

Maestría en Educación y desarrollo Humano

CINDE-Universidad de Manizales

Informe técnico

EXPERIENCIAS ESCOLARES: UNA MIRADA A LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Elaborado Por: Marisol Escobar Preciado

Eliana Montoya Vera

Docente Tutora: Yolanda Pino

ABRIL 2021

Contenido

1. Resumen técnico	3
1.1 Descripción del problema	3
1.2 Ruta conceptual:	13
• Experiencia	13
1.3 Presupuestos epistemológicos:	22
1.4 Metodología utilizada en la generación de la información:	23
1.4.1. Descripción del proceso de selección de muestras o de actores sociales	25
1.4.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de información	25
1.4.3. Consideraciones éticas	26
1.4.4. Ruta para el trabajo de campo.....	27
1.5. Proceso de análisis de la información	28
2. Hallazgos y conclusiones:.....	29
1. <i>Aprendiendo y siendo feliz: Descripción de Experiencias significativas</i>	30
2. <i>Aprendiendo en el entorno: Practicas pedagógicas diferentes, no convencionales que trascendían las cuatro paredes del aula.</i>	33
3. <i>Experiencias favorecedoras de...</i>	40
Nuevas Comprensiones	44
3. Resultados y Productos esperados y potenciales beneficiarios.....	54
Referencias.....	57
Anexos	61

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo la pena de ser una farsa.

Paulo Freire.

1. Resumen técnico

Experiencias Escolares: Una Mirada a las Pedagogías Críticas, contiene el acercamiento a las narrativas y reflexiones de un grupo de egresados de Instituciones Educativas que se enmarcan en las Pedagogías Críticas, permitiendo evidenciar a partir de la experiencia de los mismos, las prácticas pedagógicas de las cuales hicieron parte en su paso por la escuela, y su pertinencia para avanzar en nuevas posibilidades del que hacer educativo, que irrumpen la normalidad de los modelos educativos tradicionales. Este ejercicio se enmarcó en la investigación cualitativa con enfoque biográfico narrativo, desde la perspectiva histórica hermenéutica.

Los resultados de este proyecto de investigación pretenden aportar reflexiones, para que se trascienda de la mirada utópica en relación con los fundamentos de las pedagogías críticas, hacia la posibilidad de acciones concretas favorecedoras de los procesos educativos, que permitan la consolidación y el fortalecimiento de dichas propuestas.

1.1 Descripción del problema

El proceso educativo formal se ha consolidado a través de los años, como respuesta a las necesidades imperantes de distintos momentos históricos, los cuales tienen como aspecto común, la idea de formar a “otros”, en torno a lineamientos que permitan la adaptabilidad de los sujetos, de modo que puedan servir al proyecto de sociedad de la cual hacen parte.

El ámbito de la educación formal se dio con el nacimiento de la escuela entre el S.XVI y el S.XX, la cual se expandió como sistema educativo hegemónico. Como lo mencionan Pineau, Dussel y Caruso (2001), la escuela como fundamento del espacio educativo formal, es considerada por muchos como el resultado del proceso lógico evolutivo de la humanidad, mientras que para otros ha sido una instancia problematizadora al servicio de la modernidad. De acuerdo con los autores la escuela y por ende la educación formal, fue fundada como

aparato ideológico, inicialmente atravesada por intereses religiosos y de forma posterior como respuesta a las necesidades del sistema económico, caracterizada por una relación vertical entre maestro-estudiante, basada en procesos de memorización, repetición de patrones y comportamientos sociales, considerados como necesarios para el avance del desarrollo económico y social de los países.

Lo anterior ha hecho que, procesos educativos de carácter normativo, religiosos y de formación laboral, hayan sido amalgamados en la escuela, a la vez que se excluyen otras formas de educación no necesariamente academicistas, suprimiendo o reduciendo lo que se considera improductivo dentro de los estándares de la Modernidad.

De acuerdo con esto, la escuela y su estandarización desde la institucionalidad, ha generado lógicas generalizadas en las prácticas escolares, que no necesariamente responden a las transformaciones del conocimiento propias del S. XX y del S.XXI, ni a las necesidades educativas particulares de acuerdo con los diferentes contextos culturales y poblacionales, lo que en muchas ocasiones la hace excluyente de acuerdo con la homogeneización del proceso educativo formal.

Es ese sentido, y si bien es necesario mencionar que muchas instituciones educativas en Colombia, enmarcan sus prácticas pedagógicas en procesos educativos alternativos, se evidencia que las formas de evaluación, el saber estandarizado, el lugar del docente y la relación de este con el estudiante, tiene una mayor tendencia hacia los modelos conductistas-tradicionales, entendiendo que aunque este es uno de los enfoques que existen para el desarrollo del aprendizaje, ha llegado a ser cuestionado por no generar saberes reflexivos basados en las necesidades de los estudiantes y los contextos de los cuales hacen parte. Sin embargo, y a pesar de la preponderancia de los modelos conductistas-constructivistas-tradicionales, es importante destacar que, desde hace algunos años, varias instituciones educativas les han apostado a otras formas de desarrollo del pensamiento, centradas en procesos reflexivos, vivenciales y de formación crítica de los sujetos, donde la respuesta al proyecto de modernidad no se concibe como el fin en sí mismo del proceso educativo. Dentro de estas pedagogías críticas, que tienen sus fundamentos en una enseñanza libre y activa, el maestro integra los conocimientos de los estudiantes y el saber de estos se convierte en la dirección a considerar para el proceso educativo, relacionándose con el contexto cotidiano,

los valores sociales y las posiciones políticas, en los que la relación maestro-estudiante se da de forma horizontal.

De acuerdo con lo anterior y si bien es clara la existencia de instituciones que desarrollan sus Proyectos educativos Institucionales (PEI) desde enfoques socio-críticos y humanistas, que se salen de los estándares que predominan el modelo de educación formal en el país, es importante destacar que han sido muy pocos los estudios que se han centrado en reconocer, sistematizar y evidenciar dichas prácticas, para comprender si efectivamente generan nuevas pasibilidades a nivel del proceso de aprendizaje y de ser en el mundo. Así mismo, tampoco se encuentran muchos estudios (más allá de artículos de reflexión) que expongan si la puesta en marcha las pedagogías críticas, ha permitido alcanzar los objetivos que se traza y por ende si impactan en la formación de ciudadanía, emancipación de los sujetos, conciencia crítica y libertad de pensamiento.

En relación con lo señalado, es que surge nuestro interés por conocer las narrativas y reflexiones de egresados de estas instituciones con pedagogías críticas, para acercarnos a su experiencia desde su paso por las mismas y desde la forma de relacionarse con el mundo, tratando de comprender si los modelos alternativos brindan elementos diferenciales en los procesos de aprendizaje, en concordancia con los objetivos generales que se plantean.

Se definieron las siguientes categorías para la búsqueda de antecedentes: experiencias escolares, pedagogías críticas, pedagogías alternativas, y egresados, todas derivadas de los objetivos de la investigación. Se hizo revisión en diferentes bases de datos tales como *Google académico*, *Dialnet*, *Ebssco* y también se buscó en repositorios institucionales de la Universidad de Antioquia y el Cinde. A nivel de la búsqueda de información en las bases de datos mencionadas, se evidenció de forma general, dificultades para encontrar trabajos que integran varias de estas categorías, o se relacionarán con la pregunta planteada en este trabajo de investigación.

De los 20 artículos que se encontraron luego del proceso de búsqueda, se lograron identificar algunas tendencias relevantes frente al tema de estudio:

En primer lugar, con relación a las experiencias escolares, en la mayor parte de artículos éstas hacen referencia a las percepciones de estudiantes dentro de la institución, no se logra encontrar mucho con relación a las experiencias escolares que narran los egresados.

Al rededor de esto Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) desarrollan un trabajo llamado *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*, publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa. En este estudio se buscó generar reflexiones y discusiones acerca de cómo los alumnos y estudiantes construyen sus experiencias en torno a la escuela, sus vivencias y el sentido que tiene para ellos estudiar. Algunos hallazgos fueron los siguientes:

Este artículo nos muestra cómo los estudiantes, al participar en distintos contextos, construyen saberes y que los aprendizajes que obtienen no provienen únicamente del espacio escolar. Los estudiantes refieren que los saberes que desarrollan en la escuela son básicamente cognitivos y procedimentales, los cuales se configuran en la base para construir nuevos saberes en el espacio laboral, para complementarlos y enriquecerlos (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1049).

Otro estudio en esa línea es desarrollado por Blanco (2009), llamado *La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos*. El objetivo de este artículo fue analizar algunas de las aportaciones que se han realizado desde la investigación educativa sobre la percepción que los estudiantes tienen de la escuela. Para el desarrollo del análisis se definieron dos líneas de investigación. La primera, se centró en el modo como influyen las vivencias de determinadas experiencias educativas en el ambiente escolar y el aprendizaje de los alumnos. La segunda línea, se centró en aquellas investigaciones en las que se indaga sobre el papel clave que tiene el marco social y cultural en la conformación de las experiencias, creencias, valores o expectativas que el alumnado tiene hacia la institución educativa.

Si bien estos estudios indagan por las experiencias escolares, por las vivencias y las percepciones, todas se enmarcan desde personas que aún están en dichos contextos, pero no acerca a las experiencias desde la percepción como egresados, por lo que no se identifica lo que posibilitó o no su paso por la escuela.

En segundo lugar, los estudios en torno a egresados se encuentran en su gran mayoría en relación a instituciones de educación superior, que pretenden conocer experiencias frente a las trayectorias e inserción laboral de los estudiantes posterior a su formación; más no se encuentran orientados a las percepciones del proceso educativo o sus experiencias cuando estuvieron dentro del espacio formativo. Tomamos para el trabajo, los artículos que indagan por los egresados de la media académica y también encontramos la tendencia del interés propiamente hacia temas de inserción laboral. De los 20 artículos tomados el 30% hacen referencia a estudios desarrollados con egresados, donde el interés fue revisar las trayectorias e inserción a la vida laboral. De estos artículos se reportan tres estudios desarrollados en Argentina, dos en Colombia y uno en México.

Corica y Otero (2017) presentan un artículo a partir de un trabajo desarrollado en Argentina llamado *Después de estudiar, estudio...Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media*, trabajo donde las autoras comentan lo siguiente:

Los hallazgos del estudio señalan que hay más jóvenes que continúan estudiando, inclusive carreras cortas (terciarios) y cursos post-secundario (formación profesional). A su vez, se destaca que entre los egresados que continúan estudiando, un porcentaje importante también trabaja. Y entre los que combinan ambas actividades, los jóvenes de los sectores bajos son los que tienen mayor carga horaria laboral (p.54).

De otro lado, Bendit y Miranda (2014) desarrollan un trabajo llamado *Trayectorias y expectativas de los Egresados de la Secundaria en Argentina*. Este estudio se hace con el objetivo de analizar: cómo influyen distintos contextos económicos en las transiciones juveniles a partir de información estadística primaria en dos coyunturas económicas distintas en el país, durante los años 1999 y 2011. A esto Bendit y Miranda (2014) plantean lo siguiente:

A partir de la información revelada se pudo comprobar cambios efectivos en relación al sentido sobre la función social y las expectativas de los estudiantes del último año en los distintos contextos económicos. En primer lugar, se observó una modificación en el sentido que los estudiantes otorgaban a la educación secundaria en los jóvenes de distintos grupos sociales. A partir del cambio del contexto económico y entre aquellos jóvenes que habitaban en hogares de menores ingresos existe una mayor

valoración sobre el aporte de la secundaria a la continuidad educativa y la participación laboral. Mientras que, entre los del sector medio y alto una mayor proporción de la valoración por la sociabilidad y la interacción entre pares (p. 115).

También mencionan los autores se pudo observar que:

El contexto de los años 2000 fue más favorable para las expectativas sobre la vinculación de los sectores medios y altos con el estudio de nivel superior como actividad prioritaria. Mientras que para los jóvenes del sector bajo la identificación con el trabajo fue más temprana (p. 115).

Uno de los estudios hechos en Colombia: “Diez años después: Itinerarios Escolares y Laborales de Egresados de un Colegio Público en Manizales, Colombia” desarrollado por Rojas y Obregón (2013), se encargó de caracterizar las estrategias de inserción educativa y laboral de una cohorte de egresados de un colegio público urbano en la ciudad de Manizales. Concluyen en este estudio que:

Estaríamos en condiciones de aceptar que sus itinerarios son de precariedad; dado que la mayoría de ellos cuentan con capacitación técnica o tecnológica, algunos con formación profesional, tienen en común -independientemente de su nivel de formación-, el hecho de enfrentarse a un mercado de trabajo precario y flexible. Si esto se suma a un capital social escaso o ineficiente, terminan por ser sometidos a experiencias laborales que no son acordes con sus niveles de formación o no corresponden con sus expectativas salariales.

De igual modo, pudimos establecer que la estabilidad laboral es el principal valor del trabajo demandado por los jóvenes y las jóvenes. Las contrataciones temporales, propias de mercados de trabajos precarios como el que viven, dificultan la consolidación de una transición a la vida adulta, puesto que se mantiene latente el riesgo de la inestabilidad: pasar con relativa frecuencia de una condición laboral que les permita un cierto grado de independencia, a experimentar períodos de inactividad laboral, obligándolos a regresar a su estado de dependencia familiar (p. 289).

También en el texto *Motivaciones y Trayectorias de inserción productiva diferenciales de egresados, de la Institución Educativa Naranjal de Chinchiná, Caldas, a partir de su participación en Experiencias Ondas*, Castrillón (2018), expone un estudio que se desarrolla con población rural. El interés de este estudio está basado en las experiencias de inserción de egresados a partir de la participación en un proyecto, reconociendo que al ser la población rural les es más difícil hacer tránsito a otras esferas por las pocas oportunidades que se identifican.

Las motivaciones y trayectorias de vida de los egresados de la institución educativa Naranjal, pertenecientes al presente estudio, se encuentran limitadas por numerosos factores que los dejan en situación de alta vulnerabilidad y aunque tienen mejores niveles educativos que las cohortes anteriores, tienen muchas necesidades y muy pocas oportunidades, que se evidencian por la escasa movilidad social que presentan los egresados (p. 92).

Con todo este panorama, reconocemos entonces que la inserción a la vida laboral y las trayectorias que hacen los egresados una vez finalizan sus experiencias escolares, están muy permeadas por el contexto en el cual se dan. Si bien desde las instituciones se hacen apuestas en términos de formación en competencias, el contexto particular de cada comunidad y de cada país, brindará los elementos sobre los cuales esas trayectorias desarrollarán sus sentidos en algunas situaciones positivas y en otras precarias. Este hallazgo es importante tenerlo presente dentro del proyecto de investigación dado que el contexto, como lo muestran los estudios ya mencionados, también marca posibilidades frente a los procesos desarrollados posterior al egreso de los estudiantes de las diferentes instituciones.

También se evidencia que, en el desarrollo de estos estudios con egresados, no se plantea el interés por las experiencias escolares de instituciones con pedagogías alternativas, ni tampoco se interesa por la trayectoria posterior al paso por estas instituciones de educación no tradicional. Todos los estudios revisados parten de hacer revisión a experiencias de educación tradicional y el interés no se ha enfocado en saber lo que ocurre con otros tipos de educación.

Dentro las categorías pedagogía crítica y pedagogía alternativa, que son de los focos principales de interés en este proyecto, es importante destacar que la mayor parte del material

encontrado se basa en artículos de reflexión y de revisión teórica, muy pocos artículos son resultado de investigaciones. Para el desarrollo de los antecedentes tomamos solamente los artículos de presentación de resultados de investigación y relacionados con las pedagogías alternativas encontramos de los veinte, seis que abordan esta temática, es decir el 30%. Es importante resaltar que todos los estudios que se encontraron indagan y revisan las experiencias de los estudiantes o docentes, mas no se encuentra ninguno que desde las pedagogías alternativas indague la vida de los egresados luego del paso por la experiencia escolar.

En esta misma línea, el profesor Jaime Alberto Saldarriaga Vélez (2015) desarrolló una tesis de maestría titulada “*De la Socialización política a los procesos de subjetivación-posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares*”. Con este trabajo lo que intentó el autor fue identificar las posibilidades y límites de las escuelas inspiradas las pedagogías críticas, de configurar subjetividades políticas que trasciendan la matriz de la socialización política de la escuela moderna. En este sentido, plantea lo siguiente:

Es necesario reiterar que las escuelas críticas, que son minoría absoluta en la ciudad de Medellín, han venido aportando de manera significativa a enriquecer la educación y la pedagogía mediante la construcción de alternativas educativas escolares; que a pesar de sus limitaciones y de tensiones aún no resueltas, han tratado de llevar al límite a la escuela moderna intentando construir otras formas de educación en las fisuras del sistema educativo, como resistencia; apostando a formar otras subjetividades, distintas a las que la ‘escuela tradicional’ sigue perfilando. (p. 330).

Saldarriaga Vélez (2015), señala que, las escuelas críticas, a través de experiencias como las reconstruidas en su trabajo, están aportando de manera significativa en la superación de los marcos clásicos de la socialización política centrados en la educación ciudadana:

Se abren nuevas vías a través de la constitución de procesos formativos de subjetivación que posibilitan a los estudiantes ir construyéndose a sí mismo, como prácticas de sí, al crear escenarios en los que los escolares exploren su propia vida, sus emociones y las de los otros. Estos procesos de subjetivación instalados en las

escuelas críticas, que apuestan a ir más allá de los marcos de la evaluación y de la regulación de modelos de comportamiento moral, buscan también trascender los marcos clásicos del proyecto emancipador sociocrítico (p.330).

Este autor indica que, no significa que las tensiones de la escuela moderna con el surgimiento de estas propuestas alternativas, desaparezcan. Mas bien aparecen estas alternativas como presentación de otros caminos a través de los cuales el acto educativo también es posible.

Este estudio es muy relevante para nuestro proyecto de investigación tanto por sus hallazgos como por su interés. Es necesario indagar y comprender lo que está permitiendo esas nuevas formas de comprender la educación en el mundo y para desde allí generar posturas críticas que construyan y transformen las formas de entender la escuela en la modernidad. Como lo plantea Saldarriaga (2015), si bien estas propuestas no logran solucionar los problemas que vive la escuela en la actualidad, son alternativas de resistencia que están permitiendo a los seres humanos pensarse formas distintas de habitar el mundo y de relacionarse con él.

González-Gutiérrez, Regalado Cañón, & Jiménez Espinosa (2015), desarrollan un estudio llamado *La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios*. Este estudio también es desarrollado en Colombia y el interés está en evidenciar la implementación del Sistema Escuela Nueva- Escuela Activa en la Educación rural en Preescolar y Básica Primaria en los municipios de Toca y San Mateo del Departamento de Boyacá. De este estudio se identificaron las siguientes conclusiones:

Disminución de la deserción escolar en los sectores menos favorecidos y vulnerables a problemas sociales.

Respeto a libertad del estudiante, se encuentran avances importantes coherentes con Rousseau al definir la libertad del educando como su primer postulado al oponerse al autoritarismo pedagógico. Libertad y autodisciplina se complementan.

Construcción de ciudadanía y valores es una fortaleza (González-Gutiérrez *et al.*, 2015, p.99).

Así mismo, Diana Carolina Guayasamín Albuja desarrolla un estudio en Quito, donde sistematizó experiencias de la Pedagogía Waldorf en la ciudad. Según Guayasamin (2011):

El aporte de las iniciativas Waldorf en los procesos de desarrollo humano y social en general, se da en la medida en que los actores crean nuevos planteamientos educacionales y de construcción social. Es en esta medida en que se construyen, se practican y se vivencia los principios de equidad, justicia, participación, democracia, ecología, tolerancia, etc. que promueven un verdadero y nuevo desarrollo de la sociedad (p.82).

En esta misma línea, la autora termina concluyendo lo siguiente:

Se observa que, a lo largo de la existencia de esta pedagogía en Quito, y a pesar de la creación, mantenimiento y cierre de distintas iniciativas, la pedagogía Waldorf ha aportado mucho a las familias que han formado parte de estas iniciativas. Muchos de los actores están conscientes de cambios que han surgido en sus relaciones, a partir de conocer dicha pedagogía (Guayasamin, 2011, p. 83).

Al no encontrar los antecedentes suficientes frente las temáticas de interés, cobró más relevancia nuestro proyecto de investigación ya que se deduce que este es un tema poco estudiado y sobre el cual es importante comenzar a hacer diferentes comprensiones con miras a nuevas propuestas frente a los procesos educativos.

Con todo este panorama, nuevamente reiteramos la necesidad de indagar por las experiencias escolares, las trayectorias y las diferentes transformaciones que los egresados de instituciones no tradicionales perciben luego de su paso por la escuela. Las investigaciones desarrolladas con experiencias de pedagogías alternativas muestran que promueven prácticas para que los estudiantes desarrollen otras formas de estar en el mundo, y que hay asuntos significativos en relación a su paso por las mismas. Por lo anterior, se hace necesario plantear una investigación local (dado que son pocos los que hay en Colombia, solo uno se encontró en Medellín), para indagar por las experiencias los egresados; tanto de su proceso educativo, como de las transformaciones percibidas después de su paso por la escuela. Todo esto con miras a proponer y plantear nuevas formas de entender los procesos de educación, buscando que la escuela sea un lugar privilegiado para el desarrollo del ser.

Luego de este ejercicio de problematización, planteamos la siguiente pregunta de investigación, que permitirá plantearnos varias cuestiones alrededor de las pedagogías críticas: *¿Cuáles son las narrativas de los egresados de instituciones educativas con pedagogías críticas, frente a sus experiencias escolares?*, a partir de esta pregunta, fueron construidos los siguientes objetivos, que, acompañarán el camino de esta investigación.

Objetivo general

Comprender las narrativas de un grupo de egresados de instituciones educativas con pedagogías críticas, frente a sus experiencias escolares.

Objetivos Específicos

- Identificar las experiencias de los egresados de instituciones educativas con pedagogías críticas, de su paso por la escuela.
- Reconocer prácticas pedagógicas que aportaron a la generación de experiencias escolares, en los egresados de instituciones educativas con pedagogías críticas.
- Describir las experiencias escolares que fundamentan la relación de los egresados de instituciones educativas con pedagogías críticas, con su contexto actual.

1.2 Ruta conceptual:

Alrededor de lo que suscita sobre las discusiones conceptuales y teóricas en el marco de las experiencias escolares y las pedagogías críticas, se definieron dos categorías: *experiencia y pedagogías críticas*, las cuales entraremos a definir a continuación a través la mirada de algunos autores y por qué no, un diálogo entre ellos mismos.

- **Experiencia**

Esta categoría será entendida desde una mirada que considera las vivencias y sentidos que permiten a los sujetos otorgar y/o reconstruir significados en relación con sus experiencias, la cual está ligada a una dimensión subjetiva de las mismas. Si bien para este proyecto de investigación la categoría experiencia tienen como referente principal a Larrosa (2006), no se puede desconocer que este concepto no solo ha sido trabajado desde el campo

educativo, si no que ha sido motivo de estudio desde diferentes campos como la psicología, la pedagogía, sociología, antropología, historia y la filosofía.

El concepto de experiencia abordado desde aspectos emocionales tiene bases en autores como Mèlich (2002) y Larrosa (2006). Mèlich (2002) enfatiza en que las experiencias ocurren ligadas a un contexto, que se desarrollan en un espacio y tiempo, lo que hace que haya un principio de finitud en las mismas, además para el autor de toda experiencia de un sujeto deviene un recuerdo del pasado, y en dicho recuerdo se genera una nueva experiencia.

Para Larrosa (2006) la experiencia es “lo que me pasa”, definición que no pretende un concepto único de dicha categoría, si no que promueve un abordaje de corte existencial, donde el sujeto es sujeto de experiencia. En este sentido la primera característica de la experiencia es el principio de alteridad dado que esta es un acontecimiento o “el pasar de algo que no soy yo” (Larrosa, 2006, p.45). En esta línea la experiencia sería algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras. Es algo completamente otro, radicalmente otro, es decir: “La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible: a mis palabras, a mis ideas, a mis pensamientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad” (Larrosa, 2006, p.45).

Algo común entre ambos autores y que es pertinente para este proyecto de investigación, es que la categoría de experiencia no tiene una carga empirista, de acumulación de conocimiento, tampoco se reduce a la descripción de un hecho que ya paso, si no que hace énfasis en la relevancia de esta y lo que representa para los sujetos.

Siguiendo con lo anteriormente planteado en torno a Larrosa (2006), se identifica entonces que la experiencia es algo exterior a mí, pero es necesario indicar que ocurre en mí. También se le indica un principio de subjetividad dado que esta siempre ocurre en el sujeto que es un sujeto que está abierto a dejar que la experiencia suceda. Es subjetiva igualmente dado que no hay una experiencia general, la experiencia es siempre experiencia de alguien, es para cada cual, la que cada uno hace o padece y eso de un modo singular y propio

Además, los fundamentos de Larrosa (2006) en torno al sujeto de experiencia, exponen que los acontecimientos de los cuales este hace parte implican también una relación

con los demás, de modo que lo que le ocurre tiene un impacto en su relación con los otros, y por supuesto en el contexto que le rodea.

Esa experiencia también tiene un principio de transformación dado que ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. De hecho, en la experiencia el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo hace la experiencia de su transformación, de ahí que la experiencia forma y transforma según Larrosa. Señala igualmente que la experiencia es un paso, un pasaje, un recorrido.

la experiencia supone una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, al ex de externo...pero al mismo tiempo la experiencia es algo que pasa desde el acontecimiento hacia mí, algo que viene hacia mí, algo que me ad/viene. (Larrosa, 2006, p.45)

Es importante destacar, que Larrosa (2006) toma en cuenta en su noción de experiencia, una dimensión corporal al exponer que:

la experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (Larrosa, 2006,p,110).

De acuerdo con lo anterior y con lo que implica la experiencia desde el ámbito subjetivo, entenderemos las experiencias escolares de acuerdo con el objeto de estudio de este proyecto de investigación, desde las narraciones de los egresados en torno a sus vivencias en el ámbito escolar que puede incluir prácticas, formas de enseñanza, la relación maestro-estudiante, aspectos académicos, entre otros. Es decir, lo que sea relevante a cada egresado dentro de sus experiencias, sin que estén condicionadas a un aspecto específico dentro del contexto escolar. Es así como la comprensión de dichas experiencias no se reduce a la sola descripción de vivencias pasadas, si no que trasciende a los sentires, ideas, transformaciones y sensibilidades que tuvieron lugar en los sujetos, que influyeron en su vida, en su relación con los otros, con su contexto y que incluso trascienden a su vida actual.

- **Pedagogías críticas**

Dentro de los principales autores que dan lugar a este término encontramos a Freire, McLaren y Giroux, quienes desde sus diferentes perspectivas asumían la educación y la escuela como acto político de transformación de la realidad social.

Paulo Freire, fue uno de los principales autores que dieron lugar a lo que se concibe hoy en día como Pedagogías Críticas; durante toda su vida se dedicó a hacer críticas a la educación tradicional, que él nombraba como el “Modelo Bancario”, cuyo objetivo era reproducir el modelo social y llevar a las personas a procesos técnicos de alienación. Proponía Freire una educación que permitiera la emancipación y el empoderamiento de las personas con el fin que desde allí se generaran propuestas de transformación. En su texto: *Educación como Práctica de Libertad* (1969), en el apartado *Educación Vs Masificación* propone:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor de luchar, en lugar de ser arrestado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Solo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional. (Freire, 1969, p. 85)

Señalaba Freire (1969) que la educación debía convertirse en un acto que permitiera que los hombres “comunes” identificaran y legitimaran su derecho a la participación y a la construcción de una libre ciudadanía.

Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del “yo me maravillo” y no solo del “yo

hago”. Vital, no solo aquella que insiste en la transmisión de lo que Whitehead llama inert ideas- “ideas inertes, que quiere decir, ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones” (p.88)

Sugería a los educadores que la educación como tal debía ser concebida como acto de amor y por tanto un acto de valor. Invitaba a reconocer en ella la importancia de abrir espacios de debate que llevaran a hacer comprensiones más amplias de la realidad y que desde esas nuevas comprensiones y discusiones se pudiera dar lugar a una educación que permitiera el cambio y la transformación (Freire, 1969).

No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo la pena de ser una farsa. (Freire, 1969, p. 92)

Freire (1969) anotaba igualmente que la conciencia crítica debía ser el principal elemento o resultado de esta forma de educación señalando que la conciencia crítica permitía a las personas las lecturas de la realidad de una manera diferente desde la cual era posible ir dando lugar a procesos de empoderamiento de la realidad histórica.

La conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales”. “La conciencia ingenua (por el contrario) se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada”. La conciencia mágica, por otro lado, no se considera “superior a los hechos”, dominándolos desde afuera, ¡ni “se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada! Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual somete con docilidad. Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad. (Freire, 1969, p. 102)

En la misma línea, McLaren (2005), retoma las propuestas de Freire y se convierte en un gran exponente de las pedagogías críticas. En su texto “*Vida en las Escuelas*” proporciona otros elementos de comprensión sobre lo que se puede concebir por pedagogías críticas.

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo tikkun, que significa "curar, reparar y transformar al mundo"; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos, la pedagogía crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente (p. 256).

Mencionaba McLaren (2005) que la pedagogía crítica tenía un gran desafío que invitaba a ir más allá de tratar de construir de manera empírica sus teorías y de ser completamente clara y comprensible. La pedagogía crítica planteaba McLaren era una elección moral, una postura política que aparecía como nueva posibilidad de transformación tanto a los maestros como a los ciudadanos.

Para McLaren (2005) la pedagogía crítica se crea en la idea de que para la escuela tradicional es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo. No desconoce que el desarrollo de este tipo de habilidades sea importante y necesaria en la vida del sujeto, pero cuestiona que el "ser escolarizado" debe trascender a la formación política y social de todo ciudadano. Dice que es necesario tener presente que:

cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. Tales teóricos impugnan el hincapié que la democracia liberal hace en el individualismo y la autonomía respecto de las necesidades de los demás. (McLaren, 2005, p.258).

El profesor Jaime Saldarriaga Vélez, desarrolló un estudio con base en los procesos de subjetivación que se dan en las pedagogías críticas. Describe que las pedagogías críticas llegan a Colombia gracias a los ejercicios de las escuelas populares que inician nombrándose como alternativa a las propuestas de la escuela moderna.

Empiezan a decir la escuela formal, la escuela moderna, es una escuela que básicamente lo que ha hecho es replicar el orden del capitalismo, por lo tanto, si queremos una educación emancipadora no puede ser en la escuela, entonces esa es la primera postura en los 70 (Saldarriaga Vélez, 2020, *s.p*).

Comenta el profesor Saldarriaga que el mantenimiento de la escuela popular se volvió casi imposible y solamente sobrevivió la propuesta de las escuelas populares en países en donde se hizo grandes apuestas por estas alternativas, como el caso de El Salvador y Brasil.

el caso de Salvador, en donde la educación popular la hacia la gente de las veredas, de los barrios, porque no había escuelas. Ellos intentaron crear un sistema educativo donde todos los vecinos se educaban los unos a los otros, y sobre un principio: la educación no es una reproducción de conocimientos sino es la formación de un pensamiento crítico, que a su vez lleve al compromiso emancipatorio, solidario (Saldarriaga Vélez, 2020, *sp.*).

De acuerdo con estas posturas surge entonces la educación popular como alternativa a la escuela y cuyos fines no estaban relacionados propiamente para el autocultivo, para las metas y triunfos...sino que era una educación al servicio de proyectos solidarios, proyectos colectivos de transformación. (Saldarriaga, comunicación personal, 2020)

Eso se volvió imposible históricamente que continuara de esa manera y el propio Pablo Freire entra a trabajar en Brasil en un gobierno de izquierda, donde es nombrado secretario de educación, es ministro de educación y su asunto es: ¿como si la educación está en las escuelas, como llevamos la educación popular ya no nombrada así, sino como entra la educación popular a las escuelas? (Saldarriaga Vélez, 2020, *s.p*).

Ese es el panorama que va a dar lugar posteriormente a que instituciones educativas como el Soleira y el Colombo Frances pensarán que efectivamente era posible una escuela que incorporara mucho de la educación popular y de pedagogías críticas. Se fueron articulando y trabajando con la premisa de que era posible otras formas de creación de sujetos, mediante las propuestas de la escuela popular y la pedagogía crítica llevada a la escuela tradicional. (J. Saldarriaga, comunicación personal, 2020)

Se hicieron en el sector privado porque pensaron, y creo que, con mucha razón, que en el sector oficial era muy difícil generar proyectos articulados porque la dinámica institucional tiene otro tipo de exigencias. Entonces hoy a usted le toca trabajar para las pruebas saber, las competencias, todo eso...

el origen de estos colegios tiene que ver con personajes que viven del mundo intelectual, del mundo intelectual crítico de los años 70-80, que dijeron pues mis hijos no los quiero estudiando en un colegio tradicional, sino que queremos otro colegio donde se piense, donde se reflexione, donde se sea crítico...entonces son colegios creados por padres de familia de esta generación, de los 80. (Saldarriaga Vélez, 2020, *s.p*).

Ramírez (2008) indica que asumir la pedagogía crítica en los contextos de la educación, invita a revisar un nuevo panorama de ejercicio del maestro desde donde se centre el proceso considerando en primera instancia para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. También señalan que además este paradigma lleva a que la escuela interiorice el marco político de la educación:

este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social (Ramírez, 2008, p. 109)

La pedagogía crítica se basa en un proyecto que invita a educadores y educandos, así como a toda la comunidad educativa, a realizar un análisis de la realidad, en el que se cuestione el orden social y económico, el propio sistema educativo y el conocimiento que éste genera, las relaciones que se establecen en la sociedad, incluso, las propias experiencias cotidianas. De esta manera se pretende generar un modelo educativo que rompa con todo tipo de actitudes racistas, sexistas, homófobas, etc. Que permitan la construcción de un nuevo modelo orientado hacia la transformación de la realidad, en interés de una mayor justicia social (Rodríguez, 2014).

En la misma línea, González (2007) señala que Freire es un pensador decididamente dialéctico. Para él, los pares: conciencia y mundo, teoría y praxis, individuo y sociedad, crítica y posibilidad, educador y educando, etc., son binomios que conforman una relación

problemática pero necesaria. Esto le permite superar las concepciones reduccionistas del idealismo y el solipsismo, por un lado, y del mecanicismo y el objetivismo, por el otro. Lo social y lo individual no pueden contemplarse como conceptos excluyentes, sino todo lo contrario, como lo expone Freire citado en Freire y Macedo (1987):

Al formular una teoría de la educación sería conveniente evitar tanto una negación de lo social, lo objetivo, lo concreto y material, como una excesiva insistencia en el desarrollo de la conciencia individual. En la comprensión del rol de la objetividad es necesario también estimular el desarrollo de la dimensión social. (p. 65).

González (2007) menciona, que Freire diferencia dos tipos de educación que pueden comprenderse partiendo de su mutua oposición: la educación bancaria y el modelo liberador.

El modelo bancario supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un estudiante que lo ignora todo. La enseñanza se entiende aquí como depósito, transmisión e instrucción mecánica. La actividad educativa se desarrolla de acuerdo con una rígida previsión, en base a textos escritos formalistas y de espaldas a la realidad personal y social de los estudiantes. (p.56)

Frente al modelo liberador plantea el autor, citando a Freire que, por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como educando saben y aprenden a la vez que enseñan

La enseñanza se entiende como una actividad problematizadora, crítica e investigativa, que tiene por objeto develar la realidad para poder situarnos todos (no sólo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. En el modelo liberador, los contenidos programáticos de la educación son abiertos y no formalistas y están sometidos a un debate democrático de cara a su selección y tratamiento (González, 2007, p.57).

La relación entre maestro y estudiante para Freire es una relación de diálogo y de apertura, basada en la autonomía y la libertad.

El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del

objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos (Freire, 1977, p. 18).

Desde otro ángulo, la pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación (Freire, 1989). Dice Ramírez (2008) que esta pedagogía desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales.

Lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc.); en la perspectiva de revelar los nuevos niveles de cinismo y de tranquilidad con la que se los acepta y se los integra a la cotidianidad. (Ramírez, 2008, p.109).

El mismo autor, habla de que algunos de los supuestos fundamentales que se pueden encontrar en la pedagogía crítica son la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social.

A partir de lo mencionado por los autores y para nuestra investigación, entenderemos las pedagogías críticas como la posibilidad de generar transformación social a partir del acto educativo reflexivo y contextualizado.

1.3 Presupuestos epistemológicos:

El presente trabajo se enmarca en la investigación cualitativa con enfoque biográfico narrativo, desde la perspectiva histórica hermenéutica. A continuación, se describe lo relacionado con este apartado, considerando la pregunta y objetivos desarrollados por medio de la investigación.

La perspectiva epistemológica de este estudio es histórico hermenéutica. De los intereses del conocimiento propuestos por Habermas (1982) situamos este estudio en los

modelos comprensivos e interpretativos dado que el interés está puesto en dar sentido a lo que sucede desde una realidad situada. Nuestro interés partió de comprender las narrativas de egresados de unas instituciones con un contexto particular, reconociendo que hay una condición histórica y contextual en este fenómeno a abordar.

1.4 Metodología utilizada en la generación de la información:

Este estudio se realiza a la luz de la investigación cualitativa, toda vez que indaga por las realidades subjetivas e intersubjetivas como objeto de conocimiento. Se centró en comprender desde los actores (Egresados de instituciones con pedagogías críticas), las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial, y la interacción entre los sujetos de la investigación (Galeano, 2004, p. 18).

Además, de la pregunta de investigación propuesta se cuestiona por las narrativas frente a la experiencia humana y más allá de medir, se interesó en comprender los significados de las experiencias escolares, que es uno de los objetivos del enfoque cualitativo. Desde este enfoque se pretende comprender la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y su particularidad. Hace énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. (Galeano, 2004).

Al proponer el acercamiento al conocimiento a partir de las narrativas de los egresados sobre sus experiencias vividas, el proyecto de investigación está enmarcado dentro del Enfoque Biográfico Narrativo, considerando su pertinencia para el desarrollo de los objetivos de investigación.

Este enfoque, se centra en el acercamiento y comprensión a la realidad de los sujetos de estudio, por medio de relatos o historias de vida, con el fin de conocer sobre sus vivencias,

representaciones y valores, entendiendo que, al narrarlas, estos expresan lo acontecido desde su experiencia directa y percepción propia sobre el mundo, lo cual no solo los incluye a ellos, si no a quienes hacen o hicieron parte de su contexto.

El enfoque biográfico-narrativo, tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en ciencias sociales, se ha constituido en una perspectiva específica de investigación que reclama – como hemos defendido (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ 2001) – su propia credibilidad dentro del amplio paraguas de la investigación cualitativa. A su vez, acorde con la sensibilidad postmoderna ante el mundo de la vida, se ha visto potenciado con las nuevas dimensiones del discurso y el texto en el llamado giro narrativo ("narrative turn"), destacadas por la crítica postestructuralista. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian (como decía ORTEGA, siguiendo a DILTHEY) y dan significado al mundo de la vida ("Lebenswelt" de HUSSERL) mediante el lenguaje (Bolívar y Domingo, 2006, p.3).

Se reconoce entonces, que el enfoque y sus aspectos metodológicos, son valiosos para el acercamiento a la vida subjetiva y por ende a la realidad social. Según Arias y Alvarado (2015), narrar permite darle sentidos a las experiencias y comprender los hechos vividos.

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (p.172).

Para concluir es importante mencionar que este enfoque, no traza procesos lineales, pues se entablan en la medida que se requiere, nuevas aproximaciones con los sujetos, para poder ampliar las comprensiones a los sentidos y significados narrados, entendiendo el interés por la interrelación de aspectos personales y culturales, que se tejen en la cotidianidad de la vida, y que permite un conocimiento cercano desde la subjetividad y experiencia a distintas realidades sociales.

1.4.1. Descripción del proceso de selección de muestras o de actores sociales

Los sujetos que participaron de la investigación hicieron parte del proceso conforme a los criterios de inclusión descritos:

Sujetos participantes: seis egresados de las instituciones Colombo francés, Soleira y Alkaravanes, tres instituciones con un eje común en las pedagogías críticas. De cada institución se seleccionaron dos.

Criterios de inclusión / exclusión: egresados de las instituciones mencionadas, que hayan estado en el colegio mínimo cinco años. Además de esto, son mayores de edad y decidieron su participación en el estudio de manera voluntaria.

No participaron personas que tuvieran algún impedimento de salud que interfiriera en el estudio o quienes por alguna condición pudieran introducirles sesgos a los resultados. Por ejemplo, si la persona estaba bajo los efectos de alcohol o alguna otra sustancia psicoactiva, esto puede generar que se distorsione la percepción sobre las experiencias.

Teniendo en cuenta lo señalado, es necesario volver a Galeano (2004) alrededor del muestreo y las dinámicas de hallazgos en la investigación:

En la investigación cualitativa el muestreo es progresivo, está sujeto a las dinámicas que se deriva de los hallazgos de la investigación, las muestras no son preestablecidas, el muestreo es secuencial, teóricamente conducido, no se establece al azar ni con fórmulas matemáticas” (p. 34).

1.4.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

La voz de los egresados y las egresadas fue nuestra principal fuente de información. Para este trabajo entonces, las conversaciones e intercambios que hicimos con los participantes, fue lo que permitió acercarnos a la realidad que pretendíamos comprender. Las técnicas que planteamos para dar lugar a la palabra y a las expresiones de esas experiencias y vivencias serán las siguientes:

Entrevista episódica

Partiendo del enfoque utilizado para este estudio, en los espacios de entrevista se dio lugar a la libre expresión de las experiencias biográficas de los participantes, en relación con el objetivo de la investigación, es decir, sin que la expresión de estos estuviera coartada por preguntas de carácter directivo. Lo anterior, porque por medio de la entrevista no se apuntó a los conocimientos de los participantes en torno a un tema o situación, si no a su propia experiencia, a lo vivido y acontecido en torno a lo que se pretende comprender.

Foto Palabra

Es una técnica interactiva en la cual, a partir de fotografías, se busca la narración de situaciones de la vida cotidiana, de acuerdo con momentos específicos de la historia personal. Para su desarrollo fue importante considerar, que lo central de la técnica no es la foto como tal, sino las vivencias, tiempos e historias que evocan de acuerdo con el tiempo en que fueron registradas, teniendo como guía aspecto(s) de la vida frente a los cuales se pretende ahondar. En ese sentido y como plantean Quiroz, Velásquez, García y González, (2002) “la fotografía es memoria y, por ende, facilita la recuperación de esta, al evocar recuerdos momentos y hechos significativos” (p. 80).

Para el desarrollo de esta técnica, se consideraron como momentos a desarrollar: La socialización a los participantes sobre la generalidad de la actividad y punto de partida, un segundo momento interpretativo, donde los participantes expresaron de acuerdo con sus propias fotos, practicas, cambios y transformaciones que evocaban. En este segundo momento se tuvieron algunas preguntas orientadoras, que favorecieron la expresión abierta de los participantes, permitiendo que pusieran en la palabra sus sentimientos y emociones. De forma posterior se dio lugar al momento reflexivo en torno a lo narrado, de modo que se posibilitara la expresión de nuevos sentidos y comprensiones en torno al momento interpretativo.

1.4.3. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de esta investigación se plantearon consideraciones éticas, basados en los presupuestos de Galeano (2004), que se describen a continuación:

- Si bien el objetivo del investigador es avanzar en el conocimiento, esta medida no la exonera de salvaguardar los derechos de los participantes y asegurar su bienestar físico, social y psicológico. Se debe proteger sus derechos, intereses, sentimientos y privacidad.
- La participación en proyectos de investigación es una decisión libre y autónoma. Las relaciones investigador-participante deben estar mediadas por la verdad. Para este asunto es importante tener presente el formato de consentimiento informado, donde el participante pueda conocer dichos aspectos.
- Las relaciones investigador-participantes deben estar mediadas por criterios de reciprocidad. El participante compartirá su experiencia, pero el investigador deberá hacer devolución de los hallazgos desde donde sea posible plantearse nuevas estrategias que mejoren sus condiciones de vida, lograr niveles de autonomía, conocer su propia realidad, acceder a información que les puede ser útil.
- Reconocer los límites de los saberes es importante en el investigador. No proclamarse experto en aquellos campos fuera de los cuales no podría ser reconocido científicamente.
- Avalar los resultados mediante procesos sistemáticos, rigurosos y comunicables, y guardar el principio de integridad en relación con la verificabilidad, veracidad de la información y con la construcción y difusión de conocimiento.

1.4.4. Ruta para el trabajo de campo

Selección de actores-momento de encuentro con las experiencias

Para hacer la recolección de la información planteamos dos momentos, el desarrollo de instrumentos de recolección y selección de participantes. Estos dos componentes se guían por los criterios de pertinencia, entendida como identificación y logro del concurso de los participantes para compartir su experiencia, y adecuación, es decir, contar con los relatos suficientes. Una vez se seleccionaron los instrumentos a utilizar, se hizo la convocatoria a los participantes, que como mencionamos, cumplieron con los criterios de pertinencia.

Acercándonos a las historias de vida

En esta fase entramos en relación directa con los participantes y aplicamos las técnicas de recolección de información. En estos encuentros medió la palabra y los participantes narraron sus diferentes historias y percepciones frente a sus experiencias escolares.

Registro y sistematización de las experiencias- Reescribiendo las historias

Se llevaron a cabo las transcripciones de lo narrado por los participantes de proyecto, con el fin de contar con los detalles de cada experiencia. Es importante mencionar que las técnicas de recolección de información fueron socializadas de forma previa con los participantes para que conocieran sus alcances y que por ende para el desarrollo de estas, se diligenciara un consentimiento informado.

Categorización y análisis de las experiencias narradas- tejiendo significados

Para la categorización y análisis, se realizó una revisión sistemática de la información recolectada, para su posterior confrontación, análisis y depuración, considerando lo siguiente según lo expone Galeano (2004):

- Registrar sistemáticamente la información recolectada.
- Dividir los contenidos en unidades temáticas.
- Asignar a cada unidad temática una categoría.
- Asignar subcategorías, dimensiones o propiedades descriptivas.
- Agrupar o asociar las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido.
- Mantener permanente confrontación hasta la saturación de las categorías.

1.5. Proceso de análisis de la información

Para el proceso de análisis de la información se utilizó inicialmente el programa para procesar texto (Word), donde se hicieron las transcripciones de las entrevistas y de lo visto durante el ejercicio de la foto palabra con los participantes. Posteriormente se desarrolló utilizando el programa para procesar información (Excel), unas tablas y cuadros desde donde se identificaron las categorías principales haciendo una triangulación entre las coocurrencias

y los objetivos del proyecto de investigación. A partir de la elaboración de estas tablas y de las categorías que allí surgieron, se construyeron los diferentes capítulos donde se muestran los hallazgos principales.

2. Hallazgos y conclusiones:

Distintos planteamientos sobre las pedagogías críticas exponen la importancia de cambiar la forma en que ha sido abordada la educación, destacando la necesidad de entenderla como una práctica de libertad. Freire (1982) específicamente, se refería a esta posibilidad:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor de luchar, en lugar de ser arrestado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Solo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional. (p. 85)

De algún modo, leer lo anterior y pensar en la posibilidad de poner en acción dichos planteamientos, podría parecer un camino largo y casi utópico. Sin embargo, cuando descansamos del viejo paisaje del modelo tradicional educativo, para adentrarnos en las nuevas posibilidades, en este caso, en las narrativas de los egresados de escuelas que se fundamentan en las pedagogías críticas, pudimos encontrar prácticas que sin duda han apostado por generar acciones en torno a dichos planteamientos, y que pueden considerarse como prácticas de resistencia, ya que no son las más comunes en el contexto local, y que aún

en medio de la generalización y estandarización del proceso educativo formal, promueven formas alternas, inclusivas, y de apropiación del conocimiento. Lo anterior permite el reconocimiento del sujeto, para que este pueda identificar el contexto del cual hace parte, a la vez que reflexiona sobre el por qué y para que del conocimiento.

Lo mencionado anteriormente no indica que las propuestas de las IE frente a las cuales tuvimos acercamiento por medio de sus egresados se piensen como propuestas acabadas, más bien pudimos advertir propuestas en construcción, que desde practicas puntuales dejan ver aspectos académicos y metodológicos que suman y que avivan fuerzas para que las pedagogías críticas más que una utopía sean una realidad.

Los hallazgos que se presentan a continuación se construyen en dos momentos, en un primer escenario realizamos un ejercicio netamente descriptivo, en el que se da cuenta de lo narrado por los egresados a la luz de los objetivos de la investigación, en un segundo momento realizamos un tejido de comprensiones, aquí la voz de los autores se hace presente para ampliar, aclarar, fortalecer la experiencia investigativa. De esta forma nos centramos en las apuestas de la investigación que son describir, identificar, reconocer y comprender.

1. Aprendiendo y siendo feliz: Descripción de Experiencias significativas

“yo siento que es como poesía, me gusta y además siento que la poesía, un buen poeta lo describiría, cómo un camino poético, porque la poesía no anda rápido, no anda por fuera de él, no anda sin sentir, entonces siento que mi paso por el Soleira fue poético, porque era supremamente cercano, sentido, lleno de belleza, era lento, no lento como lo vemos hoy, como que lo lento es inoficioso, sino que es lento porque era muy atento, uno nunca caminaba acelerado, aprendía acelerado, no era acelerado, era despacio lo que cada cosa, cada momento tenía para mostrarle a uno, entonces, yo siento que mi paso por el Soleira fue como poético y el amor que tengo hoy por la poesía, también se lo debo por el Soleira” Lu

Una de las temáticas principales en los hallazgos del proyecto de investigación, surgieron de las narraciones de los egresados en torno a sus vivencias, y a los sentimientos asociados a las mismas, las cuales permitieron reconocer experiencias significativas que aportaron y transversalizaron la dimensión personal y académica, con aprendizajes que perduraron en su vida luego de su egreso de la escuela, y que tienen vigencia en su contexto

presente, pero sobre todo que se asocian a sentimientos de mucha felicidad, que son de fácil recordación, donde se añoran los momentos vividos y que partieron de la premisa de disfrutar el aprendizaje y las posibilidades del mismo.

“Cuando me haces la pregunta, como que se viene a la mente, a los sentimientos que no fue un colegio donde uno dijera que perezca ir, sino que éramos y fuimos felices como en el colegio. Ese es como los mejores recuerdos, el deseo por ir” DH

De hecho, las vivencias nombradas por los diferentes participantes se destacaron por dejar ver elementos comunes en sus narraciones, que permiten identificar experiencias con las siguientes características:

Experiencias favorecedoras del proceso de aprendizaje

Esta característica se pudo identificar dadas las distintas expresiones en relación con la escuela, como espacio que favoreció el aprendizaje, fuera de normativas tradicionales, y que se relacionaban, como se describe en las siguientes narraciones, tanto con el espacio físico del lugar, como con aspectos académicos y relacionales.

“lo que yo recuerdo del colegio cuando chiquito no es estar metido en un salón, sino que estar corriendo por ahí la manga con todos. No sé es diferente, no metido como dentro de un muro, entre unas rejas, colegios que parecen una cárcel. Yo me acuerdo que cuando chiquito le decía a mi mamá, como ay que feo, qué es eso. Mi mamá me decía: es un colegio. Y yo Colegio, no los colegios no son así” N

“es una educación mucho más centrada en lo que cada uno de nosotros va haciendo, se percibía en el espacio, en la manera en que los profesores se referían a uno y como hacían el acompañamiento” Ls

Experiencias centradas en el “cultivo del ser” que promueven el libre desarrollo de la personalidad, las prácticas inclusivas y de aceptación por la diferencia

Este hallazgo nos permitió ver en los egresados una percepción del poder “ser”, asociado con expresar sus gustos, inclinaciones, posiciones, sin que ello se convirtiera en un obstáculo para el proceso educativo, latente en la relación entre estudiantes y entre otros

actores de la escuela como los docentes. Es decir, poder “ser” dentro del espacio escolar, era una necesidad que permitía el fluir de distintos procesos, antes que cohibirlos.

“Podíamos ser las personas que queríamos ser y eso no quitaba que fuéramos buenos en colegio o que nos fuera mal o no, o que la relación entre nosotros mismos como compañeros. Eso es lo que me gustaba que podíamos ser” DH

“Pero yo creo que se enfocaba mucho en el ser. O sea, en nosotros como persona. Al colegio como que no nos interesa sacar acá un montón de robots y un montón de personas que... no sé se puedan estresar, que tengan una vida como... sí de ese estrés de que estoy perdiendo tal materia, no estoy sacando estos resultados, me va súper mal. Sino como enfocarse en uno como persona, como vos vales, puedes ser independiente, puedes hacer muchas cosas, no todo gira como entorno a lo académico” S

Experiencias reflexivas en torno al por qué y para qué del conocimiento, que marcaron la vida durante y después del paso por la escuela

Con relación a esta característica, también se evidenció en el relato de los participantes que su paso por la institución fue favorecedor de una mirada crítica y del disfrute del proceso de aprendizaje.

“Pero después a la hora de aprender nuevas cosas a nosotros... Digo yo que a nosotros nos quedaba más fácil porque de una vez buscábamos entender y no nos lo estábamos aprendiendo de memoria. Entonces después era donde como que se veía la ventaja de como habíamos sido criados porque es que no es que ya al final nos obligaban hacer así, sino que uno ya estaba acostumbrado y uno ya sabe cómo enfrentarse a las cosas a la hora de aprender algo” N

“como que no vivía el estar en la universidad como un paso más, cierto!, sino que sentía que era una elección y algo que también se fortalecía en el Soleira, digo yo, por lo menos lo aprendí allá es en aprender por placer, ósea, no solo porque toca, porque es un paso que hay que dar, sino de verdad cuál es el sentido de aprender, para qué” Ls

Algo destacable de las experiencias y de los aspectos que las caracterizan, es que se nombran hechos memorables y añorados, que no desconocen aspectos por fortalecer dentro de lo experimentado, pero que, en la balanza de todo el proceso, y desde la mirada de quienes egresaron de las IE, seguirán cobrando validez y aún mayor preponderancia en relación con el tiempo en que fueron vividas, por lo que han significado en su presente.

“Ese choque, ese tema metodológico yo creo que fue lo que más duro me dio. Sí. Sí. Me tocó repetir matemática básica...[risas] Pero no me arrepiento. O sea, cero. Que yo diga como juepucha es que me hubieran metido a otro colegio, yo hubiera llegado aprendiendo a derivar, no, para nada. O sea, lo repetiría mil veces, así como fue” Sr
Evidentemente uno tiene que aprender cosas en el colegio, pero no es como para salir muy tesos académicamente, sino como para saber cómo enfrentarse a las cosas que uno sí va a utilizar el resto de la vida. N

Todas las características anteriores, que a su vez recogen practicas más concretas, permiten visualizar un panorama que en ocasiones no parece tan claro desde otras experiencias escolares. Sin embargo, en las distintas IE de las cuales hicieron parte el grupo de egresados, se resaltan situaciones, emociones y relaciones que se comportan como acuerdos por su necesidad de ser, y a su vez como ejes transversales del proceso educativo, que permitieron que el aprendizaje partiera del disfrute, de la cotidianidad, del reconocimiento y relacionamiento hacia y con otros, sin desconocer las diferentes formas de ser y los roles propios de quienes hacían parte de la escuela.

Pero además algo inherente a las distintas experiencias, es que parecen trascender el ámbito académico, es decir, permitieron que la escuela saliera de los muros del salón de clase, que los conocimientos se descentralizaran para ponerlos al servicio de la vida misma y no solo al servicio o bajo la necesidad de una nota final, notas que si bien tenían su lugar en el proceso, no necesariamente eran vistas como fin último. Ya en las vivencias narradas se da cuenta de la relevancia del proceso y no solo del resultado.

2. Aprendiendo en el entorno: Practicas pedagógicas diferentes, no convencionales que trascendían las cuatro paredes del aula.

“Me acuerdo que chiquitos en Preescolar teníamos una materia de sensibilización y era el profe que nos llevaba a caminar por el monte a una quebrada y nos contaba cosas” N
“Las actividades eran diferentes, al aire libre, una manera diferente de enseñarnos. No siempre en el salón, sino que podíamos salir al bosque o a una caminata. Y de esa manera también aprender” D

Otro hallazgo relevante, se dio con relación a las prácticas pedagógicas que aportaron a la generación de experiencias significativas, donde la información narrada por los egresados, permitió identificar de acuerdo con sus vivencias propuestas que transversalizaron el proceso educativo en aspectos que van desde el relacionamiento entre sus integrantes, hasta aspectos metodológicos y académicos. A continuación, se describen aquellas prácticas que se identificaron como relevantes y comunes en las distintas narraciones.

Más allá del aula y sus cuatro paredes: el entorno como aula para aprender

Una de las practicas más recurrentes en las narrativas de los egresados, estuvo relacionada con la oportunidad de vivir gran parte de los contenidos académicos mediante el desarrollo de actividades vivenciales, que permitieron que la escuela aconteciera como un proceso que va más allá de la estructura física, de los salones de clase, y de los contenidos magistrales. Experiencia que enriqueció de acuerdo con lo nombrado por los egresados el proceso de aprendizaje, pero además el relacionamiento entre quienes hacían parte de estas prácticas. En este aspecto se mencionaron actividades como caminatas, siembras, ferias, carreras de observación, entre otros, lo cual desde su percepción aportaron de forma práctica y divertida a la comprensión de contenidos en distintas materias.

“Las actividades eran diferentes, al aire libre, una manera diferente de enseñarnos. No siempre en el salón, sino que podíamos salir al bosque o a una caminata. Y de esa manera también aprender” DH

“Mayormente era de la clase de la Biología, de Ciencias Naturales que íbamos como a observar las plantas, a aprender como de distintos tipos de riegos y como los cuidados y también de los animales”.MA

Además, estas prácticas, que promovían la comprensión desde asuntos que parecían básicos, fueron altamente significativos en el valor que adquirirían para los estudiantes, aportando además a la comprensión del mundo y del conocimiento desde miradas más amplias y diversas.

Ser autentico: libre escogencia de las formas de vestir, llevar el cabello o portar accesorios complementarios

Esta práctica común en lo narrado por los participantes de la investigación, tiene una marcada distinción por parte de los mismos. Diferente a la mayoría de IE donde se portan uniformes acordes a la imagen institucional, pueden incluir normas respecto a cortes y colores de cabello, así como algunas restricciones frente al uso o tamaño de accesorios complementarios, los egresados narran una práctica alterna donde la forma, tipo de ropa, o gustos, era una oportunidad más de conocer al otro, incluso necesario para fortalecer el relacionamiento a partir de los diferentes gustos y formas de ser, reflejados en muchas ocasiones en la forma de vestir.

“Nosotros nos podíamos ir con el pelo pintado, las uñas, si quieren piercing en esa época piercing...cuando yo miraba de pronto cuando íbamos a otros colegios, todos eran uniformados, a mí me parecía que eso era una barrera para conocer digamos las características o la personalidad de las demás personas” DH

Además, esto se convertía en una oportunidad para evidenciar que el aprendizaje trasciende los aspectos reglamentarios que pretenden la uniformidad en distintos sentidos.

“Estaría muy de acuerdo con que un niño no tiene que vestirse de uniforme y corbata hasta acá todo el día, que tiene que llegar a la casa empantado porque así aprende más. No sé. Yo creo eso” N

“Entonces no es uniforme, no era la pasarela que había que vestirse para otros. Sino como un auténticamente se quería ver o sentir ese día porque había días donde uno se pone muy bonito, muy vanidoso, muy arreglado y otros días donde uno iba de sudadera y camiseta y el tenis pues más feo que se encontraba” Lu

Relaciones horizontales, afecto, cercanía entre quien enseña y aprende

Las relaciones horizontales son descritas por los egresados como la oportunidad de relacionarse desde la confianza y el afecto entre quienes hicieron parte de la escuela, en especial se destaca dicha característica en la relación concerniente a docente-estudiante, caracterizada por la cercanía, confianza, afecto y horizontalidad entre quien enseñaba y quien aprendía.

“Y siempre como que buscaban a uno mostrarle ese amor y darle a uno ese espacio en el que uno podía sentirse aceptado y tranquilo. Pues como que nos daban como esa libertad de ser que tal vez algunos chicos no podían sentir en su hogar.” MA

“Adicionalmente los profes en el Soleira pues como que tienen un perfil un poco más abierto, tienen... son mucho más afectuosos con los estudiantes, los grupos son pequeños. Entonces es una educación como mucho más centrada en lo que cada uno de nosotros iba haciendo” Ls

Una relación que según como lo narran los participantes de la investigación, reconoce el rol del docente como orientador de un proceso, sin que necesariamente sea esto equivalente a una figura de poder o de autoridad, al cual se le debe dar la razón en todo momento, por el contrario, el docente toma un rol de acompañamiento, de cercanía, siendo un mediador entre distintos puntos de vista, que incluso propone el disenso como oportunidad de aprendizaje.

“Encontré un espacio donde los docentes no eran la figura de autoridad en cuanto a yo mando o yo soy.... o nosotros somos los que determinamos qué se hace” DH

Este aspecto común en cada narrativa permitió evidenciar que la relación docente-estudiante, es fundamental en la forma en que los egresados pudieron vivir su proceso académico, ya que este no se vivió como norma estricta, si no desde el disfrute, desde la cotidianidad de la vida misma, desde el reconocimiento del otro como agente activo del proceso de aprendizaje y no como receptor de ideas.

“Entonces una vez estábamos en la clase y yo estaba pues también como agobiada porque todo el mundo estaba leyendo menos yo. Entonces Mónica me cogió a un lado,

nos hicimos en una ventana y me dijo, tú qué ves. Yo le dije, yo veo las nubes, veo el sol, veo los árboles. Y me dijo, tú estás leyendo, estás leyendo” Sr.

“Entonces ahí se empezó a desarrollar más como ese apego y ese amor pues hacía todos en general. Entonces empezó como esa hermandad y ese sentido de familia en el colegio. Y ya pues a partir de eso también los profes nos hacían como acompañamientos si nos veían mal, siempre mantenían muy pendientes de uno. O sea, si lo veían a uno con emociones distintas a las que uno acostumbraba, lo tomaban a uno después de clase y como desde la manera más tranquila y amorosa le preguntaban a uno si estaba bien, si estaba todo bien en la casa, qué estaba pasando y así. Eran muy comprensivos la verdad” MA

Se evidencia en estos relatos la importancia de la construcción de comunidad a partir del reconocimiento del otro y de su discurso.

Un espacio para la palabra y las múltiples miradas

Las narraciones en torno a esta práctica significativa, se relaciona con el apartado anterior, ya que la horizontalidad entre los integrantes de cada una de las instituciones que participaron, aportó a la solución de problemáticas entre estudiantes, o entre estudiantes y docentes, alejadas de posiciones autoritarias o desde el ejercicio del poder, siendo más cercanas a la promoción de espacios de dialogo y a la construcción de acuerdos.

“...era más como esas personas que aparte de enseñarnos, de acompañarnos también nos podían formar para la vida...Pues lo hablo desde mi experiencia como estudiante, esos recuerdos donde uno dice ese profesor marcaron la vida, ese profesor te marcó el paso por el colegio” DH

Lo anterior es relacionado a su vez, con que dentro del proceso educativo se reconocían las particularidades y no solo las generalidades del estudiantado, promoviendo confianza entre estudiantes, docentes y directivos.

“Los profesores eran pendientes de nuestros procesos...Y cuando uno tenía un problema pues uno los buscaba y te ayudaban”. N

“Los profesores también era muy... No ponían esa barrera de yo soy el profesor y ya. O sea, yo... Obviamente había un nivel de autoridad porque pues es el profesor. Pero no era... Pues no era súper.... Se me fue la palabra. Como rígido. O sea, en mi clase no se habla, en mi clase se hace lo que yo diga y por fuera a mí no me buscan para absolutamente nada, no. Ellos generaban como ese espacio de confianza entre los alumnos y el profesor. Dentro de las experiencias con los profesores muy allegados, es que a Mónica le encantaban los animales. Y ella tenía un gato y una perra. Y la perra iba a parir los perritos. Y nos invitó otra amiga y a mí a la casa de ella a amanecer a ver cómo paría la perrita. Entonces sí, pues si me entiendes como ese vínculo con los profesores.SR

Generación de espacios que permitían el desarrollo de miradas comprensivas y críticas que potencializaron las habilidades argumentativas

Los distintos participantes del proyecto de investigación, expresaron como práctica constante en el desarrollo de los distintos contenidos académicos, estrategias que promovían habilidades como la escucha, la lectura, la argumentación, el análisis, la investigación y sustentación de ideas.

“Pues ve, yo creo que, en ningún colegio tradicional, te enseñan hacer crítico. En el Soleira pues siempre había una posición crítica, nos enseñaban a hacer política. O sea, no era como simplemente aprender de memoria datos y la información de la Historia de Colombia, sino que nosotros casi que nos enfocábamos en la actualidad del país y se promovía mucho que fuéramos activos. Entonces todo en el colegio era pensado para desarrollar una mirada crítica en los estudiantes. Entonces en Ciencias Sociales, las tareas eran lleve una noticia actual y haga una mirada crítica a esa noticia. Entonces digamos que todos los ejercicios son para que uno nunca trague entero, sino que desarrolle esas posturas. Y entonces el Soleira, pues obviamente lo permitía, lo promovía. No era como memorice historia y apréndase algo, en el Soleira siempre como que se creaba ese deseo de saber del estudiante” LI

“...pues era como desarrollar mucho una capacidad argumentativa de reflexión y análisis de contextos, noticias y diferentes situaciones; entonces, la materia

tradicional pero la lógica pues no es como transmisión de información, sino que era desarrollo de un pensamiento crítico y habilidades creativas y análisis también.” Ls

Esta práctica tenía como objetivo que los estudiantes se apropiaran del conocimiento y a su vez posibilitaran a docentes y compañeros, la oportunidad de nuevos puntos de vista que permitieran la reflexión y la construcción conjunta.

“Es que es más didáctico. Yo creo que se nos explicaba como salían las cosas. Cierto. Es inevitable, algunas cosas son de memoria sí o sí. Cierto. Pero...pues en matemáticas si yo aprendo porque 2 más 2 es 4, pues yo voy a saber hacer el 4 más 4. Cierto. Pero si yo me aprendo el 2 más 2 es 4 porque si, después me lo van a poner de otra manera y no voy a ser capaz de hacerlo” N

“Entonces no todo se nos daba, sino que por medio también de preguntas, de enigmas, de generarnos como esas dudas en cuanto a los temas para después darnos quizás ciertas respuestas o quizás otros lineamientos. Pero no era como siéntese y escriba, escriba en el cuaderno porque nunca sentí que fuera, que pereza copiar o todo lo que hemos copiado” DA

Grupos pequeños, cercanía y otra disposición de los espacios

Desde la narración de los egresados de las IE, se identificó que una de las características recurrentes, era la organización de los distintos salones de clase, con grupos pequeños de estudiantes, lo que genera una dinámica favorecedora del acercamiento hacia el otro, tanto entre estudiantes, como del docente a hacia su grupo o grupos. Esto, sumado a la disposición de los espacios para el trabajo académico y para distintas actividades, en los cuales la mesa redonda y el trabajo por grupos eran recurrentes, apostando por el trabajo colaborativo.

“a veces tuvimos un tiempo en que teníamos un salón propio y era con escritorios y pupitre para cada uno y ya. Y otro tiempo en que ya era salón por materia, entonces nosotros nos movíamos por cada salón y cada salón tenía siempre una distribución diferente, algunos eran el pupitre solo, otros eran nosotros compartir la mesa con cuatro o cinco personas o hasta más. Entonces yo creo que eso también propiciaba

mucho como un compañerismo porque uno compartiendo la mesa en la mayoría de las clases era muy diferente” Sr

“las relaciones son muy cercanas con todos porque son colegios también muy pequeños, entonces uno logra una intimidad y construir afectos con personas que habitualmente no, con el mayordomo, con el de oficios generales, con los de la tienda, con otros profes que nos han dado clase o los que no, con compañeros de otros grados y así. Entonces era muy bacano porque era de verdad vivir distinto y el paisaje de la ciudad era espectacular. Entonces como que el ambiente daba o para filosofar o para hacer recocha o para mirar y chismosear, para esconderse. O sea, para todo. Y los descansos eran muy bacanos” LU

3. Experiencias favorecedoras de...

“la manera en la que asumí la universidad siento que fue con esa particularidad y era muy consciente de esa elección que estaba haciendo, y no solo viendo que el estudio me tiene que servir a mí, sino que tiene que servir a otros para aportar” LU

Finalmente, otro de los hallazgos identificados surgió en torno a las experiencias escolares que fundamentan la relación de los egresados de instituciones educativas con pedagogías críticas, con su contexto actual; donde pudimos evidenciar que estas experiencias, fueron favorecedoras de sus relaciones en tres vías. En primer lugar, de su relación con el entorno y con los otros, en segundo lugar, favorecedoras de otros significados dados a los procesos educativos y de aprendizaje, y finalmente del fortalecimiento de habilidades para la vida. Contrario a lo que en algunos escenarios puede pensarse referente a las opacidades o debilidades que puede tener un egresado de una institución de educación con pedagogías críticas (dificultades para relacionarse con la norma, vacíos en términos de conocimiento general), lo que se evidencia en los hallazgos de este estudio, es que esos ambientes educativos y las formas en que allí se desarrollan los procesos de aprendizaje y sus diferentes relaciones entre la comunidad educativa, han sido favorecedoras del desarrollo de habilidades que permiten el disfrute del proceso de aprendizaje, una interacción más armoniosa con el entorno y sobre todo una conciencia crítica transformadora.

Experiencias favorecedoras de la relación con el entorno y con otros

Con relación a la primera tendencia encontrada en las narrativas de los participantes, estos mencionan que su paso por la institución les permitió el desarrollo de la capacidad de relacionarse de manera más respetuosa con el entorno, consideran que su paso por la escuela fue favorecedor para la aceptación de las diferencias, para el desarrollo de relaciones horizontales y la capacidad de relacionarse asertivamente.

“Yo creo que todos coincidimos en que el colegio fue una de las mejores etapas en la que pudimos estar. Entonces yo veo que como esa empatía por las demás personas... O sea, no creerse uno por encima de nadie, ni creerse porque tengo más que otra persona. Entonces es como uno aprendió a estar, a compartir el espacio con las otras personas, creo que eso influyó mucho cuando un paso pues a la etapa de la universidad” SA

“Y veo que la característica principal es que podemos en este momento como adultos, en la vida como docentes, respetar esa diferencia. Y yo creo que eso fue lo que me marcó. Que el colegio nos haya formado en ese respeto por la diferencia y poder convivir con las personas de manera respetuoso” DA

Se evidencia también que el tipo de relacionamiento vivido en la experiencia escolar ha potenciado su ser en el mundo, impactando dimensiones de su vida como lo personal, lo académico y lo profesional, en los casos que así aplica, en ese sentido se facilitan o fluyen de mejor forma las interacciones sociales que promueven o de las cuales participan.

“Entonces cuando me he desempeñado en contexto comunitarios, como esa autenticidad para hacer, para relacionarme con otros sin pensar como que hay unos roles que tengo que cumplir, sino que soy mucho más auténtica. Eso facilita la interacción con grupos, con comunidades, para potenciar liderazgos, para generar confianza en otros. Ha sido un potencial en mi trabajo como psicóloga social” LU

Experiencias favorecedoras de otros significados dados a los procesos educativos y de aprendizaje

Con relación a la segunda tendencia, se pudo evidenciar como señalaban los participantes, que un pilar de su experiencia fue vivir otras formas de relacionarse con el aprendizaje. Sustentan los egresados que en sus instituciones se les invitaba a comprender el

valor del porque y para que el saber, y que esto ha sido significativo para construir otros sentidos referentes al conocimiento, posterior al egreso del colegio.

“Entonces en cierta manera si es como mostrar que el conocimiento podía ser divertido”

DA

Lo anterior tiene relación con que en su vida asumen lo que implica el proceso de conocimiento con gusto, placer y desde allí dan sentido a eso que se aprende, enfocados en la comprensión de aquello que les rodea.

“En la universidad ero uno... Pues yo sí percibía que nosotras, porque era también con la gorda, como que asumíamos distinto las materias, como que venimos aquí es aprender; los otros eran como la recocha, como que todavía es el descanso, el momento de la diversión. Nosotros éramos, no, o sea, hay que aprovechar. Éramos pues como muy consciente de la importancia de saber y el placer por aprender. En particular qué señalaban. La manera como nos acercábamos al saber. Que no era con sufrimiento, sino con sorpresa y con placer” LU

También las trayectorias, la elección de la vocación y la profesión están marcadas por esos significados dados a la educación construidos de ese paso por la escuela, mencionan algunos participantes que se han ido por el campo de la docencia y que llevan en sus prácticas pedagógicas algunas estrategias de las usadas en las instituciones por las que pasaron.

Y veo que la característica principal es que podemos en este momento como adultos, en la vida como docentes, respetar esa diferencia. Y yo creo que eso fue lo que me marcó. Que el colegio nos haya formado en ese respeto por la diferencia y poder convivir con las personas de manera respetuosa...Eliana puede, puede no hacer el salto triple. Eliana puede no saber nada de voleibol. Pero si Eliana irrespeto un compañero en el momento en que estamos en el ambiente de aprendizaje, eso no lo puedo pasar, eso no lo puedo dejar pasar. El irrespeto no puede ir conmigo y como en mi formación como persona y en Alcaravanes, eso es lo que yo siempre promuevo”

DA

Pues de hecho como esa capacidad de argumentación, esa mirada crítica hizo que uno o por lo menos facilitó que me fuera muy bien en la Universidad, que destacara

*de alguna manera por esas cualidades en el pregrado y en el postgrado. Y eso me abrió puertas para cumplir ese sueño que era ser docente...Entonces sí, yo no tuviera esa mirada crítica, si yo no fuera una persona reflexiva, que argumento y no lo hubiera puesto en práctica en esos espacios mientras yo estaba en el rol de estudiante, yo no habría accedido posiblemente a ese lugar de docente que es digamos lo que yo me propuse desde muy joven. **LI***

Además esas prácticas han tenido retroalimentaciones favorecedoras por las instituciones y los estudiantes con los que se han relacionado, por la utilización de esas didácticas que invitan a la construcción de saber de una manera diferente.

*“Entonces mí que hacer ahora como docente esta.... Por eso les decía, es un impacto brutal porque yo no sería la profe que soy hoy. Que soy muy buena profe. Eso suena muy narcisista pues, pero en realidad es porque me han dado reconocimientos. En el Poli fui evaluada como la mejor profesora del 2018 a nivel nacional. En Eafit fui evaluada el semestre pasado como la mejor docente de la carrera, del semestre” **LU***

También frente a esos nuevos significados, mencionan los egresados que estos han posibilitado la comprensión del conocimiento como posibilitador de cambios sociales.

*“Y algo que también se fortalecía en el Soleira pues siento yo o por lo menos aprendí allá es aprender por placer, o sea, no solo porque toca, porque es un paso que hay que dar, sino de verdad.... Como cuál es el sentido de aprender, para qué. Lo que nosotras hacíamos en alfabetización, en tantos proyectos de acompañamiento que hacía el Soleira como Institución a la comunidad, nos metimos en cosas de referendo del agua, de participación política. Era un pensamiento pues muy crítico y crítico en el sentido de para qué el conocimiento, para qué yo aprendo, para qué yo desarrollo unas habilidades sino sirve a otro, a mí” **LU***

Experiencias que fortalecen habilidades para la vida

Con relación a la tercera tendencia, nos presenta lo favorecedor que fueron las experiencias en contraste con el fortalecimiento de habilidades para la vida, como por ejemplo el desarrollo del pensamiento crítico, el fortalecimiento de capacidades investigativas y creativas, la toma de decisiones de forma consciente.

“Pues ve, yo creo que, en ningún colegio tradicional, te enseñan hacer crítico. En el Soleira pues siempre había una posición crítica, nos enseñaban a hacer política. O sea, no era como simplemente aprender de memoria datos y la información de la Historia de Colombia, sino que nosotros casi que nos enfocábamos en la actualidad del país y se promovía mucho que fuéramos activos. Entonces todo en el colegio era pensado para desarrollar una mirada crítica en los estudiantes. Entonces en Ciencias Sociales, las tareas eran lleve una noticia actual y haga una mirada crítica a esa noticia. Entonces digamos que todos los ejercicios son para que uno nunca trague entero, sino que desarrolle esas posturas. Y entonces el Soleira, pues obviamente lo permitía, lo promovía. No era como memorice historia y apréndase algo”. LI

Expresan además algunos de ellos, que esa postura crítica más allá de volverlos inconformes con la vida o “criticones” frente a las diferentes situaciones, lo que les permitió fue asumir y consolidar posturas políticas frente a la realidad social y nacional.

También sustentan que esa mirada crítica y comprensión del contexto fue favorecedora de la capacidad argumentativa y de construcción del discurso, lo cual les abrió puertas a los participantes para ejercer las profesiones que tienen hoy en día.

“Otra cosa que señalaban era como hacía exposiciones, también fue algo que me preguntaban mucho, usted por qué expone así, dónde estudió. Porque era demasiado didáctico; como que yo sentía que no tenía que recitar una cosa de memoria, sino la tengo que entender para que los otros la puedan aprender. Como que la exposición no es un requisito, sino que de verdad tenía que enseñar algo a mis compañeros porque el profesor no lo iba explicar, sino que me tocaba a mí” LU

Nuevas Comprensiones

Si consideramos los hallazgos descritos y su contraste con la normalidad de los procesos tradicionales a nivel escolar, es posible identificar nuevas formas en el acto educativo que permiten reflexionar en torno a lo que implican las pedagogías críticas y su necesidad en el contexto social, contexto que requiere sujetos que aporten al medio del cual

hacen parte, no desde un asunto de lo productivo, si no desde la oportunidad de favorecer cambios sociales.

Las narrativas encontradas en este estudio nos permiten identificar otras formas de ver y hacer el proceso educativo, nos dan la posibilidad de hacer nuevas comprensiones frente a lo que se debe buscar a la hora de construir propuestas pedagógicas. Abren panoramas donde la educación como proceso de cambio, de transformación de si y del entorno, de liberación, son posibles gracias a las nuevas formas del ejercicio docente.

Este hallazgo se identifica con lo que Freire (1969) asumía como dos tipos de educación: la educación bancaria y el modelo liberador. Lo mencionado se hace tangible, si se considera que la educación como proceso rígido direccionado a la transmisión de conocimientos, no tuvo lugar en las narrativas de los egresados, por el contrario, dichas narrativas se acercan más un tipo de educación que sustenta la tarea educativa en la idea de que tanto educador como educando saben y aprenden a la vez que enseñan (González, 2007). Es decir, los egresados nombran experiencias en las cuales tienen un papel activo en la construcción del proceso educativo, que propendió por la comprensión de la realidad, por la posibilidad de expresar sus posturas y que no les cohibió en la formación analítica, argumentativa y propositiva.

Es en lo anterior donde la diada enseñanza- aprendizaje cobra valor, ya que no es unilateral, si no que va y viene entre maestro y estudiante. Esto permite como se evidencia en los hallazgos de la investigación, contemplar la enseñanza como una actividad que da lugar a la problematización, la cual es necesaria para develar la realidad, el papel que tenemos en ella, y las posibilidades de cambio. González (2007), citando a Freire menciona:

En el modelo liberador, los contenidos programáticos de la educación son abiertos y no formalistas y están sometidos a un debate democrático de cara a su selección y tratamiento (González, 2007p.57).

La posibilidad de la educación para la liberación puede entenderse desde la cotidianidad, desde las acciones que permiten el reconocimiento del otro, desde asuntos que fortalecen el libre desarrollo de la personalidad, pero que invitan también al trabajo en comunidad. Es decir, las experiencias educativas encontradas en el ejercicio investigativo

alientan un proceso que sin duda trasciende el carácter individual, con el objetivo de promover una conciencia social, que permite un pensamiento fortalecido en la reflexión, pero también en la acción. Frente lo individual y lo social:

Al formular una teoría de la educación sería conveniente evitar tanto una negación de lo social, lo objetivo, lo concreto y material, como una excesiva insistencia en el desarrollo de la conciencia individual. En la comprensión del rol de la objetividad es necesario también estimular el desarrollo de la dimensión social (Freire, en Freire y Macedo, 1987, p. 65)

Es interesante, pero además esperanzador, evidenciar como las narraciones de los egresados, tiene una relación estrecha con los distintos planteamientos desde las Pedagogías Críticas, específicamente con los fundamentos que según Ramírez (2008) dan lugar al acto pedagógico crítico, incluyendo en su derrotero la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. Por ende, mencionaremos la relación de cada fundamento, con los hallazgos de la investigación ya registrados.

Frente a la participación social la cual se refiere a la importancia de concientizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la responsabilidad que tienen con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. En función del análisis de la pertinencia social de la formación (Ramírez, 2008), es posible evidenciar desde cada narrativa, practicas orientadas a comprender el porqué del proceso educativo, su aplicación, así como el fortalecimiento en aspectos investigativos y argumentativos que les permitieron a los egresados generar procesos reflexivos y tener un rol activo dentro de la escuela, que no se limitó a la recepción de contenidos, si no que ellos mismos tomarán parte de los mismos, aportando a su construcción, socialización y apropiación.

Frente a la comunicación horizontal, la cual se entiende desde el reconocimiento del otro y la legitimación de su discurso, en especial dentro del trabajo del aula, sin que ello necesariamente implique ausencia de diferencias entre los actores que intervienen (Ramírez, 2008). Se evidenciaron y exaltaron practicas por parte de los egresados, en torno al tipo de relación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, pero en especial en la

relación maestro-estudiante, la cual se caracterizó por el reconocimiento de las subjetividades individuales, lo que a su vez fortalecía intereses colectivos, por la importancia del rol del maestro así como del estudiante en el acto educativo, sin pretensiones de poder o superioridad por parte de los primeros, generando un contexto fluido para la expresión de ideas, acuerdos y desacuerdos en aspectos académicos, pero también personales, ambos necesarios en el proceso formativo y para la vida misma. Frente a este aspecto se complementa:

En esencia, la comunicación es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse ética y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Prieto, 2004, p.77).

La relación entre maestro y estudiante también tiene gran relevancia en Freire, quien menciona que debe ser una relación de diálogo y de apertura, basada en la autonomía y la libertad:

El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos (Freire, 1977, p. 18).

En este sentido el papel de los educadores, y la forma en que promovieron que los egresados se relacionaran con el conocimiento, se convirtió en uno de los fundamentos principales de una experiencia escolar en función de la transformación social. La significación de los imaginarios simbólicos enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo (Ramírez, 2008). Para este caso, permitió puntualizar aspectos que favorecen la reconstrucción de imaginarios en torno del proceso académico en general, de acá que la educación es vista desde la necesidad de comprensión del contexto presente y futuro, como una oportunidad de participación activa y vivencial, pero también como oportunidad de disfrute y relación cercana con el conocimiento, es decir, se tejen imaginarios que generan rupturas frente a marcados imaginarios en el proceso educativo tradicional, donde la recepción de información, memorización, y la visión del proceso académico desde aspectos disciplinarios, normativos y productivos son lo común. Lo anterior tuvo una relación

directa con la forma en que cada egresado vivió su etapa escolar, pero sobre todo como se proyectó luego de ella.

Frente a humanizar los procesos educativos, donde se expone la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; confrontando el actuar en distintas relaciones en aras a mejorar, no para censurar, excluir o descalificar (Ramírez, 2008), se evidencian experiencias humanizadas a nivel del proceso educativo del cual hicieron parte los distintos egresados, donde el reconocimiento de habilidades, subjetividades, y aún de sus limitaciones, era necesario para la construcción de nuevas posibilidades en el ámbito académico y personal, promoviendo a su vez procesos inclusivos y de aceptación por la diferencia. Esto se relaciona con lo expuesto por el autor:

La cátedra se establece como pretexto para hurgar en ella manifestaciones de entendimiento y complementariedad social; para relacionar en ella los cambios de la política, la ideología y la sociedad en general (Ramírez, 2008, p.111).

De la contextualización del proceso educativo se plantea la posibilidad de construir procesos educativos, que promuevan el interés común, ahondando en el conocimiento del contexto social y económico del cual se hace parte, para favorecer acciones desde la comprensión que favorezcan la acción en términos de otras posibilidades. En este sentido se pudo percibir la escuela, como escenario favorecedor de dicho fundamento, por medio del análisis del contexto cercano, de la reflexión de problemáticas que involucran temas de carácter social, ambiental, económico y cultural.

En torno a la transformación social que según el autor se da como proceso y resultado de los fundamentos anteriores, se evidencia en la necesidad de hacer, de construir, de la pregunta reflexiva de distintos egresados sobre el por qué y el para qué del conocimiento, no solo desde una investidura académica, sino también desde el ámbito personal. Frente a esto se menciona:

La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones. Transformar la realidad no es simplemente cambiarla o adaptarla a las necesidades

inmediatas, también es conceptualarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente, desde la resignificación histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos (Ramírez, 2008, p. 8).

También se logra evidenciar que es posible pasar al acto educativo, acciones que generen otras relaciones con el saber y con el entorno, y de ahí la necesidad de insistir en el cambio, como lo expone McLaren (2005) en su texto *La Vida en las escuelas* el desafío de las pedagogías críticas va más allá de buscar una coherencia lógica, porque parte de la elección moral de los maestros y ciudadanos:

...una elección que el filósofo estadounidense John Dewey sugirió consiste en distinguir entre educación como una función de la sociedad y sociedad como una función de la educación. Necesitamos examinar esa elección: ¿Queremos que nuestras escuelas creen una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía politizada, capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social? ¿Queremos adaptar a los estudiantes a la división capitalista del trabajo haciendo que sean meramente funcionales dentro de él, o queremos hacer que los estudiantes se sientan incómodos en una sociedad que explota a los trabajadores, que sataniza a la gente de color, que abusa de la mujer, que privilegia a los ricos, que comete actos de agresión imperialista contra otros países, que coloniza el espíritu y que arranca totalmente el alma nacional de la conciencia social colectiva? ¿O tal vez queremos crear esferas de libertad en nuestras aulas e invitar a los estudiantes a convertirse en agentes de transformación y esperanza? (p. 256).

Aparece entonces como un deber moral pensarnos qué tipo de educación se está desarrollando, a qué actos pedagógicos se está apuntando y su objetivo, pues el aula es uno de los lugares privilegiados desde donde se pueden promover transformaciones sociales, dependiendo de las posturas e intereses de quien lidere, participe e influya en los procesos de aprendizaje. Así mismo y de acuerdo con McLaren (2005), es necesario el reconocimiento de la política, la cultura y la economía en el aula, ya que partir de la identificación de estos elementos y de sus diferentes relaciones se pueden promover actos de emancipación y

transformación en los estudiantes. De ahí la pertinencia de que estos elementos se aborden por los actores educativos, para que la escuela y sus posibilidades se fortalezca en estos aspectos.

Inicialmente plantea McLaren (2005) que una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido mostrar y desafiar el papel de las escuelas en la formación para el desarrollo de la vida política y cultural. En este sentido plantea que la política debe ser un elemento central para desarrollar y potencializar en los espacios del aula, según él:

Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. En este contexto, los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual. Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. (p. 257).

Con este estudio se puede ver que permitir en el aula espacios de discusión de la realidad nacional e internacional, tomar conciencia de las diferentes problemáticas que se viven como sociedad, dan la posibilidad a los estudiantes de reconocerse en ese contexto como sujetos activos, desde los cuales se hace necesario gestar nuevas ideas que lleven al cambio y a la transformación. Además, se evidencia que hacer del acto educativo un ejercicio político, no es una tarea tediosa que implique grandes cambios a nivel pedagógico, más bien parte de iniciativas en las que sea posible abrir espacios para la palabra, para la construcción conjunta, para el abordaje desde múltiples miradas, de la interacción con el entorno llevando el aprendizaje más allá de las cuatro paredes del aula.

También plantea McLaren (2005) que además de la política, la escuela es una preparación y legitimación de las formas particulares de la vida social y que en ese sentido

la cultura también es un elemento que debe ser tenido en cuenta y fortalecerse en el acto pedagógico:

En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural. (p. 358).

De acuerdo con lo anterior, es claro que romper con la reproducción de formas de relacionamiento que provocan y perpetúan la desigualdad, es una necesidad, y por supuesto una oportunidad, tal como se identifica en las narrativas de los egresados participantes, quienes destacan el relacionamiento horizontal, el reconocimiento del discurso del otro, y la aceptación de la diferencia, como aspectos que promueven otras formas de organización social. En esta línea el autor indica que la economía también debe tener espacio en la escuela ya es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo:

La pedagogía crítica se funda en la convicción de la preocupación por la dimensión moral de la educación ha llevado a los académicos críticos a emprender una reconstrucción socialmente crítica de lo que significa "ser escolarizado". Destacan que cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. Tales teóricos impugnan el hincapié que la democracia liberal hace en el individualismo y la autonomía respecto de las necesidades de los demás. (McLaren, 2005, p. 262)

De acuerdo con McLaren (2005) es necesario plantear una teoría del interés y de la experiencia para las escuelas, justificando que los programas escolares deben ser comprendidos en estos términos.

Por teoría de interés Giroux quiere decir que el programa refleja los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman o descartan. (p. 263).

Con todo el panorama que nos ha mostrado el desarrollo de este ejercicio investigativo y con lo que se puede evidenciar a partir de las narrativas presentes en cada uno de los participantes, pensamos que es un deber de los diferentes actores de la educación hoy en día, tanto en Colombia, como en todos los países del mundo pensarse otras formas de construir ciudadanía. Consideramos que se hace necesario replantear los modelos de educación dominantes, que alienan al sujeto, que reproducen estereotipos sociales y que coartan el ejercicio de la libertad para dar lugar a nuevas propuestas que permitan construcción de otras relaciones con el entorno, conciencia de las problemáticas sociales para promover su transformación, que permitan que el aprendizaje sea disfrute y no un deber o un padecer. Ya logramos evidenciar a partir de lo nombrado hasta ahora que, si se puede pasar al acto prácticas que generen otras relaciones con el saber y con el entorno, entonces es la tarea de todos quienes nos movemos en los ámbitos educativos, no solo de los dirigentes, creer, confiar y generar cambios en lo que hasta ahora hemos venido entendiendo por educación.

A modo de conclusión

De acuerdo con los hallazgos y las nuevas comprensiones que nos permitió el ejercicio investigativo, podemos aportar las siguientes conclusiones:

- Las IE con pedagogías críticas más allá de verse como propuestas acabadas y firmes, se presentan en constante construcción, evolución y a partir de esas prácticas puntuales se avivan fuerzas para que otras formas de desarrollar el acto educativo comiencen a ser una realidad y dejen de ser una utopía.
- Las experiencias escolares para los egresados de IE con pedagogías críticas se identifican como valiosas, significativas y con un valor positivo y especial. En estas se puede ver la transversalización de la dimensión personal y académica con aprendizajes que perduran a lo largo de la vida y que fueron favorecedoras de los procesos de aprendizaje por el tipo de actividades, relaciones entre la comunidad educativa y espacios que en estas se vivieron. Estas han trascendido hasta la vida presente de los egresados impactando dimensiones como lo personal, lo académico y lo profesional.

- Las prácticas pedagógicas que aportaron a la generación de las experiencias significativas en los egresados de IE con pedagogías críticas se identifican como innovadoras y novedosas ya se busca trascender el espacio del aula como lugar único de aprendizaje y el entorno y su interacción con este se convierte en laboratorio vivo de nuevos conocimientos; se invita a la libre expresión, a ser auténticos y elegir la propia forma de vestir; se propician espacios para la palabra y las múltiples miradas con el fin de promover posturas comprensivas y respetuosas frente a las otras formas de ser y pensar.
- Las experiencias escolares de los egresados de IE con pedagogías críticas fueron identificadas como favorecedoras ya que a partir de ellas se logró fortalecer la capacidad de relacionarse asertivamente con el entorno fundamentado en el respeto por las diferencias, promoviendo la reflexión continua del porque y para que el saber, robusteciendo a su vez el desarrollo del pensamiento crítico, de capacidades investigativas y creativas.
- Es posible generar un acto educativo en el que la apuesta por una pedagogía crítica se evidencie, desde acciones concretas, como el reconocimiento del otro y que ponen en evidencia la vida cotidiana para tomarla como espacio mismo de reflexión y de acción. Es posible pensarse una forma de educación distinta, donde el cultivo del ser y del estar en comunidad, se vuelvan los pilares que guíen las acciones pedagógicas.
- Es una necesidad y un deber de los diferentes actores de la educación hoy en día, pensarse otras formas de reconstruir el contexto educativo formal, el cual debe trascender las apuestas netamente productivas de la formación para el mercado, promoviendo la educación para la transformación social.
- Las pedagogías críticas son una oportunidad vigente en el camino por replantear los procesos de educación dominantes, que alienan al sujeto, que reproducen estereotipos sociales y que coartan el ejercicio de la libertad, para dar lugar a nuevas propuestas que permitan construcción de otras relaciones con el entorno y conciencia de las problemáticas sociales, promoviendo además sanas relaciones con el aprendizaje, donde acercarse al conocimiento no implique el padecimiento de lo rígido y lo normativo.

De acuerdo con las conclusiones anteriores, consideramos que, si comenzamos a tejer nuevas posibilidades en las relaciones que se forjan en la escuela, teniendo presente los planteamientos de las pedagogías críticas, y los hallazgos de la investigación, podemos avanzar en que la escuela sea ese lugar privilegiado para ser, para la libertad, para el empoderamiento y la acción en distintas realizadas sociales. Creemos que una persona emancipada, consciente de su lugar en la sociedad, es una persona feliz, que asume su responsabilidad en la transformación y construcción del mundo.

3. Resultados y Productos esperados y potenciales beneficiarios

Los resultados y productos esperados con el ejercicio de investigación realizado se expresan en tres categorías:

a) Relacionados con la generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos:

Los productos esperados desde esta categoría serán las publicaciones científicas que se puedan hacer posterior al desarrollo de la investigación. Con los hallazgos de este trabajo y para hacer difusión de esta información se construirán artículos que permitan generar reflexiones frente a la realidad develada, con miras a comprensiones de esta realidad y a futuras investigaciones que se deriven de lo encontrado, como el artículo de resultados: *Experiencias escolares, una mirada a las pedagogías críticas*.

b) Conducentes al fortalecimiento de la capacidad científica nacional: uno de los productos a entregar es la propuesta educativa en relación con un proceso de formación (*Diplomado: Resignificando mi ser docente*), donde se invitará a docentes y a profesionales a recibir formación en los fundamentos de las pedagogías críticas, con miras a la construcción de alternativas pedagógicas en los diferentes contextos educativos y donde se expongan los resultados del proyecto de investigación.

c) Dirigidos a la apropiación social del conocimiento: en este apartado uno de los resultados esperados será la presentación del proyecto en el evento de socialización de proyectos convocado por el CINDE, y también se dejará la puerta abierta a otras invitaciones que permitan hacer difusión de este conocimiento. Es importante destacar que, como parte de esta categoría, se hará también un proceso de devolución de la información encontrada a

los participantes e instituciones educativas de las cuales fueron parte los mismos con miras a reflexiones y nuevas construcciones frente a lo encontrado.

Generación de nuevo conocimiento

Resultado/producto esperado	Indicador	Beneficiario
Publicaciones científicas	Artículo publicable	Comunidad científica

Fortalecimiento de la capacidad científica

Resultado/producto esperado	Indicador	Beneficiario
Propuesta educativa diplomado en pedagogía crítica	Propuesta diseñada y presentada en foro	Docentes y profesionales interesados

Apropiación social del conocimiento

Resultado/producto esperado	Indicador	Beneficiario
Socialización de resultados	Participación en foro convocado por el CINDE	Comunidad académica
Devolución de los hallazgos a los participantes e instituciones	Reuniones y espacios de encuentro y socialización de información.	Participantes, instituciones y comunidad.

Impactos esperados a partir del uso de los resultados:

Los impactos esperados con el proyecto están relacionados con el área educativa y social. En primera instancia porque buscamos impactar a profesionales del área de la educación, a partir de nuevas reflexiones y construcciones, que apuesten a la formación de sujetos críticos frente a su realidad social, por medio del acercamiento a las pedagogas críticas. En segundo lugar y logrando el primer impacto, la realidad social se verá influenciada por dichos sujetos, si sus acciones desde la cotidianidad propenden y contribuyen a la puesta en marcha de acciones que den cuenta de la educación como apuesta social y política.

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Contribuir a la formación en pedagogías críticas a profesionales del área de educación	Mediano y largo plazo	Mínimo 50 profesionales en formados en pedagogías críticas	A partir de los resultados de la investigación y de la propuesta educativa, habrá profesionales en el área de educación, interesados en formarse en torno a las pedagogías críticas
Contribuir a la implementación de prácticas educativas desde las pedagogías críticas, en instituciones educativas	Largo plazo	# de instituciones educativas que implementan practicas educativas desde las pedagogías críticas	A partir de los resultados de la investigación, habrá Instituciones educativas que busquen implementar practicas educativas teniendo como base las pedagogías críticas

Referencias

- Bendit, R. y Miranda, A. (2013). Trayectoria y expectativa de los egresados de la secundaria en Argentina. *VDAAPGE*, 13(21), 6-20.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *In Forum: Qualitative social research*, 7(4), 1-43.
- Campos, I., Biot, M., Armenia, A., Centellas, S. & Antelo, F. (2011). *Investigación biográfico–narrativa*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Castrillón Ramírez, O. (2018). *Motivaciones y Trayectorias de Inserción Productiva Diferenciales de Egresados, de la Institución Educativa Naranjal de Chinchiná, Caldas, a partir de su Participación en Experiencias Ondas*. (Tesis de maestría) Universidad de Manizales-CINDE, Manizales.
- Corica, A. M., & Otero, A. E. (2017). Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Población & sociedad*, 24(2), 31-64.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- González, J. (2007), La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 11.

- González-Gutiérrez, A., Regalado-Cañón, M. J., & Jiménez-Espinosa, A. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 8(16). Disponible en <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/955>
- Guayasamin Albuja, D. (2011). *Sistematización de la pedagogía Waldorf como experiencia educativa en Quito*. (Tesis de pregrado), Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos., C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Ed Taurus.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Disponible en <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Mateos Blanco, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos Universidad de Sevilla. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.

- Pérez, A., Gelves A., Bethzaida, B., Febres-Cordero, M., & Carrillo Ramírez, T. E. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66),237-247. 1316-4910. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35649692005>
- Pineau, P., Dussel, D., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Prieto, C. D. (2004). La comunicación EN la educación. 2ª.
- Quiroz, T., Velásquez A., García B., y González, S. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Disponible en http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- Ramírez, B. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28(2), 108-119
- Rodríguez, E. S. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (3), 147-171.
- Rojas, C.A., y Obregón, J.M.C. (2014). Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 17, 277-290.
- Saldarriaga, J., & Alberto, J. (2015). De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de

procesos de subjetivación de jóvenes escolares (Tesis Doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). *Universidad de Manizales y CINDE, Manizales, Colombia.*

Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea*, 3(21), 147-171.

Sepúlveda, (2010). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, 21(39), 11-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>

Anexos

A continuación, se relaciona el formato de consentimiento informado que fue enviado para su diligenciamiento a los distintos participantes:

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“EXPERIENCIAS ESCOLARES: UNA MIRADA A LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS”

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

CINDE

TÍTULO DEL PROYECTO: EXPERIENCIAS ESCOLARES: UNA MIRADA A LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación es conducida por las estudiantes **Marisol Escobar Preciado con cedula 1152437961 y Eliana Montoya Vera con Cedula 1036606497**, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, del Cinde-Universidad de Manizales, para optar al título de Magísteres en Educación y Desarrollo Humano.

Quiero que usted conozca que:

- La participación en esta investigación es absolutamente voluntaria, esto quiere decir que si usted lo desea puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones.
- En todo momento se protegerá la confidencialidad y el anonimato frente a la información que usted nos comparta; esto quiere decir que nadie conocerá su nombre o sus datos personales.
- No recibirá beneficios económicos por su participación en el estudio o por la información suministrada.

2. INFORMACIÓN DEL ESTUDIO

Objetivo: La meta de este estudio es comprender las narrativas de un grupo de egresados de instituciones educativas con pedagogías críticas, frente a sus experiencias escolares.

Procedimiento: para poder recolectar la información se tiene programado realizar una serie de entrevistas y una técnica interactiva nombrada foto lenguaje, a egresados de instituciones cuyos PEI se fundamentan en Pedagogías Críticas (Colombo francés, Alcaravanes y Soleira).

Una vez usted haya aceptado participar en el estudio se hará lo siguiente:

- Será invitado a participar en una o dos entrevistas, con una duración aproximada de una hora cada una, además de una actividad de foto lenguaje, con el cual se pretende profundizar en aspectos relevantes para el proceso investigativo. Las técnicas anteriores serán desarrolladas por las investigadoras encargadas del trabajo y serán grabadas en audio con el fin de ser absolutamente fieles a la información que usted nos aporte sobre su experiencia.
- La información recolectada en las conversaciones con usted será digitada en un texto. Se le asignará un número o código de registro, el cual lo identificará en toda la documentación que se utilice y que se recoja durante la investigación y que garantizará su anonimato.
- Al finalizar la investigación, las investigadoras compartirán y discutirán con usted los resultados obtenidos.

Riesgos: Esta investigación contempla los parámetros establecidos en la Resolución N° 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y la Ley 1090 del 2006—Código Deontológico y Bioético en Psicología—.

Las entrevistas se consideran procedimientos de bajo riesgo a nivel psicológico. Si usted considera que se pone en riesgo su integridad con algunas preguntas de la entrevista, podrá expresarlo a los investigadores y negarse a responder o retirarse del estudio.

Beneficios: la presente investigación no brinda ayuda económica a sus participantes. Sin embargo, a partir de su valiosa y solidaria participación, numerosas personas podrán beneficiarse de los conocimientos adquiridos a través del estudio.

Reserva de la información y secreto profesional: toda la información que usted dará a las investigadoras en el curso de esta investigación permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a usted mismo en ninguna circunstancia. La información será transcrita y analizada con el uso de códigos que permitan mantener la confidencialidad y el anonimato. En la presentación de los resultados de la investigación y preparación de publicaciones nunca se mencionará la identidad o datos personales de los participantes.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar a **Marisol Escobar Preciado** al teléfono 3282001, celular 3002681162 y correo electrónico maries13022@hotmail.com, y a **Eliana Montoya Vera** al celular 3103861487, y en el correo electrónico elianamontoyavera@gmail.com.