

La Inclusión escolar y el retorno a lo concreto como praxis pedagógica. Entrevista con Luis Miguel Bermúdez¹

**School inclusion and the return to the concrete as pedagogical praxis
Interview with Luis Miguel Bermúdez**

**A inclusão escolar e o retorno ao concreto como práxis pedagógica
Entrevista com Luis Miguel Bermúdez**

**Por: Jorge Enrique Blanco García²
Universidad Autónoma de Barcelona**

Fecha de recepción: 26 de enero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Para Hegel, el conocimiento es el movimiento dialéctico que hace la conciencia para encontrar la verdad. De esta forma, la actividad racional define el estatuto ontológico de la realidad, ya que ubica el conocimiento y la verdad en la intimidad de la conciencia. Así, la relación del sujeto con el mundo es desplazada hacia un lugar secundario. En la dialéctica hegeliana, la autosuficiencia de la razón convierte a lo real en una construcción fantasmagórica, cuando sostiene que “el conocimiento no es la refracción del rayo, sino el rayo mismo a través del cual llega a nosotros la verdad” (1973: 52). Negar la relación reflectiva de la conciencia con alguna realidad exterior fue criticada por Marx, quien propone, en cambio, una perspectiva materialista que atienda a las contradicciones sociales como punto de partida. La metáfora idealista del rayo lleva a privilegiar la reflexión intelectual sobre la práctica concreta, cuyo resultado es la

¹ Esta entrevista se realizó en el marco del proyecto “Evaluación de la Cátedra para la Paz: Análisis de las prácticas pedagógicas sobre la Educación para la Paz desde un enfoque de Derechos, en la Ciudad de Bogotá”, avalado por el Grupo de Investigación “Cuerpo y Textualidad” de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El proyecto fue aprobado y financiado por el Fondo de Solidaridad de la UAB “Fundación Autónoma Solidaria” (FAS) (Convocatoria E2017-2018) y por la Red de Maestros “La Roja” de la ciudad de Bogotá.

² Doctorando en Teoría de la Literatura y Literatura comparada, grupo de investigación “Cuerpo y Textualidad” de la Universidad Autónoma de Barcelona UAB (España). Docente Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: morambo2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1127-0896>

exacerbación del *cogito* cartesiano y la imposición de entidades abstractas fetichizadas como el *alma* o la *razón*, que someten la materialidad y la *corporalidad* del sujeto (Esposito, 2011), en favor de un absoluto ideal.

En el campo pedagógico dicha perspectiva ha influido profundamente en el ensamblaje histórico de la institución escolar, siendo la preeminencia del concepto, la memorización, y el disciplinamiento/sometimiento del cuerpo, sus huellas más representativas hasta la actualidad. Este enfoque –que podemos llamar *reflexivo-intelectual*– sostiene que los docentes, particularmente de educación primaria y secundaria, tienen el papel de simples *ejecutores*, tanto de los paradigmas y categorías con las cuales se piensa la realidad educativa, como de la política pública y los proyectos colectivos que en ella habitan. De ahí que sea un lugar común cuando se habla de la investigación educativa, suponer la hegemonía de la reflexión académica sobre la práctica pedagógica. Lo anterior lleva a aceptar que los *verdaderos intelectuales* no son docentes, sino *otros* con la autoridad para reflexionar sobre las rutas que debe seguir el sistema educativo. Generalmente, estos últimos provienen de la educación superior o del mundo de la empresa privada y separa “los que piensan y los que hacen”, los que “planifican y los que ejecutan” (Gutiérrez, *et al.*, 2013: 7).

Aunque no se trata de invertir las jerarquías, sino de posibilitar diálogos entre unos, se hace necesario llamar la atención sobre las consecuencias que contiene la fractura entre la reflexión epistemológica y la práctica concreta. Pasar por alto dicha escisión, pierde de vista que aquellos *otros* autorizados para “pensar” son exponentes de una “extrañeza” radical, pues están separados abismalmente en su *corporalidad, experiencia y acción social* del quehacer pedagógico (Dubet, 2010). A contracorriente, este documento expresa una perspectiva distinta que cuestiona la hegemonía del enfoque reflexivo-intelectual y del racionalismo hegeliano, para plantear la necesidad de que todo ejercicio de producción epistemológica en educación esté vinculado a la práctica pedagógica. Es decir, opta por desplazar o suspender el *estatus* hegemónico del conocimiento producido *para* aquellos que enseñan, y posicionar en un lugar central la producción de conocimiento originada en la *realidad educativa* que emana de quienes ejercen la praxis pedagógica.

Este enfoque –que podemos llamar *crítico concreto*– articula una narrativa que privilegia al maestro de aula como sujeto investigador que se encuentra “arrojado” (Heidegger, 1927/2005) a un mundo que lo interpela, cuestiona y moviliza. De tal forma, la comprensión del campo pedagógico contiene una intencionalidad ético-

política que confronta el lastre cognitivista y conceptual de la práctica educación. Este enfoque reconoce que la escuela es, ante todo, un espacio social compuesto por dinámicas conflictivas, contextuales e históricas. Así mismo, permite registrar el escenario escolar como receptor de múltiples violencias y contradicciones sociales que permean y modifican la cotidianidad escolar. Vale decir que el asunto de la violencia tiene una relación profunda con la hegemonía de lo abstracto y el ímpetu de la razón, siendo un motivo recurrente de la reflexión filosófica. Por ejemplo, Emmanuel Lévinas denuncia la reducción del *ser* a la totalidad como *ethos* violento en la ontología moderna, lo que resultó en el “olvido del otro” (1977). De otra parte, María Zambrano llama la atención sobre la violencia producida por el conocimiento occidental al estar atrapado en la abstracción racional, para sedimentar un “olvido de lo concreto”. (1996; 2000).

Luego de todo lo anterior, se puede afirmar que el retorno por lo concreto es un ejercicio de subversión política, cultural y pedagógica que se propone interpelar a los docentes para *dar cuenta de sí* (Butler, 2009). A su vez, reconoce la importancia del cuerpo, el lenguaje y la cotidianidad como vectores de sentido en la configuración de nuevos horizontes interpretativos, sobre todo en un país como Colombia, con la responsabilidad de edificar socialmente la paz luego de un proceso de negociación con un grupo insurgente, mientras que los conflictos y las violencias muestran sus dientes cada vez con más fuerza. En este contexto, son innumerables las prácticas y proyectos que apuestan por la religar la reflexión epistemológica con la práctica pedagógica. Uno de los docentes que ha liderado este tipo de iniciativas es el profesor Luis Miguel Bermúdez, licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la misma universidad y Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Además, fue ganador del concurso Gran Maestro Premio Compartir 2017 y finalista y top 10 en el Global Teacher Prize 2018. En la FILbo 2019 lanzó su libro *Sexualidad sin pelos en la lengua*. Actualmente es docente en el I.E.D Gerardo Paredes en la localidad de Suba y asesor del IDEP.

Su investigación –por el cual fue premiado–, aunque cumplió con el objetivo de disminuir el embarazo adolescente³, trasciende los linderos de lo inmediato para

³ El currículo de educación sexual que diseñó Luis Miguel con el apoyo del investigador Juan Andrés Thompson fue contundente: de 70 embarazos anuales que se presentaban en el colegio, lo bajaron a cero. Todo ello acompañado de prácticas y discursos que transformaron la cotidianidad escolar.

cuestionar y desnaturalizar las categorías de género, sexualidad y deseo. Su proyección en el campo pedagógico tensiona la matriz hegemónica dominada por el patriarcado, el racionalismo ilustrado y la lógica mercantil de las relaciones sociales, y mediante una genealogía de lo cotidiano se propuso combatir la violencia y la exclusión escolar. Aquí presentamos un diálogo con Luis Miguel y el investigador Juan Andrés Thompson, actor clave en el desarrollo de la investigación. Hablamos sobre la educación para la Paz, la investigación pedagógica contextualizada, y sobre una preocupación compartida por ambos: atacar la exclusión como motor de violencia y desigualdad.

¿Cómo defines la Paz en el escenario escolar?

Yo veo la paz más allá de lo que llamamos “pensamiento crítico”. Ellos [los estudiantes] manifiestan la paz desde sus pequeños *contextos de sociabilidad*. A veces cometemos el error de enseñar lo “macro”, como el proceso de paz o la memoria histórica, etc. Pero ¿queremos enseñar “teoría de paz” o enseñar a “vivir en paz”? La verdad es que se enseña a vivir en paz y resulta que la mayoría de las violencias y conflictos que tienen los estudiantes vienen del *no reconocimiento* de su contexto familiar, barrial, escolar. Pienso que la juventud actual manifiesta más que en ningún otro tiempo lo que son las *diferencias*. Nuestros padres eran uniformados, se construían alrededor de una identidad religiosa, familiar, de clase, género, nacional. Pero estas nuevas generaciones reivindican sus diferencias y ahí están las principales causas de conflicto dentro de las instituciones educativas. Pienso que la paz tiene que ir a resolver esos conflictos que ponen en tensión al ser humano.

Se debe empezar a enseñar la paz desde la *cotidianidad*, ahí es donde el ser humano puede identificar las *microviolencias*. Y cuando empezamos a enseñar a resolver los conflictos yo creo que se empieza a hacer paz. Pero es que a nosotros nos han enseñado que el violento es el *otro*, y ese *otro* es el que tiene que hacer la paz. Tenemos que empezar por nosotros mismos.

¿La escuela en Colombia promueve la educación para la Paz?

Si, creo que todos los colegios de Colombia y Bogotá, especialmente públicos, han trabajado el tema de la paz desde mucho antes de que se volviera un tema coyuntural ahora con el “posconflicto”. Colombia creo que es uno de los pocos países latinoamericanos y del mundo que no puede decir que tuvo una época de paz. Entonces

como siempre la sociedad colombiana ha estado en guerra y violencia, las estructuras mentales desde que somos niños se permean por ese estado “bélico”. Y toda esa violencia con la que nos levantamos como colombianos llega a la escuela. Los que estamos en educación pública hemos tenido que tratar la guerra y la violencia *encarnada en los niños*. Nosotros tenemos que resolver situaciones como el hambre o la violencia del conflicto armado; es decir, en la medida en que el colombiano ha estado subjetivado por la violencia se obliga a la escuela a atender las consecuencias de esa violencia.

Y muchos de los docentes para poder hacer bien su trabajo han sido conscientes de que primero deben trabajar la convivencia, la paz y la reconciliación de los estudiantes para luego pasar a un siguiente nivel. Si tú notas, no hay proyectos de ciudadanía y convivencia como los tienen los colegios públicos. Entonces yo lo que puedo decir es que los colegios públicos tienen mucha experiencia en cuanto enseñar sobre la paz desde sus proyectos de ciudadanía, democracia, etc. Es más, cuando pretenden institucionalizar la paz en, por ejemplo, una cátedra, anulan la autonomía del profesor, estudiantes e institución. Una de las cosas que han aprendido los profesores y las instituciones es que eso se debe trabajar por proyectos y no en un aula de clases encerrados. La actual cátedra de paz quiere *cognitivizar la Paz*, y eso es imposible. *La paz no es de la dimensión cognitiva, sino socioafectiva.*

¿Entonces el asunto es cambiar la forma en que se educa para la Paz?

Juan Andrés Thompson: La escuela pública como contenedor de problemas no se puede dedicar a lo cognitivo para solucionar los problemas de la sociedad; todos ellos implosionan en la escuela. Y toda nuestra energía curricular, disciplinar, pedagógica y didáctica va encaminada a eso. Por eso en el I.E.D Gerardo Paredes nos dedicamos a combatir las *microviolencias*. El colegio tiene un proyecto de inclusión muy importante: de estudiantes con NN: EE, de estudiantes en extra-edad, de estudiantes LGBT, con discapacidad, desplazados. Ese tipo de cosas que generan discriminación son microviolencias que se dan en toda la sociedad. Nosotros como I.E.D y comunidad tenemos en cuenta la violencia general del país, esa *macroviolencia* que discrimina por raza, sexo, por género, etc. Pero enfocamos toda la parte socioafectiva en *la solución de esas microviolencias, a partir de la inclusión*. Si solo me apoyo en la política pública lo único que voy a transformar es la parte cognitiva, pero tiene que ser un proceso

fundamentalmente socioemocional que empieza en la escuela y en la familia, tiene que ser desde abajo hacia arriba y no al revés, digamos en un concepto de currículo prescriptivo que dice que hacer.

Luis Miguel: Se trata de mirar cuales son las causas que no nos permiten vivir en paz. Y aquí históricamente ha sido la exclusión: de la tierra, de los procesos económicos, hubo exclusión racial, de clase, de género; y esas exclusiones son las que generaron la violencia que se creó posteriormente. La escuela no es ajena a eso. Mucho más efectivo que una Cátedra de paz es un proyecto de inclusión, a partir de identificar en su contexto educativo cuales son las poblaciones que más sufren exclusión. Cuando a ti te excluyen, cuando a ti no te respetan tu forma de ser, tú vas a responder con violencia. La exclusión es la principal causa de violencia y nosotros empezamos a vincular al colegio en el modelo inclusivo, más allá de la retórica.

Y el proceso con la comunidad educativa, ya que ¿supongo que se tuvo que desmontar prejuicios y esquemas de pensamiento arraigados culturalmente?

Cuando decidí iniciar el proyecto me advirtieron y me previnieron de pandillas que me iban a agredir, que me iban a robar. Y cuando el colegio se comprometió a ser inclusivo cambió. Por ejemplo, el programa de afrocolombianidad se dedica a solucionar los *conflictos raciales*: “es que él me dijo negra”, venga nos sentamos a solucionar eso, no con una Cátedra de dice que “eso es malo”. Los estudiantes lo saben pero aun así lo hacen; entonces hay que buscar otras formas. Cuando empezamos con el modelo algunos de nuestros estudiantes delinquían, y a veces terminaban en reformatorios o en problemas legales. Y cuando solucionaban el problema a donde retornaban: al colegio, pero más violentos. ¿Qué hicimos? Si el estudiante debe cumplir su condena pues sigámoslo educando y entonces formulamos el programa de *atención de estudiantes con responsabilidad penal*. Y ¿cómo crees que se siente un estudiante que a pesar de que está encerrado logró terminar su bachillerato? Se siente incluido.

Por ejemplo, con la discapacidad se incluyeron ascensores y rampas para que ellos pudieran transitar y eso mejoró la convivencia. Empezamos a vincular a los niños ciegos y discapacitados para que se integran al colegio común y corriente, porque el problema no es tuyo sino de todos los demás que no sabemos aceptar tu condición. Además, se institucionalizó una pedagogía igualitaria para todos, que era *la pedagogía*

socioafectiva dialogante. La mejor manera de educar a los estudiantes que llegan al colegio público que son violentados es con afecto, cariño y amor.

Entonces la exclusión vincula a todos los problemas que comúnmente se visibilizan en la escuela como drogadicción, delincuencia, etc.

Sí, para los jóvenes hay exclusión del sistema económico, de los programas sociales. Un estudiante que tiene problemas de aprendizaje es excluido en la escuela y además estigmatizado. En la práctica, al único que le va bien en la escuela es al juicioso, el que cumple con todos los trabajos y todos los demás sufren exclusión. Y cuando tú te sientes excluido te vuelves una persona violenta. Pero cuando te sientes incluido, querido y amado, ¿por qué vas a ser violento?

¿Y la comunidad dónde queda? ¿Qué problemas están identificados en la comunidad que tengan que ver con la escuela?

Nuestro colegio tiene 106 años, desde la abuela hasta los niños se han educado allí. El colegio puede darse el gusto de hablar de “familia gerardista”. Eso ha facilitado la comunicación colegio/comunidad que en otros contextos educativos. ¿Qué es lo difícil? La fuerte violencia, la pobreza, la falta de empleo, el pandillismo, el microtráfico, la violencia en los grupos juveniles y la violencia de género. Los problemas de pandillas son fuertes porque se pelean por el territorio y muchos de esos territorios son más valiosos entre más jóvenes tenga. Y los jóvenes van a los colegios. Otro problema es la migración y el desplazamiento desde la costa atlántica y pacífica. Eso generó problemas de rechazo, de discriminación y el despertar del racismo. Llegó un momento en que ponían avisos de “se arrienda apartamento sin niños y sin costeños”. Esa violencia llegaba a la escuela y había peleas entre bogotanos y costeños.

Otro problema unido a ese fue el feminicidio y la violencia de género. La subyugación de la mujer es muy profunda “si usted me pone los cachos o me abandona la mato, porque yo soy el varón”. El arraigo cultural de la violencia es, en muchos casos, admitida por la mujer. Y el último problema que a mí me parece importante es la violencia intrafamiliar. El abuso sexual es muy común en esa localidad porque muchas familias viven en inquilinatos, un espacio propicio para los abusos. Había grupos delincuenciales que prostituían a nuestras niñas. Niñas reclutadas para la prostitución y

la venta de su primera relación sexual, de la virginidad. Empezamos a solucionar uno a uno esos problemas. Encontramos que la mejor manera era generar procesos de inclusión; no excluir al pandillero, sino buscar como lo incluíamos con el programa de atención a los estudiantes con responsabilidad penal. Para los estudiantes que llegaban y no terminaban el bachillerato por problemas en la casa se generó un programa para escolarizar esos estudiantes, el programa *volver a la escuela*.

Es educar sobre muchas heridas, pero la exclusión no funciona. Había estudiantes encerrados y golpeados por su condición de género y no se denunciaba. Cuando eso se contaba la respuesta era: “eso le pasa por marica”. Era una aceptación y un imaginario de “se lo merece por no ser hombrecito” porque el raro se merece que lo violenten, que lo encierren. Formamos el *movimiento diverso gerardista*. Incluimos la identidad de género, sexual e ideológica, que era perseguida dentro del colegio.

Es la sociedad la que fabrica la violencia escolar, pero entonces ¿se puede vincular la formación académica con la confrontación a la exclusión y la violencia?

Claro, por ejemplo, descubrimos que el abuso sexual en un niño hace que este destile violencia en todos sus actos. ¿Y cómo vimos eso? Con un proyecto de arte para expresar el sentimiento. Cuando empezaron a exponer las obras artísticas era un mar de lágrimas; todos llorando. Un gran porcentaje de los trabajos tenían que ver con el abuso sexual. Eso permitió descubrir la relación entre la violencia y el abuso, así como la impotencia del estudiante sobre lo que le sucedió y por eso se generaba violencia y odios. Ahí surgió la idea de crear un programa para formar a sobrevivientes de abuso. Descubrimos que *una víctima se cura más rápido cuando ayuda a otra a superarlo*. Se mejoraron absolutamente todos los indicadores. En segundo lugar, decidimos intervenir la exclusión del trabajo y de la economía. Y fue cuando se vinculó el SENA aprovechando que hay una cultura del trabajo muy arraigada. Se hizo una reunión con los empresarios formales de Suba para recibir asesoría sobre las principales necesidades. Y a partir de eso incluimos tres modalidades técnicas y tecnológicas del SENA. Y como el técnico no te asegura empleo tú decides estar dos años más en el colegio y te conviertes en tecnólogo. Además, tenemos los convenios con empresarios de localidad dando lugar a un compromiso para que las prácticas se hagan en esas empresas o negocios. Ahí superamos obstáculos como la “ley del primer empleo”. ¿Qué se ha

generado en la comunidad? Que el estudiante que logra graduarse es muy posible que no sea un desempleado. Pero como no todos van a tener el mismo proyecto de vida se lograron convenios con algunas universidades para que homologaran algunas asignaturas o créditos.

¿Cuál es tu opinión actual sobre la convivencia?

Hay conflictos como en todas partes, pero puedo decir que hay grandes avances. Una de las cosas que nos ha ayudado mucho es el “gobierno escolar” y el empoderamiento de asuntos comunes de la institución. Con el Gobierno Escolar y el apoyo de la rectoría y la comunidad educativa hicimos varias marchas al Concejo de Bogotá para solicitar la remodelación del colegio. Ese proceso duró casi tres años hasta que por fin se lograron los recursos para la remodelación, pues las instalaciones estaban en pésimo estado. Por ejemplo, había una plaga de palomas –literalmente hablando– que enfermaba a todo el mundo y una profesora hizo su investigación de maestría para analizar ese problema y descubrió que muchas de las enfermedades eran por las palomas. Habíamos descubierto que *el espacio físico condiciona la convivencia* y que el comportamiento cambia dependiendo del espacio. Entonces aprovechamos la remodelación para analizar qué cambios había que hacer. Cuando entregaron la sede nueva incluía una renovación pedagógica.

¿Los profesores y la comunidad educativa participaron en ese proceso de “remodelación integral”?

Juan Andrés Thompson: La rectora lanzó el proyecto *el colegio que soñamos*. Se hizo como una cartografía emocional para proyectar la arquitectura y el espacio, parecido a como se hace en Finlandia. Allá, cuando se construye un colegio es la comunidad la que diseña. Nosotros intentamos algo parecido. Había un comité de obra y todo. Todo eso pasa por el liderazgo educativo, es decir, por la voluntad y el compromiso de personas concretas. Es fundamental que los profesores posicionen liderazgos y deleguen responsabilidades.

Luis Miguel: Que sorpresa cuando venía la SED y nos decían “x niñas en embarazo quieren matricularse acá”, “tenemos tantos hombres y mujeres trans que escucharon del colegio y quieren estudiar ahí”. Bienvenidos sean. Si tú vas hoy al

colegio lo ves, lo vives, lo hueles. No es retórica ni es discurso, lo ves cuando pasas por los pasillos de las aulas. Y todo por la inclusión.

Atendiendo a los proyectos y al modelo inclusivo ¿de qué forma son evaluados los estudiantes?

El colegio se enfoca en la evaluación integral del ser humano. Nosotros evaluamos la dimensión cognitiva, práctico-creativa y comunicativa, además de realizar procesos pedagógicos que apunten a eso. Entonces eso nos permitió entender que a los estudiantes les va muy mal en la parte cognitiva, que es lo que se prioriza en la educación tradicional. Cuando reconocimos que hay una multidimensionalidad descubrimos que la dimensión más potente era la dimensión práctico-creativa y que *la creatividad evidenciaba procesos cognitivos adquiridos*. El componente socioafectivo evalúa lo que tiene que ver con la afectividad y la convivencia. Es la única dimensión en la que hay parámetros institucionales de evaluación, en las otras dos hay autonomía de evaluación. Los criterios son la “no discriminación”, “la aceptación de las diferencias y “el cumplimiento del Manual de Convivencia”.

¿La dimensión socioafectiva cómo es evaluada?

Hay un formato. En eso aún no hay consenso. Y aunque yo estoy en contra, creo que los formatos a veces son necesarios para procesos de clasificación y sistematización. Hay unos mínimos convivenciales que todos deben cumplir. Por ejemplo, este año nos comprometimos todos a evaluar la equidad de género.

¿Hay una evaluación institucional del modelo?

El Manual de convivencia se reforma cada año. Creo que es el único colegio que tiene un comité de convivencia con amplia representación de todas las instancias del colegio, con reunión semanal y descarga académica de cuatro horas para los docentes que lo integran. Además, tiene el mismo rango del que el consejo académico y sus miembros se eligen democráticamente.

¿Por qué crees que el Gerardo Paredes logró estas reformas?

Porque teníamos la necesidad. Nos dimos cuenta en el consejo académico que más de la mitad de los problemas del colegio eran convivenciales. Entonces el consejo académico no podía solucionar esos problemas cuando no es su deber ser. Eso mostró la necesidad de conformar otro ente que tenga la misma categoría del consejo académico y que se enfoque únicamente en lo convivencial. En el comité se hacen procesos de formación y tenemos una premisa: ningún miembro del comité puede pensar en expulsar o sancionar al estudiante del colegio, además de que no tenemos esa facultad. Con esa premisa nos vemos obligados a generar programas para articular los diferentes proyectos de convivencia.

Entonces el comité de convivencia oficia como evaluador institucional y además reflexiona acerca de metodologías y actividades sobre la educación para la paz y la convivencia.

Si. De hecho, nuestro comité de convivencia es más un comité de Paz.

¿Qué planes hay para el futuro próximo?

Luis Miguel: No voy a hablar como Luis Miguel, sino como I.E.D Gerardo Paredes. Una de las cosas que queremos proyectar es unirnos con la Universidad Distrital para generar electivas dentro del colegio. Es decir, la Distrital titula, pero nosotros hacemos la formación. Sucede que muchas personas buscan al colegio para asesorar una tesis o para vincularse al proyecto, pero nosotros no podemos darle solución a eso. Queremos que la universidad permita que el Gerardo Paredes genere una cátedra, una electiva.

Juan Andrés Thompson: Es que la U.D y las facultades de educación están tan teorizadas que olvidaron la realidad del aula. Entonces cuando llegan sus egresados se estrellan con la realidad. Lo que se pretende es aprovechar a los profesores de primaria o secundaria que tienen Mg y PhD para enseñar, para hacer ese vínculo entre lo que se está enseñando en la universidad y llevarlo a la práctica. Por ejemplo, una universidad tiene una línea de investigación sobre política pública y convivencia en educación, están estudiando la ley 1620 y se preguntan ¿eso cómo funciona en la práctica? Aquí se lo explicamos. Y así el estudiante de especialización o maestría que quiera investigar

determinado tema tiene en el colegio un campo para desarrollar su trabajo de tesis. Además, su investigación le servirá al colegio como mirada externa, como una evaluación y un enlace entre la educación secundaria y superior. Se trata de dejar los currículos prescriptivos y exageradamente exigentes.

Las facultades de educación deberían iniciar a investigar desde el 3ro o 4to semestre. Seguir la herencia de Caldas y Codazzi, es decir, salir de la universidad e ir a investigar. Las facultades de educación hoy ofrecen una visión muy abstracta y con una visión demasiado idealizada de la realidad. Los pregrados de educación deben vincularse a la realidad educativa y dialogar con el docente de aula. Por otra parte, debemos seguir aprendiendo a evaluar, a estar con los estudiantes, aprender más de la sociabilidad escolar. Es que cuando usted teoriza mucho el tema educativo se olvida del tema más importante que es la sociabilidad escolar. Ese es un nicho sociológico único y auténtico.

Referencias

Butler, Judith (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas- CIS, Editorial Complutense. Madrid.

Espósito, R. (2011). *El Dispositivo de la Persona*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Gutiérrez, A, Bustamante, A y Acuña L (2013). Investigación e innovación pedagógica: una posibilidad de cualificación docente. En: *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 89. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. Bogotá. Pp. 7-9.

Hegel, G.W.F (1807/1973). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica México.

Heidegger, Martín (1927/2005). *Ser y Tiempo*. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Lévinas, Emanuel (1977/2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme. Salamanca.

Zambrano, María (1939/1996). *Filosofía y Poesía*. Fondo de Cultura Económica. México.

(1945/2000). *La agonía de Europa*. Trotta. Madrid.