en el de la lengua. Se sitúan en el nivel de las cosas ya dichas, son procedimientos históricos, pero lo ya enunciado se remonta al espacio de su propia posibilidad, el ámbito de su emergencia. La arqueología y la genealogía buscan el acontecimiento (discursivo o no discursivo), pero no para encontrar una universalidad, sino una singularidad (un suelo o una estrategia) que acoge y posibilita los acontecimientos mismos. Los procedimientos arqueológico y genealógico no son estructurales, no hay en ellos estructuras inmotivadas de carácter lógico, sino <estructuras> inmotivadas de carácter histórico. No hay nada universal, todo es singular. (Recio, 1986, p.426)

Lo anterior significa que la arqueología y la genealogía no constituyen un enfoque interpretativo sino descriptivo: “describen los discursos como prácticas. Toman el discurso no en el plano semántico, sino en el pragmático” (Recio, 1986, p.426). Los elementos principales del análisis arqueológico y genealógico son el enunciado y el archivo: “Un enunciado es algo más que una proposición o una frase: es una actualización de aquello que históricamente es posible actualizar. Es la conformación estratégica de los deseos; su emergencia como acontecimiento”. (Recio, 1986, p. 426) El otro elemento, el archivo:

Hace referencia a una regularidad histórica: permite la coexistencia de lo heterogéneo (dimensión arqueológica): ya sea la relación entre acontecimientos discursivos y no

discursivos, o por el contrario, la relación entre acontecimientos meramente discursivos, referidos a distintos objetos. Pero el archivo no es solo el ámbito de coexistencia de lo heterogéneo sino la posibilidad de su propia transformación (dimensión genealógica): lo que se actualiza modifica lo actualizable. Los deseos, al configurar estratégicamente los discursos y la materia, modifican los huecos de lo configurable. (Recio, 1986, p. 427)

Ahora bien, de acuerdo con la pregunta de investigación y su objetivo general el proceso de investigación fue mostrando la necesidad de usar más herramientas arqueológicas que genealógicas, en la medida en que el interés investigativo se fue centrando en las condiciones en que en Colombia, entre 1980 y 1990, hace sus aparición la Pedagogía Crítica. Por tanto en este informe final se asume como enfoque metodológico, la arqueología en el siguiente sentido:

La arqueología hace emerger un espacio de dispersión, ámbito de repartición donde una acontecimiento, discursivo o no, sin perder sus singularidad encuentra su posibilidad en la relación que mantiene con otros. La arqueología es la historia de las multiplicidades, historia donde lo discursivo o no discursivo carece de causalidad o de identidad, pues como multiplicidad solo aparece en un espacio de relaciones. La arqueología busca la repartición de los acontecimientos dentro de una trama. La investigación arqueológica debe trazar los márgenes que permiten la dispersión de la multiplicidad. Trazar así una regularidad que no reduce los acontecimientos, sino que permite su eventualidad en el análisis de su coexistencia. [...] la arqueología no es la historia de un referente, no permite abordar discursos que tienen un mismo objeto, sino discursos que objetiven de manera diferente una misma problematización. (No se trata de saber que decía en el discurso médico o jurídico respecto a la locura, sino la manera diferente en que esos discursos la objetivan.) Se trata de hacer una historia de los discursos pero desprendiéndolos de un supuesto objeto natural o de un sujeto que los organiza a partir de sus representaciones. La arqueología debe mostrar el discurso como una práctica, las informaciones que produce el discurso al objetivar una materia que se da como problema. (Recio, 1986, p. 435)

Acerca de la estructura de este informe final de investigación

Este informe final de investigación está compuesto por dos grandes partes, una teórica y otra práctica. En la primera parte se desarrollan el objetivo general y los dos primeros objetivos

específicos, así: un primer capítulo titulado *Modernidad, Teoría Crítica y Pedagogía Crítica* en el que se hace una breve reseña histórica de la teoría crítica y de su objeto de estudio, la modernidad. Esto en el marco de la apropiación conceptual y temática de la Pedagogía Crítica respecto a la Teoría Crítica. Un segundo capítulo titulado *La Pedagogía Crítica en Colombia: condiciones de emergencia*, en el que se desarrolla la hipótesis de que la Pedagogía Crítica en Colombia emerge entre 1980 y 1990 como consecuencia de la apropiación, por parte de investigadores, maestros e intelectuales de la educación, del pensamiento pedagógico de Paulo Freire a través de la Educación Popular. En la parte práctica se formula, desde el concepto de práctica pedagógica de Paulo Freire, el diseño de un contexto de aprendizaje para la infancia (Niños de 5 a 8 años de edad en la Institución Educativa el Cruce, municipio de Tuta, Boyacá), a partir de tres dimensiones principales: descubrir - reconocer, apropiación pedagógica y compartir- comunicación- diálogo.

Finalmente, con esta investigación esperamos, en primer lugar, un conocimiento estructural aproximado del objeto estudiado y, en segundo lugar, re-elaborar dicho conocimiento en la institución educativa referenciada, al evidenciar las implicaciones del concepto en la creación de un contexto de aprendizaje dialógico.

Capítulo I

Modernidad, Teoría Crítica y Pedagogía Crítica.

La Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica están en estrecha relación conceptual y temática. Para comprender dicha relación en este capítulo se hace, en primer lugar, una breve aproximación a la Teoría Crítica y a su principal objeto de estudio, la Modernidad, y, en segundo lugar, se especifican los aportes conceptuales y temáticos que la Pedagogía Crítica apropia de la Teoría Crítica.

Modernidad y Teoría Crítica

Sobre la Modernidad, también llamada Época Moderna, no existe acuerdo acerca de su periodicidad. Sin embargo hay tres sucesos que, por su trascendencia histórica (en torno a 1500), delimitan cronológicamente esta época: *descubrimiento de América, el Renacimiento, la Reforma*. En este informe final de investigación, la Modernidad se entiende como un movimiento cultural, político y filosófico de la Europa Occidental, el cual comienza en el siglo XVI y se prolonga hasta nuestros días. En este marco cronológico se destacan dos acontecimientos, *la Ilustración y la Revolución Francesa*, los cuales expresan las ideas fundamentales de la modernidad:

El principal rasgo de la Modernidad fue que, durante el siglo XVIII, los pensadores de la Ilustración pusieron en tela de juicio todas las formas de conocimiento que estuvieran sustentadas en principios religiosos, y afirmaron que existen otras formas más certeras de acceder a un verdadero conocimiento; así depositaron toda su fe en la razón científica, y al mismo tiempo unieron los principios de libertad, secularismo y filantropía, proponiendo un programa universal – cosmopolita. (Bórquez, 2006, p.14)

Como prueba de la importancia de la ilustración como movimiento intelectual influyente en la Modernidad, es relevante el pensamiento de Inmanuel Kant (1986). Tal influencia puede constatarse a partir del texto “Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?”, en el cual establece los criterios principales para alcanzar un programa universal- cosmopolita: *razón, libertad*.

Estas ideas son heredadas por la Revolución Francesa en términos de sus ideales, *libertad, igualdad y fraternidad*. Como lo expone Bórquez (2006) fue la Revolución francesa la que mejor expresó el anhelo moderno de encontrar la felicidad y el bienestar de los individuos. En síntesis, el proyecto de la Modernidad apunta a la superación de los antiguos sistemas políticos vinculados con las tradiciones religiosas, así como a la fundación de una comunidad de individuos libres y racionales al visualizar al sujeto como un trabajador y ciudadano libre desde la organización racional de la sociedad que, en última instancia, debía permitir el encuentro de las necesidades individuales y colectivas dando lugar a la constitución de una unidad de continuo progreso:

Las sociedades en las que se desarrollaron las prácticas y el espíritu de la Modernidad trataban de poner cierto orden más que de poner en movimiento las cosas: organización del comercio y de las reglas de intercambio mercantil, creación de una administración pública y del estado de derecho, difusión del libro, crítica de las tradiciones, de las prohibiciones y de los privilegios. Aquí es ciertamente la razón, más que el capital y el trabajo, la que desempeña la parte central. [...] durante ese periodo, la idea de modernidad da a los conflictos sociales la forma de una lucha de la razón y de la naturaleza contra los poderes establecidos. [...] la concepción clásica de la modernidad es, pues, ante todo la construcción de una imagen racionalista del mundo que integra al hombre en la naturaleza, el microcosmos en el macrocosmos, y que rechaza todas las formas de dualismo del cuerpo y el alma, del mundo humano y del mundo trascendente. (Touraine, 2000, pag. 35).

Sin embargo, el proyecto de la Modernidad no fue plenamente aceptado sino que, por el contrario, fue criticado de manera estructural. En efecto, existe una estrecha relación entre Modernidad y Crítica, la cual se resalta en dos momentos. El primero puede denominarse momento de *Crítica clásica* y el segundo, momento de *Teoría Crítica*. En el primer momento destacamos de manera breve pensadores como Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx.

Crítica clásica

Para Rousseau la razón ilustrada que caracteriza la modernidad puede generar un saber y un dominio sobre la naturaleza y a partir de ello el “progreso” material del hombre, sin embargo esto no garantiza que se constituya un hombre más libre y feliz, pues la racionalidad científica genera un desarrollo técnico pero no moral ni cultural. Por esto, propone volver a la naturaleza

donde hay orden y armonía para escapar de la esclavitud creada por la organización social racional de la sociedad. (Rousseau j. j., 1998). Como la afirma Touraine (2000), Rousseau,

Invoca una naturaleza que es el lugar del orden, de la armonía y, por lo tanto, de la razón. Rousseau quiere volver a situar al hombre dentro de ese orden y hacerle escapar de la confusión y del caos creado por la organización social. Ese es el fin de la educación: formar un ser natural, bueno, razonable y capaz de sociabilidad; tales son las ideas expuestas en el Emilio de la educación (p. 28)

La crítica concreta que hace Rousseau al proyecto de la Modernidad recae sobre la desigualdad que produce la racionalidad científica. En este sentido plantea que lo que lleva a los hombres a organizarse políticamente no es la guerra sino la desigualdad. Como mecanismo de lucha contra la desigualdad propone un Estado mediado por la “voluntad general” lo cual significa que el poder político no está centrado en un soberano (monarca) sino en los propios ciudadanos. Esta idea de Estado supone la educación de un ciudadano libre y crítico. (Rousseau, 1755)

Para Marx el proyecto de la Modernidad tiene su principal falencia en la desigualdad que produce su modelo económico (capitalismo), por cuanto incorpora prácticas de “explotación del hombre por el hombre” y de empobrecimiento de la clase trabajadora. Como lo analiza Touraine (2000):

También para Marx, el principal adversario intelectual es el concepto de sujeto. Entre las necesidades y las utilidades enfrentadas, todo aquello que representa la sociedad o la personalidad, todo aquello que modela la sociedad o al ser humano, toda subjetividad individual o colectiva es ardid de la burguesía. La conciencia es siempre falsa conciencia, lo cual justifica el papel de los intelectuales revolucionarios, que de ningún modo son agentes de toma de conciencia, sino los encargados de descifrar las leyes de la historia. Y en este aspecto Marx es historicista: la vida social es solo la lucha del valor de uso y del valor de intercambio, la lucha de las fuerzas de producción contra las relaciones sociales de producción. (p. 107)

Teoría Crítica

En general las críticas de Rousseau y de Marx a la modernidad son retomadas en el proceso de emergencia y desarrollo de la Teoría Crítica, lo cual plantea una relación directa entre Modernidad y Teoría Crítica. Esta última surge en Alemania durante la segunda década del siglo XX (1923) como consecuencia de la fundación del instituto de investigación social (después llamado escuela de Frankfurt 1950), cuyo campo de teorización abarcó dos dimensiones, en sus comienzos la investigación económica y más tarde (1930) investigación multidisciplinar: cultural, político, sociológico, filosófico y ético. El conjunto de estas investigaciones multidisciplinarias constituye la Teoría Crítica, en cuyo desarrollo histórico en tanto que método de análisis de la realidad social se evidencian tres vertientes. (Mansilla , 1970)

La primera vertiente está encabezada por Max Horkheimer, Teodoro Adorno y Herbert Marcuse, cuyas principales ideas, desarrolladas durante la segunda Guerra Mundial y la posguerra se enfocaron en una reflexión ética y en una observación sociológica en relación con el dominio de la cultura de la civilización caracterizada por la supresión del pensamiento crítico. Con esta postura coincide la segunda vertiente de la Teoría Crítica. Esta, sin embargo, se distancia de aquella en el sentido de que considera rescatable, en el ámbito de un sistema político democrático, el aspecto emancipatorio del proyecto de la Modernidad, es decir los valores como la libertad, solidaridad, igualdad y tolerancia. En esta vertiente se destaca Jürgen Habermas particularmente con su teoría de la acción comunicativa. La tercera vertiente de la Teoría Crítica encabezada por Alain Touraine, Anthony Giddens y Helmut Dubiel, establece dos preocupaciones principales, el debilitamiento de los estados nacionales a partir de la desnacionalización de las economías de los países y la multiplicación y descentralización de las dimensiones políticas, sociales y culturales. (Mansilla , 1970)

Para los intereses de este informe final, a continuación se hace una breve reseña de la segunda vertiente de la Pedagogía Crítica, representada en la “Teoría de la acción comunicativa” Jürgen Habermas. En efecto, el representante de la segunda generación de la Teoría Crítica más reconocido en Latinoamérica es el sociólogo alemán Jürgen Habermas. Aunque su pensamiento es sumamente complejo, en este informe se intentará bosquejarlo a partir de autores que han estudiado su “programa de investigación”. Esto con dos fines principales, en primer lugar

clarificar y comprender el paradigma comunicativo o dialógico del que se apropia la Pedagogía Crítica, particularmente en Latinoamérica –como se expondrá más adelante- por parte de Paulo Freire, y en segundo lugar, elaborar un sustento teórico para la propuesta final de este informe, consistente en crear un contexto de aprendizaje dialógico para la infancia (Niños de 5 a 8 años de edad en la Institución Educativa el Cruce, municipio de Tuta, Boyacá). Para ello se bosqueja el pensamiento Habermas en torno a la categoría “acción comunicativa” y el contexto histórico en el que se desarrolló:

Habermas fue el discípulo de Adorno, Horkheimer y Marcuse, y su gran reto ha sido, hasta ahora, analizar la modernidad en la época contemporánea y buscar una solución teórica a los problemas planteados por la primera generación de la Escuela de Frankfurt, ya que considera que muchas de las respuestas que ellos dieron no fueron del todo convincentes. En efecto, la primera generación de la Escuela concluyó que la razón ilustrada, en su afán por explicar y controlar la naturaleza a través de los instrumentos técnicos, permitió a las personas aumentar el horizonte de pensamiento y de la acción, pero al mismo tiempo provocó en el individuo una disminución de la autonomía, ya que este menguó su fuerza de imaginación e independencia de juicio. El progreso de los recursos técnicos, que debían haber servido para iluminar la mente humana, resultó por el contrario en un proceso de deshumanización. (Bórquez, 2006, p. 68)

La novedad del “programa de investigación” de Habermas con respecto a sus predecesores o primera generación de la Escuela de Frankfurt, no es el reconocimiento de los elementos de crisis del proyecto de la modernidad (crítica, creatividad y, en fin, un hombre que vive en un mundo de cosas completamente deshumanizado) sino la recuperación y replanteamiento de lo que dicho proyecto tiene de emancipatorio. Así lo muestra Bórquez (2006) cuando dice que,

Para Habermas, la crisis de la razón iluminista y el declive de la modernidad no constituyen el objetivo de su proyecto. Para él, más bien, debe recuperarse y replantearse lo que el proyecto de la modernidad tiene de emancipatorio, o sea los valores de libertad, solidaridad, igualdad y tolerancia, así como las formas de vida democráticas basadas en el dialogo y en la comprensión del otro. Es decir, Habermas parte del supuesto de que el proyecto de la modernidad está aún inacabado. (p. 69).

En este sentido, Adrián Gurza Lavalle (1999), plantea que Habermas desarrolló tres líneas de trabajo: 1) Legitimidad: verdad y legitimidad son inseparables, la sociedad es la fuente auténtica de producción de verdad en el marco de la regulación crítica y autónoma que ejerce la esfera pública sobre el poder, que es, para Habermas, requisito central de una democracia; 2) Sociedad (“mundo de la vida” o mundo social) y poder (sistema): Para Habermas, como se acaba de plantear, el poder es legitimado por la sociedad civil en la medida en que esta se haya emancipado a través de la comunicación y el dialogo (“Sujeto en acción”). Si bien los sistemas (uno cultural, uno social, y uno de la personalidad) son componentes de “el mundo de la vida”, estos tienen una estructura propia (Estado, iglesia, familia) cuya racionalización hace que cada vez se independicen más de “el mundo de la vida”, controlándolo, obstaculizando los procesos de comunicación y de consenso en vez de facilitarlos; 3) la acción social como acción de comunicación: En la medida en que, para Habermas, la sociedad está desacoplada en dos niveles, “mundo de la vida” y “sistema”, lo que busca Habermas es acoplar dichos niveles por medio de la “Teoría de la acción comunicativa”, la cual contiene, una perspectiva de la acción social y una perspectiva general de la sociedad. Desde el punto de vista de la perspectiva general de la sociedad, la “Teoría de la acción comunicativa” adquiere un carácter universal, mientras que desde el punto de vista de la acción social adquiere el carácter comunicativo y dialógico para establecer acuerdos no directos sino reflexivos. De ahí que el lenguaje sea su elemento determinante.

En conclusión, como lo afirma Bórquez (2006), “el programa de investigación habermasiano establece un macro modelo crítico, donde interviene una teoría general de la sociedad, una teoría general de la acción social y una teoría de la legitimidad, todas ellas “cruzadas” o determinadas por la acción comunicativa” (p. 80). Como se pondrá observar más adelante al caracterizar el pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire como principal exponente de la Pedagogía Crítica en Latinoamérica, la influencia del pensamiento de la Teoría Crítica en la Pedagogía Crítica, se da principalmente desde la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, fundamentalmente desde la “Teoría de la acción comunicativa” de Habermas en aspectos específicos como, el “mundo de la vida” como “lugar trascendental donde se encuentra el hablante y el oyente, donde ambos de modo recíproco reclaman que sus suposiciones encajan en el mundo, donde pueden criticar o confirmar la validez de sus pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos” (Bórquez, 2006, p. 75), los cuales, para que sean legítimos,

requieren de ciertas condiciones previas: 1) respeto por los argumentos de los participantes, 2) los argumentos deben ser coherentes con los intereses del grupo, 3) se debe defender la postura asumida frente al problema en discusión, pero sin llegar a la agresión o uso de la fuerza, 4) respetar las reglas del procedimiento para llegar a los acuerdos, 5) asumir con responsabilidad los acuerdos a que se hayan llegado, 4) Rehabilitación comunicativa de la razón: El resultado directo del acuerdo reflexivo es la razón rehabilitada en términos de la “acción comunicativa”. Dicha razón no sólo está vinculada a la sociedad sino que se constituye en instrumento de su transformación. (Gurza, 1999).

Todos estos requerimientos son claves en la construcción de una sociedad democrática. Como afirma Bórquez (2006), “En efecto, en las esferas públicas se pueden organizar comunidades ideales de habla y, a través de la acción comunicativa -que se sustenta en la argumentación dialógica racional de los involucrados-, se puede llegar a un consenso” (p. 79); y sin embargo no es nada más que un ideal, pues “en la práctica no se da de una manera pura, pero su función es que sirve para corregir nuestras formas de comunicación”. (p. 79).

Pedagogía Crítica y Teoría Crítica

La relación entre Pedagogía Crítica y Teoría Crítica es fundamentalmente conceptual y temática: sociedad, pensamiento Crítico, dialogo, libertad, igualdad, solidaridad. En este sentido, al igual que la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica puede ser clasificada en varias vertientes. Piedad Ortega Valencia (2009) identifica las siguientes, aquella que se enfoca en la construcción de una visión ética- política del maestro y la que hace énfasis en la construcción de políticas educativas. Rodolfo Bórquez Bustos (2006), en cambio, clasifica la Pedagogía Crítica en dos vertientes, a saber, modelos reproducioncitas y enfoques comunicativos. En este informe final y con el objeto de dar cuenta de la pregunta central de investigación se analizan brevemente la segunda vertiente haciendo énfasis en la dimensión comunicativa o dialógica.

El sentido de la Teoría Crítica de la Sociedad y sus aportes a la Pedagogía Crítica, son analizados por Carlos Arturo Gaitán Riveros en dos momentos, 1° “caracterización de la Teoría Crítica de la Sociedad” y 2° “cambio de paradigma en la Teoría Crítica de la Sociedad: de la pedagogía del conocimiento a una teoría de la acción comunicativa”. En el primer momento, Gaitán responde a tres preguntas: ¿Qué entendemos por Teoría Crítica de la Sociedad? ¿Cuáles

son sus categorías centrales? ¿Qué aportes puede hacer al desarrollo de una reflexión pedagógica de carácter crítico? De acuerdo con Gaitán (2014):

Corresponde al propósito inicial de la Teoría Crítica, tal como fue formulada en el texto programático de Horkheimer (1937) Teoría tradicional y Teoría crítica, hacer una crítica de la sociedad para impulsar un desarrollo que conduzca a una sociedad sin explotación. Con este propósito, la Teoría Crítica incorpora, por una parte, el motivo central de la crítica de Marx a la sociedad moderna pero, a la vez, asume la necesidad de ampliar dicha crítica, de forma que ella pueda articular el desarrollo material de las fuerzas productivas en la sociedad con base en la ciencia, la tecnología y la innovación, y los aspectos simbólico- culturales y subjetivos de la praxis humana. (p. 36)

De acuerdo con lo anterior, las categorías centrales de la Teoría Crítica de la Sociedad son las siguientes: ciencia, tecnología, innovación y cultura, en este sentido uno de los aportes de dicha teoría a la Pedagogía Crítica es el cambio de paradigma de una teoría del conocimiento a una teoría de la acción comunicativa: “el fenómeno que hay que explicar no es ya el conocimiento y sojuzgamiento de una naturaleza objetivada tomados en sí mismos, sino la intersubjetividad del entendimiento posible, y ello tanto en el plano interpersonal como en el plano intrapsíquico” (Habermas, citado en Gaitán , 2014, p. 36). Esto significa la sustitución de la relación sujeto-objeto por la de entendimiento intersubjetivo (relación sujeto-sujeto) mediado por el lenguaje (diálogo) y la comunicación este paradigma se expresa a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo abrir las esferas de la ciencia, la moral y el arte que se encuentran, encapsuladas bajo la forma de la cultura de expertos?¿cómo vincularlas con las tradiciones de un mundo de la vida empobrecido, de forma que se establezca un nuevo equilibrio entre estos momentos de la razón, en la praxis comunicativa cotidiana? (Gaitán , 2014)

En última instancia lo que la Teoría Crítica de la Sociedad le aporta a la Pedagogía Crítica, desde el paradigma referenciado, es que en la praxis el sujeto ya no está solitario sino que está en relación intersubjetiva con otros sujetos al actuar comunicativamente. Es este sentido el mundo social es compartido por todos los sujetos y cada sujeto comparte con los otros algo de su propio mundo subjetivo. (Gaitán , 2014)

Con base en los postulados de este paradigma, la Pedagogía Crítica plantea una reflexión en torno a la educación y las prácticas pedagógicas. Sostiene que las prácticas que se dan al interior del aula están orientadas a la potenciación de colectivos para alcanzar la transformación social a través de la acción y la emancipación de los sujetos, de la experiencia de los alumnos y de la idea de erradicación de las múltiples formas de opresión. Propone comprender la escuela como una esfera pública democrática y no sólo como espacio de reproducción. La escuela es en este sentido, es un escenario de posibilidad emancipatoria y, por lo tanto, de educación del ser y de resistencia frente a la sumisión del pensamiento. Desde esta perspectiva, se conciben las prácticas pedagógicas como procesos que toman tanto las experiencias del sujeto educando como del maestro en un contexto social y cultural a través del diálogo, el cuestionamiento y la negociación, reconociendo que el quehacer en el aula debe estar sujeto a la propia particularidad de las experiencias históricas del entramado sociocultural de que se hace parte. (Cortés, 2009). Así lo plantea Peter McLaren cuando advierte que la Pedagogía Crítica:

Constituye un proceso dialéctico y dialógico que insta un intercambio recíproco entre docentes y alumnos; intercambio destinado a redefinir, reinterpretar y replantear la pregunta por la comprensión misma, poniendo en relieve dialéctico las dimensiones estructurales y relacionadas del conocimiento y las ramificaciones de la relación entre poder y conocimiento [...] (McLaren, 2001, p.51).

Capítulo II

La Pedagogía Crítica en Colombia (1980- 1990): condiciones de emergencia.

La Pedagogía Crítica y la Educación Popular en Colombia están en íntima relación conceptual y temática a partir del pensamiento de Paulo Freire¹ para explicar la relación entre Pedagogía Crítica y Educación Popular, en este capítulo se hace un breve balance del pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire. Esto significa que la Pedagogía Crítica en Colombia emerge bajo una condición principal: pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire.

Pedagogía Crítica y Educación Popular

Una aproximación a la pedagogía crítica en Colombia se hace fundamentalmente desde el reconocimiento de la educación popular como una de las vías de resignificación en nuestro país. En esa medida, la pedagogía crítica recoge los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los años ochenta en la educación no formal; se configura así un enfoque que orienta los discursos, las prácticas y los proyectos de nuestros contextos. Por ello, asuntos como la relación práctica-teoría-práctica se convierte en construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en donde se actúa. (Ortega, 2009, p.27)

En lo anterior se evidencian dos enunciados que delimitan el periodo de emergencia de la Pedagogía Crítica en Colombia, “reconocimiento de la educación popular como una de las vías de resignificación en nuestro país” y “la pedagogía crítica recoge los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los años ochenta en la educación no formal”. (Ortega, 2009, p.27)

Fundamentalmente, la Educación Popular en América latina, remite a una alternativa política – liberadora con respecto a la “Educación Tradicional”². Se trata de una opción educativa que

¹ Nació el 19 de septiembre de 1921 y murió el 2 de mayo de 1997, Freire inauguró una tendencia liberadora de la educación latinoamericana, una manera de mirar y practicar la pedagogía con sentido crítico, reconociendo su dimensión política y haciendo de la acción educativa un ámbito de trabajo cultural estratégico para la transformación global de la sociedad. Esto sin embargo, no bastaba para Freire sin un cambio a nivel de las personas y las comunidades locales, lo que es posible a través del desarrollo de las capacidades comunicativas de estas. En este informe, con respecto a la obra de Freire se han tenido en cuenta, *la educación como práctica de la libertad y pedagogía del oprimido*. Obras en las que Freire plantea su proyecto político y educativo. (Everduin, Gonzáles, Sánchez, & Sariego, 1982)

² Para profundizar en la idea de educación tradicional particularmente en Colombia debe tenerse en cuenta los decretos 1710 y 1955 de 1963, en los cuales se modifican las prácticas de enseñanza desde la psicología y las

apunta a formar sujetos políticos, en este sentido, su reconocimiento se produce en los años sesenta y setenta con el nombre de “educación liberadora” a propósito del impacto continental de la obra de Paulo Freire específicamente en *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*. La institución en la que las ideas pedagógicas de la educación liberadora (o educación popular a partir de la década de los ochenta) se materializan es la CEAAL (consejo de educación de adultos de América latina, hoy consejo de educación popular de América latina y el Caribe), especialmente durante la década del 90.

Durante toda esta década el trabajo de Educación Popular se amplía a diferentes áreas: alfabetización, cultura, arte, comunicación, género, medio ambiente, derechos humanos, con diferentes sectores sociales: campesinos, indígenas, mujeres, pobladores barriales, sindicatos, etc., y se definen campos de trabajo: formación de educadores(as), investigación, asesoría, publicación de materiales, textos impresos y audiovisuales. (Cendales & Muñoz, 2013, p.17)

Estas preocupaciones pedagógicas de la educación popular se expresan en la crítica a las concepciones educativas tradicionales que reducen la pedagogía a simples procedimientos prácticos y metodológicos y, en última instancia a dinámicas grupales, en contraposición, la Educación Popular promueve la reflexión pedagógica reconociendo su relación con la política y con la cultura, estos enunciados *alfabetización, cultura, arte, derechos humanos, investigación, maestros, práctica pedagógica*, etc. En la medida en que tienen una línea de continuidad con el pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire, evidencian la estrecha relación entre Educación Popular y la obra de Freire (Ortega, la pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos, 2009)

¿Qué es la Educación Popular y cuáles son sus nexos concretos con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire? Para responder a esta pregunta nos ubicamos en autores que consideran que la educación popular tuvo vigencia hasta la década del noventa del siglo XX:

La educación popular (...) desarrolló una práctica pedagógica fundada en los contextos, las prácticas sociales de los participantes, la participación para la acción liberadora y transformadora, colocando nuevas bases a la acción político-pedagógica y mostrando cómo

ciencias de la educación y no desde la pedagogía. (Boom, 2003, p.60) Dichos decretos introducen nociones como habilidades, destrezas, aprendizaje, objetivos, que aparecen ligados a una psicología cuyo centro ya no es el niño sino las conductas y el aprendizaje del educando. (Boom, 2003)

era posible hacer pedagogía con unas bases educativas diferentes a lo planteado en los paradigmas clásicos de la modernidad educativa, (alemán, francés, sajón), dando un paso a un cuarto paradigma pedagógico, el Latinoamericano, o el que otros designan como crítico-latinoamericano en cuanto se une a los desarrollos de las teorías críticas de los otros paradigmas. Para otros, los desarrollos pedagógicos de la educación popular son parte del comienzo de las pedagogías de la complejidad y la manera como se plantea, y sus fundamentos se hermanan con el tipo de búsqueda de quienes afirman el fin de los paradigmas en la educación y la pedagogía. (Mejia, 2004, 81).

Entre los anteriores enunciados, y en relación con los nexos concretos entre Educación Popular y pensamiento pedagógico de Paulo Freire se destaca el de “práctica pedagógica”. Para Freire la práctica pedagógica es un espacio de contextualización y descontextualización de prácticas sociales, de saberes y de transformación del sujeto político. Para comprender la influencia del concepto de práctica pedagógica de Freire en la Educación Popular, y al interior de dicho concepto los de maestro y relación pedagógica (maestro-educando) se hace una aproximación al ideario pedagógico de Freire el cual no se puede analizar independientemente de lo político:

El método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular; de conciencia y política. No absorbe lo político en lo pedagógico ni enemista la educación con la política. Las distingue sí, pero en la unidad del mismo movimiento en que el hombre se historiza y busca reencontrarse, esto es busca ser libre. No tiene la ingenuidad de suponer que la educación, y solo ella decidirá los rumbos de la historia, sino tiene, con todo, el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, superestructurales, contradicciones que impelen al hombre ir adelante. (Malagón , 2010, p, 92).

Las ideas pedagógicas de Freire tienen como punto de partida una concepción del hombre desde el punto de vista antropológico y epistemológico en el contexto histórico-social, este ideario se expresa en *Educación como práctica de la libertad* (1982a) y en *pedagogía del oprimido*. (1982b)

La práctica pedagógica en el pensamiento de Paulo Freire:

Pedagogía, política y filosofía son conceptos claves en el pensamiento de Paulo Freire. A partir de dichos conceptos, y de sus relaciones, Freire comprendió que “la educación no tiene sentido sin una filosofía que la sustente y una praxis política hacia donde conduzca” (Everduin, Gonzáles, Sánchez, & Sariego, 1982, p.7). La configuración de este pensamiento se puede ubicar en las dos primeras obras de Freire, *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, que en general se refieren a las relaciones entre sociedad y conciencia y a la alfabetización en su dimensión socio-política, es decir, como un proceso que va más allá de las consideraciones técnicas del leer y escribir. (Malagón, 2010)

Sociedad, conciencia, educación

El punto de partida de Paulo Freire es el hombre concreto, es decir, tal como vive, en medio de una sociedad en evolución; hombre y sociedad, más allá de la relación evidente, constituyen una tensión dialéctica de transformaciones recíprocas. En particular las sociedades latinoamericanas son sociedades que se encuentran en un proceso histórico de transición, de sociedades cerradas a sociedades abiertas. El primer modelo de sociedad se caracteriza por la inmovilidad y estatismo de sus instituciones políticas frente a los problemas sociales, sobre los cuales actúan con recetas improvisadas o de choque. Así describe Freire este tipo de sociedad:

El punto de partida de nuestro tránsito fue exactamente aquella sociedad cerrada a que ya nos referimos. La sociedad crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella, que, por eso mismo, está guiada por un mercado externo. Es exportadora de materias primas, crece hacia afuera, es depredatoria; sociedad reflejada en su economía, en su cultura, por lo tanto alienada, objeto y no sujeto de sí misma. Sin pueblo, anti-dialogal, dificulta la movilización social vertical ascendente, no tiene vida urbana, y si la tiene, es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo, aún hoy persistentes, es atrasada y está guiada por una élite superpuesta a su mundo sin integrarse en él. (Freire, 1982, p. 39).

En general, esta sociedad cerrada sufrió transformaciones al intentar democratizarla verticalmente desde arriba. El resultado fue una sociedad “cerrada” que importó de Europa la estructura de un Estado-nacional democrático sin previo análisis del contexto cultural

latinoamericano, como lo plantea Freire (1982), “importamos el Estado democrático no sólo cuando no teníamos experiencia de autogobierno, inexistente en toda nuestra vida colonial, sino también y sobre todo cuando no teníamos aún condiciones para ofrecer al pueblo inexperto, circunstancias adecuadas para realizar las primeras experiencias verdaderamente democráticas”. (p.75).

Una sociedad de las anteriores características entra en el proceso hacia una sociedad abierta cuando se vuelve sobre sí misma y descubre las tareas que ha dejado de realizar y que sólo admiten soluciones originales. Para Freire, las sociedades latinoamericanas comienzan su tránsito de sociedades cerradas a sociedades abiertas a partir de las décadas del 20 y 30 del siglo XX, pero fundamentalmente a partir de la Segunda Guerra Mundial (Malagón, 2010)

Pero fue exactamente en este siglo, en la década del 20 al 30, después de la primera guerra, y más acentuadamente después de la segunda guerra cuando nuestro desarrollo industrial, en cierto sentido desordenado, recibió su gran impulso. Y con él, el desarrollo creciente de la urbanización que, digamos de paso, no siempre revela desarrollo industrial y crecimiento, en las regiones más fuertemente urbanizadas del país. De ahí el surgimiento de ciertos centros urbanos que revelan más “hinchazón” que desarrollo, para usar la expresión de un sociólogo brasileño. (Freire, 1982).

De acuerdo con todo lo anterior, para Freire lo característico de una sociedad en vía de apertura, es decir, en tránsito a una sociedad abierta, es la toma de conciencia de las masas y su exigencia de participación en la toma de decisiones respecto a su destino político. Como lo plantea (Everduin, et al., 1982)

Cada época tiene sus propios temas y sus propias tareas. Cuando los temas pierden significatividad, surgen otros nuevos, como signo del tránsito hacia una época distinta. El conflicto surge cuando temas y, consiguientemente tareas, siguen siendo significativos para un segmento social, pero han perdido interés sobre el otro (p. 10).

En este sentido el tema fundamental de nuestra época sigue siendo el tema de la dominación y, por tanto, el tema de la liberación. Desde este punto de vista las tareas que Freire plantea en *Pedagogía del oprimido* no sólo son vigentes sino que le competen a la educación como instrumento de un proceso de concientización cuyos pasos son los siguientes:

1) Conciencia crítica de la situación de dominación: “Este es uno de los problemas más graves que se plantean a la liberación. Es que la realidad opresora, al constituirse como una especie de mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias”. (Freire, 2005, p.50).

2) No basta con reconocer la realidad social en su entramado de problemas más profundos. Este sería un reconocimiento subjetivo. La clave de un reconocimiento objetivo de la realidad social está en una *praxis* que al mismo tiempo sea *reflexión* y *acción*. Praxis en razón a que la realidad social no se transforma así misma sino que requiere de reflexión y acción por parte de los oprimidos que se han reconocido en la no violencia, esto es, el diálogo:

“En la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores es donde vamos a encontrar el gesto de amor. Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de estos a la violencia de aquellos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser. Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión”. (Freire, 2005, p. 57).

3) Dentro de esta pedagogía humanista liberadora se pueden ubicar dos momentos distintos:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, en el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 2005, p.55).

Lo anterior significa que el proyecto político de liberación y de transformación de la sociedad, en Freire, encuentra en la educación su factor determinante. La educación para Freire es un proceso de concientización-liberación. La educación es instrumento tanto de la opresión como de la liberación. Cuando la educación es instrumento de la opresión es una “educación bancaria” en razón a que al educando es asimilado como un recipiente, como un banco donde se deposita conocimiento. Cuando la educación es instrumento de liberación es una “educación

problematizadora”, la cual parte del carácter histórico de los hombres, como ser inconcluso, en proceso de compleción. La primera exigencia de este tipo de educación es la superación de la relación educador-educando. No existe el “educador-pozo” donde el “educando-asno” bebe el conocimiento sino que todos simultáneamente somos educadores y educandos. (Everduin, et al., 1982)

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo: los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscentes que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos. Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente. (Freire, 2005, p. 92).

De acuerdo con Freire, en esta práctica pedagógica (bancaria) “No puede haber conocimiento pues los educadores no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos” (Freire, 2005, p. 92-93). Y además agrega:

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. (p. 94).

Desde este punto de vista, la Pedagogía Crítica, en el pensamiento educativo de Freire, es pedagogía problematizadora; la práctica pedagógica es práctica problematizadora y su sustento esencial es el diálogo, es decir, diálogo problematizador. Para que este tipo de práctica pedagógica sea posible se requiere de ciertas condiciones que Freire sintetiza así:

La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con

ellos. Ésta sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados, en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir. (Freire, 2005, p. 110).

De modo esquemático la anterior práctica pedagógica problematizadora o dialógica, de acuerdo con Raúl Leis (1998) se puede representar en tres dimensiones:

- 1) La dimensión del DESCUBRIR, RECONOCER, es decir, lo investigativo, la recuperación y la revalorización.
- 2) La dimensión de APROPIARSE, es decir, pedagógico.
- 3) La dimensión del COMPARTIR, EXPLICITAR, es decir, lo comunicativo o dialógico.

Esta práctica pedagógica pensada desde los postulados de comunicación de Paulo Freire, y que tiene como característica metodológica el diálogo, es claramente distinta a la educación integral, la cual consiste en una pluralidad, en el sentido que integra el programa educativo la combinación entre sistemas educativos formales y no formales, en los cuales se promueve la construcción del saber desde la pluralización de los ejes temáticos desconociendo además de las dimensiones de una práctica problematizadora los objetivos de una pedagogía participativa y crítica y por tanto al sujeto como actor principal del proceso educativo. (Leis, 1998).

Educación popular, Pedagogía Crítica y escuela

Usando una metáfora, nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social. Alfredo Ghiso.

A partir de la inserción del pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire en Colombia, especialmente a través de los postulados de la Educación Popular, entre 1980 y 1990, aparecen en Colombia, en el campo de la investigación reflexiva, una serie de artículos que muestran las preocupaciones generales de los educadores colombianos respecto a la pedagogía, y que además caracterizan el lugar de la Pedagogía Crítica en la escuela, entendida dicha pedagogía como pedagogía del vínculo. (Ortega, 2014). Antes de exponer dicha caracterización, conviene hacer un breve recorrido por la Educación Popular y algunos de sus postulados, ya que a través de ella, para el caso de Colombia, hace su aparición el pensamiento de Paulo Freire y, por tanto, el de la Pedagogía Crítica.

No hay una sola manera de entender la Educación Popular, por ejemplo, para Bosco (1984), “no existe un significado universal para la expresión educación popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” (p.58). Para Mejía, (1990), la educación popular es un conjunto de actividades educativas en torno a la defensa y autonomía de los excluidos socialmente y de la escuela formal. Por otra parte, Torres (1993) afirma que:

Todos nosotros hemos ido a la escuela. Allí hicimos la primaria, la secundaria y pasamos a la universidad; otros hicieron hasta la secundaria, otros sólo primaria, otros nunca pudieron ir a la escuela. A esta educación gradual, sistémica, que aparece una escalera, se le denomina *Educación Formal*. El término *Educación Popular* se ha venido utilizando para designar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan al margen del sistema educativo formal. Entre las variadas maneras de comprender y asumir la educación, la *Educación Popular* es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social. (p. 16).

En el anterior sentido, Cendales & Posada (1993) distinguen un núcleo de elementos constitutivos de la Educación Popular en Colombia: 1) una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador que ha jugado allí la educación formal, 2) una intencionalidad política emancipadora, 3) un propósito de contribuir a la construcción de los sectores dominados u oprimidos como sujeto histórico, 4) una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, llámesele conciencia, cultura o saber popular,

5) una preocupación permanente por generar metodologías coherentes con los rasgos e intencionalidades anteriores. En síntesis, la Educación Popular puede ser definida como:

[...] un conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad. De este modo, hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación; es asumir una opción por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten su construcción como sujeto histórico capaz de adelantar su emancipación; es generar propuestas pedagógicas coherentes con las intencionalidades anteriores. (Cendales & Posada, 1992, p.26)

Los inicios de la Educación popular en Latinoamérica se remontan al final de la Segunda Guerra Mundial en el sentido de que las agencias mundiales de desarrollo como la OEA (Organización de los Estados Americanos) y los gobiernos que la integraban, vieron en las estructuras sociales un obstáculo para el desarrollo económico y la estabilidad política. Esto conllevó a lo que se ha denominado *modernización* de los Estados y cuyo instrumento fue la educación: cobertura, alfabetización, educación de adultos iletrados. Este modelo de educación se convirtió, en los años 50 y 60, en el modelo educativo de los países latinoamericanos. En este sentido, las experiencias y reflexiones de Paulo Freire, se constituyeron en la primera propuesta reconocida como Educación Popular:

Este educador brasileño, desde la experiencia de sus círculos de cultura, criticó al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías “bancarias” o “domesticadoras”. Al mismo tiempo, propuso el método de alfabetización concientizador, el cual, a la vez que posibilitaba que los adultos aprendieran a leer y escribir, ayudaría a que tomaran conciencia de su propia realidad y que establecieran un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito. (Cendales & Posada, 1992, p. 27).

Los anteriores enunciados no sólo muestran el contenido temático y problemático de la Pedagogía Crítica en Latinoamérica en el marco de la Educación Popular, sino que también

revelan aspectos vinculantes de la Pedagogía Crítica en su reflexión sobre la escuela, particularmente, la escuela pública. Esta cuestión, para el caso de Colombia, es reflexionada, entre otros, por Piedad Ortega Valencia (2014), quien manifiesta que, entre 1980 y 1990, se produjo en Colombia, en el ámbito de la escuela pública, “la irrupción de tendencias pedagógicas del control, la técnico-instrumental o gerencial, la humanista o neoconservadora, y la de gestión administrativa: Tendencias que se constituyen en unas pedagogías para el control escolar diseñadas para evaluar, cuantificar y normalizar la subjetividad del maestro y sus prácticas pedagógicas” (p. 43). Estas pedagogías se caracterizan por un vacío de reflexividad y pensamiento crítico. En ellas no hay lugar para realizar un análisis de contexto acerca de la realidad del país en materia política, cultural, económica, y mucho menos lugar para el debate sobre la escolarización y la pedagogía. A pesar de estas condiciones, entre 1980 y 1990, en Colombia la escuela se convirtió en objeto de investigación y espacio de reflexión de la Pedagogía Crítica entendida como una pedagogía que trabaja por recuperar el sentido de la escuela como ejercicio consensual, como lugar donde se puede debatir y analizar las condiciones democráticas, asumiendo el lenguaje de la posibilidad en vez del lenguaje de la descalificación.

Desde esta perspectiva, la Pedagogía Crítica en Colombia planteó, entre otras cuestiones, que la escuela no puede ser entendida como una institución separada del contexto socioeconómico en el que está situada y que los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el aula de clases, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos. En este sentido, la Pedagogía Crítica en Colombia (1980-1990), y aun hoy en algunos grupos de investigación como *Educación y Cultura Política* (Universidad Pedagógica Nacional), se reconoció como una pedagogía del vínculo o vinculante, una pedagogía del *nosotros* en la escuela, a través de postulados como *respeto por las diferencias, comunidades de confianza, identidad humana*, etc. Esto en contraposición a una pedagogía autoritaria, que produce desigualdad y fragmenta las relaciones sociales en la escuela y por ende en la sociedad generando competitividad, violencia y exclusión. (Ortega, 2014). Como afirma McLaren (1995) en sus reflexiones sobre la escuela:

Antes de plantear la pregunta epistemológica *¿quién eres?*, debemos plantear la pregunta ética *¿dónde estás?* Debemos, en último análisis, rechazar toda noción del sujeto humano que lo

aísle de su propia historia, de su lazo con la comunidad de muchos yo que lo rodean, de sus narraciones de libertad. Para construir una alfabetización verdaderamente crítica debemos hacer que la desesperación sea políticamente inaceptable y la emancipación y la liberación humanas pedagógicamente concebibles. (p. 72).

Capítulo III

Implicaciones del concepto de práctica pedagógica de Paulo Freire en la creación de un contexto de aprendizaje para la infancia. (Niños de 5 a 8 años de edad en la Institución Educativa el Cruce, municipio de Tuta, Boyacá).

Marco teórico y conceptual

Infancia, escuela y modernidad: entre la “Didáctica Magna” y el “Emilio o de la educación”

A partir de nuestro interés de investigación, se hace relevante detectar y establecer una referencia conceptual acerca de la infancia. En este sentido se puede afirmar, según Nadorowski (2008), que la infancia representa el punto de partida y de llegada de la pedagogía y por tanto, el motivo de gran parte de sus preocupaciones. Por un lado, la pedagogía proclama estar sujeta al concepto moderno de infancia, por otro, excluye todas las características históricas de la niñez humana, y a la vez, contribuye a la construcción de la infancia de la que declara ser subsidiaria. Es así, que la pedagogía obtiene en la niñez la mejor justificación para intervenir, educar y re-educar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y de los grupos sociales.

En la construcción del objeto infancia, se debe señalar una diferenciación entre la elaboración discursiva promovida a partir de la infancia en general (psicología, psicoanálisis, pediatría) y de la infancia en situación específicamente escolar (psicología, educacional, pedagogía) esto supone una diferenciación en las elaboraciones para comprender la infancia, la primera elaboración estudia niños, la segunda se refiere a una infancia integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos, es decir, que desde esta postura, el centro de la elaboración discursiva es el niño en tanto alumno. (Narodowski, 2008).

El niño aparece entonces, como razón necesaria para la construcción del objeto alumno, siendo un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar. El niño de esta manera es la base para construir teóricamente al educando, el niño es el supuesto universal para la producción pedagógica. Sin embargo, si para la pedagogía la infancia es un hecho dado, a partir del cual es

posible construir teórica y prácticamente al educando, las investigaciones indican que la infancia es un producto histórico moderno y no un dato general a-histórico, es decir, que la infancia también es una construcción reciente producto de la modernidad.

El nacimiento de la infancia conforma un hecho novedoso en el que la escuela ocupa un rol destacado, aquí, el ser alumno no es un paso posterior al ser niño sino por lo menos parte de su génesis. La infancia comienza a ser percibida como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y de protección. La modernidad produce así un primer movimiento para restituir a la niñez a la sociedad, ahora la infancia es individualizada a partir de un proceso lento de demarcación y de reinserción de un modo distinto en la sociedad. Esta transformación implica la aparición del cuerpo infantil, un cuerpo para ser amado y educado en la unidad básica de integración: la familia. (Narodowski, 2008).

La “didáctica magna” (1630) de Juan Amos Comenius (siglo XVII), constituye la descripción más completa detallada del modo racional y ordenado de educar seres humanos. La finalidad en la didáctica magna es alcanzar el orden (un orden natural y por lo tanto un orden racional) en las acciones relacionadas con el enseñar y el aprender, lo importante es hallar el orden en todo lo que implique observar, denominar y clasificar. El orden implica el sometimiento de la existencia misma del hombre, la cual es enmarcada dentro de este modelo de ordenamiento de los hechos y acontecimientos de su propia vida, es un orden construido por el pensamiento. En lo que respecta al desarrollo del niño, se parte de una masa imperfecta y bruta y no es por medio de la edad sino de la graduación, que supone el trascurso del tiempo que se adquieren nuevos caracteres hasta la muerte. La infancia es un estadio inevitable en el ordenamiento ya construido, la infancia es un paso inicial, el más simple, el inferior, la infancia supone una mayor capacidad para aprender porque nada hay todavía aprendido, los primeros años de la vida del hombre son determinantes en la serie de aprendizajes a lograr, en donde la infancia es la base para el logro de metas superiores. Comenius no construye una analítica de la infancia en situación escolar, su interés se centra en el método o la acción emprendida sobre la niñez. (Narodowski, 2008).

Por otro lado, más adelante, en el siglo XVIII, la infancia aparece delineada, en el “Emilio o de la educación” de Jacques Rousseau (1762), en su educabilidad y en su capacidad natural de ser formada, ya que los límites de la niñez son propios de ella y por lo tanto naturales a su ser.

En el Emilio se trata de nombrar la niñez con respecto a su asociación con las características infantiles, al espacio que la naturaleza le entrega a la niñez y a un modelo de actividad educativa. Para Rousseau, la infancia existe solamente en virtud del respeto al orden natural, esta no es un producto civilizatorio sino un descubrimiento moderno. La infancia es así, con relación a la naturaleza, el estadio que con características propias antecede a la adultez. El niño es un no-adulto, y su principal carencia es la de la razón: “si los niños entendieran razones, no tendrían necesidad de ser enseñados”, la infancia es el largo camino que los seres humanos emprenden de la falta de razón (adulto) a la razón adulta. Esta falta de razón adulta como característica principal de la infancia, desemboca en la necesidad de una protección específica ya que el niño es incapaz de comportarse de manera autónoma: su ley es la ley del adulto. (Narodowski, 2008).

El hombre está dotado al nacer de una capacidad de aprendizaje, en el *Emilio*, la tabula rasa no es total, ya que no se deben imprimir conocimientos en ella sino a partir de una capacidad natural, entonces en la infancia se reúnen la más absoluta de las ignorancias con la más potente de las capacidades. Así se nombra lo propio y lo ajeno de la infancia en relación con su elemento medible: la edad, con base en la cual se posiciona lo normal y lo patológico en Emilio se proclama “tratad a vuestro alumno según su edad”, la edad no solo aparece como articuladora sino que los periodos de vida del hombre poseen su propia legalidad, la infancia es un presupuesto indiscutible su existencia no requiere ser demostrada, se deben desarrollar sus características.

En este sentido, se destaca que una de las características determinantes de la pedagogía moderna con respecto a la infancia aquí problematizada, se encuentra en la concepción del niño como un ser estrictamente amoral por su ausencia de juicio, aclarando, que esta amoralidad no implica maldad infantil, sino ingenuidad e inocencia. Donde la infancia es una pura necesidad, está incompleta y necesita la guía de los que están completos, ahora, no se habla de un adulto pequeño, debido a que no posee ninguna capacidad más que la de aprender a ser adulto: se hace evidente en la educación moderna la existencia de una infancia y con esta de un componente institucional que proporcione un tratamiento adecuado para garantizar su permanencia en la institución escolar, siendo la disciplina el punto central en la estructuración de la pedagogía moderna en el contexto teórico de Rousseau. (Narodowski, 2008).

Así las cosas, es sobre el final del siglo XVIII cuando se nombra definitivamente la infancia a través de los mecanismos discursivos. El nacimiento de la infancia, de la familia y de la escuela moderna representa procesos paralelos ricos en relaciones recíprocas. Por esto, la escolarización de la infancia implica la infantilización de una importante fracción de la sociedad europea a partir del siglo XVIII. La escuela solamente tiene su razón de ser a partir de la existencia del cuerpo infantil. El cuerpo infantil no adquiere sus caracteres definitivos sino a partir de la escolarización, desde la cual, se marca una tendencia hacia la desaparición del adulto pequeño y su progresiva sustitución por un nuevo sujeto de la práctica institucional y del pensamiento pedagógico: el escolar, escenario en el cual para efectos de este informe, la infancia adquiere su carácter problematizador. Así, la escuela moderna opera a partir de una suerte de violencia que irrumpe dividiendo la infancia en edades y especificando saberes, experiencias y aprendizajes para cada una de ellas. La escuela se establece como una tecnología capaz de transmitir los secretos que convierten al niño en adulto, esta tecnología escolar más allá de transmitir contenidos académicos contribuye a la determinación de la estructura del cuerpo infantil.

Ahora bien, esta infancia delimitada y encasillada por las categorías pedagógicas, corresponde al tipo de sujeto que a partir de los postulados de Paulo Freire, la Pedagogía Crítica propone liberar, entendiendo que es la infancia la condición del ser humano propicia bien sea para reproducir un modelo de fabricación del hombre dócil, o para encontrar la posibilidad de emancipación y de re-significación del lugar de la infancia, de la escuela y con esta de la sociedad.

Con respecto a la segunda opción, la Pedagogía Crítica, encuentra en los postulados referidos al concepto de práctica pedagógica de Paulo Freire, la mejor alternativa para la transformación del educando, entendiendo esta práctica en términos del diálogo problematizador en la medida que permite visualizar al ser humano como el actor principal del proceso educativo que protagoniza.

El pensamiento de Paulo Freire se desarrolla en términos de la liberación del hombre, el cual se establece a partir del encuentro con el otro desde la vinculación de la acción dialógica que, dentro de una sociedad de dominación, se convierte en la estrategia para generar transformaciones individuales y colectivas.

Freire, propone una pedagogía de la liberación en la que se desarrolle un proceso de concientización y liberación. En este sentido, la *alfabetización* consiste no solo en las técnicas de leer y escribir sino en comprender el mundo y transformarlo. Esta práctica para Freire conduce a una verdadera pedagogía, donde liberar es concienciar a través de los actos de comunicación: evento central en la práctica pedagógica en el contexto escolar. (Freire, Pedagogía del oprimido, 2005). En este sentido,

“Tanto Habermas como Freire comparten tres características: desarrollan una concepción dual de la sociedad y la educación a partir del modelo dialógico, centrado en el concepto de auto-reflexión; conceptualizan sobre la actividad transformadora de los movimientos sociales; y abren la puerta a la auto reflexión y la acción desde la problemática social sustentadas en la teoría crítica social.” (Maldonado, 2008, p. 61)

Esto significa que desde las teorizaciones de Habermas (“teoría de la acción comunicativa”) y las de Freire (“educación como práctica de la libertad” y “pedagogía del oprimido”) se puede plantear, en la educación en contexto escolar transformaciones de los contextos de aprendizaje, es decir, la creación de las condiciones necesarias para la vinculación y desarrollo de la acción dialógica.

Práctica Pedagógica y Contexto de Aprendizaje

El reconocimiento de la infancia, no puede darse en términos de la aceptación de la misma como una etapa cronológica, a pesar de que no se puede desconocer, que la condición de infancia trae consigo rasgos particulares del ser que no se pueden pasar por alto en el afán de generar transformaciones, por ejemplo, es necesario no solo conocer sino establecer qué infancia será el centro de la presente propuesta, esto, no con fines de clasificación de la misma, sino para responder a las necesidades de la comunidad escolar, por lo cual es necesario establecer contextos, edades, intereses, necesidades y particularidades socio-culturales para evitar ir en contra de la subjetividad del otro. Razón por la cual, a partir de los postulados de Freire (1982), la propuesta se establece en términos de una educación dialógica en el cual se supera la verticalidad de la relación educador-educando y se asume que todos somos educadores y

educandos, fortaleciendo la capacidad del hombre para intervenir en su propio proceso de aprendizaje.

Con el fin de generar un contexto de aprendizaje para la infancia (Niños de 5 a 8 años de edad en la Institución Educativa el Cruce, municipio de Tuta, Boyacá), se plantea una práctica pedagógica desde Paulo Freire y a partir de la esquematización que hace (Leis, 1998):

- 1) La dimensión del DESCUBRIR, RECONOCER, es decir, lo investigativo, la recuperación y la revalorización.
- 2) La dimensión de APROPIARSE, es decir, pedagógico.
- 3) La dimensión del COMPARTIR, EXPLICITAR, es decir, lo comunicativo o dialógico.

Objetivo

Reconocer las implicaciones pedagógicas del concepto de práctica pedagógica de Paulo Freire en un contexto rural de aprendizaje para la infancia. (Niños de 5 a 8 años de edad en la Institución Educativa el Cruce, municipio de Tuta, Boyacá).

Población y diagnóstico

El escenario propuesto para materializar la propuesta establecida anteriormente, se denomina Institución Educativa el Cruce, ubicada en el municipio de Tuta, Boyacá, siendo una entidad de carácter rural en la que se desarrolla el modelo de la educación Nueva, en esta institución se realizan actividades escolares de 7:30 de la mañana a 1:30 de la tarde, tiempo en el cual se desarrollan periodos de clase de 60 minutos, en la sede en la que nos ubicamos (Alizal), se encuentran dos grupos de alumnos, en los que conviven niños de 5 a 12 años de edad.

La Institución Educativa el Cruce está orientada desde su misión a “Contribuir a la formación integral de la comunidad educativa a través de procesos pertinentes y continuos desde un enfoque social y humanista”, centrado en la acción social, en la interacción con el medio, las potencialidades y necesidades intrínsecamente humanas, con las personas de su contexto familiar y el entorno comunitario del educando desde una perspectiva social de forma tal que el primer requisito para el educador es creer en sus educandos y sus potencialidades. Además, establece entre sus propósitos formar un ciudadano para la transformación de sí mismo y de su sociedad

con los valores referidos a la ética a lo largo de la vida, por lo tanto, los procesos de la educación, están centrados en la formación ciudadana. Con respecto a su visión, se propone “Ser una institución Educativa innovadora que lidere la formación integral mediante la reflexión, la investigación y el uso de la Tecnología” a partir de los principios de: El respeto, la convivencia, la autonomía, la autorregulación, la Ética ciudadana y el liderazgo.

Según el PEI de la institución, se desarrollan una serie de proyectos transversales entre los que se encuentran: educación sexual, educación ambiental, competencias laborales generales y educación para la democracia, dentro de la presente propuesta se destaca este último, pues responde al interés investigativo al estar en relación con los principios de la Pedagogía Crítica, en la medida en que plantea el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para la participación responsable como ciudadanos en una sociedad democrática, así como conceptos tales como libertad, democracia, responsabilidad, solidaridad, tolerancia y respeto por la opinión ajena, los derechos humanos, las etnias y las culturas, de manera que se asuman conductas cívicas dentro de la propia comunidad y en las demás esferas de la vida política y social; para lo que se plantea el desarrollo de la propia autonomía, de la conciencia personal y de las actitudes críticas y creativas mediante la adopción de formas de diálogo, deliberación, concertación, consenso y compromiso frente a las relaciones interpersonales y sociales.

La actividad escolar de la institución se da a partir de la implementación de textos guía, desde los cuales se asignan actividades a cada niño de acuerdo a temáticas preestablecidas, en las que predomina un carácter técnico, memorístico y acumulativo a nivel cognitivo. En estos textos guía, el trabajo académico está distribuido para cada niño, cada mes, cada día e incluso cada hora, el cual estructura el qué y cómo los estudiantes deben aprender, este tipo de libro no posee un valor literario o científico autónomo y representa el mundo en imágenes escolarizadas, lo que genera una clara descontextualización pues le presenta a los estudiantes un mundo que no es propio y deben adoptar como suyo.

Para los grados que conforman los grupos de primero a quinto de primaria, se propone un sistema de evaluación cuantitativo establecido así: 1.0 a 2.9 (desempeño bajo), 3.0 a 3.7 (desempeño básico), 3.8 (desempeño alto) y 4.6 (desempeño superior). Según las docentes titulares, para el nivel de preescolar, se propone una valoración cualitativa, se generan en el año escolar cuatro informes de notas, los tres primeros entregados a los padres en tres momentos

diferentes y el ultimo se convierte en el informe final que es en ultimas la sumatoria de los resultados anteriores. La participación de los padres de familia se da de acuerdo a la particularidad de cada niño, en lo referente a citas, reuniones, etc. y a actividades extra clase programadas por la institución.

Los estudiantes son dependientes económicamente de sus padres o familiares y la mayoría de las familias pertenecen a un estrato social bajo y un menor porcentaje al estrato social medio bajo, además, un 90% de la población de la Vereda se dedica a la agricultura y la ganadería lo que hace en términos de producción pertinente generar una educación agropecuaria como la que allí se implementa, sin embargo, esto no implica que esta oferta educativa responda a las necesidades e intereses relacionales, dialógicos y subjetivos con que cuenta cada integrante de la comunidad educativa.

Para esta propuesta, la población objeto de estudio será la correspondiente a los grados de preescolar, primero y segundo de primaria, es decir, niños que se encuentran en edades de 5 a 8 años caracterizados con respecto al interés investigativo, a las condiciones del contexto, del vínculo familiar y escolar así:

Teniendo en cuenta que se habla de un contexto rural, se puede afirmar que prima desde el hogar la necesidad de adquirir habilidades y técnicas de producción que permitan mejorar la calidad de vida en términos económicos desde el trabajo agropecuario debido a que es la fuente de ingresos más fuerte del sector. En relación a esto, se puede afirmar que la oferta educativa responde a las demandas de la población, sin embargo, al hacer parte de estas prácticas educativas, se evidencia una total desconexión entre la educación agropecuaria que plantea el PEI y las prácticas pedagógicas que se realizan en el aula, esto debido al desaprovechamiento de los espacios, los ambientes y los conocimientos de los niños con respecto a su entorno inmediato.

Desconocer los conocimientos de los niños, ha generado una gran dificultad en la expresión de sus ideas, intereses e inquietudes, además, el contar con textos guía que indican que los conocimientos son los socialmente establecidos como necesarios, no solo desconoce sus saberes sino también su realidad, razón por la cual se presenta una gran dificultad a la hora de expresar ideas o posibles posturas con respecto a situaciones cotidianas y a sus propios compañeros,

debido a que no se dan ni los espacios ni las condiciones necesarias para establecer este tipo de reflexiones.

En el afán por cumplir con los objetivos institucionales en lo referente a resultados cuantitativamente medibles y aceptables por los docentes y los padres de familia, se pierde el lugar y el valor de las relaciones sociales, por lo cual hay una apatía y extrañeza frente a la posibilidad de compartir con sus compañeros en experiencias que sin alejarse de la actividad académica del un lugar protagónico al compartir con el otro.

De lo anterior, se desprende una incomodidad frente a la formación de pequeños grupos para dialogar en torno a temas de interés, que a pesar de ser propuestos de manera colectiva no se desarrollan, siendo permanente la resistencia a la comunicación autónoma. Por otro lado, las relaciones sociales y de convivencia se dificultan debido a la limitación dada en el aula para el compartir con el otro, por lo cual su reconocimiento como parte de la constitución de cada niño es poco posible, dando así un ambiente individualista, negado al intercambio y a la movilización de intereses, ideas y concepciones sobre su cotidianidad.

A partir de lo anterior, se propone desde los planteamientos de Paulo Freire, reconocer las implicaciones del concepto de práctica pedagógica en un contexto rural, lo cual ofrece la oportunidad de re-significar el lugar como sujeto político del maestro, el lugar del estudiante como protagonista del acto educativo y establecer la posibilidad de dar vida al ideario de Freire en la cotidianidad de la actividad escolar. Se presentan así, algunas vivencias que a nuestro juicio posibilitaron lo propuesto en este capítulo no en términos de transformación, pero sí en un avance que demuestra la posibilidad de estar en el aula de otra manera.

Con este diseño se pretende propiciar un contexto de aprendizaje que posibilite el encuentro con el otro, el diálogo y la comunicación, para lo cual desde el lugar docente se propone movilizar las condiciones necesarias que generen en el educando un gusto y una invitación para reavivar la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, que en ocasiones la escuela niega, es así, que se promueve la expresión libre de las ideas, intereses y necesidades de todos los involucrados en la acción dialógica propuesta para la práctica pedagógica, buscando además, un encuentro con el contexto socio-cultural que interviene la vida escolar.

Las experiencias a desarrollar apuntan a una movilización del pensamiento como actividad exploradora, creativa, crítica y reflexiva, haciendo del diálogo una acción indispensable para generar interrogantes, identificar problemas, proponer soluciones, tomar decisiones, argumentar los puntos de vista y comunicar las nuevas ideas en un contexto determinado de manera colaborativa.

A partir de la documentación que se establece, los hallazgos encontrados y del análisis propuesto para el contexto escolar, algunas de las experiencias propuestas se establecen así:

Dentro de estas experiencias se propone que los estudiantes tanto de forma individual o colectiva encuentren formas de expresión desde la pintura, para esto, se propone ubicar en las paredes de la institución pliegos de papel, los cuales se convierten en murales que los niños usaran para narrar de manera creativa y autentica sus ideas respecto al hogar, la escuela, la vereda, etc., para esto previamente se establece un dialogo en el que se generaran, desde el lugar de maestras problematizadoras y mediadoras preguntas orientadoras que inviten a la participación por parte del grupo.

En el desarrollo de estas actividades se evidencio cierto desconcierto por parte de los niños, primero por encontrar los muros de la institución empapelados, por la posibilidad de expresión con la que contaban y por no recibir instrucciones precisas de que debían hacer con los materiales, pues esto cambiaba sus dinámicas cotidianas, esto fue lo que más llamo su atención y permitió una mejor y mayor participación por parte del grupo, el desarrollo de experiencias artísticas no era ajeno al tipo de actividades realizadas por los educandos por lo que se desarrolló fluyo fácilmente, pero el generar un espacio de diálogo para compartir las experiencias personales llevo más tiempo ya que en los procesos de comunicación que se dan cotidianamente las respuestas suelen ser unificadas, de tal forma las primeras apreciaciones dadas por los estudiantes eran muy concretas y limitadas, pero con el desarrollo de la actividad se dieron de manera más fluida y autónoma.

El sentido de experiencias de este tipo, radica en la posibilidad de que el niño sea parte del proceso que protagoniza de manera consciente, son pequeños pasos que posibilitan un intercambio más abierto y más autónomo, además, la riqueza de las representaciones está dada en la medida que invita a compartir con el grupo sus apreciaciones de su propia realidad, una

realidad que todos comparten desde diferentes ópticas pero con unas construcciones y redes culturales que están en íntima relación lo que además del reconocimiento propio, invita a reconocer al otro por lo menos en el momento frente a lo que los une como comunidad.

En otra sesión, se propone un trabajo con masa, con la cual se invita a crear representaciones de nosotros mismos, cada niño tendrá de la oportunidad de modelar una imagen que le represente, a partir de esta, se generará un diálogo en el que se intentara relatar un poco de la vida de cada uno, identificando posibles similitudes, intereses, gustos, etc., se espera, dar un pequeño inicio a experiencias que lleven al niño a auto-conocerse y a contar con la confianza de hacerse conocer desde otra narración al grupo.

Los niños mostraron agrado por el material, a tal punto que la clase tuvo que dividirse en dos, la primera parte a la explicación de la creación de la masa y la segunda a la actividad establecida, para empezar, se dio el espacio para crear diferentes figuras de manera individual y colectiva, tiempo durante el cual se hizo evidente el agrado de los niños y en especial los intercambios de ideas, apreciaciones y relatos de acuerdo a lo creado. A continuación, en la representación de la imagen de cada niño, se presentó un momento de silencio y duda, ya que no sabían cómo podían representarse, por esto, se hizo un ajuste, cada niño iba a tener la oportunidad ya no de auto-representarse, sino de representar a su compañero y contar al resto del grupo que le gustaba de esa persona, esto hizo la actividad más llamativa y dinámica, y la socialización final, dio como resultado expresiones de afecto y admiración frente a cada compañero.

En otra oportunidad, se propone el trabajo con origami, a partir del tema “los animales”, se propone la creación de diferentes animales en este papel, a continuación, cada niño creara una historia de acuerdo al animal que armo. Teniendo en cuenta que no se desconoce ningún tipo de escritura o de lectura, se valoran de igual manera gráficas, dibujos, escritura convencional, etc., la importancia del ejercicio, consiste en que el niño movilice su capacidad creadora y expresiva mediante el diálogo y la socialización.

En esta actividad casi todos los niños tenían un animal diferente, en su mayoría eran animales que cuidaban en su hogar (gallinas, perros, cerdos, vacas) por lo cual la variedad de las historias fue mayor, en el diálogo propuesto, cada niño vinculaba a su historia aspectos y personajes de su vida diaria, esto nos acercó aún más a cada niño, permitió entender realidades, ideas,

narraciones. Se hizo énfasis en el respeto por el lugar, la voz y la palabra del otro no como instrucción sino a partir de las propias inferencias de los niños con respecto a sus compañeros. Se hizo evidente el lugar de la vida rural de cada niño, sus conocimientos por ejemplo frente a esta temática son bastante amplios, de ser tenidos en cuenta desarrollar una educación agropecuaria con todas sus implicaciones sería una tarea bastante enriquecedora para las docentes y contextualizada para los estudiantes.

En pro del reconocimiento de la vida extra-escolar de cada niño y de lo que los hace ser tan diferentes se propone con anterioridad que cada niño lleve a la institución algunas fotografías familiares, a partir de las cuales, se propone generar una narración en la que nos cuenten más sobre su vida en el hogar, sobre lo que caracteriza su cotidianidad, su estilo de vida, etc. Se espera más allá de caracterizar a cada niño, que ellos se reconozcan como parte de un entramado social que inicia en el hogar y que tengan la oportunidad de ser escuchados, de darse a conocer desde otra perspectiva más social que escolar.

En esta jornada, los niños estuvieron muy atentos y dispuestos a narrar sus historias, el saber que es su historia, sus personajes reales y sus propias vivencias hizo de los relatos y del dialogo a partir de esto una jornada muy enriquecedora. Se establecieron lazos relacionales más respetuosos y amigables en el sentido de que existían vínculos sociales y culturales en cada historia, con el paso de los días el gusto frente al dialogo y el intercambio aumentan lo que hace posible sacar mas provecho a cada día escolar, se generan ahora no solo charlas dirigidas sino que cada niño puede orientar un grupo de discusión, incluso sus preguntas son más frecuentes y reflexivas, es un proceso largo, en el que se puede caer en contradicciones con respecto a nuestro interés investigativo, sin embargo se evidencia que es la postura pedagógica la que definirá nuestro actuar.

Para llegar a la creación de acuerdos grupales, fue necesario el desarrollo de múltiples experiencias, es bastante difícil alcanzar este objetivo, siempre se quiere tener la razón y hacer valer nuestra voz frente al resto, es un proceso largo, lleno de retos y de oportunidades para intentarlo, cada jornada se convierte en un reto para poner a prueba nuestra postura, nuestra perseverancia y ante todo para encontrar día a día en la labor docente una nueva oportunidad para dar valor a nuestra labor.

Resultados:

Frente a la situación inicial de la población objeto, se presentan los siguientes aspectos de avance observados en el desarrollo de las practicas pedagógicas, esto con respecto al impacto de las experiencias desarrolladas, que para efectos de este informe se enfocaron en la creación de contextos de aprendizaje a partir de la vinculación de la acción dialógica propuesta por Paulo Freire.

Con respecto a la práctica pedagógica, se comprende que a pesar de que toda práctica tiene un discurso y todo discurso una práctica, nunca existirá una correspondencia puntual, la riqueza de la práctica pedagógica se encuentra dada en términos de su posibilidad de re-elaboración permanente, de sorpresa, de inquietud, de pregunta, de alternativas, etc. Frente a esto, los planteamientos de Freire abren una ventana frente a la comprensión de lo que implica transformar las prácticas de la escuela, no nos ofrece un instructivo ni mucho menos una receta que resuelva nuestros problemas, pero si la posibilidad de auto-cuestionarnos, re reconocernos, de saber de donde venimos, quienes somos y quienes queremos llegar a ser lo que sin duda alguna, nos ubica en un campo problematizador que invita a la pregunta, a la búsqueda y a una acción dialógica en la que de la mano del educando encontremos la mejor alternativa para crecer juntos.

De lo anterior, se desprende la posibilidad de reconocer al docente como un sujeto político capaz de construir su propia postura, de definir metas, rutas de cambio, formas de estar en el aula sin que esto implique la adhesión a alguna corriente de pensamiento, sino por el contario la posibilidad de ubicarse frente a las mismas y construir su propia visión del mundo y de su profesión lo que le ayudara a encontrar sentido a su quehacer y a estar en una constante movilización de conocimientos y de sentidos frente a los retos que día a día se le presentan como educador.

Por último, con respecto a la razón de ser del docente, el educando, se puede afirmar que reconocer su lugar en el aula debe pasar a ser un hecho, no solo el inicio de los discursos que inspiran con su elocuencia, reconocer el lugar del estudiante no es tarea fácil, menos en una sociedad mediada por el dominio y posicionamiento de autoridad del docente en el aula escolar, este reconocimiento implica pasar de una relación de verticalidad a una horizontal, en la que

maestro y estudiante tienen la posibilidad de aprender y enseñar, de cuestionar, de hacerse sentir, como parte de un proceso, en el que la pregunta posibilite este intercambio y la posibilidad de movilizar conocimientos de manera conjunta desde la valoración de sujetos pensantes, de contextos determinados y de realidades particulares y cambiantes.

Conclusiones

- El proceso investigativo permitió retomar los aportes de la Pedagogía Crítica frente a la práctica educativa, esto con miras a encontrar otras formas de estar en el aula y de reconceptualizar el sentido de la práctica pedagógica en un contexto de aprendizaje rural.
- Realizar trabajos de investigación desde un enfoque histórico como el aquí desarrollado, nos permitió desde el lugar de docentes en formación, fortalecer el proceso académico dado en la universidad, al estar inmersas en una constante indagación y movilización de conocimientos lo que dio lugar a una mayor apropiación cognitiva que en últimas posibilita el mejoramiento de las prácticas pedagógicas que protagonizaremos de la mano de los educandos y que nos invita a reflexionar frente a nuestro lugar como docentes y sujetos inmersos en realidades que definirán nuestro actuar.
- Visualizar la infancia como una posibilidad de cambio en un marco educativo y social, implica reconocer desde la perspectiva del diálogo expuesta por Freire, que la infancia cuenta con saberes, necesidades, intereses y posibilidades de transformación diferentes a las que los adultos y, en este caso docentes, consideramos como inherentes a su ser. Por tal razón, reconocer su carácter heterogéneo, múltiple e impredecible facilitará procesos de comunicación en el aula más abiertos al encuentro con el otro desde su singularidad de cada niño.
- Generar contextos de aprendizaje orientados a partir de los postulados de Paulo Freire en especial los referidos a la práctica pedagógica, se convierte en un reto intelectual, pedagógico y social frente a un sistema educativo resistente al cambio. Sin embargo, pensar en el lugar del docente y del educando con respecto a la sociedad moderna posible movilizar desde el aula otro tipo de experiencias, en este caso desde la acción dialógica, la cual se convirtió en el detonante propicio para reconocernos como sujetos en construcción, reconocer la voz del otro y la posibilidad de construir diferentes saberes juntos.

- Con respecto a las implicaciones del concepto de práctica pedagógica de Paulo Freire, se puede afirmar que la mayor dificultad se establece en relación con las demandas y lineamientos del sistema educativo que rige la educación en Colombia. Lo anterior, teniendo en cuenta que en contraste con el pensamiento de Freire los intereses medibles priman sobre la valoración del proceso y del sujeto que lo protagoniza, razón por la cual, establecer otro tipo de prácticas en el aula resulta un ejercicio riesgoso en términos de ejecución y aceptación por parte de la comunidad educativa.
- A partir de los resultados obtenidos en el desarrollo del informe de investigación, se generan nuevas hipótesis e intereses de investigación, es decir, que se puede prolongar la investigación o generar nuevas a partir de la vinculación de referentes teóricos que como Walter Kohan quien presenta proyecciones investigativas en relación con la infancia que nos convoca como educadoras.

Referencias: documentos del archivo

PEI. (2014). Intuición Educativa el Cruce. Vigente y en funcionamiento.

Ghiso, A. (2000). «Investigación educativa, sujetos, gramáticas y contextos» en IV Encuentro Nacional de Investigadores. Nuevas ecologías en la investigación social. Medellín: Centro de investigaciones, Fundación Universitaria Luis Amigó.

Mariño, G., Cendales, L. (2004). La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, Fundación santa María.

Mariño, G. (2010). “El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Dos propuestas pedagógicas para implementarlo”. En: El taller dialógico/la recuperación de experiencias laborales. Bogotá: OEI.

Mejía, M. (2001). La pedagogía en la educación popular, de los grandes paradigmas a las pedagogías contextualizadas. Colombia: Ponencia congreso 30 años Fe y Alegría.

Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo, cartografiando las resistencias en educación. Medellín Colombia: Ponencia congreso de maestros gestores

Torres, A. (2014). Renacer de la educación popular en el siglo XXI. II Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Bibliografía

- Boom, A. M. (2003). *currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: cooperativa editorial magisterio.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. Mexico: Trillas.
- Bosco, J. (1984). *Perspectivas y dilemas de la educación popular*. Rio de Janeiro: GRAAL.
- Cendales, L., & Posada, J. (1992). La cuestión pedagógica en la educación popular. *La Piragua No. 5*, 22- 28.
- Cendales, L., & Muñoz, J. (2013). *entretijos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: ediciones desde abajo.
- Cortés, R. A. (2009). *¿que es lo crítico de la pedagogía crítica?*. Revista Educacion y Cultura No. 84, 32-37.
- Everduin, J., Gonzáles, J., Sánchez, A., & Sariego, A. M. (1982). "yo, Paulo Freire". Cuadernos de educación No. 11, 1-66.
- Freire, P. (1982). *la educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Padagogía del oprimido*. (Mellano, J. Trad.) México: Siglo XXI.
- Gaitán, C. A. (2014). *Teoría Crítica de la sociedad y pedagogía Crítica*. Revista Educacion y Cultura No. 101, 35-41.
- Girox, H., & Penna, A. (1990). educación social en el aula: la dinamica del curriculum oculto. En H. Giroux, *los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (págs. 63- 86). Barcelona: Paidós.
- Gurza, A. (1999). el programa de investigación de Jurgen Habermas. *Metapolitica vol. 3*, 150-153.
- Kant, I. (1986). "respuesta a la pregunta ¿que es la Ilustracion?". *Argumentos*, 29-44.
- Leis, R. (1998). *Educación y transformación social: homenaje a Paulo Freire*. Venezuela : Laboratorio Educativo.

- Malagón, L. A. (2010). *las ideas pedagogicas de Paulo Freire: pedagogia politica y sociedad*. Bogota: cooperativa editorial magisterio.
- Maldonado, M. A. (2008). *pedagogias criticas: Europa America latina y Norte America*. Bogota: Editorial Magisterio.
- Mansilla , H. (1970). *introducción a la teoría critica de la sociedad* . Barcelona: Seix Barral.
- McLaren , P. (2001). *El Che Guevera, Paulo Freire y la Pedagogía de la revolución* . Mexico: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una econimía política de los símbolos y gestos educativos*. México : Siglo XXI.
- Mejia , M. R. (2005). los movimientos pedagogicos en tiempos de globalizaciones y conterreforma educativa. *nodos y nudos*, 3-19.
- Mejia, M. R. (2004). profundizar la educacion popular para construir una globalizacion desde el sur y desde abajo. *debate latinoamericano sobre educacion popular II*, 81.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la Educacion* . Barcelona : oikos-tau.
- Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique educación.
- Ortega, P. (2009). la pedagogia critica: reflexiones en torno a sus practicas y sus desafios. *pedagogia y saberes* , 26-33.
- Ortega, P. (2014). La pedagogia crítica: una pedagogía del vinculo . *Revista educación y cultura No. 101*, 42-50.
- Quiceno, H. (2001). "educacion tradicional y pedagogia critica". *educacion y cultura* .
- Recio, F. (1986). El enfoque genealogico arqueologico. En M. Garcia, & comp, *el analisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (págs. 425-438). Madrid: Alianza editorial.
- Rojas, F. (2007). "el Movimiento Pedagogico". *educacion y cultura* , 16-21.

Rousseau. (1755). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*.

Rousseau, j. j. (1998). "*Discurso sobre las ciencias y las artes*" en *discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. madrid: Tecnos.

Torres, A. (1993). *La educación popular: entre la esperanza y la incertidumbre*. Manizales: Cinde.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la Modernidad* . (Bixio, A. Trad.) Mexico: Siglo XXI.

Zuluaga , O. I. (1997). "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas" . *Pedagogía, discurso y poder* , 176.

Zuluaga , O. I. (1998). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 4-9.

Zuluaga , O. I., & Quiceno, h. (2003). "la epistemología como herramienta". En *Pedagogía y Epistemología* (págs. 9-20). Bogotá : Cooperativa editorial Magisterio .

ANEXOS

Institución educativa el cruce, sede Alizal. Municipio de Tuta, Boyacá



Tomada de: <http://educruce.blogspot.com.co/p/sedes.html>

Fotografías: Experiencia. Tomada en Tuta institución educativa el Cruce (14- 05- 2015)



Fotografías: Experiencia. Tomada en Tuta institución educativa el Cruce (21-05-2015)



Fotografías: Experiencia. Tomada en Tuta institución educativa el Cruce (10- 08- 2015)



Fotografías: Experiencia. Tomada en Tuta institución educativa el Cruce (15-08-2015)



Fotografías: Experiencia. Tomada en Tuta institución educativa el Cruce (20- 08- 2015)



Fotografías: Experiencia. Tomada en Tuta institución educativa el Cruce (22- 08- 2015)



Fotografía: Experiencia. Tomada en Tuta institución educativa el Cruce (31- 08- 2015)



Fotografía: Experiencia. Tomada en Tuta institución educativa el Cruce (06- 09- 2015)



Fotografías: Experiencia. Tomada en biblioteca del municipio de Tuta (08-09-2015)

