

**LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA EN EL SEMINARIO MOVILIZACIÓN  
ESTUDIANTIL POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA NACIONAL**

**JOHN ARMANDO CUERVO OCHOA  
OMAR ALEXANDER CUETO NIÑO  
FABIÁN CAMILO ROZO VARGAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C.  
2014**

**LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA EN EL SEMINARIO MOVILIZACIÓN  
ESTUDIANTIL POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA NACIONAL**

**JOHN ARMANDO CUERVO OCHOA  
OMAR ALEXANDER CUETO NIÑO  
FABIAN CAMILO ROZO VARGAS**

**Trabajo de grado para optar al Título de Licenciatura en  
Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

**DIRECTORA:  
SONIA TORRES**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C.**

**2014**

**Nota de Aceptación**

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Abril 2014**

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA EN EL SEMINARIO MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
<b>Autor(es)</b>	Cuervo Ochoa, John Armando; Cueto Niño, Omar Alexander; Rozo Vargas, Fabián Camilo.
<b>Director</b>	Sonia Torres
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 134 p
<b>Unidad Patrocinante</b>	Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía.-OACEP
<b>Palabras Claves</b>	Investigación Acción Educativa, pedagogía crítica, acción colectiva, derecho a la educación, subjetividad política, Universidad Pedagógica Nacional

<b>2. Descripción</b>
Trabajo de grado que se propone evidenciar el proceso investigativo sobre la propia práctica pedagógica de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos en el seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional dando sustento a la hipótesis de que el maestro puede investigar a la vez que enseña y aprende sobre su propia práctica en un escenario académico concreto.

<b>3. Fuentes</b>
ABSALÓN Jiménez. Helwar Figueroa. (2002) Historia de la Universidad Pedagógica Nacional. Editor Universidad Pedagógica Nacional Bogotá D.C. Colombia
ADELL, Ramón (1998). El estudio de la movilización como indicador de participación sociopolítica: parámetros analíticos y significados. Trabajo presentado en el VI Congreso Español de Sociología. La Coruña.

ARCHILA, Mauricio (2012) El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica. En revista OSAL N 31. CLACSO. Argentina. BOAVENTURA, Sousa Santos, (1995) De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad (Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes) 312-331.

DELGADO, Ricardo (2007) Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía, *universitas humanística* no.64 julio-diciembre, Universidad de Manizales y CINDE. Bogotá.

ELLIOTT, John (1997) *La investigación-acción en educación*. (Tercera edición) Ed Morata. Madrid.

FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. México D.F

FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores. México D.F

GIROUX, Henry. Y MCLAREN, Peter. La Educación del profesor y la política de reforma democrática, En: GIROUX, Henry. *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990. pp. 209-227.

MARTINEZ, María Cristina (2011) *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*, editorial magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.

NOGUERA, Carlos (2002) *Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas*. En: *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002, Entre mitos y realidades*. Compilador: Hernán Suárez. Ed Magisterio Bogotá D.C pp. 249-280

RESTREPO, Gómez Bernardo, PUERTA, de Duque Myriam, et al, (2004) *Investigación Acción Educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. ADECOPRIA. Bogotá D.C

TARROW, S. (2004). *Poder en Movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

TILLY, C. (1993) *Cambio social y revolución, 1492-1992*. *Historia Social* nº 15, Valencia: UNED.

TOMASEVSKY, K (2004b). *El derecho a la Educación en Colombia*. Informe de la relatora especial de las Naciones Unidas. Plataforma Colombiana de los derechos humanos: Bogotá

ZEMELMAN, Hugo. (1989) *De la historia de la política*. México: siglo XXI Editores.

ZIBECHI, Raúl (2007) *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*; Lima: Programa Democracia y Transformación Global/UNMSM;

#### 4. Contenidos

##### **Objetivos del trabajo de grado**

El propósito del trabajo de grado es reconocer cómo se transforma la práctica pedagógica de los maestros en formación desde la Investigación Acción Educativa en el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* en el segundo semestre del año 2013, además de identificar las características que tiene el maestro en formación de la LECEDH que investiga, enseña y se forma en el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional; mostrar la incidencia que tiene un espacio académico como el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* en la transformación de la práctica pedagógica del maestro comunitario en formación; y analizar los aportes que hace la Práctica Pedagógica Investigativa a la construcción de saber pedagógico del Licenciado en Educación Comunitaria.

##### **Pasos presentes en el trabajo de grado**

En un primer momento en el trabajo de grado se da cuenta de tres espacios de debate y enriquecimiento pedagógico entre estudiantes y maestros, los cuales son la Universidad Pedagógica Nacional, el OACEP y el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*.

En un segundo momento se hace un trabajo de conceptualización de la metodología utilizada para dar cuenta de la Práctica Pedagógica Investigativa de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria, lo que incluye su análisis con relación al escenario de práctica, además se hacen explícitas las categorías conceptuales utilizadas como lo fueron la acción colectiva, el derecho a la educación y la subjetividad política.

Seguido a esto se muestra la evaluación de las sesiones del seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*, la transformación de cómo se aborda el seminario, además de la producción de saber pedagógico que los estudiantes de la LECEDH construyeron con relación a la práctica pedagógica investigativa llevada a cabo en el OACEP.

Finalmente, se exponen las conclusiones del proceso pedagógico investigativo de los estudiantes de la LECEDH en donde se evidencia los aspectos metodológicos, conceptuales, investigativos y pedagógicos; el aporte del trabajo de grado a la producción de conocimiento pedagógico de la LECEDH; los problemas de investigación que surgen a raíz de este trabajo; las preguntas que quedan para seguir ahondando en futuras investigaciones; y, el aporte a la misma licenciatura desde la hipótesis de que el maestro comunitario puede enseñar y aprender a la vez que investiga.

### **5. Metodología**

En este trabajo de grado se utiliza la Investigación Acción Educativa como metodología investigativa que muestra cómo se desarrollaron las sesiones del seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación y a su vez como esto incidió en la transformación continua de la práctica pedagógica del maestro en formación.

Algunas herramientas de investigación utilizadas fueron el diario de campo, la revisión de los talleres realizados en clase y la recolección grabada de la voz de los estudiantes.

### **6. Conclusiones**

Es importante resaltar que la hipótesis del maestro investigador en el presente trabajo reconoce diferentes escenarios de reflexión-acción pedagógica, que en este caso fueron: La Universidad Pedagógica Nacional que brindó a los estudiantes de la LECEDH el contexto pedagógico macro, en donde se identificó la historia del alma mater para poder sustentar que los maestros a lo largo de la historia de la universidad no han sido actores neutrales ante su realidad, haciendo relevante el papel que jugó el Movimiento Pedagógico en el debate de la tecnología educativa, además de mostrar cómo nacen y se transforman las instituciones en donde se desarrolla la investigación en la UPN; el OACEP como escenario de práctica que aportó en gran medida las herramientas para investigar las movilizaciones de actores educativos en Colombia, contribuyendo al proceso de formación investigativa de los practicantes de la LECEDH; y, el seminario MEDE que fue el escenario más cercano de interlocución con estudiantes universitarios, aterrizando los resultados de la investigación realizada en el observatorio y siendo el lugar donde se concretó la Práctica Pedagógica Investigativa por medio de la Investigación Acción Educativa.

Es así que la Práctica Pedagógica Investigativa se concibe como un proceso que empieza con el reconocimiento de los escenarios de interlocución entre actores educativos en los cuales los estudiantes de la LECEDH se fueron formando como maestros investigadores, pasando a lo específico de la reflexión de su que-hacer pedagógico investigativo con estudiantes universitarios en el seminario MEDE, lo que demarcó que el maestro investigador en formación se caracteriza por ser un actor educativo no neutro a la hora de consolidar un programa de estudios, escoger las categorías a trabajar, ni en la misma puesta en marcha del seminario, pues el maestro tiene en sí una postura política a la hora de enseñar, aprender e investigar.

La producción de conocimiento es el resultado de la Investigación Acción Educativa, en ella se hace evidente una producción de saber pedagógico que se refiere a la reflexión sobre la experiencia de la Práctica Pedagógica Investigativa, al encuentro y registro de los pormenores de la enseñanza-aprendizaje en un contexto, grupo y espacio específico, a su posterior análisis y la vuelta sobre la propia práctica para someter los resultados a interrogantes y posteriormente evaluarlos nuevamente. De acuerdo a los resultados del presente trabajo de grado se concluye que:

El maestro puede investigar sobre su propia práctica para encontrar las manchas, los errores y así mejorar su propuesta pedagógica produciendo saber pedagógico, referido a su práctica pedagógica, a los pormenores y detalles de su que-hacer como maestro.

El maestro no es neutro a la hora de realizar una propuesta pedagógica, de discutir un tema, pues tiene una intencionalidad política a la hora de compartir conocimientos.

El maestro requiere tener en cuenta el grupo con el que trabaja, lo que piensan, lo que proponen, para que el espacio de encuentro académico sea un lugar para debatir, llegar a acuerdos, disensos, pero sobre todo transformar la realidad, en este caso la realidad de la práctica pedagógica.

El maestro necesita promover una praxis verdadera, la unión entre reflexión y acción, ser coherente entre lo que dice y lo que hace, en definitiva en palabras de Gramsci ser un intelectual orgánico.

El maestro reconoce el contexto en donde desarrolla su práctica pedagógica para conectar lo que enseña-aprende con la realidad que lo rodea.

El maestro conoce la historia de donde desarrolla su práctica pedagógica, para recuperar la memoria de lo pasado y confrontarla con el presente.

El maestro nunca termina de aprender o de enseñar, por el contrario está en constante retroalimentación con relación a su que-hacer pedagógico.



El maestro si puede enseñar, aprender e investigar sobre su propia práctica.

Para finalizar como se señalaba antes, la investigación y aprendizaje como maestros investigadores no termina aquí, el camino del que-hacer pedagógico continúa, planteando nuevos interrogantes para los educadores comunitarios sobre la propia práctica pedagógica referidos a ¿Cómo consolidar otra educación posible desde las instituciones formales? ¿Cómo lograr la movilización de pensamiento y la afectación de las subjetividades para formar sujetos críticos de su realidad? ¿Qué incidencia tienen los distintos contextos en la transformación de la práctica pedagógica de los maestros?

<b>Elaborado por:</b>	Cuervo Ochoa, John Armando; Cueto Niño, Omar Alexander; Rozo Vargas, Fabián Camilo.
<b>Revisado por:</b>	Sonia Torres

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	28	05	2014
--	----	----	------

## **Agradecimientos**

En el proceso académico formativo a lo largo de estos cinco años, el apoyo de familiares, amigos y demás ha sido importante, en este sentido agradecemos a nuestras madres Martha Lucy Ochoa, Miriam Niño Valcarcel y María Teresa Vargas Lizarazo por estar ahí apoyándonos incondicionalmente; a nuestros padres Armando Cuervo, Jesús Omar Cueto y Cesar Augusto Rozo por enseñarnos que si uno se lo propone se pueden alcanzar las metas; a nuestros hermanos y hermanas Faryt Cuervo, Boris Cuervo, Melissa Molina (cuñada), Yeraldin Cueto, Carlos Cueto, Valentina Bonilla, Carlos Niño (tío), María Fernanda Rozo, Cesar Rozo, Daniel Rozo, Mónica Rozo, Cristina Rozo, a Lilith Alessa Cristancho Rozo (sobrina).

También agradecemos a las profesoras Sonia Torres tutora de trabajo de grado, María Cristina Martínez directora del OACEP, Cielo Andrea Velandía, estudiante de maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del OACEP, que nos acompañaron en el proceso formativo como maestros investigadores e hicieron posible el desarrollo del presente trabajo.

A la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, la Línea de investigación Identidad, Acción Colectiva y Poder Local, al OACEP y al seminario MEDE por ser escenarios en donde tuvimos una formación como maestros investigadores.

Agradecemos por último a estudiantes y profesoras de la línea de investigación que hicieron aportes al presente trabajo de grado, amigos, amigas, compañeros, compañeras, profesores, profesoras y demás personas que estuvieron a lo largo de este proceso académico formativo.

A todos ellos y ellas, muchas gracias.

## INDICE

Introducción.....	6
CAPÍTULO 1. ESCENARIOS DE REFLEXIÓN-ACCIÓN PEDAGÓGICA CON RESPECTO A LA FORMACIÓN DEL MAESTRO INVESTIGADOR.....	13
1.1 Alma mater: Universidad Pedagógica Nacional.....	14
1.2 Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía.....	27
1.3 Seminario: Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación.....	37
CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA: UNA PROPUESTA PARA EVIDENCIAR LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO EN FORMACIÓN.....	50
2.1 La Investigación Acción Educativa en el seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación.....	50
2.1.1 La IAE y las categorías trabajadas en el seminario MEDE.....	58
CAPÍTULO 3. PRODUCCION DE CONOCIMIENTO: UNA APUESTA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGOGICA INVESTIGATIVA DEL ESTUDIANTE DE LA LECEDH.....	84
3.1 Evaluación y transformación en el seminario MEDE.....	84
3.2 Producción de conocimiento, transformación del saber pedagógico desde la práctica pedagógica investigativa del estudiante de la LECEDH.....	97
4. Conclusiones.....	104
Bibliografía.....	112
Anexos.....	118

## Introducción

La práctica pedagógica investigativa llevada a cabo por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECEDH) cuyo resultado es el presente trabajo de grado, se realizó en el Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP), siendo este un escenario de práctica propicio para la formación de maestros investigadores.

El OACEP permitió en un primer momento el acercamiento a algunas herramientas investigativas para conocer e identificar las movilizaciones que se llevaban a cabo en Colombia por la defensa del derecho a la educación entre los años 2012 y 2013. Las movilizaciones que sobresalen de este acercamiento investigativo fueron las realizadas por Magisterio Nacional en cabeza de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) por un Estatuto Único Docente y la construcción de una Ley Alternativa de Educación Superior liderada por la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE).

El proceso al interior del OACEP en este primer momento demarcó una serie de características del maestro investigador en formación, las cuales se referían tanto a registrar las movilizaciones por la defensa del derecho a la educación a nivel nacional como a procesar la información recolectada y analizarla.

En este marco se identificó por parte de los estudiantes de la LECEDH que según los Lineamientos Generales Operativos de la Práctica Pedagógica de la LECEDH, el OACEP debía dar cuenta de procesos de formación pedagógica, metodológica y didáctica. En este caso el OACEP cumplía a cabalidad con la parte investigativa, pero ¿Dónde quedaba la parte referida a la práctica pedagógica del maestro en formación que tiene implícito el encuentro con un grupo específico?

Al encontrar esta dificultad se pasó a un segundo momento en el escenario de práctica, donde los estudiantes de la LECEDH junto con la coordinación del OACEP, buscaron hacer visible la práctica pedagógica en un espacio concreto. Es así como nace el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* que se realizó en el segundo semestre del año 2013 con estudiantes de diferentes carreras de la Universidad Pedagógica Nacional. La enseñanza y el aprendizaje en este espacio de encuentro mostraron distintos matices con relación a la producción de conocimiento que se fue dando con el transcurrir de las sesiones. Se habla de producción de conocimiento porque las relaciones entre el equipo del OACEP y los estudiantes partícipes estuvieron llenas de debates, apropiaciones y defensas de posturas.



Foto propia. Equipo OACEP. 5 de diciembre 2013

También es claro que hubo un proceso previo a la puesta en escena del seminario a finales del año 2012 y en el primer semestre del año 2013 con encuentros del equipo del OACEP conformado por la profesora María Cristina Martínez, la joven investigadora Cielo Velandía y los practicantes de la LECEDH John Cuervo, Alexander Cueto y Fabián

Rozo, en los que se dio la consolidación del programa del seminario: la planeación de 16 sesiones, la selección de lecturas pertinentes para el espacio, los pasos previos a seguir en el encuentro pedagógico y los objetivos.

El seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* tenía una intencionalidad a la hora de compartir conocimiento con los estudiantes. Es aquí donde se resalta su no neutralidad, pues los objetivos del programa consolidado por el equipo del OACEP apuntaban a conocer algunas experiencias de movilizaciones

estudiantiles en América Latina; debatir con los estudiantes categorías conceptuales referentes a la acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación; reconocer los sentidos y las prácticas de las movilizaciones estudiantiles; generar movilización de física y de pensamiento en los estudiantes asistentes al seminario; y, dar a conocer el trabajo que desarrollaba el OACEP (Ver anexo #3).

Respecto a la selección de las categorías de acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación, se debe al acercamiento conceptual que se venía trabajando alrededor de las movilizaciones de actores educativos en Colombia por parte del equipo del OACEP, pero a su vez el acercamiento dado en *la línea de investigación Identidad, Acción Colectiva y Poder Local* de la LECEDH<sup>1</sup> por parte de los practicantes a temáticas relacionadas a los Movimientos Sociales en América Latina, el poder popular, la construcción de subjetividades colectivas, la acción colectiva, la construcción de ciudadanía, la reivindicación de los derechos humanos y la construcción del sujeto histórico, social, político y popular.

En esta línea existía otra intencionalidad no explícita en el programa del seminario y era conocer cómo en un proceso formativo académico se investigaba a la vez que se enseñaba, además de saber la reacción de los estudiantes ante algunas propuestas que el maestro planteaba en el espacio académico. En este sentido se escogió la Investigación Acción Educativa como metodología investigativa para dar cuenta de ello y reconocer las dinámicas que se tejían en el espacio de encuentro académico con estudiantes universitarios.

De ahí, que el proceso pedagógico investigativo realizado por los estudiantes de la LECEDH en el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* y en sí en el OACEP, buscó el estudio de la propia práctica pedagógica de los maestros

---

<sup>1</sup> La línea de Identidad, Acción Colectiva y Poder Local es un espacio para los estudiantes de la LECEDH que permite la consolidación conceptual y metodológica para la producción de conocimiento. Esta producción sirve de sustento para la realización de los trabajos de grado de los estudiantes, pero también para la formación académica de los mismos.

investigadores en formación, referido este estudio a buscar respuestas a las siguientes preguntas ¿Cómo se transforma la práctica pedagógica de los maestros en formación desde la Investigación Acción Educativa dentro de un espacio académico concreto? ¿Cuáles son las características que tiene el maestro en formación de la LECEDH que investiga, enseña y se forma en el seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional? ¿Qué incidencia tiene un espacio académico como el seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación en la transformación de la práctica pedagógica del maestro comunitario en formación? ¿Qué aportes hace la Práctica Pedagógica Investigativa a la construcción de saber pedagógico del Licenciado en Educación Comunitaria?

Estas preguntas guiaron el proceso pedagógico investigativo de los estudiantes de la LECEDH y plantearon la hipótesis de que el maestro podía investigar, enseñar y aprender sobre su propia práctica, en otras palabras se podía analizar, interpretar y caracterizar las diferentes formas de abordar las temáticas en un espacio académico concreto, además de reflexionar sobre el propio que-hacer pedagógico del maestro investigador en formación, lo que demarcaba una *“praxis pedagógica susceptible de continuo mejoramiento, logrando, de paso, [un] cambio de actitud (...) y disposición positiva hacia la transformación permanente (...) [En definitiva se tendió] un puente entre la investigación y la educación” (Restrepo et al, 2004: 18-19).*

Este puente entre la investigación y la educación en el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* se fue construyendo a medida que pasaban las sesiones, reconociendo que la reflexión y la acción son

Una unión inquebrantable (...). En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrerío, en mero verbalismo. Por ello alineada y alineante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por el contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera (Freire, 1970: 106)

En este sentido el puente entre la educación y la investigación fue la praxis verdadera que buscó la transformación de la práctica pedagógica del maestro investigador en formación con relación al grupo con el que trabajaba y el estudio de los pormenores pedagógicos que se produjeron en dicha transformación.

Por tanto se reconoce que el proceso investigativo estuvo mediado por el intercambio de conocimientos entre estudiantes de Universidad Pedagógica Nacional y el equipo del OACEP, lo que plantea en palabras de Freire (1997) que *“quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”* (p.25) dando como resultado lo más importante en el que-hacer maestro: la experiencia vivida en un espacio académico concreto.

Cabe señalar que la experiencia vivida por los estudiantes de la LECEDH en el seminario *Mobilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* se explica en el presente trabajo, donde también se sustenta la hipótesis de que el maestro puede investigar, enseñar y aprender, además de producir saber pedagógico relacionado con su práctica pedagógica.

Por consiguiente el propósito de este trabajo es reconocer cómo se transforma la práctica pedagógica de los maestros en formación desde la Investigación Acción Educativa en el seminario *Mobilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* en el segundo semestre del año 2013, además de identificar las características que tiene el maestro en formación de la LECEDH que investiga, enseña y se forma en el seminario *Mobilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional; mostrar la incidencia que tiene un espacio académico como el seminario *Mobilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* en la transformación de la práctica pedagógica del maestro comunitario en formación; y



analizar los aportes que hace la Práctica Pedagógica Investigativa a la construcción de saber pedagógico del Licenciado en Educación Comunitaria.

En consecuencia el trabajo está dividido de la siguiente forma:

En el primer capítulo se da cuenta de tres espacios de debate y enriquecimiento pedagógico entre estudiantes y maestros, los cuales son la Universidad Pedagógica Nacional, el OACEP y el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*.

En el segundo capítulo se muestra la metodología investigativa utilizada en el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* que es la Investigación Acción Educativa (IAE).

En el tercer capítulo se muestra la evaluación de las sesiones del seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*, la transformación de cómo se aborda el seminario, además de la producción de saber pedagógico que los estudiantes de la LECEDH construyeron con relación a la práctica pedagógica investigativa llevada a cabo en el OACEP.

Finalmente, se exponen las conclusiones del proceso pedagógico investigativo de los estudiantes de la LECEDH en donde se evidencia los aspectos metodológicos, conceptuales, investigativos y pedagógicos; el aporte del trabajo de grado a la producción de conocimiento pedagógico de la LECEDH; los problemas de investigación que surgen a raíz de este trabajo; las preguntas que quedan para seguir ahondando en futuras investigaciones; y, el aporte a la misma licenciatura desde la hipótesis de que el maestro comunitario puede enseñar y aprender a la vez que investiga.

Así mismo, aparece la bibliografía que contempla autores como Gramsci (1967) para denotar que significa ser un intelectual orgánico; Vázquez (2006), Archila (2012), Prieto (1997), Jiménez y Figueroa (2002), Garzón (s.f), Calvo (2000), Quiceno (2002) entre otros, para hacer una breve historia de la Universidad Pedagógica Nacional; Restrepo y otros autores (2004), Elliot (1997), Restrepo (2003), Parra (2002), Penagos (2005), Arias y Restrepo (2009), Quintero, Muñoz y Munévar (2002), Ortega (s.f), McLaren (2005), Giroux (1990), Freire (1997) y Houtart (2006) para darle sustento teórico a la Investigación Acción Educativa; Ávila (2005), Tilly (1993) Tarrow (1998), Olson (1992), Touraine (1973, 1991), Melucci (1986), Martínez (2011), Zibechi (2007), Sousa (1995), Adell (1998), Castoriadis (1998), Zemelman (1989), Moncada y Lina Correa (2005) entre otros, para desarrollar las categorías acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación utilizadas como categorías en el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*; Masi (2008), Mirabal (2008), para dar sustento a lo que significa una verdadera praxis; Martínez (2008) para abordar la cuestión crítica de la producción de conocimientos con relación al grupo de estudiantes del seminario; Tezanos (1984) para demarcar las consideraciones de lo que significa ser un intelectual orgánico desde una perspectiva pedagógica; documentos del OACEP para hacer la caracterización del escenario de práctica; documentos de la Universidad Pedagógica Nacional como los datos de admisiones y registro o del SIGAN para hacer una caracterización general de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional; y, Martínez (2012), Ávila (2008), Freire (1970) y el programa del seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* para hacer la caracterización del mismo seminario.

Por último se adjuntan algunos anexos que representan los soportes de lo consultado durante la elaboración del trabajo de grado como los instrumentos de recolección de información y registro directo de una acción colectiva del OACEP (ficha 2 y ficha 5), el programa del seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*, talleres realizados dentro del seminario, ofertas de asignaturas de la UPN y la tabla de los programas académicos que ofertan en pregrado en la UPN.

## **CAPÍTULO 1. ESCENARIOS DE REFLEXIÓN-ACCIÓN PEDAGÓGICA CON RESPECTO A LA FORMACIÓN DEL MAESTRO INVESTIGADOR**

La academia presenta espacios como la plaza, la cafetería, el restaurante etc., que son utilizados por los estudiantes y maestros para discernir, debatir, llegar a consensos o disensos, alrededor de temas que tienen implícita –a veces inconscientemente y otras no tanto- una propuesta de incidencia política en la sociedad.

En esta perspectiva los escenarios universitarios son de vital importancia, en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (desde ahora UPN) para la formación de maestros que conozcan la realidad política, social, económica y educativa en la que se encuentra Colombia y propongan desde su que-hacer maestro transformarla. Podríamos también decir que estos escenarios son los que le dan vida a la academia, la dotan de sentido, además de ser lugares de confrontación de diferentes perspectivas pero con un mismo objetivo: superar los condicionamientos adversos para la realización de los proyectos individuales y colectivos de los estudiantes.

Estos escenarios algunas veces son poco concurridos, se quedan en lo que denomina Freire (1970) en mero verbalismo, quizás por la misma formación política del estudiantado donde predomina la apatía, el desinterés y la delegación de funciones a las organizaciones presentes al interior del alma mater.

Es aquí donde nos preguntamos ¿cuál es la tarea del maestro que se está formando en la UPN? ¿Cuáles son sus perspectivas de futuro? ¿Cómo puede aportar a los procesos de transformación que se pueden gestar desde los distintos escenarios, pero haciendo especial énfasis al lugar más cercano de encuentro entre educador-educando, es decir el aula de clases?

Es por ello que este primer capítulo da cuenta de tres espacios de debate y enriquecimiento pedagógico que tienen que ver con la formación política de estudiantes y maestros de la Universidad Pedagógica Nacional: **a)** La UPN con más de 50 años de recorrido en la formación de maestros en el país, **b)** el Observatorio de Acciones Colectivas por el Derecho a la Educación (OACEP), escenario de práctica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos y, **c)** la electiva *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*, que es el espacio más cercano de interlocución con los estudiantes.

### 1.1 Alma mater: Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior pública que desde sus inicios ha sido la encargada de la formación de maestros, promulgando el lema *educadora de educadores*. Se resalta el hecho de que la UPN ha buscado desde su nacimiento la formación de maestros en diferentes disciplinas del saber pedagógico, con el fin de contribuir a la enseñanza de la sociedad colombiana por lo que constituye “*un capítulo de la historia colombiana ligado al desarrollo de la educación, por su parte a la formación de [maestros] de las áreas del saber y de la investigación, la producción y el pensamiento pedagógico nacional*” (Vásquez, 2006: 14). Las instituciones que anteceden a la UPN y las cuales están ligadas a su nacimiento fueron el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas (IPN) y la Escuela Normal Superior (ENS).

El Instituto Pedagógico Nacional para señoritas fue creado el 9 de marzo de 1927 cuando el “*contexto nacional estaba marcado por un crecimiento económico impulsado por la inversión en obras públicas de créditos externos y los dineros como*



Instituto Pedagógico Nacional. Foto recuperada el 15 de abril 2014 de <http://agencia.pedagogica.edu.co/verevento.php?ide=31>

*indemnización por la pérdida de Panamá” (Archila, 2012: 73).* El IPN nace en la perspectiva de cambios a nivel educativo, los cuales se debían articular con el crecimiento económico de la época, especialmente se impulsó la consolidación del gobierno nacional en el año de 1924, que promovieron una reforma para ampliar la cobertura de la educación y mejorar la formación de los maestros del país (Prieto, 1997).

La pedagoga alemana Franzisca Radke fue la principal gestora y primera rectora del IPN, plantel que estaba conformado especialmente por pedagogos alemanes y pocos profesores colombianos, que habían enseñado en el Gimnasio Moderno (Prieto, 1997). El IPN asumió los presupuestos pedagógicos de la Escuela Activa que tenía gran acogida a nivel internacional, pero un rechazo en Colombia por parte de sectores conservadores, que promulgaban el modelo de educación tradicional permeado fuertemente por principios religiosos; la iglesia era la principal entidad que formulaba los contenidos educativos de la enseñanza colombiana en esa época.

Solo hasta la década del 30 con el fin de la hegemonía conservadora y el inicio de gobiernos liberales que retomaron el poder del Estado colombiano (periodo denominado la república liberal), se propuso una educación modernizante, remplazando la educación tradicional por nuevos contenidos en el campo del saber, entre ellos los de la Escuela Activa. La perspectiva que manejó el IPN, propuso:

Que el ambiente escolar debía constituirse en un instrumento de formación estética y moral, (...) [concediéndole] atención particular a su decoración y a su ambiente social. Los equipos, materiales didácticos y elementos para dotar el gimnasio y los laboratorios fueron importados de Estados Unidos y Alemania, pues en el país aún no se producían. Y en sus patios, además de la organización de prados y jardines, se adecuaron espacios para la horticultura, la gimnasia y la práctica deportiva. Durante los primeros años de funcionamiento el Instituto Pedagógico para señoritas fue equipado hasta el punto de llegar a ser considerado uno de los planteles oficiales mejor dotados del país (Prieto, 1997: 46).

Por otro lado la Escuela Normal Superior se fundó en 1936, caracterizándose por su carácter mixto, en donde

El estado liberal no solo buscaba llevar a la práctica una escuela laica, sino que también quería controlar estatalmente aún más la formación de [maestros], herramienta importante a la hora de masificar la ideología liberal, centralizadora, democratizadora y nacionalista. La creación de esta institución se logró bajo el corto periodo ministerial de Luis López de Mesa, quien, como Ministro de Educación, centralizo las tres facultades de Educación en una sola, la masculina y femenina, adscritas a la Universidad Nacional, y la de Tunja, también masculina. Mediante el Decreto 1917 del 23 de octubre de 1935, se unificaron las tres facultades y se ordenó que los (...) [estudiantes] que anteriormente estudiaban en ellas, para el año lectivo de 1936 solicitaran formalmente su ingreso a la nueva facultad de Educación (...) con el nombre de Escuela Normal Superior (Jiménez y Figueroa, 2002: 44).

En 1952 la ENS por orden del Presidente Laureano Gómez se desmontó, dividiéndose en dos instituciones *"la Universidad Pedagógica Nacional Femenina (UPNF), que funcionó en las instalaciones del IPN, y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), adscrita a la Normal de Varones de Tunja, instituciones que pretendieron volver a los antiguos postulados eclesiásticos y conservadores; de ahí, su carácter de universidades, femenina y masculina"* (Absalón y Figueroa, 2002: 51).

Entre 1952 y 1957 la Universidad Pedagógica Nacional Femenina estuvo asistida por Franzisca Radke, quien tuvo una administración conflictiva, pues *"aun cuando llegó por iniciativa directa de Laureano Gómez, él mismo, desde el periódico El Siglo, en el año 1957, patrocinó una campaña de desprestigio contra Radke, que culminó poco tiempo después con su salida"* (Absalón y Figueroa, 2002: 73). Esta campaña de desprestigio se dio por la simpatía y gran amistad que en la época tenía Radke con el dictador Gustavo Rojas Pinilla, la cual no fue bien vista por Laureano Gómez.

Lo anterior no fue el único motivo por el cual Francisca Radke tuvo que salir de la (UPNF), ya que las mismas estudiantes de la época hicieron una huelga en contra de la profesora por la forma en que esta llevaba el manejo de la institución. A través de un pliego de peticiones las estudiantes solicitaban *“la salida de la señora Radke, reforma de los programas, mayor participación y buen trato a profesores y estudiantes, mejoramiento salarial de los [maestros], dotación de la biblioteca y algunos laboratorios”* (Garzón, s.f: 15). Esta huelga es considerada como una de las primeras movilizaciones estudiantiles en la historia de la universidad, que provoca la salida de un administrativo de la dirección de una institución de educación superior.

En el mismo periodo de la destitución de Radke, Gustavo Rojas Pinilla tuvo que entregar el poder del Estado por la presión ejercida en sectores conservadores y liberales, llegando así al fin de su mandato. Al caer Rojas los partidos políticos tradicionales llegaron a un acuerdo bipartidista con el que se repartieron la administración burocrática del Estado, turnándose cada cuatro años el manejo de la Presidencia de la República. Dicho acuerdo inicio en 1958 y terminó en 1974, recibiendo el nombre de Frente Nacional.

En el Frente Nacional uno de los cambios fue la masificación de la Universidad que en palabras de Archila (2012) pasó de albergar 20 mil estudiantes en 1958 a 140 mil en 1974, pero

Los egresados de las universidades no sólo tenían hipotecado su futuro político por el bipartidismo, sino que no encontraban mayores posibilidades de empleo. Las más perjudicadas fueron las universidades públicas, que vivieron crisis financieras reflejadas en el deterioro no sólo de sus plantas físicas y [maestros] sino en la calidad misma de la enseñanza. Mientras tanto, creció el número de las privadas, con lo que la balanza se fue inclinando a su favor al pasar de albergar el 27% de la población estudiantil en 1945 al 45% en 1970 (p.79).

En el caso que nos concierne, en el año 1962 por medio del Decreto 2188 artículo 1 la UPNF recibió la denominación de Universidad Pedagógica Nacional, confirmando

las disposiciones para que la institución de educación superior recibiera estudiantes de ambos sexos<sup>2</sup>.

La incorporación de hombres dentro de la UPN fue muy lenta, pues las directivas se resistían a la idea, ya que la tradición conservadora que aún permanecía en la institución se negaba a recibir hombres, por tanto

Los cambios introducidos en 1962, representaron un primer choque abierto frente a la tradición conservadora, vertical y femenina. La tradición conservadora de la universidad, reflejada en su carácter femenino, solamente pudo ser superada, hasta cierto punto, a fines de los años sesenta, con la llegada de los hombres a las jornadas diurnas y al programa de educación física (...). [Con] la rectoría de Jaime Sanín Echeverri, en 1969, (...) el proceso de convertir a la tradicional UPN en una institución mixta, se [pone] en práctica con una mayor eficiencia (Absalón y Figueroa, 2002: 100).

Solo hasta el año 1969 con la llegada de Jaime Sanín Echeverri a la rectoría de la UPN, se pone en marcha con mayor eficiencia la entrada de hombres a la institución universitaria. El nuevo rector trajo transformaciones que se encaminaban a frenar un poco las tradiciones católicas que se venían imponiendo, en consecuencia

La universidad tradicional apegada a costumbres religiosas y católicas, acompañada de carnavales, reinados, comparsas y consagraciones religiosas llegaría a su fin por la presencia de nuevos actores, a los cuales Sanín Echeverri les dio cabida. En su administración se pasa de una universidad de predominancia femenina a la presencia masificada de los hombres en las facultades diurnas. Además, se da la entrada a un importante número de profesores críticos de la realidad nacional, como Néstor Gutiérrez, Fernando Dejanón y Jorge Mora entre otros; y ante todo enfrenta la consolidación del movimiento estudiantil de una manera abierta al diálogo y a la discusión (Jiménez, 2000: 15).

Otro de los cambios en la administración de Sanín se dio en el área de investigación de la UPN. Estos cambios comenzaron en 1971 cuando el Instituto de

---

<sup>2</sup> Cuando se dice ambos sexos se hace referencia a las consideraciones del decreto 2188 de 1962 que hace explícito la atención que para la época la UPNF venía realizando.



Investigaciones Pedagógicas creado Mediante el Acuerdo 001 de 1962, pasa a llamarse Centro de Investigaciones y Experimentación Educativa, el cual se convierte más adelante en 1976 en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP).

El nacimiento del CIUP no estaba entre los planes de la universidad, este *“nació como una institución incómoda para la UPN. La Universidad, en su desarrollo, no había tenido interés en un Centro de Investigaciones. (...) Un proyecto relevante, en ese entonces, fue el de las concentraciones de desarrollo rural. Los investigadores del CIUP, sin pensarlo, se vieron enfrentados a la temática de la investigación rural”* (Calvo, 2000: 99). Para principios de la década del 80s en el país, la Investigación da un giro hacia los métodos cualitativos, con lo cual investigadores del CIUP se centran en temas relacionados con la pedagogía y el maestro, tales son las investigaciones de Aracelly De Tezanos y Rodrigo Parra Sandoval.

A finales de los años 90s, los investigadores del CIUP y la UPN se enfrentaron entre sí, ya que no había una claridad de qué institución era la que había impulsado las investigaciones, es decir, que no se contaba con la institucionalización del CIUP en la UPN, bajo esta mirada hubo *“una gran presión por la institucionalización de la investigación. La crítica de la universidad, en estos años (1984-1990) estaba relacionada con una mayor presencia de los investigadores del CIUP y de sus investigaciones en sus proyectos curriculares”* (Calvo, 2000: 100). Este enfrentamiento se apacigua años después y los investigadores del CIUP son vinculados como maestros a la UPN.

Otro hecho que se da en los años 90s en el CIUP, es el aumento de los recursos destinados por la UPN a la investigación, con lo anterior, se vinculan nuevos maestros de diferentes Facultades de la UPN a los proyectos investigativos, lo que generó una ampliación del CIUP, ya que

Pasa a coordinar un significativo número de proyectos de investigación que superan los 50 (...) De la situación inicial en la cual el CIUP estaba completamente desvinculado de la universidad, se pasa a otra en la cual el CIUP *administra* los proyectos de la universidad, tiene una incidencia en ellos, los *gestiona* y los *apoya*. (...) A partir de la década de las noventa nuevas investigaciones del CIUP han hecho relevantes en el país los estudios de investigación documental y los Estados del Arte. En el ámbito de *temas*, el CIUP cuenta con una gran trayectoria en la problemática relacionada con los maestros. Estos han sido estudiados desde distintas perspectivas. En el momento actual es fundamental el trabajo de la Red de Cualificación de Docentes en Ejercicio —RED-CEE—, la publicación de *Nodos y Nudos* y la sistematización de las experiencias pedagógicas recogidas a través de la *Expedición Pedagógica Nacional* (Calvo, 2000: 100-101).

En este punto, es pertinente resaltar que la Investigación en la UPN nació con el Instituto de Investigaciones Pedagógicas, el cual se constituyó por el Departamento de Investigación, Departamento de Divulgación y Departamento de Estudio, los cuales se encargaron de darle forma, para que así la investigación se realizara con los parámetros requeridos por la academia.

Según Jiménez y Figueroa (2002) varios proyectos investigativos que promovió el Instituto estaban relacionados especialmente con el papel de los maestros en la realidad colombiana, que incluían el estudio de evaluaciones convenientes para el trabajo escolar y el uso de herramientas didácticas y conceptuales desde la experiencia pedagógica. Es allí donde la UPN inició el camino para convertirse en una institución que se encargaría de investigar temas centrados en la pedagogía.

Entre los años 1971 y 1980 (cuando se crea el CIUP), algunos maestros de la UPN fueron a capacitarse al exterior (especialmente a EEUU) en los presupuestos de la tecnología educativa, propuesta pedagógica que tenía una intencionalidad política y económica clara, pues fomentaba *“la instrumentalización de la enseñanza (...), circunscribía lo educativo dentro de lo económico (...), [asociaba la] educación solamente con enseñanza e instrucción, basada en la formación de un individuo productivo, en la racionalización de los denominados recursos humanos (maestro y [estudiante]) y en la productividad del proceso”* (Peñuela y Rodríguez, 2009: 98-100).

Esta propuesta pedagógica promulgaba también la salida del atraso de los países del Tercer Mundo, generando procesos de desarrollo internos que en el caso de Colombia daban cuenta de

Una educación industrial con un modelo tecnológico (...), [que] se proponía no solo educar de otra forma a la que existía, sino también adecuar (...) sus instituciones al nuevo orden mundial: nueva economía, tecnologías y distribución mundial del poder (...). Su finalidad era hacer obedecer, cambiar, adquirir habilidades y destrezas sin usar la razón (...). Para lograr estos objetivos se implementó la estrategia de importar los discursos (que se conoció como transferencia de tecnologías) y adecuar el medio (creación de nuevas instituciones) (Quiceno, 2002: 101-102).

En consecuencia con la Tecnología Educativa, la relación estudiante-maestro pasó a un segundo plano, es decir, la confianza que se gestaba entre estos, saber los problemas del otro, indagarse los problemas que se daban en el aula o el aprendizaje en colectividad, quedaron anulados por esta forma de enseñar. Otros aspectos negativos de la tecnología educativa los expresa Van Arcken

El profesor elabora el programa y el [estudiante] se autoinstruye, a su ritmo, despersonalizándose el proceso docente, eliminándose su influencia educativo – formativa. (...). En el aprendizaje no se toman en cuenta los procesos ni las cualidades, sino los resultados instructivos. (...) La orientación de las acciones del [estudiante] son generalmente, por ensayo y error. (...) No desarrolla el pensamiento teórico, ni creador, sino la memoria reproductiva. (...) En efecto, la educación aparece descontextualizada, sin tener en cuenta sus realidades y conflictos, y el proceso se centra en lo que puede ser controlado. (...) El Rol del [maestro], es el de seleccionar tareas y respuestas y elaborar un programa de enseñanza, y el del estudiante, se encaminó a un aprendizaje individualizado. Papel preponderante (...). Aprende de acuerdo a su ritmo individual de asimilación por ensayo error. Desarrolla memoria reproductiva, no favorece pensamiento teórico creativo (Pedagogía Docente)<sup>3</sup>.

Algunos maestros de la UPN formados en la tecnología educativa abrieron el debate para incorporar este tipo de educación en el alma mater, lo que *“origino una crisis, pues*

---

<sup>3</sup> Recuperado el 14 de Diciembre 2013 de <http://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-tecnologia-educativa/>

*esta propuesta pedagógica fue concebida mucho más desde la didáctica que desde la misma pedagogía. Por esta razón, su puesta en funcionamiento enfrentó en airados debates a varios bloques de profesores que en la institución asumieron puntos de vista diferentes” (Absalón y Figueroa, 2002: 158).*

Este debate que se produjo al interior del alma mater fue concebido por cuatro bloques de maestros: el departamento de biología era un bloque que defendía la entrada de la tecnología educativa en la institución, mientras que había un bloque de maestros opositor a esta que defendían la tradición educativa de la UPN, otro de estudiantes y maestros que criticaban la tecnología educativa por su carácter desarrollista y estadounidense desde una postura crítica de izquierda y, el último bloque de maestros formados en sociología que la criticaban por su carácter deshumanizante (Absalón y Figueroa, 2002).

En consecuencia, a través de los diferentes debates y confrontaciones que se dieron en la UPN por los bloques, los cuales estaban conformados por profesores y estudiantes, la incorporación de la tecnología educativa *“fue manejada de manera individual por cada uno de los profesores que compartían dichos preceptos. Es decir, como propuesta hegemónica y profunda no logró desarrollarse plenamente dentro de la institución. Algunos departamentos que tenían que ver con las ciencias exactas, por iniciativa propia buscaron fomentar la propuesta” (Absalón y Figueroa, 2002: 165).*

En la década de 1980, la UPN pasó a ser la institución pionera en la formación de los educadores del país, ya que con el Decreto de Ley 080 de 1980, Reforma de la Educación Postsecundaria, *“ubicó a la Universidad Pedagógica como institución para la investigación, el desarrollo educativo y la formación del personal docente” (Vásquez, 2006: 20)* con lo cual, la universidad hizo ajustes en la parte académica, administrativa, estatutaria y lo que propició una gran presencia de educadores en la iniciativa del *“Movimiento Pedagógico Colombiano, del cual derivaron importantes*

*iniciativas que hoy cursan en el país, como la autonomía, la participación democrática, el gobierno escolar, aspectos que quedaron finalmente consagrados en la Ley General de Educación” (Vásquez, 2006: 20).*

A nivel nacional la tecnología educativa tuvo resistencia por parte de los maestros que pertenecían al Movimiento Pedagógico Nacional que nació en el congreso de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en la ciudad de Bucaramanga en 1982. Este movimiento recogía *“las múltiples y diversas expresiones de resistencia cultural, social y educativa que se erigían en defensa de la educación pública y que buscaban la construcción de proyectos alternativos frente a las imposiciones de la época, especialmente las derivadas de la tecnología educativa” (Martínez, 2008: 53).*

Imposiciones con las que el Estado, excluyó la labor del maestro, desconociendo su condición como trabajador de la cultura, despojándolo también de su rol político, además

La reforma educativa que proponía el gobierno se fundamentaba en los principios de la psicología conductista y reducía al maestro a ser un simple “administrador de currículo”, pensado, organizado e impuesto por “los técnicos del ministerio de educación” quienes obsesionados por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, negaban la voz y el pensamiento a los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos predeterminados por la Tecnología educativa y el Diseño Instruccional (TEYDI) así como también centraban la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos. La pedagogía quedaba “enrarecida” por estos efectos “cientificistas”, desarticulada conceptualmente, subordinada a la psicología y reducida a una simple metódica de programación y diseño de un libreto que todo maestro debía cumplir (Tamayo, 2006: 102).

Por lo anterior, los maestros desde el Movimiento Pedagógico, hicieron frente a la situación para dignificar la labor del maestro como aquella que no solo se puede reducir a depositar contenidos sin tener en cuenta la subjetividad de estos y sus estudiantes, es decir, que su labor está en constante transformación.

El Movimiento Pedagógico fue concebido para la reflexión crítica del que-hacer del maestro, también para ir en contra de la estructura social que reducía la enseñanza a meros dogmatismos que no solo impuso la iglesia católica sino también la ciencia. El Movimiento Pedagógico fue concebido, como lo expresa Gantiva (1984) *“como una corriente de pensamiento que buscó recuperar el rol cultural del maestro en un horizonte liberador [y a la vez] buscó crear una corriente de pensamiento y acción en el campo de la cultura y específicamente en la educación y la pedagogía”* (p. 14-16), como menciona Martínez Boom (1984) *“el Movimiento Pedagógico no busca solamente la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, no es un movimiento por la didáctica, es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro, como la del niño, la del joven y la escuela”* (p. 10).

Los sentidos del Movimiento Pedagógico los sintetiza Martínez (2008) en cuatro exigencias: **a)** *superación de la prácticas contestatarias y ampliación de la mirada sobre el que-hacer de los sindicatos, b)* *ampliación de la posibilidades de construir comunidades del saber pedagógico, c)* *promoción del papel cultural del maestro, d)* *apertura a otros campos de formación y de acción de los maestros* (p. 50-52).

En consecuencia, esa voz de protesta que surgió de los maestros de Colombia a principios de años 80s con el Movimiento Pedagógico, logró descentralizar esas prácticas instituidas que el Estado pretendió aumentar con rigurosidad en la educación, gracias a la llegada de la tecnología educativa. Con esto, consiguió que los maestros del país se interrogaran por su que-hacer pedagógico y alzaran una voz de protesta para enfrentar esas políticas y así conseguir que la pedagogía y su labor no quedaran relegadas a una enseñanza que instrumentalizara al sujeto. Mejía (2005) expone las virtudes del Movimiento Pedagógico

Este movimiento se hizo posible en un proceso de descentramiento de la subjetividad moderna existente en la pedagogía. Todo proceso de curricularización vivido a lo largo del siglo XX, había convertido al maestro en depositario de saberes y de modelos de enseñanza que el repetía mecánicamente, los cuales devolvían a los [estudiantes] mediante la instrucción. Al enfrentar esta mirada el Movimiento

Pedagógico produce una revolución de la subjetividad, en cuanto hace que la pedagogía éste en el maestro y en la capacidad no sólo de su reflexión sino de un maestro que, fruto de su autonomía obtiene su mayoría de edad en la práctica profesional y recupera la pedagogía como acumulado del saber y experiencias del conocimiento del cual eran portadores sus practicantes, y desde ella inicia una reflexión para gestionar procesos en los cuales el maestro se constituye como sujeto de saber, proceso en el cual se dedicó hacer innovaciones pedagógicas, a construir experiencias alternativas, a buscar en su práctica las potencialidades que lo liberaban de aquello que Paulo Freire había enunciado como una “educación bancaria (p. 7).

Los maestros de la UPN, participaron y se articularon de manera activa en el Movimiento Pedagógico, muchos de ellos vieron la importancia de combatir desde el Movimiento los presupuestos en materia de educación que implantó el gobierno para supuestamente mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la tecnología educativa y a la vez de cuestionar su que-hacer como educadores, varios de los profesores de la UPN *“fueron invitados a escribir en el primer número de la revista Educación y Cultura, órgano de la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, que se constituyó en el principal portavoz del Movimiento Pedagógico” (Absalón y Figueroa, 2002: 188).*

Los maestros de la UPN fueron importantes impulsores intelectuales dentro del Movimiento Pedagógico, varios profesores e investigadores se integraron y lideraron desde el Movimiento y la UPN procesos de cambio en la educación de Colombia, gracias a esto, la UPN ganó presencia en el campo social en el país en los años 80s. El profesor Rafael Rodríguez narra su experiencia en el Movimiento así:

El papel de nosotros era impulsar la actualización permanente de los maestros, impulsar las relaciones con las instituciones educativas, y de allí surge todo un proceso consolidado en el Movimiento Pedagógico. (...) asumimos el reto de meternos en FECODE (...) fuimos un grupito importante: Francisco Cajiao, Gustavo Téllez, Araceli Tezanos, Rodolfo De Roux y yo, entre otros. Desde la pedagógica se aglutino a un grupo de profesores que desde aquí tenían liderazgo como maestros en las escuelas, en los colegios. Si se revisan las ponencias del Movimiento Pedagógico, la mayoría son profesores de la Universidad Pedagógica; se encuentran las ponencias de Rodolfo De Roux, de Tellez, de Pacho Cajiao. La UPN casi se toma el movimiento *(Absalón y Figueroa, citando a Rodríguez, 2002: 194).*

A principios de la década de los 90s en Colombia se promueve la Asamblea Nacional Constituyente después de que se desmovilizaron varios grupos armados ilegales<sup>4</sup>, la presión de un grupo de estudiantes universitarios que exigían una constituyente denominados la séptima papeleta, de la cual surgiría la nueva Constitución Política de Colombia, que apuntaba

*Hacia un modelo de descentralización, participación democrática, y privatización e internacionalización de la economía con el concepto de eficacia para redefinir la función social de las empresas y de la propiedad. Paralelamente a la libertad de empresas se compromete el Estado en la administración y prestación de los nuevos derechos sociales consagrados en este texto constitucional (Angarita citando a Child, 2000: 109).*

Otro de los cambios que vive el país es la creación de la Ley 30 de 1992 que regula la educación superior, esta ley le permite a la UPN, consagrarse como la institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a políticas educativas para la formación de educadores. Como lo expresan Absalón y Figueroa (2002)

El Consejo superior de la universidad, mediante el Acuerdo 107 de 1993, expidió el nuevo Estatuto General de la Institución. En partes de sus primeros artículos manifestó que la universidad consistía un ente universitario autónomo, estatal, con régimen especial vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de docencia e investigación con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera (p. 254).

Con lo anterior, la UPN afianzó un compromiso nacional en el país, el cual *“tiene por objeto comprometerla en la reflexión sobre la educación para que contribuya al desarrollo educativo y cultural de las diferentes regiones del país, con el objeto de fortalecer la nación”* (Absalón y Figueroa, 2002: 255). Con este estatuto, la UPN también concibió un compromiso en formar maestros reflexivos e investigativos en las áreas del saber, los cuales deben favorecer a través de su conocimiento procesos de enseñanza y aprendizaje que generen mejoras en la educación del país.

---

<sup>4</sup> Como el “M-19, el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento Quintín Lame (MAQL), el Comando Ernesto Rojas (CER), la Corriente de Renovación Socialista (CRS), las Milicias Populares de Medellín (MPM), y el Frente Francisco Garnica y el MIR – COAR”



Bajo este panorama nace el Observatorio de Acciones colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP), perteneciente al CIUP. Lo expuesto anteriormente corresponde a una breve historia de la Universidad Pedagógica Nacional, a continuación se presentará el escenario en el cual se realizó la práctica pedagógica investigativa, de los practicantes de la LECEDH: el OACEP.

## **1.2. Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía**

La UPN como se mostró en el anterior apartado, nace en un contexto específico y con claras intenciones de contribuir en la formación de educadores que conduzcan desde los presupuestos oficiales a la sociedad colombiana hacia un futuro más promisorio. Por supuesto que ese futuro promisorio ha estado estancado en el país, pues en Colombia, socialmente, las proporciones de inequidad han ido en aumento, igualmente pasa con la desigualdad y la exclusión, lo cual hace que la brecha entre pobres y ricos sea mayor día tras día.

Económicamente se visibiliza en nuestra época la puesta en práctica del sistema mundo y su recetario neoliberal, que hace que el sector privado, representado en las elites del país, manejen el curso del mismo. Las políticas económicas van centralizadas al desarrollo, que tiene como principio, crear un Estado mínimo que le deja al mercado la responsabilidad de garantizar los derechos de la salud, la educación, el acceso a servicios públicos.

Desde esta *perspectiva* “los sectores populares urbanos pasaron de la resistencia a la ofensiva” (Torrice, 2010: 8). Entendida la resistencia como un momento de aguante. La ofensiva en cambio tiene como principal adversario al Estado (entendido como el conjunto de instituciones representadas en los Ministerios, en el Congreso de la República, las Cortes de Justicia y la Presidencia, siendo el encargado de regular la sociedad por medio de la legislación y la fuerza), y el Gobierno (quien es el que administra el Estado).

En este contexto colombiano, y teniendo en cuenta la historia de la UPN, se configura el Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP) en el año 2010, con el interés de estudiar los fenómenos económicos, sociales, culturales, políticos, etc., los cuales están vinculados con la educación.

Según la cartilla metodológica del OACEP (2012), las *“movilizaciones por la educación que no solo se ubican en la dimensión contestataria y reactiva, emergen con proyectos y propósitos con una mirada a agenciar, construir y proponer alternativas educativas y pedagógicas que buscan incidir en las transformaciones institucionales y en las políticas públicas educativas”* (p. 4).

## El Observatorio

Nace como un esfuerzo académico e investigativo de la línea de investigación: Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas del grupo de investigación Educación y Cultura Política (...), [configurándose] a partir de los resultados de diferentes proyectos de investigación adelantados con el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP (OACEP, 2012: 9)

El OACEP, se preocupa por conocer sobre hechos educativos y pedagógicos producidos y agenciados por sujetos colectivos, se considera que su función va más allá de un simple instrumento de registro y de un dispositivo para observar; *“es también un escenario de formación que vincula estudiantes de pregrado y posgrado de la universidad con el interés de aportar a la formación de maestros investigadores”* (OACEP, 2012: 6).

El interés por reconstruir la memoria de las prácticas de resistencia y de transformación educativa y pedagógica que acontecen a nivel local, regional y nacional, en diálogo con las que se adelantan en América Latina, es una de las principales acciones del OACEP, la cual tiene la intención pedagógica, ética y

política (...) de reconocer, potenciar y promover acciones colectivas que busquen transformar realidades socioeducativas y contribuir significativamente a la defensa de una educación pública y al alcance del derecho humano a la educación para todos en condiciones dignas. Conocimiento que le permitan a la Universidad Pedagógica Nacional y demás instituciones aliadas, mantener un sistema de observación y seguimiento permanente a estas acciones para informar sobre sus resultados, hacer visibles propuestas e iniciativas que cualifiquen los procesos educativos y construir propuestas alternativas (OACEP, 2012: 6).

Se considera que el OACEP es además un escenario que produce problemas de investigación que deben ser tratados por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la UPN, dentro de su proceso académico y su práctica pedagógica. El OACEP es un escenario que permite adquirir a los y las practicantes experiencia pedagógica como investigadores, que es uno de los objetivos que se plantea la Licenciatura en Educación Comunitaria de la UPN. Este espacio brinda herramientas metodológicas que ayudan, pensando desde la academia con proyección social, en la identificación de los procesos organizativos, buscando la transformación de la realidad, desde la reivindicación y exigibilidad del derecho a la educación.

El Observatorio adelanta acciones en 3 líneas: *“Investigación y producción de conocimiento, formación de actores y difusión y comunicación del conocimiento producido”*. Y produce conocimiento en 3 ejes: *“movimientos y movilizaciones sociales por la educación y la pedagogía, derecho a la educación con y para la justicia social y políticas educativas”* (OACEP, 2012: 11).

## Gráfica No 1 Líneas de acción del OACEP



Gráfica tomada de la guía metodológica del OACEP 2011

La práctica pedagógica de los estudiantes de la LECEDH (ver grafica No.1), dentro del OACEP se enmarca en la línea de acción: **investigación y producción de conocimientos**, específicamente en el eje temático de investigación, **movilizaciones sociales por la educación** y la línea de **formación de actores** donde se efectúa éste trabajo de grado y donde nace el seminario: *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación (MEDE)*.

En la línea de acción, **investigación y producción de conocimientos**, el primer paso, para tener una organización por temas que facilite el acceso a la información dentro del OACEP, es la codificación, que consiste en generar unos códigos a los conceptos, categorías, etc. para una mayor facilidad en el análisis de la información, tanto a los practicantes de la LECEDH, como a otros investigadores. En este paso, se crea un listado que el OACEP ha venido alimentando desde sus inicios y que con la llegada de los practicantes de la LECEDH a la línea de acción, se ha venido fortaleciendo hasta tener la lista definitiva en donde se codifica, los motivos de las

acciones colectivas por el derecho a la educación, los repertorios tradicionales o alternativos, el actor adversario, el actor movilizado, la organización convocante y la fuente.

Después de tener la codificación como guía para registrar la acción colectiva se debe hacer una revisión documental de fuentes virtuales e impresas a lo largo del país para tener la información que se desea registrar. Luego se empieza a ubicar la información en unas matrices que el OACEP ha denominado fichas de registro, en este caso cuenta con alrededor de once fichas en donde según sea el tipo de información que se registre se ubica en cada una de ellas. Por ejemplo hay una ficha para la información de una acción colectiva que haya concluido, otra para una acción que se esté generando o esté en marcha, otra para entrevistas, entre otras.

El siguiente paso es el procesamiento de datos, que permite generar gráficas, tablas de conteo para vislumbrar como se moviliza el país, que ciudades, que motivos, que repertorios y que actores son los que se han hecho protagonistas por el derecho a la educación en Colombia.

Luego de tener la información, procedemos a interpretar los datos, *“la organización e interpretación de datos es un momento necesario y previo al análisis. Aquí se hace referencia, no solo a la operatividad de las variables o categorías creadas o emergentes, sino al diálogo de las categorías que puedan aportar o aclarar a los datos obtenidos por el OACEP”*. (OACEP, 2012: 53).

Según la cartilla metodológica del OACEP (2012)

Una vez se haya cursado el procesamiento de la información y se cuente con los datos, se procede a realizar la relectura y selección de los fragmentos más relevantes para documentar, complementar, ilustrar, explicar o aclarar los datos numéricos y el sentido de los porcentajes y frecuencias obtenidas. Aquí se hace uso de las evidencias que sirvan para documentar los datos (fotografías, videos, voces de los actores) (p. 53).

Para finalizar, el proceso pedagógico e investigativo dentro del OACEP permite con este análisis, la elaboración de textos, informes, artículos, etc. Gracias al proceso previo y siguiendo la ética del investigador que exige cualquier proyecto, se debe ser muy cuidadoso en cada una de las etapas porque el escenario de práctica exige rigor y confiabilidad de la información.

Por otra parte dentro de las acciones que adelanta el OACEP, **los ejes temáticos que permiten la producción de conocimiento** que son analizados, discutidos, trabajados conceptualmente etc. son: **a)** movimientos y movilizaciones sociales por la educación y la pedagogía; **b)** políticas públicas educativas y **c)** derecho a la educación con y para la justicia social. Las reflexiones y producciones de cada uno de los ejes temáticos posibilitarán el avance y consolidación del observatorio.

#### **a) Movimientos y movilizaciones sociales por la educación y la pedagogía**

En este eje y como lo expresa la guía metodológica del OACEP (2012), se adelanta el seguimiento, registro y análisis de tres modalidades de acción colectiva, las cuales se tratan detalladamente en el segundo capítulo: 1) manifestaciones; 2) movilizaciones; 3) movimientos sociales por la educación (p.12).

Para realizar el seguimiento, análisis y registro de estas tres modalidades de acción colectiva, el OACEP cuenta con *“una caja de herramientas conceptual y metodológica que orienta el proceso de recolección de la información a partir de fuentes primarias y secundarias”* (OACEP, 2012: 12).

#### **b) Políticas públicas educativas**

El estudio de *Las Políticas Educativas*, que es otro eje temático para la producción de conocimiento dentro del OACEP, es uno de los motivos de mayor disputa en las

acciones colectivas, en donde el OACEP realiza “estudios críticos, analíticos y comparados acerca de los efectos y alcances, tanto de políticas educativas instituidas como de experiencias instituyentes que tomen distancia de los referenciales del mercado” (OACEP, 2012: 12). La principal razón es identificar los alcances y retrocesos en las políticas que tienen que ver con la educación.

### **c) Derecho a la educación con y para la justicia social**

Según la cartilla metodológica del OACEP (2012), el eje temático que concierne al *Derecho a la educación con y para la justicia social*, el OACEP adelanta estudios críticos, proyectivos y comparados, orientados a la identificación de planes, proyectos, experiencias, alianzas y herramientas jurídicas y políticas que buscan hacer efectivo el derecho a la educación en Colombia y América Latina

La categoría de “justicia social” se articula a este eje temático con el interés de

Contribuir al desentrañamiento de las injusticias y desigualdades socio-educativas, hacer evidentes las vulneraciones del derecho de los sujetos a no ser discriminados y a ser reconocidos desde sus singularidades. También, para poner en tensión los referentes, intereses y alcances de las llamadas políticas de equidad que se han instalado por más de dos décadas y cuyos resultados no muestran avances. En esta dirección, se busca discutir y construir, desde otras orillas, acercamientos a las relaciones y tensiones entre justicia educativa y justicia social, con el interés de promover la construcción de alternativas viables y hacer visibles las resistencias a la naturalización de “una educación pobre para pobres”, hecho que continúa incrementando las brechas sociales (OACEP, 2012: 13).

*“Esta línea temática se trabaja actualmente en articulación con la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación y la Red de investigadores en educación para la justicia social”* (OACEP, 2012: 20).

Con respecto a la **Formación Política de Actores**, el OACEP se define como un escenario para la reflexión pedagógica y política de las diversas acciones colectivas

que se adelantan por la educación en Colombia. El OACEP busca cuestionar las dinámicas impuestas por un modelo imperante y hacer evidentes las acciones de resistencia que emergen de los diferentes actores educativos que se colectivizan. En especial las recientes movilizaciones que se adelantan en América Latina en donde se hacen visibles las luchas por una educación gratuita y de calidad.

El observatorio promueve la formación permanente de estudiantes, maestros y profesionales de la educación que se vinculan directa o indirectamente a los proyectos de investigación. Actualmente desarrolla las siguientes actividades de formación:

- *Seminarios temáticos en programas de pregrado y posgrado.*
- *Dirección y acompañamiento al desarrollo de tesis y trabajos de grado en los temas de investigación del observatorio.*
- *Formación de jóvenes investigadores vinculados a los proyectos a través de: trabajos de grado, prácticas, asistentes o monitores de investigación.*
- *Participación en eventos: ponencias, conferencias, seminarios.*
- *Consultorías, asesorías y trabajos de extensión universitaria con instituciones, organizaciones, observatorios, grupos de investigación.*
- *Cursos libres y talleres de formación política-pedagógica (OACEP, 2012: 11).*

El OACEP se constituye bajo un compromiso pedagógico que facilite, como ya se mencionó, la producción de conocimiento desde la investigación, por tal motivo otra de sus líneas de acción es **la difusión y comunicación** pública de los resultados, de lo que se observa relacionado a las acciones colectivas por la educación y la pedagogía. Por estos motivos se afirma que el OACEP es una herramienta que



genera material de consulta para investigadores en los temas en estudio, potenciando futuras investigaciones. *“Algunas estrategias comunicativas previstas son: boletín virtual, artículos académicos, tesis de grado, informes de investigación, libros producto de investigaciones, página web, blogs entre otros”* (OACEP, 2012: 11).

Además, cabe resaltar el vínculo que se estableció entre el escenario de práctica OACEP con la LECEDH, que se dio gracias a la preocupación de la carrera en vincular estudiantes a procesos investigativos desde la práctica pedagógica. Según el informe de autoevaluación presentado en el 2012 por la LECEDH para la renovación del registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional, todos los procesos investigativos dentro de la licenciatura deben generar indagación y reflexión en el escenario donde están inmersos los estudiantes realizando su práctica pedagógica, además de dar cuenta de la realidad de las comunidades, desde *“una perspectiva crítica del conocimiento que revalúa la concepción instrumentalista y funcionalista de la investigación”* (Documento maestro, para la renovación del registro calificado, 2012: 1), para ello los educadores comunitarios deben desde la investigación y la práctica pedagógica, cuestionar tanto el mismo proceso formativo del que hacen parte como de las realidades socioeducativas abordadas dentro de sus prácticas

Se entiende así la investigación como producción de conocimiento que ha de construirse desde el acercamiento y lectura de realidades socioeducativas. La práctica se propone entonces no como “puro acto pedagógico”, sino como procesos de construcción de conocimiento que además de lo disciplinar y de los planteamientos de los campos epistemológicos occidentales de construcción y validación del conocimiento, permiten identificar, reconocer y validar saberes ‘otros’ de los sujetos en contexto, para dar cuenta de las realidades y de sus necesidades de transformación. (Documento maestro, para la renovación del registro calificado, 2012: 1)

Se reconoce que hablar de la investigación y la práctica pedagógica articuladas, puede tener detractores en los diferentes círculos de la academia, incluso dentro de la LECEDH, como ejemplo, durante el proceso de autoevaluación de la licenciatura, los resultados de los encuentros entre estudiantes y maestros de la LECEDH se pudo

concluir que la investigación y la práctica pedagógica deben ir de la mano. Sin embargo *“es necesario reconocer que hay algunos estudiantes y profesores que en los procesos de autoevaluación han manifestado que no necesariamente se debe hacer esta articulación” (Reflexión crítica y participativa de la experiencia informe autoevaluación para la renovación del registro calificado, 2012: 81),*

La importancia de una articulación entre la investigación y la práctica pedagógica es fundamental en los procesos formativos de los estudiantes, porque *“todas las prácticas implican ponerse en juego con la comunidad y atender las relaciones que de allí se generan. Nuestras prácticas nos involucran como individuos. El elemento investigativo está presente en la práctica, esto implica producir conocimiento”.* (Reflexión crítica y participativa de la experiencia informe autoevaluación para la renovación del registro calificado, 2012: 81), siendo esta última la finalidad del maestro investigador en formación.

En el 2011 se empieza desde la LECEDH a configurar unos grupos de estudio que en la actualidad son constituidas como líneas de investigación, que tienen como finalidad masificar ese proceso de articulación de la investigación y la práctica pedagógica, actualmente son cinco líneas de investigación dentro de la LECEDH:

Estos son los grupos de estudio, al lado se ubican los nombres de las líneas:

- Cultura política, educación y democracia. – Identidad, Acción Colectiva y poder Local
- Pedagogía y currículo de los derechos humanos - Escuela, comunidad y territorio
- Educación, territorio y conflicto.
- Memoria, lenguajes artísticos y comunicación - Arte, Comunicación y Cultura
- Memoria, Corporalidad y prácticas de vida digna

La línea de investigación, Identidad, Acción Colectiva y poder Local es la que ha permitido a los practicantes de la LECEDH, reflexionar sobre el maestro investigador, los practicantes de la LECEDH decidieron involucrarse en esta línea, porque los contenidos teóricos que se trabajaban, fueron pertinentes para el trabajo investigativo desde la práctica pedagógica que se adelanta en el OACEP, permitiendo afianzar con

mayor precisión las categorías conceptuales acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación que se abordan en el segundo capítulo.

Durante este proceso se vincula el OACEP con la LECEDH, para fortalecer el lazo entre la investigación y la práctica pedagógica. A partir de 2012 se inicia la práctica pedagógica investigativa en donde surge el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación en la UPN*.

### **1.3 Seminario: Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación**

De manera preliminar antes de hacer explícito el surgimiento del seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*, se hace la descripción de la Universidad Pedagógica Nacional en donde se enmarca este espacio académico.

Por tanto la Universidad Pedagógica Nacional tiene su sede principal en Bogotá, en la localidad de Chapinero, sede en la cual se encuentran la mayoría de los programas académicos de pregrado y se destaca por estar en una de las zonas financieras más importantes del país. También cuenta con otras sedes secundarias las cuales son el Nogal, Valmaría, El Parque Nacional, Bienestar Universitario, el Centro Cultural Gabriel Betancur Mejía, el Centro de Lenguas, el Instituto Pedagógico Nacional entre otras.

La Universidad Pedagógica Nacional tiene como misión:

Formar seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad.

Investiga, produce y difunde conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico y contribuye a la formulación de las políticas públicas en educación.

Fundamenta su acción en la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos desde su diversidad, con conciencia planetaria, en procura de la identidad y el desarrollo nacional.

Consolida una interacción directa y permanente con la sociedad para aportar en pro de la construcción de nación y región mediante el diálogo con las demás instituciones de educación, los maestros, organizaciones sociales y autoridades educativas, para la producción de políticas y planes de desarrollo educativo en los diferentes ámbitos.

Desde esta perspectiva, trabaja por la educación como derecho fundamental y por una cultura educativa que oriente los destinos del país. En consecuencia, conforme a sus orígenes y trayectoria, se compromete con la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación<sup>5</sup>.

Esta misión de la UPN aunque denota la consolidación de un sujeto maestro al servicio de la sociedad colombiana, con intereses investigativos dentro de un marco pedagógico y educativo para la formulación de políticas públicas y la defensa del derecho fundamental a la educación, no propone en sí desde la administración la garantía plena de este derecho, pues *“la crisis que hoy vive la universidad pedagógica, (...) [ se refleja] en todos sus ámbitos (...), frente a su estructura física, en la ausencia de una academia digna y en la profunda y delicada situación de derechos humanos y democracia al interior de ésta”* (Aula y palabra, 2013)<sup>6</sup>.

En este sentido la defensa del derecho a la educación superior implica la autonomía del alma mater, en donde la comunidad educativa debe participar en las decisiones que se toman en su interior, de lo contrario las implicaciones sobre el derecho a la educación estarían mediadas por autoritarismo y desconocimiento de la academia como un lugar de encuentro e interlocución entre sujetos. Se señala este hecho porque

El día martes 9 de octubre del año 2012 en la sede de la 72, (...) la policía en complicidad con la administración tomaron por asalto la universidad; [dieron] la orden de saquear y destruir los materiales contenidos en las 3 oficinas estudiantiles ubicadas

---

<sup>5</sup>Recuperado el 15 de mayo 2013 de <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=52>

<sup>6</sup> Recuperado el 20 de Julio 2013 de <http://aulaypalabra.wordpress.com/2013/07/17/carta-abierta-a-la-comunidad-universitaria-upn/>

en la parte frontal del edificio A y B, como también la oficina estudiantil central de la plaza Darío Betancourt. La excusa del ingreso de la policía a la universidad fue buscar material inflamable y explosivo, el cual nunca fue encontrado. Todo ello enmarcado en la directiva “convivencias” (Aula y palabra, 2013).

Por otro lado la visión de la UPN contempla que:

En el 2013, la Universidad Pedagógica Nacional, como entidad adscrita al Sistema de Educación Superior Estatal, será reconocida por el Estado y la sociedad nacional e internacional como una comunidad pedagógica de alto nivel intelectual, científico, ético y estético centrada en:

- La formación de educadores y actores educativos con capacidad de comprender y transformar sus contextos.
- El liderazgo en acciones encaminadas a la valoración social de la profesión docente, la investigación y producción de conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico, pertinente a las condiciones históricas, políticas, sociales, interculturales y de diversidad étnica y ambiental en lo local, nacional, latinoamericano y mundial.
- La generación de pensamiento pedagógico crítico y la formación de ciudadanos conscientes de su compromiso con la construcción de futuro<sup>7</sup>.

Con respecto a los puntos de la visión que promueven la formación de actores que comprendan y transformen sus contextos, además de la generación de pensamiento crítico para la construcción de futuro, se ve que estos presupuestos están limitados en las mismas instancias democráticas de la universidad, ya que el mismo Consejo Superior Universitario (CSU) de la UPN está sujeto a dinámicas de decisión amañadas, así lo perciben los representantes estudiantiles Heiler Lamprea e Iván Aguilar que después de asistir el 19 de Julio de 2013 a la primera sesión, que daba apertura al nuevo período de representación estudiantil ante el CSU dicen que este escenario es

Limitante en tanto que no presenta las condiciones idóneas para debatir sobre puntos gruesos que afectan al total de la comunidad. Tal fue el caso que se omitió

---

<sup>7</sup>ibidem

el último punto de la agenda en el cual, se supone, era el espacio propuesto para que la mayoría de los consejeros pusieran sobre la mesa sus propuestas, debates, apreciaciones y demás. Es por ello que a nuestra consideración el escenario del consejo superior presenta serios problemas de diálogo y participación (Prensa universidad, 2013)<sup>8</sup>.

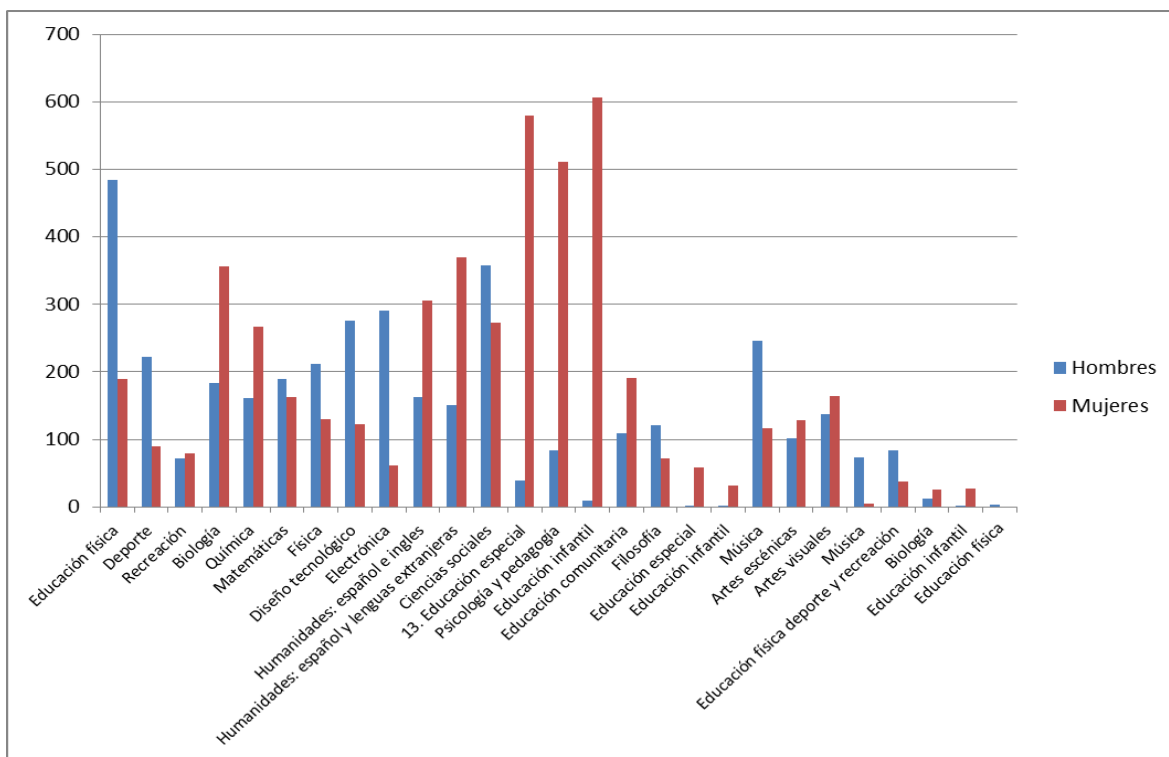
En cuanto a las estadísticas de la División de Admisiones y Registros del 2013 en pregrado, dan cuenta que para el primer semestre del 2013 en la UPN hay activos 12.533 estudiantes, de los cuales solo se matricularon e hicieron registro 8.746 (ver anexo No. 1), los 3.787 restantes han cancelado semestre o no se matricularon por diversas circunstancias tanto económicas como personales, empero, no están inactivos en la universidad, ya que aunque no se matricularon para este semestre siguen activos, el cupo se les respeta y tiene un plazo determinado para volver a la universidad a partir de la cancelación del semestre.

Estas estadísticas también registran que para el primer semestre del 2013 hubo más mujeres matriculadas en la UPN que hombres, el número de mujeres fue de 4.960 y el de hombres de 3.786, donde se resalta el hecho que según el programa académico pueden haber más hombres inscritos, ya que el número de mujeres por programa varía, como lo muestra la gráfica No.2.

---

<sup>8</sup> Recuperado el 1 de agosto 2013 de <http://prensauniversidad.blogspot.com/2013/07/representantes-estudiantiles-de-la-upn.html#more>

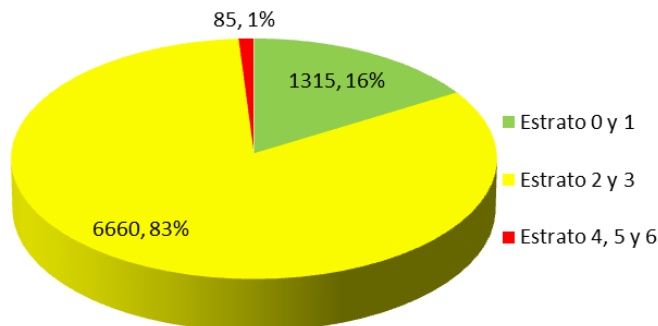
**Grafica No. 2: Licenciaturas pregrado UPN: comparación cantidad de hombres y mujeres**



**Fuente: Elaboración propia, datos tomados de División de Admisiones y Registro UPN**

La situación socioeconómica de los estudiantes matriculados para el 2013 en la Universidad Pedagógica Nacional varía, hay estudiantes de todos los estratos, desde el 0 al 6 según las estadísticas, de los estratos 0 y 1 hay aproximadamente 1315 estudiantes, de los estratos 2 y 3 hay cerca de 6660 estudiantes y de los estratos 4, 5 y 6 hay alrededor de 85 estudiantes, lo que indica que la mayoría de estudiantes que están vinculados y se matricularon para el primer semestre del 2013 son de estratos 2 y 3, esto muestra que la vinculación de estudiantes a la UPN de los demás estratos es mínima.

**Gráfica No.3 Estudiantes de pregrado por estratificación en la UPN**



**Fuente: elaboración propia datos tomados de la División de Admisiones y Registro UPN 2013**

Se resalta que la UPN tiene una amalgama de estudiantes en cuanto a su nivel socioeconómico, lo que nutre la academia de diferentes perspectivas y enriquece el acto pedagógico que llevan a cabo los maestros en esta institución de educación superior.

También se reconoce que en la UPN hay organizaciones y colectivos de estudiantes que nutren la academia de otras miradas políticas, desligadas algunas de la institucionalidad y que promueven mesas de trabajo, movilizaciones, campañas, eventos artísticos entre otros. Algunas organizaciones o colectivos más reconocidos de la UPN son:

La Organización Colombiana de Estudiantes (OCE), la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU), la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), Movimiento por la Defensa de los Derechos de los Pueblos (MODEP), FUN Comisiones, Proceso de Identidad Estudiantil que acoge la Red Estudiantil Distrital Revuelta. A nivel distrital se identifican las siguientes: Rebeldía Estudiantil Organizada (REO) y la Coordinadora Siembra. A nivel más local, se resaltan los siguientes colectivos: Pensamiento Crítico, Pedagógico Popular, Acción Maestrx, Quac, Enraizando, Mappu, Libertario de Acción Popular, Sembrando Memoria, ALuchar, De Cinelbrugues, Colectiva Libertad, Venas abiertas, Praxis Camilista, Caminantes de libertad, Grupo de Estudios Pedagógicos, Resistencia Pedagógica, Mundo juvenil, las Insurrectas (Ortega, 2012: 4).



Por otro lado las facultades, departamentos y programas académicos de la Universidad Pedagógica Nacional están conformadas de la siguiente manera: cinco facultades, diez departamentos y veinte programas de pregrado<sup>9</sup>, los cuales se muestran en la siguiente tabla:

<b>TABLA No.1 DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS EN PREGRADO, SU DEPARTAMENTOS Y FACULTAD.</b>		
<b>Facultad</b>	<b>Departamentos</b>	<b>Programas de pregrado</b>
Facultad de Educación Física.		Lic. En Educación Física.
		Lic. En Deporte.
		Lic. En Recreación.
Facultad Ciencia y Tecnología.	Biología.	Lic. En Biología.
	Química	Lic. En Química.
	Matemáticas.	Lic. En Matemáticas.
	Física.	Lic. En Física.
	Tecnología.	Lic. En Diseño.
		Lic. En Electrónica
Facultad de Humanidades.	Lenguas.	Lic. En Español e Ingles
		Lic. En Español y Lenguas Extranjeras.
	Ciencias Sociales.	Lic. Ciencias Sociales.
		Lic. Filosofía.
Facultad de Educación.	Psicopedagogía.	Lic. En Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos.
		Lic. En Educación con Énfasis en Educación Especial
		Lic. En Educación Infantil.
		Lic. En Psicología y Pedagogía
Facultad de Bellas Artes.	Educación Musical	Lic. En Música
		Lic. En Artes Escénicas
		Lic. En Artes visuales

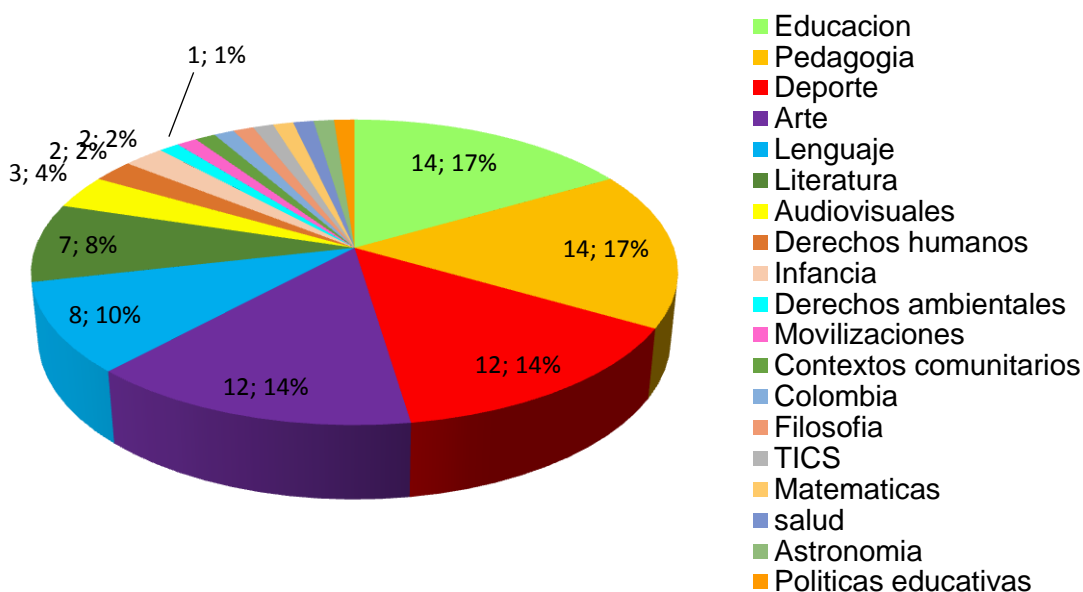
**Fuente: Elaboración propia, datos tomados de división de admisiones y registro UPN 2013**

El seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* se ubica en la Facultad de Educación, en el Departamento de Psicopedagogía y en la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. Su carácter es de curso electivo y se concibe como un espacio innovador y pionero en proponer temas como la movilización estudiantil universitaria conectada con la defensa del derecho educación desde un espacio académico universitario en la Universidad Pedagógica

<sup>9</sup> Solo se nombran estos programas, porque el trabajo da cuenta en la investigación de los estudiantes de pregrado.

Nacional, lo que la diferencia de otras ofertadas en el mismo periodo (segundo semestre 2013 ver anexo No 2) que proponen temas alrededor del arte, la astronomía, las audiovisuales, la pedagogía, el deporte, la literatura, el lenguaje, la educación, entre otras. Las cuales se muestran en la siguiente gráfica con sus respectivos porcentajes:

**Gráfica No.4 Electivas ofertadas UPN 2013-II**



**Fuente: Elaboración propia, tomado del SIGAN UPN segundo semestre 2013**

Con referencia a la gráfica No. 4 se puede observar que la educación es uno de los temas predominantes en las electivas ofertadas por la Universidad Pedagógica Nacional, seguida por la pedagogía. Por su parte la electiva de movilizaciones entra en el reducido grupo que ocupa el 1% del total de las electivas, lo cual destaca que el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* se propone como un espacio con una propuesta única, que articula temáticas alrededor de la acción colectiva, la subjetividad política y la defensa del derecho a la educación, además de auspiciar el encuentro de 27 estudiantes asistentes (14 mujeres y 13 hombres) de diferentes carreras como ciencias sociales, diseño tecnológico, física,

biología, deporte, educación comunitaria, educación física, educación infantil y química.

Esta amalgama de estudiantes por ser de diferentes programas, enriqueció el espacio con relación a la puesta en práctica del seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* y en el debate que se llevó al interior del mismo, ya que al tener diferentes puntos de vista sobre las categorías conceptuales a tratar (relacionadas especialmente con la movilización estudiantil universitaria), se empezó a vislumbrar en cierto sentido cómo desde el debate se va tejiendo una mirada colectiva sobre los pro y los contra que lleva implícito la reivindicación y defensa del derecho a la educación superior.

En este sentido el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* nace de dos necesidades. La primera es la necesidad del OACEP para llevar a cabo una de sus líneas de acción: La formación de actores y, la segunda necesidad es hacer explícita la Práctica Pedagógica Investigativa de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECEDH) que se encuentran en este escenario.

En cuanto a la primera necesidad se enmarca en los propósitos que tiene el OACEP en la línea de formación de actores, en el reconocimiento y cuestionamiento de las dinámicas propias de un modelo económico imperante (el neoliberalismo) en el sector educativo y hacer visibles las acciones de resistencia que gestan y dinamizan los diferentes actores educativos frente a dicho modelo. Una de estas acciones con referencia a la educación superior es la movilización estudiantil que se ha llevado a cabo desde el año 2011 hasta el año 2013, en principio contra la reforma a la Ley 30 y ahora con fuertes proclamas que exigen al gobierno nacional mayor financiación de las universidades públicas.

En este sentido la movilización frente a la formación de actores, se ve como el punto de partida para gestar y dinamizar la construcción de proyectos alternativos, además de ser un escenario para la articulación de actores individuales y colectivos que se encuentran con apuestas y propósitos comunes (Martínez, 2012). Es importante este concepto de movilización como detonador de aquellas estrategias que permiten salir del mutismo que menciona Freire (Ávila, 2008), afectando las distintas subjetividades y constituyendo un nuevo sujeto político que participa en la *res pública* dinamizando los cambios urgentes para la sociedad.

La segunda necesidad parte de hacer explícita la práctica pedagógica de los estudiantes de la LECEDH en el escenario, ya que se considera que el accionar del maestro en formación, estaba reducido a la recolección de datos de la movilización de los actores educativos en fuentes que maneja el OACEP, sin tener una interlocución con un grupo específico que enriqueciera el acto pedagógico.

La electiva se concibe también como una apuesta pedagógica investigativa conjunta entre el OACEP y los estudiantes de la LECEDH, donde se observa que hablar de percepción política y hacer una mirada global de las movilizaciones desde las fuentes, no es suficiente para dar cuenta del proceso formativo de los maestros, pues los resultados al quedarse en el equipo investigativo del observatorio, no denotaban una praxis que en palabras de Freire (1970) debe tener la unión inquebrantable entre reflexión y acción, pues

En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrerío, en mero verbalismo (...). Si, por el contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo (p. 106).

Por tanto esta apuesta pedagógica investigativa, se encamina a la articulación de los resultados obtenidos en el OACEP durante el año 2012 y el primer semestre del 2013, con un escenario de interlocución que pone en debate dichos resultados, teniendo como precedente que el papel de los maestros recae en la reflexión crítica

a la hora de compartir conocimientos en un aula de clase con distintos tipos de subjetividades.

Esta interlocución propone que el maestro en formación no es estático con respecto a la forma en que previamente ha planeado el programa, ni tampoco con la intencionalidad explícita en que organiza las sesiones, sino que va cambiando o reformulando los contenidos, metodología y en sí, su propia postura ante el curso a medida que visibiliza ciertas características del espacio.

Lo anterior conlleva a pensar que el que-hacer del maestro debe estar sujeto a la transformación de su práctica pedagógica que da cuenta de un tipo de dinámicas que se tejen en el aula junto con otros sujetos, lo que auspicia la formación pedagógica investigativa ya que el maestro *“analiza, interpreta y caracteriza alternativas significativas en su que-hacer pedagógico, reflexiona sobre sus prácticas educativas, las critica y las convierte en praxis pedagógica susceptible de continuo mejoramiento”* (Restrepo et al, 2004: 18).<sup>10</sup>

Se hace énfasis en la intencionalidad pedagógica investigativa porque la práctica de los estudiantes, no debe quedarse en datos descriptivos de las características de un tipo de sujeto sino por el contrario debe dar cuenta de un proceso reflexivo entre sujetos.

Es así que el seminario suscita en los estudiantes asistentes y en los mismos maestros investigadores en formación, una reflexión y movilización de pensamiento y acción utilizando algunas actividades para el desarrollo conceptual como la lectura previa de textos, la elaboración de reseñas críticas, la presentación magistral de temas asignados, el desarrollo de talleres en clase, cine-foros, análisis de canciones e imágenes y otras estrategias pedagógicas.

---

<sup>10</sup> Este punto se aborda con profundidad en el capítulo 2, haciendo referencia a la Investigación Acción Educativa

Cada sesión promueve la reflexión individual y colectiva sobre las principales categorías (acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación) a partir de experiencias y estudios de caso que se seleccionaron, sumadas a las propias experiencias de los estudiantes participantes.

Por otro lado el seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación* se dividió en cuatro módulos:

**Módulo I. Contexto social y político de las movilizaciones estudiantiles por la educación:** En este módulo se tratan temas encaminados a reconocer el contexto económico, político, social y educativo de las acciones individuales y colectivas por la defensa de la educación en Colombia, además propone un primer acercamiento a la categoría de acción colectiva que se maneja en el seminario MEDE, haciendo distinción entre lo que es un movimiento, una movilización y una manifestación.

**Módulo II. Juventud, jóvenes y prácticas políticas:** Aunque este módulo tiene explícita la categoría de juventud, en el seminario se aborda más desde lo que significa ser un estudiante universitario, en este caso de la UPN. Se tiene como referente las distinciones entre condición y situación de los estudiantes universitarios y la relación entre lo instituido y lo instituyente con respecto a las movilizaciones que agencian estos actores educativos.

**Módulo III. Derecho a la educación y políticas educativas:** En este módulo se hace énfasis cómo las movilizaciones de estudiantes universitarios defienden el derecho a la educación superior en contra vía de las políticas educativas nacionales instituidas por los gobiernos de turno.

**Módulo IV. Movilizaciones sociales y acciones colectivas por la Educación:** En este último módulo se hace una síntesis de las categorías trabajadas en el seminario en tres contextos de movilización específicos: Chile, México y Colombia. Lo que aporta

un marco comparativo de las luchas de los estudiantes universitarios continentalmente. Cabe decir que en este módulo se le da mayor análisis a la movilización de los estudiantes universitarios en Colombia.

Por último se resalta que los módulos descritos proponen algunas proyecciones del seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación*, las cuales son:

-Conocer los referentes y objetos de lucha de algunas experiencias de movilizaciones y otras acciones colectivas por la educación en América Latina en los últimos años.

-Debatir con los estudiantes algunas categorías conceptuales y metodológicas como acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación, situadas en el contexto de movilización por la educación en América latina y especialmente en Colombia.

-Reflexionar acerca de los sentidos y prácticas de las movilizaciones estudiantiles orientadas a defender el derecho a la educación y las posibilidades para impactar la formulación de políticas públicas educativas.

-Contribuir a la formación en derechos humanos de los estudiantes de la UPN para la consolidación de un sujeto que se piensa la reivindicación de derechos, especialmente desde la perspectiva de cambio desde su participación en la res pública.

-Acercar a los estudiantes participes del seminario al trabajo del OACEP de la UPN a partir del uso de algunas herramientas recolección de información y estudio de casos.

## **CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA: UNA PROPUESTA PARA EVIDENCIAR LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO EN FORMACIÓN**

En la perspectiva de las proyecciones del seminario *Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación (desde ahora MEDE)* y con relación a las necesidades del OACEP para llevar a cabo la formación de actores y la de los practicantes de la LECEDH de hacer explícita su práctica pedagógica investigativa, se plantea que las dinámicas pedagógicas al interior del espacio académico están relacionadas al quehacer del maestro, haciendo especial énfasis en la práctica pedagógica investigativa. En este punto desde una postura crítica se propuso llevar a cabo un registro detallado del desarrollo del seminario MEDE, lo que muestra en este trabajo, cómo a medida que pasan las sesiones se transforma la práctica pedagógica de los maestros en formación de la LECEDH.

Para poder hacer explícita esta transformación, se hizo necesaria una metodología investigativa que diera cuenta de ello. Esta metodología fue coherente con el enfoque pedagógico, los objetivos planteados en la investigación y una serie de técnicas de investigación que permitieron el análisis de los resultados del proceso investigativo.

En este sentido se hace referencia en este segundo capítulo a la Investigación Acción Educativa (IAE), metodología investigativa utilizada en el seminario MEDE que muestra como se desarrollaron las sesiones del seminario y a su vez como esto incidió en la transformación continua de la práctica pedagógica del maestro en formación.

### **2.1 La Investigación Acción Educativa en el seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación.**

La investigación Acción Educativa (desde aquí IAE) es una metodología que nace en la segunda mitad del siglo XX con el fin de investigar el papel que desempeña el maestro investigador en la escuela. Sus principales exponentes fueron Stenhouse y Elliot. El



primer autor plantea en el libro *Investigación y Desarrollo del Currículo* (1981) que “*el papel de investigador es el de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas*” (Stenhouse citado por Restrepo et al 2004: 22), además supone que se puede investigar, observar y ser maestro, en donde se lleva a cabo un proceso investigativo a la vez que se enseña, argumentando que las características de este tipo de profesor deben ser

El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo.

El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.

El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades. (Stenhouse citado por Restrepo et al 2004: 23)

Elliott (1997), estudiante de Stenhouse, recoge los presupuestos de su maestro proponiendo que la Investigación Acción Educativa se encarga especialmente de indagar sobre los problemas de la práctica cotidiana de los maestros, dejando el trato del saber teórico pedagógico especializado a otros investigadores, además de hacer explícito que la investigación “*contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos (...) [lo que genera] la autorreflexión sobre su situación*” (Elliott, 1997: 26)

Esta autorreflexión de las situaciones problemas que se encuentran en un espacio de enseñanza-aprendizaje debe servir para que la práctica pedagógica proponga soluciones en esos casos concretos. Al respecto Elliott (1997) dice que

El énfasis se pone en una forma unificada de reflexión práctica centrada en los casos concretos de la práctica educativa en la que los profesores están involucrados. Se pide al profesor que lleve a cabo su propia investigación apoyada por formadores del profesorado cuya misión consiste en facilitar la acción del profesor. Esta investigación consiste en la recogida y análisis de datos procedentes de estudios de casos. Los seminarios y las supervisiones formales se orientan a ayudar a los profesores a que generen sus propias teorías de casos, en vez de dedicarse a aplicar teorías generales recogidas de la bibliografía (p. 119-120).

Desde esta perspectiva investigativa planteada por Stenhouse y Elliott, en Colombia se han llevado a cabo algunas investigaciones que aportan algunas conceptualizaciones sobre la IAE.

Adriana Cárdenas, Ginna Parra, María Santos y Sandra Sánchez (2001) estudiantes de la Universidad de la Sabana dicen que la IAE es una metodología que ayuda en el desarrollo profesional de los maestros en la práctica, metodología que combina la acción, la reflexión y la evaluación de situaciones particulares *“para dar solución a problemáticas particulares en el contexto propio de la labor docente”* (p.16).

El profesor Ciro Parra (2002) de la Universidad de la Sabana en Bogotá, propone que en la IAE el maestro es el primer investigador, quien aporta soluciones a los problemas que encuentra en la realidad cotidiana de las aulas, teniendo como meta el perfeccionamiento del trabajo pedagógico, es decir, el maestro busca reconstruir su propio saber *“no solamente en su dimensión práctica, sino también teórica, pues los nuevos modos de hacer exigen nuevas justificaciones”* (p.124)

Josefina Quintero, José Muñoz y Raúl Munévar (2002) de la Universidad de Antioquia proponen que en la investigación-acción el maestro debe conocer su realidad educativa en el aula para transformarla. Aquí la investigación acción es inherente a la enseñanza y el aprendizaje, puesto que los problemas que se encuentran en el proceso investigativo dan cuenta de las falencias presentes en la práctica educativa del maestro.

Bernardo Restrepo y otros autores (2004) de la Asociación de Colegios Privados de Antioquia (Adecopria) dicen que la IAE tiene tres fases que buscan la transformación de la práctica y su mejoramiento. *“Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo”* (p.27). En esta propuesta los maestros son los principales investigadores que buscan incidir sobre los problemas presentes en su práctica pedagógica.

Rafael Ávila Penagos (2005) de la Universidad Pedagógica Nacional dice que la Investigación Acción Pedagógica se encarga de la reflexión *“sobre las prácticas pedagógicas, a partir de un conjunto de ejercicios, procedimentalmente organizados como una secuencia metodológica”* (p. 505) en donde la práctica pedagógica no es

algo traslucido sino por el contrario es algo lleno de huecos que se puede reconstruir, además señala que el maestro es el sujeto de investigación y sus propias prácticas el objeto de estudio.

Clara Arias y María Restrepo (2009) del equipo de investigación sobre Prácticas Evaluativas en la Adquisición de Lenguas Extranjeras (PEALE) de la Universidad de Antioquia dicen que la Investigación Acción en Educación se enmarca “*en el paradigma socio-crítico, toda vez que se interesa por la emancipación de las personas y promueve su compromiso ético con sus comunidades*” (García et al citado por Arias y Restrepo: 112) a su vez argumentan que los investigadores son al mismo tiempo sujeto y objeto de investigación, lo que propicia el desarrollo profesional y emancipatorio.

En este sentido la IAE en términos generales y con relación a las conceptualizaciones expuestas propone que la investigación se hace “*sobre la propia práctica pedagógica, bien sea sobre la enseñanza o bien sobre la formación, porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia*” (Restrepo, 2003: 67), también el maestro es sujeto y objeto de la investigación, quien a medida que pasan las sesiones de encuentro con estudiantes va transformando su práctica pedagógica. Por ello este trabajo de grado hace énfasis en la práctica pedagógica de los estudiantes de la LECEDH, que hacen parte del OACEP, en donde se propone que la reflexión pueda extrapolarse a la propia práctica pedagógica de la licenciatura.

La IAE también tiene un enfoque pedagógico que en el presente trabajo es la pedagogía crítica. Este enfoque pedagógico no da cuenta sólo de la Práctica Pedagógica Investigativa llevada a cabo por los estudiantes de la LECEDH en el OACEP, sino que fue por el contrario una construcción a lo largo de los diez semestres cursados por ellos mismos, dando como resultado una posición como maestros en formación a la hora de compartir conocimientos en un espacio académico determinado como lo fue el seminario MEDE en el segundo semestre del año 2013.

En esta perspectiva se concibe la pedagogía crítica como aquel enfoque que propone al maestro como un actor que no es neutro a la hora de compartir conocimientos con un grupo, es decir tiene un interés político donde toma la educación como una herramienta para posicionar un tipo de conocimiento y una serie de dinámicas pedagógicas al interior de un espacio académico determinado. De esta manera la pedagogía crítica se debe reconocer

Como un cuerpo de pensamiento que ha de leerse articulado a un proyecto de lucha pedagógica y de fortalecimiento político, que propende por el reconocimiento y sostenimiento de la subjetividad del sujeto, la dinamización del vínculo social desde prácticas pedagógicas afianzadas en una reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad (Ortega, s.f: 1).

En palabras de McLaren (2005) el aprendizaje es un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto. En donde se promueve un compromiso con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, con centro en el autofortalecimiento y en la transformación social, ya que

El desafío de la pedagogía crítica no reside solamente en la congruencia lógica o en la verificación empírica de sus teorías; más bien, radica en la elección moral que se nos impone como 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 (p. 253).

En cuanto al proceso como maestros en formación y como intelectuales transformativos<sup>11</sup> se precisó lograr que *“lo pedagógico [fuera] más político y lo político más pedagógico”* (Giroux, 1990: 177-178), reconociendo que todas las actividades que realizan los humanos generan pensamiento, es decir, que toda acción por repetitiva que sea debe estar conectada con la mente para generar reflexión de lo que se hace. Al respecto Giroux dice que

---

<sup>11</sup> Término de Henry Giroux 1990

Al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. (...) En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores mismos que ellos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos (p. 176-177).

En las apuestas de McLaren y Giroux se devela que la posición del maestro no es neutra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por el contrario el maestro utiliza la educación como parte de un posicionamiento político que propone un lenguaje que contribuye a “*examinar el campo de la educación del profesor como una nueva esfera pública que trata de recobrar la idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social*” (Giroux, 1990:171-178) porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable, y en la cual existe un compromiso político transformador desde el que-hacer del maestro.

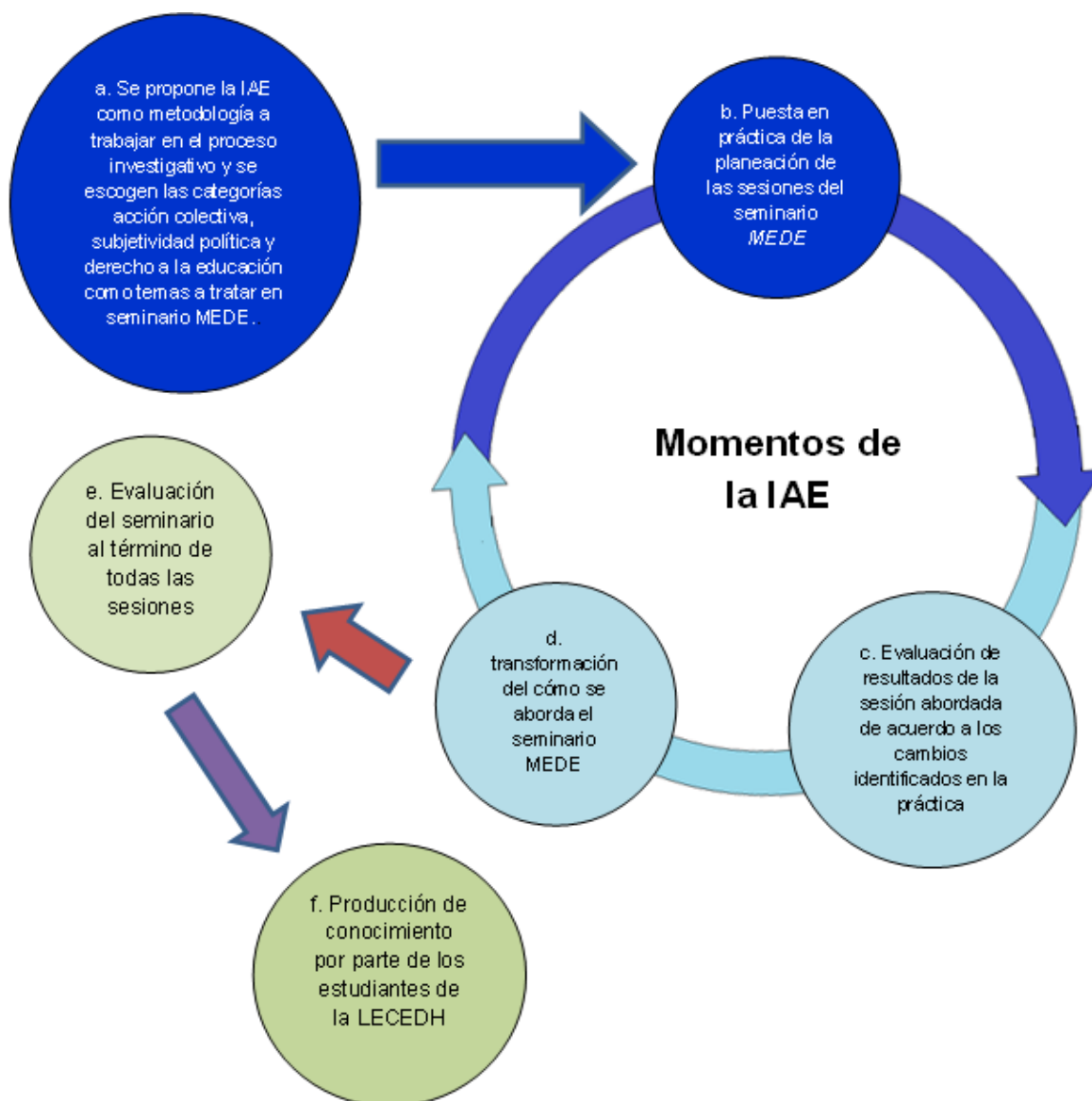
En consecuencia la pedagogía crítica potencia sujetos críticos de su realidad, entendiendo en esta medida, el conocimiento por parte de ellos sobre aquellas dinámicas injustas que se tejen en la sociedad. En el caso del seminario MEDE el posicionamiento sobre el conocimiento de las dinámicas injustas va encaminado a la conceptualización de las movilizaciones estudiantiles, donde juegan un papel importante la puesta en práctica de las categorías de acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación.

Por otro lado en el seminario MEDE la pedagogía crítica se liga a la parte formativa del maestro investigador, con respecto a un grupo que lo interlocuta y propone el cambio de ritmo en el espacio académico. Este cambio de ritmo hizo que se transformara la práctica pedagógica, lo que avizoró una “*pedagogía emancipadora, en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces focalizada, la*

*desentraña, la crítica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición rutinaria” (Restrepo et al, 2004: 29).*

En esta línea el diseño de la IAE en el seminario tuvo una estructura sencilla que contenía seis momentos como se muestra en la siguiente gráfica:

**Gráfica No. 5 Momentos de la IAE**



**Fuente: Elaboración propia. Modelo desarrollado con respecto al seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación UPN segundo semestre 2013 y la conceptualización de Restrepo y otros (2004).**

**En el momento a** se escoge la IAE como metodología investigativa a utilizar en el proceso investigativo, además de las categorías acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación.

**Los momentos b, c y d** como se ve en la gráfica No. 5 se representan de manera cíclica, ya que estos momentos se dieron de esa manera durante el desarrollo del seminario MEDE, es decir, al salir de la puesta en práctica de la planeación de las sesiones de una sesión (momento b), esta se evaluaba por el equipo OACEP (momento c) y después con relación a la evaluación se transformaba el cómo se aborda el seminario MEDE (momento d), llevando esta transformación a la puesta en práctica de la planeación de las sesiones (momento b). Este ciclo solo se termina cuando se desarrollan la totalidad de las sesiones del seminario MEDE y se llega al momento e y f.

**Por tanto en el momento b** se muestran la puesta en práctica de la planeación de las sesiones en el seminario MEDE, aquí se exponen cómo las categorías acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación se pusieron en práctica en el espacio académico.

**En el momento c** se hace la evaluación de resultados de cada sesión abordada de acuerdo a los cambios identificados en la práctica, en este momento se hace una síntesis de las reuniones del equipo del OACEP en donde se identifican los problemas de la puesta en práctica del seminario MEDE, además de proponer cambios para desarrollar las actividades propuestas.

**En el momento d** se da la transformación del cómo se aborda el seminario MEDE, este es el resultado de la evaluación de las sesiones y da cuenta de cómo el papel del maestro no es estático a la hora de compartir conocimientos en un espacio académico concreto, sino que va transformando la forma en que aborda los contenidos con relación al grupo de estudiantes con el que se trabaja.

**En el momento e** se hace la evaluación del seminario al termino de todas las sesiones, en esta parte al termino de todas las sesiones del seminario MEDE se hizo una

evaluación general de la experiencia pedagógica investigativa de los estudiantes de la LECEDH.

**Y en el momento f** se realiza la producción de conocimiento por parte de los estudiantes de la LECEDH especialmente sobre el saber pedagógico. Esta parte es el último momento de la IAE y consiste en el aporte conceptual que se le hace a la LECEDH por parte de los estudiantes de acuerdo a la experiencia pedagógica investigativa.

### **2.1.1 La IAE y las categorías trabajadas en el seminario MEDE**

Antes de empezar a explicar los momentos de la metodología investigativa utilizada en el presente trabajo que se muestran en la gráfica No. 5, se quiere dejar claro que por razones de comprensión del lector se unen en este apartado los momentos a y b de la IAE<sup>12</sup>. El primero trata de la proposición de la IAE como metodología a trabajar en el proceso investigativo y se escogen las categorías acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación como temas a tratar en el seminario MEDE y, el segundo la puesta en práctica de la planeación de las sesiones en el espacio académico. Es por ello que a continuación podrán los lectores apreciar la experiencia que tuvieron los maestros en formación de la LECEDH para escoger en principio la metodología investigativa, pero también las categorías conceptuales acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación y su puesta en práctica en el seminario MEDE.

Para empezar la IAE es escogida por los practicantes de la LECEDH porque era una metodología que permitía dar cuenta de un proceso pedagógico investigativo donde el maestro podía enseñar, aprender e investigar. En esta perspectiva Restrepo (2003) dice que *“el maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna*

---

<sup>12</sup> Los otros momentos de la IAE en el proceso de la práctica pedagógica investigativa de los estudiantes de la LECEDH son expuestos en el capítulo número 3.



*por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico” (p.67).*

En este marco en el problema investigativo de interés para los practicantes de la LECEDH en el seminario MEDE, se tiene como premisa que la experiencia en un escenario de interlocución debía permitir la adquisición de algunas pautas para poder desarrollar la Práctica Pedagógica Investigativa contribuyendo a la formación del maestro investigador, que hace referencia al objetivo *“formar educadores-investigadores interesados en promover acciones educativas encaminadas a fortalecer la educación para la democracia y la vigencia de los derechos humanos”*<sup>13</sup> que plantea la LECEDH. En palabras de Freire (1997) esta premisa postula que

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos que-haceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (p. 30).

En esta línea el trabajo de grado busca identificar cómo la práctica pedagógica del maestro investigador en formación se va transformando a medida que interlocuta con estudiantes universitarios dentro de un espacio académico concreto que es el seminario MEDE, en el segundo semestre del 2013 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta interlocución propone una serie de dinámicas de transformación pedagógica (entendida esta última como el acto reflexivo sobre la educación), en donde el maestro investigador en formación no es estático con respecto a la forma en que previamente ha planeado el programa, ni tampoco con la intencionalidad explícita en que organiza las sesiones, sino que va transformando los contenidos y su propia postura ante el espacio académico a medida que visibiliza ciertas características del mismo.

---

<sup>13</sup> Recuperado el 5 de diciembre 2013 de <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=396>

Lo que conlleva a pensar que el que-hacer como maestro investigador se desliga de los presupuestos donde sólo “*quien sabe tiene la razón*”, llevándolos por otro lado a la construcción de conocimiento junto con los otros, lo que en palabras de Houtart (2006) se conoce como la consolidación de “*una conciencia colectiva sustentada en un análisis apropiado de la realidad (...) [estudiando] los mecanismos de funcionamiento de la sociedad y de entender sus lógicas, con criterios que permitan distinguir efectos y causas, discursos y prácticas*” (p. 440).

Se hace énfasis en la intencionalidad pedagógica porque este trabajo de grado apunta a que su contenido no se quede en datos descriptivos de las características de un tipo de sujeto, sino que dé cuenta de un proceso reflexivo entre sujetos que en un espacio académico buscan la movilización de los cuerpos y de pensamiento.



Foto propia. Tomada el día 28 de noviembre 2013

En consecuencia, las preguntas que guiaron este proceso investigativo se refieren a *i.* ¿Cómo se transforma la práctica pedagógica de los maestros en formación desde la IAE dentro de un espacio académico concreto? *ii.* ¿Cuáles son las características que tiene el maestro en formación de la LECEDH que investiga, enseña y se forma en el seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional? *iii.* ¿Qué incidencia tiene un espacio académico como el seminario Movilización Estudiantil por el Derecho a la Educación en la transformación de la práctica pedagógica del maestro comunitario en formación? *iv.* ¿Qué aportes hace la Práctica Pedagógica Investigativa a la construcción de saber pedagógico del Licenciado en Educación Comunitaria?

La IAE propone una serie de técnicas que se utilizaron en esta investigación, las cuales fueron **a)** Los diarios de campo, en los cuales el maestro investigador en formación hizo un registro de lo que decían los estudiantes y cuáles fueron las actitudes frente a los temas expuestos en clase, para cambiar algunas cuestiones prácticas del mismo seminario; **b)** Los debates, en los cuales se recogió la voz grabada de los asistentes al seminario MEDE para saber cuál era su percepción con referencia al desarrollo del espacio y así buscar la forma de no hacer caer en una rutina las sesiones y, **c)** los talleres, estos se realizan en clase y dan cuenta de la comprensión de algunas categorías que se manejaron en el seminario MEDE por parte de los estudiantes.

De acuerdo al sentido de la IAE hubo reuniones previas al seminario MEDE en donde se escogieron las categorías a trabajar en el espacio académico que fueron acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación<sup>14</sup>. Estas categorías dan cuenta en principio del trabajo sobre temáticas afines por parte de los practicantes en la línea de investigación *Identidad, Acción Colectiva y Poder Local de la LECEDH* a la que estaban adscritos, pero también a los intereses del OACEP en cuanto a sus ejes temáticos de investigación: Movilizaciones sociales por la educación, políticas públicas educativas y derecho a la educación con y para la justicia social.

Claro está que la acción colectiva, la subjetividad política y el derecho a la educación tuvieron discusiones y sesiones teóricas en el OACEP que partieron de varios interrogantes: ¿Qué es una acción colectiva? ¿Por qué se afecta y qué es la subjetividad política? ¿Qué se necesita saber sobre el derecho a la educación? Categorías que según la pertinencia permitieron una reflexión en los estudiantes participantes del seminario MEDE y en el mismo que-hacer del maestro investigador en formación, además de una movilización no solo física sino de pensamiento.

---

<sup>14</sup> En la IAE no se profundiza las categorías acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación teóricamente porque no es el sentido de la misma metodología, ya que el aporte que se hace en este trabajo es generar la reflexión sobre la propia Práctica Pedagógica Investigativa de los estudiantes de la LECEDH.

En las sesiones del seminario MEDE se escucharon las voces de los estudiantes y del mismo equipo del OACEP que interlocutaban con relación a los temas propuestos sobre acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación. Al utilizar la escucha y no la observación objetiva sobre el espacio, se pasó de ver por encima la realidad estudiada a conocer la profundidad de la misma, haciendo referencia en este caso a la subjetividad de los estudiantes universitarios de la UPN con los que se trabajó. En este sentido se hizo un “*desplazamiento epistemológico en cuanto [cambió] el vehículo y la fuente de la información (...). [Esto no significa] que el sensor ojo [fuera] sustituido por el sensor oído sino, más bien, que este último se [volvió] más importante que el ojo*” (Ávila, 2005: 506)<sup>15</sup>.

En este sentido la puesta en práctica de las sesiones del seminario MEDE utilizando la escucha en los debates entre actores educativos, articulada a su vez con la escritura-lectura de los diarios de campo y la revisión de lo que escribían los estudiantes en los talleres, marcaron las pautas para encontrar una serie de dinámicas que se tejieron alrededor del espacio académico que se precisaran más adelante.

En consecuencia el acercamiento a la categoría de acción colectiva se hizo desde tres corrientes teóricas que la sustentan: la perspectiva norteamericana, la perspectiva europea y la perspectiva latinoamericana. La perspectiva norteamericana se basa en la estrategia o el cómo de la acción colectiva en donde sus conceptos y categorías son el esquema de oportunidad política (Tilly, 1993; Tarrow, 1998), acción racional, conductas colectivas (Smelser) y movilización de recursos (Olson, 1992).

La perspectiva europea a diferencia del enfoque norteamericano ha “*incorporado una visión más cultural, cercana al paradigma de la subjetividad y la construcción de identidad, teorías que han sido desarrolladas por autores como Touraine (1973, 1991) y*

---

<sup>15</sup> Llaves [] son nuestras y se utilizan para darle sentido al escrito dentro de la cita con relación a la intencionalidad del párrafo.

*Melucci (1986)*” (Martínez, 2011: 39). Esta perspectiva privilegia la identidad o el porqué de la acción, sus principales exponentes son Slater (1999), Della Porta y Diani (1999) entre otros. En este enfoque los movimientos y resistencias sociales aparecen como intentos por construir identidades nuevas y promover procesos de cambio social.

La perspectiva latinoamericana destaca las aproximaciones de teóricos de América Latina, que resaltan la conceptualización del movimiento popular, la relación entre clases populares y clases dirigentes frente a un campo conflictivo y las posibilidades de los movimientos como elementos articuladores para la construcción de alternativas y nuevos sujetos sociales.

Como propusieron Arturo Escobar, Sonia Alvarez y Evelina Dagnino (2001), los movimientos latinoamericanos están implicados en las luchas políticas por la demarcación del escenario político: sus participantes, sus instituciones, sus procesos, sus programas y sus alcances. Aunque en general los movimientos sociales producen demandas de reconocimiento por parte de los otros actores y del sistema político, en el caso específico de los movimientos latinoamericanos contemporáneos, se involucran en la producción de una concepción alternativa de ciudadanía

En el caso colombiano, se destacan autores como Múnera (1998), Archila (1998) y Torres (2007). Lo relevante de este último acercamiento es la delimitación de un campo propio de la teoría de los movimientos sociales, deconstruyendo en parte el anclaje al escenario “europezante”, desde las condiciones de emergencia a las que están expuestas las sociedades latinoamericanas (Martínez, 2011: 40).

Respectivamente, la categoría de acción colectiva para su puesta en práctica en el seminario MEDE es afín a la interpretación de Martínez (2011) quien expresa que la noción de acción colectiva es abordada *“como un concepto de carácter polisémico con diversas interpretaciones que dependen de la perspectiva teórica desde donde se aborden”* (p. 39). Esta misma autora dice que existen tres vertientes que caracterizan la teoría de la acción colectiva: El movimiento social, la movilización y la manifestación.

El movimiento social se considera como aquella expresión que va más allá de la acción esporádica, que se sitúa en los límites del sistema precisamente porque busca transformar el orden social imperante, haciendo énfasis en las reivindicaciones de identidad y de modelos alternativos de relación social. Aquí *“la dinámica interna de las luchas sociales va tejiendo relaciones sociales entre los oprimidos, que les permite en una primera instancia asegurar la sobrevivencia (...). Con el tiempo y el declive del sistema dominante, sobre la base de esas relaciones, crece un mundo nuevo, o sea diferente al hegemónico”* (Zibechi, 2007: 31).

Se considera necesario hablar de nuevos movimientos sociales porque las luchas ya no solo son de la clase obrera sino que en un contexto como el de América Latina los movimientos sociales exigen el cumplimiento de todo tipo de derechos. *“La contradicción reside en que la hegemonía del mercado y sus atributos y exigencias alcanzó un nivel tal de naturalización social que, aunque lo cotidiano sea impensable sin él, no se le debe por eso mismo, ninguna lealtad cultural específica”* (Sousa, 1995: 177).

Los nuevos movimientos sociales logran identificar estas nuevas formas de opresión y no sólo las relacionadas con la producción laboral, *“la pobreza y las asimetrías de las relaciones sociales son la otra fase de la alienación y del desequilibrio interior de los individuos; y finalmente, esas formas de opresión no alcanzan específicamente a una clase social y sí a grupos sociales transclasistas o incluso a la sociedad en su todo”* (Sousa, 1995: 177).

Por su parte la movilización según Ramón Adell (1998) explica que las movilizaciones se convierten en la expresión de la queja, la diferencia, el deseo, las demandas ante un derecho reconocido para la expresión del conflicto, pero no son un fin en sí mismas, sino un instrumento más de presión; suelen servir además para reforzar la cohesión de grupo y el conjunto de acciones de los sujetos que se movilizan, bien para protestar, reclamar o poner en evidencia factores que generan exclusión, desigualdad o injusticia social.

Según Martínez (2011) en las movilizaciones sociales se hacen evidentes diferentes formas de resistencia y de manifestación de descontento; se producen procesos de negociación, mediación y cauces de ritualización participativa que permiten a los ciudadanos, partidos políticos, grupos de presión y movimientos sociales “*hacerse oír*” ante la opinión pública, además por ejemplo la Movilización Social por la Educación propone pensar la protesta en el campo de la educación como una forma de acción social y política más amplia, es decir, que supere y confronte las formas tradicionales de la acción político-gremial (centralizadas, verticales- jerárquicas e instrumentales) y logre configurar otros modos de pensar, organizar y comunicar la protesta y desde allí, posicionar nuevos sujetos sociales y políticos en el ámbito educativo y pedagógico; desde este horizonte de sentido se define como

Un espacio de participación, intercambio, socialización y producción de propuestas que incorpora experiencias e iniciativas de importancia para la construcción de un proyecto educativo democrático y alternativo para la nación, entendiendo la educación en sentido amplio: como un proyecto compartido con participación de múltiples actores sociales, que trasciende las actividades en el aula o la escuela y que también se aviva a través de los medios de comunicación, que debe favorecer la democratización del conocimiento, de cara a la sociedad y que hace posible un proyecto de vida para las personas en tanto sujetos políticos (Secretaría Técnica, citado por Martínez, 2011: 175)

La movilización social se ubica en la perspectiva de los nuevos movimientos sociales porque aporta y apunta a una construcción alternativa de proyectos educativos y/o pedagógicos, en los que se resalta la figura del maestro como sujeto de la movilización sin excluir a los demás actores involucrados. El concepto de nuevos movimientos sociales en palabras de Melucci,

Hace referencia a un conjunto de formas de acción colectiva diferentes de aquellas basadas en las divisiones entre clases sociales que en su momento dominaron los escenarios del conflicto social en Europa y Estados Unidos, desde la Revolución Industrial hasta después de la Segunda Guerra Mundial. De ahí que la expresión «nuevos movimientos sociales» se emplee para designar un enfoque vinculado a ciertas tradiciones teóricas que sustentan sus hipótesis de trabajo en los postulados de la corriente interaccionista (Melucci citado por Delgado, 1994: 43)

Y por último la manifestación en palabras de Ramón Adell (1998) es la unidad mínima de análisis para el estudio de las acciones colectivas. La manifestación es conceptualizada como *“un acto concreto de determinada duración, y que se inicia y concluye en la misma”* (p. 7). La manifestación a diferencia de la movilización y de los movimientos sociales es una expresión que termina casi en el mismo momento que empieza, no es una acción que se prolongue en el tiempo sino que es una expresión que se disipa casi al instante, nace

Por la necesidad de hacer presión social, por un sentimiento de rabia, conmoción, esperanza, fiesta, dolor, etc., que se atribuye a un contexto y a un significado real y específico. Un tipo de repertorio que en ocasiones se convierte en punto de partida para otras acciones mayores, porque puede estar presente e inmersa en unidades de análisis más complejas como la movilización y el movimiento social. Algunos de los fenómenos públicos que caracterizan las manifestaciones son la asistencia masiva, las pancartas, y la distribución de propaganda impresa (plegables, volantes, comunicados oficiales) coreo o gritos relativos al evento que las provoca (Martínez, 2011: 42).

Existen múltiples tipos de manifestaciones, los tradicionales en donde podemos encontrar: las marchas, los desfiles, las concentraciones, etc. caracterizadas por ser pacíficas; pero también pueden desarrollarse manifestaciones de tipo violento como las asonadas o los disturbios. Y otras manifestaciones denominadas alternativas, recurren a nuevos repertorios para lograr mayor impacto, entre estos se destacan: los performance, los abrazatones, los besatones flash movs, expresiones artísticas etc, teniendo como lugar en común la calle.

Por tanto la categoría de acción colectiva en el seminario MEDE estaba pensada desde el programa para trabajarla en el primer módulo que estaba constituido por dos sesiones, pero al comenzar el paro campesino el 19 de agosto 2013 y la marcha apoyada por los estudiantes participantes del espacio académico el 29 de agosto 2013, se extiende el abordaje de esta categoría hasta la quinta sesión.



En la primera sesión se identificó que los estudiantes participantes estaban interesados en el seminario porque era un espacio innovador en la UPN. Como se recoge en las voces de los estudiantes:

*-En este seminario espero concretar conceptos frente a la movilización estudiantil (histórica, causas, metas consecuencias), además de hecho conocer más sobre la educación en Colombia como derecho de la población.*

*-Es claro que la educación pública en Colombia está pasando por un momento muy crítico, en donde las condiciones para estudiar cada vez más son deplorables y este semestre la universidad pública lleva a cabo distintas acciones que visibilizan el trabajo realizado en la MANE y otras organizaciones por una educación alternativa, es preciso que desde esta electiva analicemos, discutamos y tengamos pociões en torno a las nuevas propuestas que se están creando por una educación alternativa*

*- Frente a mis expectativas considero este curso como una gran herramienta de construcción y crecimiento intelectual, personal y político. Ampliando la visión y reconociendo las diferentes alternativas de acción para la transformación y resistencia a lo impuesto.*

*- Espero conocer sobre el tema de movilizaciones estudiantiles para así construir una postura crítica frente al tema, que permita ampliar la mirada y ver la situación con otros ojos.*

*- Me parece importante este espacio dentro de la universidad puesto que es un lugar que no está dentro de la universidad. Es un espacio donde puedo aprender y formarme política, social y culturalmente, se pueden compartir experiencias y aprender de ellas*

*- Hacer parte de un grupo de personas en el que se dé intercambio, confrontación de conocimiento, pensamientos, construcciones de cada persona, políticamente, socialmente, aprender y dar a conocer puntos de vista (Taller número 1, agosto 2013 seminario MEDE ver anexo No.4).*

También en la primera sesión al hacer un acercamiento previo a los saberes sobre la acción colectiva que poseían los estudiantes se encontró que había poca claridad sobre sus tres subcategorías: Movimiento social, movilización y manifestación.

Las definiciones que tenían los estudiantes sobre el movimiento social lo ponían como

*La convergencia de diferentes sectores sociales (campesinos, indígenas, estudiantes, etc.); aquel que está conformado por diferentes sujetos que tienen una finalidad colectiva para la mejora de una sociedad; el conjunto de los sectores*

*sociales que buscan reivindicaciones estructurales; está formado por sujetos de común interés, mediante los cuales dan a conocer sus posturas y su accionar político y social; diversos grupos sociales de personas encaminadas a un fin específico; grupos organizados que trabajan con un objetivo claro por ende investigan los fenómenos que ocurren alrededor de este objetivo; grupo organizado que defiende sus derechos; y, grupo de sujetos que se unen bajo ideas comunes entre ellos (Taller número 1, agosto 2013 seminario MEDE ver anexo No. 4)*

Cabe decir que el concepto de movimiento social es muy complejo de definir, en el seminario se hizo un acercamiento con las autoras Martínez (2011) y Svampa (2009) para poder diferenciar el movimiento social de la categoría macro acción colectiva. En esta línea se utilizó la definición de la profesora María Cristina Martínez, que explica la acción colectiva, no como una categoría enmarcada en una corriente específica, sino como una posibilidad de análisis, por tanto

Se trata de una categoría exploratoria que, desde la definición de una matriz analítica, teórica y práctica, permite mapear las tensiones, conflictos, ciclos de protesta y su complejidad, inercias y consistencias, las construcciones polisémicas del concepto, las materializaciones empíricas diversas, cambiantes, y la historicidad y temporalidad de las acciones colectivas; en suma, como plantea Mauricio Archila, “las ideas, vueltas y revueltas” de las acciones colectivas sostenidas en el tiempo y espacio (Martínez, 2011: 46).

En cuanto a la movilización, los estudiantes del seminario MEDE la concebían como

*El medio con el que se quiere mostrar la cantidad de personas que apoyan una causa; el esfuerzo de varias personas por presentar y ser reconocidos frente a lo antepuesto; es una de las formas de manifestación la cual también es colectivo y en busca de un bien común; acciones que se dan por un colectivo para defender un fin común por el que se cree que es importante luchar; dirigirse un grupo o muchas personas a un sitio en común para hacer sentir su punto de vista; acción en la cual un determinado grupo expresa ante todo el mundo su puesta en común; conjunto de acciones que permiten dar fuerza a las distintas manifestaciones; y, es una manifestación la cual se lleva a cabo a partir de convocar una gran cantidad de sujetos (Taller número 1, agosto 2013 seminario MEDE ver anexo #4).*

Y respecto a la manifestación

*Es cuando una o más personas presentan su acuerdo o desacuerdo frente a un tema en particular; acción popular para exigir algunos derechos; dar a mostrar el inconformismo tal vez de una forma violenta; es un acto de resistencia, en la que el sujeto alza la voz y da a conocer su inconformismo y propuestas; son las diferentes formas de expresar las inconformidades que se tienen frente a algo; son aquellas que buscan un objetivo haciendo presencia en diferentes espacios; son reacciones generadas a partir de un descontento con una realidad; y, acciones que pretenden evidenciar una posición, pueden ser simbólicas, culturales, entre otras (Taller número 1, agosto 2013 seminario MEDE ver anexo #4)*

En términos generales las tres subcategorías no estaban muy claras por parte de los estudiantes del seminario MEDE, existían anacronismos y confusiones al tratar de definirlos. La aproximación a la categoría de acción colectiva en este punto, permitió plantear una lectura sobre el movimiento social, la movilización y la manifestación, cosa que igual se hizo dentro de la práctica de los estudiantes de la LECEDH cuando se empezó a tener dificultades con el manejo de los conceptos. Todo esto con una finalidad, darle sentido a lo próximo que se vería en el seminario MEDE. Porque no se podía hablar de movilización estudiantil, sin conocer el porqué de este concepto o de los conceptos que se desprenden o hacen parte del mismo.

Con respecto al interés que tenían los estudiantes en la primera sesión en las siguientes sesiones no se vio reflejado, ya que se identificó que ellos no leían, lo que dificultaba la puesta en práctica de lo planeado, pues las sesiones estaban pensadas para articular lo teórico con lo práctico, cuyos resultados con relación a la apropiación de las lecturas debían estar presentes en los formatos de los talleres, en las discusiones del tema y en el mismo desarrollo de la sesión. Al no leer los estudiantes, las sesiones se tornaban muy magistrales donde el expositor del equipo del OACEP desarrollaba el contenido de las lecturas ocasionando que el espacio no fuera dinámico puesto que los estudiantes no intervenían en el tema propuesto. Al ver esta dificultad el equipo del OACEP pide a los estudiantes que “*se debe leer para poder debatir abiertamente sobre el tema asignado para cada sesión, sino se hace esto no se puede avanzar en el desarrollo del seminario*” (Diario de campo, agosto 2013).

Una dinámica importante de resaltar en las primeras cinco sesiones en las que se



Foto tomada por estudiante del seminario MEDE. Paro Agrario. 29 de agosto 2013

trabajó la categoría de acción colectiva fue la participación de los estudiantes en las movilizaciones de los campesinos en el mes de agosto 2013. Para la participación en las movilizaciones se propuso en el seminario MEDE manejar la ficha de registro número 2 del OACEP<sup>16</sup> (ver anexo #5), lo que dio como resultado

el compromiso de algunos estudiantes en la realidad inmediata que se vivía en Colombia, especialmente en Bogotá, además de darle dinamización desde la experiencia vivida en la movilización por parte de los estudiantes al comentar su experiencia en la marcha. La voz de los estudiantes por un lado en la ficha de registro número 2 muestran que

*La movilización se da en un contexto muy álgido representado en distintas luchas de sectores sociales cuya experiencia se enmarca en problemáticas y necesidades históricamente desatendidas por el Estado colombiano. Además de ello, se vive un ambiente de constante represión y militarización de la vida, el incremento en gastos para la guerra lo visibilizan. Ante un sinfín de problemáticas diversos sectores sociales han decidido generar acciones contundentes en pro de transformaciones a las estructuras y realidades existentes. (Ficha 2 OACEP realizada por estudiante del seminario MEDE, agosto 2013)*

Por otro lado desde el relato de la experiencia por parte de los estudiantes del seminario MEDE en la sesión siguiente a la de la movilización fue

*La movilización hace que existan problemas de tránsito; hay distintas percepciones sobre la movilización y hostigamiento por parte de los policías; ¿Cuál es el papel que tiene el educador en la defensa de DH en acciones visibles de vulneración*

<sup>16</sup> Las fichas del OACEP son herramientas utilizadas para hacer registro de las movilizaciones que a nivel nacional se dan. En el caso de la ficha número 2 es utilizada para hacer registro directo de las movilizaciones, entendiendo por registro directo la participación de la persona que llena la ficha en la movilización, es decir, se marcha a la vez que se va recogiendo información para llenar esta ficha.

*directa?; se siente indignación; hay que conocer el contexto; existe en Colombia la criminalización de la protesta; el papel de los medios es importante pues invisibiliza el sentido de la marcha (Diario de campo, septiembre 2013, Voz de los estudiantes).*

Otra dinámica que dificultó el pleno desarrollo del seminario MEDE fue la llegada de los estudiantes tarde, pues al ser un espacio de dos horas, empezar media hora tarde afectaba la puesta en práctica de lo planeado para el día, teniendo que aplazar algunas actividades, por ende se incentiva a los estudiantes del seminario a comprometerse con el espacio, esta vez se les dice que es necesario

*Contar con su participación activa en el seminario al cual se registraron. Su participación en temas como estos, de coyuntura y alto contenido político exigen reflexión y debate, también fortalecimiento conceptual para contar con herramientas de análisis que nos permitan comprender los fenómenos y ubicarnos como sujetos, en este caso en su condición de estudiantes y futuros maestros. (Diario de campo, septiembre 2013)*

Otra de las categorías que se trabajó previamente al desarrollo del seminario MEDE fue la subjetividad política, que se refiere no a un modo único de subjetividad porque emerge en múltiples circunstancias: en medio de contingencias, luchas permanentes, entre certezas e incertidumbres, desde la realidad y las presiones sociales, entre el deseo y las necesidades de sobrevivir.

La subjetividad proviene del ejercicio consciente de la experiencia de sí mismo y de un reconocimiento de la corporalidad. Para Castoriadis (1998) la subjetividad debe entenderse como instancia reflexiva, deliberante como pensamiento y voluntad de un proyecto social histórico. Se trata de poder liberar la imaginación radical, que es lo que diferencia al hombre del animal y se convierte en la fuente de creación y alternación, para permitirle, alcanzar una libertad efectiva. Esta definición es muy importante debido a que dentro del seminario MEDE lo que se pretendió fue generar esa afectación de la subjetividad para que el sujeto estudiante desde esa reflexividad fuera constructor de un proyecto social histórico que le permitiera ser libre de las ataduras del hambre y de la corrupción por medio de la educación.

Por otra parte, De Sousa (1998) dice que.

Más allá de las ideas de autonomía y libertad, la subjetividad involucra las ideas de auto-reflexividad, auto-responsabilidad, la materialidad de un cuerpo (real o ficticio, en el caso de la subjetividad jurídica de las personas colectivas), y las particularidades potencialmente infinitas que le imprimen un sello propio y único a la personalidad. Al consistir en derechos y deberes la ciudadanía enriquece la subjetividad y le abre nuevos horizontes de autorrealización, pero, por otro lado, la vía de derechos y deberes generales y abstractos que reducen la individualidad a lo que hay de universal en ella, transforma los sujetos en unidades iguales e intercambiables (...) en receptáculos pasivos de estrategias de producción en cuanto fuerza de trabajo, de estrategias de consumo en cuanto consumidores, y de estrategias de dominio, en cuanto ciudadanos de la democracia de masas (p. 291).

Dentro de las sesiones de práctica en el OACEP, se trabajó un artículo titulado: "*Disquisiciones del sujeto político*" de la autoría de María Cristina Martínez del año 2006. Allí se pensó que era pertinente poder hablar de las diferentes concepciones sobre subjetividad, dando como resultado que ésta se refiere a:

1. La condición plural, polifónica y siempre constituyente del sujeto, a su esencia pero también a lo esencial.
2. El conjunto de valores, creencias, necesidades, intereses, disposiciones, conocimientos, normas, pasiones, expectativas de un sujeto que está en devenir permanente.
3. Lo constitutivo de la dimensión metacognitiva del sujeto: auto-reflexividad, auto-responsabilidad.
4. Diferentes planos de fuerza que se instauran como potencias en sí mismo y le hacen actuar.
5. Instancias socio-culturales relacionadas con la vida cotidiana, tiempo, espacio, necesidades.

Después de una revisión de las concepciones sobre subjetividad, se pretendió en el seminario MEDE trabajar al sujeto como poder instituyente, siguiendo a Castoriadis (2002) como un sujeto autónomo, de esta manera

La apuesta es por afirmar o desarrollar en las sociedades la capacidad de cuestionar e interrogarse de manera permanente sobre la ley y sus fundamentos: esta es la acción del sujeto. Es necesario abrir un nuevo camino que ha de ser potenciado por un nuevo resurgir del proyecto de autonomía individual y colectiva es decir de la voluntad de libertad (p. 9).

La categoría de subjetividad política en el seminario MEDE se empezó a trabajar en la sesión seis desde la noción de juventud. Para empezar se propuso escuchar las percepciones de los estudiantes de la UPN sobre la puesta en práctica que hasta el momento había tenido el seminario MEDE, lo que proporcionó un giro sorpresivo en la propuesta del equipo del OACEP, pues los estudiantes abiertamente hacen explícito por un lado su inconformismo con algunos parámetros del espacio y por el otro el apoyo a la forma en que se había venido desarrollando el seminario, dando cuenta está último de la falta de compromiso asumida por algunos estudiantes asistentes:

- A mi parecer el seminario es manejado por muchas personas, dificultando claridades en la metodología, además muestra falta de planeación.*
- Las lecturas deben estar mejor organizadas, no pasar de un tema al otro sin haberlo abordado con profundidad.*
- El seminario debe estar organizado entre los estudiantes y los encargados del mismo espacio.*
- Se debe dejar la libre participación en el debate de los estudiantes, darles la palabra cuando la pidan y no contabilizar el tiempo para que el espacio sea más enriquecedor.*
- La metodología del seminario está bien preparada, falta compromiso por parte de nosotros para abordar las lecturas.*
- Hay que buscar la forma de integrarnos más.*
- Se debe dejar claro lo que se propone para las sesiones y las intenciones de las mismas.*
- Debe haber mayor participación por parte de nosotros incluyendo la lectura de los textos y la llegada puntual al espacio (Voz de los estudiantes, sesión 6, septiembre 2013).*

Aunque no están hablando explícitamente de subjetividad política, sus percepciones referente al seminario MEDE constituyen un aporte de auto-reflexividad y auto-responsabilidad con el espacio académico, que hace que se planteen nuevas formas

de llevar a cabo las actividades dentro del espacio académico, explicadas en detalle en el capítulo 3.

De acuerdo a la puesta en escena de la categoría subjetividad política esta continúa en las sesiones siete, ocho y nueve donde se identifica que los estudiantes de la UPN participantes del seminario MEDE se refieren a ésta categoría como

- Las configuraciones y reconfiguraciones del sentir como estudiantes.*
- Es la transformación de las ideas sobre lo concreto*
- La subjetividad tiene una conexión con la memoria y la forma en que la representamos.*
- La subjetividad política condiciona las prácticas políticas de jóvenes estudiantes que la diferencian de la adultez.*
- La subjetividad configura estudiantes en resistencia*
- El análisis sobre esta categoría complica la vida*
- Fals Borda plantea la toma de poder, además las intencionalidades no se deben desviar de las movilizaciones estudiantiles construidas previamente.*
- La subjetividad política es igual a conciencia política (Diario de campo septiembre-octubre 2013)*

También hubo un texto titulado “*Sobre la formación y emergencia del sujeto crítico en la escuela*” de una autora chilena, Marcela Bornand (2010) que se utilizó para tratar el tema de subjetividad política en el seminario MEDE. Este texto es importante porque explicaba el surgimiento de un nuevo sujeto político en la escuela post dictadura en Chile y hacía una diferencia del legado dictatorial que generó un tipo de sujeto pasivo que no exigía sus derechos y, el surgimiento en el periodo de transición a la democracia de un sujeto que se cansó de aguantar, de estar inmóvil, lo que desembocó en la denominada “*Revolución Pingüina*” en el año 2006. Esta revolución fue la organización de estudiantes secundarios de Chile que le pedían al gobierno de la presidenta Bachelet gratuidad en la prueba de selección académica, “*en [el] pase escolar para el transporte público y mejoras de infraestructura de los establecimientos educacionales*” (p.11). En la sesión donde se abordó este texto, la interlocución entre estudiantes y miembros del equipo OACEP fue nutrida de voces participantes en donde se identifica que la subjetividad política se encamina como un



*Ejercicio de automirada desde lo que nos pasa en la vida diaria, existiendo una consolidación de lo que se hereda, teniendo en cuenta que esto que viene del pasado no es estático y forma una tipología tradicional predominante de cultura política.*

*En el caso de Colombia existe el conformismo con la realidad que se vive, haciendo caso de lo que arriba mandan, desconociendo los regímenes autoritarios y, si cuando hay una persona que piensa diferente en el país es eliminada, lo que criminaliza el pensamiento. También la desesperanza existe, además del individualismo, la apatía, la estigmatización de quien marcha, el miedo al cambio.*

*En Colombia se predomina un sujeto que solo vota, siendo esa su incidencia democrática. También la indiferencia predomina, no hay compromiso y sumado a esto hay fragmentación en los movimientos. Entonces me pregunto ¿Cuál es el fin? En este sentido existe la noción de la política como juego de publicidad, lo que pervierte la democracia.*

*No se puede desconocer que tenemos un legado histórico que es el bipartidismo, lo que configura un pensamiento único y hegemónico.*

*Deben haber cambios desde arriba. Estos se logran presionando al Estado para el cambio.*

*En Colombia no hay cultura política que genere acciones para la toma del poder.*

*Hay que comenzar desde lo micro a lo macro, es decir, hay que resolver los problemas que no se han resuelto en la UPN, además hay que revisar la formación política de las escuelas y las universidades para mirar la realidad con posturas críticas. La educación y la formación política deben tener presente la indignación colectiva, sin ambiciones de poder.*

*Hay que crear seminarios que traten el tema de subjetividad política y cómo este se conecta con las movilizaciones.*

*Es claro de que existe el neoliberalismo, la contaminación del planeta, el sobreconsumo, el manejo desinformativo de los medios de comunicación, la concentración de la tierra, lo que hace que la libertad sea solo la del liberalismo económico.*

*Hay que democratizar los medios de comunicación para formar una nueva opinión pública.*

*Hay pérdida de pertenencia sobre lo público, lo que muestra una falta de conciencia por parte de las personas.*

*La escuela es reproductiva y su regulación se da desde el mercado*

*Nosotros como estudiantes somos los que estamos pendientes del cambio. Hay que llamar la atención con actividades diferentes con imaginación. Debe haber una ruptura en lo cotidiano por medio de los libros y, desde la educación popular traspasar los muros de la escuela para formar nuevas subjetividades*

*La formación y emergencia del sujeto político en la institución educativa, depende del surgimiento de una cierta subjetividad política en los estudiantes.*

*La escuela es vista como un espacio clave en la construcción de la subjetividad política de los sujetos estudiantes. Valores, disposición y actitudes.*

*Los estudiantes a través de otras formas no tradicionales de participación, organización y movilización emergieron como actores políticos fundamentales dando un giro a la idea de participación democrática que hasta ahora se había tenido en Chile. (Diario de campo, septiembre-octubre 2013)*

La esencia del sujeto contemporáneo es por lo tanto vaporosa y oscilante, lo sustancial no podía leerse por aquello que lo funda, sino por lo que está en potencia, en palabras de Zemelman (1989) la subjetividad es el acto de constituir voluntades sociales objetivas que no es otra cosa que reivindicar al sujeto productor, más allá de lo producido y construido. Esta mirada del teórico latinoamericano, nos permitió pensar que la subjetividad está más allá de las condiciones intrínsecas de la persona y lo puso en el plano de las potencialidades. En otras palabras la apuesta del seminario MEDE estaba desarrollada en el apartado del profesor Zemelman quien expresa desde la visión de subjetividad igual a potencialidades, que las voluntades sociales pueden constituir un camino de exigibilidad y conquista de todo tipo de derechos partiendo de la afectación de la subjetividad en este caso de los estudiantes de la UPN participantes del seminario MEDE y del propio maestro investigador en formación, quienes al conocer su realidad y consientes de ella se movilizan por una educación gratuita y de calidad.

Al reconocer un tipo de subjetividad, se toman los postulados de Zemelman (1989) quien denomina “*la subjetividad contingente*” como aquella que es potencia, conciencia de ruptura, capacidad y reaccionar con voluntad de acción, capaz de elección y de asumir posturas, productora de nuevas realidades y de proyectos de sociedad. Es así que los estudiantes de la UPN dicen que “*nos apartamos de lo que no nos permite ser, esas memorias y esas costumbres y/o creencias que entorpecen ver más allá en la época actual. Los estudiantes en Colombia son los generadores de nuevas ideas, de cambios sociales*” (Taller número 3, septiembre 2013 ver anexo No.6)

La tercera y última categoría que trabajamos fue el derecho a la educación, la que se ubicó desde una perspectiva de integralidad, ya que el goce del derecho a la educación permite potencializar todo tipo de derechos. En el seminario MEDE se trabajó en parte bajo la teoría de la Relatora de las Naciones Unidas: Katarina Tomasevsky sobre el derecho a la educación desde las cuatro A’s, pero también desde la articulación del derecho a la educación con estudios de caso sobre las movilizaciones de estudiantes universitarios de Chile, Colombia y México. En cuanto a las 4 A’s son explicadas cada una por Ramón Moncada y Lina Correa (2005) de la siguiente manera:

**Asequibilidad:** “*Los Estados deben garantizar la existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente (...). Las instituciones (...) deben contar con una infraestructura adecuada, servicios públicos, bibliotecas, centros de informática y laboratorios*” (p.33) Es considerada la asequibilidad como la primera obligación del Estado en donde debe garantizar una adecuada oferta educativa, además de generar la seguridad ambiental, maestros bien remunerados y con preparación ética y pedagógica, materiales de enseñanza, ofertas de cupos y donde existe atención a los discapacitados para que su educación sea integra.

**Accesibilidad:** “*La accesibilidad tiene tres dimensiones: a) No discriminación: la educación debe ser accesible a todos y todas, sin discriminación por sexo u opción sexual, origen político, étnico o religioso ni por condiciones socio-económicas; b)*

*accesibilidad material o geográfica: se deben contar con [instituciones] que permitan un acceso razonable, bien sea por su locación geográfica o por medio de tecnologías que permitan la educación a distancia, y c) accesibilidad económica: la educación debe estar al alcance de todas las personas” (p.37)*

**Aceptabilidad:** *“La forma y el fondo de la educación, tanto los programas de estudio como los métodos pedagógicos deben ser aceptables, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad el Estado debe garantizar que todas las escuelas se ajusten a unos criterios mínimos de enseñanza y a que la calidad de la educación sea aceptable para los padres y los niños y niñas” (p.37), una educación que promueva y respete los derechos humanos de los niños y niñas en donde se erradique los castigos que atenten contra todo tipo de derechos.*

**Adaptabilidad:** *“[Las instituciones se deben] acoplar a las necesidades de los estudiantes. La educación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales variados” (p.37). El estado además diseñará mecanismos para evitar la deserción escolar e implementar incentivos para la permanencia.*

En la actualidad el derecho a la educación no sólo queda referido a la cobertura de atención educacional, a la tasa de retención y tiempo de egreso de los estudiantes, sino que hace referencia también a la calidad de la educación que se otorga. Desde esta premisa se trabajó la categoría derecho a la educación en el marco del seminario MEDE en donde

Un sistema educacional puede satisfacer la demanda por educación, disminuir la deserción escolar y en consecuencia retener a los estudiantes en el sistema durante todos los años de la escolaridad y pese a todo esto considerarse violador del derecho a la educación, dado que la calidad del servicio que entrega es deficitario, inconducente y poco pertinente (Magendzo, 2001: 75).

De ahí que el derecho a la educación desde la pedagogía crítica, adquiera una visión ético-política que relaciona a la educación por un lado con “*los grandes problemas que enfrenta la sociedad y por el otro, con la formación del sujeto de derecho*” (Magendzo, 2001: 76).

En cuanto a la articulación del derecho a la educación superior con las movilizaciones estudiantiles universitarias de Chile, Colombia y México se hace desde el estudio de casos de estos tres países. En Chile el caso de estudio fue de la movilización hecha por estudiantes universitarios en el 2011, liderada por la CONFECH (Confederación de Estudiantes de Chile) en contra de la privatización y mercantilización de la educación donde se exigía mayor financiación, acceso, calidad, equidad y heterogeneidad en la matrícula de las universidades del país. El caso Colombia se hace sobre las movilizaciones del año 2011 contra la reforma de la ley 30, donde

*Los estudiantes universitarios, principalmente los de pregrado, se organizaron (...) y crean una base amplia donde todas las organizaciones estudiantiles ya fueran de instituciones técnicas o tecnológicas y de universidades públicas o privadas tuvieran voz y voto. Esta organización se llamó la MANE (Mesa Amplia Nacional Estudiantil). (Trabajo final estudiante del seminario MEDE, diciembre 2013)*

En cuanto al caso de México se da sobre la movilización de estudiantes de la Universidad Iberoamericana llamada “Yo soy 132”. Este grupo se conforma

*Cuando el candidato a la presidencia Enrique Peña Nieto da un discurso en el auditorio de la Universidad Iberoamericana, y unos estudiantes le piden que rinda cuenta de lo sucedido con el caso Atenco, que fue un gravísimo choque que se dio en el 2006, donde se enfrentaron la fuerza pública, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT) (Trabajo final estudiante del seminario MEDE, diciembre 2013)*

El candidato presidencial al salir del auditorio dijo que los estudiantes que protestaban eran una minoría y que no pertenecían siquiera a la institución. Es por ello que los estudiantes que le reclamaron sobre el hecho de Atenco hacen un video donde se graban con sus nombres y número de matrícula. El resultado fueron 131 estudiantes en

el video, de ahí que se propusiera la idea de llamar a la iniciativa “Yo soy 132” que quería decir que los que no salían en el video eran el estudiante 132 que reprochaba las acciones de Peña Nieto, además de tener como principal exigencia la democratización de los medios de comunicación.

En general las voces de los estudiantes del seminario MEDE con respecto a la categoría del derecho a la educación fueron

*Es importante que desde la escuela los estudiantes se empiecen a configurar como sujetos políticos y que nosotros como futuros profesores seamos los que demos las bases, para crear estudiantes críticos y no sumisos ante lo que los entes gubernamentales quieran imponer a nivel educativo, social y político.*

*No se consideran las obligaciones del Estado para garantizar el derecho a la educación, ya que por lo menos en la UPN, es evidente como algunos compañeros les toca prácticamente hacer grupos de 10 personas para presentar un trabajo de grado, argumentando que no hay más maestros para que revisen los trabajos y los guíen en su proceso de construcción.*

*Me parece interesante resaltar la discriminación hacia los diferentes sectores que se encuentran en nuestra sociedad, como lo son las personas con discapacidad, la gente del campo y las mujeres, ya que se evidencia claramente cómo se ven las cosas desde el punto de vista educativo.*

*Me parece válido que nosotros nos sumerjamos cada vez más en nuestro rol de maestros y nos apropiemos de la educación como un derecho fundamental para todos y todas, para crear pensamiento crítico y generar propuestas a partir de nuestro conocimiento.*

*Debe haber garantías en la accesibilidad para las personas con discapacidad.*

*En algunas partes del país los niños deben viajar casi 2 horas o más a través de ríos, puentes colgantes y zonas de difícil acceso geográficamente para poder estudiar.*

*El educador debe actuar acertadamente, en cuanto a plantear tareas que estén por encima de lo normal en calidad y exigencias, para hacer madurar las cualidades positivas del estudiante, a partir de la autosuperación y la autodisciplina ya que dichas actividades pueden implicar en el sujeto el empeño exigido.*

*Se deben pensar soluciones, haciendo que la formación en cualquier espacio ya sea dentro y fuera del aula lleve a que el estudiante cree ideas y propuestas para que la respuesta a esas preguntas no sea tan utópica.*

*Las lecturas muestran un panorama más amplio de cómo la configuración del contexto educativo en Latinoamérica, la necesidad de movilizarse, pero esa movilización con argumentos de peso que valieron lo suficiente para marcar un precedente.*

*Se resalta la importancia de los estudiantes en la reconfiguración de un país y como ellos pueden llegar a mover algunas decisiones que se van a tomar en torno a situaciones que van afectar el desarrollo del contexto social.*

*En el contexto colombiano en los últimos años a consecuencia de acciones de deconstrucción ha surgido una transformación y una reconfiguración del sujeto evidenciado en las diferentes formas de participación como las manifestaciones y movilizaciones.*

*Existe la mercantilización de la educación, es decir que se adquiere la educación como un servicio, y esto hace que las familias que no tienen recursos para adquirir este “servicio” queden por fuera de lo que debería plantearse como un derecho, desapareciendo a su vez el papel del maestro como formador, se convierte en un reproductor de esta perspectiva.*

*Se debe considerar a la educación como punto de partida para la realización de lo demás derechos humanos.*

*Los estudiantes junto con los profesores, trabajadores, padres de familia y rectores de instituciones de educación superior, por medio de las movilizaciones dadas en Colombia desde el 2011 pretenden consolidar la educación universitaria como un derecho fundamental e inalienable.*

*La reforma a la Ley 30 afectaba demasiado a instituciones locales de educación superior ya que la financiación fuerte está en las universidades con una cobertura más amplia.*

*El acceso a la educación universitaria permite brindar elementos infinitos para la transformación y consolidación de las estructuras mentales de las personas y por consiguiente su comportamiento.*

*La crisis universitaria es la crisis del pensamiento y comportamiento de quienes la habitan, de allí la importancia de promover el autorreconocimiento de las personas*

*según su contexto específico en este caso el universitario. (Diario de campo, noviembre-diciembre 2013)*

En la última sesión se presentan los trabajos escritos de los estudiantes del seminario MEDE, que debían dar cuenta de una serie de tópicos que se manejan en la ficha número 5 del OACEP (ver anexo No.7) que fueron: el contexto social y político de la movilización, los antecedentes, los motivos que organizan, los actores movilizados, (aliados, adversarios), los repertorios, las formas organizativas, la trayectoria, las estrategias, las acciones de incidencia política, los alcances sociales, políticos, educativos, pedagógicos, etc. y, las dificultades y fuentes. En esta última sesión se hace el siguiente balance por parte de los mismos estudiantes de la UPN participantes del seminario MEDE

*-La acción colectiva, la subjetividad política y el derecho a la educación son temas indispensables que se tienen que ver. Esto no debería ser una electiva, debería ampliarse más para que no sea un privilegio de uno pocos estudiantes que la pueden inscribir*

*- La pedagogía puede ser pensada como poder.*

*-La subjetividad política es individual y colectiva.*

*-El seminario me da el marco de las movilizaciones que hace que mi apatía cambie de sentido. Me lleva a pensar en el futuro desde mi rol como maestro, en las futuras generaciones, además de si yo siento mi realidad las demás personas también pueden hacerlo.*

*-La subjetividad política es clave para organizar la lucha desde ahí se puede trabajar una alternativa política. Hay esperanza y el estudiantado puede hacer algo para mejorar las condiciones.*

*-Deben haber nuevos rumbos en la movilización estudiantil.*

*-Los estudiantes estamos para transformar la sociedad.*

*-Como maestros que seremos debemos tener en cuenta lo siguiente ¿Qué es lo que se quiere enseñar y qué es lo que se quiere aprender? Hay que pensarnos con el otro.*

*-La formación como maestros está enmarcada en las electivas. Temas como estos no se ven en la carrera de Diseño Tecnológico que deberían estar para la formación de maestros.*



- *Las electivas en la Universidad Pedagógica Nacional, vienen a ser fundamentales para el ejercicio autónomo del universitario en cuanto a su formación más específica, según la subjetividad social, política y cultural de cada individuo, quedando la formación de maestros en elementos claves, sujeta a esa autonomía.*
- *No hay recetas para encontrar el camino, pero si deben existir posiciones liberadoras.*
- *La electiva de movilizaciones estudiantiles y derechos humanos, brinda elementos teóricos y procedimentales para el análisis, en cuanto al entender un papel que tiene la comunidad universitaria en sus deberes en las dinámicas de la sociedad.*
- *Las electivas nos permiten entender con mucha más claridad el contexto en el que vivimos, brindándonos argumentos a las respuestas de preguntas, habilidades y destrezas para ejercer el papel de la comunidad universitaria en la sociedad Colombiana (Voz de los estudiantes, diciembre 2013)*

Conforme a la explicación de la IAE llevada a cabo en el seminario MEDE en el siguiente capítulo se presentan los momentos **c)** sobre el proceso de evaluación de cada sesión **d)** la transformación del cómo se abordaría la siguiente sesión **e)** la evaluación del seminario MEDE al terminar todas las sesiones y **f)** la producción de conocimiento pedagógico por parte de los estudiantes de la LECEDH.

### **CAPÍTULO 3. PRODUCCION DE CONOCIMIENTO: UNA APUESTA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA DEL ESTUDIANTE DE LA LECEDH.**

Toda investigación debe producir conocimiento, bien sea para indicar que la hipótesis es correcta, o para refutarla, de igual modo la producción de conocimiento genera una posibilidad de abrir el espectro a futuras investigaciones. La producción de saber pedagógico es por tanto de vital importancia para el maestro y la investigación da cuenta de ello. Por tanto la investigación es una de las prioridades a la hora de formar maestros.

Con relación al conocimiento producido desde la Práctica Pedagógica Investigativa, la ruta metodológica de la IAE que se plantea en el segundo capítulo, permite evidenciar los pasos en el diseño, construcción, y desarrollo del seminario MEDE. Los estudiantes de la LECEDH en el presente capítulo muestran los dos últimos momentos de la IAE: **la evaluación**, comprendida en dos instancias: la evaluación de la planeación del seminario y la evaluación de las sesiones al finalizar cada una de ellas y **la transformación** de cómo se aborda el seminario.

Por último se presenta una reflexión sobre **la transformación de la practica pedagógica** del estudiante de la LECEDH, dentro de la Práctica Pedagógica Investigativa que dio lugar al seminario MEDE.

#### **3.1 Evaluación y transformación en el seminario MEDE**

Denotar la verdadera praxis requiere de un trabajo exhaustivo por parte del maestro que interlocuta con un grupo determinado, especialmente en el caso del seminario MEDE de estudiantes universitarios. Es deber del maestro evidenciar la conexión entre reflexión acción, donde estas dos partes que conforman la praxis son una *“unidad indisoluble como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible. La negación del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o*

*subjetivismo, siendo cualquiera de las dos una forma errónea de captar la realidad”* (Masi, 2008: 78).

Es por ello que en coherencia con la realización de una verdadera praxis y con un carácter pedagógico crítico donde se escucha a los actores educativos del seminario MEDE desde la perspectiva de intercambio activo y reflexivo sobre los conocimientos, en donde el maestro no es el único quien decide sino que tiene en cuenta los intereses de los estudiantes para la construcción de conocimiento, dejando oír su voz, participar y buscar soluciones que consideren adecuadas (Mirabal, 2008) se llevó a cabo la evaluación de resultados de cada sesión y la transformación de cómo se abordaría el seminario MEDE en las sesiones siguientes.

Conforme a los momentos de la IAE que se han trabajado a lo largo del presente trabajo, los literales c) d) y e) de la gráfica No.5, corresponden a la evaluación y transformación. Evaluación de las planeaciones de cada sesión y evaluación de las sesiones una vez terminadas, que generó la transformación de cómo se abordó el seminario MEDE.

Dentro del seminario MEDE se dieron simultáneamente la evaluación (de las sesiones al finalizar la sesión y de la planeación de cada una de ellas) y la transformación, pues al terminar cada sesión se hicieron reuniones en el equipo del OACEP en donde se identificaron la actitud y la aptitud de los estudiantes participantes del seminario, además de ver cuáles fueron las falencias de la puesta en práctica de lo planeado, lo que dio como resultado la evaluación de la sesión.

La evaluación fue de carácter formativo, se reconocieron los diferentes aportes y la corresponsabilidad de los estudiantes en el desarrollo mismo del seminario MEDE, en donde se tuvo en cuenta: la elaboración de reseñas críticas de lecturas específicas, protocolos y relatorías de clases asignadas. La asistencia y

participación en clase, ejercicios de práctica investigativa y de movilización, más un trabajo final de reflexión analítica sobre el tema coyuntural de la movilización estudiantil por el derecho a la educación: caso Chile, México y Colombia.

El desempeño de los integrantes del seminario MEDE se evaluó de acuerdo a la participación de cada uno de ellos en la movilización campesina (Paro Agrario), que tuvo lugar en Bogotá en el mes de agosto del año 2013, en donde diligenciaron la ficha n° 2 del OACEP que es utilizada para conocer rasgos característicos de la movilización mientras está en marcha.

Uno de los estudiantes del seminario MEDE que participó en la movilización dice que *“se cumplió con el objetivo que era demostrarle a la clase dirigente que el paro agrario estaba aun vivo y que los estudiantes se preparan para la lucha una vez más en las calles contra las pretensiones privadas del gobierno en el sector de la educación”* (Diario de campo, agosto 2013, Voz de los estudiantes). Evidenciando que la inconformidad de las personas puede ser demostrada gracias a la acción colectiva, esto permite afectar la subjetividad de la sociedad, la idea era poder dar algunas herramientas de registro de información para la observación de la acción colectiva, que permitiera a los estudiantes tanto del seminario como los practicantes de la LECEDH, reconocer las dinámicas contextuales de las movilizaciones y la aplicación teórica sobre las mismas, especialmente referida a las temáticas de movilización y manifestación .

Otro aspecto que se evaluó, fue el seguimiento a una de las movilizaciones estudiadas en el curso, como fue el caso Chile, Colombia y México, distribuidos en grupos de 3 ó 4 estudiantes, ellos realizaron una presentación de cada caso resaltando los aspectos más relevantes de cada movilización. Aquí se pretendió conocer los aspectos de lucha de los tres casos y mirar cómo se asemejaban las reivindicaciones por el derecho a la educación en Latinoamérica, todo con el fin de observar que en la movilización del año 2011, tanto en Chile como en Colombia

renace la capacidad organizativa del estudiantado, que logró en principio tumbar la reforma de educación superior (en Colombia), así como una mayor participación en asuntos de la res pública y mantenerse en el tiempo desde acciones colectivas que planteaban la gratuidad en la educación superior y su mayor financiación. Se tuvo en cuenta la coyuntura que había en estos tres países que se movilizaron por el derecho a la educación para generar en los estudiantes esa inquietud por conocer más de la acción colectiva, las subjetividades que se expresan allí y como la categoría derecho a la educación estaba presente en las reivindicaciones de los estudiantes movilizados y de ellos mismos, cabe resaltar que hacer este paralelo nos permitió evaluar el manejo de las categorías vistas en el seminario y conocer sobre la postura de los estudiantes participes del seminario MEDE con respecto a las movilizaciones.

Para el trabajo final del seminario concerniente a las movilizaciones estudiadas (los tres casos), la reflexión analítica se orientó desde las siguientes preguntas: ¿Cuál es el sentido de las movilizaciones estudiantiles por la educación? ¿Cuáles son las relaciones entre las movilizaciones estudiantiles, la defensa al derecho a la educación y la construcción de políticas educativas que respondan a las demandas de la comunidad? ¿De qué manera se evidencian las prácticas políticas de los estudiantes en el actual contexto histórico? ¿Se puede considerar que los jóvenes son reconocidos como actores válidos para incidir en la política educativa? Y hecho el recorrido por algunas movilizaciones estudiantiles en América Latina ¿Qué alternativas proponen para potenciar la capacidad de acción colectiva de los estudiantes y cualificar las movilizaciones estudiantiles en Colombia?

Por otra parte, la evaluación del seminario MEDE desde la mirada de los practicantes de la LECEDH, miembros del equipo del OACEP, fue constante a medida que transcurrían las sesiones del seminario. En las reuniones que se tenían después de finalizar cada espacio del seminario, se pretendió fomentar la potenciación del sujeto, para generar una movilización de pensamiento, en donde el enfoque como maestros investigadores en formación, con postura ética, política y

pedagógica desde donde se asume la enseñanza crítica, permitió distanciarse de prácticas tradicionales de la educación, tal como la clase magistral en donde el maestro tiene el conocimiento absoluto, para generar un clima de enseñanza y aprendizaje mutuo, favoreciendo la reflexión y la autorreflexión con los estudiantes *“sobre el contenido de sus prácticas, [y] sobre los propósitos, sentidos y utilidades que éstas tienen”* (Castoriadis, citado por Martínez, 2008: 121).

Se procuró problematizar y compartir el modo cómo se enseñaba en el seminario MEDE dentro de las reuniones del OACEP, en palabras de Martínez (2008) el “cómo” cuestiona el “qué” de la formación y provoca el agenciamiento de unos saberes y acciones metacognitivos que le van a permitir al estudiante desarrollar, más que unas competencias técnicas, actitud y pensamientos críticos. Desde esta postura, se construye conocimiento y se transforma la práctica pedagógica como maestros en formación, pero ¿Cómo se logró hacerlo? a continuación se presentará cómo la práctica pedagógica se fue transformando y cómo se fue formando un maestro que investiga a la vez que enseña y aprende.

Los aspectos que se evaluaban en cada reunión consistían específicamente en la participación de los estudiantes del seminario MEDE, y se hacía un balance de si los estudiantes estaban comprometidos con la lectura asignada para cada sesión, además se tenía en cuenta los tiempos utilizados en cada taller dentro de las sesiones y si era conveniente cambiar las lecturas siguientes o avanzar en los temas ulteriores.

Se logró pensar en organizar las sesiones con sus lecturas asignadas a cada estudiante para debatirlas en el aula, generando la condición adecuada para que los estudiantes en cada sesión tuvieran video beam para su presentación, y que en cada debate como se expresó anteriormente, se lograra recolectar información que permitiera reflexionar dentro de la Práctica Pedagógica Investigativa lo que se hacía allí.

Después de las primeras sesiones se encontró con una disposición apática, de desinterés al seminario por parte de los estudiantes, por tanto se recurrió al diálogo como estrategia pedagógica porque *“es una forma de contribuir a desarrollar relaciones deliberativas en las que el otro se reconozca como interlocutor válido aunque no se compartan los planteamientos o posturas”* (Martínez, 2008: 117) fue una necesidad en el aula, que permitió enriquecer la labor académica como maestros investigativos en formación.

Después de la sesión número cinco del seminario MEDE con la reuniones del equipo del OACEP, se generó una discusión en torno a la poca disposición de los estudiantes para leer previamente las lecturas asignadas, la poca participación y asistencia, donde los postulados de la profesora titular del seminario, la Dra. María Cristina Martínez Pineda, y de la estudiante de Maestría en educación de la UPN, y miembro del equipo del OACEP, Cielo Velandía, iban encaminados a la necesidad de la búsqueda de la disciplina y el rigor académico por parte de los estudiantes del seminario MEDE. En estas reuniones se expresó al grupo que para ver las fallas mismas del seminario y poder lograr un giro que permitiera construir lo que el seminario se proponía, era vital utilizar el diálogo para no caer en contradicción de lo que se dice con lo que se hace.

En la sesión número seis se optó por hablar con los estudiantes participes del seminario MEDE, para que contaran qué dificultades metodológicas percibían en el espacio, qué propuestas tenían para con el seminario, además de que expresaran las falencias del mismo espacio académico para poder darle más dinámica a las sesiones y una mayor participación a ellos, pues lo pensado era que el seminario tenía vida gracias a los mismos estudiantes, proponiendo así llegar a acuerdos en la entrega de trabajos, reseñas, protocolos asignados, la hora de llegada, las actividades a realizar etc.



Foto propia. Tomada el día 28 de noviembre 2013

Como se evidenció en el segundo capítulo al mostrar la voz de los estudiantes partícipes del seminario MEDE, manifestaron que la clase no debía ser tan rigurosa de acuerdo al tiempo que se le destinaba a los talleres, además que las lecturas que realizaban se lograran debatir porque por cuestiones de tiempo o por extendernos en los talleres no se

había podido, y que si no se alcanzaban a debatir en una clase la idea era que en la otra se hiciera y no se empezara con la lectura de ese día sin haber debatido la anterior. Al observar estas exigencias y hacer una reflexión sobre lo que los estudiantes del seminario mencionaban sobre la rigurosidad, se pudo entender que al querer abordar la totalidad de los talleres y lecturas que se tenían para cada sesión, el aprendizaje no debía consistir en llenar de contenidos a los estudiantes y tampoco seguir al pie de la letra lo que se había preparado, es decir que en la práctica lo verdaderamente importante era la construcción de conocimiento gracias al debate y la reflexión. Se decide entonces por parte de los estudiantes del seminario MEDE y el equipo del OACEP abordar cada tema en su totalidad sin importar si lo presupuestado era menos sesiones para dicho tema, fortaleciendo así cada clase y generando mayor comprensión de los temas vistos.

Otro aspecto de un estudiante estaba referido a la presentación y aporte de los practicantes de la LECEDH dentro del seminario porque

*Se acortan los tiempos de la clase para debatir los temas con la intervención de cada uno, además el tiempo se reduce también debido a que los practicantes de la LECEDH preparan las sesiones, exponen la lectura asignada, luego los estudiantes del seminario MEDE encargados de la lectura presentaban sus reseñas, y así se genera el debate de la clase, pero el tiempo para este debate es muy corto. Además el seminario se ve que es manejado por muchas*



*personas, lo que no ayuda a clarificar los temas del mismo espacio. (Diario de campo, sesión 6, septiembre 2013, Voz de los estudiantes).*

La observación del estudiante no fue bien recibida por otros estudiantes del seminario MEDE, lo que permitió generar una autocrítica dentro de los mismos estudiantes respondiéndole así

*La culpa es de nosotros (refiriéndose a los estudiantes del seminario MEDE) porque la clase debe empezar a las 8 am y estamos llegando media hora tarde, los profes tienen la clase preparada para dos horas y si llegamos tarde pues las actividades se ven afectadas y los talleres y debates reducidos. Ellos (refiriéndose a nosotros el equipo del OACEP) las categorías las tienen claras, somos nosotros compañeros, que tenemos que salir de esa concepción de estudiante de la universidad pública que por ser de la pública las sabemos todas y ver que aquí hay una organización que se aprenden cosas nuevas desde el debate y el discernimiento y que se debe ser responsable. (Diario de campo, sesión 6, septiembre 2013, voz de los estudiantes).*

Al terminar la sesión, se logró llegar a acuerdos con los estudiantes, se pudo establecer la llegada puntual a las 8:00 am, la redistribución de las lecturas haciendo un cambio en las sesiones que estaban en el cronograma y hasta no terminar un tema no se seguiría al siguiente.

Como se pudo observar en la voz de los estudiantes, la exigencia era muy clara, ellos pedían que los tiempos no fueran reducidos a las actividades programadas, y que no se siguiera con el cronograma de lecturas de acuerdo a lo establecido en el programa sino que se vieran las lecturas en su totalidad y que se debatieran antes de empezar otra.

De acuerdo a estas pautas y por cuestiones de tiempo, se omitió el trabajo en las sesiones finales que tenía que ver con el manejo de las fichas de registro de información para tabular acciones colectivas por el derecho a la educación que utiliza el OACEP. Sin embargo se alcanzó a explicar el uso y manejo de la ficha n° 2

(ver anexo No5) y la ficha n° 5 (ver anexo No.7) que utilizaron para realizar el trabajo final.

Una de las tareas que el equipo del OACEP tenía para el funcionamiento del seminario MEDE era la motivación de los estudiantes. Se debatió en las reuniones posteriores al encuentro significativo de la sesión 6, qué herramientas metodológicas podrían llegar a elevar la motivación de los estudiantes hacia el seminario, se llegó a la conclusión que se debía aterrizar la teoría en la práctica, haciendo énfasis en la coyuntura del país con respecto a las múltiples movilizaciones que adelantaban los campesinos apoyados por diferentes sectores sociales entre ellos, los estudiantes.

La marcha del 29 de agosto del año 2013 en el marco del Paro Agrario, permitió trabajar la ficha de registro directo de una acción colectiva del OACEP n° 2, que se denomina *registro de una movilización en marcha*. Se invitó a los estudiantes participes del seminario MEDE a que ese día la sesión se hiciera dentro de la misma marcha realizando una observación de conceptos que se habían trabajado previamente y que los practicantes de la LECEDH habían desarrollado durante el proceso previo a la puesta en práctica del seminario.

Los estudiantes tenían que observar y registrar en la ficha aspectos importantes de la movilización, como los repertorios utilizados, los motivos y el contexto que se generaron en la mencionada marcha, y cuáles eran los actores tanto movilizadores como adversarios y sus peticiones. Los ítems de observación estipulados en la ficha n° 2, tenían en cuenta el contexto en donde se desarrollaba la acción colectiva, los repertorios utilizados ya sea tradicionales o alternativos incluyendo los motivos y quienes eran los actores partícipes de la movilización, tanto los que se movilizan como los adversarios, y por último una breve descripción de la problemática que generó la movilización.

## Ficha No 2. Registro directo de una acción colectiva

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN O ACEP	
FICHA 2. REGISTRO DIRECTO DE UNA ACCIÓN COLECTIVA	
Fecha de la acción colectiva: (AA/MM/DD) Codificación: RD/AA/ MM/DD-Consecutivo	
Nombre del repertorio:	
Periodo de realización	Hora de Inicio Hora de finalización
Contexto sociopolítico en el que se enmarca la acción	
Motivos (Asuntos que provocan la AC)	
A actores movilizados y organizaciones que convocan o apoyan A ctiores adversarios	
Número de participantes	
Estrategias de identidad y de comunicación	Medios de convocatoria: (Pancartas, lemas, cánticos y performance, slogans, símbolos)
Lugares	Registro de la AC en medios masivos: Municipio y/o Ciudad(es)   Departamento(s) y/o región País/es Espacios y recorridos:
Evidencias o soportes del registro	(video, fotografías, volantes, periódico, etc)
Informe cualitativo y observaciones	
Palabras claves	
Responsable del registro	

Esta ficha de registro pertenece al Observatorio en Acciones colectivas por la Educación y la Pedagogía

La actividad de registro de una movilización en marcha, permitió a los estudiantes salir del aula de clase y realizar una actividad más práctica y de acercamiento a una movilización. Los estudiantes plasmaron en el siguiente encuentro lo interesante del trabajo realizado porque manifestaban que la mirada cambiaba ya que no asistieron a la movilización como manifestantes sino como observadores que tienen herramientas teóricas que permitieron hacer un análisis del fenómeno, además plasmaron que esa experiencia enriquecía la práctica de los estudiantes como actores movilizados al exigir el derecho a la educación. Los resultados que se evidenciaron en esta salida la expresan los estudiantes participantes del seminario MEDE mencionando que

*Hay que movilizarse ya que en nuestro oficio como futuros estudiantes y más aun nosotros como aspirantes a maestros, debemos asumir una postura política crítica y participativa a los problemas que nos aquejan hoy en la sociedad colombiana. Considero de suma importancia en que no nos quedemos simplemente en lo académico, sino que también asumamos un rol como debe ser, en cuanto a las nuevas coyunturas que permean a la sociedad en su conjunto, para este caso el*

*problema de la sociedad colombiana. Un sistema democrático se basa en la participación de los diferentes sectores sociales del país en todas y cada una de las decisiones que puedan generar cambios en las estructuras políticas económicas y culturales de la nación, así lo que buscamos como sociedad es la reivindicación de los derechos y la participación ciudadana en estas decisiones, lo que implica ciertas acciones de reclamo en cuanto no se nos ha tenido en cuenta para la toma de las mismas (Diario de campo, septiembre 2013, Voz de los estudiantes)*

A medida que fueron transcurriendo las sesiones se logró afianzar el grupo del seminario MEDE, la participación era constante, la puntualidad se hizo notar en la mayoría de los integrantes del seminario, los trabajos, reseñas y protocolos se entregaron algunos a tiempo, otros pedían prórrogas que fueron dadas por la profesora titular.

Todo este camino de preparación, de desarrollo de categorías conceptuales, de planeación de sesiones, de evaluación, permitió durante este proceso identificar cómo el espacio de encuentro académico tenía incidencia en la práctica pedagógica, lo que tenía como fin su mejoramiento permanente.

Sesión tras sesión, la subjetividad de los estudiantes del seminario MEDE y la del equipo del OACEP, se vio potenciada gracias a la reflexión que se hacía de las lecturas, permitiendo diferenciar lo instituido de lo instituyente, conocer las prácticas que emanan de los movimientos sociales que logran reivindicar derechos, y generar una postura crítica de la realidad, teniendo en cuenta la premisa “otro mundo es posible”.

*-Un movimiento debe poder llegar a transformar aunque sea una pequeña parte de las condiciones en las que estaba la sociedad, porque no ser así el movimiento no tiene sentido.*

*-La movilización estudiantil en Latinoamérica ha aportado a que diferentes sectores se movilicen para pensar acciones frente a los diferentes eventos que han hecho parte de una creación de nuevas leyes en los países.*

*-La educación es un derecho no un servicio como el gobierno la quiere plantear, por eso la movilización en cada uno de los países ha justificado su razón de ser, ya que se sabe que para que un pueblo progrese debe haber una educación de calidad que promueva el pensamiento reflexivo en los estudiantes.*

*-Aunque en un país como Colombia se hace necesario que el movimiento se mantenga firme y en crecimiento ya que es la única posibilidad de sentar una postura crítica radical frente a la educación en Colombia promoviendo posibilidades de una mejor calidad de vida en las generaciones venideras (Voz de los estudiantes, diciembre 2013).*

Los practicantes de la LECEDH también generaron una reflexión en donde se plasmó que

*En los últimos años alrededor del mundo se han venido configurando sujetos sociales que protestan, como los indignados en España y Grecia, que muestran su inconformidad a los efectos devastadores que la crisis económica internacional y las medidas privatizadoras del neoliberalismo, están teniendo en la vida de millones de seres humanos. Estas manifestaciones tienen como principales protagonistas a jóvenes que se autodenominan de manera consiente como los “sin futuro”. En América Latina el fenómeno también se devela estas luchas sociales por erradicar las contradicciones del “sistema mundo”, como la pobreza, el hambre, la exclusión en otras palabras la inequidad; pero que en la actualidad, cuenta con la particularidad y es el autor que se moviliza de manera significativa, en este caso, los estudiantes. Estudiantes de básica y media además de los universitarios, que reclaman: una educación pública, gratuita y de calidad (Voz de los practicantes de la LECEDH, diciembre 2013).*

Por otra parte, el acercamiento a miradas especializadas de personas invitadas al seminario, como el profesor Fabián Acosta y la profesora Juliana Cubides, miembros del Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional (OBJUN), enriqueció el proceso permitiéndolo conocer a mayor profundidad los temas sobre subjetividad política y movilización estudiantil. Generando debates dentro de las sesiones muy fuertes, en donde los estudiantes plasmaron más adelante lo acertado que fue tener en el seminario a profesionales que han hecho investigación sobre los temas tratados. Ellos utilizaron el espacio en donde presentaron las categorías que se trabajan en el OBJUN, tales como la subjetividad política relacionada con la juventud, plasmando lo expuesto por autores como Castoriadis, en donde lo instituido como lo establecido y lo instituyente como esa forma de expresión alternativa que va en contra de lo establecido, permitieron conocer que hay formas distintas a las contestatarias en donde lo alternativo se constituye como esa forma de expresión instituida de las subjetividades políticas de los estudiantes.

*A lo instituido se contraponen lo instituyente que busca desde la política cambiar las bases en que se ha cimentado la exclusión de los jóvenes. En este sentido algunas características organizativas de los jóvenes están enmarcadas en el carácter de la vida en el barrio, en la calle, en el colegio, en el empleo, en la universidad, entre otras. En el caso de la universidad, las acciones políticas realizadas por los sujetos jóvenes universitarios, muestran el inconformismo presente con relación a las políticas impuestas por el sistema neoliberal, que propone la educación como una mercancía que se cambia por dinero, lo que pone en crisis especialmente a las instituciones de educación superior públicas (Voz de los practicantes de la LECEDH, diciembre 2013).*

El seminario MEDE, se desarrolló en un contexto que facilitó la comprensión de lo que se leía, teniendo en cuenta que desde el 2011 el movimiento estudiantil colombiano se reactivó constituyendo la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), movilizándolo durante estos dos últimos años a centenares de actores educativos en contra de la reforma de la ley 30.

*Las movilizaciones y movimientos en Latinoamérica han permitido que la visión del joven se configure de una manera distinta, un joven con una postura política y un papel importante dentro de las dinámicas que se desarrollan en la sociedad. Es así como cada una de las movilizaciones han permitido que la estigmatización a los estudiantes como terroristas se empieza a aclarar, reconociéndolos como sujetos creadores del saber académico que aporta a la sociedad en poder replantear las dinámicas que se han llevado a cabo, visualizando las debilidades del gobierno y haciéndolas palpables ante el pueblo con el fin de transformar el pensamiento colectivo para empezar a trabajar con los diferentes gremios, desde las diferentes necesidades y en la diferencia de pensamiento, permeada por las corrientes políticas e ideológicas que están presentes en los ciudadanos (Voz de los estudiantes, diciembre 2013, Trabajo final).*

Por último, el proceso de evaluación y transformación de la Práctica Pedagógica Investigativa se construye en cada sesión recogida en este apartado, en donde se visibiliza la práctica de los estudiantes después de un proceso investigativo y de manejo de categorías conceptuales que permitieron la creación del seminario MEDE, por otra parte la Práctica Pedagógica Investigativa se vio afectada con cada reflexión sobre el que-hacer del maestro dentro de un espacio académico como lo fue el seminario MEDE y dentro del escenario de práctica que se piensa la formación de actores que contribuyan a la concreción de un mundo mejor a partir de la educación

digna y de calidad. A continuación en el siguiente apartado, se presenta la construcción del saber pedagógico desde la postura del estudiante de la LECEDH, que hizo parte de un proceso investigativo en el OACEP y desde donde se implanto el seminario MEDE.

### **3.2 Producción de conocimiento, transformación del saber pedagógico desde la práctica pedagógica investigativa del estudiante de la LECEDH.**

Para finalizar con la ruta metodológica de la IAE, el literal **f)** de la gráfica No. 5 que plantea como surge la producción de conocimiento desde la práctica pedagógica investigativa, se plantea a continuación una reflexión sobre la transformación del saber pedagógico de los estudiantes de la LECEDH que nace de su Práctica Pedagógica Investigativa dentro del seminario MEDE.

La autonomía del maestro a través de la historia ha sido controlada y coartada porque siempre ha obedecido en algunos momentos a la iglesia católica desde la misma génesis de la institución de la enseñanza y en otros a los lineamientos internacionales que surgen desde el Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial a mediados del siglo pasado, que buscan instrumentalizar al sujeto para que sirva a la economía de los países tercermundistas, en palabras de Martínez Boom (2004) el paso de la escuela expansiva a la escuela competitiva.

Sin una reflexión sobre el currículo y su funcionalidad, el maestro lo que genera es la instrumentalización del sujeto, gracias a la mecanización del conocimiento, y a la falta de reflexión y autoreflexión que le permita cambiar su estado y el de sus estudiantes, porque como lo menciona Tezanos (1984)

El maestro ha ido perdiendo su carácter de “motor vital” en la sociedad colombiana y ha retomado a su carácter “doctrinero” que la colonia y el proceso de colonización le adjudicaron. Solo ha cambiado el contenido de su catecismo: ahora ya no inculca, solo dogmas eclesiásticos puesto que le han incluido los dogmas científicos, [políticos y económicos] (p. 20).

Una de las apuestas por la construcción de un maestro crítico, es la de la LECEDH, este maestro pensado para la reflexión constante sobre el acto de educar y sobre la

autoreflexión de la Práctica Pedagógica Investigativa, permite erradicar al maestro tradicional desde una pedagogía crítica.

Como observamos durante todo el proceso investigativo, el maestro comunitario a medida que investiga va creando conocimiento tanto en sus estudiantes como en el mismo. Se cuestiona constantemente en la forma de enseñar, genera nuevos conocimientos a sus estudiantes para que estos se pregunten e indaguen lo que se les enseña, tiene en cuenta lo que el *otro* aporta, aprender de ellos, es decir, genera nuevos conocimientos en conjunto con sus estudiantes, además no debe encerrarse en que el saber irradia únicamente de él. Propiciar el diálogo es una de sus herramientas más contundentes.

La experiencia que se evidenció desde la Práctica Pedagógica Investigativa dentro del OACEP, y del cual surgió el seminario MEDE logró generar ese compromiso tanto político como social que se debe tener como maestros reflexivos, investigativos y transformadores. Este espacio permitió fortalecer a ese

Maestro, hombre culto del que habla Gramsci, ese “Intelectual orgánico” que juega un papel fundamental en la dirección política y cultural de la comunidad en la que concretiza su praxis social. Para ello debe ser consciente de su necesidad permanente de formación, de generar procesos continuos de auto-crítica sobre su trabajo de contextualizar su que-hacer y de crear estructuras renovadas del saber pedagógico. Su compromiso político está allí puesto que su responsabilidad social radica en la formación de los individuos que promueven los cambios estructurales necesarios (Tezanos 1984: 20).

Compromiso político que desde la educación se planteó en esta investigación al asumir la pedagogía crítica como el enfoque pedagógico para construir conocimiento, pero no desde una postura neutra como educadores sino desde una apuesta política, la construcción de la concepción de que otros mundos son posibles, de que la educación permite generar otras formas de relación entre los sujetos sin que sea el mercado que regule las vidas de los seres humanos.



Se piensa la educación como mecanismo que potencia la exigibilidad de derechos, esto permitió ayudar a romper las ataduras que tienen los estudiantes, al conocer la realidad del país y el porqué de su exclusión política, generando así un cambio en la mirada de los estudiantes, con el simple hecho de conocer los mecanismos que permiten constitucionalmente exigir su derecho a la educación. Hay que alfabetizar políticamente, desde el principio esa fue la apuesta de enseñanza y aprendizaje dentro del seminario MEDE.

*En la actualidad el Movimiento Estudiantil Colombiano ha tenido alcances vertiginosos en la lucha por la educación, se han tenido grandes avances en lo que a organización se refiere, lógicamente con grandes obstáculos y contradicciones inclusive dentro de los mismo estudiantes. Ya hoy la protesta no se limita únicamente a una movilización de cuerpos, sino a una de mentes pensantes y críticas que han logrado influenciar a una sociedad históricamente desvinculada y apática a la realidad social del país (Diario de campo, octubre 2013, Voz de los estudiantes).*

La metodología utilizada en el seminario MEDE consistió en el desarrollo de actividades que potenciaran las capacidades dialógicas y participativas que son aquellas en las cuales se busca la inclusión de las diferentes clases de saberes, para el enriquecimiento de los sujetos que son partícipes de ellos. A continuación presentaremos algunas de las voces de los estudiantes que se expresaron con referencia al seminario y su pertinencia para su formación como futuros maestros.

*-La labor docente se caracteriza por ser un ejercicio que fomenta las habilidades cognitivas de los estudiantes, es por esto que la electiva me permitió entender que la construcción política genera autonomía personal.*

*-La electiva me ayudo a evidenciar la importancia del contexto en que se encuentran sumergidos los estudiantes y qué relación tienen estos con las reales problemáticas, por que se movilizan, modificar el discurso y llevarlo de manera precisa.*

*-La electiva me ayudo a tener una mirada más crítica y reflexiva frente a las situaciones por las que atraviesa el país desde los diferentes puntos emergentes que convergen en los contextos.*

*-La electiva me permitió tener un panorama mucho más amplio acerca de los diferentes contextos sociopolíticos y a entender las problemáticas actuales en cuanto a la educación, aprendí que la organización y la lucha colectiva es una alternativa coherente y a tener clara la problemática para poder plantear una solución. También me ayudo a tener posturas más críticas y pedagógicas para transmitir las a mis futuros alumnos.*

*-La electiva me ayudo a dar una mirada más amplia respecto a las movilizaciones estudiantiles por lo menos a nivel Latinoamericano y también a ver las nuevas categorías en el marco de la movilización social.*

*-El curso en todas sus temáticas me permitió reflexionar más que todo en la realidad Colombiana y en el difícil papel del maestro que desea realmente mejorar la calidad educativa (Voz de los estudiantes, diciembre 2013)*

Una de las prioridades de la LECEDH es la configuración del maestro investigador, como se mostró a lo largo del presente trabajo, en donde el diálogo es fundamental porque permite romper las cadenas que sujetan al ser humano a un modelo económico. Potenciar la capacidad que tienen los estudiantes de indignarse ante las injusticias genera no solo una movilización física sino una movilización de pensamiento, que pudimos observar durante el transcurso del seminario MEDE, gracias a la articulación de la teoría y la práctica se logró la exigibilidad del derecho a la educación.

Si la praxis verdadera es la unión entre reflexión y acción, los maestros en formación de la LECEDH en el seminario MEDE pudieron hacer explícita la unión inquebrantable de estas dos partes. Una determinaba a la otra, en este caso la acción o puesta en escena de lo planeado en el programa daba los pasos para poder reflexionar y hacer los cambios requeridos que necesitaba el espacio académico, resaltando que esto se hacía con la ayuda de los estudiantes de la UPN participantes del seminario MEDE, pues fueron ellos quienes aportaron su voz para saber qué se estaba haciendo mal o cómo se sentían con el desarrollo de las actividades, es por ello que se puede decir que la construcción de conocimiento se dio entre pares: estudiantes de la UPN y equipo del OACEP.

En cuanto al proceso pedagógico investigativo lo más gratificante fue la experiencia que comenzó con la llegada como practicantes de la LECEDH al OACEP en el primer semestre del año 2012. Allí en los primeros meses se hizo un acercamiento a herramientas de investigación que no se habían visto en los seminarios de la LECEDH, tales como el uso de fichas de registro tanto de forma directa en movilizaciones o de registro virtual en periódicos, revistas, blogs, etc.

Claro está que este acercamiento a las movilizaciones por la defensa de la educación en fuentes virtuales o en registros directos, al principio de la práctica generaba la impresión de ser un proceso operativo, que si bien tenía producción de conocimiento al aportar en la realización de boletines del OACEP, no hacía visible la parte de la práctica pedagógica de los estudiantes de la LECEDH. Es aquí donde a finales del año 2012 se propone por parte de los estudiantes de la LECEDH junto con el OACEP abrir un espacio de encuentro académico con estudiantes de la UPN, en donde se trataran los temas relacionados a la movilización estudiantil en Colombia. En otras palabras se pensó poner a dialogar la experiencia investigativa construida al interior del OACEP con un grupo que interlocutara con ella. Es así que nace el seminario MEDE.

La experiencia en el seminario MEDE se mostró a lo largo del presente trabajo dando cuenta de la utilización de la IAE como metodología investigativa que aporta en la consolidación de un maestro comunitario que enseña, aprende e investiga, además de producir saber pedagógico. Es así que se reconoció como se transforma la práctica pedagógica de los maestros en formación, argumentando que el maestro no es estático ni neutro al momento de compartir conocimientos, sino por el contrario tiene un posicionamiento, una intencionalidad con referencia a lo que quiere que los estudiantes sepan o pongan en debate.

En este sentido la apuesta del seminario MEDE estaba enmarcada a la movilización no solo de cuerpo sino de pensamiento, trabajo difícil de llevar a cabo por las construcciones subjetivas que tienen los sujetos, pero se resalta como resultado del espacio académico, el aporte desde el diálogo e interpelación de estudiantes de diferentes carreras de la UPN y el equipo del OACEP alrededor del tema de

movilización estudiantil en Colombia. Además de la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales de movilización de los estudiantes. Lo que nos permitió identificarnos como maestros en formación, evidenciando las limitaciones y potenciando las capacidades que nos permitió una movilización no solo física sino de pensamiento.

Cabe resaltar que las Movilizaciones en apoyo al Paro Agrario y a la movilización por una nueva Ley Alternativa de Educación Superior durante el segundo semestre del año 2013, hicieron que el seminario MEDE se enriqueciera desde la experiencia de movilización de los estudiantes, lo que hizo conectar los contenidos de la teoría del seminario con las coyunturas que se vivían. Este punto fue vital porque permitió relacionar las dinámicas de la acción colectiva desde la realidad apoyados en la teoría propuesta dentro del seminario.

Lo anterior logra evidenciar que el seminario fue un espacio importante para la formación de maestros investigadores, que identifican desde la voz de los estudiantes, los pasos que deben seguir para lograr junto con un grupo de interlocución válido, el desarrollo de una apuesta de pedagógica crítica que busco a cada instante transformar la práctica pedagógica ya que *“Freire nos conmina a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada”* (Mirabal, 2008, 108).

La metodología de cada sesión fue cambiando, como se mostró en el apartado anterior de acuerdo a las dinámicas del interés de los y las estudiantes participes del seminario MEDE. Este interés hizo que los estudiantes de la LECEDH se pensarán como maestros implícitos hacia donde se debía encaminar el seminario, teniendo cuenta las reflexiones por parte de los estudiantes del seminario que argumentaban que los desafíos del maestro son

*-Reconocer el papel de los jóvenes y estudiantes en la transformación social.*

*-Reconocer la escuela como un centro de formación política y subjetivación política.*

*-Intentar incentivar en los estudiantes el pensamiento crítico para el crecimiento político de los sujetos.*

*-El principal desafío que se tiene como maestros es la formación de sujetos participativos que tengan incidencia y se sientan identificados con los hechos que le importa a la colectividad.*

*-Seguir teniendo la reflexión de mi que-hacer como maestra que interviene en la vida de los estudiantes como un primer punto de referencia de encuentros.*

*-El más grande desafío es tratar de concientizar al estudiante de su realidad actual y futura, acompañarlo a dejar la indiferencia y el miedo actuar (Voz de los estudiantes, septiembre 2013)*

Ha quedado claro que a medida que se categorizaban los datos del diario de campo del practicante de la LECEDH y se recogían los análisis de las reuniones del equipo del OACEP donde se realizaba un análisis de las categorías y de las subcategorías y del desarrollo del seminario MEDE, se identificaba fallas, se generaban inquietudes, dejando claro que lo que desarrolla la capacidad de autocrítica es la metodología., además la pedagogía como menciona Restrepo, (2003) *“ha sido asumida como una disciplina teórica y práctica objeto de reflexión, de articulación de saberes, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sistematizadas”* (p. 69), generando un saber pedagógico desde la práctica misma.

Por último cabe señalar que se puede investigar a la vez que se enseña y se aprende, siendo ésta una posición que alimenta no solo la formación de los estudiantes de la LECEDH sino que aporta a los lineamientos investigativos de la UPN, especialmente a los de la LECEDH.

#### 4. Conclusiones

En definitiva el proceso pedagógico investigativo que los estudiantes de la LECEDH adelantaron durante su práctica pedagógica en el OACEP, especialmente en el seminario MEDE, da sustento a la hipótesis de que el maestro puede investigar a la vez que enseña y aprende sobre su propia práctica.

Es importante resaltar que la hipótesis del maestro investigador en el presente trabajo reconoce diferentes escenarios de reflexión-acción pedagógica, que en este caso fueron: La Universidad Pedagógica Nacional que brindó a los estudiantes de la LECEDH el contexto pedagógico macro, en donde se identificó la historia del alma mater para poder sustentar que los maestros a lo largo de la historia de la universidad no han sido actores neutrales ante su realidad, haciendo relevante el papel que jugó el Movimiento Pedagógico en el debate de la tecnología educativa, además de mostrar cómo nacen y se transforman las instituciones en donde se desarrolla la investigación en la UPN; el OACEP como escenario de práctica que aportó en gran medida las herramientas para investigar las movilizaciones de actores educativos en Colombia, contribuyendo al proceso de formación investigativa de los practicantes de la LECEDH; y, el seminario MEDE que fue el escenario más cercano de interlocución con estudiantes universitarios, aterrizando los resultados de la investigación realizada en el observatorio y siendo el lugar donde se concretó la Práctica Pedagógica Investigativa por medio de la Investigación Acción Educativa.

Es así que la Práctica Pedagógica Investigativa se concibe como un proceso que empieza con el reconocimiento de los escenarios de interlocución entre actores educativos en los cuales los estudiantes de la LECEDH se fueron formando como maestros investigadores, pasando a la especificidad de la reflexión de su que-hacer pedagógico investigativo con estudiantes universitarios en el seminario MEDE, lo que demarcó que el maestro investigador en formación se caracteriza por ser un actor educativo no neutro a la hora de consolidar un programa de estudios, escoger las categorías a trabajar, ni en la misma puesta en marcha del seminario, pues el maestro tiene en sí una postura política a la hora de enseñar, aprender e investigar.

En este sentido el proceso pedagógico investigativo en el seminario MEDE permitió llevar a cabo un ejercicio demostrativo de que la enseñanza, el aprendizaje y la investigación van de la mano, que los maestros pueden producir conocimiento sobre su propia práctica, todo con el fin de mejorarla, teniendo en cuenta los actores educativos implícitos en el espacio de encuentro académico, en este caso los estudiantes participes del seminario y el equipo del OACEP, resaltando la importancia que tiene el diálogo en el enseñar-aprender entre actores educativos pues este se concibe como el

Encuentro que solidariza la reflexión y la acción de [los] sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, [que] no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (...). En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay [sujetos] que, en comunicación, buscan saber más (Freire, 1970: 107-108).

Por tanto se construye otra educación desde el diálogo dentro de espacios institucionales, rompiendo con las consideraciones que plantean que en estos escenarios no se puede generar alguna transformación, pues como se mostró a lo largo del trabajo, tanto el equipo del OACEP como los estudiantes participes del seminario MEDE se identificaron con ciertas formas de expresión social, especialmente enmarcadas dentro de la misma coyuntura de movilización colombiana referida al Paro Agrario y también al reconocimiento de las reivindicaciones del derecho a la educación superior que en los últimos años se ha llevado en América Latina, resaltando especialmente el caso colombiano, mexicano y chileno.

En el caso de las movilizaciones en el segundo semestre del 2013 en Colombia<sup>17</sup> hubo una afectación de la subjetividad colectiva en el seminario MEDE, gracias a que la teoría se aferró a las prácticas de resistencia y de exigibilidad de derechos, lo que permitió la constitución de una subjetividad colectiva crítica de la realidad, reconociendo que

---

<sup>17</sup> En el marco del seminario MEDE las principales movilizaciones que tuvieron incidencia en el espacio académico fueron la del Paro Agrario en el mes de agosto 2013 y la movilización de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE).

Es en el plano de la experiencia en el que puede reconocerse la transformación de la realidad, la creación de nuevas realidades. La noción de experiencia, entendida como el plano en el que se despliegan las prácticas colectivas, da cuenta de la objetivación de lo potencial, de la transformación de lo deseable en lo posible (Zemelman, 2002: 14).

En cuanto a la producción de conocimiento es el resultado de la Investigación Acción Educativa, en ella se hace evidente una producción de saber pedagógico que se refiere a la reflexión sobre la experiencia de la Práctica Pedagógica Investigativa, al encuentro y registro de los pormenores de la enseñanza-aprendizaje en un contexto, grupo y espacio específico, a su posterior análisis y la vuelta sobre la propia práctica para someter los resultados a interrogantes y posteriormente evaluarlos nuevamente.

Bien menciona Freire (1970) que la realidad, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los sujetos, no se transforma por casualidad. Si son los sujetos los mismos productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los sujetos.

La realidad a la que nos referimos en este trabajo, es la realidad de la práctica pedagógica, que muestra en el seminario MEDE la interlocución entre actores educativos alrededor de las categorías acción colectiva, subjetividad política y derecho a la educación, consolidando un espacio crítico y propositivo a la hora de abordar los temas referidos a la defensa del derecho a la educación, las distintas movilizaciones en América Latina y los problemas que afronta la misma Universidad Pedagógica Nacional.

Se puede decir que el presente trabajo da cuenta de una de las muchas experiencias que tienen los maestros que investigan, enseñan, aprenden y producen conocimiento sobre su propia práctica pedagógica. En este caso se mostró el proceso formativo de los estudiantes de la LECEDH como maestros investigadores, sin desconocer de ninguna manera que los estudiantes participantes del seminario MEDE fueron de vital importancia para poder llegar a estas conclusiones, son ellos igual que el equipo del OACEP interlocutores válidos y quienes en conjunto decidieron conducir el seminario



de tal forma que fuera un espacio interesante para la discusión, los acuerdos y los disensos, además se resalta que esta experiencia da pautas para pensarse como educador comunitario dentro de un escenario de práctica concreto.

Cabe señalar que con este trabajo de grado no se acaba la formación de los maestros investigadores, pues nunca se termina de aprender ni de investigar, pues el aprendizaje es algo continuo que se nutre desde la investigación, igual que la investigación se nutre con el aprendizaje, además en esta experiencia pedagógica se identificaron una serie de características del maestro investigador comunitario, teniendo en cuenta escenarios concretos como la UPN, el OACEP y el seminario MEDE las cuales son

- El maestro puede investigar sobre su propia práctica para encontrar las manchas, los errores y así mejorar su propuesta pedagógica produciendo saber pedagógico, referido a su práctica pedagógica, a los pormenores y detalles de su que-hacer como maestro.
  
- El maestro no es neutro a la hora de realizar una propuesta pedagógica, de discutir un tema, pues tiene una intencionalidad política a la hora de compartir conocimientos.
  
- El maestro debe tener en cuenta el grupo con el que trabaja, lo que piensan, lo que proponen, para que el espacio de encuentro académico sea un lugar para debatir, llegar a acuerdos, disensos, pero sobre todo transformar la realidad, en este caso la realidad de la práctica pedagógica.
  
- El maestro debe promover una praxis verdadera, la unión entre reflexión y acción, ser coherente entre lo que dice y lo que hace, en definitiva en palabras de Gramsci ser un intelectual orgánico.

-El maestro reconoce el contexto en donde desarrolla su práctica pedagógica para conectar lo que enseña-aprende con la realidad que lo rodea.

-El maestro conoce la historia de donde desarrolla su práctica pedagógica, para recuperar la memoria de lo pasado y confrontarla con el presente.

-El maestro nunca termina de aprender o de enseñar, por el contrario está en constante retroalimentación con relación a su que-hacer pedagógico.

-El maestro si puede enseñar, aprender e investigar sobre su propia práctica.

La consolidación de estas características se logró gracias a la investigación sobre la propia practica pedagógica de los estudiantes de la LECEDH, pues se hizo una reflexión de lo que significaba ser un maestro investigador en un escenario concreto, lo que develó los pormenores y detalles del que-hacer pedagógico descritos en este trabajo, asumiendo también la tarea de rescatar la historia de la UPN para mostrar que el que-hacer pedagógico que se desarrolló en el seminario MEDE no era resiente, que maestros a lo largo de la historia del alma mater le habían apostado a la no neutralidad del acto de educar-enseñar.

Claro está que el seminario MEDE tuvo rasgos contextuales diferenciales, pues se propuso realizar un espacio de encuentro académico alrededor de las movilizaciones que se llevaban a cabo en el segundo semestre del año 2013 y las resientes protestas de estudiantes universitarios en Colombia, Chile y México, además de construir un espacio de encuentro académico entre el equipo del OACEP y los estudiantes universitarios, superando un poco en conjunto la apatía, la no lectura de los textos asignados, la poca participación y el compromiso por parte de los mismo estudiantes.

Por otro lado en el proceso académico de los estudiantes de la LECEDH durante los diez semestres cursados en la carrera se pudo identificar que en la licenciatura es

necesario profundizar en la formación curricular respecto a la pedagogía y la investigación, ya que al hacer el acercamiento investigativo sobre la propia Práctica Pedagógica Investigativa no habían claridades en qué era un método, una metodología o una herramienta de investigación, además de no encontrar bases pedagógicas para poder afrontar el seminario MEDE. Esto debido a que en la malla curricular de la LECEDH no se encuentran seminarios que permitan hacer una reflexión sobre el acto de educar que sea propio de la carrera sino que por el contrario estos se encuentran en lo que se denomina *núcleo común* con perspectivas de la carrera que la imparte. Y por otro lado las asignaturas como currículo en derechos humanos, educación en derechos humanos y pedagogía y didáctica de los derechos humanos se encuentran en los últimos semestres siendo pertinentes en los primeros niveles de la LECEDH.

En cuanto el acompañamiento de los maestros de la LECEDH, reconociendo la falta de presupuesto para la contratación de profesores, esto no le quita la responsabilidad a la licenciatura de hacer acompañamiento en los escenarios de práctica, pues el acercamiento al OACEP (sus instalaciones, en las reuniones, en sus foros o en el seminario MEDE) por parte de la licenciatura fue poca. Cabe resaltar que antes que los practicantes de la LECEDH llegaran al OACEP se había tenido un acercamiento por parte de la coordinación de la carrera que aún se mantiene, pero que debe fortalecerse para que más estudiantes de la licenciatura conozcan y lleven a cabo su Práctica Pedagógica Investigativa en este escenario, pues el OACEP brinda las pautas para la formación de maestros investigadores.

En este orden de ideas la experiencia pedagógica de los estudiantes de la LECEDH le propone desafíos concretos a la LECEDH, los cuales se refieren en principio a que la licenciatura siga asumiendo y fortaleciendo el debate dentro de la Universidad Pedagógica Nacional sobre la hipótesis de que el maestro puede enseñar, aprender e investigar, inculcándoles a sus estudiantes esta misma postura, rompiendo así con la concepción de que *“si eres maestro, no eres investigador”*, además de proponer al educador y educadora comunitaria desde la LECEDH como un actor que produce saber pedagógico junto con el grupo con el que trabaja, resaltando las distintas

experiencias que tienen los estudiantes de la LECEDH en sus escenarios de práctica. Asimismo hay que poner la mirada sobre lo que consiste una verdadera praxis pedagógica, pues hay que abrir el debate de cómo lograr la conexión entre reflexión y acción en la carrera para que la labor de las educadoras y educadores comunitarios no sea desde miradas de intervención esporádica en los escenarios de práctica.

También el presente trabajo de grado propone a los lineamientos de la Práctica Pedagógica Investigativa incluir la formulación de algunas pautas para poder desarrollar una evaluación de la verdadera praxis pedagógica en los distintos escenarios de práctica. Tales pautas irían en el literal D denominado Proceso de *“Evaluación de los Trabajos de Grado”* y estarían referidas a la veracidad del ejercicio escrito con relación de la Práctica Pedagógica Investigativa, haciendo explícito en los lineamientos de práctica que el trabajo de grado debe dar cuenta de una metodología investigativa, una propuesta pedagógica, un grupo con el que se trabaja y la coherencia entre lo que se reflexiona en el papel con la experiencia en la práctica o a la inversa.

A las líneas de investigación de la LECEDH se les propone que estudien a profundidad los presupuestos de la Investigación Acción Educativa para apuntar a la producción de saber pedagógico desde la licenciatura, no como un recetario sino como una opción viable (no única) que fortalecería la consolidación de un educador comunitario que enseña, aprende e investiga.

A las educadoras y educadores comunitarios en formación que deseen ser maestros investigadores, se les propone comprometerse con la realidad pedagógica; ser críticos ante lo que enseñan-aprenden y lo que los rodea; ser intelectuales orgánicos al encontrar las formas en que los teóricos han hablado sobre los temas que expondrá, a la producción de saber pedagógico sobre su propia práctica y la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace; y, tener la capacidad de cuestionar su labor como maestros que generarán cambios desde la educación.

Es claro que el OACEP igual que cualquier otro escenario de práctica está sujeto a críticas como hasta el momento se las han hecho, pues se sabe que ha sido un escenario en construcción, que en principio estaba dado para hacer investigación más sociológica que educativa, al registrar y analizar las movilizaciones de actores educativos en Colombia, sin tener explícita la práctica pedagógica, pero que con la acogida de los estudiantes de la LECEDH ha ido cambiando, especialmente con el surgimiento del seminario MEDE<sup>18</sup>.

Para finalizar como se señalaba antes, la investigación y aprendizaje como maestros investigadores no termina aquí, el camino del que-hacer pedagógico continúa, planteando nuevos interrogantes para los educadores comunitarios sobre la propia práctica pedagógica referidos a ¿Cómo consolidar otra educación posible desde las instituciones formales? ¿Cómo lograr la movilización de pensamiento y la afectación de las subjetividades para formar sujetos críticos de su realidad? ¿Qué incidencia tienen los distintos contextos en la transformación de la práctica pedagógica de los maestros?

---

<sup>18</sup> El seminario MEDE en este primer semestre del año 2014 continúa, con un nuevo grupo y nuevas experiencias pedagógicas.

## Bibliografía

ABSALÓN Jiménez. Helwar Figueroa. (2002) Historia de la Universidad Pedagógica Nacional. Editor Universidad Pedagógica Nacional Bogotá D.C. Colombia

ADELL, Ramon (1998). El estudio de la movilización como indicador de participación sociopolítica: parámetros analíticos y significados. Trabajo presentado en el VI Congreso Español de Sociología. La Coruña.

ÁLVAREZ, Sonia; Dagnino, Evelina y Escobar, Arturo. "Introducción: Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos". En: Sonia Álvarez, Evelina

ARCHILA, Mauricio (2012) El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica. En revista OSAL N 31. CLACSO. Argentina.

ARIAS, Clara, Restrepo, María (2009) La investigación-acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. En Íkala, revista de lenguaje y cultura. Vol.14, N 22 Universidad de Antioquia pp 109-122

AVILA, Rafael (2005) La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. En revista Educação e Pesquisa. Vol 3. São Paulo. n. 3. p.p 503-519,

BOAVENTURA, Sousa Santos, (1995) De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad (Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes) 312-331.

CALVO, Gloria (2000) Algunos hitos en la historia del CIUP. En Revista Colombia DE Educación. Número 40-41 Bogotá.

CARDENAS, Adriana, Parra, Ginna, Santos, María & Sánchez, Sandra (2001) Desarrollo profesional de los educadores a través de la Investigación Acción Educativa (Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación) Universidad de la Sabana. Bogotá D.C

CASTORIADIS, Cornelius (1998) La cuestión de la autonomía social e individual. En contra poder, n° 2 Madrid.

CASTORIADIS, Cornelius (2002) Figuras de lo pensable, las encrucijadas del laberinto VI. Mexico: fondo de cultura económica.

CUESTA, Julián M (2001) Debate, Reflexión pedagógica y reformas educativas. En Revista de Educación y Desarrollo Social 1: pp 185-191

DAGNINO y Arturo Escobar (editores). Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Bogotá, Taurus – ICANH, 2001, pp. 17-48.

DELGADO, Ricardo (2007) Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía, universitas humanística no.64 julio-diciembre, Universidad de Manizales y CINDE. Bogotá.

ELLIOTT, John (1997) La investigación-acción en educación. (Tercera edición) Ed Morata. Madrid.

FREIRE, Paulo (1970) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores. México D.F

FREIRE, Paulo (1997) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores. México D.F

GARZÓN, Juan Barreto. (s.f) El proceso de consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en el marco de la contra-reforma educativa de los años 50s.

GRAMSCI, Antonio (1967) La formación de los intelectuales. Ed Grijalbo. México D.F

GIROUX, Henry. Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990. pp. 171-178.

GIROUX, Henry. Y MCLAREN, Peter. La Educación del profesor y la política de reforma democrática, En: GIROUX, Henry. Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990. pp. 209-227.

HOUTART, François. (2006) Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico. La Habana.

LONDOÑO, Sandra. TORREZ R, Sonia. ZARATE, María Antonia. Línea: Identidad, Acción Colectiva y Poder Local. Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos.

MAGENDZO, Abraham. (2000). La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo en Experiencias de Educación en Derechos Humanos

en América Latina. (Roberto Cuellar, editor). Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

MAGENDZO, Abraham. (2001) El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos.

MARTINEZ, María Cristina (2008) Redes pedagógicas: la construcción del maestro como sujeto político, editorial magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.

MARTINEZ, María Cristina (2011) *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*, editorial magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.

MARTINEZ, María cristina (2006) disquisiciones del sujeto político, pistas para pensar su reconfiguración. En revista colombiana de educación. N° 50. Bogota Universidad Pedagógica Nacional.

MASI, Ana. (2008) El concepto de praxis en Paulo Freire. En Paulo Freire. Contribuciones para la Pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jasón Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO. Buenos aires p.p 75-82

MCLAREN, Peter (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica S.A.,. pp. 47-77.

MCLAREN, Peter. (2005) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI editores s.a.

MEJÍA, Marco Raúl (2005) Los Movimiento Pedagógicos en tiempo de globalización y contrarreforma educativa.

MIRABAL, Ania. (2008) Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jasón Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO. Buenos aires p.p 107-112

MONCADA, Carmona Ramón. Correa, Montoya Lina (2005) El derecho a la educación. Manual para su exigibilidad. Plataforma Colombia. Campaña colombiana por el derecho a la educación. Bogotá, Colombia

MÚNERA, L. (1998). Rupturas y continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia 1968-1889. Bogotá: IEPRI-Universidad Nacional.



NOGUERA, Carlos (2002) Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas. En: Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002, Entre mitos y realidades. Compilador: Hernán Suárez. Ed Magisterio Bogotá D.C pp. 249-280

OLSON, Marcun. La lógica de la acción colectiva. México: Limusa, 1992

ORTEGA, Piedad (2012) Prácticas instituyentes en los procesos de movilización juvenil. Una reflexión pedagógica. Artículo publicado en la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores- FECODE- No. 96 Bogotá.

ORTEGA, Piedad (s.f) Modulaciones sobre una ética posible para un sujeto impotente. Documento en elaboración.

PARRA, Ciro (2002) Investigación acción y desarrollo profesional. En revista educación y educadores. Vol 5. Universidad de la Sabana. Bogotá D.C. p.p 113-125

PEÑUELA, Diana & Rodríguez, Víctor (2009) Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C

QUICENO, Humberto (2002) Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación. En: Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002, Entre mitos y realidades. Compilador: Hernán Suárez. Ed Magisterio Bogotá D.C pp. 95-128

PRIETO, Víctor Manuel (1997) El instituto pedagógico nacional y la educación de la mujer: 1927-1936. En revista Colombiana de Educación. Bogotá D.C pp 43-49

RESTREPO, Gómez Bernardo (2003) "Aportes de la Investigación Acción Educativa a la hipótesis del maestro investigador" en Revista Pedagogía y Saberes. N18. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C pp 65-69

RESTREPO, Gómez Bernardo, PUERTA, de Duque Myriam, et al, (2004) Investigación Acción Educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros. ADECOPRIA. Bogotá D.C

RODRÍGUEZ, Abel, (1984). El Movimiento Pedagógico, Revista Educación y cultura N-1 Federación Colombiana DE Educadores, Bogotá Julio.

SANTOS, María, Sánchez, Sandra (2003) Reflexionar para mejorar la práctica: una experiencia de investigación-acción educativa. En revista educación y educadores. Vol 6. Universidad de la Sabana. Bogotá D.C. p.p 107-125

TAMAYO, Alfonso (2006) El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). Recuperado de [http://virtual.uptc.edu.co/drupal/files/168\\_movimiento\\_pedagogico\\_colombia.pdf](http://virtual.uptc.edu.co/drupal/files/168_movimiento_pedagogico_colombia.pdf)

TARROW, S. (2004). Poder en Movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madrid: Alianza.

TILLY, C. (1993) Cambio social y revolución, 1492-1992. Historia Social nº 15, Valencia: UNED.

TOMASEVSKY, K. (2004a). El asalto a la educación. Barcelona: Intermón Oxfam.

TOMASEVSKY, K (2004b). El derecho a la Educación en Colombia. Informe de la relatora especial de las Naciones Unidas. Plataforma Colombiana de los derechos humanos: Bogotá.

TORRES, Carrillo Alfonso. (1996) Aprender a investigar en comunidad. I y II. Universidad a Distancia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Bogotá D.C

TORRICO, Escarley (2010) Un nuevo sujeto político. En Villa Libre, centro de documentación e información, Bolivia.

TOURAINÉ, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid: Editorial PPC.

VÁSQUEZ, Luis Eduardo. (2006) Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso por Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia.

ZEMELMAN, Hugo. (1989) De la historia de la política. Mexico: siglo XXI Editores.

ZEMELMAN, Hugo (1992) Educación como construcción de sujetos sociales. En: La Piragua # 5, CEAAL, Santiago de Chile.

ZIBECHI, Raúl (2007) Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento; Lima: Programa Democracia y Transformación Global/UNMSM;

VAN ARCKEN, Hernán. La tecnología educativa. En pedagogía docente. Blog stats. Recuperado de <http://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-tecnologia-educativa/>

DIARIO OFICIAL 30889 Sábado 1º de septiembre de 1962 DECRETO NUMERO 2188 DE 1962 (AGOSTO 2) por el cual se le cambia la denominación a la Universidad

Pedagógica Femenina de Bogotá y se dictan otras disposiciones. Recuperado el 20 de enero de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103694\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103694_archivo_pdf.pdf)

Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (2012). Reflexión Crítica y Participativa de la Experiencia informe de Autoevaluación para la Renovación del Registro Calificado. Bogotá D.C. Julio.

Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (2012). Documento Maestro para la Renovación del Registro Calificado. Bogotá D.C. Junio.

## Anexos

### Anexo # 1

PROGRAMA	Matriculados en 2013-1		
	Hombres	Mujeres	Total
Educación Física	484	190	674
Deporte	222	89	311
Recreación	72	80	152
Biología	183	356	539
Química	161	267	428
Matemáticas	190	162	352
Física	212	130	342
Diseño Tecnológico	276	123	399
Electrónica	291	62	353
Humanidades: Español e Ingles	162	305	467
Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras	151	370	521
Ciencias Sociales	357	273	630
Educación Especial	39	579	618
Psicología y Pedagogía	84	511	595
Educación Infantil	10	607	617
Educación Comunitaria	109	191	300
Filosofía	121	72	193
Educación Especial	2	58	60
Educación Infantil	1	32	33
Música	246	116	362
Artes Escénicas	101	129	230
Artes Visuales	137	164	301
Música	73	5	78
Educación Física Deporte y Recreación	84	37	121
Biología	13	25	38
Educación Infantil	2	27	29
Educación Física	3	0	3
<b>TOTAL PREGRADO</b>	<b>3786</b>	<b>4960</b>	<b>8746</b>

Fuente: Admisiones y registro. UPN 2013

### Anexo # 2

Oferta de Asignaturas
-----------------------

Semestre: 2013-2				
Nombre: Estudiante UPN				
Programa: [00053] - Ed. Com. Enf. Ddhh				
#	Código	Asignatura	Créditos	Grupo
1	1012521	Recreación y Cultura	3	Deporte
2	1013230	Lengua de Señas ii	3	Lenguaje
3	1013233	Lengua de Señas i	2	Lenguaje
4	1013257	Calidad de Vida y Adultez Mayor	2	Educación
5	1013259	Talentos Excepcionales	2	Educación
6	1013260	La Hidroterapia Alternativa Pedagógica en Niños con Parálisis	2	Pedagogía didáctica y
7	1013409	Abordaje de Personas Sordociegas y/o Multiple Impedidas	2	Pedagogía didáctica y
8	1013410	Educación en y para la Diversidad	2	Educación diversidad y
9	1013509	Relaciones de Pareja	2	Educación
10	1013510	Familia y Sexualidad	2	Educación
11	1013511	Educación Multisensorial	2	Educación
12	1013512	Literatura y Discapacidad	2	Literatura
13	1013513	Curso de Ingles para Estudiantes Sordos	2	Lenguaje
14	1013514	Relación Familia	2	Educación
15	1013515	Abordaje de problemáticas Psicosociales en contextos Comunitarios	2	Contextos comunitarios
16	1013518	Discapacidad Intelectual y Educación Inclusiva	2	Educación
17	1013519	Métodos de Lecto-escritura para personas con Dicapintelectu	2	Literatura
18	1013520	Infancia y necesidades Educativas Especiales	2	Infancia
19	1013521	Economía Extractiva Derechos Ambientales y Acción Comunitaria	2	Derechos ambientales
20	1013522	Educación rural en Colombia	2	Educación
21	1013523	Infancia una lectura Cultural	2	Infancia
22	1013524	Escrituras Creativas	2	Literatura
23	1013525	Memoria histórica y derechos humanos	2	Derechos humanos
24	1013526	Movilizaciones estudiantiles y derecho a la educación en Colombia	2	Movilizaciones
25	1015064	Asombro e imaginación	2	Pedagogía
26	1053201	Escuela y maestro de la resistencia	2	Educación
27	1126468	Construcción de material tridimensional pedagógico	2	Pedagogía
28	1126470	Producción y análisis audiovisual	2	Audiovisuales
29	1126476	Apreciación del jazz	2	Arte
30	1126477	Inteligencia emocional	2	Educación
31	1126769	Musicoterapia en educación preescolar y especial	2	Pedagogía didáctica y
32	1126771	Rondas y juegos tradicionales de Colombia	2	Pedagogía didáctica y

33	1126772	Encuentros episódicos con el jazz y la música del mundo	2	Arte
34	1126826	Educación musical ii	2	Arte
35	1126833	La danza integradora	1	Arte
36	1127076	Compet. comunicat. y habilidades expresivas desde el teatro	3	Arte
37	1127140	Taller de títeres nuevos temas. métodos y técnicas	2	Arte
38	1172051	Modos de ver: estudio de la cultura visual	2	Audiovisuales
39	1172052	Imagen viva-imagen escuela: el papel didáctico de la imagen	2	Pedagogía y didáctica
40	1172053	Ciudad y museos: esp. para disc. el mus. como una exp. art d	2	Arte
41	1172054	Lenguaje cinematográfico: apreciación del cine	2	Audiovisuales
42	1172055	Poéticas del dibujo: taller de intr al dibujo con incl. prac	2	Arte
43	1172056	Color y cultura: impacto del color en los aspectos de la vid	2	Arte
44	1172057	Saber hacer: ejercicios sobre cultura: estud. diver. asp. g	2	Pedagogía y didáctica
45	1172058	Arte en Colombia: introducción a la historia del arte Colombia	2	Arte
46	1172090	Artes del cuerpo	3	Arte
47	1219141	Títeres estrategia de formación practica en recreación	3	Arte
48	1230103	Técnicas básicas tenis	2	Deporte
49	1230105	Técnicas básicas voleibol	2	Deporte
50	1230106	Técnicas básicas	2	Deporte
51	1230107	Técnicas básicas microfútbol	2	Deporte
52	1230108	Técnicas básicas patinaje artístico	2	Deporte
53	1230109	Técnicas básicas pesas	2	Deporte
54	1230113	Técnicas básicas natación	2	Deporte
55	1230120	Técnicas básicas ultimate fresbee	2	Deporte
56	1230126	Técnicas básicas escalada	2	Deporte
57	1230133	Técnicas básicas de ajedrez	2	Deporte
58	1230152	manifestaciones recreativas juegos triádicos	2	Pedagogía y didáctica
59	1230242	Promoción y prevención integral ante problemas sociales rele	2	Contextos comunitarios
60	1230243	Enf. pedag. prom. y la prevenc. integ. anteprobl. soc.rele	2	Pedagogía y didáctica
61	1230244	Políticas educativas en Colombia	2	Políticas educativas
62	1322096	Lengua y cultura alemanas i	2	Lenguaje
63	1322097	Lengua y cultura alemanas ii	2	Lenguaje
64	1322104	Gramática latina i	2	Literatura
65	1322114	Conversación y composición 1 en ingles	2	Lenguaje
66	1322115	Literatura infantil y juvenil	2	Literatura
67	1322116	Comprensión y composición de textos	2	Literatura
68	1324079	Seminario i. ciencias sociales y literatura	3	Literatura
69	1324082	'El conflicto: herramienta pedag. para la trans. de la escue	2	Conflicto

70	1324129	Deportes. problema social	2	Deporte
71	1324130	Colombia hoy	2	Colombia
72	1355053	Filosofía política y pedagogía	2	Pedagogía y filosofía
73	1355054	Filosofía de la mente	2	Filosofía
74	1440004	Trabajo pedago. comunidades en condición de desplazamiento	3	Conflicto y pedagogía
75	1441010	Tec. de la información y comunicación apl	3	TICS
76	1441011	Seminario de educación sexual	2	Educación
77	1441068	Educación en el afecto	3	Educación
78	1441300	Entomología para educadores	2	Educación
79	1443139	Astronomía general	3	Astronomía
80	1443245	Derechos Humanos y derecho internacional humanitario	2	Derechos humanos
81	1444164	Taller de Matemática recreativa	3	Matemáticas
82	1445075	Bioquímica salud y ejercicio	2	Salud
83	1446236	Diseño y creación de ambientes e - learning	2	Lenguaje
84	1446237	Moderación y gestión de ambientes e learning	2	Lenguaje

Fuente: Sigant UPN 2013-2

### Anexo#3



Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACION**  
**Departamento de Psicopedagogía**  
**Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

<b>Profesor Titular</b>	María Cristina Martínez Pineda		
<b>Codirección y monitores</b>	Cielo Andrea Velandia Pérez-Estudiante de maestría UPN y joven investigadora de Colciencias. John Armando Cuervo Ochoa, Omar Alexander Cueto Niño, Fabián Camilo Roza Vargas- estudiantes de la licenciatura en Educación comunitaria		
<b>Nombre del seminario</b>	<b>Movilizaciones estudiantiles y derecho a la educación en Colombia</b>		
<b>Intensidad horaria</b>	2 horas semanales		
<b>No. de créditos</b>	2		
<b>Periodo</b>	2013-2	<b>Año</b>	2013
<b>Modalidad</b>	Presencial	<b>Tipo</b>	Electiva
<b>Núcleo Polémico:</b> Acciones colectivas, cultura política, movilizaciones estudiantiles, juventud y derecho a la educación.			
<b>1. Presentación</b>			
El espacio académico surge del proceso que desarrolla el grupo de investigación de la Universidad Pedagógica			

Nacional: *Educación y cultura política*, en la línea de investigación “*Redes, Movilizaciones por la educación y subjetividades políticas*”. Se fundamenta en las acciones del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía –OACEP-<sup>19</sup> de la Universidad Pedagógica, en alianza con el Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional OBJUN<sup>20</sup>.

La formación política de actores es una de las líneas de acción del OACEP, se define como un escenario para la reflexión pedagógica y política de las diversas acciones colectivas que se adelantan por la educación en Colombia. Entre sus propósitos y acciones críticas, el OACEP busca cuestionar las dinámicas impuestas por un modelo imperante y hacer evidentes las acciones de resistencia que emergen de los diferentes actores educativos que se colectivizan. Mención especial merecen las recientes movilizaciones estudiantiles que han hecho visible la necesidad de una educación superior financiada por el Estado y con unas garantías construidas por la misma comunidad.

El panorama de la educación colombiana ha estado ceñido a los vaivenes de la política partidista de los gobiernos de turno y a los intereses económicos. Esta situación se ha agudizado considerablemente en las tres últimas décadas. Podríamos decir que se ha venido deformando la concepción de educación y de universidad, a la universidad se le ha ido despojando de su razón esencial: la formación y la investigación.

Ante esta situación, los jóvenes universitarios, retomando su trayectoria movilizadora y situados en la coyuntura actual, expresada en la tendencia privatizadora de la educación superior, asumieron liderazgo para rechazar las reformas jurídico-políticas que desde el gobierno se quieren imponer en este nivel educativo. Hechos que han marcado un hito en la historia de las movilizaciones estudiantiles en Colombia y que los posicionan hoy como un actor colectivo fundamental y como interlocutores válidos para la toma de decisiones de política educativa.

La movilización se ve como el punto de partida para gestar y dinamizar la construcción de proyectos alternativos, escenario para la articulación de actores colectivos que se encuentran en apuestas y propósitos comunes desde distintas estrategias. (Martínez, 2012). Es importante este concepto de movilización como detonador de aquellas estrategias que nos permita salir del mutismo que menciona Freire (Àvila, 2008), desde la afectación de las distintas subjetividades, la construcción de un nuevo sujeto histórico-político, que no solo participe en las cuestiones de la res publica sino que dinamice los cambios necesarios en la sociedad.

Desde este marco, el desarrollo de este seminario-taller, que se oferta a estudiantes de pregrado de diferentes programas y niveles de la Universidad Pedagógica, busca posicionarse como un espacio de reflexión pedagógica desde una perspectiva investigativa. Para ello, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas con las que se busca discutir y construir categorías claves para el reconocimiento de las acciones colectivas por la educación adelantadas por jóvenes estudiantes y que se ven como alternativas para promover cambios socioeducativos. Al reconocer los estudiantes como un actor clave de la movilización social por la educación es también situarlo en un lugar político en el que se reconozca que sus prácticas no son estáticas, ni mucho menos sus sentidos, que sus acciones tienen lugar y sentido en “la renovación del campo político” (Houtart, 2006). En este sentido, el seminario taller busca suscitar en los y las estudiantes de la UPN, una reflexión y movilización de pensamiento y acción a partir de las categorías conceptuales y metodológicas ofrecida y las estrategias de interacción que se adelantarán.

Algunos interrogantes que orientarán el debate son: ¿Cuál es el sentido de las movilizaciones estudiantiles por la educación y la pedagogía en Colombia? ¿Por qué emergen acciones de resistencia ante las dinámicas impuestas por el modelo político, económico y social vigente? ¿Son los jóvenes reconocidos como actores válidos para incidir en la política educativa? ¿Cómo se relacionan las movilizaciones estudiantiles con la construcción de políticas educativas?

## 2. Objetivos

<sup>19</sup> El OACEP se asume como un *macroproyecto* de producción de conocimiento que adelanta acciones en tres líneas: *investigación, formación política y socialización de los saberes producidos*. La calidad de macroproyecto lo convierte en proceso inacabado y en construcción permanente. Disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/oacep/index.html>

<sup>20</sup> El Observatorio de la Juventud OBJUN, es un proyecto de observación social de la Universidad Nacional, que hace intervención e investigación en temas de jóvenes y juventud en Colombia. Disponible en: <http://www.objun.unal.edu.co/>



- Conocer los referentes y objetos de lucha de algunas experiencias de movilizaciones y otras acciones colectivas por la educación en América Latina en los últimos años.
- Debatir con los estudiantes algunas categorías conceptuales y metodológicas como acción colectiva, cultura política y derecho a la educación situadas en el contexto de movilización por la educación en América latina y especialmente en Colombia.
- Reflexionar acerca de los sentidos y prácticas de las movilizaciones estudiantiles orientadas a defender el derecho a la educación y las posibilidades para impactar la formulación de políticas públicas educativas.
- Acercar a los estudiantes al trabajo del Observatorio de acciones colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia-OACEP- de la UPN a partir del uso de algunas herramientas recolección de información y estudio de casos.

### 3. Contenidos

Módulo I.	Introducción y contexto social y político de las movilizaciones estudiantiles por la educación
Módulo II	Nociones de Juventud ¿Qué es ser joven? -Jóvenes y cultura política
Módulo III	Derecho a la educación y políticas educativas.
Módulo IV	Movilizaciones sociales y acciones colectivas por la educación.

### 4. Módulos, sesiones y lecturas

Módulos	Sesiones	Lecturas/ Documentos
<b>módulo1:</b> Introducción y contexto social y político de las movilizaciones estudiantiles por la educación	<b>Sesión 1.</b> Presentación del curso y taller de saberes previos.	Documento del seminario Guía del taller
	<b>Sesión 2.</b> Contexto socio político y educativo de las acciones colectivas por la educación.	MARTÍNEZ, M.C. (2011) Campos y referentes de las luchas globales y latinoamericanas en el campo de la educación. En cartografías por la educación en Colombia. SVAMPA, M. (2009) Cambio de época. Movimientos sociales y poder político, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores
<b>Módulo 2:</b> Nociones de Juventud ¿Qué es ser joven? ¿Qué es la política? Jóvenes, subjetividad política y movilizaciones.	<b>Sesión 3.</b> Juventud y prácticas políticas (condición de juventud)	MARGULIS & URRESTI. La Juventud más que una palabra.
	<b>Sesión 4.</b> Jóvenes ¿Sujetos políticos?	ACOSTA, F. GALINDO L, & CUBIDES, J. (2011) "Sentidos Y Practicas En El Mundo Juvenil" Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Capítulo 1.
	<b>Sesiones 5:</b> La movilización estudiantil como expresión política de los jóvenes. Estudio de caso Colombia. Videos: Mi Derecho y UPN en pie de lucha	GARCÍA M.C. (2013) Movilización estudiantil por la defensa de la educación superior en Colombia. En Revista Anuari de conflicte social. Observatorio de conflicte social
	<b>Sesiones 6:</b> La movilización estudiantil como expresión política de los jóvenes. Estudio de caso Chile.	DÁVILA, Ó. y GHIARDO, F(2006), Jóvenes y movilizaciones estudiantiles: entre expectativas y posibilidades En: Revista Docencia CIDPA Valparaíso Chile (Estudio de caso Chile
<b>Módulo 3:</b> Derecho a la educación y políticas educativas.	<b>Sesión 7.</b> Derecho a la educación y políticas educativas.	PÉREZ, L. (2007). Fortalecer el capital humano vs. garantizar el derecho a la educación: dos lógicas de diseño e implementación de políticas educativas.
	<b>Sesión 8.</b> Derecho a la educación y acciones colectivas.	TORRES, R. M. (2007) Incidir en la educación.

	<b>Sesión 9.</b> Derecho a la educación y acciones colectivas.	GENTILI, P (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina.
<b>Módulo 4:</b> Movilizaciones sociales y acciones colectivas por la Educación.	<b>Sesión 10.</b> Movilización social y acciones colectivas por la educación.	MEDINA, C. (2000) Sobre el movimiento estudiantil.
	<b>Sesión 11.</b> Movilización social y acciones colectivas por la educación.	ROSSI, J. (2012) La movilización estudiantil chilena en 2011: una cronología OSAL- CLACSO.
	<b>Sesión 12.</b> Juventud y movilización social por la educación en Colombia.	ORTEGA, P y RODRIGUEZ S. (2012) Prácticas instituyentes en los procesos de movilización juvenil. Una reflexión pedagógica. Repositorio Digital Kair Ed.
	<b>Sesión 13.</b> Vivencias de una movilización (experiencia vivencial Chile)	BORNARD, M. (2010) Sobre la formación y emergencia del sujeto político en la escuela. Caso chileno.
	<b>Sesión 14.</b> Vivencias de una movilización (experiencia vivencial Colombia)	ARCHILA, M. (2012) El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica. OSAL- CLACSO.
	<b>Sesión 15 y 16:</b> Socialización de trabajos finales Evaluación del curso.	
<b>5. Metodología</b>		
<p>El curso asume la modalidad de seminario-taller, en esta se combina: la lectura previa de los documentos, la elaboración de fichas temáticas y reseñas críticas, la presentación magistral de algunos temas, el desarrollo de talleres, cineforos, análisis de canciones e imágenes y otras estrategias pedagógicas que logren generar reflexión y movilización de pensamiento.</p> <p>Cada sesión busca promover la reflexión individual y colectiva sobre las principales categorías a partir de experiencias y estudios de caso que se seleccionen, sumadas a las propias experiencias de los y las participantes. Para ello, se hará uso de diferentes herramientas investigativas que promuevan la posición de los participantes como interlocutores válidos.</p> <p>Está prevista la realización de ejercicios analíticos a experiencias de movilización y una experiencia práctica de organización, desarrollo y valoración de una acción colectiva planeada y orientada por los estudiantes del curso.</p>		
<b>6. Evaluación</b>		
<p>La evaluación del espacio académico será de carácter formativo, donde predomina el proceso desarrollado por cada estudiante, quien desarrollara su propuesta a partir de las acciones y aportes que realice al seminario. Para ello se distribuyen las responsabilidades en los siguientes porcentajes:</p>		
Elaboración de reseñas críticas y protocolos	20%	
Talleres y actividades en clase	25%	
Ejercicios de práctica investigativa y de movilización	25%	
Trabajo final	30%	
<b>7. Bibliografía General</b>		
<p>ACOSTA, F. &amp; GALINDO L, Inconstrucción política de la moratoria social: los jóvenes en la crisis global del capitalismo.</p> <p>ACOSTA, F. GALINDO L, &amp; CUBIDES, J. (2011) "Sentidos Y Practicas En El Mundo Juvenil" Bogotá, Universidad Nacional De Colombia. Capítulo 1.</p> <p>BOURDIEU, P. La juventud no es más que una palabra. En: Sociología y cultura, México, conaculta.</p> <p>GENTILI, P (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina</p> <p>HARENDT, H. (2001) Introducción a la política I En: ¿Qué es la política?, pp. 45-59</p>		

HERRERA M.C. & PINILLA, A. (2001), Acercamientos a la relación entre educación y cultura política en Colombia. En: Educación y cultura política. Una mirada multidisciplinar. Serie Educación y cultura, Universidad Pedagógica Nacional

HERRERA, M.C. (2005), Perspectivas analíticas en torno a las relaciones entre cultura política y educación. En: La construcción de la cultura política en Colombia, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

HOUTART, F. (2006) Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico. La Habana

LÓPEZ de la Roche, F. (2001). "Aproximaciones al concepto de cultura política". En: Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria. Bogotá, Serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 29-58

MARGULIS & URRESTI. La Juventud más que una palabra.

MARTÍNEZ, M.C. (2011) Campos y referentes de las luchas globales y latinoamericanas en el campo de la educación. En cartografías por la educación en Colombia.

MEDINA, C. (2000) Sobre el movimiento estudiantil. En: Escuela de formación Enfoque. Recuperado de: [https://docs.google.com/file/d/0B\\_7QYGmOh2PkZDRIOwI0MmMtZDlxYS00OWY1LTgwYjMtZjM3NDkwZTAwODA3/edit?hl=es](https://docs.google.com/file/d/0B_7QYGmOh2PkZDRIOwI0MmMtZDlxYS00OWY1LTgwYjMtZjM3NDkwZTAwODA3/edit?hl=es)

MUNERA. L. (2011) EL XYZ de la reforma a la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior). En: La comunidad Universitaria frente a la reforma de Educación Superior

PÉREZ, L. (2007). Fortalecer el capital humano vs. garantizar el derecho a la educación: dos lógicas de diseño e implementación de políticas educativas. En: Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas. Bogotá: IDEP-DeJuSticia. Pgs: 29-42

ROSSI, J. (2012) La movilización estudiantil chilena en 2011: una cronología En: Revista del Observatorio Social de América Latina OSAL- CLACSO

TOMASEVSKY, K. (2004) Los derechos económicos, sociales y culturales: El derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski. Adición Misión a Colombia.

TORRES, R. M. (2007) Incidir en la educación.

## Anexo #4

### Taller número 1: MI RELACIÓN CON LAS MOVILIZACIONES SOCIALES

**Instrucciones:** con el reconocimiento de que no existen sujetos preestablecidos, que nos construimos permanentemente y que la subjetividad deviene y se transforma a partir de las múltiples acciones e interacciones, vale la pena preguntarnos por la potenciación y la expresión de nuestra dimensión social y política.

A partir de las siguientes preguntas les invitamos a realizar las siguientes reflexiones, individuales y colectivas.

#### (...) 3. MIS SABERES PREVIOS

Defina brevemente las nociones de:

Acciones colectivas\_\_\_\_\_

Manifestaciones\_\_\_\_\_

Movilizaciones\_\_\_\_\_

Movimientos sociales\_\_\_\_\_

#### 4. Expectativas frente al curso

¿Qué espera del seminario?

## Anexo #5

<b>FICHA 2. REGISTRO DIRECTO DE UNA ACCIÓN COLECTIVA</b>			
Fecha de la acción colectiva: (AA/ MM/DD)		Codificación: RD/AA/ MM/DD-Consecutivo	
Nombre del repertorio:			
Periodo de realización	Hora de Inicio		Hora de finalización
<b>Contexto sociopolítico en el que se enmarca la acción</b>			
<b>Motivos</b> (Asuntos que provocan la AC)			
<b>Actores movilizados y organizaciones que convocan o apoyan</b>			
<b>Actores adversarios</b>			
<b>Número de participantes</b>			
<b>Estrategias de identidad y de comunicación</b>	<i>Medios de convocatoria:</i>		
	(Pancartas, lemas, cánticos y performance, slogans, símbolos)		
	<i>Registro de la AC en medios masivos:</i>		
<b>Lugares</b>	<i>Municipio y/o Ciudad(es)</i>	<i>Departamento(s) y/o región</i>	<i>País/es</i>
	<i>Espacios y recorridos:</i>		
<b>Evidencias o soportes del registro</b>	(video, fotografías, volantes, periódico, etc)		
<b>Informe cualitativo y observaciones</b>			
<b>Palabras claves</b>			
<b>Responsable del registro</b>			

Esta ficha de registro pertenece al Observatorio en Acciones colectivas por la Educación y la Pedagogía

## Anexo #6

### Universidad Pedagógica Nacional Electiva: Movilizaciones estudiantiles y derecho a la educación en Colombia TALLER NUMERO 3: JOVENES Y JUVENTUD

1. A modo de reflexión, responda de manera individual las siguientes preguntas:

- ¿ Soy joven?
- ¿ Qué condiciones me permiten ser joven?
- ¿ Qué no me permiten ser joven?
- ¿ Cómo se definen los jóvenes y la juventud en Colombia?
- ¿ Son los jóvenes sujetos conscientes de su realidad?
- ¿ Los jóvenes tienen una posición política ante sus realidades?

Luego de la proyección de los trailers, en grupos de tres personas, escojan una de las tres películas que se proyectaron y de acuerdo a las lecturas La juventud es más que una palabra

¡Error! Marcador no definido, Jóvenes y política ¿De objetos a sujetos de política? en las hojas en blanco, escriban las categorías claves del texto y relaciónenlas con las escenas proyectadas.

Para el desarrollo del taller tenga en cuenta las siguientes preguntas.

¿Qué noción de juventud trabaja la película?

¿Se le garantiza al o a la protagonista alguna moratoria?

¿Existe una realización entre los jóvenes y algún papel político?

Socialicen las categorías seleccionadas y centren los aspectos relevantes de jóvenes, condición de juventud, situación de juventud y su relación con las prácticas políticas, en especial con las movilizaciones sociales.

## Anexo #7

Ficha 5: GUÍA PARA CARACTERIZAR MOVILIZACIONES EN MARCHA O CONCLUIDAS		
Fecha del registro: (AA/ MM/DD)		Codificación: CM/AA/ MM/DD-Consecutivo
Nombre de la movilización:		
Duración	Fecha de Inicio	Fecha de terminación
<b>Contexto social, político y educativo</b>		
<b>Antecedentes</b> (Hechos o acciones precedentes que originan la movilización)		
<b>Motivos de la movilización</b> (propósitos o apuestas centrales)		
<b>Actores de la movilización</b>	Convocantes y movilizados:	
	Aliados estratégicos o solidarios:	
	Adversarios (contra qué o quienes se motiva la movilización:	
<b>Repertorios</b> (descripción y breve recuento de los más significativos)		
<b>Formas organizativas</b> (Describir cómo se organizan para movilizarse y precisar las de mayor impacto)		
<b>Trayectoria</b> (cronología de las acciones)		
<b>Estrategias de comunicación y sostenibilidad</b> (web, impresos, etc)		
<b>Acciones de incidencia política</b>	Organizaciones con las que dialoga:	
	Organizaciones mediadoras:	
	Resultados:	
<b>Alcances</b> (posibles impactos de la movilización)	Objetivos alcanzados (contraste con la situación inicial)	
	Modificaciones en la política pública o en los objetos de disputa	
	Ampliación en la configuración de subjetividades políticas.	
	Cualificación de las formas organizativas	
	Continuidad y sostenibilidad de la movilización o consolidación del movimiento	
	Aportes a la educación y la pedagogía	
Otros		

<b>Balance y análisis crítico</b>	
<b>Dificultades</b> (de organización, ideológicas, otras)	
<b>Fuentes</b> (primarias, secundarias- evidencias)	
<b>Publicaciones o producciones</b>	
<b>Responsable del registro:</b>	