

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 2

Neiva, 16 de febrero de 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

Los suscritos:

Ana Elizabeth Lozada Pinto con C.C. No. 1081158032 de Rivera

Lorena Marcela Castro Aldana con C.C. No. 1075539183 de Aipe

Tania Lorena Medina Rojas con C.C. No. 1075248080 de Neiva

autores de la tesis y/o trabajo de grado titulado **Sistematización de la experiencia del proyecto educativo alternativo en el Centro Docente San José del municipio de Aipe, Huila. Una propuesta de innovación pedagógica** presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizamos al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

CARTA DE AUTORIZACIÓN



CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 2
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Lorena Marcela Castro Aldana

C.C 1.075.539.183 de Aipe (H)

Celular: 3165380049

Tania Lorena Medina Rojas

CC 1.075.248.080 de Neiva

Celular: 3167545033

Ana Elizabeth Lozada Pinto

C:C 1.081.158.032 de Rivera (H)

Celular: 3156489306

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Sistematización de la experiencia del proyecto educativo alternativo en el Centro Docente San José del municipio de Aipe, Huila. Una propuesta de innovación pedagógica

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Pinto Lozada	Ana Elizabeth
Castro Aldana	Lorena Marcela
Medina Rojas	Tania Lorena

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Tamayo Macias	Aldemar

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación: área de profundización, docencia e investigación universitaria.

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 234

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas Fotografías Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general Grabados ___ Láminas ___
Litografías ___ Mapas Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas o Cuadros

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Educación Popular	Popular education	6. Comunidad	Community
2. referentes	referents	7. Familia	Family
3. Contexto	Context	8. Escuela	School
4. Transformación	Transformation	9. Territorio	Territory
5. Pedagogía Crítica	Critical pedagogy		

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La experiencia que se originó en la década de los años ochenta en el Centro Docente San José en el municipio de Aipe (Huila) fue producto de un colectivo de maestros inspirados y motivados por el auge del movimiento pedagógico como respuesta a las reformas educativas del gobierno que pretendían convertir al maestro en un simple administrador del currículo y reproductor de contenidos. De esta manera se empezó a generar una propuesta alternativa de innovación educativa, muy inspirada en la pedagogía crítica y la educación popular, abriendo caminos nuevos a través de proyectos investigativos que se desarrollaron con los niños, teniendo en cuenta su entorno social y cultural. Fue así como los docentes empezaron a generar nuevas prácticas educativas y pedagógicas, tomando distancia del plan de estudios diseñado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Si bien revisaban los lineamientos, iban más allá de un ejercicio de reproducción de los contenidos, con el fin de propiciar una mayor integración curricular.

La presente sistematización tiene un enfoque cualitativo y crítico-social, que busca reconstruir, interpretar y generar nuevas categorías que emergen y que son vitales para potenciar una experiencia de innovación educativa, a través de las voces de los maestros, estudiantes y familias que vivieron la experiencia en el Centro Docente San José.

La emergencia de un espíritu por lo comunitario, de diálogo de saberes con el territorio y la urgente necesidad de recuperar la fuerza de la pedagogía, en un momento de despojo del saber pedagógico, se convierten en referentes vitales en estos tiempos de globalización neoliberal que pretende desmontar los bienes comunes y públicos, entre ellos la escuela y la desaparición del maestro como intelectual y provocador de cambios.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

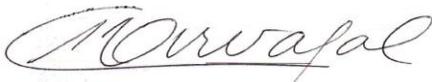
	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

The experience that was originated in the eighties in the San José Teaching Center in the Municipality of Aipe, was the product of a group of teachers inspired and motivated by the rise of the pedagogical movement as a response to the educational reforms of the government that intended turn the teacher into a simple curriculum manager and content player. In this way, an alternative proposal for educational innovation begins to be generated, very inspired by critical pedagogy and popular education, opening new paths through research projects that work with children, taking into account their social and cultural environment. It was in this way that teachers began to generate new educational and pedagogical practices, distancing themselves from that curriculum that has already been designed by the Ministry of Education. Although it is true, they reviewed the guidelines, but they went beyond an exercise of reproduction of the contents, generating greater curricular integration.

The systematization has a qualitative, critical social approach, where through the voices of teachers, students and families who lived the experience, a process of reconstruction, interpretation and the generation of new categories that emerge and that are vital to enhance an educational innovation experience.

The emergence of a community spirit, of dialogue of knowledge with the territory and of the urgent need to recover the strength of pedagogy, in a moment of dispossession of pedagogical knowledge, become vital references in these times of neoliberal globalization that tries to dismantle the common and public goods, among them the school and the disappearance of the teacher as an intellectual and provocateur of changes

APROBACION DE LA TESIS


MARÍA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO


MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO

Sistematización de la experiencia del proyecto educativo alternativo en el Centro Docente

San José del municipio de Aipe, Huila. Una propuesta de innovación pedagógica

(Informe final de resultados)



Presentado por:

Ana Elizabeth Lozada Pinto

Lorena Marcela Castro Aldana

Tania Lorena Medina Rojas

Maestranteros

Universidad Surcolombiana - USCO

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Neiva, Huila

2020

Sistematización de la experiencia del proyecto educativo alternativo en el Centro Docente

San José del municipio de Aipe, Huila. Una propuesta de innovación pedagógica

(Informe final de resultados)



Línea de investigación:

Educación y Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas

Ana Elizabeth Lozada Pinto

Lorena Marcela Castro Aldana

Tania Lorena Medina Rojas

Maestranter

Aldemar Macías Tamayo

Asesor de tesis

Documento resultado del trabajo de grado para optar por el título de Magíster en

Educación

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA UNIVERSITARIA NEIVA, HUILA, DICIEMBRE DE 2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL PRESIDENTE DEL JURADO

FIRMA JURADO

FIRMA JURADO

Agradecimientos

En primer lugar, damos gracias a Dios por habernos dado la vida y permitirnos llegar hasta este momento tan importante, tan fundamental de nuestra formación profesional y por las oportunidades que nos brindó de crecer y mejorar constantemente.

A nuestros padres les agradecemos desde los templos de nuestros corazones por ser los pilares más importantes, quienes hasta hoy han velado por nuestro bienestar y por demostrar su cariño y apoyo incondicional, sin importar las dificultades que se presentaron en el camino. Así mismo, agradecemos a nuestros hermanos y familiares porque siempre creyeron en nosotras y nos motivaron para seguir adelante.

Por supuesto, queremos agradecer también a la Universidad Surcolombiana por permitirnos realizar esta investigación y a los docentes de esta casa de estudios, quienes nos ayudaron a moldear nuestro saber y aportaron su conocimiento para que hoy lográramos este gran sueño.

A nuestro asesor, Aldemar Macías Tamayo, quien compartió sus saberes y nos brindó apoyo y orientación permanente durante el proceso de investigación. Sin lugar a dudas, es una excelente persona que, sin importar las dificultades u horarios, siempre estuvo dispuesto y atento a contribuir de manera positiva en este trabajo.

Infinitas gracias a los docentes Gala Georgina Guerrero Valencia, Luis Felipe Celis Tovar y Marco Raúl Mejía Jiménez, así como a los exalumnos y padres de familia de la Escuela San José, quienes nos aportaron todo su conocimiento, tiempo, experiencia, anécdotas y recuerdos como actores principales en la experiencia educativa de estudio, y quienes dejaron

huellas importantes en la educación, lo cual nos motiva a seguir en la lucha por una mejor formación en los niños y las niñas.

Gracias de todo corazón por ser ahora parte de nuestras vidas y por aportar toda su atención, cariño, tiempo y conocimiento, que quedará grabado para siempre en nuestras mentes y corazones y que ahora harán parte de muchas personas que querrán lograr un cambio en la educación.

Que Dios siempre llegue a todos sus corazones, como lo está en los nuestros.

Resumen

La experiencia que se originó en la década de los años ochenta en el Centro Docente San José en el municipio de Aipe (Huila) fue producto de un colectivo de maestros inspirados y motivados por el auge del movimiento pedagógico como respuesta a las reformas educativas del gobierno que pretendían convertir al maestro en un simple administrador del currículo y reproductor de contenidos. De esta manera se empezó a generar una propuesta alternativa de innovación educativa, muy inspirada en la pedagogía crítica y la educación popular, abriendo caminos nuevos a través de proyectos investigativos que se desarrollaron con los niños, teniendo en cuenta su entorno social y cultural. Fue así como los docentes empezaron a generar nuevas prácticas educativas y pedagógicas, tomando distancia del plan de estudios diseñado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Si bien revisaban los lineamientos, iban más allá de un ejercicio de reproducción de los contenidos, con el fin de propiciar una mayor integración curricular.

La presente sistematización tiene un enfoque cualitativo y crítico-social, que busca reconstruir, interpretar y generar nuevas categorías que emergen y que son vitales para potenciar una experiencia de innovación educativa, a través de las voces de los maestros, estudiantes y familias que vivieron la experiencia en el Centro Docente San José.

La emergencia de un espíritu por lo comunitario, de diálogo de saberes con el territorio y la urgente necesidad de recuperar la fuerza de la pedagogía, en un momento de despojo del saber pedagógico, se convierten en referentes vitales en estos tiempos de globalización neoliberal que pretende desmontar los bienes comunes y públicos, entre ellos la escuela y la desaparición del maestro como intelectual y provocador de cambios.

Palabras clave: educación popular, referentes, contexto, transformación, pedagogía crítica, comunidad, familia, escuela, territorio.

Abstract

The experience that was originated in the eighties in the San José Teaching Center in the Municipality of Aipe, was the product of a group of teachers inspired and motivated by the rise of the pedagogical movement as a response to the educational reforms of the government that intended turn the teacher into a simple curriculum manager and content player. In this way, an alternative proposal for educational innovation begins to be generated, very inspired by critical pedagogy and popular education, opening new paths through research projects that work with children, taking into account their social and cultural environment. It was in this way that teachers began to generate new educational and pedagogical practices, distancing themselves from that curriculum that has already been designed by the Ministry of Education. Although it is true, they reviewed the guidelines, but they went beyond an exercise of reproduction of the contents, generating greater curricular integration.

The systematization has a qualitative, critical social approach, where through the voices of teachers, students and families who lived the experience, a process of reconstruction, interpretation and the generation of new categories that emerge and that are vital to enhance an educational innovation experience.

The emergence of a community spirit, of dialogue of knowledge with the territory and of the urgent need to recover the strength of pedagogy, in a moment of dispossession of pedagogical knowledge, become vital references in these times of neoliberal globalization that tries to dismantle the common and public goods, among them the school and the disappearance of the teacher as an intellectual and provocateur of changes.

Keywords: *popular education, referents, context, transformation, critical pedagogy, community, family, school, territory.*

Tabla de contenido

Agradecimientos	4
Resumen.....	6
Abstract	8
Lista de figuras.....	13
Lista de tablas	14
Lista de ilustraciones.....	15
1. Introducción	16
2. Justificación	19
3. Planteamiento del problema.....	21
4. Objetivos	22
4.1. General.....	22
4.2. Específicos	22
5. Antecedentes	23
5.1. Ámbito internacional	23
5.2. Ámbito nacional.....	26
6. Marco referencial	32
6.1. Marco contextual	32
6.2. Marco teórico	33
6.2.1. Pedagogía crítica.....	34
6.2.2. Educación popular.....	39

6.2.3. Pedagogía urbana	51
6.2.4. Teorías del desarrollo.....	53
7. Metodología	58
7.1. Enfoque.....	58
7.2. Tipo.....	58
7.3. Técnicas	59
7.4. Instrumentos.....	59
7.5. Entrevistas.....	60
7.6. Población.....	60
7.7. Fases.....	61
8. Resultados o productos esperados	62
8.1. El contexto, las influencias y las motivaciones de los protagonistas	62
8.1.2. La influencia del movimiento pedagógico en la experiencia de Aipe	66
8.1.3. La llegada a Aipe	71
8.1.4. Las motivaciones.....	81
8.1.5. La disolución gradual del equipo, pero la vigencia de la propuesta	86
8.2. Los referentes teóricos, pedagógicos y metodológicos que inspiraron la experiencia.....	91
8.2.1. Las Cartas Pedagógicas.....	91
8.2.2. El proceso metodológico.....	100
8.2.3. Reconstrucción de las experiencias metodológicas de la Escuela Popular San José de Aipe.	109
8.2.4. Unidades temáticas	119

8.2.5. La vigencia de la investigación como estrategia pedagógica.....	162
8.3. La emergencia de lo comunitario, el territorio y lo pedagógico	172
8.3.1. El espíritu de lo comunitario	173
8.3.2. El territorio como espacio educador	191
8.3.3. Potenciar la pedagogía en tiempos de disputa.....	200
9. Conclusiones	210
Referencias.....	217
Anexos	225

Lista de figuras

Figura 1. Localización geográfica del municipio de Aipe	32
Figura 2. Elementos pedagógicos de la acción a la práctica cotidiana de la educación	100
Figura 3. Giro de la experiencia educativa	101
Figura 4. Método Paulo Freire.....	102
Figura 5. Pilares de la educación.....	106
Figura 6. Las técnicas de la escuela de Freinet	107
Figura 7. Pasos establecidos en el trabajo de investigación en la experiencia de Aipe	110
Figura 8. Productos de los procesos de la investigación de la experiencia popular	117
Figura 9. Surgimiento de las unidades temáticas	119
Figura 10. Focalización disciplinaria.....	149
Figura 11. Focalización disciplinaria.....	153
Figura 12. La formación como estrategia pedagógica en relación con otros componentes	163
Figura 13. Cartilla de investigación en el aula 3	164
Figura 14. Los nuevos lineamientos del programa Ondas, Colciencias	166
Figura 15. Ciclo de acciones de la participación de las experiencias pedagógicas	167
Figura 16. Relación de la metodología del proyecto investigativo de la experiencia de Aipe con el programa Ondas de Colciencias.....	170
Figura 17. Vinculación de los grupos sociales	183
Figura 18. Relación escuela-comunidad	185
Figura 19. Movilización de la Escuela San José como territorio de transformación	193
Figura 20. Componentes del territorio.....	195
Figura 21. Trabajar el territorio en la escuela	196

Lista de tablas

Tabla 1. Estadios del desarrollo cognoscitivo de la teoría de Piaget	94
Tabla 2. Nombre de la unidad: El niño y su medio (1987).....	114
Tabla 3. Aspecto articulado del proceso educativo a través de la investigación	168

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Encuentro presencial con la docente Gala Guerrero Valencia	225
Ilustración 2. Encuentro presencial con los docentes	225
Ilustración 3. Entrevista virtual con Luis Felipe Celis (28 de mayo 2020)	226
Ilustración 4. Entrevista virtual con la docente Gala Guerrero Valencia (30 de mayo de 2020)	227
Ilustración 5. Entrevista virtual con Marco Raúl Mejía - Asesor del Cinep (19 de agosto de 2020)	227
Ilustración 6. Entrevista virtual con el exalumno Rubén Darío Maldonado (17 de julio de 2020)	228
Ilustración 7. Entrevista virtual con Emilio Homez Charry, exalcalde de Aipe (31 de julio de 2020)	228
Ilustración 8. Entrevista virtual con Educardo Lemus, exdirector de la Escuela San José (29 de julio de 2020)	229
Ilustración 9. Centro Docente San José - Aipe, Huila (2020).....	229
Ilustración 10. Centro Docente San José, años 80. La escuela popular de Aipe - Una experiencia popular y participativa	229
Ilustración 11. Exploración del medio según el video <i>Con la raaa... de árbol</i>	230
Ilustración 12. Socialización de lo investigado (video). La escuela popular de Aipe - Una experiencia popular y participativa. Al fondo, el profesor Danilo Gómez	231
Ilustración 13. Salida pedagógica al río Magdalena. La escuela popular de Aipe - Una experiencia popular y participativa.....	231
Ilustración 14. Representación teatral de lo investigado sobre los indígenas. Fotograma del video <i>Con la raaa... de árbol</i>	231

1. Introducción

En la década del ochenta surge en Colombia el movimiento pedagógico liderado por docentes de la educación básica y superior, como una crítica al modelo tecnocrático que pretendía convertir al maestro en un simple administrador del currículo. Fue así como se despertó un interés colectivo de docentes de todas las regiones de Colombia por retomar la pedagogía como escenario para transformar esa antigua escuela bancaria que estaba cayendo en la reproducción de contenidos. Todas estas apuestas y búsquedas del magisterio por transformar las relaciones en el aula estaban inspiradas en la pedagogía crítica y la educación popular, que buscaban definir un proyecto de sociedad más democrático y solidario alrededor de una escuela alternativa.

En ese proceso, un colectivo de cinco maestros se motivó a fundar una escuela alternativa en el municipio de Aipe (Huila), con el fin de proponer una educación participativa y popular. Contaron con la colaboración de la Asociación de Institutores Huilenses (ADIH), que es el sindicato de maestros filial de Fecode, y el acompañamiento pedagógico del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), que se convirtieron en un soporte para animar este sueño colectivo.

El proyecto, desarrollado por casi una década, generó un vínculo muy importante con las familias y algunos sectores de la comunidad tanto urbana como rural, que promovió en los niños un espíritu por la investigación de la realidad y el contexto local para convertirlo en contenidos de aprendizajes. En el Huila, durante los años ochenta fueron muy visibles dos experiencias de innovación educativa que tuvieron resonancia a nivel nacional: de una parte, la experiencia de la Escuela Popular Claretiana, también llamada Filo de Hambre, que en cuarenta años de existencia mantiene su dinámica y trabajo articulado con las familias y la comunidad; de otra parte, la

experiencia de la Escuela San José en el municipio de Aipe, que aunque no logró sostenerse en el tiempo mantiene viva una historia del movimiento pedagógico colombiano, la cual hay que recuperar para analizar su inspiración pedagógica, los aprendizajes y todo su potencial, a fin de ser compartido en estos tiempos en que se ha venido despojando al maestro de su saber pedagógico, tiempo que algunos teóricos como Luis Bonilla y Marco Raúl Mejía han denominado un apagón pedagógico global, y que promueven la conciencia de la necesidad de una nueva escuela alejada de la reproducción de contenidos y poco pertinente.

Bajo esta premisa, el presente proyecto se despliega con el interés y la motivación de recuperar la apuesta pedagógica que por medio de las voces de maestros, familia y comunidad, protagonistas del proceso de este enfoque innovador, crítico y transformador, permita un trabajo hacia la reconstrucción de sueños y objetivos, así como la producción de conocimientos que buscan aportar al quehacer del maestro, la escuela, la comunidad y el territorio, en tanto necesidad de cambio en la educación tradicional.

La reconstrucción de esta práctica se enriqueció a través de testimonios, revisión bibliográfica y videos, con el fin de generar información vital para el proceso de recolección y análisis bajo la metodología cualitativa. Entre los resultados obtenidos se encuentran aspectos como **el contexto, las influencias y las motivaciones de los protagonistas; los referentes teóricos, pedagógicos y metodológicos que inspiraron la experiencia, y la emergencia de lo comunitario, el territorio y lo pedagógico.**

La Escuela San José tiene todos los méritos de esas innovaciones educativas que promovió el movimiento pedagógico en su tiempo bajo la corriente de una Escuela Nueva. A partir de la sistematización, el presente trabajo busca suministrar frutos y avances a la solución de problemas educativos en un modelo de Escuela Alternativa, ya que estas nuevas experiencias

son difíciles de encontrar y de poner en práctica, sobre todo porque le aportan al cambio. Ello trasciende una serie de corrientes que contribuyen a obtener vivencias significativas y abren la posibilidad para que los educadores se sumen al movimiento de cambio de paradigma de la educación, con el propósito de que los maestros, la familia y la comunidad actúen como verdaderos agentes de renovación educativa.

En ese sentido, queremos reconocer el trabajo desarrollado en la Escuela San José, mostrando sus aciertos y dificultades, a través de una recontextualización del marco de la educación popular, un modelo de escuela alternativa para esta problemática global desde todas las áreas y niveles educativos. De otra manera, estamos convencidas de que la investigación como estrategia pedagógica es una de las opciones significativas para que el sujeto sea consciente de su realidad social y de un diálogo de saberes que supere la fragmentación muy presente en la educación tradicional. En estos tiempos, al revisar el programa Ondas de Colciencias, se encuentra que muchas de las estrategias de investigación que proponía la experiencia San José con los niños se acercan a estos programas institucionales, donde los contextos provocan las preguntas con una participación muy activa del estudiante.

2. Justificación

Hoy este proyecto de humanidad está viviendo una crisis civilizatoria representada en el problema ambiental, económico, social y político, como también en los problemas de las diferentes epidemias de salud que se están presentando, lo cual es un patrón de sociedad que está poniendo en riesgo la vida de las personas. Por ello, se requiere de un proyecto estratégico con miras a la transformación de la sociedad que haga posible la vida y la evolución de todos los seres vivos. Pensar un nuevo proyecto de humanidad pasa por construir otras apuestas educativas diferentes a ese modelo de hiperproductivismo que promueve estilos de vida competitivos, individualistas y consumistas, que no solo rompen el equilibrio planetario, sino que además deterioran el tejido social.

En ese contexto, se busca reflexionar otro tipo de escuela, que nos ayude a salir de esta crisis civilizatoria, construyendo otra narrativa para continuar trabajando por la vida, la solidaridad, lo compasivo, la dignidad, la justicia y el cuidado de los bienes comunes. Hoy, la coyuntura de la covid-19 nos está demostrando la necesidad de buscar otras opciones educativas que no caigan en esta reproducción de contenidos y de estándares que ofrecen muy poco o nada a los estudiantes y que están completamente descontextualizados de la vida en los territorios.

En esas búsquedas alternativas de escuelas que pretendían convertir al estudiante en un sujeto protagónico de la construcción de los saberes, de estrechar el vínculo con las familias y las comunidades y de construir un currículo que dialogara con el contexto, se desarrolló durante casi una década la experiencia del Centro Educativo de San José en el municipio de Aipe, en el departamento del Huila. Sin embargo, la información sobre lo que fue esta experiencia existe solamente en un artículo publicado en la revista de Fecode, unos videos que muestran el

desarrollo de la investigación como estrategia pedagógica y en los recuerdos y relatos de los diferentes actores que hicieron posible esta apuesta de innovación pedagógica, como son docentes, familias y estudiantes. Todo el material y los archivos de la experiencia desaparecieron cuando la sede de la escuela fue convertida en una oficina de la Alcaldía. Por eso, el interés de este proyecto de investigación es recuperar toda la experiencia a través de las voces de quienes fueron protagonistas de las motivaciones de esta aventura y todos los aprendizajes generados cuando se lograron estrechar lazos entre la escuela, las familias y las comunidades, en un sentido solidario de dignidad y en la búsqueda de una propuesta pedagógica para la transformación del pensamiento y la realidad, en el contexto de un mundo con altos niveles de individualismo, consumismo, desinterés por el destino del otro y de una escasa valoración por los bienes comunes y públicos.

Una experiencia tan vital y con tanta inspiración no puede quedar en el olvido, más ahora, cuando se requiere de nuevos referentes para hacer posible una nueva escuela y una reactivación del movimiento pedagógico en Colombia y la región.

3. Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta el interés por investigar la experiencia de innovación pedagógica realizada en el Centro Docente San José en el municipio de Aipe durante casi una década de trabajo, surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles fueron las motivaciones que llevaron a estos maestros a buscar caminos o alternativas de pensar otro modelo de hacer escuela?
- ¿Cuáles fueron las estrategias metodológicas y los referentes pedagógicos que se implementaron en el desarrollo de la experiencia?
- ¿Cuáles fueron los cambios, transformaciones y dificultades que se vivieron en el proceso educativo?
- ¿Cómo potenciar la resignificación de la escuela actual a partir de estas experiencias?

Todos estos interrogantes nos llevan a formular la pregunta central:

¿Cuáles fueron las motivaciones y las transformaciones vividas de la comunidad educativa en el desarrollo de la experiencia de innovación educativa realizada en el Centro Docente San José del municipio de Aipe (Huila)?

4. Objetivos

4.1. General

Sistematizar la experiencia de innovación pedagógica a través de las voces de la comunidad educativa del Centro Docente San José del municipio de Aipe (Huila), desarrollada en la década del ochenta.

4.2. Específicos

- Contextualizar las motivaciones y los referentes pedagógicos que llevaron a un grupo de docentes a tomar la decisión de implementar un proyecto alternativo a nivel educativo.
- Analizar los aprendizajes y las dificultades que se presentaron durante la implementación de las experiencias, a través de las voces de la comunidad educativa.
- Reconstruir las potencialidades que emergen de la experiencia y el impacto que adquirieron los estudiantes para enriquecer sus conocimientos y habilidades, y forjarlos en su vida personal, familiar y social.

5. Antecedentes

En este apartado se darán a conocer algunas investigaciones y referencias internacionales, nacionales y locales de experiencias pedagógicas inspiradas en las pedagogías críticas y la educación popular, una apuesta alternativa que busca el cambio en el sistema educativo tradicional.

5.1. Ámbito internacional

El origen de la educación popular radica en la historia española del movimiento obrero, regionalista y de la iglesia que integraba gran parte de las actividades escolares, con el propósito de captar y adoctrinar familias con ideales moralistas laicistas y con espíritu de lucha política. Así pues, se caracterizó por ser una enseñanza atractiva y dinámica que acudió a representaciones teatrales, paseos, juegos, entre otras prácticas que contribuían a la intervención social de adultos y jóvenes. Estas fueron desarrolladas en la primera mitad del siglo XVII en Italia por San José de Calasanz y sus escuelas pías, al igual que en Francia en la segunda mitad de la misma centuria por Juan Bautista La Salle (salesianos), las cuales fundamentan el nacimiento de la escuela popular moderna (Delgado, 2005).

Ambas escuelas eran gratuitas y de carácter cristiano, orientadas a enseñar a sus discípulos buenos hábitos de vida que contribuyeran a mantener un buen orden ciudadano. Se enfocaban hacia fines utilitaristas y pragmáticos donde se iniciaba con nociones sobre lingüística, matemáticas, aritmética y álgebra elemental, complementadas más adelante con todos aquellos aspectos que pudieran ser útiles en el desempeño de tareas relacionadas con el comercio, las finanzas o las artes mecánicas.

A principios del siglo XX, las instituciones persistían con un sistema escolar público con pocos recursos físicos y humanos, limitado a las ofertas culturales y con problemas de alfabetización y formación profesional básica en jóvenes y adultos.

En este siglo surgieron diversos factores que intensificaron el interés por las instituciones educativas de corte social y popular para los jóvenes más vulnerables. Tal es el caso de las instituciones educativas salesianas y Juan Bosco, las cuales se convirtieron en un ejemplo de educación para el pueblo, centrada en una pedagogía basada en la familia, la escuela, el juego y la iglesia. Estas instituciones adaptaron principios y métodos para ofrecerles a los jóvenes la posibilidad de tener una formación humana y cristiana. Según Joao Bosco (1984), “no existe un significado universal para la expresión educación popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas”.

La propuesta articula la teoría con la práctica. Su doctrina está basada en la experiencia educativa, combinada con la reflexión de la vida cotidiana. Dichas instituciones tenían como prioridad la prevención y la correlación entre la razón, el entendimiento, la asistencia del educador, la paternidad, el espíritu de familia y el rechazo de los castigos humillantes y violentos, contraponiéndose al modelo represivo del castigo físico y la represión. El objetivo de este nuevo modelo era que los jóvenes se convirtieran en buenos cristianos en cuanto a la religión y en honrados ciudadanos en medio de la sociedad civil.

En América Latina, existió en la época colonial una inclinación de las clases dominantes por la educación popular dirigida a las clases y sectores alienados. Desde la Independencia, encontraron un lector crítico ejemplar en Simón Rodríguez, que planteaba una ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante, y con ello la construcción de una pedagogía democrática que respondiera a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana.

El sistema escolar latinoamericano siempre ha estado en crisis, debido a sus planteamientos obsoletos que han sido cuestionados por su vinculación con propuestas políticas. Por tal razón, surgen y cobran visibilidad nuevas expresiones del campo popular que se articulan con demandas que hasta ahora podrían considerarse marginales. Los discursos de los grupos sociales que han estado históricamente olvidados por el gobierno interpelan el conjunto de lo social, acrecentado por los gobiernos que intentan acercar un discurso de unidad con fuertes referencias a lo popular y, a la vez, no son ajenos a la serie de transformaciones en torno a la relación y a las definiciones sobre cultura-culturas, diversidad, diferencia, etc. (Rodríguez, 2013).

Simultáneamente, después del triunfo de la Revolución cubana en 1960, surgieron en América Latina propuestas políticas basadas en la teología de la liberación y la educación popular iniciada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, la cual constituye una cuestión central del estudio de experiencias en que las investigaciones han generado como respuesta a una serie de necesidades en las cuales lo educativo ocupa un lugar central. En este sentido, la sistematización de prácticas, que desde la década del ochenta ha convocado a diversos investigadores y grupos de trabajo de América Latina para documentar, analizar y recuperar propuestas particulares, ha generado un campo problemático que resulta una tarea compleja.

Para una mejor aproximación, es necesario reconocer definiciones aportadas por algunos exponentes de América Latina:

Se entiende por Educación Popular un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase. (Peresson, Cendales & Mariño, 1983)

La Educación Popular es una modalidad de Educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. (García, Martinic & Ortiz, 1989)

La Educación Popular se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, con objetivos políticos, cuáles son los de contribuir a la construcción de una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares. (Osorio, 1990)

La especificidad de la educación popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos —segregados, desiguales— quienes, en el proceso, se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada. (Mejía & Awad, 2003, p. 21)

Otro referente del discurso inicial de la educación popular fue Paulo Freire (1969), quien denunció las características opresivas y antipopulares de la educación escolar y los programas de alfabetización, estigmatizándola como una educación “bancaria” por la relación vertical, por su carácter elitista, discriminatorio, autoritario, verticalista, represivo, individualista, competitivo, memorístico, repetitivo, positivista y acrítico, y por la separación del trabajo intelectual del trabajo material (Peresson, Mariño & Cendales, 1983). Estas experiencias y reflexiones constituyen la primera propuesta reconocida de educación popular en Brasil.

5.2. Ámbito nacional

En el contexto colombiano, la educación popular se alimentaba con metodologías

propuestas por Paulo Freire, quien influye en lo que posteriormente sería la Teología de la Liberación y la educación liberadora como su propuesta educativa, al igual que Orlando Fals Borda con la investigación acción participativa y con profesores que abordan la educación desde un paradigma sociocrítico.

Durante la década de 1970, en Colombia se gestaron movimientos espontáneos que buscaban alfabetizar a grandes sectores de la población con carencias materiales y educativas, que con las luchas sociales llevaron a plantear la necesidad de generar metodologías de investigación que articularan producción de conocimiento, compromiso político y transformación social. El colombiano Orlando Fals Borda, junto con un equipo de investigadores, elaboró y puso en práctica la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual acompañó organizaciones y luchas campesinas en la costa Atlántica, propuesta que resultó consecuente y coherente con otras prácticas liberadoras (Torres, 2010, p. 12, citado en Vélez, 2011).

El objetivo principal de estos defensores fue centrar su actividad educativa en la participación y el testimonio para construir una comunidad de vida cristiana, haciendo énfasis en una formación de educación popular que, mediante el aprendizaje de técnicas y dinámicas de grupo, pudieran ser replicadas en diferentes actividades. Así, gracias al método Freire, conocido como “Promoción Comunitaria”, las organizaciones comunitarias (las juntas de acción comunal en el caso colombiano) fueron vistas como agentes reguladores del conflicto (Mejía & Awad, 2003).

En este apartado se observa la defensa de la educación como proceso humano y no como proceso mercantil, resaltando la importancia de los saberes y el encuentro de estos en un espacio horizontal, la generación de conocimientos a partir de la exploración del contexto y de

lo “propio”, y la propugnación de la organización como clave de la acción transformadora.

5.2. Ámbito local

En el departamento de Huila se han presentado experiencias innovadoras que han generado impactos en el entorno social. Entre las propuestas pedagógicas más destacadas se encuentran Alfabetización de Adultos, Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Escuela Popular Claretiana “Filo de Hambre”.

La Universidad Surcolombiana acompañó algunas de estas iniciativas en el desarrollo de estos programas de educación popular en la década del ochenta, convocando a grupos de profesores y estudiantes comprometidos políticamente con los procesos de transformación social y que propugnaban por una visión de la universidad que respondiera creativamente a las necesidades sociales.

El primero de ellos inició en 1984 con la experiencia de alfabetización en la zona de colonización del Pato y el Guayabero, y en 1987 se definió el proyecto **Alfabetización de Adultos y Desarrollo Comunitario**, vinculado a los Programas de Proyección Social de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, con el propósito general de contribuir a la erradicación del analfabetismo en el Huila y generar procesos de desarrollo comunitario a través de la capacitación de los alfabetizados en los campos de la salud, nutrición, asistencia técnica, organización cooperativa, gestión de proyectos, atención integral a la familia y participación comunitaria.

A este estudio de investigación se integraron las universidades de Antioquia, Cauca, Pedagógica Nacional y del Valle, en convenio con el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia (Colciencias), que se ocupó de la sistematización de estudios de caso desde las lógicas internas de los participantes, con el fin de derivar pautas para la reorientación de la

educación popular de adultos.

Por su parte, el proyecto **Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y la Participación Ciudadana** inició en el 2001 incorporado a los Programas de Proyección Social de la Facultad de Educación, mediante un convenio entre la Universidad Surcolombiana y la Gobernación del Huila, que pretendía fortalecer y promover la organización y participación comunitaria como escenarios de formación de actores sociales con capacidad para la comprensión y solución de conflictos sustentados en la equidad, la justicia, la solidaridad y el pluralismo.

Esta experiencia se desarrolló en diferentes momentos que articulaban las modalidades de trabajo presencial (sesiones magistrales de desarrollo teórico), trabajo de campo (asesorías de trabajo de campo), disseminación de la experiencia (réplicas y socialización de casos de conflictos), investigación (construcción de mapa de conflictos) y acción social (hechos públicos de paz).

Dicho proyecto se inscribe en los planteamientos de la educación popular, cuyos elementos conceptuales se resumen a continuación:

- La educación es un proceso social y participativo, producto de relaciones e interacciones mediadas por el compartir de un saber teórico y comunitario y la construcción de prácticas orientadas a la transformación de los conflictos.
- El conflicto es connatural a las relaciones sociales, es el principal motor del cambio social y una excelente oportunidad de formar en la propia praxis social.
- El conocimiento se construye en colectivo; nadie enseña a nadie, lo que se vive es el compartir de conocimientos, experiencias y saberes.
- La participación comunitaria se basa en la integración del diálogo, la investigación,

el análisis y la acción, donde todos los actores son parte del proceso.

- El empoderamiento colectivo de los pobladores es la oportunidad para asumir el control de sus vidas, en este caso representado en los conflictos identificados y las posibilidades de transformación que encontraron.

Por último, el proceso de transformación de la propuesta curricular con la Escuela Popular Claretiana (1987) implementó tres ejes de formación: contexto, comunicación y proyecto de vida, con el propósito de formar personas, ciudadanos y profesionales. Para ello, los proyectos pedagógicos de aula se asumieron como estrategia metodológica del currículo de formación de maestros y maestras. A partir del año 2010 se contó con la autorización del Ministerio de Educación Nacional para el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria por cinco años, mediante la Resolución 8109 del 14 de septiembre de 2010, y desde el 2018, según el informe ejecutivo del proyecto educativo institucional (PEI) de la Escuela Normal Superior de Neiva, donde adelanta la investigación de los contextos en la formación de normalistas.

Estos proyectos persiguieron un carácter pedagógico sustentado en la idea de Marco Raúl Mejía (2011) de “desencarcelar” el saber pedagógico que por antonomasia ha sido reducido a las prácticas intrínsecas de la escuela, para llevarlo a ámbitos mucho más amplios como los escenarios no formales e informales.

Por tanto, la pedagogía se convierte en un horizonte que busca ampliarse hacia afuera de la escuela, logrando un ámbito vital en las prácticas educativas sociales y populares, ya que estas deben superar la “improvisación y el espontaneísmo” para desarrollar unas acciones más rigurosas en términos pedagógicos, que trasciendan a la simpleza de las técnicas. De ese modo

se irá avanzando hacia la construcción de una propuesta pedagógica concreta, “una pedagogía liberadora, histórica y sociocrítica que garantice coherencia” (Mejía, 2011, p. 68).

En pocas palabras, estos proyectos comparten los mismos fundamentos teóricos y metodológicos, convirtiéndose en un proceso dinamizador totalmente alternativo y crítico de la acción política, la cual es inherente al acto educativo. Así, se establecen nuevas formas de relación entre sujetos que enseñan y aprenden, y se crea alrededor de ellos una percepción del poder y del saber distinta a la que concebía la escuela tradicional.

6. Marco referencial

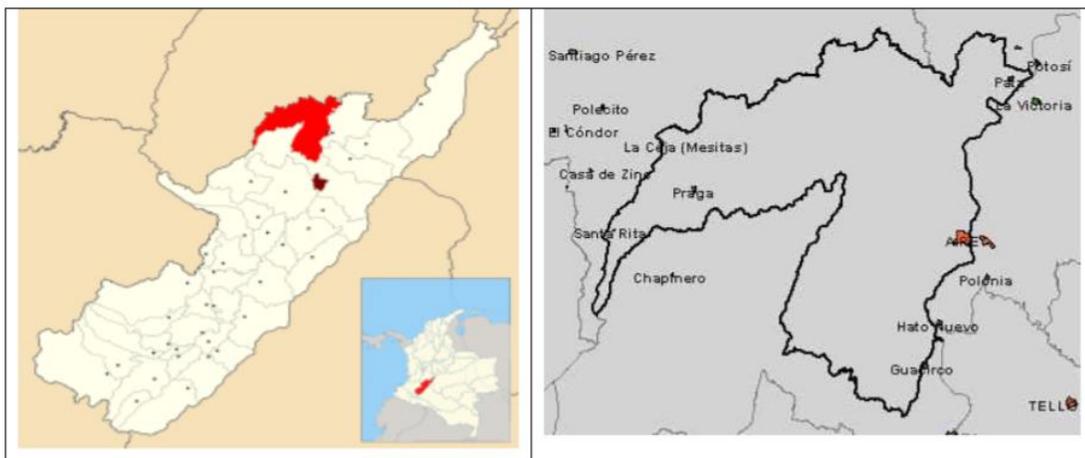
6.1. Marco contextual

El medio en el que se desarrolló esta investigación está ubicado en el municipio de Aipe (Huila), donde está situado el Centro Docente San José, en el barrio que lleva su nombre, en la parte nororiental de la cabecera municipal, a dos cuadras del antiguo hospital y del ancianato municipal.

Actualmente no funciona como establecimiento educativo, sino como sede de la Alcaldía Municipal de Aipe, debido a que las sedes que se encontraban en el municipio se trasladaron a la Ciudadela Educativa mediante el Decreto 0911 del 24 de julio de 2017, por medio del cual se cierran las sedes educativas urbanas, y el Decreto 0912 del 24 de julio de 2017 de la Gobernación del Huila y la Secretaría de Educación Departamental, que reorganiza el servicio público en la planta física ubicada en la carrera 8 N° 14-36 Barrio Ciudadela Educativa (Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry, 2017, pp. 22 y 23).

Figura 1

Localización geográfica del municipio de Aipe



Fuente: Proyecto Educativo Institucional Jesús María Aguirre Charry, Aipe (Huila).

Como ya se ha mencionado, este trabajo describe la sistematización de la experiencia pedagógica del Centro Docente San José, cuyas características se enuncian a continuación:

Ámbito familiar: surgen nuevos modelos como madres solteras cabezas de hogar, hogares con hijos de diferentes padres y familias disfuncionales, donde se han evidenciado conflictos de pareja, abuso sexual, maltrato infantil, drogadicción, conflictos personales, sociales y familiares; en muchos casos se adolece de abuso de autoridad y patrones de crianza que inciden en el desempeño académico de los estudiantes.

Ámbito social: la población municipal pertenece en un 90 % a los estratos 1 y 2, donde las condiciones de vida, nutrición, salud y educación son muy limitadas, debido a los escasos recursos económicos. En los últimos años, las familias desplazadas por conflictos armados se han congregado en espacios de tipo invasión dentro del municipio, situación que ha agravado la problemática social.

Ámbito económico: en la zona rural prima la actividad agropecuaria como la única fuente real de ingresos y en la zona urbana prima el comercio.

Ámbito cultural: se evidencia diversidad de costumbres, creencias y manifestaciones culturales, en las que sobresalen los grupos de danza y música, mientras que los de teatro muestran un menor porcentaje; también existen programas de formación deportiva en diferentes disciplinas. (Proyecto Educativo Institucional, 2017, p. 25).

6.2. Marco teórico

Teniendo en cuenta que la consigna que inspiró la propuesta de innovación educativa en el Centro Docente San José en el municipio de Aipe está soportada en el cuestionamiento del

orden social, la crisis del modelo económico y el reclamo ante una escuela que continúa reproduciendo contenidos instrumentales con escaso pensamiento reflexivo, los referentes teóricos que abordaremos y que nos ayudarán a comprender la experiencia estarán sustentados en la pedagogía crítica y la tradición de la Educación Popular.

6.2.1. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica tiene un origen ligado fundamentalmente a la experiencia europea desde la teoría crítica, la escuela de Frankfurt y los trabajos de Althusser, Pierre Bourdieu, Foucault y Freinet, que cuestionaban la escuela como un dispositivo ideológico de control y de reproducción de la desigualdad social. Norteamérica tiene sus protagonistas en este campo, como John Dewey, Henry Giroux y Peter McLaren, este último con una postura radicalmente anticapitalista.

La Teoría Crítica surgió empezando el siglo XX con la denominada Escuela de Frankfurt, integrada por científicos sociales como Walter Benjamin, Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Max Horkheimer y Jürgen Habermas, el único sobreviviente. Estos pensadores prendieron las primeras alarmas sobre lo que estaba significando la Modernidad y, desde luego, hicieron una crítica fulminante a estos nuevos tiempos. Se creía que con la aparición del espíritu científico se construiría una sociedad más justa, liberada de todo poder arbitrario y represivo. Sin embargo, la modernidad empieza a mostrar su cara terrible, como el sistema de producción que somete al obrero a una organización rígida de constante vigilancia, con el objetivo de aumentar las ganancias, sin tener en cuenta las secuelas psicológicas y sociales a las que son sometidos los trabajadores.

Hoy se puede decir que, a partir de los años sesenta, dos corrientes de la pedagogía crítica han marcado este paradigma: el modelo reproductor y el de enfoque comunicativo de la

resistencia. El enfoque reproductor considera la escuela como un apéndice ideológico del Estado, que tiene como función principal reproducir las relaciones de poder. La escuela cumple un papel de reproductor de las relaciones sociales y culturales dominantes. Desde esta perspectiva, se le niega al sujeto toda capacidad de autonomía frente a la estructura, que puede ser la familia, la escuela, el Estado o la religión, que pesa tanto sobre el individuo que determina su accionar. Por su parte, el enfoque comunicativo de la resistencia cuestiona el enfoque reproductor, en tanto cree en el sujeto que, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir. Esta corriente reivindica el saber dialógico e intersubjetivo que tienen los individuos, así como su disposición a transformar el entorno. Los mayores exponentes son los norteamericanos Henry Giroux y Peter McLaren.

Giroux (1997) asume el papel del maestro como un trabajador de la cultura y como intelectual crítico, en la perspectiva de transformar las condiciones de desigualdad y desequilibrio social, sin olvidar que la escuela “es un instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder” (p. 32).

La postura de McLaren (1993) es un poco más enfática:

El legado radical de la pedagogía crítica es un proyecto emancipatorio que explora las condiciones de posibilidad de sus propias categorizaciones y de sus propios supuestos. Suministra con todo, una base importante e indispensable para una revitalización política y ética de nuestras escuelas como lugar de autotransformación y de transformación social. (p. 107)

La propuesta desarrollada por los principales representantes de la pedagogía crítica plantea una fuerte disrupción epistemológica con los acostumbrados planteamientos de la

pedagogía tradicional, los cuales sostienen que en el proceso educativo debe haber una comunicación vertical entre el docente y el educador, y que conciben la educación con propósitos capitalistas que propenden únicamente por la formación de mano de obra calificada. Desde este punto de vista, la educación se percibe como un escenario para la reproducción de información, donde no es necesario el desarrollo de procesos de pensamiento propositivos y críticos, y donde el maestro, poseedor del conocimiento, es un agente transmisor de verdades absolutas y acabadas. De este modo, el estudiante es un mero receptor de información.

Como alternativa teórico-práctica se generan, entonces, los postulados de la pedagogía crítica, con Freire (2005) como uno de sus principales exponentes, quien plantea la educación como una práctica de la libertad, en la cual se resalta el carácter político y ético del problema educativo.

Desde la propuesta pedagógica freireina, los nuevos procesos formativos deben generar un “hombre nuevo” consciente de su realidad y comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios (Ortega, 2009). En términos de Giroux (2000), es la irreverencia y vibración de nuevas perspectivas y posturas críticas al sistema y a los procesos de aula como se pueden dar nuevas transgresiones en las que se desafían los límites propios del conocimiento. En este sentido, el mismo autor plantea que la pedagogía crítica busca:

1. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes.
2. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Según Ortega, López y Tamayo (2013), la pedagogía crítica vista por McLaren está directamente relacionada con la praxis, puesto que evidencia las diferentes relaciones de poder tanto dentro como fuera de las escuelas, sobresaliendo la lucha por la libertad del ser a través de su razón, lo cual es un acto de democracia.

La pedagogía problematizadora de Freire plantea el diálogo y la investigación como soportes fundamentales del proceso educativo. En su obra se destacan las características de la autonomía, la esperanza, la ética y la estética como elementos clave de los procesos de enseñanza. A través de su propuesta de pedagogía crítica, Freire invita a los actores del proceso educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio y de transformación, a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada (Mirabal, 2008).

Estos planteamientos generan nuevas formas de concebir al estudiante y al docente en los diferentes procesos socioculturales y políticos de la escuela (Gallego, 2016, citado en Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego & Aristizábal, 2018). En la perspectiva de la pedagogía crítica, los profesores “han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 2001, p. 65, citado en Sánchez *et al.*), de tal manera que estos comprendan teóricamente cómo se construye la diferencia, ya que esta puede adoptar diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces de los grupos subordinados (González, 2007, citado en Sánchez *et al.*). En ese sentido, la pedagogía crítica no homogeniza a los sujetos, sino que los valora a través de las múltiples diferencias (Gallego *et al.*, 2016, citado en Sánchez *et al.*), comprendiendo aspectos de convergencia y

divergencia humana. Desde la perspectiva de estos tres autores, Freire, McLaren y Giroux, se puede hacer una inferencia de los principales planteamientos de la pedagogía crítica:

1. El concepto de pedagogía de frontera, el cual sugiere que los maestros existen dentro de los límites sociales, políticos y culturales, que son tanto múltiples como históricos en esencia y que ubican demandas particulares sobre el reconocimiento y la aprobación pedagógica de las diferencias (Giroux, 1998).

2. Nueva perspectiva del estudiante, quien se convierte en un agente autotransformador de sus realidades, en un “cruzador de fronteras”, debido a que constantemente debe ingresar y salir de los límites construidos en la concepción dialógica de la escuela y en general de la educación como una práctica política (Freire, 2005) y sociocultural, donde las diferentes narraciones que los estudiantes de todos los grupos traen consigo a clases necesitan ser cuestionadas por sus ausencias, lo mismo que por sus contradicciones, pero también entendidas como algo más que una simple mirada de historias diferentes. Estas tienen que ser reconocidas como forjadas en relaciones de oposición a las estructuras dominantes de poder (Giroux, 1998).

Según lo anterior, es necesario que las relaciones entre docentes y estudiantes estén fundamentadas en saber que hay una estrecha dependencia entre el conocimiento y el poder, y que es necesario brindar herramientas para que se genere transformación en la cotidianidad; por lo tanto, McLaren ve como una “necesidad” que la figura del docente se transforme, y esto sucederá a través de la formación (McLaren, 2001).

En tanto el docente se va transformando, el estudiante sufrirá este mismo proceso transformador, puesto que “los estudiantes, como sujetos luchadores, no solo aprenden a definirse

a sí mismos, sino también aprender a afrontar la experiencia estudiantil desde una pedagogía que sea tanto formativa como crítica” (McLaren, 1984).

Así mismo, se destacan tres características fundamentales de la pedagogía crítica:

- La participación y transformación social: cada miembro del contexto educativo debe asumir su rol con responsabilidad, fortaleciendo su quehacer como ser social, transformador y democrático (Sastoque *et al.*, 2014). Los procesos educativos se comprenden desde una perspectiva humanizante y de significación de imaginarios simbólicos y su labor consiste en reformar la vida social, promulgando que las separaciones entre clases baja y alta no son un estado natural.
- Existe una distinción entre escolarización y educación; la primera está encaminada a un control social, mientras que la segunda se encarga de transformar la sociedad: el estudiante es activo, comprometiéndose con su desarrollo y el desarrollo social.
- La comunicación horizontal liga las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida (Searle, 1982). Se dejan de lado las posturas verticales de conocimiento, el conocimiento es una construcción colectiva, crítica y problematizante (Sánchez *et al.*).

6.2.2. Educación popular

La educación popular ha perseguido la concepción de que no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales y económicos sobre los cuales se construye la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad, proponiendo condiciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación (Mejía, 2014. p. 6),

6.2.2.1. Rasgos centrales de la educación popular.

Torres (2007) despliega los cinco rasgos más importantes que siguen a la educación popular, que la identifican y la convierten en una educación alternativa:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos históricos, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción de que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Estos cinco rasgos posibilitan la opción de establecer una educación alternativa desde la escuela, y que solo se hace factible si los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia) comprenden cada uno de ellos y los incluyen en su contexto.

Igualmente, la educación popular es un proceso que responde a las necesidades de las sociedades latinoamericanas, como una experiencia de descolonización cultural o desajuste político. Es por ello que esta propuesta se desarrolla en diferentes espacios sociales y tiene como objetivo primordial la cohesión entre la interculturalidad y el ser transformadora y comprometida ética y políticamente con los pobres y los oprimidos. En Colombia, la educación popular empieza a desarrollarse desde finales de los años sesenta y se expande poco a poco, bajo el

enfoque vertebral de Freire, en diversos contextos y situaciones (Cendales, Mejía & Muñoz, 2013).

Encontramos, entonces, la necesidad de optar por un proyecto más amplio dentro del enfoque de la educación popular, del cual reconocemos los siguientes elementos fundamentales para la transformación y el cambio de paradigma de educación:

- La educación popular tiende a que los sectores populares descubran su identidad de clase, perciban sus propios intereses y se organicen para defenderlos como protagonistas de las transformaciones históricas.
- Esta educación abre la posibilidad de hacer una tarea progresiva de apoyo a la concientización y a la construcción y avance del movimiento popular.
- La tarea fundamental de la educación popular es la formación del hombre nuevo, guiado por una conciencia basada en los valores de solidaridad, justicia y fraternidad. Un hombre libre de toda tendencia egoísta y dominadora que lucha por el nacimiento de una sociedad realmente democrática, centrada en el desarrollo integral de todos los hombres.
- La educación popular propone un tipo de conocimiento que supere la captación ingenua de la realidad y desarrolle una actitud científica que se caracteriza por dar una explicación causal y estructural a los problemas, por una comprensión histórica de los hechos considerando dinámicamente el pasado, el presente y el futuro y sobrepasando una visión individualista por una dimensión social y clasista.
- La educación popular busca la reapropiación crítica de la cultura, el desarrollo y la difusión de las expresiones artísticas que surgen de la propia realidad del pueblo y que expresan sus intereses. (Colectivo Escuela Popular Claretiana, 1987, p. 36)

- Con respecto a la metodología, la educación popular propone:
 - Métodos y técnicas que recojan los contenidos que nacen de la realidad y están orientados a su transformación para que el pueblo recupere su palabra y su capacidad creadora.
 - Vincular el trabajo intelectual con el trabajo manual, desarrollando al tiempo la educación y formación científica que le permite dominar la tecnología y apropiarse como un trabajador colectivo, de todo el proceso productivo en el cual se desenvuelve.
 - Desarrollar el proceso dialéctico del conocimiento, es decir, partir de la práctica real, teorizar sobre ella y volver a la práctica (praxis).
 - La educación debe convertirse en un hecho comunitario y colectivo: se educa en comunidad y para la comunidad. Se constituye el grupo y no el individuo aislado y se hace de la investigación participativa, el diálogo y la autogestión el instrumento fundamental de la educación popular. (Colectivo Escuela Popular Claretiana, 1987, pp. 36 y 37)

6.2.2.2. Paulo Freire.

Este pedagogo brasileño, nacido en Recife en 1921 y quien se dedicó a la educación con niños, sintió que la experiencia lo estaba llevando a concentrarse en una forma diferente de pensar y hablar, que lo conduciría posteriormente a la educación popular.

Según Freire, la educación popular genera un movimiento de ideas, símbolos y representaciones mentales que acompaña y constituye la protesta, la movilización o la construcción de sentidos alternos a los dominantes. En los movimientos sociales adquieren materialidad los entretejidos que conforman la educación popular en Colombia, los cuales

recogen un conjunto de saberes sobre diversos ámbitos o áreas de la educación popular que se han generado y que pasan por lo político, lo pedagógico, las apuestas investigativas, formativas y de sistematización, desde las prácticas educativas y espacios de diferenciación étnica y de género.

La educación popular constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía, que trabaja principalmente dentro del gran espectro de lo que conocemos genéricamente como el campo de “lo popular”.

La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral y está comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, el diálogo y la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos, y que trabaja en función de su liberación. Como una síntesis que ilustra su concepción, Freire (citado en Hurtado, 2005) nos dice con respecto a la educación que, “como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia, como movimiento, como lucha” (p. 8). Y esta conceptualización amplia que Freire ofrece para la educación en general cabe muy bien en lo que nosotros entendemos como educación popular, pues él no diferencia su visión de “la educación” de su comprensión de lo que llamamos “educación popular” (Hurtado, 2005, p. 8).

Es necesario partir del reconocimiento de la importancia, pertinencia y vigencia de la concepción de Freire sobre educación popular como práctica educacional y como una teoría pedagógica para los tiempos presentes, válida en el contexto latinoamericano y extendida incluso al resto del mundo.

Así, la pedagogía del académico brasileño se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social, y ofrece una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia. Las dimensiones de la propuesta participativa en el proceso educativo educador/educando constituyen un espacio común en el proceso de aprendizaje social: la responsabilidad, percepción, comprensión y conocimiento de la realidad se convierten en un hecho compartido. No obstante, el hecho de ser un proceso gradual de aprendizaje mutuo demanda necesariamente la transformación y el cambio, donde los educandos constituyen actores esenciales. “Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los ‘condenados de la Tierra’, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen” (Freire, 1994, p. 2).

Desde la herencia freireana, los proyectos de educación popular contextualizados en el presente deben enfrentar la relación que ha existido entre el Estado y la institucionalidad educacional, en especial en la esfera pública, que no ha apostado por mayor coherencia e integración de sus políticas educacionales (Brito, 2008, p. 33).

6.2.2.3. Célestin Freinet.

Nació en Gars (Francia) en 1896, donde fue maestro de escuela. Para este autor, es necesario desarrollar una educación auténticamente popular basada en el trabajo. Esta es la actividad central de la que se desprenden todas las adquisiciones del niño. Hay que integrar la

escuela a la sociedad y el trabajo le devuelve a la vida y al ambiente. La educación tiene sentido en la colectividad, este es su fin y su medio; por ello, la relación educativa básica no se da entre el maestro y el alumno, sino entre este último y la colectividad.

Para este tipo de educación se tienen en cuenta diferentes principios que han aportado a un cambio radical de la educación, como lo plantea este teórico:

- Esta pedagogía es, ante todo, un proceso educativo frente a las necesidades y derechos de los niños, que rechazan, por consiguiente, las recetas de conocimiento, los textos únicos, los modelos fijos, las transposiciones, etc.
- Es una pedagogía del trabajo, que convierte la escuela en lugar de producción.
- Una educación a través del éxito, que encuentra su motor esencial en el trabajo creador libremente escogido y asumido, donde el educador se convierte en coordinador y animador de actividades, destaca las motivaciones profundas, propone perspectivas, suscita la iniciativa y la responsabilidad, sustituye los criterios habituales de imposición, uniformidad y competencia por la realización de proyectos concretos de interés y utilidad para los niños, cuyos resultados, lejos de ser verbalistas, se puedan observar e intercambiar.
- Una educación basada en la cooperación, que cambia las relaciones de autoridad, porque los adultos trabajan entre sí cooperativamente y propician la participación real de los niños. La vida cooperativa cambia las condiciones de trabajo y otorga un lugar prioritario a las responsabilidades y a la capacidad individual y no a la jerarquía de las personas.

Así mismo, este autor proporciona conocimientos que nos permiten pasar de una agrupación a un trabajo en equipo (cooperativo). Es por ello que los alumnos, educadores y niños

producen trabajo significativo y cooperativo. El punto de partida es la realidad global y totalizante; de ahí que esta pedagogía conlleva el análisis crítico de la realidad, la búsqueda de las múltiples relaciones e implicaciones, la exigencia de la investigación y el respeto al derecho que tiene toda persona a experimentar, a emitir hipótesis, a cometer errores, a cuestionar el pasado, a interrogar sobre su ambiente y sobre los mecanismos socioeconómicos. En otras palabras, el derecho al tanteo experimental es un proceso integrado a la formación de la personalidad del niño.

Cuando se habla de educación popular, es necesario ubicarse en un contexto particular de acuerdo al lugar, la situación y los sujetos que poseen un rasgo característico que los hace diferentes, en otras palabras, marginados. Es desde ese lado que se es vulnerable, quizás por la falta de armonía familiar, el deterioro del entorno, la escasez de recursos naturales, la inexistencia de servicios públicos, la zona en conflicto y de difícil acceso, en resumidas cuentas, la inequidad en los derechos fundamentales.

Las causas que han llevado a que en nuestro territorio se presente escasez y conflicto cada vez más y con mayor incidencia se constatan a través de la siguiente afirmación:

En la región latinoamericana encontramos una riqueza inmensa de contextos y realidades que expresan los conflictos comunes ligados a varios ejes, destacando aquellos por la disputa de la riqueza de los recursos naturales (tierras, minería, petróleo, gas, agua), la defensa de la democracia y la institucionalidad democrática, las luchas por la paz y los derechos humanos, el medio ambiente y la superación de la desigualdad ocasionada por la experiencia neoliberal en los últimos 25 años en la región; escenario en el que la acción de los movimientos sociales en el orden local y nacional ha sido plural y diversa. (Herrera, 2013, pp. 52-53)

Mucho ha tenido que ver en la escuela el ambiente familiar donde se desarrollan los estudiantes, porque de ahí se precisan los comportamientos y las actitudes, entre ellas la disposición y la atención de los niños y niñas hacia la consecución de actividades escolares y hacia su propio contexto, todo ello tomado de manera colectiva.

En la pedagogía de Célestin Freinet, el ser humano nace ya con capacidades específicas desarrolladas para desenvolverse en un medio. Se ha deducido que la diferencia entre un niño y un adulto son los grados de aprendizaje, errores y experiencias que ha obtenido a lo largo de su vida, lo que ha dejado de lado la idea de que el niño es un ser imperfecto, indefenso, que no es capaz de aprender por sí solo y que debe cambiar según el pensamiento de la sociedad. Esto demuestra que el ser humano en general, sin importar su edad, comete errores y ello no significa que sea un ser ignorante, sino que aprenderá de aquellos. Trayendo a colación a Jiménez (1985), “el niño es como un árbol que no ha terminado todavía su crecimiento, pero que se nutre, crece y se defiende exactamente como el árbol adulto” (p. 44).

Freinet propone novedosos conceptos, con el afán de desarrollar una nueva corriente dentro del aula, trabajando con las siguientes estrategias:

6.2.2.3.1. Características de la propuesta pedagógica de Célestin Freinet.

Tanteo experimental

El niño consigue nuevos conocimientos a través de los ya adquiridos, va obteniendo nuevas nociones mientras aprende de sus experiencias y va desarrollando un juicio propio a través de sus actos.

Vida cooperativa y participativa

Se estimula el trabajo grupal y la lucha por alcanzar un bien común, creando así un ambiente de igualdad y cooperación; cada uno tiene su rol dentro y fuera del aula.

Relación escuela-vida

La educación no puede estar alejada de la vida del niño, quien conoce el medio que le rodea, trae experiencias del mundo externo y las pone en práctica dentro del aula. De igual forma, lleva sus conocimientos al mundo exterior. El niño debe conocer, apreciar y cuidar de su medio más cercano.

Rol de maestro

El maestro debe ser un guía, pero no el marcador del aprendizaje, teniendo en cuenta que los niños son seres cambiantes y que su desempeño dependerá de varios factores como su estado físico, emocional, psicológico, etc., puesto que se trata de brindar la oportunidad de elección en cualquier contexto.

El maestro debe ser el propulsor de la independencia, brindando el espacio necesario para que el niño aprenda de sus errores, escuchando sus ideas e inquietudes, dejando atrás la idea del maestro lejano que tenía la obligación de cambiar al ignorante niño y respetando las características únicas de cada niño para trabajar a partir de estas.

6.2.2.3.1. Técnicas sobre la propuesta pedagógica de Célestin Freinet.

En el trabajo con niños y niñas, es indispensable la ejecución de técnicas de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula de clase, con el propósito de afianzar y apropiarse del conocimiento para convertirlo en disfrute y goce.

El texto libre

Según el autor, el texto libre debe ser realizado por los alumnos a partir de sus ideas e intereses; los temas parten de su imaginación y necesidad, lo que permite desarrollar su capacidad de crear, mejorar la lectura e impartir la autocorrección.

Se realiza en tres fases:

- Escritura del texto, actividad creativa e individual.
- Lectura ante todo el grupo, para trabajar la entonación y la modulación de la voz.
- Comentario del texto de forma colectiva.

La clase-paseo

Permite al niño conocer el medio que lo rodea, aprendiendo de experiencias más cercanas mediante la observación directa, que a su vez lo lleva a adueñarse de su aprendizaje, debido a que la perspectiva es completamente distinta cuando se tiene la oportunidad de conocer directamente los objetos estudiados y observarlos en su forma base, a diferencia de verlos en una lámina u hoja. Esto convierte a la observación directa de la naturaleza en un objetivo principal de la educación.

El cálculo vivo

La experiencia directa del niño con el cálculo se trata de medir los objetos, ir al mercado y calcular precios, jugar con las matemáticas; es decir, que el niño sea consciente de dónde provienen las mediciones, números, estadísticas y las operaciones básicas, que no deben ser delegadas únicamente a ciertas horas de clase, sino también a actividades continuas, con el fin de brindarle la oportunidad de relacionar y ejercitar el cálculo en la vida diaria.

Materiales manipulativos

Los aprendizajes deben ser vivenciales, esto es, que el niño tenga la libertad de explorar, para lo cual el maestro debe crear un ambiente que propicie el uso del material, sin miedo a ser dañado o roto, dejarlo al alcance del infante y no estar guardado en vitrinas.

La conferencia

El aprendizaje del niño mediante la expresión fomenta seguridad, pues al proporcionarle un tiempo durante el cual puede expresar lo que siente, aprende a ser escuchado y a escuchar a sus compañeros; por tanto, el maestro pondrá atención a lo que sus alumnos quieren expresar, teniendo en cuenta que es innato en ellos buscar comunicarse. De esta manera se promoverá el respeto por los demás y se sentirán parte del grupo, lo cual hará que el aula no sea solo un lugar donde se trabaja y juega, ya que tendrán la oportunidad de expresar sentimientos que muchas veces no pueden exteriorizar en sus hogares.

La discoteca escolar

Se crea con el fin de estimular la motricidad gruesa, el ritmo, la coordinación motriz, la imaginación y la autoayuda. El baile libre le permite al niño reconocer los diferentes movimientos que puede hacer con su cuerpo, corear las canciones, seguir el ritmo con instrumentos musicales y pasar de un estado pasivo a uno activo y viceversa.

La enseñanza artística

Se motiva al niño a buscar alternativas distintas al lenguaje para expresar sus ideas y sentimientos, invitándolo a experimentar nuevas experiencias mediante la manipulación de colores, texturas y murales.

Enseñanza de las ciencias, la historia y la geografía

La observación directa crea sorpresa y curiosidad en el niño; el trabajar en contacto con la naturaleza estimula al infante a plantearse interrogantes y buscar respuestas. Aquí se promueve el trabajo en grupo para lograr superar los inconvenientes que se presenten, lo cual redundará en una mejor socialización.

Por otro lado, la observación y la interacción del medio son muy importantes, como

también los testimonios orales, lo que cuentan los ancianos, de quienes se toma nota o se graban para la adquisición del acervo cultural.

Además de todo lo anterior, la pedagogía de Freinet busca fomentar en el niño la autoevaluación, brindándole la oportunidad de aprender de sus errores y encontrarles solución. Para ello se usan ficheros autocorrectores, una especie de plantillas que indican las tareas por realizar, donde los alumnos anotan los niveles alcanzados y las dificultades.

6.2.3. Pedagogía urbana

Teniendo en cuenta que la escuela generó un vínculo con el contexto urbano del municipio de Aipe en tanto espacio que permite generar contenidos de aprendizaje, nos aproximaremos al papel que cumple esa pedagogía en este contexto.

La pedagogía urbana es un campo del conocimiento teórico para guiar las acciones educativas sobre el ambiente de la ciudad o asentamientos urbanos. La delimitación del campo se da, en primer lugar, a partir de la definición de la educación y de la pedagogía en general, y de la ciudad como el ámbito y el escenario en el que ella se inscribe; en segundo lugar, mediante la caracterización de algunos de sus principios epistemológicos y problemas teóricos, que es necesario plantear desde la investigación.

Abordar la pedagogía urbana implica pensar en la educación, el sistema educativo, la escuela, la comunicación educativa, la pedagogía y la ciudad como escenario de formación. Así, la calle, la plaza de mercado, los parques, las quebradas, los edificios, el patrimonio, las fábricas también se vuelven escenarios educadores, no porque todo lo anterior sea campo de una pedagogía urbana, sino fundamentalmente para enmarcarla y delimitarla conceptualmente y diferenciarla de otros campos de la pedagogía. Al intentar definir un nuevo campo de estudio, se

debe tratar de recurrir a la epistemología, la teoría, a principios y aproximaciones metodológicas que le den cuerpo a la propuesta.

Sobre este aspecto, Anthony Colom (1991) plantea que el núcleo de conocimientos en torno al binomio “educación y ciudad” podría dar lugar a una nueva disciplina o ciencia pedagógica que denominaría pedagogía urbana, que daría cuenta razonada y coherente de la fenomenología propia que desarrolla la educación en el contexto urbano. El académico afirma que el desarrollo sociourbano contemporáneo es el fenómeno que ha desencadenado una síntesis de intereses entre educación y ciudad. Como resultado de dicho desarrollo se expresan diversas problemáticas sociales en la ciudad, hacia las cuales se proyectarán políticas socioculturales, con el fin de compensar sus más amplias afectaciones.

En este contexto, Colom (1991) concibe la pedagogía urbana como el campo que integraría el estudio y el conocimiento propio de una pedagogía compensatoria que desarrollaría la problemática educativa de los dilemas sociales relacionados con la marginación, la desviación social, la inadaptación, la drogadicción, entre otros. Sin embargo, el mismo Colom (1991) advierte que la complejidad de la vida urbana en las sociedades capitalistas, la explosión informática, la exigencia de mayores niveles de formación, la existencia de una escuela de corte tradicional en la actual sociedad tecnológica y la manifestación de una crisis de la institución escolar, al no responder al actual nivel de exigencia de formación —y a la pérdida de su hegemonía informativa— requiere del aporte formativo en los asentamientos urbanos y que, a su vez, esta sea su fuente, para así motivar la actividad de la institución escolar.

Para abordar la sistematización de la pedagogía urbana, Colom (1991) señala que esta se origina al buscar respuestas a dos preguntas: ¿Qué puede ofrecer la educación para solucionar problemas generados en los asentamientos urbanos? ¿Qué puede ofrecer la ciudad para

solucionar los problemas educativos que hoy plantea la escuela y la sociedad? El primer interrogante da lugar a la definición de las “necesidades urbanas” (problemáticas sociales), capaces de ser en gran medida resueltas por la acción pedagógica. La segunda pregunta clarifica las “necesidades pedagógicas” que la ciudad puede cumplir, tales como servir de medio didáctico o como fuente de conocimiento. Es en este sentido que Colom (1991) afirma que la pedagogía urbana se constituye a partir de ambas perspectivas, que al ser desarrolladas contribuirían, a su vez, al fortalecimiento de la pedagogía urbana. Para abordar el objeto de la pedagogía urbana, Colom parte de dos ideas: la de pedagogía y la de educación, entendiendo la pedagogía como la ciencia general de la educación, y la acción de educar como una síntesis entre el conocimiento y la formación.

6.2.4. Teorías del desarrollo

6.2.4.1. Lev Vygotsky.

El pensamiento psicológico de Vygotsky surge como una respuesta a la división imperante entre dos proyectos: el idealista y el naturalista. Por ello, propone una psicología científica que busca la reconciliación entre ambas posiciones o proyectos. Sus aportaciones hoy toman una mayor relevancia por las diferencias entre los enfoques existentes dentro de la psicología cognitiva. Vygotsky rechaza la reducción de la psicología a una mera acumulación o asociación de estímulos y respuestas.

La psicología de Vygotsky pondera la actividad del sujeto, y este no se limita a responder a los estímulos, sino que usa su actividad para transformarlos. Para llegar a la modificación de los estímulos, el sujeto usa instrumentos mediadores. Es la cultura la que proporciona las herramientas necesarias para poder modificar el entorno; además, al estar la cultura constituida fundamentalmente por signos o símbolos, estos actúan como mediadores de las acciones.

Para Vygotsky, el *contexto social* influye en el aprendizaje, más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Así, el contexto social debe ser considerado en diversos niveles:

1. El nivel interactivo inmediato, constituido por el(los) individuos con quien(es) el niño interactúa en esos momentos.
2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela.
3. El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología.

La influencia del contexto es determinante en el desarrollo del niño; por ejemplo, un niño que crece en un medio rural, donde sus relaciones solo se limitan a los vínculos familiares, va a tener un desarrollo diferente a aquel que está rodeado por ambientes culturales más propicios. El niño del medio rural desarrollará más rápido su dominio corporal y sus conocimientos sobre el campo; el del medio urbano tendrá mayor acercamiento a aspectos culturales y tecnológicos.

Para Vygotsky, el pensamiento del niño se va estructurando de forma gradual, y la maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no, por lo que considera que hay requisitos de maduración para determinar ciertos logros cognitivos, pero esta maduración no necesariamente determina el desarrollo. No solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino que el aprendizaje también puede afectar el desarrollo; todo depende de las relaciones entre el niño y su entorno. Por ello, debe considerarse el nivel de avance del niño, pero también presentarle información que siga propiciándole el avance en su desarrollo.

De acuerdo con esta perspectiva general, el concepto de zona de desarrollo potencial (ZDP) permite comprender:

1. Que los niños puedan participar en actividades que no entienden completamente y que son incapaces de realizar individualmente.
2. Que, en situaciones reales de solución de problemas, no haya pasos predeterminados para la solución ni papeles fijos de los participantes; es decir que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye el aprendizaje.
3. Que en las ZDP reales, el adulto no actúa únicamente según su propia definición de la situación, sino a partir de la interpretación de los gestos y el habla del niño, en tanto indicadores de su definición de la situación.
4. Que las situaciones que son “nuevas” para el niño no lo son de la misma manera para los otros presentes y que el conocimiento faltante para el niño proviene de un ambiente organizado socialmente.
5. Que el desarrollo está íntimamente relacionado con el rango de contextos que pueden negociarse por un individuo o grupo social.

Por lo anterior, es determinante un cambio en las formas de trabajar de las educadoras y profesores de primer grado de primaria; son ellos los responsables de brindar el apoyo necesario para que, no solo en el tránsito de un nivel a otro, sino de manera consecuente, los niños puedan seguir desarrollando todas sus potencialidades.

6.2.4.2. Jean Piaget.

El desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, que inicia con un cambio externo, creando un conflicto o desequilibrio en la persona, el cual modifica la estructura existente, elaborando nuevas ideas o esquemas, a medida que el humano progresa.

Según la teoría del desarrollo cognoscitivo, se trata de un proceso continuo en el cual la construcción de los esquemas mentales es un proceso de reconstrucción constante, que ocurre en una serie de estadios, definidos por el orden constante de sucesión y por la jerarquía de estructuras intelectuales que responden a un modo integrativo de evolución. En cada uno de estos se produce una apropiación superior al anterior y cada uno representa cambios cualitativos y cuantitativos, que pueden ser observables por cualquier persona. El cambio implica que las capacidades cognitivas sufren reestructuración.

Cada estadio según la teoría de Piaget sufre límites de edad que pueden variar en los distintos grupos poblacionales, de acuerdo al contexto en que se desarrolle su formación, la cultura que tengan, etc. Las adquisiciones cognitivas en cada estadio no son productos intelectuales aislados, sino que guardan una estrecha relación (Saldarriaga, Bravo & Loo-Rivadeneira, 2016).

Los diferentes estadios de desarrollo intelectual reconocidos por Piaget son:

Sensorio-motriz (0-2 años): comienza con el nacimiento del niño, que se caracteriza por el desarrollo de los reflejos, los cuales le proporcionan la posibilidad de identificar la diferencia entre el “yo” y el mundo de los objetos. A su vez, la exploración de nuevos medios lo lleva a formarse una representación mental de la realidad (Piaget, 1969).

Operaciones preoperacionales (2-11 años): se desarrolla la inteligencia representativa, que se presenta con el surgimiento de la función simbólica en la cual el niño comienza a hacer uso de pensamientos sobre hechos u objetos no perceptibles en ese momento (Piaget, 1969).

Operaciones concretas (7-12 años): se reconoce cuando los niños desarrollan sus esquemas operatorios, los cuales por naturaleza son reversibles, razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas. Su pensamiento es reversible pero concreto; son capaces de clasificar, seriar y entienden la noción del número, son capaces de establecer relaciones cooperativas y de tomar en cuenta el punto de vista de los demás (Piaget, 1969).

Operaciones formales (12 años en adelante): se caracteriza por la elaboración de hipótesis y el razonamiento sobre las proposiciones sin tener presentes los objetos. Esta estructura del pensamiento se construye en la preadolescencia y es cuando se empieza a combinar objetos sistemáticamente (Piaget, 1969).

7. Metodología

La presente es una investigación cualitativa que pretende interpretar el sentido de una experiencia de innovación pedagógica inspirada en los principios de la pedagogía crítica y la educación popular, la cual tuvo un cierto reconocimiento a nivel regional y nacional.

Por lo tanto, se trata de registrar las voces de quienes fueron protagonistas en este proceso educativo, como son maestras, maestros, estudiantes y padres de familia. La técnica empleada se basa en entrevistas a profundidad a profesores, familias y estudiantes. Los relatos fueron grabados, transcritos y organizados bajo las categorías planteadas en los objetivos de la investigación, para avanzar en la comprensión de esta experiencia y la emergencia de nuevas categorías vitales en estos procesos con enfoque de educación popular.

7.1. Enfoque

El objetivo de la investigación se centra en recuperar la experiencia de innovación pedagógica, a través de las voces de la comunidad educativa del Centro Docente San José del municipio de Aipe (Huila), la cual se desarrolló en la década de los años ochenta. Por tal razón, el registro de estas voces se hizo mediante un proceso cualitativo que permitió entender sentimientos, emociones y evocación de recuerdos significativos del protagonismo que se dio en ese contexto.

7.2. Tipo

La presente investigación es de tipo transversal, retrospectivo y de sistematización, ya que este diseño ofrece resultados descriptivos de la experiencia pedagógica en un momento determinado. Además, la sistematización permite rescatar elementos importantes dentro del proceso, entender las dificultades y aprendizajes de la experiencia y comprender la función que ejerció en el contexto de la década del ochenta.

7.3. Técnicas

Como técnicas para la recolección de la información se realizó, en primer lugar, la revisión documental de la revista *Educación y Cultura* número 10 de Fecode, que hace una breve explicación del origen de la experiencia, su metodología, objetivos, síntesis, dificultades y avances, en el artículo *Aipe: Buscando caminos alternativos en educación* (Perdomo, Morales, Celis, Gómez & Guerrero, 1986). Allí se identifican los intereses y perspectivas sobre el cambio educativo en ese plantel público.

En la búsqueda de proyectos pedagógicos alternativos, también se hizo un análisis y contextualización del video *Con la raaa... de árbol* (Bermúdez, 1988), entre otros videos relacionados con la experiencia de Aipe.

El texto *Los maestros construimos futuro: experiencias pedagógicas en Educación Formal* (Cinep, Cepecc & IPC, 1990) constituyó igualmente una gran base del trabajo, pues en él se encuentran los antecedentes de la experiencia de Aipe, el trabajo escolar, el proceso y su articulación.

Adicionalmente, las *Cartas Pedagógicas* (Mejía, 1987) sirvieron para plasmar y analizar la información encontrada de manera ordenada y sin dejar por fuera elementos importantes.

7.4. Instrumentos

En este trabajo, la información se recolectó a través de encuentros presenciales y entrevistas virtuales, realizadas mediante Google Meet, videollamadas por WhatsApp, grabadora de audio y un registro fotográfico para evidenciar los diferentes encuentros virtuales y presenciales. Cada uno de estos instrumentos se implementó con el objetivo de comprender el caso de estudio a partir de la interpretación.

7.5. Entrevistas

Además de aportar datos históricos y descriptivos del funcionamiento de la experiencia pedagógica, las entrevistas permitieron dar a conocer los diferentes puntos de vista de algunos integrantes de la comunidad educativa desde dos posiciones: integrantes del proyecto y audiencia y/u observadores participativos. Se trató, sobre todo, de evitar respuestas cerradas y nuestro objetivo fue conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. Para ello, se formularon preguntas y se lanzaron sondas que provocaran buenas respuestas en todo sentido.

Las entrevistas se grabaron y se sistematizaron para lograr un panorama general de percepciones sobre la experiencia de la Escuela San José. Estos aportes contribuyeron a la memoria de la experiencia y a la reflexión de la práctica. Los datos recogidos fueron muy relevantes para la investigación, pues gracias a ellos se ha logrado reconstruir una vasta información de la experiencia que no había sido documentada, como su inicio, su metodología y su historia. Las entrevistas aplicadas fueron diseñadas por las investigadoras del grupo, en conjunto con el asesor, y realizadas de acuerdo con su conocimiento, experiencia vivida e información disponible.

Los datos recogidos a través de estos instrumentos se han ido almacenando en audios, videos (los cuales serán proporcionados por el documental audiovisual que se hará en la investigación macro) y otros datos complementarios que también sirven como evidencias y que se han alineado como registro, por medio de fotografías y notas.

7.6. Población

En esta investigación, los actores de la experiencia son las principales fuentes de información. Por eso, se trabajó con algunos profesores y con un grupo de exalumnos del Centro Docente San José de Aipe. Algunas personas de la comunidad educativa también participaron

como fuentes de información y como parte de la identificación de esas realidades pedagógicas anteriormente relacionadas. Entre ellos destacan algunos padres de familia, el director de la Escuela San José y el exalcalde del municipio, lo cual se llevó a una buena comprensión en la recolección de datos.

7.7. Fases

Este proceso incluyó el desarrollo de tres fases que facilitaron su sistematización y documentación:

Primera fase: Reconstrucción de la experiencia. El objetivo primordial era ordenar las reflexiones y sentidos que dieron los actores a la experiencia, con el fin de obtener los momentos más significativos de la práctica, determinando el contexto, la caracterización y el sentido que de ella encuentran los actores, para comprender e interpretar el proceso de iniciación de la experiencia, a través de los artículos escritos por los pioneros de la experiencia, y así mismo conseguir un acercamiento con los participantes de este proyecto.

Segunda fase: Reflexión de la experiencia. En esta se interpreta la comprensión de la experiencia, los aprendizajes y las emergencias de nuevos referentes que pueden ser muy potentes para pensar en propuestas de escuelas alternativas.

Tercera fase: Resignificación y potenciación de la experiencia. En esta se determinan las fortalezas y los obstáculos del desarrollo de la experiencia, así como las nuevas categorías que emergen de la experiencia y que contribuyen a su resignificación y potenciación como referente para estos nuevos tiempos de recuperación de los saberes pedagógicos de los maestros.

8. Resultados o productos esperados

Capítulo I

8.1. El contexto, las influencias y las motivaciones de los protagonistas

La experiencia de la Escuela San José de Aipe se desarrolló durante los años ochenta, una década que, en el contexto internacional, se caracterizó por la llamada Guerra Fría entre las dos grandes potencias del momento, Estados Unidos y la Unión Soviética, cada una impulsando políticas expansionistas alrededor de los modelos del capitalismo y el comunismo, respectivamente. Esta situación tuvo repercusiones en Colombia y en las regiones por el auge de movimientos guerrilleros y el llamado Estatuto de Seguridad (Penal), que reprimía la protesta social y perseguía a los partidos de oposición.

Hay que tener en cuenta que en las décadas anteriores del sesenta y setenta se presentaron acontecimientos que inspiraron a los docentes a participar en acciones colectivas para promover ambientes de cambio social. Vale la pena resaltar los movimientos pacifistas alrededor del mundo contra la guerra de Vietnam, especialmente en Estados Unidos, protagonizados por estudiantes, educadores, religiosos, madres de soldados, afroamericanos e intelectuales, donde también coincidían las protestas antibelicistas y la demanda de los derechos civiles ante prácticas de racismo y discriminación.

Igualmente sucedía en París con el denominado mayo del 68, cuando los jóvenes cuestionaban la educación, el Estado y la guerra, a través de una gran huelga. Por su parte, el movimiento feminista protestaba ante una sociedad patriarcal, promoviendo cambios importantes como el derecho a la educación, el voto de la mujer, el derecho al trabajo, la igualdad ante la ley y los derechos reproductivos.

El contexto latinoamericano estaba influenciado por la Revolución cubana, la toma del poder de los sandinistas en Nicaragua, la llegada del socialismo en Chile con Salvador Allende, las propuestas progresistas del Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal Latinoamericana realizada en Medellín en 1968, y la emergencia de discursos y propuestas con sentido emancipador como la filosofía latinoamericana liderada por Enrique Dussel, la teología de la liberación por los sacerdotes Gustavo Gutiérrez y Leonardo Boff, la investigación-acción-participativa por el sociólogo Orlando Fals Borda y la educación popular por el pedagogo Paulo Freire. Todos estos acontecimientos fueron factor de inspiración para los docentes y educadores populares, quienes proponían otra escuela, evidenciada en experiencias como la de la Escuela San José.

La economía latinoamericana experimentaba una caída en sus productos tradicionales de exportación y un aumento de la inflación; una década perdida, según los estudiosos. Todo ese déficit financiero generó un movimiento de rechazo al pago de la deuda externa, pues no se contaba con recursos suficientes para responder a otras prioridades sociales y, por el contrario, los recortes eran cada vez más drásticos.

En Colombia, la crisis de esta época también se sintió en todo el territorio en términos de economía, pero además estuvo fuertemente convulsionada en términos políticos, debido al incremento de la violencia generada por el surgimiento del narcotráfico y el fenómeno del paramilitarismo, y a pesar de los intentos de procesos de paz. El país experimentó el mayor genocidio a un partido político como lo fue la Unión Patriótica y el asesinato sistemático de cuatro candidatos presidenciales.

Eran tiempos del llamado Estatuto de Seguridad, cuando se presentaron las mayores violaciones a los derechos humanos, a través de desapariciones y torturas típicas de regímenes totalitarios. Incluso, las cifras sobrepasaron las de aquellas naciones donde existieron dictaduras:

El informe *Hasta encontrarlos*, del Centro Nacional de Memoria Histórica, habla de más de 60.000 desapariciones forzadas entre 1970 y 2015, un número mayor que todas las desapariciones perpetradas por las dictaduras militares suramericanas de los 70, que fueron célebres por recurrir masivamente a este crimen. (Uprimny, 2020)

Además, cabe resaltar que la desobediencia civil por parte de los maestros fue una estrategia y una lucha sindical histórica para que el Gobierno Nacional los escuchara y así mismo respetara la autonomía institucional, en la búsqueda por mejorar las condiciones económicas y políticas en las que se realizaba la labor pedagógica, tal como se vivenció en 1966 con la Marcha del Hambre (organizada por los educadores del Magdalena Grande), la cual tuvo transcendencia a nivel regional y nacional, alcanzando niveles nunca antes vistos en el escenario educativo colombiano.

En medio de estas situaciones tan conflictivas, hubo un auge de movimientos cívicos en diferentes regiones que reclamaban mayor presencia del Estado frente a problemas de servicios públicos. Varios colectivos de maestros estaban articulados a estas iniciativas de movilización social apoyando a los campesinos por el derecho a la tierra. Es en esta década de espíritu de lucha y de cambio social que los maestros le dan vida al movimiento pedagógico, donde además de defender la educación pública se trataba de transformar las prácticas educativas en las que el maestro era concebido como un simple reproductor de contenidos y administrador de un currículo, sin ninguna relación con los contextos, que era lo que pretendía la reforma educativa de la época.

El maestro Marco Raúl Mejía (2005), quien hizo parte de los inicios de este movimiento, habla de cuatro hechos históricos que dieron la pauta para su surgimiento: a) la reforma curricular que se desarrollaba por parte del Ministerio de Educación colombiano; b) el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos; c) la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga, y d) la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

A nivel regional, el departamento del Huila tuvo un protagonismo en la organización de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), creada para promover una reforma agraria y que en su momento logró parcelar varias haciendas. Paradójicamente, mientras los campesinos luchaban por el derecho a la tierra en la región, se construía la represa de Betania, uno de los complejos hidroeléctricos más importantes del país, que inundó alrededor de 6.000 Has, la mayoría con buena vocación productiva. Sin embargo, el departamento seguía incrementando su producción cafetera sobre las dos cordilleras y sobre la parte plana venía en auge la explotación petrolera. Esto convirtió al municipio de Aipe en uno de los mayores productores de crudo, con todos los conflictos sociales, ambientales y políticos que representaría el incremento de las regalías.

En la región hacía presencia el movimiento guerrillero de las Farc, que nació en las zonas de colonización de límites con el departamento. El Huila no tenía cultivos de coca, pero supuso un corredor estratégico para la comercialización y el lavado de algunos de sus excedentes. La clase dirigente definió planes de desarrollo estratégicos para pensar las potencialidades de la región muy ligadas a la agroindustria, aunque muchas de las iniciativas fracasaron en la década siguiente.

8.1.2. La influencia del movimiento pedagógico en la experiencia de Aipe

Según Jaime Dussán, presidente del sindicato de maestros del Huila entre 1976 y 1982 y secretario del sindicato de maestros Fecode hasta finales de los años ochenta, cuando asume la presidencia, el movimiento pedagógico de Colombia tuvo su gestación en el departamento del Huila:

Primero en el congreso de Fecode que se hizo a finales de los años setenta en Neiva, donde hicimos el lanzamiento del proyecto Nueva Escuela, como una propuesta que buscaba transformar la democracia desde la escuela, para contribuir a las transformaciones que necesitaba Colombia en todos los órdenes sociales y económicos, y de esa manera contrarrestar la otra consigna que sectores radicales de Fecode proponían: que solo si cambiaba el sistema, cambiaría la educación; que solo sobre las ruinas del Estado burgués nacería el Estado proletariado y, por lo tanto, el sindicato y la escuela estarían al servicio de esta causa. Lastimosamente, la mayor parte del tiempo del congreso en Neiva se nos fue debatiendo si Fecode se mantenía o no afiliada a la Confederación Sindical de Trabajadores de Colombia (CSTC) y no se pudo profundizar más sobre el proyecto pedagógico. Sin embargo, luego de varias movilizaciones se logró el Estatuto docente del Decreto 2279 de 1979, que consiguió una mayor estabilidad en los docentes. Pero luego vino un encuentro en el municipio de Rivera aquí en el Huila, en una finca llamada La Hondita, que había sido de un tío cura, Luis Ramón Dussán. Él, que era un pastor desprendido, se la regaló a la comunidad de los claretianos. En esa finca se puede decir que nace el movimiento pedagógico previo al congreso de Bucaramanga en el 82, que es donde definitivamente se hace el lanzamiento. Aquí estuvimos con Abel Rodríguez, Felipe Rojas, Martha Cárdenas, William Sánchez y Marco Raúl Mejía, quien

venía del Cinep, organizando las bases del movimiento. Así, se lanza la consigna “Educar y luchar por la liberación nacional”, un movimiento que recupera la condición intelectual del maestro. Se funda la revista *Educación y Cultura* y los CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes) como centros dinamizadores del pensamiento pedagógico. Como impulsábamos la propuesta de Escuela Nueva, ciertos sectores radicales de Fecode nos decían “los pedagogicistas”, “los de las rondas infantiles”, “rin rin renacuajo”, “los reformistas de la educación”, que éramos “enemigos de la revolución” porque estábamos desviando la atención de lo que debería ser la lucha sindical, que era cambiar el sistema para cambiar la escuela. (J. Dussán, comunicación personal, 7 de diciembre de 2020)

Esta situación generaba una tensión al interior del sindicato de docentes. Quienes pensaban que solo cambiando el sistema se podía cambiar la escuela le quitaban cualquier posibilidad al poder transformador de la escuela y desconocían la importancia de posicionar el saber pedagógico y el papel del maestro como intelectual que lucha mientras educa para transformar las relaciones de injusticia en una sociedad.

Nosotros seguíamos insistiendo frente a estas fuerzas radicales que rehusaban la importancia de pensar la pedagogía. Y es que no hay una cosa más política que la pedagogía, porque detrás de ella también está en juego un proyecto de sociedad. Por fortuna, logramos sacar adelante el congreso de Bucaramanga y lanzar el movimiento pedagógico, que para mí ha sido de las cosas más hermosas que han impulsado los maestros en Colombia. Los maestros se reunían en grupos para leer la revista *Educación y Cultura*, se compartían experiencias, hacían investigación con los niños de acuerdo con su contexto —que era la base de una innovación—, estudiaban en colectivo... Fue una efervescencia muy importante, producto de esos lineamientos que arrojó el congreso. Y

aquí en el Huila estuvimos atentos desde Fecode de animar el trabajo de las experiencias como la Popular Claretiana en Neiva y en Aipe, con la escuela San José. Fueron muchos colectivos de maestros en diferentes regiones, reinventando la escuela. Y se juntaron también profes de las universidades. Recuerdo que acompañé a Antanas Mockus a varias regiones donde se hacían talleres, sobre la democracia en la escuela, la pedagogía de la matemática y su relación con la vida. Eso fue una época maravillosa que el sindicato actual debe retomar y no enredarse en temas burocráticos y relanzar un nuevo movimiento pedagógico. (J. Dussán, comunicación personal, 7 de diciembre de 2020)

Los propósitos que lanzó el movimiento pedagógico y que fueron publicados en el primer número de la revista *Educación y Cultura* (1984) se constituyeron en la fuente de inspiración para colectivos de maestros por innovar y pensar una escuela alternativa. Eso fue precisamente lo que sucedió en Aipe con la Escuela San José, en tanto el magisterio no se limitó a mantener una posición contestataria en rechazo a la política educativa del Ministerio, sino que se formularon propuestas sobre nuevas formas de hacer escuelas y de ser maestros. A continuación, se resumen dichos propósitos:

a) Realizar, mediante discusiones, talleres, seminarios, escritura y difusión de artículos, una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador, así como sobre el conjunto de relaciones (con el alumno, con los padres, con la comunidad, con los movimientos populares, etc.), en las que el educador se encuentra involucrado. Esta reflexión ha de apuntar hacia una práctica pedagógica más conscientemente orientada, y a ayudar a esclarecer y concretar la idea de una educación al servicio de las clases populares.

b) Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas, difundiéndolas y sometiéndolas a la crítica y reelaboración colectiva. Para ello es conveniente divulgar y estudiar experiencias pedagógicas realizadas en otros países, especialmente en Latinoamérica, así como apropiarse críticamente de resultados de la investigación educativa. Además, es necesario defender y ampliar paralelamente las condiciones de autonomía necesarias para esa búsqueda teórica y práctica.

c) Incidir en el cambio educativo, siguiendo criterios fundamentados con el estudio y la discusión colectiva, a dos niveles: desde abajo, mediante el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas; desde arriba, mediante la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales. Esta lucha, en la que entra en juego el poder cultural de los educadores, requiere investigación sobre las políticas educativas del Estado con el fin de poder desarrollar con agilidad respuestas sustentadas teóricamente.

d) Preocuparse inmediatamente, como parte del compromiso con una educación democrática y popular, por el fortalecimiento de la educación pública, lo que significa luchar por la ampliación de su cobertura y principalmente por mejorar su calidad, lo cual implica, en particular, reivindicar la independencia intelectual y cultural de los educadores. Inevitablemente habrá que revitalizar la discusión sobre el carácter clasista del actual sistema educativo nacional.

e) Luchar por mejores condiciones de trabajo, explicitando y sustentando las necesidades y mostrando las implicaciones pedagógicas de las condiciones imperantes. Se trata de buscar a todos los niveles, dentro y fuera de la escuela, el respaldo necesario para el logro

de mejores condiciones de trabajo para alumnos y profesores, requisito insalvable hacia una mejor educación.

f) Contribuir a fundamentar y orientar, acorde con los criterios que vaya configurando el Movimiento Pedagógico, las iniciativas tendientes a:

- Transformar la educación impartida en los centros para la formación de docentes,
- elevar el nivel de formación del futuro magisterio,
- desarrollar formas de capacitación que conduzcan a una profesionalización del actual magisterio,
- establecer estrategias de actualización cultural y pedagógica permanente. (Federación Colombiana de Educadores, 1984, p. 42)

Miller Dussán, un docente de la secundaria que empezaba a coordinar el CEID capítulo Huila, una de las conquistas del movimiento pedagógico porque se activaron centros de investigación y de pedagogía, recuerda el compromiso que tenía el sindicato de maestros del Huila no solo por reivindicar los asuntos gremiales y mejorar las condiciones de los maestros, sino también por impulsar propuestas que apuntaran a la innovación educativa, que además de no repetir el plan de contenidos que venía diseñando el Ministerio, buscaba que los maestros promovieran iniciativas para provocar el entusiasmo de los estudiantes y las comunidades de su entorno, así como reflexionar sobre su práctica pedagógica:

Aquí en el Huila, dos referentes fueron muy importantes como el trabajo que adelantaban los claretianos en la escuela de Filo de Hambre y la de San José en el municipio de Aipe, para demostrar que sí era posible pensar una nueva escuela, que fue la propuesta que se

lanzó a través de varios colectivos de maestros de diferentes regiones del país. Desde el CEID se impulsaban seminarios, talleres, intercambio de experiencias, y eso era muy importante porque los maestros entre maestros se enriquecen; uno se forma también en estos espacios. (J. Dussán, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020)

8.1.3. La llegada a Aipe

A inicios de los años ochenta, con la inspiración que provocaba el movimiento pedagógico que empezaba a tomar más forma y con el propósito de articular una escuela a los procesos organizativos y los movimientos sociales, un colectivo de docentes se traslada al municipio de Aipe para hacer posible este sueño de una escuela nueva y alternativa, un proyecto desafiante que implicaba pensar no en la continuación de reproducción de contenidos, sino en construirlos junto con los estudiantes de acuerdo con las condiciones del contexto y las características del medio social. Una iniciativa atrevida que proponía distanciarse de la práctica instrumental de transmitir información. Este proceso, liderado por Luis Felipe Celis, la profesora Gala Guerrero y Marco Raúl Mejía del Cinep, fue una experiencia que duró aproximadamente diez años hasta que gradualmente se fue disolviendo por el fallecimiento, traslado y jubilación de los profesores. Sin embargo, algunos docentes mantuvieron su práctica de manera individual.

Muchas de estas iniciativas de colectivos de maestros atreviéndose a pensar otra manera de concebir la escuela y de reflexionar su práctica pedagógica fueron animadas por el sindicato, que había lanzado el movimiento pedagógico en el congreso de Bucaramanga en 1982, e igualmente estuvieron acompañadas de organizaciones no gubernamentales que tenían experiencia en trabajos con comunidades y en procesos de educación popular. Esto fue lo que ocurrió con la experiencia de la Escuela San José de Aipe, a través del Cinep, una ONG de la Compañía de Jesús que nació en la década del setenta y que planteó una mirada crítica y

alternativa de la realidad colombiana. El Cinep adelantaba procesos de investigación y acompañamiento a comunidades desde las propuestas de la educación popular para el fortalecimiento de las organizaciones y su incidencia en el ámbito de lo público. Igualmente, su inspiración cristiana se acercaba a la Teología de la Liberación, desde una opción preferencial por los pobres, que había sido la decisión tomada por la iglesia, según los documentos publicados por los obispos de Latinoamérica en la cumbre de Medellín (1968) y de Puebla, México (1979), donde se reconocía que el mayor pecado de la sociedad eran los niveles de pobreza y marginación a lo largo y ancho de los territorios, lo cual vulneraba los derechos humanos y ponía en riesgo la vida. Por lo tanto, la iglesia tenía que trabajar por la justicia social y estar al lado de los marginados y excluidos.

En un encuentro en la ciudad de Bogotá, en reuniones que promovía el sindicato de maestros (Fecode) y en esa efervescencia que despertaba el movimiento pedagógico en algunos sectores del magisterio, se dio la oportunidad de que unos delegados del sindicato del Huila asistieran a una reunión promovida por el Cinep, donde se le compartió a un grupo de docentes la experiencia con las escuelas campesinas en la costa Atlántica. En ese encuentro, el maestro Luis Felipe Celis también dio a conocer un proceso de acompañamiento realizado en el municipio de Aipe con comunidades campesinas aspirantes a tierra. Eran las luchas de las tomas de fincas, con el ánimo de que el Estado las parcelara y se pudiera continuar con los intentos de reforma agraria:

Estaba empezando a conformarse el movimiento pedagógico y Fecode programa un seminario con docentes del Huila y de varias regiones en uno de los salones del Cinep, y allí explicando lo que yo hacía en la escuela, lo que trabajábamos con los padres de familia, donde la mayoría de padres de la Escuela San José estaban detrás de una tierrita

en la Isla, ellos estaban en esa búsqueda para trabajar, entonces nos levantamos el lema “La tierra para el que trabaja”. Empezamos a liderar esos procesos de los campesinos, en ese entonces estaba la ANUC, que también influía mucho y colaborábamos con los campesinos en la consecución de la tierra. Mi papá era uno de los líderes de la ANUC en Aipe. Fuimos a la finca de los Lara y de allí nos sacó la Policía, nos golpearon en esa época de los Lara, pero se lograron unas fincas; los campesinos las conquistaron en esas luchas, y ahí están: Providencia, San Cayetano, donde tenemos la finca. Y la educación se convino allí con esos líderes del sindicato. Estando en el seminario, en un taller del Cinep con Marco Raúl (Mejía), que nos daba una charla, él se percató y me dijo: “Vaya allí con Ardila y elabora un proyecto y conseguimos unos recursos para trabajar la experiencia de la Escuela Popular de Aipe. Yo puedo buscarle contactos”. Entonces, nos contó la historia de la profe Gala, que venía desarrollando ese trabajo en el Atlántico, en Barranquilla, en la Candelaria. Yo dije: “Bienvenido todo”. Me vi en la necesidad de buscar al profe Danilo Gómez, que trabajó en la Escuela Popular Claretiana, para ir empezando a armar el equipo. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

En esta coyuntura de sueños y utopías de cambio social, de auge de algunos movimientos cívicos y sociales y el advenimiento del movimiento pedagógico donde los maestros recuperaban su condición como intelectuales para transformar la cultura y la sociedad, un colectivo de docentes se reunieron para pensar esa otra escuela que se conectara con la vida de los niños, sus familias, las comunidades y sus contextos territoriales, y para que la labor del docente no cayera en ser un mero instructor de temas diseñados para simplemente ser reproducidos. Inicialmente, fueron cinco profesores los que se animaron a perseguir este sueño colectivo. Cuatro huilenses y una maestra que llegó de la costa Atlántica: **Félix María Perdomo, María Nélide Morales,**

Luis Felipe Celis Tovar, Danilo Gómez y Gala Guerrero Valencia. Sin embargo, la voz del profesor Danilo no quedó registrada en esta investigación, debido a su partida física de este mundo producto de una enfermedad, pero sigue vivo en los relatos que los colegas, los estudiantes y las familias comparten por su gran compromiso por sacar adelante este sueño compartido de hacer realidad una escuela alternativa. Los profesores Félix María Perdomo y María Nélide Morales se pensionaron, pero no viven en la región, y por eso fue difícil la comunicación. También se destacó la voz de un educador popular como lo es el maestro Marco Raúl Mejía, quien trabajaba con el Cinep y se convirtió en uno de los grandes animadores y acompañantes de esta experiencia educativa.

Con el propósito de animar al equipo de docentes que se estaba conformando para empezar la experiencia en Aipe, el Cinep invitó a una de las jóvenes promotoras de la experiencia que ellos acompañaban en la costa Atlántica con comunidades campesinas, para que les compartiera la experiencia y a la vez los asesorara. Del municipio de Candelaria (Atlántico) llegó ‘Gala’, quien venía por un periodo corto, pero el destino quiso que se quedara definitivamente en Aipe.

Eso fue en el 82, más o menos. Estábamos trabajado con niños de campesinos en la costa, entonces fue cuando asistí al encuentro que generó el Cinep en Bogotá y les compartí la experiencia y fue cuando se despertó el interés no solo acá en el Huila, sino también de otros departamentos, para ver cómo poner en práctica la experiencia. Allí hablaron con la gente del Cinep y es cuando Marco Raúl me dice: “Gala, nos vamos para Neiva a capacitar unos docentes que están muy interesados”. Y fue así como llegué a Neiva a compartir la experiencia. Lo que nunca me imaginé era que me quedaría para siempre en estas tierras (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

Por parte del Cinep, el acompañamiento estaría a cargo del filósofo y educador popular Marco Raúl Mejía, que venía participando en un proyecto con comunidades rurales en la costa Atlántica, en una coyuntura de protagonismo del movimiento campesino organizado en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), en una de sus vertientes más beligerantes denominada la línea Sincelejo, que confrontaba y presionaba fuertemente al Estado para hacer realidad la reforma agraria. A raíz de esta experiencia de escuelas campesinas, se solicitó al Cinep un acercamiento al departamento del Caquetá a un proceso de formación política y de liderazgo en las comunidades campesinas, a las que también empezaron a llegar maestros. Allí participaron docentes del del Huila y se generó el vínculo para empezar a preparar el trabajo de lo que sería la experiencia en el municipio de Aipe.

El Cinep tenía el proceso de formación política con la ANUC línea Sincelejo y curiosamente empezaron a llegar muchos maestros y muchas maestras a esos procesos de formación, y cuando se comenzaron a formar a estos maestros apareció en el Caquetá la gente histórica del sindicato. Pero después apareció un sacerdote, el padre Arnulfo Trujillo, que era el secretario de Educación del Caquetá. Entonces, nosotros comenzamos a hacer esa formación y fueron apareciendo los maestros. Es así como llegan algunos del Huila, entre ellos los hermanos Dussán, Miller y Jaime. Estoy hablando de los finales del setenta. Jaime era el presidente de la ADIH y comenzó a interesarse con eso y propuso que vinieran al Huila a darnos unos cursos para formar a los maestros. ¡Ojo!, eran los antecedentes del movimiento pedagógico en Colombia. Y de esa manera nos vamos acercar al Huila. (M. R. Mejía, comunicación personal, 19 de agosto de 2020)

En estos primeros acercamientos, el profesor Luis Felipe Celis empezó a buscar maestros que tuvieran toda la disposición de emprender esta aventura de trabajar e impulsar una escuela

alternativa acorde con el movimiento que un colectivo de docentes impulsaba en el departamento, denominado Nueva Escuela. Desde luego, nada tenía que ver con la propuesta que lanzó el Ministerio de Educación para el sector rural llamado Escuela Nueva. Sin embargo, algunos profesores que habían demostrado el interés de vincularse al proyecto, finalmente no lo hicieron.

Fue así que nos trajimos al profe Danilo de Neiva, y con la posterior vinculación de Gala, junto con Teresa, Félix y el apoyo del Director, aunque había que cumplirle al Gobierno, pero él nos dejaba trabajar y actuar en la institución. ¿Cómo desarrollar una escuela diferente dentro de una educación oficial? En esos momentos nos llegaron los supervisores, la primera discusión con Nelson, uno de los primeros supervisores que llegaron. Lo primero que nos reprocharon fue por qué habíamos suprimido el lapicero azul y rojo. Nosotros le dijimos que eso era política, eso era continuar reproduciendo el bipartidismo y el Frente Nacional. Y desde ahí nos pusimos a analizar con Danilo: si no le ponemos la pedagogía a la educación para construir pensamiento, un pueblo nunca va a salir adelante. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

De esta manera, con la presencia de la profe Gala, que venía en representación del Cinep para acompañar el proceso por unos pocos meses, se terminó planteando la necesidad de una mayor presencia y que ya no podía depender solamente de los recursos del Cinep, sino que había que buscar un nombramiento fijo en la institución para continuar fortaleciendo la experiencia, teniendo en cuenta que a través de un trabajo colectivo es que se logra generar transformaciones.

El sindicato, que estaba muy pendiente de la evolución de la experiencia, empezó a solicitar a la Secretaría de Educación para que me nombraran. En esa época la secretaria era la educadora Clarita Beltrán, a quien le llamaban la atención estos procesos de

innovación pedagógica. De tantas vueltas, terminé nombrada de planta como maestra aquí en Aipe hasta que me pensioné. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

A través de encuentros, seminarios, intercambio de experiencias y orientaciones, el colectivo de docentes se animaba para hacer posible una experiencia alternativa que le brindara a los niños una mejor educación. Eran reflexiones permanentes para pensar una escuela más contextualizada y permanente, que les permitió acercarse a los teóricos y pedagogos que iluminaron la propuesta, entre ellos el pensamiento de Piaget, Freinet, Freire, Vygotsky, entre otros, donde analizaban el desarrollo físico y emocional del niño como la relación del aprendizaje con su medio natural y social.

En la década de los ochenta empezamos a cuestionar la educación, porque era una educación cuyo lema era “la letra con sangre entra”. Eso le cascaban en las manos cuando no se aprendía las tablas, había una profesora que ponía a los niños de rodillas sobre granos de maíz porque no estudiaban, eso era horrible, uno ver eso, cuando en la casa mis padres eran muy rígidos, pero ellos inspiraban mucho amor, mucha confianza, mucha solidaridad con uno. Yo no podía ver que me castigaran a mis niños, porque ellos son un mar de ruido, pero son un mar de saberes que ellos tenían y uno entendía y empezamos a cuestionar en la década de los ochenta desde el sindicato. Yo llegué a la tesorería del sindicato en el magisterio en el 82 u 83, y ahí empezamos a generar un movimiento pedagógico porque hicimos unos seminarios en el Huila, en Rivera, en varias partes del departamento, cuestionando la educación. Veíamos que la educación no les servía a los niños ni a las niñas ni al joven. Vimos que la educación era muy bancaria, muy conductista. Ahí nos acercamos a Piaget, Freinet, Freire, Vygostky y empezamos a

cuestionar desde nuestra experiencia como maestros, como docentes. Empezamos a hacer cambios, es decir, llenábamos esos libros de preparación que le tocaba a uno llevar porque el supervisor iba y revisaba, entonces tocaba hacerlo, pero uno hacía otras cosas. El sindicato buscó en unos talleres que hicimos en el Huila con Marco Raúl, que tenía un saber mucho más avanzado que todos nosotros. Entonces, eso nos fue llenando de razones para seguir cuestionando la educación tradicional que se impartía. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

No todo fue color de rosa. Al principio tuvieron que hacer reuniones con padres de familia para explicar la propuesta, algunos con escepticismo. Igualmente, hubo oposición y resistencia de algunos profesores que expresaban que en la Escuela San José se promovía el desorden, ya que no todos los niños tenían dinero para los uniformes y los zapatos. Sin embargo, siempre se mantuvo la motivación para animar y avanzar en la propuesta.

Arrancamos con la experiencia. Al comienzo fue muy duro, en el sentido de que los mismos compañeros no nos hacían comentarios halagadores, debido a que no todos los muchachos iban con uniforme, muchos muchachos no tenían los zapatos, iban con sus chancletas, con lo que pudieran ir a estudiar. Entonces, lo veían mal los otros compañeros, los otros colegios, decían que eso era un desorden. De todas maneras, Educaro, que era el director, nos animaba en la experiencia y estaba ahí con nosotros. Igualmente, teníamos que estar con los muchachos, estar pendientes del proceso y desarrollo del niño no solamente a nivel educativo, de aprendizaje, sino también a nivel físico, cómo viene ese niño, si desayunó, si almorzó, cómo está la familia, cómo vive la familia, en qué condiciones. Esto era un trabajo tremendo y teníamos que hacerlo nosotros, porque como dice el dicho: “Si uno no conoce su medio donde está viviendo,

cómo va a formarlo”. Entonces, fue cuando dijimos que había que hacer como una especie de investigación de campo para conocer, y salíamos por la tarde con un verraco sol a la calle para la casa de los muchachos, pero eso fue duro y de ahí las críticas y muchas destructivas, que por qué teníamos que estar haciendo eso. Pero con el apoyo del Cinep, de Marco y los otros compañeros, nos manteníamos unidos para ir desarrollando la experiencia. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

La experiencia en Aipe fue producto de los procesos adelantados con las escuelas campesinas en la costa Atlántica. Al comienzo se intentó trasladar mecánicamente la experiencia al Huila, pero se comprendió que, por más parecidas que fueran y tuvieran los mismos principios, esa transferencia automática era imposible. De otra parte, estaban los críticos del modelo de escuela tradicional, quienes no confiaban mucho en el poder de cambio, así como las posturas que expresaban que hasta que no se diera un cambio a partir de la toma del poder y luego de reformar todo el modelo económico y político, no se podía hacer nada en la escuela, por ser un apéndice del Estado burgués:

En el trabajo de la costa con los campesinos dijeron que era necesario un proyecto de escuela que no fuera la escuela tradicional, sino que fuera una escuela al servicio del proyecto popular. Fue así como se plantearon las escuelas campesinas, que a la vez que acompañaran los procesos de lucha de la ANUC en la costa, se acompañaran con la organización de unos procesos y unas dinámicas en las cuales se construía escuela. Y se construía escuela desde todas las perspectivas de todos estos sectores críticos; en esos momentos críticos eran Freinet, Freire, Ivan Illich. También estaban los que decían que no podían hacer nada por la escuela, que la escuela se transformaría el día que se cambiara el sistema; que eso no se tenía que trabajar en la escuela. Entonces, esa experiencia que se

hacía en la costa, que era la experiencia de Candelaria, Repelón, Giraldo, Arroyo de Piedra, fue cogiendo como un tono y fue una experiencia que empezó a visitar mucha gente. Comenzó a ir gente de los movimientos sociales de Colombia, porque se planteaba que era una escuela distinta. Además, muy contradictoriamente, porque para mucha gente de la educación popular, en la escuela no se podía hacer educación popular. Entonces, mucha gente empezó a ir, nosotros empezamos a ir y a quedarnos varios días, algunos unas semanas. Por ejemplo, los indígenas del Cauca estaban montando sus escuelas. (M. R Mejía, comunicación personal, 19 de agosto de 2020)

Como las experiencias no se pudieron transferir automáticamente, incluso teniendo los mismos principios y filosofía, lo que ayudó en esa mediación fue la creación de las *Cartas Pedagógicas* escritas por Marco Raúl Mejía, asesor del Cinep, que compartían las reflexiones de las jornadas escolares y se retroalimentaban a partir de la discusión con los profesores.

Yo llevaba las propuestas de cómo hacer las cosas de la costa, pero eso no se trasplantó mecánicamente. Yo de ahí aprendí que la transferencia de cualquier tecnología, de la más refinada, de la más pequeña, no se puede trasladar, así como así, pues la tecnología vive una experiencia de endogenización al lugar al que llega, y eso lo aprendí en la Escuela San José haciendo esa experiencia. Claro, porque teníamos todo el paquete de lo que habíamos hecho en la costa y como lo íbamos a llevar a Aipe, nosotros pensamos que sí se iba a hacer, pero nos dimos cuenta de que no. Entonces, nos tocó empezar a rehacer. De ahí salen las Cartas Pedagógicas, porque, obviamente, hacíamos discusiones: que tal material está basado en Freinet, pero había quienes decían que no sabían quién era Freinet. Entonces, empezamos a escribir una carta, primero pequeñita, para conocer quién estaba detrás de la experiencia, qué autores la fundamentaban. Y me acuerdo de las

primeras discusiones sobre Freinet, luego sobre Freire, Piaget, Vygotsky. Fueron un montón de cartas. El ejercicio está basado en Freinet. En mimeógrafo, en las noches yo escribía y al otro día les leía en el seminario; era una cosa construyéndose ahí, haciéndose en el proceso. Nadie sabe las noches en la escuela que yo pasaba escribiendo para que al otro día pudiéramos trabajar, y luego ya las perfeccionábamos. Después, las guías fueron totalmente propias; se abandonaron las guías que habían acompañado al comienzo, que eran las guías que se habían trabajado en Candelaria. Y se fueron perfeccionando con el tiempo y fueron diez años maravillosos y esto se volvió una referencia del país. Por ahí paso mucha gente que aprovechaba y pasaba por Filo de Hambre, en Aipe, y con eso las personas se daban cuenta de que las escuelas se podían cambiar, que no había que hacer la misma escuela en todos lados, pues, aunque las dos experiencias tenían los mismos principios educativos y pedagógicos, tenían resoluciones distintas. Esto fue un ejercicio muy bonito y Gala fue una mujer maravillosa. Lo saben quiénes vivieron la experiencia con ella, su paciencia, su aprendizaje, las enojadas, pero todo tratando de construir el proyecto. Además, el equipo era un grupo maravillosísimo, amoroso, fue un tiempo maravilloso con todos. (M. R. Mejía, comunicación personal, 19 de agosto de 2020)

8.1.4. Las motivaciones

Sobre las motivaciones que llevaron a este colectivo de docentes a inspirarse para promover cambios en la escuela, y con ello un cambio en la sociedad para la transformación de las relaciones de desigualdad y de injusticia, estaban muy ligadas a las experiencias vitales con sus familias de origen católico y con unas prácticas de generosidad y altruismo, así como a sus acercamientos a movimientos políticos de izquierda y a la Teología de la Liberación.

Yo no tuve militancia política con ningún sector de la izquierda en la juventud. Será mucho más adelante en el magisterio. Cuando llego al Santa Librada me encuentro con que había un movimiento estudiantil que luchaba por la educación pública, salía a las calles contra el incremento de los servicios públicos. No me gustó nada cuando le quemaron el bus a un señor. Eso no lo compartía. Pero creo que va a ser mi familia la que me genera ese espíritu por la solidaridad, porque nuestros padres siempre nos inculcaron el respeto y el amor al prójimo. Además, mi padre fue dirigente campesino para el impulso de la reforma agraria y todo eso a uno lo marca. Ya cuando llego al magisterio y me acerco al sindicato, ahí sí milité en un movimiento político que lideraba Jaime Dussán, denominado “Educación, cambio y trabajo social”, y siempre muy cercano a los partidos de izquierda como el Polo Democrático. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

En cuanto a la profesora Gala, además de tener la influencia de su familia por ese espíritu de solidaridad que su padre expresaba en la región y su posterior acercamiento a colectivos políticos de docentes, sin ser una militante activa, su vida tuvo una experiencia muy ligada a la Teología de la Liberación, debido a su trabajo con el Cinep y a su encuentro con teólogos de esta corriente en Brasil.

En un principio creo que influyó la formación de la casa. Yo veía que mi familia era muy solidaria, no solamente con la familia, sino también con los vecinos con quienes se compartía. Recuerdo que mi abuelo tenía una finca y el traía las cargas en las mulas de cosechas de patilla y plátano, y si el vecino no tenía nada de eso, mi abuela decía: “Bueno, vaya llévenme eso a fulanito de tal”. Ese compartir, si usted no tenía una cosa, los demás tenían, entonces lo compartían. Iba creciendo con eso. Lo vi en la familia y ya

después me daba cuenta que en la Normal le presentan a uno de eso de cambio social. Cuando ya empezamos a trabajar lo de los sindicatos, ya uno tiene más conciencia de mirar más el tema de la desigualdad, empieza uno a distinguir todas las facetas de la sociedad, a uno como que se le van creando también esas inquietudes; pero más que todo, yo pienso que lo mío era de la solidaridad, como de compartir, porque yo todavía no tenía nada en mi cabeza en cuanto a la cuestión política, de pertenecer a un grupo; todavía no tenía esa conciencia. También tuve la influencia del Cinep, que tenía una orientación de izquierda. Las cosas han cambiado. Con todo eso uno como que también permitió tomar elementos de eso y que siempre nos reuníamos, pero bueno... Luego cuando llego al Huila, nos reuníamos con gente de pensamiento alternativo, con Jaime, su hermano Miller, con un profe Saavedra. Ahí también estuvo Miguel Ángel Tovar, 'Chucho' Gamboa, el profesor Gustavo Briñez, 'Nacho' Murcia, los hermanos Peña y otros que no recuerdo, pero siempre con ideas de avanzada. Igualmente, las lecturas de teólogos de la liberación como Frei Betto y Pedro Casaldáliga, a quienes tuve la oportunidad de conocer en el Brasil en un encuentro latinoamericano en temas de educación y democracia. Pedro nos llevó a una de las favelas donde él trabajaba con las comunidades, los jóvenes, y eso me impactó mucho, su trabajo y compromiso con los sectores populares. Un cristianismo al lado de los pobres, de los marginados. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

Al profesor Luis Felipe Celis, la teología de la liberación lo acercó a tener esa sensibilidad por estar al lado de los sectores históricamente marginados:

En Aipe hubo un cura italiano que trabajaba mucho con la comunidad. Se le notaba el compromiso. Ese era un verdadero apóstol, porque no se le veía al lado del poder o de

gancho con los riquitos del pueblo. Generaba conciencia social. Es lo mejor del cristianismo, cuando se piensa en el amor al prójimo, en la solidaridad. Toda esa parte religiosa, espiritual, nos marcaba y nos animaba a seguir estas luchas. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Estos ideales que concebía el docente Celis sobre la educación y los fines lo llevaron a estar en discordia constante con los entes gubernamentales que controlaban el sistema. Ello generó tensiones y persecuciones por su liderazgo en causas sociales de la comunidad:

Por ser dirigente sindical, promovíamos marchas cuando la situación lo ameritaba, reclamando derechos como ciudadanos. En Aipe fueron varias las movilizaciones por el tema del acueducto, porque las escuelas no tenían servicio de agua. Hacíamos cacerolazos con las tapas, los calderos. Una vez nos fuimos con los niños a la Alcaldía, golpeábamos los calderos al alcalde, porque no había acueducto en la escuela. Con los niños hacíamos esas movilizaciones para pedir y pelear por un acueducto, y dimos la pelea hasta que lo logramos. Esas marchas las hacíamos con los niños y los padres de familia y luego los niños escribían lo que vivían y eso lo relacionábamos con los derechos de los ciudadanos. Eso era construir pensamiento crítico, de eso que hoy están hablando, pero ya eso lo trabajamos en los setenta, en los ochenta. Era convertir la vida, los derechos humanos, en contenidos de aprendizaje y todo lo que se podía integrar desde las diferentes áreas. Claro que ser directivo sindical y acompañar procesos desde la escuela con las familias y las comunidades generaba persecuciones de parte del gobierno. En el año 1977 fuimos muy activos en el Paro Cívico Nacional que duró varios días y luego logramos el Decreto 2277, que brindó más estabilidad al magisterio. Por todas estas luchas, salí afectado, me echaron del magisterio, duré por fuera un año, pero me reintegraron en el 79; por eso

alcancé la pensión de gracia. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

A pesar de estas situaciones, el profesor Celis nunca se quedó quieto, nunca lograron callarlo; por el contrario, se dispuso a convocar, a fomentar capacitaciones y seminarios, a generar un movimiento pedagógico en varias partes del departamento, cuestionando esta clase de enseñanza que ultrajaba a los estudiantes. Así, esta inspiración empezó a generar cambios en los maestros que se querían sumarse a esta alternativa.

Por otra parte, Gala Guerrero experimentó una época de crisis económica en la costa Atlántica, cuando los hijos de los jornaleros eran sometidos a largas horas de trabajo como mecanismo adaptativo y de sustentación para las familias; por tal motivo, crearon un espacio libre donde iban a estudiar según la necesidad

Ellos no tenían un horario específico, sino que los niños que tenían una horita iban a estudiar y hacían su trabajo; los orientábamos y así como terminaban su trabajo, lo poníamos en común y luego volvían a su casa. No había un horario en sí, no era una escuela formal. Entonces, cuando ya vimos, se dieron cuenta de que ya teníamos la escuela y que eran hijos precisamente de campesinos, de gente pobre y eran los hijos de estos jornaleros, se formó un gran movimiento en Candelaria; fue una persecución tremenda con los sacerdotes y aún con la gente que estaba trabajando allá con el proyecto. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

Cabe resaltar que las condiciones mencionadas anteriormente se generaron a partir del abandono por parte del Gobierno nacional, y cuando los habitantes se manifestaban frente a las arbitrariedades que tenían azotados a los departamentos de la costa, se corría el peligro de ser maltratado, poniendo en riesgo la vida por el acompañamiento en las reivindicaciones por la justicia social.

8.1.5. La disolución gradual del equipo, pero la vigencia de la propuesta

Este proyecto alternativo, inspirado esencialmente en la educación popular, se mantuvo aproximadamente diez años en los que se destacó el interés mutuo, el compromiso y la responsabilidad de quienes fueron sus pioneros. Así, logró resultados significativos en las familias, los estudiantes y los docentes, contribuyendo al espíritu investigativo y explorador, donde se integraba el contexto como texto de aprendizaje y la vida como contenido de sentido. Así lo expresa Educardo Lemus, exdirector de la Escuela San José:

Se conformó el grupo con supervisores del departamento y con el jefe de núcleo, con quienes iniciamos una pequeña revolución en los temas, las actividades académicas, en el manejo del comportamiento de los niños, porque ahí se trabajó fuertemente fuera del aula. Fue un trabajo donde se notó mucho el compromiso de los docentes; estaban entregados de cuerpo y alma a esta experiencia. (E. Lemus, comunicación personal, 29 de julio de 2020)

La propuesta investigativa inició generando cambios a nivel estructural, comunicativo y metodológico; por eso, no faltaban las resistencias y hasta los ataques, que provocaban muchas veces desmotivación en el colectivo. Sin embargo, el ánimo y el sueño de ir construyendo experiencias pedagógicas alternativas mantenía cohesionado al equipo y siempre disfrutando ese vínculo de indagación con los estudiantes. En medio de estas dificultades, continuaron ejerciendo transformación sobre los parceladores, las unidades temáticas y las bitácoras de seguimiento. Este fue un indicador de trabajo extra para aquellos docentes que querían implementar el proyecto en el Centro Docente San José y por lo cual otros no se atrevieron a vincularse, desconociendo las bondades de la idea. A esto se sumaba la falta de apoyo del Gobierno:

Una de las resistencias que encontrábamos era entre los mismos compañeros maestros

que se resistían a los cambios, a enfrentar a la Secretaría de Educación; preferían repetir mecánicamente lo que ya venía establecido, le temían a instaurar un nuevo orden, donde los jóvenes se sintieran bien, pudieran explorar, innovar, avanzar en el saber, abrir el espíritu de investigar y que no se sintieran frustrados. Es ahí donde a debe apuntar la educación, la conquista del saber y ponerlo al servicio de las comunidades. Y en medio de ciertos ataques, que por qué teníamos que estar dedicando más tiempo de lo normal... Eso no nos afectaba porque estaba el convencimiento, el sueño de que se puede transitar a otra escuela que dialoga más con los estudiantes, comprende más a las familias y está atenta a las situaciones que viven también las comunidades. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Una vez en marcha, la experiencia proporcionó respuestas significativas al contexto, mostrando otras facetas del estudiantado, evidenciando identidad y apropiación de los procesos cognitivos, sociales, comunicativos, artísticos y éticos, y siendo coherentes y consecuentes entre la teoría y la praxis. No obstante, después de varios años, el traslado del profesor Luis Felipe Celis Tovar a la escuela Vicente Antonio Perdomo Rivera fue el inicio del debilitamiento del proyecto.

Consecutivamente, los demás docentes prolongaron el trabajo que, en efecto, perduró poco tiempo, puesto que más adelante enfermó y murió de cáncer el profesor Danilo Gómez, lo cual afectó un 50 % el nivel de la experiencia. A ello se sumó el traslado de Nélida Morales a Cali (Valle del Cauca) por motivos personales.

Félix María Perdomo, Teresa Charry Mora y Gala Guerrero persistieron en el desarrollo del proyecto, orientando a otros maestros que tenían curiosidad por estas pedagogías alternativas. Sin embargo, al no haber suficientes recursos económicos ni participación de personal docente

ampliar la propuesta, las emociones mermaron y la idea de proyectarlo socialmente en el departamento del Huila no se concretó, hasta que el sueño colectivo fue abandonado parcialmente.

A pesar de esto, los docentes continuaron ejerciendo de forma independiente parte de la metodología y conocimientos en sus aulas de clase, como lo hizo el profesor Luis Felipe Celis cuando fue nombrado rector del Colegio Municipal de Aipe, quien promovió muchas de las estrategias y saberes que obtuvo en su trayecto laboral en la Escuela San José. Mantuvo, además, comunicación con el educador Marco Raúl Mejía, que visitó la institución en varias oportunidades para sensibilizar sobre la emergencia de estos nuevos paradigmas en la educación.

Empezamos con la autodisciplina. Me decían que yo era muy pegado a Freinet porque era dejar hacer y dejar actuar, pero yo les decía que una cosa era comprometer al estudiante a responder con responsabilidad, porque mi libertad va hasta donde yo le dé libertad al otro. Entonces, en el colegio se empezó a avanzar mucho, el desempeño bajo que había quedó en un desempeño medio alto en pruebas Icfes, y lo logramos con el apoyo de los maestros del colegio. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Por otro lado, la profesora Gala Guerrero siguió trabajando sus proyectos en el aula, aplicando la metodología adquirida con base en las experiencias de la educación popular, hasta el día de su jubilación.

Siempre mantuve el entusiasmo hasta el día que decidí retirarme, luego de haber adquirido la pensión. Lo triste es cuando queda uno como solo. La fuerza de estas experiencias es cuando se trabaja en colectivo, con compañeros y compañeras comprometidos. Y eso es lo que debe pasar si queremos cambiar la educación, que se comparta en el grupo, se reflexione, se miren los aprendizajes, las dificultades; ese

diálogo es fundamental. Pero si cada maestro está por su lado haciendo cosas sin la reflexión colectiva, no vamos a avanzar. Y eso es lo que me preocupa. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

Actualmente, los docentes que participaron en esta propuesta alternativa ven con satisfacción cómo la experiencia ha cruzado fronteras y ha tenido un reconocimiento importante en el sector educativo, gracias a su manera de trabajar la indagación con los niños y las niñas y a las iniciativas de investigación. Por ejemplo, el video *Con la raaa... de árbol* se presentó en varios encuentros académicos nacionales e internacionales de Latinoamérica como simposios, conferencias, diálogos, tertulias, cafés pedagógicos, debates, entre otros, a fin de compartir los saberes adquiridos.

A propósito, el profesor Marco Raúl Mejía comenta:

La investigación como estrategia pedagógica está en la experiencia inicial de la costa, y en el Huila lo muestra claramente el video *Con la raaa... de árbol*. Ese video es de 1986, ¡y ahí ya estaban todas las bases de una cosa que en el mundo apenas se movía, que era la investigación!, la investigación para el aprendizaje de los niños. Cuando uno rastrea eso, encuentra que los primeros desarrollos se dan a finales del ochenta en Estados Unidos, y que después se llamó “Con las manos en la masa”. Pero lo que digo a raíz de eso es que esta experiencia sigue viva y sigue viva en infinidad de gente. Hoy la Normal de Santa Martha ha desarrollado toda su propuesta en la investigación como estrategia pedagógica, y tienen los mejores resultados como normal pública. En Bolivia recogimos el currículo de educación de Aipe, lo mismo que se desarrolló en la costa. Esta experiencia no fue de diez años. Fue un tiempo más largo, que fue el tiempo de la incidencia en otros lugares.

Que se haya acabado por motivos de política o por otras razones es otra cosa. (M. R. Mejía, comunicación personal, 19 de mayo de 2020)

Cuando se revisa el proceso metodológico del programa Ondas, son muchas las similitudes que se encuentran con la experiencia de San José en todo el proceso de investigación promovido con niños y jóvenes. La necesidad de la pregunta, la formulación del problema, la planeación para buscar la información, la realización de análisis y la socialización de los resultados con las familias apoyándose en el arte se evidencian, por ejemplo, en el video *Con la raaa...de árbol*, que proporcionó la ruta de investigación como estrategia pedagógica.

Por último, los profesores mencionan que la experiencia fue un ejercicio de trabajo maravilloso e inolvidable en sus vidas, en el que cada uno descubrió habilidades y conceptos de formación pedagógica que desconocían debido al sistema tradicionalista. Estos docentes están seguros de haber dejado una huella significativa en sus exalumnos, familias y comunidad en general.

Esto es lo bello que queda, el vínculo y el cariño que le brindan a uno los que pasaron por este proceso y guardan recuerdos de las salidas, de las visitas. Muchos de ellos son profesionales, emprendedores, con muchas capacidades, y que siempre guardan afecto donde uno se los encuentre. (L. F. Celis, comunicación personal 28 de mayo de 2020).

Aunque no soy del Huila, el proyecto me conectó con los niños y las familias, porque la propuesta daba para uno estrechar lazos sociales, que es definitivo en estos tiempos donde a veces se generan distancias entre la escuela, las familias y las comunidades. Esta es una experiencia que sigue muy vigente. Ojalá se reactive para que el maestro recupere su dignidad como intelectual. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

Capítulo II

8.2. Los referentes teóricos, pedagógicos y metodológicos que inspiraron la experiencia

8.2.1. Las Cartas Pedagógicas

Las *Cartas Pedagógicas* se originaron por la necesidad de mantener una comunicación entre los docentes y el asesor, en este caso Marco Raúl Mejía, que desde el Cinep acompañaban en este propósito de dar pautas a las actividades, las cuales fueron conducidas por referentes de la Escuela Nueva, en los que se tenían en cuenta los intereses de los estudiantes y las dificultades que se presentaban en aprendizajes asociados a lectoescritura, matemáticas, etc. Simultáneamente, las inquietudes de los docentes también fueron indispensables para dar inicio a un trabajo colectivo que conllevaría a nutrir saberes que permitieran hacer cohesión entre teoría y práctica.

Con estas cartas se abrió paso a una nueva perspectiva de orientación al maestro, pues con ellas se asesoró el trabajo del proyecto de educación popular en la Escuela San José, dando explicación a metodologías, teorías y recursos que le permitieran al docente dar una posible solución a los problemas sociales, ambientales, espirituales, formativos, económicos y políticos que se estaban viviendo en el municipio. Por ende, fue un instrumento pedagógico que permitió superar dichas deficiencias y que, a su vez, potencializó y desarrolló capacidades en la práctica pedagógica.

Además, este instrumento fue evidencia de las luchas contra los excesivos conocimientos que se dieron en ese tiempo, donde las capacitaciones no tenían ninguna vinculación con la práctica de ser maestro. Por eso, esta asesoría pretendía ayudar a solucionar problemas específicos de la actividad. De esta manera, se eliminaron los costos que representaba el

desplazamiento del asesor, los materiales y tiempos de trabajo, bajo un sistema de correspondencia que les permitía a los docentes expresar sus inquietudes y el asesor respondía dando algunas pautas y orientaciones. Desde luego, el asesor también hacía presencia en campo en determinados momentos, para retroalimentar la experiencia.

Muchas de estas cartas fueron elaboradas por las noches, luego de conversar todo el día sobre las vivencias en el aula, sobre sus prácticas. Y bien temprano, con un mimeógrafo, las imprimía para leerlas y discutirlos. (M. R. Mejía, comunicación personal, 19 de agosto de 2020)

En las *Cartas Pedagógicas* se desarrollaron apartados fundamentales que, a través de temas como la psicología del niño, la lectoescritura, reflexiones pedagógicas, historia de la pedagogía, etc., posibilitaron la apertura de eventos pedagógicos a modo de microcentros, seminarios y asambleas, los cuales fueron espacios de discusión y reflexiones pedagógicas. Por tal razón, el presente capítulo especifica este valioso instrumento.

En primer lugar, se define la concepción general de la experiencia, que hace énfasis en el sentido de las *Cartas Pedagógicas*, por qué y cómo nacen y sus antecedentes e influencia de la experiencia de Candelaria. Además, se consignan los principios que enmarcan el trabajo pedagógico como una metodología que combate la directividad y critica las escuelas que solo pretenden enseñar a leer, escribir, contar y repetir nociones.

En segundo lugar, se realizó un acercamiento al pensamiento de Jean Piaget, el cual contribuyó a evidenciar el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, que a la vez buscó fomentar el máximo de sus posibilidades de pensamiento. Para ello se hizo indispensable contar con la manera concreta como el niño desarrollaba sus tareas, para determinar en qué estadio se

encontraba, a partir de sus condiciones concretas y no de las que plantea el currículum o el grado escolar en el que se encontraba (Mejía, 1987, p. 40). Para el caso de la experiencia en Aipe, se inició con un diagnóstico para reconocer las habilidades y capacidades de los estudiantes, con el propósito de asignar tareas que demostraran el aprendizaje y la interiorización como un hecho concreto.

Para este autor, el pensamiento no es solo la actividad lingüística para la adquisición de saberes; también resalta el desarrollo de imágenes, acciones, juegos, dibujos y todo lo que concierne a una comprensión real; por ende, en esta experiencia se identificaron seis elementos esenciales para el aprendizaje en relación con lo que se quiso reconocer en el niño:

- a. Que el niño desarrolle su pensamiento.
- b. Que ese pensamiento esté vinculado a una coordinación con su medio social inmediato.
- c. Que el niño pueda dar sentido específico (su lectura) de ese medio social propio (individual).
- d. Que el coordinador encuentre siempre una actividad acorde con su desarrollo.
- e. Que el niño sienta que es libre y no tiene que encerrarse en la directividad del coordinador.
- f. Que el niño siempre encuentre en la relación grupal el interlocutor obligado que le forja la valoración cognoscitiva y a su vez le permite encontrar el camino de socialización, para salir de su egocentrismo. (Mejía, 1987, p. 41)

Por otro lado, la experiencia del Centro Docente San José de Aipe tomó elementos de la teoría piagetiana, en la búsqueda por una educación que desarrollara en los niños y las niñas el máximo de sus posibilidades de pensamiento, teniendo en cuenta los estadios del desarrollo generados en la construcción psicológica del aprendizaje del infante, los cuales se resumen en la tabla 1:

Tabla 1

Estadios del desarrollo cognoscitivo de la teoría de Piaget

Etapa	Edad	Característica
Sensoriomotora El niño activo	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos
Preoperacional El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones concretas El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
Operaciones formales El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Fuente: http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

Un tercer aspecto que se tuvo en cuenta en las *Cartas Pedagógicas* fueron los procesos de lectoescritura desde las perspectivas piagetianas, y en especial los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, que se enlistan a continuación:

- a. **Sintético:** es un proceso de reconocimiento de las palabras y las letras por su sonido y por el sentido de la frase. En este método se abordaron los principales elementos: fonético, alfabético, silábico, psicofonético.

Ejemplo:

Los niños llevaron a la escuela elementos de la casa como vasos, cucharas, platos y otras cosas más, y lo que hicimos en la clase fue que cada niño tomaba lo que había traído, y en un papelito apuntaba el nombre de ese objeto y lo pegaba, dándole reconocimiento a la palabra por medio de la sílaba, el acento y la ortografía. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

- b. **Global:** este método dio lugar al contacto con el medio, a través de los escritos de su entorno, haciendo énfasis en los aspectos natural-analítico e idea-visual.

Ejemplo:

El niño entrevista al policía y lo consigna por escrito en su cuaderno, para luego llegar al salón de clase y terminar con el análisis de su investigación. (Bermúdez, 1988).

- c. **Global combinado y demás derivaciones:** en esta técnica se recogieron los métodos anteriores, con el fin de superar los problemas presentados, identificando el sonido con la relación de una palabra.

Ejemplo:

En el video *Con la raaa... de árbol* se observa que el niño dicta la sílaba inicial como *Raaa*, que asocia a la palabra *árbol*.

Desde otro ángulo, los elementos piagetianos que se mencionan en las *Cartas Pedagógicas* hacen alusión a que el problema no es el método ni las habilidades receptivas, ya que en el acto lectoescritor se debe tener en cuenta:

- El niño como sujeto cognoscente
- La escritura como un objeto de conocimiento.

Con estos elementos fue posible comprender que el sujeto aprende a través de la acción; él mismo construye las acciones, generando categorías, organizando el mundo de forma lógica y adquiriendo un conocimiento más profundo y generalizado. Para ello, va desde lo simple a lo complejo, atribuyéndole simplicidad al sistema alfabético, para darle existencia a una similitud de ideas escritas y habladas.

Ejemplo:

El niño que no sabe escribir (en términos nuestros) hace los signos que para él significan escritura en la proximidad del dibujo o dentro de él para garantizar que el significado corresponda a lo que quiere decir. (Mejía, 1987)

Este método apoyó el proceso de escritura, cumpliendo un papel en las composiciones escritas y situando un sentido específico a lo contextual en el niño (oraciones, sujeto, predicado, verbo, adverbio, artículos, etc.).

Dentro del proceso escritural, uno de los inconvenientes que se observaron en ciertos niños fue la dislexia, que trajo consigo la disgrafía, la disortografía y la ortografía. Ante este problema, los docentes implementaron estrategias pedagógicas (cartas, fichas, figuras, ejercicios de lateralidad), en conjunto con la familia, que permitieran un avance cognitivo del niño:

Ejemplo:

Cuando los niños escribían cartas para regalarles a sus compañeros en el día de sus cumpleaños o en fechas especiales como el Día de la Madre, del Maestro, etc., los docentes se preocupaban por que estuvieran bien escritas, ayudándoles a superar estas dificultades.

En el cuarto lugar se menciona la experiencia que tuvo Marco Raúl Mejía en una de sus visitas a la Escuela San José, en la que percibió fortalezas y debilidades del trabajo realizado. Además, destacó el papel fundamental del movimiento pedagógico en la lucha de transformación de las estructuras y consignó las diferencias que tuvo la experiencia Candelaria desde los aspectos con los que contó para el surgimiento de este proyecto (financiación, política y participación) con relación a la experiencia de Aipe.

Este orden de ideas lleva consigo al quinto apartado, el cual indica la evaluación y avance de la experiencia, donde se tuvieron en cuenta aspectos relevantes que marcaron la diferencia. Con una mirada analítica y constructivista, se debatieron las funcionalidades de la **escuela, el plan del Ministerio, el desarrollo del niño, la investigación del medio, los grupos, las puestas en común, las fichas, las disciplinas, los juegos, los padres y madres de familia y tareas concretas**, con el objetivo de discutirlos y aplicarlos dentro y fuera del aula de clase.

Por último, las asesorías permitieron la contextualización de la pedagogía en la historia de Occidente, cómo se daban los procesos de educación en Grecia, Roma, el Medioevo y en el contexto latinoamericano, y todas las revoluciones que ello trajo consigo, como el humanismo, las reformas, el surgimiento de la universidad, entre otros. Adicionalmente, conocer la mecánica de trabajo se tradujo en aprender sobre pedagogía, indagar sobre las corrientes de escuela nueva, los cambios que ello implicó en el pensamiento sobre la educación y los autores que indujeron a este nuevo modelo, donde el estudiante es el eje principal autónomo de adquisición de saberes.

Las *Cartas Pedagógicas* consintieron la educación como proceso investigativo sobre esta experiencia, cuyo objetivo era reflexionar sobre los comentarios y visitas al proyecto popular que se estaba ejecutando en Aipe. Según Marco Raúl Mejía, esto fue una especie de asesorías a distancia que, a la vez, generó ciertas ventajas:

- a) Les otorgó más autonomía a los docentes en el desarrollo de la experiencia para que cumplieran cabalmente el papel de dirección y gestión propia.
- b) Se aligeraron cargas económicas.
- c) Se trabajó con base en problemas reales de la práctica pedagógica de los actores involucrados.

d) Se abrió la posibilidad de ir construyendo una investigación pedagógica según los intereses (Mejía, 1987, p. 8)

Las *Cartas Pedagógicas* son un libro que se hizo mediante la experiencia y lo escribió Marco Raúl Mejía con nuestros apuntes, el proceso del informe y lo que enviaban semanalmente. ¿Cuánto tiempo demoraba Marco Raúl en dar respuesta a esos procesos? Él nos hacía llegar esas cartas cada mes, recopilando lo de las semanas. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Fueron un montón de cartas. Solo se publicaron unas que el mismo grupo después seleccionó porque les parecían más importantes y habían influido más en ellos. Fue muy bonito este ejercicio, que está basado en Freinet. (M. R. Mejía, comunicación personal, 19 de agosto de 2020)

Sin embargo, el proceso de seguimiento a través de las *Cartas Pedagógicas* se realizó de la siguiente manera:

1. El equipo de maestros de la experiencia encuentra un problema concreto en el que se siente inseguro o descubre que no lo maneja.
2. El problema es transmitido al asesor pedagógico del Cinep.
3. El asesor pedagógico trabaja en la elaboración de un material que muestre el desarrollo de ese problema.
4. El equipo recibe una respuesta del problema en términos de carta pedagógica.
5. Cada uno de los maestros tiene copia y lee la carta.
6. Se hace una discusión colectiva de comprensión.
7. Se discute la carta con el asesor pedagógico.

8. El equipo entero elabora una serie de preguntas de relación entre la carta y la práctica que desarrollan los maestros, lo mismo que de los problemas vistos cuando se sugirió la carta.
9. Se da una discusión colectiva a la elaboración individual de esas preguntas.
10. Se desarrollan puntos específicos que serán introducidos en la práctica pedagógica de los maestros, en la experiencia que llevamos a cabo.
11. Se discuten las cartas con maestros de otras escuelas, para lo cual utilizábamos los microcentros hasta que los suspendió la Secretaría de Educación. (Mejía, 1987, pp. 6-7)

Las *Cartas Pedagógicas* que hacía Marco Raúl apuntaban a eso, a todo ese proceso de los contenidos que se estaban dando (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

Con respecto a la escuela y al trabajo que se debió realizar frente a las dinámicas que se llevan a cabo en las aulas, se modificaron estrategias de trabajo; sin embargo, para muchos docentes fue preocupante el afán de cumplir con los lineamientos del MEN, que desconocía los elementos que brinda la naturaleza para enriquecer la experiencia investigativa y acoplarla a los elementos temáticos del currículum, teniendo en cuenta los intereses de los niños y las niñas.

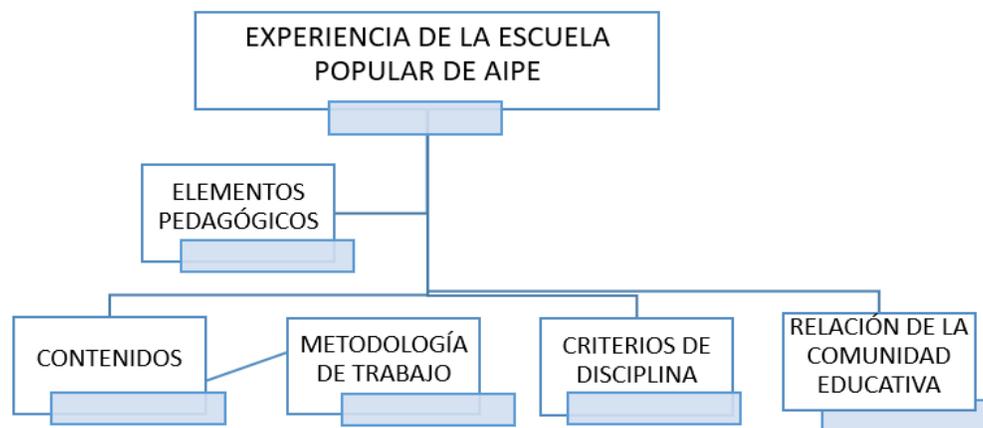
En síntesis, se concluye que los elementos que componen las *Cartas Pedagógicas* fueron el detalle de cómo se debió abordar desde la hora de entrada, recreo y salida de la jornada académica, el manejo de técnicas grupales, las fichas de investigación, creación (literaria, cultural, ambiental y artística), lecto-escritura, recopilación, referencias bibliográficas, dibujo, narración oral y escrita, con miras a que el niño avanzara en el aprendizaje, tanto en el componente académico como en el disciplinario, la relación con las familias y la comunidad.

8.2.2. El proceso metodológico

La propuesta de escuela popular en Aipe buscaba establecer una serie de cambios en los distintos elementos pedagógicos de la acción práctica cotidiana de la educación sobre los contenidos, metodología de trabajo, criterios de disciplina y las relaciones de las comunidades educativas, con el fin de transformar las relaciones pedagógicas.

Figura 2

Elementos pedagógicos de la acción a la práctica cotidiana de la educación



Fuente: elaboración propia.

Según el esquema de la figura 2, el educador va implementando una construcción de concepción educativa en la que su papel es acompañar al niño en su proceso personal y comunitario; igualmente, se hace énfasis en un aprendizaje en el cual, más que memorizar los contenidos, se intenta comprender y percibir el mundo con sentido crítico, para comprometerse con su transformación individual y colectiva.

El diseño busca profundizar en el medio social, de tal manera que la investigación del entorno inmediato de los niños comience con un proceso de conocimiento más general que les permita el estudio del medio, el cual abarca todos los elementos que conforman su realidad: la

familia, su situación socioeconómica, el trabajo, la cultura y la relación con la naturaleza. Se intenta generar una acción pedagógica nueva que parte de adquirir un saber concreto del entorno mediante el trabajo colectivo y conocimientos que recoge la investigación (figura 3).

Figura 3

Giro de la experiencia educativa



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la revisión de la documentación se resaltan hechos importantes de la labor docente en el aula de clase, entre ellos formar al estudiante como agente activo, participativo y constructor de experiencias significativas de su medio. Paulo Freire contempla de forma esquemática tres elementos necesarios para conjugar este espacio pedagógico, que se resumen en la figura 4 y se detallan a continuación:

Figura 4

Método Paulo Freire



Fuente: elaboración propia.

1. La investigación temática: es la etapa del descubrimiento del universo vocabular, en la que son construidas palabras y temas generadores relacionados con la vida cotidiana de los alfabetizandos y con el grupo social al que pertenecen, a través de encuentros informales con los habitantes del lugar donde se va a trabajar, conviviendo con ellos, sintiendo sus preocupaciones y captando elementos de su cultura. Lo anterior se evidencia en el video *Con la raaa... de árbol*, en el que los estudiantes interactúan con los habitantes haciendo preguntas relacionadas con su oficio y su vida personal y económica, plasmándolas en el cuaderno para luego socializar y enriquecer su acervo cultural (Gadotti, 2006, p. 4).

Así lo recuerda Rubén Darío Maldonado, exalumno de la Escuela San José:

Los maestros de la escuela siempre nos enviaban donde un señor llamado Rebusindo Campos. Él, por ser un personaje muy antiguo en el pueblo, tenía muchas historias. Entonces, íbamos donde él a indagar, hacerle preguntas, que cuántos años tenía, que cómo había llegado a Aipe... Porque él fue marinero, entonces yo recuerdo que él nos contó que en Aipe hubo un tiempo de mucha violencia y él era el único que se enfrentaba para ir a los lugares a sacar los muertos y a mostrarlos para buscar a sus familias. Él tenía algo de mucho admirar. Nosotros íbamos y nos reuníamos todos y él comenzaba a contar la historia, y cuando él decía “en ese momento se iba la luz”, preciso en ese momento se iba la energía, y cuando decía “comenzaban a caer góticas”, así mismo pasaba, comenzaban a caer gotas de agua. Eso a uno lo hacía sentir con los ojos abiertos, escuchándolo con atención e incluso causaba escalofríos, y luego para irnos para la casa nos daba miedo. (R. D. Maldonado, comunicación personal, 17 de julio de 2020)

2. La tematización: en esta fase se inicia la elaboración de fichas para el desarrollo del proceso de lectura y escritura. Para ello, entre docentes y estudiantes diseñan diferentes guías de trabajo que ayudan de manera fundamental al desarrollo y avance de los niños y las niñas (Gadotti, 2006, p. 5), a saber.

- a) De investigación: grupal e individual.
- b) De creación.
- c) De lectura.
- d) De recopilación.
- e) De referencia bibliográfica.
- f) De dibujo.
- g) De narración.

- h) De repaso.
- i) De consulta.

Con base en estas guías, el profesor Marco Raúl Mejía condensa la experiencia en tres momentos para llevar estas fichas al desarrollo de las unidades temáticas, tal como se estipula en las *Cartas Pedagógicas*:

- a) Unidad investigativa: en cuanto son las fichas en serie las que garantizan el desarrollo del tema.
- b) Referencia de progreso del niño: que le muestra al niño la relación con su medio y su proceso para llegar a nuevos conocimientos.
- c) La relacionalidad de las áreas: el niño ve la unidad de la realidad, pero también es importante que ubique en una perspectiva analítica las divisiones del saber. Sería un avance en el proceso de un niño analítico si se puede lograr ese proceso de investigación-separación (totalidad-particularidad). Echándole cabeza, pienso que las fichas podrían ser como el cuaderno de borrador, y mediante la discusión, el niño irá sacando conclusiones de cada área de investigación global, que pasará a su cuaderno. Ese cuaderno tendría la ventaja de darle unidad a cada área de la investigación global (Mejía, 1987, p. 95).

Al respecto, la profesora Gala señala:

Analizábamos lo que había en la programación curricular del Ministerio y veíamos que había temas que concordaban con lo que los niños habían investigado. Entonces, en vez de ponerle un libro, lo que hacíamos era las fichas, que era un trabajo que elaboraba cada docente teniendo en cuenta todo lo investigado con el niño. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

3. La problematización: en este apartado se busca superar una visión crítica, encaminada hacia una transformación dentro de su contexto, donde se parte de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, y se regresa a lo concreto problematizándolo (Gadotti, 2006, p. 6).

En consecuencia, el contexto permite centralizar un espacio de interacción que da lugar a cuatro momentos:

1. Leer el mundo: consiste en la apropiación del conocimiento destacando la curiosidad (interés). Es el aprendiz quien en ese contexto aprende palabras generadoras, temas generadores, unidades temáticas, codificación y decodificación.

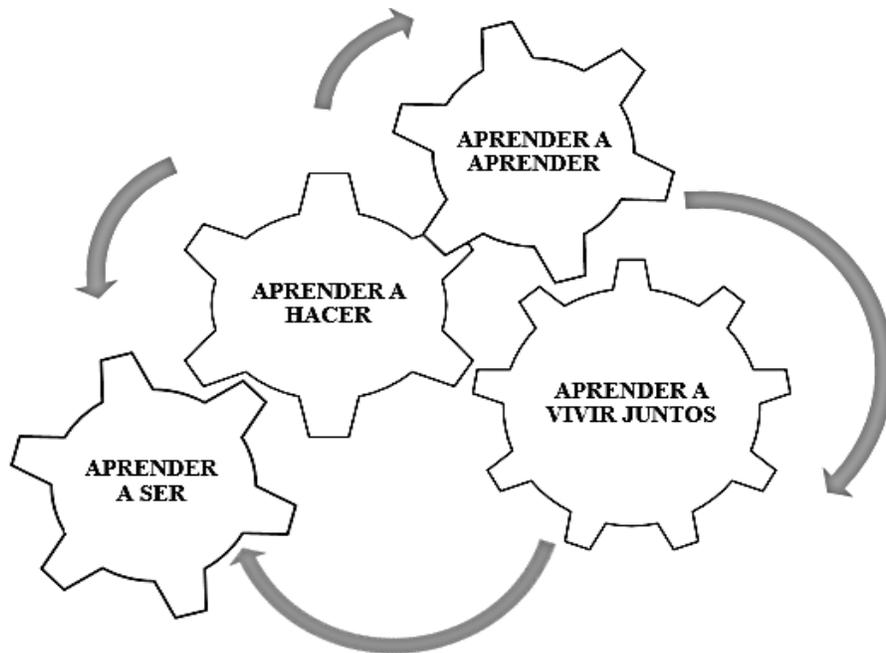
2. Compartir la lectura del mundo leído: el diálogo es una estrategia pedagógica que permite evidenciar la confrontación de información y la perspectiva del otro. Además, el diálogo edifica una verdad consensuada, como se desarrolló en la experiencia de la Escuela San José cuando compartían las percepciones en la puesta en común entre estudiantes y maestros.

3. La educación como acto de producción y de reconstrucción del saber: es el conocimiento de las actitudes que implican el saber pensar y no solo asimilar contenidos escolares del saber llamado “universal”. Saber en educación es cambiar de forma, crear la forma y formarse (Gadotti, 2006, p. 6).

Paulo Freire resalta el carácter cultural y antropológico de la educación, que no puede separarse de la cultura. Es así como surgen cuatro grandes pilares para la educación, ilustrados en la figura 5:

Figura 5

Pilares de la educación



Fuente: elaboración propia.

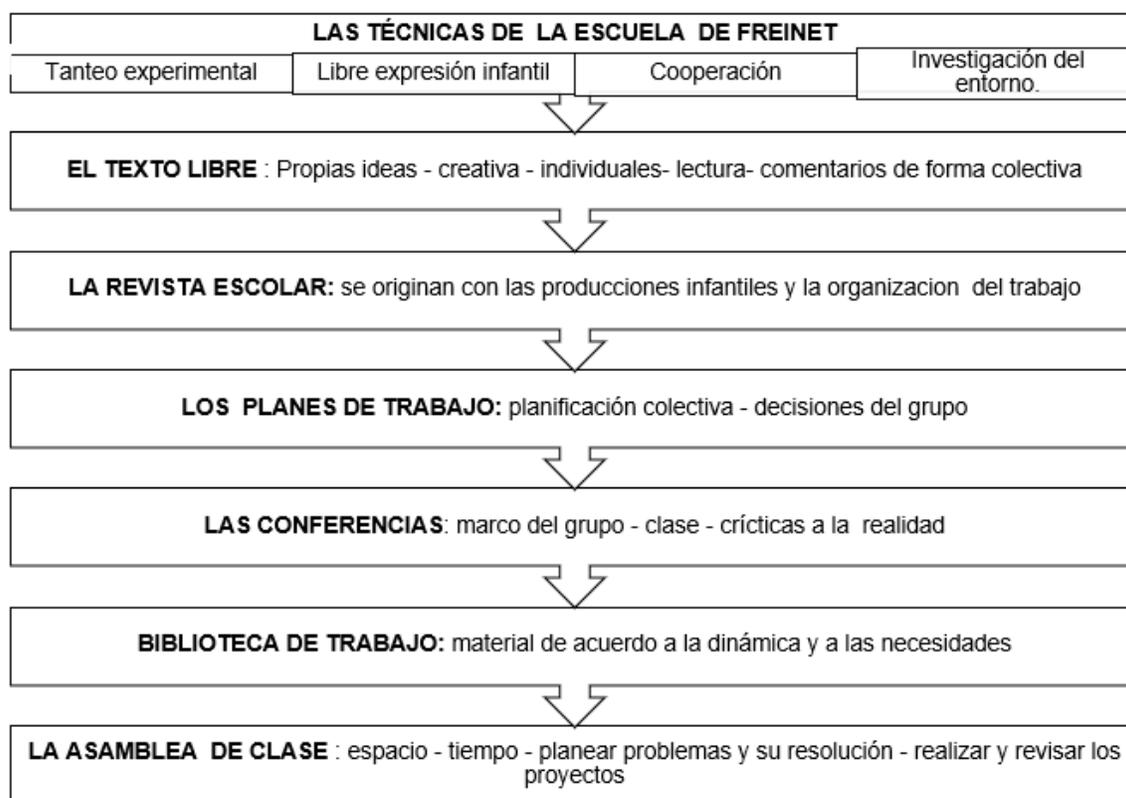
Según el esquema de la figura 5, se reconoce que educar es crear vínculos y no decorar contenidos, y en ese sentido la experiencia pedagógica de Aipe introdujo elementos sustanciales, prácticos y teóricos de Freire. Por lo tanto, su ejecución primó en que el estudiante fuera sujeto autónomo de sus aprendizajes, a través de las salidas de campo y sus puestas en común, para dar origen a las unidades temáticas, no como un adorno sino como una consecuencia del interés que perseguía el estudiante. Así, el docente se convertía para el niño en su interlocutor obligado y quien planteaba el espacio y los límites de su acción, en un encuentro “egocéntrico” donde todos podían intervenir y manifestar su punto de vista.

4. La educación como práctica de la libertad (liberación): educación no es solo ciencia; es arte y praxis, es acción-reflexión, es concienciación y proyecto, con el propósito de reinstalar la esperanza (Gadotti, 2006, p. 6).

La teoría de Paulo Freire inspiró a añadir insumos de Célestin Freinet, que aportó las técnicas para edificar la propuesta y llevar a cabo los objetivos de la educación popular en el Centro Docente San José, que aún no contaba con la infraestructura adecuada; apenas estaba en construcción, pues había sido abandonada por el Gobierno nacional. Sin embargo, esta necesidad fue el motor que permitió ver el horizonte de una escuela inclusiva, donde el espacio no fuera obstáculo, sino que, por el contrario, sería la oportunidad de muchos aprendizajes. En ese sentido, se emplearon técnicas grupales de la escuela de Freinet, que se detallan en la figura 6:

Figura 6

Las técnicas de la escuela de Freinet



Fuente: elaboración propia.

El tanteo experimental se puso en práctica mediante las clases-paseo, el huerto escolar, el cálculo vivo y la geografía viva, que buscaban justamente la creación de conocimiento a través de la mediación con el mundo cotidiano de los estudiantes, aquel donde día a día se desenvuelven, se desarrollan y experimentan.

Hacer la huerta, con todas sus condiciones materiales, en un espacio apropiado, en tierra fértil, con el tiempo de siembra y cosecha necesario, etc., suponía un trabajo activo y rico en diversos aprendizajes y experiencias para reflexionar, además de vincular la actividad las matemáticas, por ejemplo, calculando las porciones de semillas necesarias, la cantidad de agua requerida o el crecimiento de las plantas. Con estos procesos se dejaba atrás la fragmentación de contenidos que imperaba en el currículo oficial, en la medida que se desarrolló un conocimiento más significativo por surgir de la propia práctica y de la realidad material (Carmona, 1990).

Simultáneamente, las clases-paseo tenían un efecto reflexivo similar que básicamente pretendía conocer el entorno y apreciar de mejor forma la realidad y los aspectos que dentro de esta deben ser transformados (desigualdad social, pobreza, relaciones de poder y autoritarismo, desorganización social, problemas medioambientales, falta de financiamiento público, etc.). Sin importar el lugar que se visitara (barrios o poblaciones, localidades, parques públicos, bibliotecas), debía primar la reflexión profunda de lo observado a través de la aplicación de la geografía viva, la consideración de la historia local y las relaciones sociales evidenciadas (Carmona, 1990).

Esta Escuela Nueva responde a las necesidades del niño basadas en los intereses de su medio, incentivando su espíritu motivador, innovador y capaz de descubrir y potenciar habilidades para la crítica, en la búsqueda de un nuevo desarrollo intelectual y social.

Con esta síntesis, se hace un reconocimiento gradual de la interrelación niño-medio, pedagogo-niño, niño-medio-coordinador, pedagogo-currículum. Ello determina en el educando el gusto por la investigación y el aprendizaje, transformando el sentido e interés del conocimiento a partir de la cimentación de un andamio basado en la lúdica, el saber, la práctica y la relación con la comunidad y el colectivo.

8.2.3. Reconstrucción de las experiencias metodológicas de la Escuela Popular San José de Aipe

El trabajo en la escuela inició a través de una reflexión progresiva, destacando la relación del qué y el para qué con el cómo.

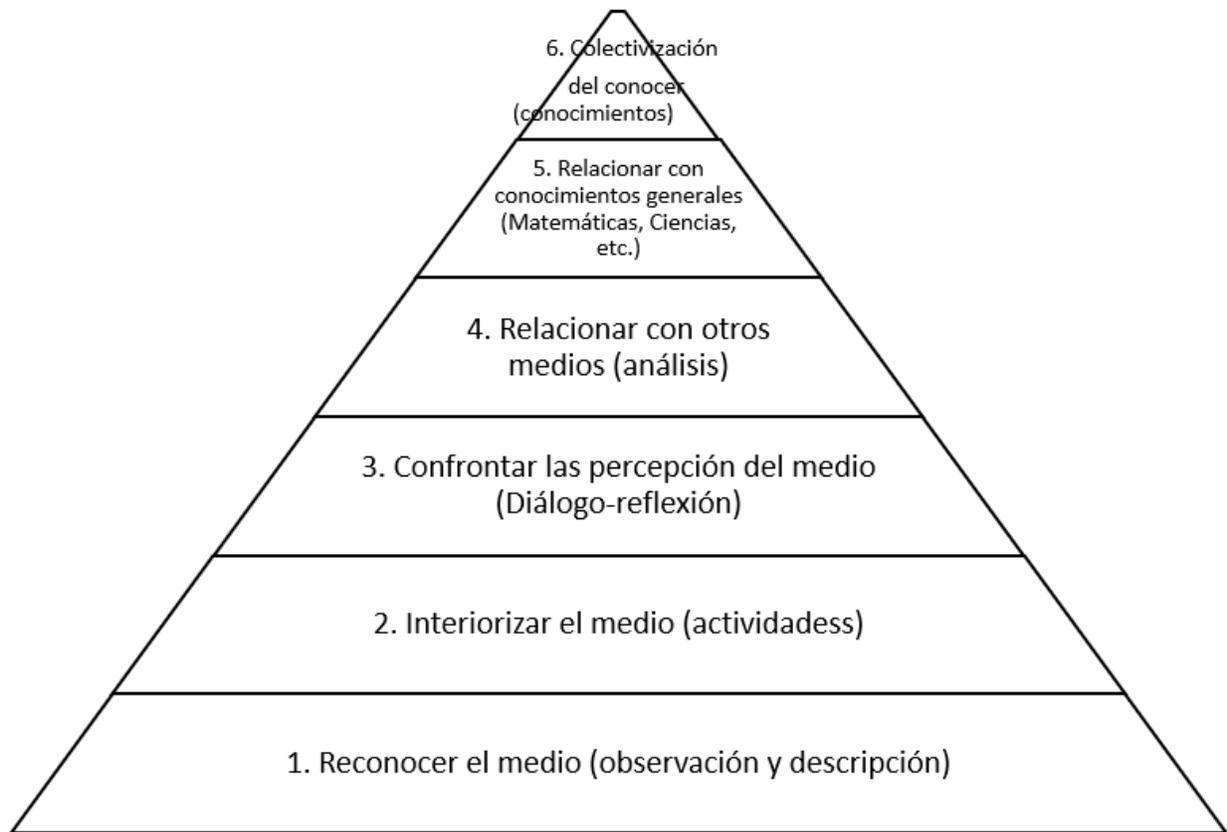
Al principio, se preocuparon por centrar los temas más cercanos a la realidad de los niños, desarrollándolos de una forma menos tradicional, basándose en nuevos contenidos y valores y emprendiendo una reflexión a fondo. Es así como se llega a una conclusión y a una estrecha relación entre métodos y contenidos.

Con esta breve explicación de la propuesta, explicaremos el proceso metodológico general que hemos reconstruido a través de las *Cartas Pedagógicas*, las voces de los autores, los videos y otros documentos donde los maestros publicaron sus avances a nivel nacional y en encuentros del movimiento pedagógico (Fecode, 1986; Cinep, Cepecs & IPC, 1990).

Como primera instancia, se sintetizan los pasos del trabajo realizado por los docentes de la experiencia de Aipe evidenciado en el video personal *La importancia de los ríos* (1987), los cuales se muestran en la figura 7 y se explican a continuación:

Figura 7

Pasos establecidos en el trabajo de investigación en la experiencia de Aipe



Fuente: elaboración propia.

1. Reconocer el medio (observación y descripción)

Las actividades encaminadas a explorar el entorno constituyeron el inicio de la estrategia, que buscaba generar en los estudiantes inquietudes, preguntas e incertidumbres sobre las dinámicas observadas en el medio. Al respecto, Elcira Cuenca, exalumna de la Escuela San José, comenta:

Recuerdo que salíamos a la calle a tomar nota de las direcciones de las calles, las carreras, las casas; íbamos a la galería a preguntarle a la gente qué vendía y muchas más cosas se

preguntaban a quienes trabajaban allí. También recuerdo que estuvimos en el parque y la alcaldía. Entrevistábamos a los ancianos y recorríamos todo Aipe. (E. Cuenca, comunicación personal, 28 de julio de 2020)

2. Interiorizar el medio (actividades)

Interiorizar es conocer los saberes previos que tiene el alumno sobre un tema. Para ello, se le pedía al estudiantado observar detalladamente los fenómenos que acontecían a su alrededor, con el propósito de generar estrategias de investigación, diseños y ensayos pequeños, a través de instrumentos de recolección de datos. La profesora Gala Guerrero profundiza en este tema:

Aprovechábamos la experiencia de las personas de edad para que les contaran historias a los muchachos. Todo era dialogado. En un primer momento, los niños apenas estaban empezando a leer y a escribir. Entonces, los ancianos nos contaban su experiencia, y los niños colocaban la puesta en común. ¿Y qué era la puesta en común? Era el trabajo con cada docente. Por ejemplo, la puesta en común de los niños de primero para ver qué recogieron hoy. Ahí tenía uno que estar pendiente para sistematizar lo que iban diciendo, y con base en eso se construían las unidades temáticas: el medio social del niño, el niño y la familia. Ahí se hacían las preguntas de la familia, qué hay en su medio, quienes viven en su barrio. [...]. Los temas salían de la investigación que los muchachos hacían de su medio. Usted ve en esa revista de *Educación y Cultura* que la primera unidad temática que se trabaja es el medio social del niño, y la familia es otra unidad temática. A raíz de esto, los niños observaban con sus papás, porque también los papás tenían que investigar, o por lo menos ayudar a sus hijos a investigar o aportarles lo que ellos llevaban para investigar. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

3. Confrontar las percepciones del medio (diálogo-reflexión)

Una vez recolectada la información, pasaban por un proceso de aprendizaje concreto según el nivel adquisitivo del niño, que, por medio de técnicas grupales como asambleas, conversatorios y otras, debatían y confrontaban los saberes para llegar a una idea de investigación.

La exalumna Elcira Cuenca recuerda:

Las clases se daban con esfuerzo porque tenía que averiguar lo que no sabía en la biblioteca. Hoy en día hay internet, es como más fácil porque en el tiempo de antes el que quería averiguar tenía que buscar por sus propios medios. (E. Cuenca, comunicación personal, 28 de julio de 2020)

Nelson Sánchez, otro exalumno de la Escuela San José, también cuenta sobre este aspecto:

Se manejaban mucho los cuestionarios. La profesora nos dejaba, por ejemplo, diez preguntas que debíamos investigar, estudiar y aprender, porque al día siguiente nos preguntaba al azar. [...] Se entonaba una canción, un saludo, se hablaba de la clase pasada, qué se había trabajado, si alguno tenía dudas del trabajo anterior, se hacían exposiciones orales, debíamos estar pendientes cuando el profesor llamaba a preguntar y se pasaba al frente a contestar. Eso nos servía para estar atentos. (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2020)

4. Relacionar con otros medios (análisis)

A través de los instrumentos empleados para la obtención de datos, los niños y las niñas analizaban las posibles variables que les proporcionarían el reconocimiento e identificación de los diferentes elementos de los sistemas. Así mismo, se consultaba en otros medios la variedad de percepciones y definiciones que permitían profundizar en determinados temas, y se hacían preguntas acerca del entorno de los estudiantes, como señala la profesora Gala:

No son temas descabellados que el niño no sabe de dónde vienen, sino de su propia realidad, en el barrio, en la casa. Que, si usted tiene mascotas, que, si tenemos un perrito, un gatito, una gallina, un pato, cómo es el cuerpo de ese animal. A partir de ahí íbamos trabajando lo que llamábamos fichas. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020).

5. Relacionar con conocimientos generales (matemáticas, ciencias, etc.)

Los debates permitieron intensificar la apropiación de los conocimientos y destrezas, que brindaban variedad de significados del entorno inmediato. Además, estos saberes se articulaban entre las áreas, con la finalidad de estudiar a profundidad los elementos, operaciones y relaciones.

Así lo recuerda el exalumno René Rubiano:

En geografía fue muy difícil porque no había material didáctico de Atlas para poder guiarnos, lo que hacía el docente era poner un pendón del mapa de Colombia y decirnos que dibujáramos el croquis. Para mí fue muy positivo porque nos poníamos como meta dibujar. En esa época no contábamos con elementos tecnológicos, por lo que toda la enseñanza era por medio de pendones. [...]. Una de las enseñanzas que me dejaron los docentes fue observar las cosas muy minuciosamente. En diseño gráfico hacíamos los

dibujos de acuerdo a lo que nos enseñaban. Con ello aprendimos a realizar los dibujos como una fotocopiadora, lo que me ayudó para ser un artista en dibujo. (R. Rubiano, comunicación personal, 21 de julio de 2020)

De igual manera, los temas que surgían del contacto con el medio eran transversalizados, como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2

Nombre de la unidad: El niño y su medio (1987)

Sociales	Español	Matemáticas	Ciencias	Educación Estética y Educación Física
El municipio: - Aspecto físico - Historia - Comercio - Organización - Comunicación y transporte - Instituciones - Tradiciones y folklore - Comidas típicas	Redacción de textos con otros datos de sociales: - Mejorar la expresión oral y escrita - División silábica - Signos de puntuación - Nombres propios y comunes - Estructura de la oración - Cuento - Anécdota	Con los datos del comercio y transporte: - Problemas con las tres operaciones - Medidas de peso y capacidad - Ejercicios de pensamiento matemático - Numeración de par e impar - Cantidades - Nociones - Distancia	Recursos naturales del municipio: - Minerales - Plantas - Animales - Población Condiciones de vida animal - Animales domésticos y salvajes - Cuidados del medio ambiente	Actividades específicas que apoyan la asimilación de las demás áreas: - Teatro - Bailes - Rajaleñas - Títeres - Juegos - Rondas - Moldeado con greda - Pintura en piedras - Pendón hecho con material reciclable

Nota: elaboración propia a partir de las voces de los docentes.

6. Colectivización del conocer (conocimientos)

En esta última etapa se pretendió intensificar y estimular la creatividad, el arte, las creaciones literarias, afiches, entre otros insumos que evidenciaran y concluyeran el aprendizaje adquirido en las unidades temáticas, para fomentar en el estudiante autonomía y apropiación del saber significativo, más que memorístico.

Al respecto comenta Educaro Lemus, exdirector de la escuela:

Lo que más me marcó fueron los trabajos artísticos, artesanales, las manualidades de los niños. Con mucha participación de los padres de familia, pues hacíamos hincapié en que los padres pueden orientar a sus hijos en los trabajos. [...] Así mismo, el positivismo del trabajo de los padres, la voluntad de los docentes al trabajar. Los muchachos lograban abstraer, opinar y organizar a través del juego. Fuera de eso, con el resultado de las investigaciones, ellos realizaban un montaje, una puesta en escena, una obra teatral, donde participaban los docentes y los padres de familia. Esto hizo que en esa época la educación fuera muy buena y la vocación de los docentes también lo fuera. (E. Lemus, comunicación personal, 29 de julio de 2020)

La colectivización también se evidencia en las palabras del exalumno Rubén Darío Maldonado:

Un grado organizaba la presentación y los otros grados éramos invitados. Debíamos estar muy atentos a las presentaciones, a lo que decían y hacían, porque luego nos tocaba redactar lo aprendido, luego teníamos que hacer lo que los otros habían hecho. [...] Hacíamos obras de teatro sobre los indios Pijaos, La Gaitana, sobre los mitos de la Patasola, el Mohán. Se dramatizó también la historia de los abuelos, sobre la leyenda de Aipe, la gallina de los Huevos de Oro. (R. D. Maldonado, comunicación personal, 17 de julio de 2020)

Las etapas del proceso metodológico mencionadas anteriormente constituyen una breve explicación de la forma de hacer investigación con los estudiantes en la experiencia de Aipe, cómo se estimulaban los centros de interés y el surgimiento de las unidades temáticas.

De otra parte, se analizaron los textos publicados sobre el avance de esta experiencia en la revista de Fecode (Perdomo, Morales, Celis, Gómez & Guerrero, 1986) y en el libro *Los maestros construimos futuro* (Cinep, Cepecs & IPC, 1990), que guarda las memorias de un encuentro de experiencias significativas en el país. A continuación, se especifican los hallazgos de este análisis bibliográfico, que resume el trabajo escolar en el Centro Docente San José:

- El niño reconoce su medio.
- Los niños discuten su medio y se interesan, proponiendo y fijándose temas para investigar.
- El niño investiga (primer paso de interiorización) su medio.
- El niño confronta su percepción del medio (puesta en común), mediante el diálogo directo y representando.
- El niño critica las otras percepciones y la suya propia.
- El niño relaciona con otros medios (conocimientos generales, ciencia, integración de áreas, participación del maestro, etc.).
- El niño colectiviza conocimiento al compartir sus relaciones generales aprendidas a través de manualidades, representaciones, juegos.
- El niño deriva acciones hacia el contexto social, a partir de elementos ganados en el proceso de construcción de conocimientos.
- Los niños discuten nuevos temas de investigación, los organizan colectivamente e inician nuevamente la investigación.
- Se van generando procesos acabados con productos terminados como cartillas y representaciones que se llevan a la comunidad y a la familia (Perdomo, Morales, Celis, Gómez & Guerrero, 1986).

Por último, cabe mencionar que las etapas desarrolladas en la experiencia de Aipe generaron productos fundamentales, como se muestra en la figura 8:

Figura 8

Productos de los procesos de la investigación de la experiencia popular



Fuente: elaboración propia.

Los productos de las investigaciones realizadas por los estudiantes y maestros de la Escuela San José evidencian la formación de un currículo alternativo que brindaba a la comunidad educativa la posibilidad de participar activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la ejecución de actividades que permitían la creación y organización de las unidades temáticas. Dichas actividades se condensan en cinco momentos específicos, que se detallan a continuación:

- 1. Momento descriptivo:** exploración del campo a trabajar y planeación de las visitas a realizar.
- 2. Momento acumulativo:** discusión y recopilación de la información.
- 3. Momento analítico:** discusión y elaboración de la información.
- 4. Momento representativo:** representación de lo nuevo por medio de actividades artísticas, manuales y literarias.
- 5. Momento práctico:** materializa lo aprendido en nuevos elementos generados.

Una vez desarrollada la apuesta y el proceso metodológico dentro del aula de clase, se realizaban coevaluaciones y heteroevaluaciones de las prácticas generadas, a través de las puestas en común que orientaban el aprendizaje, por medio de diversas técnicas grupales como foros, debates o actividades individuales, según cada caso.

Cabe resaltar que la experiencia era asesorada y vigilada por entes gubernamentales y agentes externos, con el fin de conocer el impacto de esta praxis diferente sobre los estudiantes, los padres de familia y la comunidad.

En contraste con las entrevistas realizadas, se evidencia una marcada correlación entre la teoría y la práctica:

Yo tenía que rendir informe de lo que estaba haciendo en cuanto a las anécdotas, lo que estaba pasando. En Bogotá está todo ese material, porque yo mensualmente tenía que enviar ese trabajo, el presupuesto, toda la parte de la caja menor que me daban, las cuentas claras con el Cinep. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

8.2.4. Unidades temáticas

La construcción de las unidades temáticas se centró en los temas más cercanos a la realidad de los niños, con la intención de ir más allá de la enseñanza tradicional. Para ello, los maestros planteaban un solo problema y proponían alternativas de solución que se acomodaban a las capacidades de los estudiantes. Esta metodología generaba una reflexión crítica y progresiva de los contenidos impartidos en el aula de clase, lo cual derivaba en una transformación pedagógica que ponía el ser en el centro del saber, por medio de la integración de las áreas del conocimiento con las necesidades y los centros de interés tanto de los estudiantes como de las familias y los docentes (figura 9).

Figura 9

Surgimiento de las unidades temáticas



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan algunas de las matrices y propuestas metodológicas producto del análisis de las diversas fuentes de investigación (entrevistas y videos) que se tuvieron en cuenta para este estudio:

1. Experiencia pedagógica *Con la raaa... de árbol* (video, 1988).

Se evidencia la interacción con el medio a partir de la exploración en las calles y los sitios emblemáticos del pueblo, así como de la investigación sobre la economía de los habitantes y la historia ancestral del municipio, entre otros aspectos:

MATRIZ CURRICULAR-PEDAGÓGICA

Matriz curricular - Experiencia Pedagógica Escuela Popular Aipe (Huila)

Fecha: 1988.

Profesores: Gala Guerrero, Danilo Gómez, Luis Felipe Celis, Félix María Perdomo, Nélide Morales y el asesor Marco Raúl Mejía.

Objetivo: Implementar proyectos pedagógicos alternativos en la Escuela San José.

Dinámica de grupo: Interactuar con el medio e integrar a la comunidad, realizando prácticas educativas que abarcan diversas áreas pedagógicas.

Actividad: Con la raaa... de árbol (video).

Unidad temática: El niño y su medio.

Núcleo problemático (preguntas problematizadoras):

¿Qué sitios importantes tiene mi pueblo?

¿En qué trabaja la gente aipuna?

¿Cuánto dinero ganan los trabajadores?

¿Qué hacen las familias con el dinero recogido del trabajo?

¿Cuáles son las funciones que debe cumplir un trabajador?

¿Cómo están divididas las calles?

¿Cómo se diferencia una casa de la otra?

¿Cuál es la distancia de la casa a la escuela?

¿Qué funciones debe cumplir la Alcaldía y el puesto de Policía con la comunidad?

¿Dónde queda la Alcaldía?

¿Qué hace un alcalde?

¿De qué material están hechas las casas?

¿Qué hace un trabajador común?

¿Qué barrios hay en Aipe?

¿Cómo está dividido el barrio?

¿Qué alimentos y productos se venden en la galería municipal?

¿Qué productos son más costosos?

¿Cuáles son los productos que más se venden en la galería?

¿Qué costos tienen esos productos y cómo se distribuyen?

¿Qué tan grande es el pueblo de Aipe?

¿Qué es Telecom?
 ¿Cómo es la zona del parque?
 ¿Cómo es el clima del pueblo?
 ¿Para qué son los números que tienen las casas?
 ¿En qué sitio se cancelan los servicios públicos?
 ¿Cómo vivían nuestros antepasados?
 ¿Cómo eran los indios?
 ¿Cómo vestían?
 ¿Cómo eran las fiestas y peleas?
 ¿Qué hacían?
 ¿Cuál es la historia de La Loma Pan de Azúcar?

Pregunta general: ¿Cómo está organizado el medio que me rodea?

Capacidades	Bloques temáticos de trabajo	Contenidos disciplinares	Estrategias didácticas	Recursos y materiales	Productos
Observar e identificar las diferentes labores que hacen las personas y, así mismo, explorar los lugares más importantes del pueblo, conociendo su función, beneficios y argumentando de qué material están hechas las diferentes viviendas y cómo es que las construyen, para luego realizar escritos e informes de investigación en cuadernos, fichas,	<p>Conocer el trabajo de algunas personas de la comunidad.</p> <p>Observar las condiciones de las familias que trabajan en la galería.</p> <p>Identificar los puntos cardinales.</p> <p>Realizar planos del municipio y ubicar los sitios que se visitaron.</p> <p>Saber que la dirección es el número que identifica una vivienda.</p> <p>Distinguir los barrios del municipio.</p> <p>Señalar con dibujos o gráficas los sitios y sus alrededores por medio de planos, teniendo en cuenta los puntos cardinales.</p> <p>Compartir por medio de juegos la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historia • Matemáticas • Español y Literatura • Artes • Ciencias Naturales • Ciencias Sociales • Educación Estética • Educación Física • Educación de la fe. • Cultura y tradiciones. 	<p>Definición del Problema de Aula a trabajar.</p> <p>Organización colectiva del Plan de Aula.</p> <p>Precisión de actividades de trabajo de campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas orales. • Observaciones • Captura de imágenes. • Rastreo bibliográfico por diferentes medios. • Salidas de campo. <p>Elaboración de cuestionarios para las entrevistas a la comunidad (personas que trabajan en dichos lugares, policía, alcalde, abuelos y padres</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno • Lápiz • Borrador • Colores • Ramas de palma • Piedras y palos secos • Cartón • Ega • Tijeras • Vinilos • Hojas de periódico • Vasos desechables • Instrumentos musicales • Diversos materiales reciclables <p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de trabajo. • Escritura de algunas 	<p>Textos colectivos enriquecidos con dibujos y algunas palabras, producto de la sistematización del trabajo de campo.</p> <p>Exposición y socialización de lo investigado, realizado por los niños.</p> <p>Presentaciones en diferentes formas lúdico-pedagógicas (representaciones teatrales, rajaleñas, dibujos, planos, lectoescrituras, etc.).</p>

<p>carteles, dramatizados, dibujos, planos entre otros.</p> <p>Salida e integración con la comunidad que trabaja en el Parque Central, la galería, la Alcaldía, la Estación de Policía, entre otros, estableciendo una interacción de saberes y una valiosa comunicación para indagar ciertas consultas sobre la economía, los estilos de vida, etc.</p> <p>Distinguir las diversas respuestas a las inquietudes sobre la vida laboral y social de la comunidad.</p> <p>Reflexionar y valorar los diferentes trabajos en la comunidad, ya que cada uno cumple una función para el mejor vivir</p>	<p>interacción de trabajos en grupo.</p> <p>Hacer recuentos de los escritos y dibujos hechos por los estudiantes.</p> <p>Promover diálogos para hacer la puesta en común de lo observado.</p> <p>Exponer los dibujos de los sitios visitados: la galería, la Caja Agraria, la iglesia, el parque, la Alcaldía, el cuartel de Policía, Telecom, el kínder y las viviendas.</p> <p>Sitios ubicados en el centro del pueblo.</p> <p>Identificar qué cosas se encontraron en los alrededores.</p> <p>Historia del pueblo contada por personas adultas que comparten sus saberes.</p> <p>De qué material están hechas las diferentes viviendas, quién las construye y qué elementos se utilizan para dicha construcción (tablas, bolsas, palmicha, barro, ladrillo, cemento, madera, etc.).</p> <p>De qué están hechos o producidos dichos materiales para hacer las casas, por ejemplo, la palmicha de la palma.</p> <p>Cómo eran las viviendas de antes (cuevas, chozas...).</p> <p>Comparar la vida y las costumbres de los indios con la de estos tiempos.</p>		<p>de familia).</p> <p>Definir sitios y hora de salida para hacer las entrevistas.</p> <p>Trabajo de aula en sistematización de la información.</p> <p>Preparar de manera lúdica el trabajo investigado y realizado.</p> <p>Reflexionar sobre los problemas que afectan al pueblo y colaborar con estrategias para mejorar la situación.</p> <p>Incentivar a la comunidad sobre la importancia de la historia del municipio.</p> <p>Admirar la tradición y la historia del sitio turístico loma Pan de Azúcar.</p> <p>Historia geográfica del municipio.</p> <p>Reunir la información, recojiéndola en hojas para luego unir una sola investigación plasmada en el cuaderno.</p>	<p>palabras claves de la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informes escritos e imágenes de los temas a investigar. <p>Humanos: Estudiantes, profesores y comunidad en general.</p> <p>Espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase • Morocho • Loma Pan de Azúcar • Parque principal • Alcaldía • Puesto de Policía • Kínder • Telecom • Iglesia • Casas de algunas familias <p>Barrios del pueblo</p>	<p>Producto de la información de los papás para organizar comentarios de los indios.</p> <p>Motivar a los niños a leer los pequeños escritos.</p> <p>Planos del sector mostrando por dibujos ilustrativos del camino de la casa a la escuela, al parque y otros.</p> <p>De manera colectiva, responder inquietudes relacionadas con el conocimiento de la vida de los antepasados y la de ahora.</p> <p>Comentarios sobre algunos mitos de los barrios escuchados por los adultos.</p> <p>Valorar la cultura del municipio creando un enfoque</p>
---	---	--	--	--	---

<p>del pueblo, inclusive el cuidado y el amor hacia todas las cosas que están alrededor que conforman el barrio, sensibilizando el sentido de pertenencia y tomando como estrategia el trabajo colectivo para construir propuestas pedagógicas que permitan valorar su pueblo natal.</p> <p>Investigar y contribuir a la mejora de la escuela, mediante el estudio de las relaciones entre la historia y la diversidad cultural del pueblo.</p> <p>Reconocer las personas del pasado que vivían en tierras del municipio de Aipe.</p> <p>Socializar los aprendizajes con la comunidad,</p>	<p>Socialización general con el equipo de trabajo (maestros, padres de familia, comunidad y estudiantes).</p> <p>Discernir quiénes eran los indios y de qué vivían, qué construían y cómo vestían.</p> <p>Planificar preguntas para la visita con el alcalde.</p> <p>¿Dónde se guarda la plata que llega al municipio?</p> <p>¿Qué hace la plata que llega?</p> <p>Investigar con los padres de familia o con personas ancianas.</p> <p>¿Cómo se fundaron los barrios?</p> <p>¿Cómo era el barrio antes?</p> <p>Diálogos con los abuelos sobre la historia de la gallina de los huevos de oro, de la loma Pan de Azúcar y su tradición.</p> <p>Salida pedagógica a Morocho para observar y subir a la loma Pan de Azúcar.</p> <p>Diálogo con abuelos sobre cómo era la tierra geográfica del municipio.</p> <p>¿Dónde estaba ubicado antes el municipio?</p> <p>¿Qué pasó?</p>		<p>Sacar conclusiones de las grandes diferencias entre los datos acumulados por los padres de familia y la comunidad.</p> <p>Buscar planes de acción para mejorar la calidad de vida de las familias.</p> <p>De manera conjunta, buscar la historia cultural de los antepasados.</p> <p>Averiguar por medio de las voces de la comunidad qué tribus indígenas vivieron en esas tierras.</p>		<p>intercultural.</p> <p>Analizar las evidencias acumuladas, interpretar los datos aportados y debatir acerca de sus implicaciones.</p>
--	--	--	---	--	---

<p>destacando los avances de la organización cooperativa en la escuela y los logros de las organizaciones del sector.</p> <p>Prácticas de cantos de rajaleñas y toque de instrumentos populares de la región.</p>	<p>¿Por qué trasladaron las casas que estaban antes en Morocho?</p> <p>¿Por qué Aipe está ubicado en otro sitio?</p>				
---	--	--	--	--	--

Criterios de evaluación: asistencia, participación, desempeño en el momento del desarrollo de la actividad, colaboración, compromiso, interés, compartir ideas, organización del plan de acción, calidad de los productos.

Fuentes primarias: Luis Felipe Celis Tovar, Gala Georgina Guerrero, Félix María Perdomo, Nérida Morales, Danilo Gómez y Marco Raúl Mejía.

Fuentes secundarias: rastreo de los escritos de los alumnos, información oral, ilustraciones del cuaderno y libros de trabajo del docente.

2. Experiencia pedagógica *La importancia de los ríos* (video - Experiencia de la Escuela Popular San José de Aipe, Huila - agosto de 1987).

Esta experiencia se realizó debido a la problemática que se presentaba en el municipio por la carencia del suministro de agua potable. Se organizaron preguntas con el fin de dar respuestas a las inquietudes de los niños y, al mismo tiempo, sensibilizar a la comunidad sobre la importancia del cuidado de los ríos y la protección del medio ambiente, para mejorar el bienestar social.

MATRIZ CURRICULAR-PEDAGÓGICA

Matriz curricular - Experiencia Pedagógica Escuela Popular Aipe (Huila)

Fecha: agosto de 1987.

Profesores: 5 participantes de la experiencia alternativa.

Objetivo: Comprender y percibir críticamente el mundo que los rodea, investigando su medio social.

Dinámica de grupo: Interactuar e integrar a la comunidad, relación alumno-docente-comunidad. Prácticas educativas que abarcan diversas áreas.

Actividad: La importancia de los ríos.

Núcleo problemático (preguntas problematizadoras):

¿Por qué son importantes los ríos para la vida?

¿Qué ríos hay en el pueblo?

¿Qué historias conocen del río?

¿Cómo está la vegetación del río?

¿Cómo es el caudal del río?

¿Qué plantas crecen en los ríos?

¿Por qué se secan los ríos?

¿Qué peces viven en el río?

¿Cómo nacen los ríos?

¿Qué árboles se encuentran alrededor del río?

¿Por qué el río crece si no hay lluvia?

¿Cómo está el agua del río?

Pregunta general: ¿Cómo está la producción de la pesca y qué importancia tiene el río para la comunidad de Aipe?

Capacidades	Bloques temáticos de trabajo	Contenidos disciplinares	Estrategias didácticas	Recursos y materiales	Productos
<p>Observar y conocer la vida y la importancia de los ríos para el bienestar de la comunidad aipuna, con el fin de recrearla en sus escritos de investigación, en carteles, dramatizados, maquetas e imágenes, entre otros.</p> <p>Interactuar con la</p>	<p>Incentivar a la sociedad sobre la importancia de los ríos.</p> <p>Observar las condiciones de las familias que viven cerca del río.</p> <p>Hechos que producen la contaminación de los ríos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historia • Matemáticas • Lengua Castellana • Artes • Ciencias Naturales • Ciencias Sociales • Ética y Valores • Comunicativa • Cívica y Democracia 	<p>Definición del Problema de Aula a trabajar.</p> <p>Organización colectiva del Plan de Aula.</p> <p>Precisión de actividades de trabajo de campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas orales 	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno • Lápiz • Borrador • Colores • Hojas y ramas de árboles. • Cartón • Ega • Tijeras • Vinilos 	<p>Textos escritos enriquecidos con imágenes y frases, producto de la sistematización del trabajo de campo.</p> <p>Exposición y socialización de lo investigado y realizado por los</p>

<p>comunidad que vive cerca del río y con hombres pescadores que laboran en sus canoas, estableciendo una comunicación e indagando sobre los quehaceres de estas personas.</p> <p>Conocer y dar respuesta a las inquietudes sobre la vida del río y su productividad.</p> <p>Reflexionar y valorar los ríos y los árboles, como estrategia para incentivar el trabajo colectivo para construir propuestas pedagógicas de valoración de la naturaleza.</p>	<p>Certezas de la producción económica de los ríos para la vida de los aipunos.</p> <p>Relación de las familias frente a la problemática de la contaminación del medio ambiente.</p> <p>Conocimiento de los tipos de peces que viven en el río Magdalena.</p> <p>Mensajes de reflexión de los ríos como eje de vida para el planeta.</p> <p>Historia de cómo se forman los ríos y los beneficios de vida que aporta a la tierra y al hombre.</p> <p>Causas y consecuencias del agua contaminada.</p> <p>Aspectos para mejorar la vida de los ríos.</p> <p>Consecuencias para el planeta si desaparecieran los ríos.</p> <p>Conocer las actividades que hacen las familias del</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones • Captura de imágenes • Rastreo bibliográfico por diferentes medios <p>Elaboración de cuestionarios para las entrevistas a la comunidad.</p> <p>Definir sitios y hora de salida para hacer las entrevistas.</p> <p>Trabajo de aula en sistematización de la información.</p> <p>Preparar de manera lúdica el trabajo investigado y realizado.</p> <p>Reflexionar sobre los problemas que afectan al pueblo y colaborar con estrategias para mejorar la situación.</p> <p>Incentivar a la comunidad a amar y cuidar el medio ambiente y atender</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pinceles • Diversos materiales reciclables <p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartillas y textos de los docentes. • Guías de trabajo. • Lecturas de la importancia de los ríos. • Analizar noticias sobre las problemáticas ecológicas. <p>• Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Profesores • Comunidad en general <p>Espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase • Morocho - Río Magdalena • Parque principal • Barrios del pueblo 	<p>niños.</p> <p>Presentaciones en diferentes formas lúdico-pedagógicas (dramatizados, cuentos, poesías, dibujos, maquetas, desarrollo de problemas matemáticos, etc.).</p> <p>De manera colectiva, responder inquietudes relacionadas con el tema.</p>
---	---	--	--	--	---

	<p>pueblo en el río.</p> <p>Conocer la cantidad de peces que se pueden pescar en un día de trabajo.</p> <p>Conocer algunos mitos y leyendas sobre el río.</p>		<p>con responsabilidad las malas prácticas, para evitar la contaminación de los ríos.</p> <p>Socializar en familia y establecer planes de acción para mejorar la calidad de vida de los ríos.</p> <p>De manera conjunta, buscar alternativas para mantener vivos los ríos.</p>		
--	---	--	--	--	--

Además de las experiencias de investigación que se concertaban teniendo en cuenta el medio social de los niños, detectamos experiencias que resultaron de manera espontánea y generaron tanta curiosidad, que se convirtieron también en un pequeño proyecto de investigación. Miremos, por ejemplo, el caso de “El alacrán”.

3. Experiencia pedagógica “El alacrán” (experiencia del docente Luis Felipe Celis, 1988).

La historia de la clase del alacrán fue en el grado segundo de primaria. Ese día estaba lloviendo y cayó del techo un alacrán. Entonces, todos se vinieron a ver al animalito con la ponzoña afuera; lo cogimos, lo amarramos y lo colocamos en la mesa. Yo empecé a socializar: ¿Alguien que me diga algo del alacrán? Unos me decían “eso es para la buena suerte”, otros decían “ellos tienen veneno, pican y se duerme la lengua”. ¿Y cómo nos defendemos? Empezamos a dibujar el alacrán, a sacarle propiedades y características; también se habló de los agujeros, se trabajó sociales, ciencias naturales, matemáticas. ¿Cuántas patas tiene el alacrán? Es la importancia de combinar e integrar todo en un solo tema. Entonces, el interés del muchacho se despertó en este animal, en una clase diferente, innovadora. Lo único que nos quedaba faltando era el laboratorio para estudiar la ponzoña, que es donde tiene el veneno el alacrán, e investigar el tipo de veneno de este animal, porque solo en un laboratorio se puede averiguar el contenido de líquido, los efectos que produce y cómo buscar los anticuerpos; eso es ciencia. Y eso me llevó toda una semana trabajando con ellos varios temas; se trabajó con un centro de interés y concentración entre todos”. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020).

MATRIZ CURRICULAR-PEDAGÓGICA
Matriz curricular - Experiencia Pedagógica Escuela Popular Aipe (Huila)
Fecha: 1988.
Profesor: Luis Felipe Celis Tovar.
Objetivo: Descubrir recursos para mejorar la lecto-escritura, fomentando los niveles de participación.
Dinámica de grupo: Propiciar una mayor participación de la comunidad educativa en las diversas áreas pedagógicas.
Actividad: Mi amiga la vocal A, de <i>alacrán</i> .
Unidad temática: Integración al trabajo cooperativo, reforzando la lecto-escritura y demás áreas de estudio.
<p>Núcleo problemático (preguntas problematizadoras):</p> <p>¿Qué tipo de animales son los alacranes? ¿Cuál es el hábitat de los alacranes? ¿Dónde viven los alacranes en las casas? ¿Cuál es el significado de alacrán? ¿Cuántas patas y ponzañas tiene un alacrán? ¿Cómo se reproduce un alacrán? ¿De qué se alimenta un alacrán? ¿Cuánto alcanza a medir un alacrán? ¿Cómo es un alacrán? ¿Cómo es el esqueleto del alacrán? ¿Qué mitos y leyendas se conocen del alacrán? ¿Qué se hace cuando pica un alacrán? ¿Qué se tiene que hacer cuando encuentre un alacrán? ¿El veneno es tóxico para los seres humanos? ¿Cómo evitar que los alacranes no entren a las casas? ¿Qué creencias existen sobre el alacrán?</p> <p>Pregunta general: ¿Cómo se manifiesta la curiosidad, imaginación y creatividad en los niños y niñas, integrando las características de este</p>

animal con la lecto-escritura y demás áreas?					
Capacidades	Bloques temáticos de trabajo	Contenidos disciplinares	Estrategias didácticas	Recursos y materiales	Productos
<p>Observar e identificar las diferentes características y formas de cazar, investigando en casa con las familias.</p> <p>Explicar qué es un escorpión, cuándo se originó y cómo es su anatomía. Además, cuáles son sus características y clasificación, buscando en fuentes bibliográficas.</p> <p>Realizar escritos e informes de investigación en cuadernos, fichas, ilustraciones, dramatizados, entre otros.</p> <p>Comunicación con la comunidad indagando sobre los mitos y leyendas sobre este animal depredador.</p> <p>Distinguir lo bueno y lo malo del alacrán para el medio.</p> <p>Saber que el alacrán es uno de los animales más antiguos de la antropología.</p> <p>Reforzar la participación consciente y autónoma del niño.</p>	<p>Conocer qué tipo de animal es el alacrán.</p> <p>Escribir el nombre del animal, para estudiar la vocal A con otras consonantes.</p> <p>Elaborar un plan de estudio y desarrollarlo.</p> <p>Identificar por medio de las voces historias culturales del alacrán.</p> <p>Participación popular.</p> <p>Simpatía por los intereses del niño.</p> <p>Distinguir las partes que conforman el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Humanidades y Lengua Castellana • Artes • Ciencias Naturales y Educación Ambiental • Ciencias Sociales • Ética y Valores • Comunicativa • Cívica • Cultura y Tradiciones • Educación Religiosa • Educación • Física y Recreación 	<p>Definición del Problema de Aula a trabajar.</p> <p>Organización colectiva del Plan de Aula.</p> <p>Precisión de actividades de trabajo de campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas orales • Observaciones • Captura de imágenes • Rastreo bibliográfico por diferentes medios • Escuchar cuentos y anécdotas <p>Elaboración de cuestionarios para las entrevistas con abuelos, padres de familia y personal médico.</p> <p>Visitas al hospital.</p> <p>Trabajo de aula en sistematización de la información.</p> <p>Preparar de manera lúdica el trabajo</p>	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno • Lápiz • Borrador • Colores • Papel de revistas • Piedras y palos secos • Cartón de huevos • Ega • Tijeras • Vinilos • Hojas de periódico • Tapas • Diversos materiales reciclables <p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de trabajo • Escritura de algunas palabras claves de la investigación • Informes escritos e imágenes de los temas a investigar 	<p>Esta experiencia generó nuevos conocimientos derivados de la investigación, permitió al maestro sugerir ejercicios de composición literaria en donde los niños reconocen la vocal A, las consonantes, creación de metáforas, anécdotas, etc., que se dispusieron a representarlos a través de cortas dramatizaciones y dibujos artísticos.</p> <p>Estimular el avance en lectura, escritura, escucha y expresión oral.</p>

<p>Abrir espacios de actitud científica.</p> <p>Dar respuestas a las inquietudes sobre la vida de este animal ante lo dicho por la comunidad.</p> <p>Actitud crítica ante la historia cultural del alacrán.</p> <p>Reflexionar y valorar los animales del medio natural, ya que cada uno cumple una función importante y especial en la naturaleza.</p> <p>Indagar sobre el cuerpo del alacrán.</p> <p>Analizar con la comunidad por qué Aipe en un lugar habitable para este depredador.</p> <p>En cooperación, investigar los síntomas que padece una persona cuando le pica un insecto de estos.</p> <p>Desarrollo de problemas matemáticos sobre el número de patas y ojos que tiene este animal.</p>	<p>cuerpo del alacrán.</p> <p>Estudiar la vocal A, integrándola a las demás áreas.</p> <p>Organización de grupos, útiles y colectivos.</p> <p>Elaboración del plan de preguntas, con la participación de padres de familia.</p> <p>Compartir por medio de juegos la interacción de trabajos en grupo.</p> <p>Hacer recuentos de los escritos y dibujos hechos por los estudiantes.</p> <p>Promover diálogos para hacer la puesta en común del animal</p>		<p>investigado y realizado.</p> <p>Reflexionar sobre los problemas de salud para la vida del ser humano a causa del veneno.</p> <p>Planear en familia estrategias para evitar la llegada de este animal a las casas.</p> <p>Analizar la puesta común de las entrevistas.</p> <p>Los niños hicieron sus propios comentarios sobre las causas y consecuencias de la extinción del alacrán.</p> <p>Sacar conclusiones de los datos existentes y acumulados por los padres de familia y la comunidad.</p> <p>Realizar procesos de pensamiento matemático con la cantidad de huevos que puede tener la hembra.</p> <p>Averiguar por medio de las voces de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del esquema del animal • Lecturas por parte del maestro sobre cuentos del escorpión • Apuntes sobre el número de patas, ojos, ponzoñas y huevos que posee este animal. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Profesores • Comunidad en general <p>Espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase • Hospital • Biblioteca • Casas de algunas familias del pueblo 	<p>En el área de Educación Física, los niños proponen jugar a caminar hacia atrás y actuar como el alacrán cuando siente peligro o cuando está tranquilo.</p> <p>Trabajar ejercicios de conjuntos y números con las extremidades del alacrán.</p> <p>Creación de textos de carácter científico.</p> <p>Realización de tarjetas de afianzamiento de sílabas para luego realizar intercambios con los compañeros.</p>
---	--	--	---	--	---

	<p>observado en clase.</p> <p>Exposición de los dibujos del esqueleto del escorpión.</p> <p>Identificar los sitios y el clima donde habita el alacrán.</p> <p>Anécdotas del alacrán contadas por personas adultas compartiendo sus saberes.</p>		<p>comunidad qué se debe hacer ante una picadura de este depredador.</p>		
--	---	--	--	--	--

Criterios de evaluación: asistencia, participación, desempeño en el momento del desarrollo de la actividad, colaboración, compromiso, interés, compartir ideas, organización del plan de acción, calidad de los productos.

Fuentes primarias: Luis Felipe Celis Tovar, Gala Georgina Guerrero, Félix María Perdomo, Nélide Morales, Danilo Gómez y Marco Raúl Mejía.

Fuentes secundarias: Rastreo de los escritos de los alumnos, información oral, ilustraciones del cuaderno y libros de trabajo del docente.

4. Experiencia pedagógica “Las piedras de arte” (reconstrucción de la experiencia del docente Luis Felipe Celis, 1991).

Esta unidad temática surgió de la visita a un río, donde los niños jugaban con las piedras y esto motivó al docente a preguntar a los estudiantes sobre otras posibles funciones que se le podían otorgar a este elemento en el hogar y otros espacios.

MATRIZ CURRICULAR-PEDAGÓGICA	
Matriz curricular - Experiencia Pedagógica Escuela Popular Aipe (Huila)	
Fecha:	1991.
Profesor:	Luis Felipe Celis Tovar.
Objetivo:	Propiciar una mayor participación de la comunidad educativa en el estudio de las causas sociales y ambientales.
Dinámica de grupo:	Mejorar los niveles de participación y responsabilidad en las tareas del cuidado del medio ambiente.
Actividad:	Conociendo y aprovechando lo que el medio me regala.
Unidad temática:	Trabajo la imaginación creando piezas de arte en piedra.
Núcleo problemático (preguntas problematizadoras):	<p>¿Qué cosas rodean la naturaleza?</p> <p>¿Qué son los árboles?</p> <p>¿Qué es un río?</p> <p>¿Qué se encuentra en los ríos?</p> <p>¿Qué objetos sostiene la tierra?</p> <p>¿Qué es una piedra?</p> <p>¿Cuáles son las características de una piedra?</p> <p>¿Cómo se forma una piedra?</p> <p>¿Para qué le sirve la piedra a la naturaleza y al hombre?</p> <p>¿De qué está hecha una piedra?</p> <p>¿Cuántos años logra tener una piedra?</p> <p>¿Por qué hay piedras grandes y pequeñas?</p> <p>¿Por qué las piedras tienen diferentes colores y formas?</p>

Pregunta general: ¿Qué podemos hacer para conservar y cuidar los minerales que produce la tierra?

Capacidades	Bloques temáticos de trabajo	Contenidos disciplinares	Estrategias didácticas	Recursos y materiales	Productos
<p>Rescatar el amor y cuidado hacia el medio ambiente.</p> <p>Observación directa de la salida al río Magdalena para explorar el medio que nos rodea.</p> <p>Investigación general sobre todos los problemas ambientales que causa el ser humano.</p> <p>Análisis interesantes y canalización de todos los comentarios sin cortar la creatividad.</p> <p>Diálogos sobre el medio ambiente.</p> <p>Entrevistar personas, con el resultado, haciendo ejercicios de comparación, expresión, análisis, redacción, manejo de ortografía, trabajando los elementos del texto libre hasta llegar a la impresión en papel y piedras.</p> <p>Exposición con las familias</p>	<p>Valorar la participación de los niños durante la puesta en común en las informaciones orales, escritas y los dibujos pintados en las piedras.</p> <p>Mostrar y dialogar sobre las fases en las que se forma una piedra.</p> <p>Formar grupos de estudiantes y familias para investigar de qué material está hecha una piedra y los años de su existencia.</p> <p>Enseñar a los niños que las piedras son muy utilizadas por los artistas.</p> <p>Seguir el proceso para pintar en piedras.</p> <p>Historia de la utilidad que nuestros antepasados le dieron a las piedras.</p> <p>La forma en que los indios utilizaban el arte por medio de piedras (letras, mensajes, códigos, dibujos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Humanidades y Lengua Castellana • Artes • Ciencias Naturales y Educación Ambiental • Ciencias Sociales • Ética y Valores • Cultura y Tradiciones • Educación Religiosa • Educación Física y Recreación 	<p>Salida al río para recolectar piedras, con el propósito de encontrar cosas con las que podamos desarrollar proyectos creativos.</p> <p>Usar piedras tipo canto rodado o similares.</p> <p>Usar acrílicos o témperas, dejando que los niños le den el acabado final con cola vinílica.</p> <p>Jugar utilizando la fantasía con las formas de las rocas, imaginando a qué se parecen.</p> <p>Pintar, dándole forma al animal con los colores, agregándole ojos y boca, para que luego lo utilizaran de accesorio para la</p>	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno • Lápiz • Borrador • Colores • Piedras • Pinturas • Pinceles • Alambres • Ega • Diversos materiales reciclables <p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabajo. • Escritura de palabras y frases importantes de la investigación. • Informes escritos e imágenes de los temas investigados. • Observación de las bellezas artísticas hechas con piedras. • Recuento de las historias de los antepasados en 	<p>Sirvió para crear cosas bellas y disfrutar pintando entre compañeros.</p> <p>Actividad que ayudó a la relajación.</p> <p>Tocar e identificar las distintas texturas de las piedras.</p> <p>Hacer presente a la naturaleza, para desarrollar la psicomotricidad fina en los niños.</p> <p>Ofrecerles a las familias la oportunidad de conversar y compartir con los hijos, con esas actividades que son tan relajantes.</p> <p>Las pueden utilizar como pisapapeles, para regalar, para decorar una repisa,</p>

<p>sobre los resultados de las piedras pintadas.</p> <p>Formar comités de investigación ecológicos.</p> <p>Abrir espacios de actitud artística.</p> <p>Dar respuestas a las inquietudes de la importancia de los minerales de la tierra, dichos por la comunidad.</p> <p>Actitud crítica ante las artes hechas con piedras, incentivando la creación de empresas sostenibles para un mejor futuro en la vida del niño.</p> <p>Sensibilización sobre el cuidado el entorno.</p> <p>Manejo de las piedras según nuestros antepasados.</p>	<p>Imaginación y creatividad para formar figuras en piedras.</p> <p>Hacer informes de lo investigado.</p> <p>Trabajar el color y la forma.</p> <p>Practicar la suma y resta con piedras.</p> <p>Fomentar el contacto con la naturaleza a través de las piedras.</p> <p>De manera divertida, hacer arte con los elementos de la naturaleza.</p> <p>Aprender a valorar los minerales que ofrece el suelo.</p> <p>Fomentar el trabajo en equipo y el desarrollo emocional.</p> <p>Concientización ambiental.</p> <p>Implicar a las familias en las ayudas de producción de arte.</p>		<p>mesa o retenedor de puertas o pisapapel.</p> <p>Después de lavadas las piedras, hacer dibujos abstractos, animales, monigotes, letras, mensajes, etc.</p> <p>Conocimiento de las diferentes técnicas de dibujo.</p> <p>Indagar sobre la importancia del arte para la motricidad fina.</p>	<p>la forma que utilizaban las piedras como medio de trabajo, herramienta, vivienda, transporte, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la imaginación y crear cuentos, adivinanzas, etc., sobre las artes plasmadas en la piedra. • Apuntes sobre los resultados de la suma y resta, utilizando piedritas (ábaco). <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Profesores • Comunidad en general <p>Espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clases • Río Magdalena • Parques • Calles de Aipe 	<p>para rellenar un jarrón de cristal vacío. También algunas se devolvieron al monte, al jardín o al parque.</p> <p>Es una actividad que se puede desarrollar con niños de todas las edades, a la que se pueden sumar los abuelos (les resulta absurdo y por ello divertido) y demás adultos, ocupando cualquier momento de tiempo en el día.</p> <p>Realización de dramatizados, representando la utilización de la piedra en los antepasados (humano primitivo, indios).</p>
--	---	--	--	--	--

Criterios de evaluación: asistencia, participación, desempeño en el momento del desarrollo de la actividad, colaboración, compromiso, interés, compartir ideas, organización del plan de acción, calidad de los productos.

Fuentes primarias: Luis Felipe Celis Tovar.

Fuentes secundarias: Rastreo de los escritos de los alumnos, información oral de estudiantes y padres de familia, ilustraciones del cuaderno y libros de trabajo del docente.

5. Experiencia pedagógica “La isla” (experiencia de los docentes, 1990).

Esta propuesta se generó en la zona rural cerca al casco urbano de Aipe, cuando un grupo de familias había invadido unos terrenos reclamando la reforma agraria. Ante la amenaza de la Policía por un posible desalojo, las familias se llevaron a los niños para la zona, como escudo de protección frente a una acción de uso de la fuerza. Cuando los profesores llegaron a la escuela y se dieron cuenta de que faltaba la mayoría de los niños, se trasladaron al sitio y el espacio rural se convirtió en contenido de aprendizaje.

MATRIZ CURRICULAR-PEDAGÓGICA	
Matriz curricular - Experiencia Pedagógica Escuela Popular Aipe (Huila)	
Fecha: 1990.	
Profesor: Luis Felipe Celis Tovar.	
Objetivo: Organizar y ampliar el espacio hacia el medio social más inmediato, su familia, sus parcelas, promoviendo un estudio de la realidad.	
Dinámica de grupo: Rescatar el trabajo agropecuario, relacionándolo entre los diferentes organismos de la comunidad rural.	

Actividad: Integración al trabajo cooperativo, abriendo caminos alternativos hacia los problemas que vivía la comunidad.

Unidad temática: El niño actúa sobre su medio.

Núcleo problemático (preguntas problematizadoras):
 ¿Cuál es tu oficio en la casa?
 ¿Dónde vives?
 ¿Por qué vienes al campo “parcela” y no vas a la escuela?
 ¿Qué dice el Estado o la Alcaldía respecto a este problema de tierras y de cultivos?
 ¿Qué se podría hacer para conservar su pedazo de tierra?
 ¿La pobreza está afectando el campo educativo?
 ¿Qué productos sirven para sembrar, según el clima?
 ¿Qué se necesita para que un cultivo crezca?
 ¿Cuál es la relación de la tierra con la comunidad?
 ¿Cómo producir alimentos sanos?
 ¿Cómo pueden estas huertas ayudar en la economía de las familias?
 ¿Cómo participar respetuosamente con el medio ambiente?
 ¿Qué propiedades tienen las plantas para la vida del mundo?
 ¿Por qué existen alimentos de temporada?
 ¿Cuál es el espacio y la profundidad que necesita cada planta para vivir?
 ¿Cómo aprender a trasplantar con las manos?
 ¿Cuántas semillas se necesitan para sembrar?
 ¿Qué cuidados se necesitan para lograr buenos cultivos?
 ¿Qué tipo de herramientas se necesitan para sembrar?
 ¿A qué distancia se siembra una planta de la otra?

Pregunta general: ¿Cómo integrar las temáticas de estudio al problema socioeconómico de las familias de los niños de la Escuela San José, de manera que se familiarice con las huertas, supliendo las necesidades?

Capacidades	Bloques temáticos de trabajo	Contenidos disciplinares	Estrategias didácticas	Recursos y materiales	Productos
Una vez observada la problemática, se propuso una estrategia en conjunto con los docentes, padres de familia y estudiantes, en la que se presentó un proyecto de huerta escolar. Habiendo	Valorar la participación de los niños durante la puesta en común en las informaciones orales, escritas y dibujos realizados. Mostrar y dialogar sobre las	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Humanidades y Lengua Castellana • Artes • Ciencias Naturales y Educación Ambiental 	Dibujos del campo (parcela). Dibujos de su huerta. Planteamiento de	Materiales: Cuaderno • Lápiz • Borrador • Colores • Tierra • Abonos	Mediante la investigación y el trabajo de campo realizado, se pudo observar a lo largo de la realización de dicho proyecto los

<p>concluido el tema, se hizo con los niños un plan de trabajo que integra tres etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observación directa de la parcela para comprobar el estado de la tierra en que se encuentra. 2. Entrevistar a diferentes personas que se encuentran en el campo sembrando o haciendo otras labores, para averiguar por qué el cultivo está seco. 3. Entrevistar a algunas personas, preferiblemente a líderes de la comunidad, para preguntarles qué está pasando con los terrenos y qué hacer para evitar la problemática de la posesión de tierras, a fin de colaborar con las siembras. <p>Desarrollo de actividades para disfrutar y conocer de cerca las propiedades de las plantas y la importancia de una alimentación sana y respetuosa con el medio ambiente.</p> <p>Fomentar la relación de la tierra con el acervo cultural y otras, a través de métodos participativos, como las</p>	<p>temporadas de lluvia y verano que se presentan en la región, enseñándoles las frutas, verduras y legumbres que se pueden sembrar en determinado periodo.</p> <p>Formar grupos de estudiantes y familias para sembrar plantas con semillas, otro grupo hace los hoyos, otros siembran y los cubren con la tierra y el abono, advirtiéndoles que el hoyo debe ser hondo, sin lastimar las raíces.</p> <p>Enseñar a los niños a colocar las semillas dejando entre ellas una distancia de 3 a 5 centímetros y una profundidad de tres veces el tamaño de la semilla.</p> <p>Seguir el proceso de la siembra, cubriendo las semillas con la tierra y regándolas suavemente.</p> <p>Cuando las plantas alcancen una altura de 8 a 10 centímetros, se podrán trasplantar al suelo.</p> <p>Creativamente, elaborar carteles con los nombres de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales • Ética y Valores • Cultura y Tradiciones • Educación Religiosa • Educación Física y Recreación 	<p>preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién cuida el huerto? • ¿Qué se encuentra en el campo? • ¿Quién siembra en el huerto las semillas? • ¿Quién se come los alimentos que da el campo? • ¿Quién se come los alimentos que da el huerto? <p>Aprender sobre las necesidades de las plantas (nutrientes para crecer, minerales).</p> <p>Seguimiento del estado del tallo, hojas y raíz para saber si la planta está sana.</p> <p>En familia, dibujar y escribir menú de alimentos, con los productos obtenidos de su cosecha.</p> <p>Dividir el salón en grupos y utilizar la imaginación,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Palas • Macetas • Ega • Tijeras • Vinilos • Retazos viejos • Hilos y agujas • Diversos materiales reciclables <p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de trabajo. • Escritura de palabras y frases importantes de la investigación • Informes escritos e imágenes de los temas investigados. • Observación del esquema del proceso de germinación. • Lecturas de concientización ambiental. • Juegos en grupos de adivinanzas sobre frutas y vegetales. • Utilizar la imaginación y crear cuentos, adivinanzas, etc., 	<p>beneficios del huerto escolar a nivel familiar, social y económico.</p> <p>A nivel de contenido en las temáticas, los estudiantes aprendieron sobre alimentación saludable.</p> <p>Concienciación medioambiental y sostenibilidad.</p> <p>Agricultura sostenible y del futuro para las familias.</p> <p>Respeto hacia el medio ambiente y conocimientos de cultivo.</p> <p>A nivel pedagógico: aprendizaje colaborativo (trabajo en equipo).</p> <p>Desarrollo emocional, despertando la curiosidad y el ingenio del niño.</p>
---	--	---	---	---	---

<p>adivinanzas, los refranes, los debates, los cuentos, esquemas de siembra, siendo didácticos y facilitando la transmisión de ideas.</p> <p>Ejercer una forma diferente y curiosa de aprender a interactuar con los alumnos y familias, motivándolos a llevar a cabo la creación del huerto y/o jardín y ayudando a mejorar el entorno, mediante compromisos e ilusiones colectivas.</p> <p>Reforzar la participación de la comunidad educativa en la vida social del niño.</p> <p>Abrir espacios de actitud agrícola.</p> <p>Dar respuestas a las inquietudes de la siembra expresadas por la comunidad.</p> <p>Actitud crítica ante la siembra de alimentos producidos para la venta y el consumo de las familias.</p> <p>Reflexionar y valorar los cultivos como un medio económico y de estabilidad alimentaria en las familias</p>	<p>las plantas, ayudando así a identificar y reconocer las plantas.</p> <p>Hacer informes de los pasos del crecimiento de dichos vegetales.</p> <p>Al volver al aula de clase, asociar el color de las hojas, tallo y flores, el tamaño y aroma de las plantas sembradas y observadas, analizando su estructura y la diferencia de una con la otra, etc.</p> <p>Utilizar material reciclable y realizar un espantapájaros, por grupos.</p> <p>Conversar qué platos cocinó la mamá con dichos productos sembrados e igualmente si alguna familia vendió productos, ¿en cuánto los vendieron?, ¿qué compraron con las ganancias?</p> <p>Fomentar el contacto con la naturaleza a través de las plantas.</p> <p>Crear lazos afectivos con el entorno, aprendiendo a</p>		<p>creando platos de comida especiales con vegetales que conozcan.</p> <p>Realizar un esquema de los pasos de la germinación de una semilla, practicando la observación.</p> <p>Conocimiento de las diferentes técnicas de siembra (esquejes, injertos, etc.).</p> <p>Indagar sobre la solución de la agricultura como medio para mejorar el bienestar de las familias.</p>	<p>sobre el campo y la vegetación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apuntes sobre el número de plantas prosperadas y muertas. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Profesores • Comunidad en general <p>Espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de clase • Campo • Parcelas de algunas familias del pueblo • Río Magdalena (nacimientos de agua) 	<p>Promover el desarrollo de la paciencia y del esfuerzo, además de la empatía por cuidar de un ser vivo.</p> <p>Tener un huerto escolar fue una propuesta muy interesante, al integrar a las familias en el centro educativo y viceversa.</p>
--	--	--	---	---	--

aipunas.	<p>respetar a la naturaleza.</p> <p>Aprender a valorar el agua y no malgastarla.</p> <p>Fomentar el trabajo en equipo y el desarrollo emocional.</p> <p>Enseñar responsabilidad y concienciación medioambiental.</p> <p>Potenciar el cultivo de productos nativos.</p> <p>Enseñar hábitos de vida saludable, como la alimentación sana y equilibrada.</p> <p>Aprender de manera práctica lo que ven en los libros.</p> <p>Involucrar a las familias.</p>				
----------	--	--	--	--	--

Criterios de evaluación: asistencia, participación, desempeño en el momento del desarrollo de la actividad, colaboración, compromiso, interés, compartir ideas, organización del plan de acción, calidad de los productos.

Fuentes

primarias:

Luis

Felipe

Celis

Tovar.

Fuentes secundarias: rastreo de los escritos de los alumnos, información oral de estudiantes y padres de familia y reconstrucción con el docente.

Como lo habíamos señalado, la experiencia del Centro Docente San José tuvo un periodo aproximado de una década, en la medida que el equipo se mantuvo cohesionado. Al irse disolviendo el grupo, cada docente siguió poniendo en práctica la experiencia, pero de manera individual, como fue el caso de la profesora Gala Guerrero, quien trabajó en el proyecto hasta el día en que se pensionó.

A continuación, se detallan las planeaciones que acompañaban la ejecución de un proyecto de aula.

Tabla 3

Programadores semanales de la experiencia educativa de la Escuela Popular de Aipe

Proyecto “La formación de un nuevo ciudadano para un nuevo país” desde la educación y cultura popular

Aipe - 2003

Semana 1: Negociación	
Saludo	Oración de la mañana y una canción de agradecimiento a Dios
Pregunta	¿Cómo negociar con los niños y niñas del grado quinto A de la Escuela San José el proyecto “ La formación de un nuevo ciudadano para un nuevo país ”?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Precisar con el maestro, los niños y padres de familia el proyecto a desarrollar. • Indagar los saberes previos que tienen los niños sobre el pueblo donde viven. • Definir preguntas, acuerdos, nombre y plan de investigación.
Estrategias y actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio (salen las preguntas de los niños, leer y problematizar el consolidado). • Consolidado de los saberes previos con respecto a “la formación de un buen ciudadano”. • Salen los acuerdos, el nombre y la organización de los equipos de trabajo. (consignar en los cuadernos).
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Formula preguntas coherentes con el tema. • Reconoce cómo y para qué nos organizamos en la escuela. • Participa activamente en los grupos, asumiendo responsabilidades. • Participa en la definición de la pregunta, nombre del proyecto de aula, grupos de

	trabajo y acuerdos.
Etapas del desarrollo del proyecto	
1. Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio: maestra y alumnos sobre qué es ser un buen ciudadano. • Las preguntas de los niños y niñas acerca del pueblo donde viven.
Contenidos	Lengua Castellana: Texto narrativo e informativo: Producción textual escrita y oral de manera individual y colectiva.
2. Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Sacar los nombres para los grupos de trabajo. • Cartel de los grupos de trabajo.
Contenidos	Ciencias sociales: organización cooperativa.
3. Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Sacar los acuerdos para ponerlos en funcionamiento dentro del aula de clases. • Se escoge el nombre indicado para el proyecto y se realiza el cartel, utilizando diversos materiales encontrados en el medio. • Explicación de un texto narrativo dicho por la maestra. • Presentación de un cuento del buen ciudadano que ayudará a los niños a tener un conocimiento previo sobre el pueblo y la ciudad.
Contenidos	Ciencias sociales: organización y acuerdos en grupos. Artística: mezclas de pinturas de colores primarios a secundarios, entre otros materiales reciclables.
Recursos	Cuadernos, borrador, lapiceros, colores, cartulina, lápices, chinchas, témperas, pinceles, papel kraft, libro del cuento, textos, hojas de bloc.
Semana 2: Desarrollo	
Preguntas	<p>¿Cuál es la parte más importante de tu pueblo o de tu ciudad?</p> <p>¿Qué caracteriza a tu pueblo?</p> <p>¿Qué parte de tu pueblo te parece más bonita?</p> <p>¿Qué personas importantes han gobernado tu pueblo? Describe un perfil de estas personas, si han sido respetuosas, honestas, si han trabajado por el bien de su pueblo, de su gente.</p> <p>¿Qué diferencias hay entre el campo y la ciudad?</p>
Objetivo	Reconocer qué lugar del pueblo es más importante para los niños y por qué.
Estrategias y actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de registro de los lugares importantes del pueblo. • Socialización de los lugares más importantes y comunes del municipio. • Tabla de registro de datos sobre los lugares importantes del pueblo, según lo investigado por los estudiantes (consignar en el cuaderno de los niños).
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la construcción de los acuerdos de convivencia, a partir del conocimiento de sus derechos y deberes, y se esfuerza por cumplirlos. • Expresa valoración y aprecio por sí mismo, por su familia y por la gente de su pueblo. • Expresa en forma gráfica, oral o escrita situaciones de la vida cotidiana con respecto a su municipio. • Analiza la situación que se vive en estas partes importantes de su pueblo. • Narra en forma oral y escrita con mayor fluidez, organizando las ideas. • Escucha cada vez con más atención a sus compañeros y demás personas. • Participa activamente en el proyecto investigativo.
Contenidos	Ciencias Sociales: fuente de comunicación entre padres y comunidad. Ciencias Naturales: sitios naturales del municipio. Matemáticas: tabulación de datos.
1. Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio para indagar qué lugares importantes encontraron en el pueblo. • Análisis de las diferencias del campo y de la ciudad.

Contenidos	Lengua Castellana: producción de texto narrativo, teniendo en cuenta estas estructuras. Ciencias Naturales: clasificación de los cultivos que se siembran en el campo y la contaminación de la ciudad y el campo. Ética y Valores: actitudes de las personas de la ciudad y del campo. Ciencias Sociales: descripción de las viviendas y calles entre estos dos ámbitos.
2. Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre la violencia, sus causas y las consecuencias que ha traído al pueblo y al país. • ¿Qué son los cultivos ilícitos? • ¿Por qué se dio este problema en el país? • ¿Por qué el cultivo ilícito ha causado tanta violencia y desempleo en el país? • ¿Por qué los productos de la canasta familiar están escasos y costosos? • ¿Cómo podríamos como niños mejorar esta problemática?
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de grupos para investigar. • Lectura y análisis de lo encontrado en los libros de Sociales, Ambiente y Comunidad 5°, entre otros textos. • Socialización de los escritos plasmados en su cuaderno sobre qué es la violencia y los efectos que ha causado en el país. • Mensajes alusivos a la reflexión sobre la violencia. • Carteles de frases escritas por los grupos de estudiantes, para luego ser puestos alrededor del salón de clases.
Contenidos	<p>Conte</p> <p>Matemáticas: pensamiento aleatorio - tabla de datos recolectados de los cultivos ilícitos sembrados en los últimos dos años. Ciencias Naturales: perjuicios al medio ambiente. Ciencias Sociales: problemáticas para el país tanto en el ámbito rural como urbano. Ética y Valores: frases de reflexión. Lenguaje: escritos coherentes y semánticos.</p>
3. Actividad	Tabla comparativa: registro de datos sobre los problemas sociales que afectan al pueblo y al país.
Contenidos	<p>Conte</p> <p>Matemáticas: gráficas de barras. Ciencias Naturales: problemas que afectan el medio ambiente. Ciencias Sociales: las causas de la violencia en el campo por el despojo de tierras. Educación Artística: imágenes hechas por los niños sobre la violencia en el país.</p>
4. Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Con anterioridad, los estudiantes investigaron los precios altos que han tenido los alimentos. • Con estos datos, los niños hacen un análisis numérico de los costos altos de la canasta familiar. • Realización de operaciones matemáticas de porcentajes para saber los costos de los descuentos y ganancias de algunos artículos que se venden en las tiendas.
Contenidos	Matemáticas: análisis de los datos recolectados (porcentajes y fraccionarios). ➤
5. Actividad	• Socialización de los alimentos que más consumen y compran los aipunos.
Contenidos	Matemáticas: comparación de datos de los niños y de los padres de familia y comunidad que hacen parte del comercio.
Recursos	Humanos (profesora, estudiantes, padres de familia y comunidad en general), papel <i>boom</i> , marcadores, textos, periódicos de noticias, cuaderno, lápiz.
Semana 3: Desarrollo	
Pregunta	¿Qué personas importantes han gobernado mi pueblo? Describe un perfil de estas personas, si han sido respetuosas, honestas, si han trabajado por el bien de su pueblo,

	de su gente.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar cómo fue el comportamiento de estas personas importantes del municipio de Aipe. • Analizar las necesidades que tiene el municipio de Aipe.
Estrategias y actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio para averiguar qué hicieron estas personas por la comunidad, tomar apuntes de los avances y los atrasos que todavía tiene el pueblo. • Análisis de las relaciones que se dan en torno a la población.
1. Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio sobre lo que dialogaron con sus padres sobre el trabajo realizado por estas personas que gobernaron el pueblo. • Adecuar el lugar del polideportivo para realizar las representaciones de todo lo que habían averiguado. • Participar en las actividades lúdicas, acompañando con bailes y teatro. • Análisis de las relaciones y conocimiento que se da en torno a la familia.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de una buena convivencia en una sociedad. • Establece buenas relaciones con las personas que están a su alrededor, reconociéndolas como parte de la sociedad. • Participa con agrado en las actividades establecidas.
Semana 4: Desarrollo	
Pregunta	¿Cuáles son las características más relevantes de mi municipio?
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar de manera participativa a los padres de familia y demás personas de la comunidad, para compartir un diálogo de saberes.
1. Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un mural en papel de las características del medio que los rodea. • Elaboración de un plan de cuidado, para mantener el pueblo en un mejor ambiente. • Salida pedagógica donde la abuela María. • Preguntas para la abuela • Conversatorio sobre la salida pedagógica. • Explicación del comportamiento de los ciudadanos.
Contenidos	<p>Educación Artística: dibujo y técnicas de pintura.</p> <p>Ciencias Sociales: datos de las características del pueblo.</p>
2. Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Representación por medio de dramatizaciones de las problemáticas del país. • Representación por canciones y teatros de mensajes para ser buen ciudadano. • Tarjetas de reflexión sobre la paz y valores importantes para crecer como buena persona.
Contenido	<p>Lengua Castellana: redacción de texto informativo.</p> <p>Ética y Valores: valores de formación personal por un mañana mejor.</p> <p>Educación Artística: teatros de las diferentes violencias que vive el país e igualmente cantos de motivación y reflexión para ayudar a cambiar el mundo por uno mejor.</p>
Semana 5: Socialización	
Pregunta	¿Cómo sistematizar el proceso de desarrollo del proyecto “ La formación de un nuevo ciudadano para un nuevo país ” de los niños y niñas del grado quinto A del Centro Docente San José?
Objetivo	Socializar los resultados de la investigación con la comunidad escolar, con el fin de compartir los conocimientos construidos en el proceso del proyecto de aula “ La formación de un nuevo ciudadano para un nuevo país ”, para verificar la validez de la investigación.
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio para indagar sobre los resultados de nuestra socialización.

dades	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar con los niños y niñas sobre la responsabilidad que tuvieron para obtener dichos resultados. • Elaboración de un escrito breve para la socialización. • Taller con padres para compartir lo investigado y resultado de ello. • Compartir de un sancocho en leña en una parcela de un padre de familia.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir con la comunidad los resultados del proyecto investigativo de una manera efectiva y eficaz. • Socialización del proyecto con éxito. • Enseñanza de saberes y conocimiento.

Fuente: construcción en conjunto con la docente Gala Guerrero.

8.2.4.2. Disciplina.

La gran mayoría de los niños y niñas de la Escuela San José eran discriminados de otras escuelas por diversas razones, pero principalmente por su estrato socioeconómico e indisciplina. Este último fue un factor crucial para el desarrollo de la experiencia. Mediante actividades motivadoras, donde pudieran disfrutar aprendiendo (teatro, títeres, salidas al pueblo, al río, “investigación del medio”), se generaron los centros de interés de los estudiantes, buscando mitigar esta problemática. Así lo cuenta la profesora Gala Guerrero:

Una cosa que nos ocurrían allá frecuentemente es que los niños que llegaban a la escuela de otras escuelas manifestaban la indisciplina que los niños padecían; por lo tanto, eran inscritos a la Escuela San José porque allá sí les prestaban atención, porque eran niños que, según ellos, molestaban en clase, se encontraban en otras condiciones como el estado de ánimo, su estrato socioeconómico, entre otros; por ende, estas problemáticas no les interesaban a las otras instituciones. En cambio, en la Escuela San José nos preocupábamos por qué este muchacho está tan indisciplinado, por qué este muchacho no atiende, qué le pasa a este muchacho, y de ahí empezaba toda la investigación con los papás, con los mismos compañeros. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

Esta propuesta de innovación pedagógica rompía con paradigmas disciplinarios de normas tradicionales, ofreciéndole al niño un trato amable y respetuoso para que se sintiera a gusto en la escuela, en un ambiente de confianza donde pudiera entablar diálogos sin prejuicios y encontrar una solución a los diferentes eventos que se presentaran en otros entornos. El maestro era el aliado, amigo, compañero; no se hacía esa distinción vertical y represiva típica de la educación tradicional. El exalumno Nelson Sánchez comenta al respecto:

Los profesores que más admiré fueron la profesora Teresa, Gala, el profesor Luis Felipe y el profesor Danilo, que en paz descansa. Fueron personas muy comprensivas, dialogaban mucho con los alumnos, se prestaban para hacerse amigos, porque había unos profesores que a uno le daba temor acercarse. A pesar de que la profesora Teresa tuvo carácter estricto, ella se sentaba a dialogar con uno, muy chévere, como también lo hacía la profesora Gala, una excelente maestra, también se dialogaba mucho con ella. (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2020)

Durante la ejecución de la experiencia hubo una estrecha relación entre motivación, organización del trabajo y disciplina; los niños se emocionaban cuando se proponían actividades agradables que impulsaban la creatividad y aceptaban con agrado las sugerencias de los docentes. Además, se planeaba cada uno de los pasos a desarrollar e igualmente se debía prestar atención a la configuración de las relaciones al interior de los grupos de trabajo, que fomentaban valores de cooperación y solidaridad, con el fin de crear un ambiente educativo centrado en propiciar relaciones de confianza, respeto y responsabilidad entre todos los estamentos de la escuela, que fortalecían la autoestima y el buen trato.

Figura 10

Focalización disciplinaria



Fuente: elaboración propia.

Para los docentes, la disciplina dejaba de ser un “código” de normas impuestas y se convertía en un conjunto ordenado y consciente de actividades orientadas hacia un aprendizaje autónomo, como se evidencia en los testimonios del exdirector Educardo Lemus y el exalumno Nelson Sánchez:

La dinámica de la clase consistía en que los niños iban desarrollando y avanzando de acuerdo a sus procesos, a su desarrollo mental y a la libertad para trabajar; es decir, los niños podían indagar sin miedo a que alguien les dijera algo. Así mismo, fue importante haber sacado unos elementos que constituyeron los reglamentos, que nosotros llamábamos protocolos del comportamiento del estudiante, elaborados con el profesor para trabajar dentro y fuera del aula. Al mismo tiempo, el estudiante se comprometía y cumplía esos reglamentos, pues había libertades, pero también responsabilidades.

También fu importante el positivismo junto con el trabajo de los padres y la voluntad de los docentes al trabajar. Además, los muchachos lograban abstraer, opinar y organizar a través del juego. (E. Lemus, comunicación personal, 29 de julio de 2020).

“Yo pienso que el profesor aprendía de nosotros; más que enseñarnos, nos dejaba ser nosotros, nos dejaba actuar, pero sí le teníamos que responder con las tareas y trabajos. Él iba de puesto en puesto revisando. La mayoría de personas comentaban que los profesores Felipe, Danilo, Patrocinio dejaban a los estudiantes hacer lo que quisieran, pero eso no era así: dejaban a los estudiantes explorar, ser niños, no eran como otros maestros que eran demasiado rígidos, daban reglazos y castigaban. (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2020)

8.2.4.3. Teorías que edificaron la propuesta.

Las inspiraciones de los maestros pioneros en el ejercicio de una educación transgresora sobre los lineamientos basados fuera del contexto de los estudiantes permitieron abordar diversos teóricos que, desde una perspectiva constructivista, elaboraron, diseñaron y se ajustaron a las necesidades del medio. De acuerdo con la experiencia originaria de Calendaría como mecanismo adaptativo de la crisis educativa, se fundamentó e impulsó un “proyecto metodológico en el municipio de Aipe, buscando una educación participativa y popular, con la colaboración de la Asociación de Institutores Huilenses (ADIH) y del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep)” (Perdomo, Morales, Celis, Gómez & Guerrero, 1990).

Durante el desarrollo de este proyecto se abarcaron prácticas de lectura, escritura, operaciones matemáticas y otras disciplinas que para al gobierno son indispensables en el currículo, pero que metodológicamente estaban influenciadas por teorías de Piaget y Vygotsky. Este primer autor hace referencia al individuo que posee unos elementos de “tipo genético y de

tipo social en su estructura mental. Todas ellos son condiciones históricas que determinan su origen social, clase, posibilidades de desarrollo y el tipo de escuela” (Mejía, 1990), para que el medio trabaje esas posibilidades que permiten al individuo madurar los procesos de asimilación y acomodación para llegar al aprendizaje.

En ese tiempo estaba el auge de la teoría piagetiana, que tenía que ver mucho con las etapas del desarrollo del conocimiento, y el Cinep tenía como coordinador a Marco Raúl Mejía. Entonces, el que habló con ellos fue Danilo Gómez y él fue que quien vino y nos propuso su alternativa y motivó a los docentes. (E. Lemus, comunicación personal, 29 de julio de 2020)

8.2.4.4. Teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Vygotsky y los aportes socioculturales alimentaron las construcciones de esta experiencia sobre las estructuras mentales en cuanto a las mediaciones simbólicas, las cuales “se desarrollan con la interacción que el sujeto tiene con su entorno inmediato. Toda función va a aparecer en dos planos: en lo social (interpsíquico) y en lo psicológico (intrapsíquico)” (Vygotsky, 1978). De este autor se toman los conceptos de contexto y cultura, para generar propuestas de transformación de los entornos, los sujetos y las prácticas cotidianas, a partir de metodologías participativas y del análisis de la sociedad.

Vygotsky considera cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas del pensamiento y la mediación. Las influencias en las relaciones sociales y las actividades orientadas al aprendizaje de los niños incorporan a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales, como se evidencia en la metodología aplicada en la experiencia, que expone a continuación la profesora Gala Guerrero:

Los niños investigaban si el barrio tenía calles, carreras, números o nomenclatura, y eso se asociaba con Sociales y con Matemáticas. En Ciencias Naturales se observaban diferentes animales: hay animales que tienen dos patas, hay otros que tienen cuatro patas. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

El trabajo de campo potencializaba el desarrollo cognoscitivo, a medida que internalizaba los resultados de las interacciones sociales. De acuerdo con la teoría de Vygotsky, tanto la historia como la cultura poseen herramientas técnicas y psicológicas que transmiten a los niños por medio de interacciones, como su experiencia personal, que son importantes para la comprensión real de la subjetividad:

Nos sentábamos en el piso a contar piedras, de dónde sale la docena, las centenas. Fíjate que eso lo íbamos escudriñando, cosa que en el MEN no es así, lo que hacen es, por ejemplo: ¿Qué es la decena? Es la reunión de las diez unidades. Ese es el contenido. Pero si yo cojo al niño, con los elementos que él tiene, y le muestro unos granos de maíz, unas tapas de gaseosas, los mismos zapatos de los compañeros, vamos a contar estos zapatos, estas tapas, ¿cuántas hay? Diez. Ah, bueno. Entonces, ¿qué hay? Una decena. Es lo concreto que quiero especificar, que los niños sepan de dónde sale ese contenido. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020).

La siguiente es la voz del exalumno Rubén Darío Maldonado recordando las herramientas utilizadas en la adquisición de conocimiento:

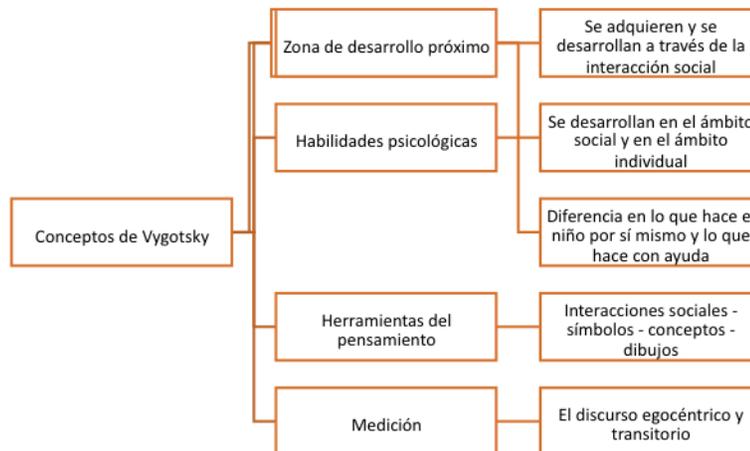
Otras veces nos tocó hacer el mapa del municipio de Aipe como pudiéramos, apuntar direcciones, indagábamos qué era una calle , una carrera, una avenida, también averiguábamos el nombre de la señora popular que hacía las panochas, qué es un arepa

hecha en cuesco, por qué en el municipio es tradición consumir el cuesco de una palma que se cultiva en los bosques secos de la región, por eso a los aipunos nos dicen machucacuescos; lo que hacen es recoger el cuesco, y con eso hacen quesadillas, sacan aceite de cuesco, hacen arepas de cuesco. Entonces, apuntábamos el proceso que hacía la señora para preparar las panochas. (R. D. Maldonado, comunicación personal, 17 de julio de 2020)

Con lo anterior, se deduce que los niños son exploradores innatos, por lo cual debe otorgárseles participación de manera activa dentro del contexto, así como diálogos cooperativos y colaborativos. Por medio de actividades e instrucciones verbales, ellos modelan e internalizan los conocimientos, regulando su desempeño y apropiándose de la información. Las bases fundamentales de Vygotsky se sintetizan en la figura 11:

Figura 11

Conceptos de la teoría de Vygotsky



Fuente: elaboración propia.

8.2.4.5. Educación popular.

El proyecto se realizó, se fundamentó y se desarrolló con base en las concepciones de educación popular y otras teorías, que de acuerdo a las narrativas de los distintos maestros les abrió el camino para construir esta experiencia, como un soporte vital para la práctica en el Centro Docente San José.

En la construcción metodológica, Marco Raúl Mejía añadió bases sobre la educación popular y la pedagogía crítica, ya que durante la experiencia se debatieron autores como Célestin Freinet y Paulo Freire, entre otros, apostando y transmitiendo el deseo por desafiar la educación tradicional y transformarla en una educación alternativa. En efecto, los diálogos de cada uno de los participantes de la experiencia, plasmados en las *Cartas Pedagógicas*, concuerdan con los postulados de estos teóricos.

Según Mejía (2011), la educación popular:

Debe ser capaz de producir una conceptualización de su quehacer en relación con las nuevas realidades del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes que la diferencien de otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía, en estos tiempos, constituyendo un campo propio de interacción e incidencia y de reflexión. Esto significa para los educadores populares colocar en términos de enfoque pedagógico y de líneas metodológicas, sus diferencias políticas y conceptuales en el ámbito de las teorías críticas que animan su quehacer, encontrando las formas prácticas de sus usos no instrumentales. (p. 106)

La educación popular plantea la construcción de una concepción educativa desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por sus condiciones sociales, económicas y

culturales, con el fin de fortalecer el poder popular, que requiere el empleo de pedagogías que no solo se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconozcan los saberes populares y los visibilice como formas de la contrahegemonía, para convertirlos en saber de lucha. Así lo expresan los exalumnos Rubén Darío Maldonado y Fernando García al recordar los recorridos para interactuar con el entorno:

Íbamos a ir a dicho lugar a observar cosas que había a nuestro alrededor, qué veíamos de raro o diferente en el pueblo. Nos dividían en grupos, unos hacían una cosa, otros otras, y así sucesivamente. Cada grupo investigaba, a mí me tocó muchas veces averiguar sobre los mitos y leyendas, y sobre la cultura. (R. D. Maldonado, comunicación personal, 17 de julio de 2020)

Hacíamos diferentes actividades y poníamos en práctica la teoría. Obviamente, esas clases de salidas y esas actividades dinámicas nos enseñaron mucho y aprendí demasiado. La actividad de campo es muy importante en todo el tema de educación. (F. García, comunicación personal, 30 de julio de 2020)

Las clases-paseo fueron un recurso fundamental para la experiencia de Aipe, relacionado con la metodología propuesta por Célestin Freinet, que consistía en estudiar el medio geográfico, histórico y etnográfico. Por eso, se visitaron colinas (Pan de Azúcar), valles (Morocho, Puerto Amor, Piedras del Callejón), ríos y quebradas (Magdalena, charcos); se observaban las plantas, el bosque seco, los animales, los restos de yacimientos arqueológicos (Mollas de Lourdes, Piedra Pintada, petroglifos), y se indagaba por los sitios importantes del casco urbano, las tradiciones del pueblo o el lenguaje popular.

Esta técnica fue enriquecedora para los estudiantes, pues aprender de la experiencia más cercana mediante la observación directa les permitía apropiarse del aprendizaje, gracias a que podían acceder a diferentes perspectivas y a la posibilidad de conocer los objetos estudiados y manipularlos directamente. El exalumno René Rubiano y el profesor Luis Felipe Celis recuerdan:

Otra necesidad que teníamos era los elementos para realizar la clase de Artes, por lo que nos trasladábamos con el docente hasta el río Magdalena, que estaba muy cerca, y recolectábamos barro. Con eso realizábamos manualidades, lo que para nosotros era muy divertido, porque salir del salón de clases e ir como a una clase de paseo era una clase lúdica. Nosotros éramos felices, a quién no le gusta jugar con barro, amarlo y llevarlo al salón. El docente nos dirigía el tema o nos daba tema libre. Esta materia nos ayudaba a darnos cuenta de los talentos de los estudiantes en pintura y escultura. Además, los futuros biólogos encontraban lombrices y animalitos. (R. Rubiano, comunicación personal, 21 de julio de 2020)

En una de las salidas al río vi a los muchachos tirar piedras por encima del agua. Eso se me dio la idea y empezamos a trabajar con las piedras, ya que en ellas se puede pintar y dibujar. Yo iba a la papelería París, compraba los tintes vegetales, los traía y comenzábamos a pintar las piedras con figuras de animales como de rana, escorpiones, etc. Y me decían “¿eso para qué sirve?”. Yo les decía “les sirve como pisapapel, para atrancar la puerta, tiene muchas utilidades”. Combinábamos la clase y así producíamos conocimiento, porque eso es lo importante: buscar el saber y generar cambios. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Estas salidas al campo formaron parte de una escuela activa, abierta al medio, en donde se recogía todo tipo de información; En ese sentido, el entorno fue objeto y recurso didáctico para el aprendizaje cooperativo, donde el niño exploraba el medio natural y humano, llevando este conocimiento a la escuela. Primero lo plasmaban de forma oral y después de forma escrita, haciendo textos que luego se corregían, se enriquecían con los comentarios de los demás y se creaba un diálogo de saberes que daba como resultado una construcción de aprendizaje elemental y un vínculo de comunicación.

Con base en la teoría de Freinet, la exploración del medio permite ampliar y enriquecer rápidamente dos dimensiones complementarias:

- Los testimonios individuales: estos son presentados en clase por los alumnos que desean dar a conocer a sus compañeros acontecimientos que les han llamado la atención y en los que han participado, con lo que se origina el texto libre.
- El diario escolar: es difundido en el medio familiar y, sobre todo, la correspondencia interescolar, por la cual se comunica a otras escuelas la sustancia de esos testimonios individuales, escogidos democráticamente en clase y modificados colectivamente con miras a su comunicación. (Unesco, 1993)

Cabe resaltar que esta técnica de comunicación genera la creación de la imprenta en la escuela y el limógrafo, instrumentos primordiales de una revolución pedagógica a la cual le apostó la experiencia de Aipe en sus salidas de campo y en sus creaciones literarias, expuestas en las paredes principales de los salones y alrededor de la escuela para que la comunidad observara su progreso.

En mi tiempo escolar fue bueno, pero el acceso a herramientas y elementos no era suficiente para tener una buena educación, pues del Estado no se recibían ayudas; sin embargo, gracias a estas falencias de no tener herramientas, nosotros improvisábamos de las mejores maneras para realizar las tareas, con soluciones prácticas. (R. Rubiano, comunicación personal, 21 de julio de 2020).

Las teorías mencionadas permitieron pensar en una escuela diferente, donde el alumno era un sujeto capaz de asumir responsabilidades. Ello evidenciaba las fortalezas que se iban adquiriendo en el ser, como la autodeterminación, la creatividad y la postura crítica frente a los eventos:

En el video *Con la raaa... de árbol* se expone el principio freiniano del contexto. Se partía de la mirada de los niños y la investigación era traducida a su mundo. Ello permitía reconstruir el proceso, evidenciar cómo se procesaba la información curricular. (M. R. Mejía, comunicación personal, 19 de agosto de 2020)

Principios como los de Célestin Freinet articulan la experiencia de Aipe a su “tanteo experimental”, considerando que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto próximo, de un ambiente en el que los alumnos puedan formular y expresar sus experiencias (Infante, 2014, p. 6). Así se evidenció en la estrategia aplicada por los maestros con sus alumnos en el Centro Docente San José:

Los profesores salían con nosotros, había estudiantes que tomaban al profesor Felipe de la mano, eran cariñosos con él. Después de eso, nos sentábamos en algún lugar a platicar sobre lo que habíamos encontrado. Posteriormente, nos íbamos para el salón a exponer

todo lo que habíamos averiguado en la salida, en clase escribíamos y socializábamos, unos niños participaban más que otros. (R. D. Maldonado, comunicación personal, 17 de julio de 2020)

De otra parte, la experiencia en San José contemplaba el principio de cooperación, “el cual exige la creación de un ambiente en el aula en el que existan elementos mediadores en la relación maestro-alumno: cooperación entre alumnos, alumnos-maestros y entre maestros” (Infante, 2014, p. 6). El propósito era compartir experiencias, metodologías e inquietudes, poniendo en común los problemas y las posibles soluciones, siempre con el objetivo de mejorar las condiciones de la educación. De ahí surgieron las prácticas de los cinco docentes en horarios extras de la jornada laboral, coincidiendo en apuestas, diseño de fichas y nutriéndolas de conocimientos para poner en práctica las orientaciones pedagógicas dentro de las clases.

Nos reuníamos con los docentes, con los escritos de los niños sobre la puesta en común. Analizábamos lo que había en la programación curricular del Ministerio y veíamos que había temas que concordaban con lo que los niños habían investigado. (G. Guerrero, comunicación personal, 29 de julio de 2020)

De acuerdo con lo expuesto por la docente, dicha organización se debía permitir la participación de los alumnos en la construcción de sus conocimientos, a través de técnicas que se caracterizaban por potenciar el trabajo de clase sobre la base de la libre expresión en los niños y niñas, en un marco de cooperación, como lo recuerda el exalumno Nelson Sánchez:

En ese tiempo la metodología era más práctica, no ponían tanta teoría, nos ponían a investigar, a realizar cuestionarios de la historia, del arte, del dibujo, qué fue lo que más

se destacó, en lo cultural, a mí me gustó mucho estudiar en esa escuela. (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2020)

8.2.4.6. La pedagogía crítica.

La pedagogía crítica plantea una fuerte disrupción epistemológica con los acostumbrados planteamientos de la pedagogía tradicional, los cuales sostienen que en el proceso educativo debe existir una comunicación vertical entre el docente y el educador, y donde la educación es pensada con propósitos capitalistas que propenden solo por la formación de mano de obra calificada. Desde este punto de vista, la escuela se percibe como un agente reproductor de información, donde el desarrollo de procesos de pensamiento propositivos y críticos no son necesarios; el maestro, poseedor del conocimiento, es un agente transmisor de verdades absolutas y acabadas. De este modo, el estudiante es un mero receptor de información. Como alternativa teórico-práctica, se generan los postulados de la pedagogía crítica. Freire (2005) concibe la educación como una práctica de la libertad, en la cual se resalta el carácter político y ético del problema educativo.

La teoría de Paulo Freire se basa en el diálogo propuesto, el que no se limita ni se reduce a un espacio de cuatro paredes, sino que abarca el conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo padres, madres y otros agentes, quienes inciden significativamente y por ende se debe planear en conjunto (García & Mallart, 1998). El autor hace énfasis en la democracia como un proceso de participación en el que todos los agentes se consideran iguales, pero que en la práctica la educación anula este desarrollo creando niños, niñas y jóvenes débiles. En ese sentido, la apuesta de Aipe permitía generar procesos de autonomía, interés y participación activa, formando seres conscientes de la realidad, creativos, reflexivos e investigadores en su contexto.

Desde la propuesta pedagógica freireina, los nuevos procesos formativos deben generar un “hombre nuevo”, consciente de su realidad y comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios (Valencia, 2009). En términos de Giroux (2000), es la irreverencia y vibración de nuevas perspectivas y posturas críticas al sistema y a los procesos de aula como se pueden dar nuevas transgresiones en las que se desafían los límites propios del conocimiento. El mismo autor plantea que la pedagogía crítica busca:

1. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes.
2. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Las diversas narrativas de los maestros Luis Felipe Celis, Gala Guerrero y Marco Raúl Mejía, actores principales de la experiencia del Centro Docente San José, coinciden al cuestionar la educación que se brindaba en ese entonces, a la cual consideraban arbitraria, reproductorista, memorística y con una escasa relación maestro-estudiante-comunidad, que en últimas carecía de ética y humanismo.

Lo anterior, por supuesto, no contribuía con el buen desarrollo cognitivo de los niños. Por tal razón, surgieron motivaciones que empoderaron a estos docentes para responder por qué la educación del Estado se interesa tanto en utilizar al ser para los fines de su compromiso. Estos académicos no buscaban que el individuo adquiriera un conocimiento verdadero, pues consideraban que el sistema tenía un interés por reproducir saberes alejados de los contextos y que las prácticas tradicionales no posibilitaban el dominio de los estudiantes para alcanzar un aprendizaje significativo. Esa forma de pensar se debe, en parte, a que la trayectoria personal y

laboral de varios de estos docentes estaba ligada a movimientos sociales y a pautas de crianza relacionadas con la educación popular, como lo afirma la profesora Gala:

En un principio, creo que la formación de mi hogar fue solidaria, no solamente con la familia, sino también con los vecinos con quienes se compartía. (G. Guerrero, comunicación personal, 29 de julio de 2020)

8.2.5. La vigencia de la investigación como estrategia pedagógica

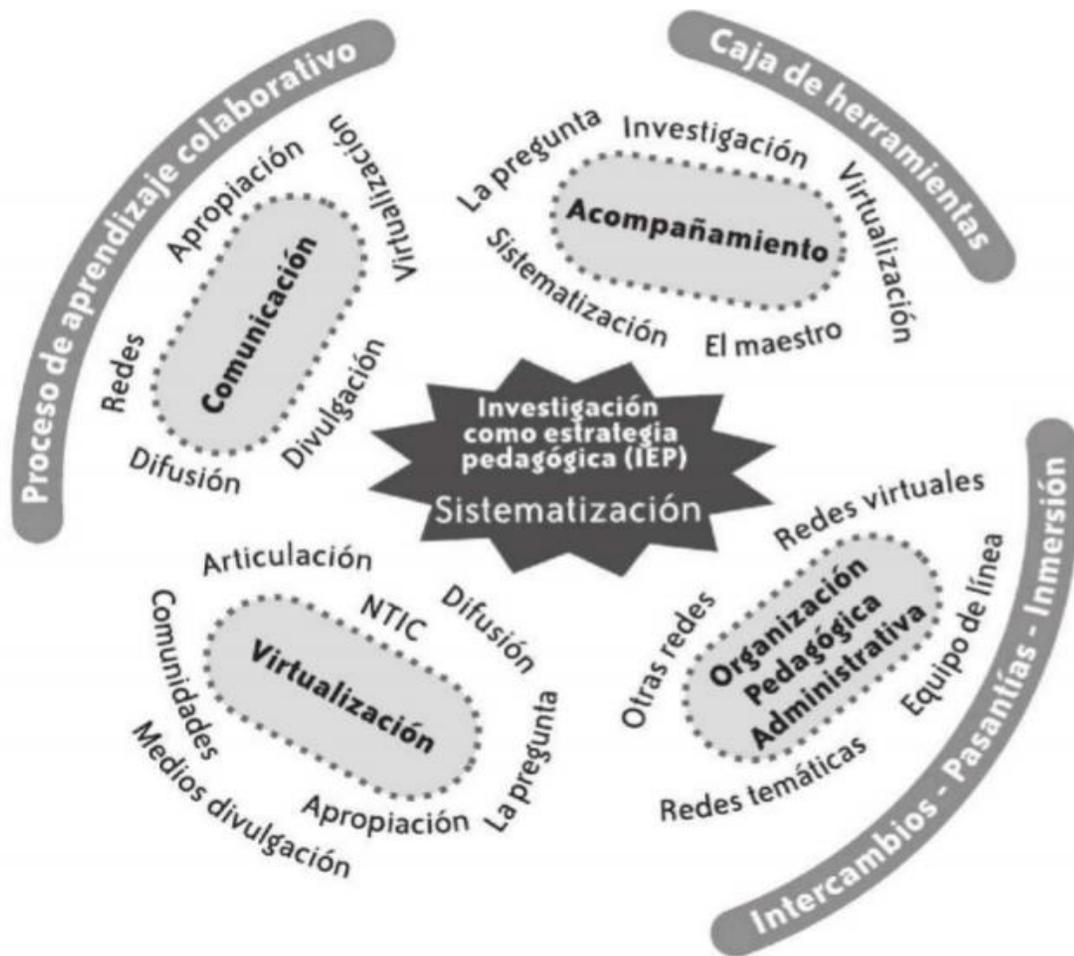
La experiencia de San José no quedó resguardada en el municipio de Aipe; por el contrario, hay réplicas en otros departamentos de Colombia que actualmente se encuentran vinculadas a Colciencias, especialmente al programa Ondas, que ha recopilado cientos de trabajos escritos y audiovisuales donde se retroalimentan las debilidades y fortalezas de dicho proyecto para llegar a ser un sistema educativo con objetivos de aprendizaje significativos e investigativos.

Esto sigue vivo, pues la base de toda esta propuesta está desarrollada en el programa Ondas, combatiendo el positivismo en la educación, a través de la propuesta de investigación como estrategia pedagógica, como lo observan en el video *Con la raaa... de árbol* de 1988. Pero lo que digo a raíz de eso es que esta experiencia sigue viva y sigue viva en infinidad de gente. Hoy la Normal de Santa Marta ha desarrollado toda su propuesta sobre las adecuaciones pedagógicas y tienen los mejores resultados como normal pública. En Bolivia recogimos el currículo de educación de Aipe, lo mismo que se desarrolló en la costa. Esta experiencia no fue de diez años. Fue un tiempo más largo. (M. R. Mejía, comunicación personal, 19 de agosto de 2020)

El proyecto Ondas inició en el año 2001 como un programa de apropiación del conocimiento científico dirigido a los niños y jóvenes, en el cual los maestros se constituyen como acompañantes de estos procesos, quienes promueven la realización de estudios grupales para alentar la construcción social del conocimiento y de la investigación como estrategia. Para dicha propuesta se diseñaron seis componentes: formación, sistematización, organización, virtualización, acompañamiento y comunicación. Estos se complementan e interrelacionan como engranaje del programa para la conformación de jóvenes, niños y niñas investigadores (Colciencias, 2011, p. 8).

Figura 12

La formación como estrategia pedagógica en relación con otros componentes

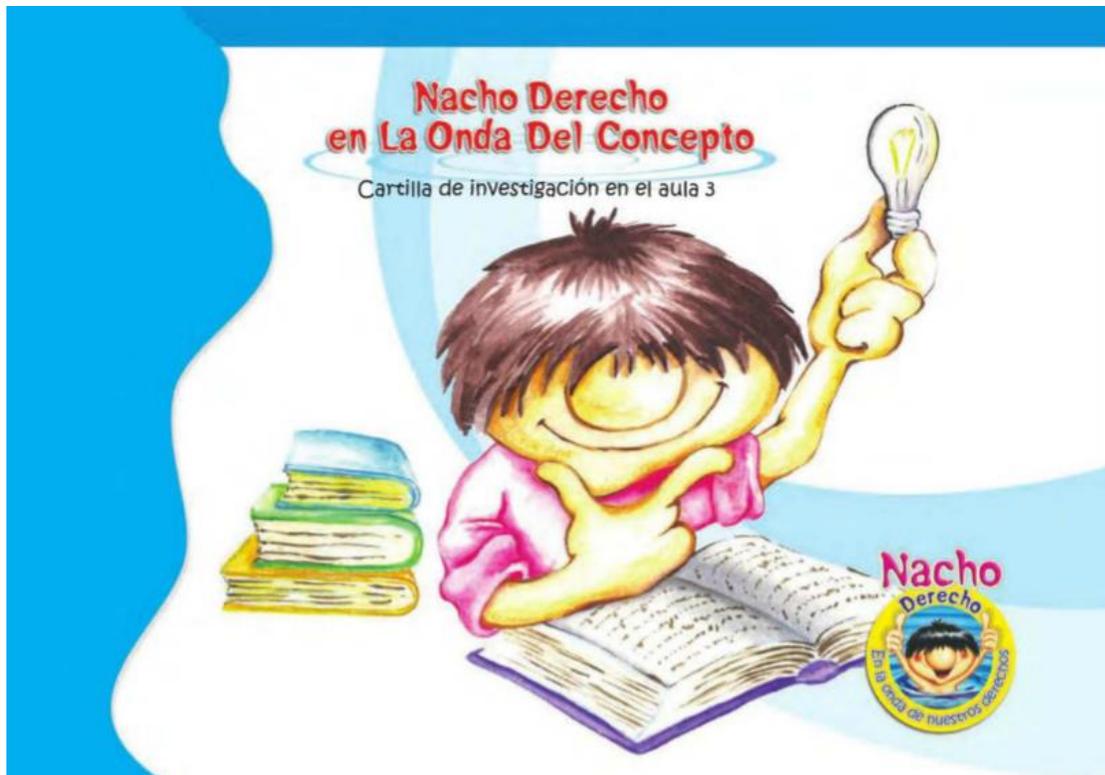


Fuente: <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/361>

En el año 2011 surgieron tres nuevos componentes en los lineamientos de Ondas: innovación, evaluación y medio ambiente, tal como se desarrolla en el documento de la *Cartilla 3. “La Investigación como Estrategia Pedagógica”*:

Figura 13

Cartilla de investigación en el aula 3



Fuente: <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/439>

Por medio del programa Ondas, Colciencias ha patrocinado y convocado innovaciones pedagógicas pensando en los niños, niñas y jóvenes de Colombia, para validar la interacción desde un elemento cultural, político, económico y científico, que genera la captación de saberes. Así, mediante diversos estilos de aprendizaje como foros, cartillas, asambleas, fichas y otras técnicas grupales e individuales, el sujeto puede descubrir y desarrollar conocimiento desde lo

concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general. Los escenarios virtuales se evidencian en otras experiencias como:

- El rincón de los tiestos
- Caracoleando
- Reforestando con guadua
- Revolución Loyola

Las anteriores son muestras y escenarios significativos donde los estudiantes construyen historias, reviven sus arraigos y permiten un acercamiento directo a la realidad. Cada una da cuenta de una apuesta pedagógica que convierte a la educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía urbana en una realidad de transformación y una propuesta de formación que genera aportes a Colciencias como mejoramiento de la calidad en educación y a la motivación en la investigación, para alentar la construcción social del conocimiento y el desarrollo de búsquedas colectivas a favor del interés general del país.

Figura 14

Los nuevos lineamientos del programa Ondas, Colciencias

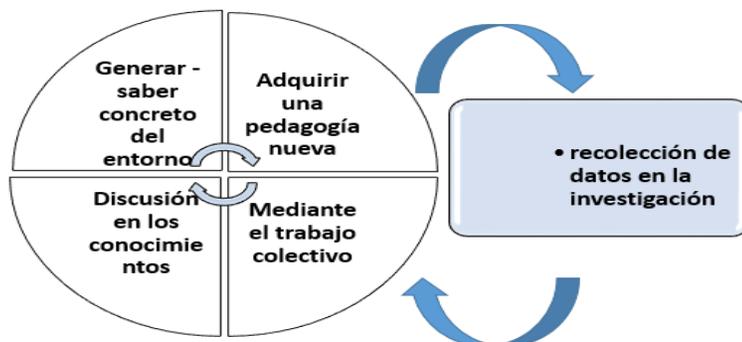


Fuente: <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/361>

Los proyectos de investigación de Ondas cumplen con vigorosidad el anterior esquema, con el fin de generar saberes a través de la exploración, la confrontación y la sistematización de los productos encontrados; por ende, estos temas problematizados se transversalizan en las diferentes áreas que conducen al conocimiento y responden a las necesidades del contexto.

Figura 15

Ciclo de acciones de la participación de las experiencias pedagógicas



Fuente: elaboración propia.

Tras la propuesta “La investigación como estrategia pedagógica”, el municipio de Neiva ha adelantado procesos similares en diferentes espacios educativos como la Normal Superior de Neiva, la Escuela Popular Claretiana y la Universidad Surcolombiana, con el objetivo de que los estudiantes se apropien de su realidad, despierten su gusto por la investigación, tomen el liderazgo en su comunidad y rescaten sus raíces culturales, fundamentales en el proceso de identidad.

Entre los lineamientos de Ondas, la investigación proporciona una estructura que permite plantear sus propios objetivos, empleando diversas herramientas e introduciendo al estudiante en el mundo de la investigación, con miras a la proyección social. A continuación, se describen las fases que conforman el proceso, según la experiencia.

Tabla 3*Aspecto articulado del proceso educativo a través de la investigación*

La investigación	
1. Planeación	Preguntas que parten desde el mismo niño.
2. Visitas a partir de las preguntas	Exploración del medio.
3. Colectivización del medio observado	Socialización de las respuestas obtenidas por las voces de la comunidad y observación del medio.
4. Confrontación de visiones	Compartir diferentes puntos de vista y causas.
5. Relación con otros medios	Consecuencias. ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Cómo sucede? ¿Por qué?
6. Representación del conocimiento	Dramatizaciones, canciones, poemas, dibujos, etc.
Relación niño-familia-comunidad	
Reconocimiento de la realidad y compromiso de construir un lugar en la escuela de democracia y libertad	

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos y revisamos los pasos metodológicos del programa Ondas, se evidencia que su implementación concuerda con la experiencia que se trabajó en el municipio de Aipe (Huila), donde se pretendía contribuir con un progreso educativo. Así mismo, esta experiencia y el programa Ondas tienen una fuerte relación, ya que los dos buscan fomentar el desarrollo de la investigación en la educación, con el fin de fortalecer la cultura y la ciencia, generar apropiación social en el trabajo con los entornos ambientales y económicos, hacer partícipes a niños, niñas, maestros, familias y comunidad, y representar a todos los niveles educativos. En otras palabras, articular al estudiante al progreso humano, científico y productivo del país.

De forma similar, las dos propuestas conllevan el deseo de construir instituciones educativas participativas, solidarias con las sociedades y colaboradoras con las comunidades y con los demás sectores políticos, económicos y culturales.

Igualmente, estos proyectos educativos impulsan el conocimiento científico, el diálogo de saberes y la equidad, transfiriendo el placer por innovar e impartiendo saberes significativos

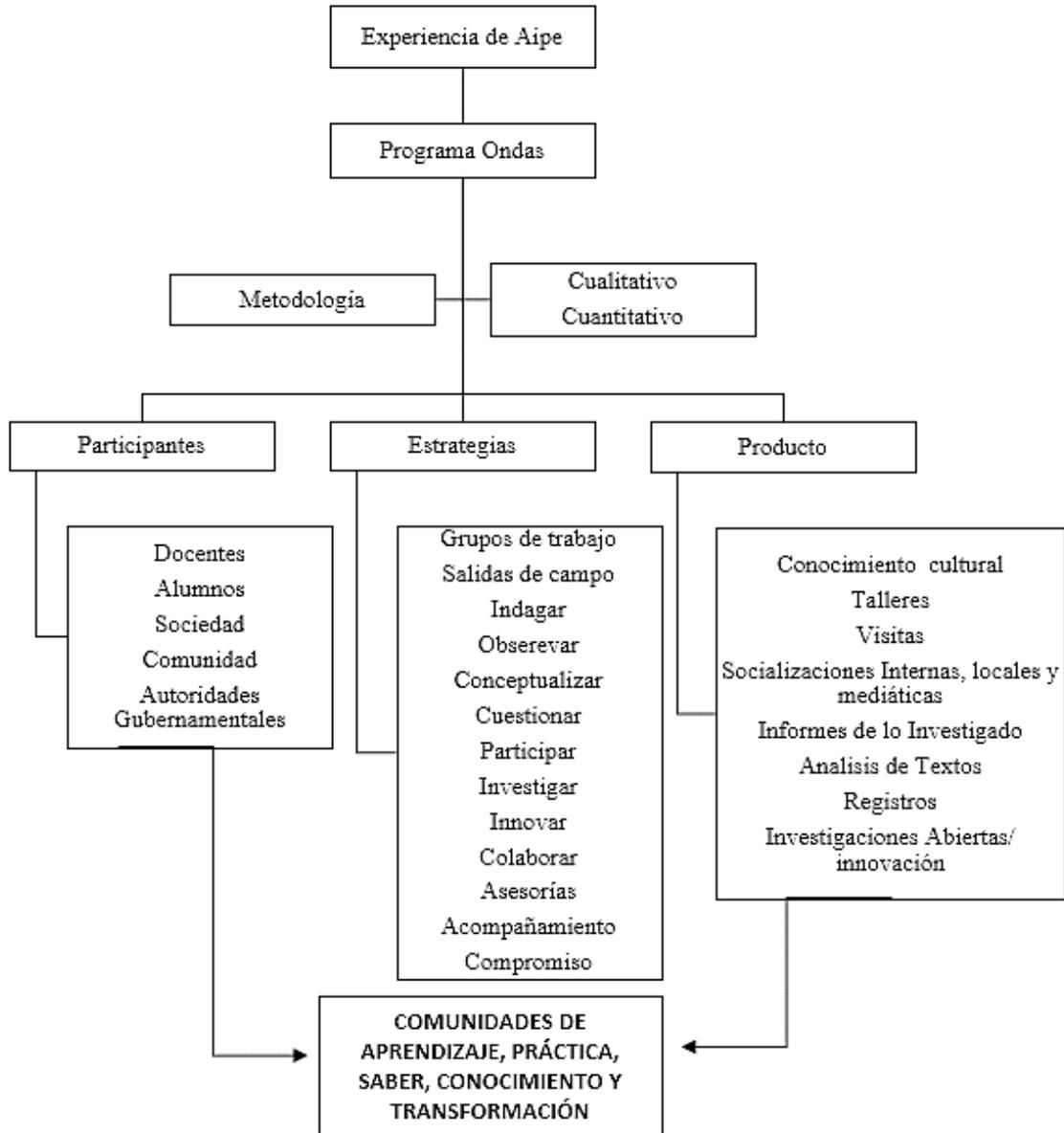
hacia el desarrollo social y económico, siendo este el medio alternativo para mejorar la calidad de vida y el desarrollo sostenible en las comunidades.

Estas dos situaciones implican en su metodología los diálogos con los diferentes actores (alcalde, policías, abuelos, comerciantes, campesinos, gestores culturales, etc.), en torno a las necesidades presentadas, para proyectar estrategias de actividades de carácter dinámico, constructivista y práctico. Del mismo modo, se encadenan en el fortalecimiento investigativo y disciplinario, desarrollando sus componentes y lineamientos mediante habilidades y destrezas cognitivas del niño, producto de la exploración, la práctica y el reconocimiento del medio.

El ejercicio de estas investigaciones le permite al estudiante y a los maestros desarrollar prácticas creativas, de innovación y pensamiento crítico, para dar solución a necesidades de su contexto, y al mismo tiempo ejercer espacios de apropiación social del conocimiento, reconociendo y apoyando la diversidad de experiencias significativas de los grupos de trabajo de investigación, con el fin de visibilizar los proyectos de aula, enriqueciendo el ejercicio de socialización y divulgación, y adquiriendo nuevos conocimientos (Colciencias, 2017, p. 17).

Figura 16

Relación de la metodología del proyecto investigativo de la experiencia de Aipe con el programa Ondas de Colciencias



Fuente: elaboración propia.

En definitiva, podemos decir que tanto el proyecto Ondas como la experiencia de Aipe trabajan conjuntamente a través de medios físicos, humanos y eventos e invitan a construir una participación global, formando comités de grupos de investigación en niños que les permitan

contemplar su entorno, organizar sus proyectos y argumentar razones de lo encontrado. Estos proyectos refuerzan las estrategias pedagógicas, que a su vez registran los diferentes aspectos, con el objetivo de señalar las problemáticas y las posibles soluciones, consolidándolo en los diversos escritos y registros. En ese sentido, el acompañamiento y el compromiso de los padres de familia y maestros en las actividades es muy importante, a través de diálogos que concurren a construir colectivamente nuevas herramientas, contenidos y metodologías, para permitir una investigación en el quehacer pedagógico innovador.

Concluimos, pues, que el conocimiento de saberes alrededor de estos dos proyectos (Ondas y Experiencia de Aipe) se aproxima al desarrollo de procesos de creación, impulsados inicialmente por las necesidades, carencias y características de la comunidad; tanto es así, que se destaca el reconocimiento y el acompañamiento a los grupos de trabajo que apoyaron desde el momento de su ejecución, de su acción y de su producto en el progreso del niño.

CAPÍTULO III

8.3. La emergencia de lo comunitario, el territorio y lo pedagógico

La experiencia emprendida por un colectivo de docentes en la búsqueda de otra manera de hacer escuela y otra forma de ser maestros, en un centro educativo ubicado en el casco urbano del municipio de Aipe, durante la década de los ochenta, nos muestra, a través de sus voces y relatos, producto de sus vivencias dentro y fuera del aula, la emergencia de tres categorías que rondan permanentemente sus prácticas y reflexiones: el espíritu de lo comunitario, la concepción del territorio como escenario educador y el poder de la pedagogía. Consideramos que es vital repensar dichas categorías en una época donde el modelo económico y el mismo sistema educativo han promovido un lenguaje de la competencia, el individualismo, el consumismo, la desterritorialización, la indiferencia frente al destino del otro, la poca valoración de los bienes comunes y el sentido de lo solidario, y en la que se pretende convertir al maestro en un simple instructor y reproductor de contenidos, despojándolo de su saber pedagógico.

Por eso, consideramos muy importante dedicar este último capítulo a la fuerza que tienen estas tres categorías, que giraron permanentemente en la experiencia educativa de la escuela San José y que deben ser repensadas para constituirse en referentes esenciales para continuar animando todas esas apuestas alternativas que colectivos de maestros y maestras se siguen pensando.

Escudriñando las memorias e historias de vida de los años ochenta y noventa, se encontró una relación de existencias entre escuela, comunidad, territorio y la reflexión sobre la pedagogía; es evidente que las relaciones aleatorias de estos tres asuntos produjeron una importante reflexión en sus prácticas, que les fue formando una subjetividad crítica, reflexiva y en relación con las realidades objetivas y concretas que el contexto les brindada.

8.3.1. El espíritu de lo comunitario

Será comunitaria una política, estrategia o acción política, social, cultural y educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios, así como procesos de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, creencias y visiones de futuro compartidas). En ese sentido, las comunidades no se supondrían como dadas de una vez por todas, sino que estarían en permanente gestación y formación (Torres, 2020, p. 126).

Para los años ochenta, la cabecera municipal de Aipe no superaba los 4.000 habitantes; se puede decir que era una comunidad pequeña, donde todo el mundo se conocía y se compartía entre los vecinos. Predominaban familias numerosas, por lo que los niños de esta época crecieron en familias extensas y comunidades pequeñas. La comunidad también educaba a través de los lazos solidarios que se tejían y estaba muy cohesionada por el sistema de creencias y valores tradicionales compartidos.

En este proyecto alternativo se experimentó una participación activa y valiosa por parte de la comunidad que ayudó a construir un currículo articulado a las necesidades, a partir de los interrogantes y los centros de interés, de modo que los proyectos colectivos incluyeron la escuela, la organización política (escuela, barrio, vereda, corregimientos, etc.), la economía, la cultura y lo ambiental. Producto de estas interacciones, se aprendió a enriquecer el acervo cultural, las costumbres y la valoración de los elementos del ecosistema (flora y fauna), proyectándose a diálogos razonables y constructivos entre escuela y comunidad. Emilio Homez, exalcalde del municipio de Aipe, señala al respecto:

A mí me preguntaban de todo: ¿Que cuánto presupuesto tenía el municipio?, ¿que cómo se pagaban los impuestos?, ¿cuántos habitantes tenía el municipio de Aipe?, ¿con cuántas veredas contaba el municipio?, ¿cómo se llamaban?, ¿qué es la junta de acción comunal y cuál es su función? Toda esta clase de preguntas me hacían, y cuando no era conmigo la cuestión, entonces los enviaba a los diferentes despachos de la alcaldía municipal. (E. Homez, comunicación personal, 31 de julio de 2020)

Así pues, este proceso de interrogantes convirtió a la escuela en un espacio de negociación y mediación de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa (Pulido, 2015). En esta experiencia se vivió una escuela con avances significativos de participación y de democracia, teniendo como objetivo conseguir la intervención de diferentes agentes de la comunidad para construir nuevos espacios e integración en la transformación de saberes. Por consiguiente, estas luchas consagraron el logro del acueducto, tal como lo expone Luis Felipe Celis:

Hicimos marchas con los estudiantes y padres de familia para obtener el acueducto, ya que no había servicio de agua potable en las escuelas. Hicimos calderazos con los calderos y nos fuimos para la Alcaldía, golpeábamos los calderos para que el alcalde escuchara las problemáticas que estaba atravesando la comunidad; con los niños hacíamos esas movilizaciones, a pedir y a pelear por un acueducto. Dimos la pelea hasta que lo logramos. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Esta experiencia pedagógica tiene una validez significativa, porque en ella se muestran las posibilidades y las grandes capacidades que tienen docentes, alumnos y padres de familia de hacer cambios profundos en la educación, dentro del marco de necesidades que atraviesa la

comunidad. El anterior ejemplo es una muestra de lo que se puede lograr cuando los centros de interés son conscientes, reflexivos, unificados y críticos.

De la misma manera, la comunidad de Aipe enfrentó diversas crisis sociales y políticas, frente a las cuales la escuela propuso la integración de un currículo articulada al contexto de los padres de familia como parte del proceso pedagógico (unidades temáticas), intentando convertir en investigadores a los niños y niñas; se trataba de que las familias sintieran más la vida de la escuela, se motivaran para colaborar en la investigación, en la solución de los problemas de la escuela y del municipio, tal como se dio la experiencia de la expropiación de las tierras de La Isla:

Llegamos un día a la escuela y los alumnos no llegaron, y decíamos: ¿Qué pasaría? Nos fuimos a buscarlos, yendo a buscar a los papás, quienes estaban en La Isla, porque les iban a quitar las tierras. Entonces, ellos se fueron con los niños, luego nos fuimos para las tierras de ellos a dar las clases, también nos involucramos en eso y mezclamos el saber de los trabajadores y campesinos y empezamos a combinar el saber del cultivo e incluirlo en el currículo para las clases, y de allí surgieron las huertas caseras. Impulsamos indagando cómo hacer una huerta en la casa, y de allí unos muchachos cosecharon tomate, pepino, incluso repollo y generaban el alimento, buscando el alimento autónomo; y de allí ya no solo era el interés del alumno sino del padre de familia. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Cabe resaltar que la construcción participativa de la memoria colectiva incluyó la identidad de diversos sujetos sociales colectivos en relación con la escuela y el territorio, la educación y la ciudad. Esto condujo a retomar reflexiones por medio de actividades sociales educativas como salidas a la loma Pan de Azúcar, el río Magdalena, el puerto ecológico Puerto

Amor, las calles principales del pueblo, la loma de la Virgen, las Piedras del Callejón, la iglesia, la Alcaldía municipal, la estación de Policía, entre otros. Se verificó que estas acciones lúdicas formativas le daban un sentido diferente al trabajo pedagógico en sus contenidos, metodologías y estrategias, edificando identidades y mejorando la convivencia (Pulido, 2015).

Las experiencias descritas anteriormente nos muestran que, desde un enfoque pedagógico actual, la educación no puede quedar limitada a la acción educativa propia de la familia y de la escuela, tal y como sucedía desde una visión pedagógica tradicional (Quintana, 1991), sino que han surgido una serie de experiencias de carácter educativo y comunitario, con voluntad integradora, que intentan dar respuesta a los actuales retos socioeducativos.

La elaboración de estos proyectos de investigación como estrategia parte de un proceso estructurado. Estas propuestas intentan y acostumbran abarcar los diferentes ámbitos de sensibilidad socioeducativa, como pueden ser el ocio, la cultura, la inserción sociolaboral, la educación bancaria, entre otros escenarios que hacen parte de las relaciones en el territorio; se trata de guardar conocimientos en la interacción misma con el territorio, abordando los espacios políticos y organizativos del municipio.

Se involucró realmente al padre de familia y se comenzó a conocer a partir del trabajo pedagógico del conocimiento del entorno. Es decir que el entorno es el principal enfoque y la familia es el eje temático para desarrollar las actividades académicas. (G. Guerrero, comunicación personal, 29 de julio de 2020)

Sin embargo, es importante reflexionar sobre esa concepción de comunidad para no caer en idealismos, sino reconocer la diversidad y las tensiones que se viven al interior, tal como lo

expresa Alfonso Torres (2020); ese es el desafío que la escuela debe comprender, con el fin de ayudar a reconstruir el llamado tejido social que en estos tiempos se ha debilitado.

La comunidad se ha definido como formas unitarias y homogéneas de vida social en las que prevalecen rasgos, intereses y fines comunes. Por lo general se le asocia a un territorio pequeño (barrio, localidad) o una población homogénea (pobladores, beneficiarios de un programa, usuarios de un servicio), generalmente pobre o marginal, que comparte alguna propiedad (necesidades, intereses, ideales). Dicha imagen unitaria y esencialista de comunidad invisibiliza las diferencias, tensiones y conflictos propios de todo colectivo o entidad social (Torres, 2013, p. 12).

A pesar de que el casco urbano de Aipe es pequeño, no está exento de relaciones conflictivas, muchas veces por temas políticos y rivalidades que se pueden presentar en las familias; estas tensiones permiten comprender las interacciones de ciertos actores que pretenden ayudar, promover o movilizar a tales comunidades. Por ello, la expresión “comunidad” abarca de una u otra manera un sentido amplio y diverso en el que el diálogo con la escuela y su participación en el proyecto pedagógico son elementos fundamentales.

Dentro de los procesos investigativos pedagógicos, cabe mencionar que la familia es un grupo social primario fundamental en el proceso de captación de saberes para que los niños, niñas y jóvenes puedan desenvolverse en un mundo muchas veces avaro, mercantilista y reproductor. Es por ello que la opinión de cada padre de familia es significativa y puede influir positiva o negativamente en el desempeño de un programa, propuesta o proyecto; por eso, es vital la comunicación estrecha con la familia y el entorno comunitario.

Familia y comunidad son conceptos diferentes, pero que se refuerzan en ese proceso de apoyar la socialización y los procesos educativos de los niños y las niñas. Sin embargo, hay que

ser conscientes de las modificaciones que están experimentando cuando las sociedades son cada vez más impactadas por estos cambios que trae la modernidad, mediante nuevos consumos, representaciones e imaginarios producto de los impactos de las mismas revoluciones tecnológicas.

Algunos estudiosos de la sociología (Durkheim, Tönnies) han expresado que anteriormente las sociedades llamadas tradicionales tenían unos lazos y sentimientos colectivos muy fuertes. La familia, la comunidad y la religión eran instituciones muy sólidas y, desde una postura liberal, el individuo era casi que inexistente o débil debido al peso de estas organizaciones. Igualmente, la presencia del Estado y del mercado era débil. En ese tránsito hacia la llamada sociedad moderna se evidenció un debilitamiento de la familia, la comunidad y la religión, y un fortalecimiento del individuo, del Estado y del mercado; en los últimos dos siglos tuvo lugar uno de los mayores cambios en la historia de la humanidad: durante miles de años, la familia y las comunidades locales fueron pilares básicos de todas las sociedades humanas, pero en poco tiempo perdieron su capacidad de soporte.

Históricamente, las familias eran las proveedoras de muchas funciones; por ejemplo, la ocupación de sus integrantes en labores agrícolas, en la microempresa o en un taller de la familia. En la familia se brindaba salud y educación; cuando una persona se enfermaba o llegaba su vejez, la familia brindaba su apoyo, y era muy común el trabajo conjunto para construir la vivienda, es decir, se hacía la minga para terminar la obra. La familia era también el apoyo para cualquier emprendimiento, intervenía o daba el visto bueno hasta en los matrimonios; cuando había problemas de convivencia entre las familias o dificultades económicas y ya no podían resolverlos, ingresaba la comunidad local a ser la mediadora y cooperadora en estas crisis. Eran

comunes las ayudas solidarias entre distintas familias convocadas por la comunidad para brindar algún tipo de apoyo en urgencias o temas humanitarios.

Las comunidades locales eran un refuerzo sustentado en las tradiciones y los apoyos de manera solidaria, de modo que una familia ayudaba a su vecino a recolectar la cosecha cuando este no disponía de la mano de obra suficiente e igualmente la contraprestación se hacía posteriormente a través de otro apoyo solidario. Cuando había que resolver situaciones vitales como los acueductos, los arreglos de la vía o la construcción de la escuela, por ejemplo, la comunidad era un soporte vital, pues todos sus miembros y familias eran convocados a resolver los problemas.

Tampoco se trata de idealizar que todo en la vida de las familias y en las comunidades era de total armonía; como lo expresábamos, la condición del individuo era muy frágil, ya que no existía el reconocimiento de los derechos del ser humano, y, por lo tanto, las relaciones de maltrato y de violencia eran severas, sobre todo hacia las mujeres y los niños.

La teoría liberal y el proyecto de modernidad siempre promulgaron liberar al individuo o al ciudadano de las ataduras de las tradiciones comunitarias o familiares, con el fin de que saliera de la llamada sociedad tradicional y perteneciera a una sociedad más abierta y cosmopolita, desde luego más acorde al mundo del consumo que promovía el mismo modelo económico. Claro está que no se trata de volver a una época tribal o a la condición gregaria de las épocas antiguas, donde el ser humano era una parte inseparable de la comunidad, de la colectividad, subordinado a personajes que mantenían el control y tomaban todas las decisiones más importantes, como lo eran los brujos o los sacerdotes. No es una vuelta a la tribu, es una vuelta a otro sentimiento de comunidad donde no se anula al individuo, sino que se valora la diversidad

en la construcción de propósitos comunes, como las reivindicaciones concretas que están viviendo los integrantes de la comunidad.

Por eso fue tan importante el esfuerzo de la escuela de San José por contribuir a construir un sentimiento de comunidad, fortaleciendo los vínculos y los lazos sociales frente al embate del individualismo, el desarraigo y la indiferencia frente al destino del otro, característicos de estos tiempos. Por eso, valoramos el sentido de lo comunitario, que según Zibechi (2019, p. 61) “se construye a través del hacer colectivo de varones y mujeres, niñas, niños y ancianos, quienes al trabajar reunidos hacen comunidad, hacen lo común. Reducir la comunidad a institución, hecha e instituida de una vez y para siempre, oculta que los trabajos colectivos son los que le dan vida, sentido, forma y fondo al hecho comunal.

En este mismo sentido, Bauman (2003) afirma que, “si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, solo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de oportunidades para ejercer ese derecho” (p. 147).

Por eso se plantean la educación y la escuela como un sistema que propone estrategias coherentes, innovadoras, didácticas y pedagógicas, con el objetivo de formar un ser humano que reconozca su autonomía y el desarrollo de su personalidad, sin caer en comportamientos individualistas y competitivos, que la escuela muchas veces termina reproduciendo y es parte de la crisis de esta civilización por el nivel de deshumanización al que llega. En ese sentido, el acercamiento de experiencia educativa a paradigmas como la pedagogía crítica y la educación popular busca afianzar esa condición humana y solidaria, potenciando un espíritu investigativo, crítico y en esa relación permanente con su medio social.

Hay que tener en cuenta que los proyectos en principio no son vistos de buena manera por la comunidad ni por las familias, como sucedió en el municipio de Aipe, donde al iniciar la propuesta algunos padres tenían dudas y se mostraron escépticos respecto al cambio metodológico que se iba a llevar a cabo con sus hijos, debido a que estaban acostumbrados al sistema educativo tradicional, por lo cual mostraron desconfianza hacia el trabajo pedagógico. Sin embargo, más adelante lograron entender el proceso innovador que se estaba gestando en la escuela, pues evidenciaron los avances académicos en sus hijos. Es así como se logra vincular gradualmente a las familias a la experiencia, un proceso motivador y fundamental para que la comunidad se hiciera protagonistas del desarrollo de prácticas educativas.

Así, los estudiantes tuvieron apoyo para explorar saberes por parte de la comunidad, como lo comenta Rosalba Charry, madre de uno de los exalumnos del Centro Docente San José:

Yo me acuerdo, los mandaban a investigar, a la galería, la alcaldía, al parque; salían en grupo, les dejaban tareas en grupos para averiguar con señoras de edad y cosas así. Yo los mandaba a averiguar a la biblioteca o con familiares o personas que supieran más sobre el tema. Se volvió como cotidiano ver uno a los hijos siempre preguntando y saliendo a visitar diferentes lugares. (R. Charry, comunicación personal, 28 de julio de 2020)

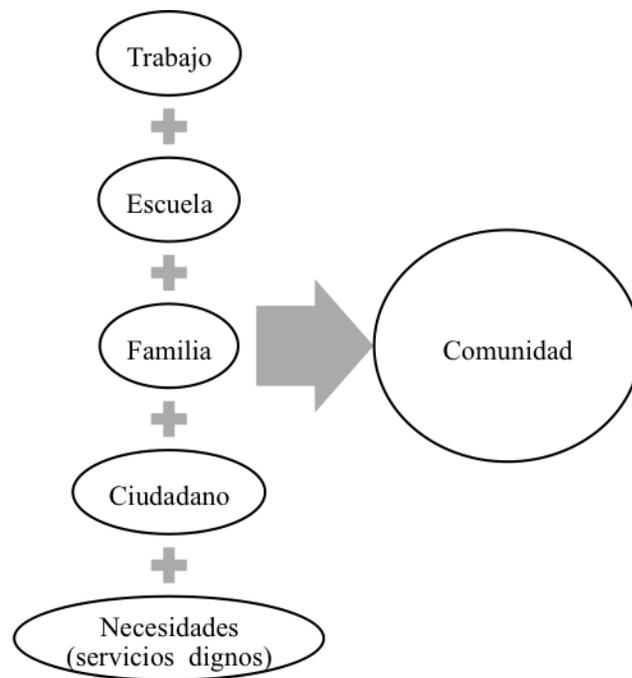
Tras la exploración del medio, los estudiantes analizaban y realizaban preguntas sobre la cultura, historias del pueblo, anécdotas, y resolvían inquietudes a través de los conocimientos del adulto mayor. De esa manera, encontraban grandes experiencias en las narraciones de estas personas y aprovechaban su gran acervo literario para plasmarlo en los proyectos de aula. Con estas investigaciones se buscaba que los niños interactuaran a pesar de no saber leer ni escribir, puesto que apenas estaban en ese proceso de lectoescritura; así, cuando llegaban al aula podían socializar lo indagado con cada docente.

En las unidades temáticas del medio social del niño y del niño y la familia se hacían las preguntas de la familia, qué hay en su medio, quiénes viven en su barrio, cómo se llama su barrio, todo eso, y luego nos reuníamos con los docentes, con los escritos de los niños, hacíamos la puesta en común, nos reuníamos todos los docentes, y nos dábamos cuenta de que íbamos más allá de lo que había en la programación curricular del ministerio, como para comparar algunas relaciones. Pero no es que fuéramos pegados a lo que enviaba el ministerio, que es lo que preocupa en estos tiempos, que todo viene diseñado y los docentes siguen al pie de la letra reproduciendo contenidos. [...] Era un trabajo que elaboraba cada docente, teniendo en cuenta todo lo investigado con el niño. Cuando ellos salían a investigar sobre el barrio, por ejemplo, iban e interactuaban con las personas ancianas que se encontraban en las instituciones de atención al adulto mayor, preguntando sobre la fundación del barrio, ¿cómo fue?, ¿cómo era la convivencia?, ¿cómo era la relación de los papás con sus hijos?, etc. (G. Guerrero, comunicación personal, 29 de julio de 2020)

Conforme lo expuesto, estos espacios permitían la elaboración de los ejes temáticos. La propuesta buscaba involucrar a las familias y a la comunidad, para que estas actividades terminaran difundándose y logrando un buen concepto general; para ello, se monitoreaban y se concluía de manera significativa.

Figura 17

Vinculación de los grupos sociales



Fuente: Elaboración propia.

Las familias, finalmente, demostraron un gran aprecio hacia los docentes y expresaron confianza y respeto por el proyecto, pues los maestros siempre tuvieron en cuenta a los padres en la planeación y realización de las salidas pedagógicas. Asimismo, se contó con el apoyo y colaboración de los cuidadores, aunque algunas familias no podían asistir a estos espacios por motivo de sus ocupaciones laborales, agropecuarias y domésticas; sin embargo, esto nunca fue un obstáculo para que las familias dejaran de aportar al desarrollo pedagógico de sus hijos, más bien brindaban su conocimiento cultural ayudando a profundizar en los temas abordados. Julia Polanía, madre de un exalumno, cuenta su percepción sobre la experiencia:

Los profesores eran muy estrictos, les gustaba sacar a los niños, también estudiaban ahí dentro de la escuela, hacían educación física afuera de la escuela a hacer ejercicios, hacían actividades de danzas, teatro, poesía y bailes. A mí me parecía muy bueno en ese

tiempo si había educación, les enseñaba mucho los valores, todo eso que es importante para ser una buena persona, los niños con esas actividades aprendían mucho más”. (J. Polanía, comunicación personal, 30 de julio de 2020)

Las familias sentían el mensaje de la escuela para que, en medio de las limitaciones, se propiciaran espacios necesarios de modo que el proceso educativo mantuviera de alguna manera su continuidad, con acompañamientos y orientaciones:

En ese tiempo los niños llegaban y de una vez se ponían a hacer las tareas, y lo que ellos no podían hacer, pues uno les ayudaba lo que podía, o si no uno los mandaba donde algún vecino que tuviera más estudio para que le ayudara en las tareas, o iban a la biblioteca. Pero siempre el llamado que nos hacían era el acompañamiento y sacar algo de tiempo para salir a las consultas, porque eso sí llegaban con harta preguntadera. (J. Polanía, comunicación personal, 30 de julio de 2020)

Los padres de familia se preocupaban por el bienestar de sus hijos y eran conscientes de la importancia de aprender lo que la escuela dejaba para investigar; por lo tanto, establecieron redes y canales de apoyo, con el fin de que los estudiantes tuvieran acceso al conocimiento. Estas evidencias, expuestas anteriormente, muestran el grado de vinculación que ejercían las familias con la comunidad, lo cual fortalecía la concepción de la escuela como iniciadora de procesos autónomos y significativos.

Las anotaciones realizadas sobre los distintos vínculos generados entre la escuela y la comunidad arrojaron tres grandes líneas de acción, a saber:

- Investigar los problemas del medio.
- Dar a conocer las organizaciones y sus valores.
- Celebrar las fiestas del municipio.

Para que exista dicha integración entre escuela y comunidad, la escuela debe participar activamente, y no es indispensable que sea quien tome la iniciativa. De hecho, en varias ocasiones, las propuestas del barrio o de campesinos la han involucrado activamente; por ejemplo, el movimiento político-social, que nació a raíz de las luchas por las tierras bajo la consigna “La tierra para el que trabaja”, y que desencadenó el proyecto de las huertas caseras.

Estas actividades fueron dirigidas a distintos grupos:

- Niños directamente.
- Escuela (como planta física, con jornadas de trabajo).
- Habitantes del barrio (niños, adultos, jóvenes).
- Padres de familia.
- Líderes comunales y organizaciones.
- Habitantes del sector.

Figura 18

Relación escuela-comunidad



Fuente: elaboración propia.

La escuela juega un papel específico en su misión de capacitar y ser mediadora de los conocimientos a través de las actividades; por eso, se invitaba a los padres y a la comunidad en general a participar en eventos culturales realizados en la escuela y en el parque principal del pueblo, donde demostraban sus habilidades en música, dibujo, pintura, teatro, canto, entre otros, para que observaran los resultados de una extensiva investigación.

Así lo expresa el exalumno Nelson Sánchez Garzón:

Asistíamos a unos encuentros que hacían, en los cuales uno participaba. Una vez, recuerdo que fuimos al parque a un concurso de dibujo y canto, y premiaban al que mejor se destacara en este arte, muy chévere, y eso es una de las cosas que hoy en día más extraño y destaco que uno como estudiante ha perdido estos espacios, como que ya no hay vida cultural en el pueblo. La escuela estimulaba mucho estos espacios y los niños se sentían en la vida del pueblo. Igualmente, sentía mucho respeto y obediencia hacia al maestro. (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2020)

La participación en los espacios culturales que promovía la escuela era también una oportunidad para que los estudiantes fueran descubriendo muchos de sus talentos, tal como lo recuerda Nelson.

Recuerdo que me sentí halagado una vez en clase de dibujo que participé en el parque principal, y nos dieron un incentivo, y creo que desde ahí le cogí amor al dibujo y a la música; me gustaba mucho cantar desde pequeñito y me llamó mucho la atención lo artístico, lo cultural. (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2020)

Debemos reconocer los avances de la modernidad, pues fue una época que en la que se gestaron los derechos humanos, la recuperación del sujeto, el desmonte de sistemas feudales y monárquicos, la construcción de un Estado de bienestar, avances en la ciencia, la tecnología, la medicina, en fin. Sin embargo, también se expandió el modelo capitalista, que desembocó en ambiciones por el dinero, la ganancia, la renta, la plusvalía, y que ha sido la semilla de la propia destrucción de esta civilización. La profunda crisis civilizatoria que experimentamos requiere con urgencia de cambios vitales en lo económico, social, cultural, político y espiritual.

Vuelve la reflexión en estos tiempos de pandemia: ¿Cómo reforzar los vínculos sociales tanto en comunidades pequeñas como en pueblos y veredas y en grandes ciudades donde los tipos de relaciones son casi anónimas? ¿Sobre qué valores o relatos es posible construir sentimientos de solidaridad y de comunidad? ¿Pueden las instituciones tradicionales de socialización como la familia, la escuela, la comunidad, la Iglesia, el mismo Estado, jugar un papel importante en ayudar a reconstruir el tejido social en las diferentes dimensiones territoriales? ¿Qué papel puede desempeñar el surgimiento de nuevos sujetos sociales como las mujeres, los jóvenes, los niños, que empiezan a tener un protagonismo en diversos espacios y una valoración de la misma sociedad? Cada vez se anuncia que solamente la solidaridad y la construcción de vínculos y sentimientos de comunidad, no solamente en los ámbitos locales sino a nivel global, pueden contrarrestar las adversidades como las pandemias y la crisis climática como uno de los mayores desafíos que en estos momentos tiene la humanidad. Ante problemas mundiales, globalizar la solidaridad y un sentimiento de comunidad se ha vuelto una consigna promovida por muchos líderes sociales, políticos, espirituales (Pepe Mujica, movimientos sociales alternativos, el Papa Francisco, la adolescente Greta Thunberg, entre otros). Pero esa solidaridad y la necesidad de recuperar el vínculo solamente avanza si se vive, se siente y se construye en los primeros espacios donde transcurre la vida cotidiana: la familia, el vecindario, las comunidades. La vida local adquiere un protagonismo para potenciar la construcción de territorios solidarios muchas veces fracturados por las adversidades de la marginalidad y la violencia. Globalizar la solidaridad y un espíritu comunitario se alimenta de procesos que nacen y crecen desde abajo, desde las bases sociales; la escuela, las iglesias, las organizaciones sociales, las familias y las instituciones resignificadas para estos nuevos tiempos están llamadas para ayudar a tejer procesos que refuercen la vida, la solidaridad y la dignidad.

Se requiere la resignificación de estas nuevas familias, un nuevo espíritu de lo comunitario, una escuela que se integre con otras pedagogías, una ecología de saberes, una nueva espiritualidad ligada a las éticas de la compasión, la bondad, el cuidado y el amor; nuevos liderazgos en los contextos locales, relaciones económicas y de mercado que fomenten lo solidario y no conviertan al ser humano en mercancía, y la presencia de otro tipo de Estado que construya políticas públicas y tejido social con el protagonismo de las ciudadanías y las comunidades.

Los profesores Luis Felipe Celis y Gala Guerrero, que tuvieron una influencia muy significativa de la Teología de la Liberación, valoran que desde el campo espiritual se pueda contribuir a reconstruir el tejido social y un sentimiento de solidaridad y de comunidad muy importante que proteja la vida y los bienes comunes.

La Teología de la Liberación es una inspiración para trabajar por el bien del prójimo y en comunidad se pueden transformar los problemas. (L F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Yo viví la experiencia de una espiritualidad liberadora en la costa Atlántica en el trabajo con los niños y las familias marginadas y cuando estuve en el Brasil conociendo la experiencia del padre Casaldáliga con jóvenes en las favelas. La iglesia con espíritu liberador y una escuela con una pedagogía transformadora reconstruyen y crean comunidades más solidarias. (G. Guerrero, comunicación personal, 30 de mayo de 2020)

En tanto la modernidad desintegró tejidos y vínculos sociales, se trata de reconstruirlos, no para volver al pasado ni con una idea romántica de familia y comunidad, que cumplió un soporte importante en su momento para la evolución humana, sino con vínculos que se integren

por el cuidado de la vida, la dignidad y los bienes comunes. Frente a estos tiempos donde se manifiestan expresiones exacerbadas de individualismo, ambición, mezquindad y desmonte de los bienes públicos, la humanidad no tiene otra opción que contraponerse mediante un proyecto educativo y cultural que ponga por encima de toda la vida, la solidaridad y el sentido de comunidad; no es más que un proyecto de amor por una nueva humanidad:

Los profes con nosotros eran muy cariñosos, amorosos, siempre salíamos a las salidas cogidos de la mano. Esos sentimientos nunca los olvidamos. (R. D. Maldonado, comunicación personal, 17 de julio de 2020)

En estos tiempos de incertidumbre, es fundamental restablecer la ayuda mutua, la colaboración comunitaria, darle sentido a la relación de los grupos sociales; es necesario intercambiar lo indispensable, lo necesario, para un vivir bien y en comunidad. Si eso se debilita, los procesos se desintegran. Por eso hoy más que nunca la escuela debe mantener un vínculo muy estrecho con las familias y las comunidades, que fue toda la energía y la pedagogía que intentamos poner en San José. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

Es importante que la escuela busque alternativas para ayudar a la gente y cambiar la perspectiva de aprendizaje, porque a raíz de la práctica investigativa conoce su medio social, se involucra en el reconocimiento de las problemáticas sociales, ambientales, económicos, políticas, y es así como la escuela busca una posibilidad de cambio que responda a las necesidades de las comunidades [...]. Lo comunitario es de gran importancia. Ello nos llevaba a investigar los conflictos y dificultades que se presentaban en las comunidades; cuando la experiencia planteaba la unidad temática, el niño, la familia y la comunidad aportaban elementos que se recogían y así, poco a poco, íbamos

dando respuesta y solución. Si la educación no apunta hacia allá, a investigar y analizar y buscar solución a esos conflictos, estamos dejando atrás algo importante en la vida y el pensamiento de los educandos. De ahí la gran importancia de lo comunitario en la educación. Desafortunadamente, en esta sociedad no es así, pero hay que ir buscando poco a poco elementos que motiven a los muchachos a ser reflexivos, a buscar cambios. (G. Guerrero, comunicación personal, 11 de diciembre de 2020)

La experiencia de la Escuela San José, inspirada en la educación popular, refuerza ese sentido de comunalidad y solidaridad, que tiene un profundo compromiso de educación comunitaria, porque la escuela desborda las cuatro paredes y se conecta con muchos de los temas que tienen resonancia en el contexto. Al respecto, el maestro Alfonso Torres (2013) refiere:

En este contexto, la educación “comunitaria” sería un componente necesario en toda política, proyecto o acción en perspectiva comunitaria. En efecto, en casi todos estos procesos de acción e intervención social desde o con comunidades tradicionales e intencionales, aparece tarde que temprano la necesidad de introducir un componente formativo; sus contenidos deben orientarse a construir y fortalecer el sentido de pertenencia como comunidad, al fortalecimiento de las relaciones, las subjetividades y valores comunitarios y a la reflexión crítica sobre su relevancia y pertinencia como ideal de vida colectiva, así como frente a sus contradictores prácticos y teóricos. (pp. 221-222)

Y el maestro Luis Felipe reitera lo anterior:

Insisto en la necesidad de que la escuela se sacuda y supere esa condición de aislamiento, y en la medida que salga va a conectarse más con las familias y las comunidades para fortalecer esa triada que es vital para la reconstrucción del tejido social. Igualmente,

existe el temor de que la escuela y los maestros, al debilitar ese vínculo, queden vulnerables cuando hay sectores que promueven proyectos legislativos de la educación en casa. [...] Algunos maestros luchamos por sacar la escuela de las cuatro paredes en las que el Ministerio encerraba a los niños y al docente a dar el saber que impartían por medio del currículo neoliberal del gobierno. Nosotros sacábamos a los niños a las calles, a la comunidad, para conocer las problemáticas que ellos tenían, y junto con ellos hacer una investigación acción-participativa. Es decir, sacar la escuela a la calle, a las oficinas, a las casas, investigando lo que sucede alrededor de la escuela y elevando ese saber a la institución, buscando la unidad escuela-familia-comunidad en una educación integral. Eso nos dio como resultado conocer la problemática que existía en la institución y en las comunidades y luchar juntos para conquistar y defender las necesidades de las comunidades y los niños. Hoy el gobierno quiere desconectar ese proceso y más bien tiene el interés de la famosa escuela en casa, es decir, aislar al niño de su contexto para que no se piense el sentido de lo solidario y lo comunitario. A esto hay que ponerle mucho cuidado porque es sacar a los maestros y acabar con la pedagogía. (L. F. Celis, comunicación personal, 9 de diciembre de 2020)

8.3.2. El territorio como espacio educador

El mal endémico característico de esta tendencia de la escuela a cerrarse sobre sí misma, y, ya dentro de sus muros, a circunscribirse en la función más rutinaria de la tarea educativa, cual es el currículum, significa un fuerte freno para el replanteamiento y cambio exigido en la sociedad actual. (Merino Fernández, 2009, p. 35)

Hay un vínculo muy permanente de la Escuela San José con el territorio. Este sentimiento se reforzó con las visitas al río, los parques, la galería, los cerros y montañas que guardan

muchas leyendas, la iglesia, la alcaldía, en fin, la cantidad de lugares y espacios que eran convertidos en los mediadores de su investigación.

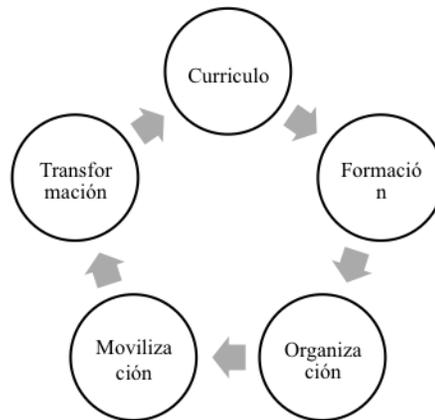
El concepto de “territorio” implica la apropiación del espacio geográfico, de acuerdo a determinadas relaciones sociales y políticas. La escuela primaria es un territorio, Un barrio es un territorio, donde la escuela está inscripta, la escuela también es barrio. (Cortellezzi, Díaz, Figueroa & Timote, s. f., p. 3)

El concepto territorio no es una dimensión; el territorio es multidimensional, puesto que desdibuja la frontera entre el adentro y el afuera, en la medida en que se busca una mirada totalizadora de la escuela como territorio o como parte de un territorio. La escuela es más que la escuela, porque para explicar su territorialidad debemos mirar más allá de lo que pasa en el interior de las cuatro paredes y reconocer las configuraciones de las relaciones sociales (político-pedagógicas) que la constituyen, así como las horizontalidades y verticalidades que inciden en sus dinámicas.

Al sistematizar y estudiar la experiencia del Centro Docente San José del municipio de Aipe nos apropiamos de las concepciones de territorialidad generadas en los años ochenta. Se logró al borrar el límite de la concepción de escuela como infraestructura adecuada para que los niños y niñas vayan a que les enseñen contenidos básicos y demás ejercicios memorísticos, considerando que además la escuela es productora de cambios en el municipio, tal como se vivenció por esa época: la lucha del alcantarillado de Aipe (escuelas, viviendas...), la lucha de la conservación de las tierras de la “Isla”, entre otras experiencias.

Figura 19

Movilización de la Escuela San José como territorio de transformación



Fuente: elaboración propia.

Para la comprensión del esquema de la figura 19 es necesario resaltar que todos los procesos cíclicos enmarcados en el territorio tuvieron un gran impacto en la comunidad, debido a que la escuela elaboró un currículo estableciendo elementos de formación ciudadana, y simultáneamente se logró alcanzar una organización (paso a paso). Sin embargo, al alterarse el orden social debido a las problemáticas del entorno, evidentemente las movilizaciones fueron el mejor aliado y mecanismo para combatir las injusticias y reclamar los derechos constituidos en la ley, que transformó al ser en todas sus dimensiones, lo cual conllevó aprendizajes y por lo tanto se ajustó un currículo integral, coadyuvando a estas problemáticas sociales.

En conversación y reflexión con los docentes acerca de la experiencia pedagógica con miras a la formación del sujeto, se evidenció que el Estado direcciona la implementación de políticas neoliberales durante muchos años, políticas absurdas puesto que no dejan al niño ser, imaginar y edificar la escuela en el marco del territorio, con presencia creativa en la formación del pensamiento crítico y del ciudadano comprometido en la lucha política, social, cultural y pedagógica (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación [CEID], 2017). Es por eso

que la escuela investiga y aprende caminos alternativos para la resolución de los conflictos con el otro y no a costa del otro, en las posibles formulaciones del buen vivir:

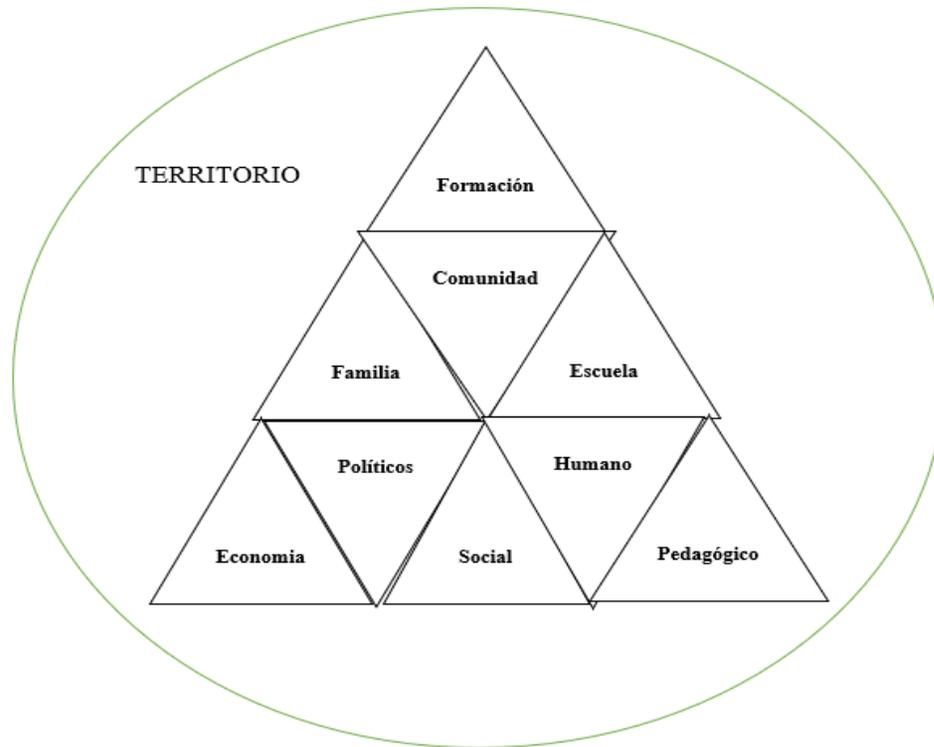
La educación que dirige el Estado está basada en cómo utilizar al ser para los fines del compromiso del Estado, pero no en buscar que el ser adquiriera un conocimiento verdadero, porque la integridad es el saber de buscar el conocimiento que se integre al desarrollo humano para poder servirle a la humanidad. Eso es lo que uno debe buscar permanentemente, que el conocimiento no sea solamente por involucrarse, sino servirle a la humanidad, tener claro que buscar un saber hace la diferencia de la concepción de cómo se maneja la ciencia, y a veces se utiliza la ciencia para el servicio del que se pone, pero no al servicio de toda la humanidad. (L. F. Celis, comunicación personal, 9 de diciembre de 2020)

En la experiencia de Aipe, el proyecto siempre estuvo interesado en el reconocimiento de la realidad y en el compromiso con su transformación, donde contenidos y metodologías deben responder al deseo de construir la escuela como lugar de democracia y libertad; los contenidos, la metodología de trabajo, los criterios de disciplina y las relaciones de las comunidades educativas lograron modificar el contexto del territorio. Esta experiencia buscó integrar las relaciones entre alumnos, maestros y familia, proponiendo otro manejo de la autoridad para siempre estar presente en la escuela.

Era más práctico, no ponían tanta teoría, nos colocaban a investigar, a realizar cuestionarios de la historia, del arte, del dibujo, que fue lo que más se destacó, en lo cultural. (R. Rubiano, comunicación personal, 21 de julio de 2020)

Figura 20

Componentes del territorio

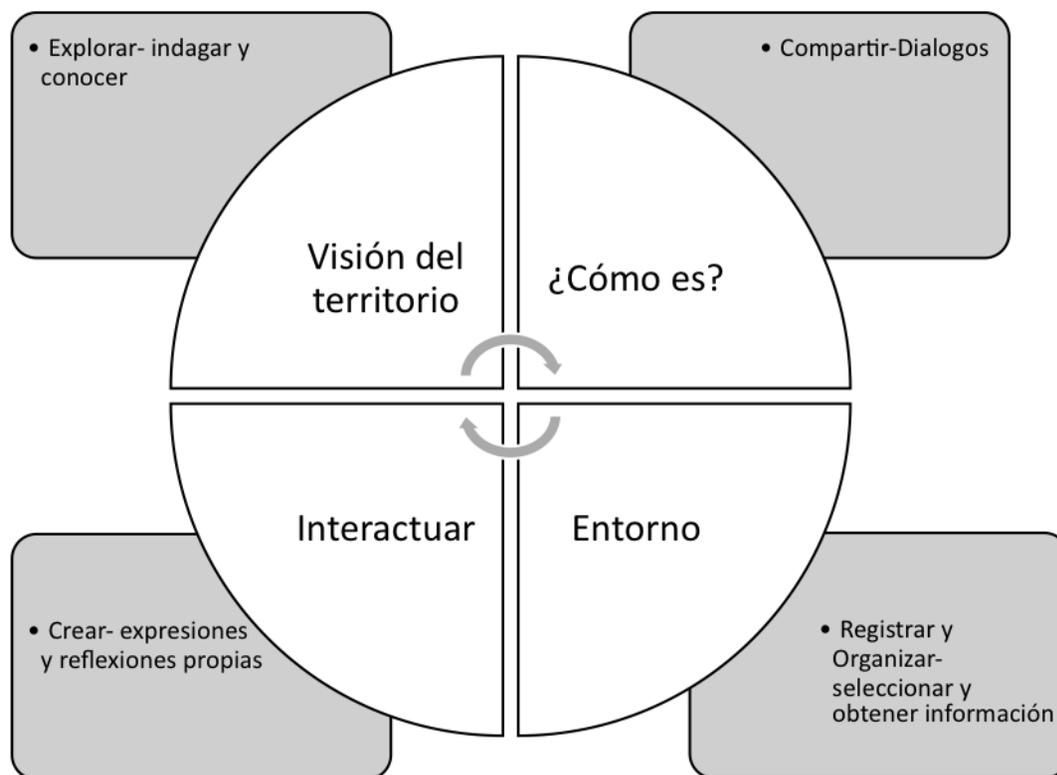


Fuente: Elaboración propia.

El educador va implementando una construcción de concepción educativa en la que su papel es acompañar al niño en un proceso personal y comunitario y enfatizar en un aprendizaje en el cual, más que memorizar los contenidos, se intenta comprender y percibir críticamente el mundo para comprometerse con su transformación, característica vital de la educación popular con inspiración freiriana.

Figura 21

Trabajar el territorio en la escuela



Fuente: Elaboración propia.

El diseño busca profundizar en el medio social, de tal manera que en la investigación de su entorno inmediato los niños comiencen un proceso de conocimientos más generales que les permitan el estudio del medio, obteniendo así una práctica educativa que abarque todos los elementos que conforman la realidad del niño, la familia, la situación socioeconómica, el trabajo, la cultura y la relación con la naturaleza. Se intenta generar una acción pedagógica nueva que parta de adquirir un saber concreto del entorno mediante el trabajo colectivo y los conocimientos que recoge la investigación.

Debido a la carencia de materiales, los docentes y estudiantes eran recursivos, buscaban la manera de encontrar materiales para hacer sus clases más didácticas, teniendo en cuenta las necesidades y lo que les suplía el medio. Así lo recuerda el exalumno René Rubiano:

Para realizar la clase de Artes no teníamos materiales, por lo que nos trasladábamos con el docente para el río Magdalena que estaba muy cerca y recolectábamos barro, con el que realizábamos manualidades, lo que para nosotros era muy divertido porque salir del salón de clases e ir como a una clase de paseo, era una clase lúdica; nosotros éramos felices, a quién no le gusta jugar con barro, amarlo y llevarlo al salón. El docente nos dirigía el tema o nos daba tema libre, esta materia nos ayudaba a darnos cuenta de los talentos de los estudiantes en pintura y escultura, y los futuros biólogos que encontraban lombrices y animalitos. (R. Rubiano, comunicación personal, 21 de julio de 2020)

Cabe resaltar que los escenarios no se limitan a cuatro paredes, sino que los aprendizajes fluyen en medio de la interacción con el otro y la captación neuropsicológica que tiene el sujeto para aplicarlo en su evolución biológica y social. Además, otro potencial que se logra en las salidas para conocer los territorios es la capacidad de generar una integración curricular, que es la apuesta permanente de la propuesta de San José: todo está relacionado y no puede seguir la dispersión de asignaturas sin la conexión con la vida y los problemas cotidianos. Por eso en torno al territorio, además de discursos de las ciencias sociales, se genera una narrativa que permite vincular las matemáticas, las ciencias naturales, el arte, lo tecnológico, lo espiritual y desde luego una lectura crítica del territorio. Desde los postulados de Pulgarín Silva (2010), esto se constituye en:

[...] una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los

estudiantes interpreten y comprendan las realidades -físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas. En la lectura del territorio con fines didácticos, este se convierte en medio dinamizador de la comprensión del accionar humano, es decir no es solo un concepto a aprender sino un recurso que otorga pertinencia a los contenidos geográficos que se enseñan y que facilita relacionar la teoría con la cotidianidad. (p. 140)

Todo este proceso era desafiante para el colectivo de docentes, pues involucraba la formulación y construcción de las preguntas con los estudiantes y cómo abordar, desde las realidades locales, los diversos contenidos que se iban generando. No se trataba de seguir al pie de la letra los lineamientos muchas veces rígidos que vienen del ministerio, sino de establecer esa autonomía que los maestros innovadores siempre están dispuestos a provocar, porque es la vida de los sujetos y del territorio la que ingresa como contenido de aprendizaje. Hoy, con la ley 115 de educación, donde se ratifica la autonomía del maestro para construir sus proyectos pedagógicos, parece que dicha autonomía no se está logrando del todo, cuando son las mallas curriculares y ahora los DBA los que terminan orientando las prácticas educativas, lo cual abordaremos en el siguiente capítulo. Por lo tanto, el territorio como fuerza pedagógica siempre estará invitando a subvertir esas estructuras, que ya vienen definidas, con lo que se emprende una acción instituyente con espíritu transformador: “importante plantear una educación que permita un diálogo transversal (escuela-comunidad-entorno), para así facilitar la formación de sujetos que se piensen las dinámicas de sus territorios y procuren una cohesión y desarrollo social” (Sepúlveda Álzate, 2015, p. 8).

El profesor Luis Felipe Celis recuerda todas las vivencias en las salidas a investigar sobre el terreno, los temas de interés que se provocaban en el aula, donde la institución y las familias

respaldaban sin ningún problema ese acercamiento con el contexto, cómo el proceso permitía enriquecer los aprendizajes y las habilidades en los estudiantes, y cómo lamenta que en estos tiempos las escuelas se han venido encerrando, generando una condición endogámica y de aislamiento frente a las realidades sociales:

Es muy triste lo que pasa hoy. La escuela se encerró. Los maestros están llenos de miedo y de prevención porque se les dice que, si le pasa algo a un estudiante, el docente termina investigado. Yo creo que todo eso se debe revisar para que se genere un acuerdo institucional con las familias, las secretarías de Educación y se ampare al maestro frente a alguna eventualidad. Claro, eso le interesa al sistema. Desconectar la escuela de su contexto, porque este provoca pensamiento crítico y se construye identidad, sentido de pertenencia, y ahora que se viene la necesidad de defender los territorios, es cuando más debemos dialogar con él. Y es que para conocer el mundo, tenemos que comprender nuestro primer territorio, como lo dice Marco Raúl, necesitamos formar ciudadanos del mundo, pero hijos de la aldea... Y vuelvo a insistir: cuando la escuela se integra a la comunidad, conoce sus problemas, empieza a luchar y a defender su territorio, es importantísimo. Nosotros en Aipe logramos conquistar el acueducto del que hoy goza la comunidad aipuna. Igualmente, frenamos la hechura de la represa sobre del río Aipe, en esta década, con el movimiento de los jóvenes, los estudiantes y los padres de familia, porque no queremos que se acabe más o se atente contra el ecosistema. Hoy estamos enfrentando la amenaza del Franklin arriba del río Aipe por parte de la petrolera, que quiere implantar unos sistemas, abusando de las comunidades y utilizando las necesidades de la comunidad para poder penetrar. Es necesario que la escuela, que la institución, que los docentes, que los padres de familia y los estudiantes nuevamente

repensemos la educación pública, integremos el conocimiento pedagógico para frenar ese atentado que se viene haciendo contra el sistema ecológico, contra el acabose del medio ambiente y sobre todo los ríos tan importantes que bañan al Huila y al municipio de Aipe, como es el río Magdalena, el río Aipe, el río Bache y el río Pata” (L. F. Celis, docente, comunicación personal, 29 de mayo de 2020)

Esta postura coincide con las reflexiones del profesor Celis en su diario pedagógico, producto de una tesis denominada *El reconocimiento del territorio como un aula viva que educa* (Ossa, 2018):

Considero que más que llenar de contenidos a un estudiante, la formación de estos debe apuntar hacia la convivencia y el respeto por el otro en donde el entorno también juegue un papel importante, pues constituye su nicho ecológico y si este no es valorado, entonces la vida misma se compromete al hacerse insostenible y cada vez más agreste, por ello es que se debe problematizar la enseñanza, para que desde la cotidianidad de sus actos se lleven a cabo ese tipo de reflexiones que despierten conciencia y ante todo los vuelva seres críticos de su realidad y en ese mismo orden de ideas puedan exigir la garantía de sus derechos como ciudadanos. (*Diario Pedagógico* del 16 al 20 de mayo de 2016, p. 44)

8.3.3. Potenciar la pedagogía en tiempos de disputa

En los anfitriones, los expedicionarios encontramos maestros que saben que hay mucho por hacer y lo vienen haciendo, sin importar los áridos caminos que han recorrido y que tengan que recorrer. Maestros que creen en sí mismos, en su formación entre pares, maestros que buscan a diario una identidad digna de su profesión, que propician acercamientos con su comunidad educativa; maestras que creen y trabajan por una nueva etapa de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, pues están convencidos

[de] que no es posible pensar la escuela en abstracto, sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto, social. (Expedición Pedagógica Nacional, 2003, p. 24)

El colectivo de docentes en la Escuela San José durante esa década logró reconocer y valorar el poder del maestro con su saber para conectar la vida de los niños, de sus familias y de las comunidades con el mundo de la escuela, la cual tiene un saber que la hace diferente a cualquier profesión, y es lo pedagógico. Alrededor de un proyecto pedagógico está en juego un proyecto de sociedad, de ser humano y de nación. Lo que activó el movimiento pedagógico en los años ochenta fue contrarrestar una reforma educativa que pretendía convertir al maestro en un simple instructor y operario de un currículo, para convertirlo en un reproductor de contenidos. A dicha dinámica los colectivos de maestros salieron al paso, con el intento de frenar ese intento de instrumentalizar la labor docente. Ese fue el compromiso del colectivo de Aipe, demostrarle a su pueblo que hay otra manera de hacer escuela y que el maestro como intelectual es un sujeto para contribuir una propuesta educativa alternativa, que se sale de toda la estructura rígida y provocó un currículo que acerca a la familia, a la comunidad y convierte el territorio en un gran pedagogo para afianzar la vida, la solidaridad y la dignidad.

Hay una preocupación luego de esta gesta tan importante de colectivos de maestros que le dieron vida al movimiento pedagógico y logró avances importantes para la autonomía del maestro en la ley 115 para avanzar en proyectos pedagógicos alternativos: la contrarreforma que se vino a partir de los años 2000, no solamente porque ha venido desfinanciando la educación pública, sino que de manera sutil empezó a introducir los lineamientos y los estándares, y luego de manera sistemática toda una política de mallas curriculares y los llamados derechos básicos de aprendizaje, donde le van definiendo al maestro qué es lo que tiene que orientar en cada una de las semanas del año. Por lo tanto, el temor es que se está volviendo a la época de los años setenta

y ochenta, cuando las reformas educativas pretendían convertir al maestro en reproductor de contenidos, despojándolo de su saber pedagógico.

Al convertirse el educador y la educadora en implementadores de didácticas, el proyecto de control se apodera de la subjetividad y desvaloriza la pedagogía a través de esa acción instrumental, produciendo cambios profundos en la acción educativa, con consecuencias en todas las esferas de la vida de los educadores: su formación, su práctica, sus quehaceres cotidianos, sus organizaciones, sus comunidades de saber. Es en esta disputa de lo cotidiano en los territorios de las educaciones en donde hoy se libran algunas de las principales luchas por la identidad de las múltiples educaciones y pedagogías que dan forma a la subjetividad del educador/a. (Mejía, 2011, p. 238)

A este fenómeno de despojo pedagógico, el profesor Perrenoud (2006) lo ha denominado como un proceso de “desposesión simbólica”, producto de lo cual maestras y maestros —en su desprofesionalización— se convierten en simples operadores de la enseñanza a través de las técnicas que deben manejar, que son simples, para lo cual no se necesita de concepción pedagógica alguna. Ese operar técnicamente conlleva a que la pedagogía deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza.

Con esa misma mirada crítica, Luis Bonilla (2016) ha denunciado toda esa arremetida de la globalización neoliberal a través de los bancos internacionales y del mundo empresarial de tomarse la educación y convertirla básicamente en la formación del llamado capital humano que sea competente para el mundo del mercado y de la productividad, y advierte que el mundo puede vivir un apagón pedagógico global porque ya no le interesa tener maestros sino simplemente instructores. Todo este proceso es denunciado ante la Unesco en una carta firmada por más de 200 investigadores educativos que advierten esta situación en los siguientes términos: a) la

fragmentación de la pedagogía, en el impulso de modas temporales de algunos de sus componentes (didácticas, planeación, gerencialismo, evaluación, currículo, sistemas de evaluación escolar) que terminan generando una despedagogización de la educación y especialmente de la escolaridad; b) una desvaloración institucional y social de la profesión docente que conlleva a impulsar la idea de que cualquier titulado puede ejercer la docencia, rompiéndose la noción de profesionalidad en el sector y de carrera docente e incluso cuestionando la existencia de normales y universidades que forman docentes; c) un creciente discurso de desvaloración de la escuela, del centro educativo, con alternativas que golpean la noción de educación pública, como lo son la virtualización, la educación en casa o el concepto de espacios de aprendizajes como sustitutos permanentes de plantel y aula; d) la evaluación de aprendizajes en dos áreas cognitivas (pensamiento lógico matemático/lectura y escritura), una informativa (conocimiento sobre ciencias) y una instrumental (uso de tecnología), creando la noción de que el resto de los aprendizajes son de segundo orden. Todo aquello apunta al desarrollo integral del ser, individual y social, y la construcción de ciudadanía pasa a ser accesoria y prescindible (Bonilla, 2016, p. 9).

Ante esta situación, la pedagogía latinoamericana ha tenido una preocupación constante de confrontar las realidades que se requieren en la educación, pues se necesitan respuestas pedagógicas específicas, con las teorías y prácticas educativas. De esa relación nacen la reflexión pedagógica y los lineamientos práxicos que caracterizan la intervención socioeducativa, de la que no se puede despojar al maestro.

Por ello en este documento, al hablar de pedagogía nos referimos a un cambio, una esperanza, un motivo de reiniciar e invitar a las personas a construir una ética de resistencia incansable y una desobediencia civil legitimadas por la posibilidad de ir generando y disfrutando

procesos de liberación personal y colectiva. Por este motivo, surgen cambios en la pedagogía: actuar y transformar diferentes espacios y realidades en donde reconstruir sea una esperanza para descubrir caminos de resistencia que conduzcan hacia nuevas relaciones, perspectivas de vida y cambio de paradigmas en una educación válida, útil, innovadora, investigativa y participativa.

La pedagogía debe ser un modelo suficientemente creativo, transformador, un proceso que vaya descubriendo e inventando nuevas y diferentes metodologías adecuadas donde se tengan en cuenta las diferentes realidades y contextos. En la pedagogía es importante recrear algunos espacios donde sujetos o grupos trabajen de manera activa en crear escenas donde sean utilizadas las leyendas o cuentos que recopilen cierta información de historias olvidadas por actores o históricamente hayan sido silenciadas, porque no les dan la importancia que merecen al ser revividas.

De esa forma las personas van aprendiendo que la vida puede ser vivida con alegría, y la motivación abriendo subversivamente las puertas hacia la esperanza y el entendimiento de que las realidades de injusticia y sufrimiento pueden ser cambiadas. En ese sentido, la actitud positiva ayuda a recuperar la perspectiva procesual de la propia historia y de la historia común, es decir, los cambios no son imposibles, aunque sean arduos. (Leme. 2012, p. 6)

Ante lo anterior queda claro que la pedagogía no es una práctica acrítica, ya que lleva necesariamente a una toma de posición personal y social, a lo que Paulo Freire denomina acto comprometido. Ese autor señala que la primera condición para que una persona pueda asumir un acto comprometido está en su capacidad de actuar y de reflexionar. El eje metodológico freiriano recupera, pues, el aspecto intencionalmente político y reflexivo del quehacer educativo, rescatando la educación de las concepciones y metodologías meramente mecanicistas, para que

se convierta en una práctica-compromiso que contribuye, de hecho, a una mejor vida para la humanidad y para el planeta.

En consecuencia, lo importante y fundamental es que la pedagogía asume un rol protagónico para animar la resistencia y alimentar la esperanza, ya que nos da la oportunidad de reiniciar y reconstruir nuevos modelos que participen en la lucha por la implementación de políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a los derechos y deberes de la ciudadanía y de la educación. Es decir, esta enseñanza motivadora, cautivadora e innovadora puede promover nuevas y mejores relaciones humanas, comunitarias y con el ecosistema, y es capaz de cuestionar el propio nivel de educación al que está confrontada; asimismo, puede contribuir a la generación de modelos que aporten a un cambio radical (Leme, 2012).

En síntesis, la pedagogía es un proceso que ayuda, guía y privilegia una transformación inmediata e innovadora que aporta al quehacer educativo, y contribuye a la educación para obtener un aprendizaje significativo y una enseñanza que traspase los límites en la comunicación, de la conversación entre la persona educadora y la comunidad; allí acontece el proceso educativo.

Inicialmente, la propuesta pedagógica alternativa que hemos descrito encontró una serie de resistencias, como la actitud del maestro tradicional autoritaria, directivista, apegado al currículo oficial y su legislación, donde se aplican las sanciones y castigos, sin tener en cuenta el mundo de los niños, a diferencia del nuevo maestro innovador, creativo y didáctico, que vela por la integridad y el bienestar del estudiantado. Después de años de lucha, el movimiento pedagógico ha incentivado la formación y aplicación de una nueva manera de enseñanza, pero a medida que se asumían compromisos y estrategias se fue convirtiendo en un maestro acompañante y dinamizador en su quehacer pedagógico, buscando y generando el interés por la

investigación en el aula de clase, inyectándolo y travesándolo en los distintos elementos del conocimiento universal (matemáticas, lenguaje, etc.) pero en diálogo con el contexto, con las realidades que el territorio brinda (Mejía, 1987).

Este cambio del quehacer docente hace que confrontemos las nuevas teorías pedagógicas con elementos pedagógicos generales de esta experiencia; las cartas pedagógicas fueron elaboradas por el asesor Marco Raúl Mejía como un nuevo estilo de capacitación y actualización.

Esto implicó:

- Reconocer espacios de participación del niño y el padre de familia en los procesos educativos.
- El miedo a romper con la concepción que los procesos de socialización se dan solamente en el aula.
- Reconocer el medio circundante como un elemento que proporciona contenidos temáticos que generan el conocimiento y el saber real. (Mejía, 1987, p. 18)

En este orden ideas, cabe destacar que la propuesta educativa se edificó sobre teorías como las de Dewey, Decroly, Binet, Lobrot, Cousinet, Freinet, entre otros, quienes cuestionaban el proceso de la escolaridad, tal como se realizó en el Renacimiento, cuando Erasmo criticaba la cultura tipo memorista. También lo hicieron Montaigne, Rabelais y Rousseau. En este sentido, esta experiencia se inscribió en lo que los teóricos de la educación han llamado la “Escuela Nueva” (Mejía, 1987).

El movimiento que impulsó la “Escuela Nueva” en la experiencia de Aipe tiene como visión promover experiencias educativas que tengan más en cuenta la psicología del niño, la necesidad de cambiar el papel del maestro, una pedagogía basada en el interés, rechazando la idea de lo bueno-malo como recompensa o castigo. Así mismo, propicia un respeto a la

individualidad y al espíritu creador del niño, a las estrategias que deben estar acompañadas de actividades manuales como complemento, ya que el conocimiento no solo es memoria. En algunos casos, como lo expone Lobrot (escuela institucional), se llega a proponer la autogestión, liderazgo, autonomía, trabajo en equipo, socialización de ideas, etc. (Mejía, 1987, p. 16).

En resumidas cuentas, la disputa entre la pedagogía y el plan del Ministerio sigue latente; el docente Marco Raúl Mejía reconoce la gran preocupación de los maestros por cumplir con los planes trazados por el sistema educativo, pues señala el nivel tan bajo que existe en la formación de los docentes y encuentra un gran vacío en ellos.

Frente a esta situación de despojo y de riesgo de apagón pedagógico global es cuando las voces de Luis Felipe Celis Tovar y Gala Georgina Guerrero Valencia vuelven a resonar sobre estas alertas que está viviendo la educación en el mundo en este contexto de cuarta revolución industrial ,que pretende convertir al maestro en un instructor o un operario para que mejore el funcionamiento de esta gran máquina que es el sistema capitalista, interesado únicamente en formar seres competitivos, consumistas y que sencillamente no piensen. Por eso solamente la resistencia y el resurgir de un movimiento pedagógico que dignifique al maestro como intelectual, es la manera para confrontar desde las escuelas fortalecidas con las familias y las comunidades para proponer un proyecto de humanidad soportado en el cuidado de la vida, la solidaridad y la dignidad.

Me preocupa mucho ver cómo los maestros de hoy en día están dedicados a llenar formatos y planeaciones para repetir lo que ya viene formulado. Es una ofensa al maestro.

El docente debe recuperar su saber para transformar la vida de la escuela, de la mano con las familias y las comunidades [...]. Desafortunadamente, la parte pedagógica ha quedado rezagada por las exigencias que tenemos como docentes por cumplir un pénsum

académico que realmente aleja de la realidad a los niños, a los educandos. Y a nosotros como docentes nos falta ese espíritu de analizar, reflexionar sobre el componente pedagógico. De lo nuestro, de lo que yo tengo, lo que yo adquirí en la universidad, en la escuela, en la misma sociedad para yo poder aportarlo a la educación, para que realmente los contenidos de las diferentes áreas sean verdaderamente concertados con los muchachos [...]. Algunos docentes también se han llevado esto a extremos como que vamos al aula de clase, dictamos, ni siquiera orientamos y de ahí pare de contar. Pero ahí es donde nos hacemos interrogantes: ¿Dónde quedó la parte pedagógica? Y es lo que siempre me ha llamado la atención, que la parte pedagógica quedó olvidada. Por eso, hoy más que nada toda la experiencia de la pandemia nos da para que reflexionemos y miremos qué estamos haciendo como docentes por la educación en Colombia. (G. Guerrero, comunicación personal, 29 de julio de 2020)

Le llegó la hora a un nuevo movimiento pedagógico en estos nuevos tiempos donde el sistema quiere acabar la escuela y a los maestros y con simples servidores y plataformas pretende hacer la llamada educación en casa con el apoyo de instructores. Esto es grave. Si la escuela no se sacude con sus maestros nos van a golpear. A ellos les preocupa una escuela que se piensa la vida y una sociedad diferente, más humana y solidaria [...]. Hay que ver la importancia del movimiento pedagógico hoy en el contexto de la amenaza que tiene la Federación Colombiana de Educadores y los sindicatos del magisterio. Hoy, sin miedo, debemos aprovechar esta crisis para diseñar e instalar un nuevo orden pedagógico mediado por el uso de las tecnologías digitales, sin que se caiga en una instrumentación del saber. En tal sentido, tanto el maestro como el estudiante y padre de familia deben asumir su identidad como seres sociales, transformadores del contexto, quienes organizan

los planes de estudio participativamente, a partir del entorno natural y social, recogiendo las dificultades que se presentan y las posibles soluciones, dándole una salida alternativa a las nuevas realidades que hoy vive Colombia, que hoy vive el Huila y los municipios de cada región. Por eso, es importante que el movimiento se reactive. Y nosotros queremos, desde esta experiencia, aportarle al magisterio huilense nuestro saber, nuestro conocimiento, para que juntos, unidos de la mano; los veteranos, los maestros pensionados y los nuevos maestros podamos conquistar una sociedad mejor para nuestros niños y jóvenes. (L. F. Celis, comunicación personal, 28 de mayo de 2020)

9. Conclusiones

Al sistematizar la experiencia del proyecto Educativo Alternativo de la Escuela San José, se pudo evidenciar a través de las voces de sus protagonistas, que se trató de una propuesta de innovación pedagógica, que superaba la simple reproducción de contenidos que ya vienen definidos y se empezaba con el protagonismo de los niños a investigar temas que el contexto demandaba en los entornos de sus barrios, la comunidad, el río, las huertas y situaciones que a cualquier momento podían despertar el interés de los estudiantes con un acompañamiento permanente y reflexivo de los docentes y las familias.

Queremos consignar aquí una síntesis de los logros y limitaciones que descubrimos a lo largo de esta investigación. Igualmente, queremos agregar la importancia que constituyó este aporte desde la educación popular implementado en una escuela formal, considerando y enfatizando que esta experiencia abordó la búsqueda de una nueva educación a través del cambio simultáneo, replanteando contenidos, métodos y procesamiento de nuevas metodologías, y considerando grandes logros alcanzados a nivel global y a nivel local.

A continuación, daremos a conocer los logros que se obtuvieron en el desarrollo de esta experiencia de la Escuela San José de Aipe:

- Se desarrolló una contextualización mediante la pedagogía de Freinet, nutriéndola teóricamente con los marcos de la educación popular y de la pedagogía crítica, cuyo mayor exponente es Paulo Freire. Esto quiere decir que el trabajo se adaptó a través de las estrategias e instrumentos, teniendo en cuenta los recursos que les brindaba su medio en ese momento.
- Se evidenció un cambio visible en el distintivo de los niños (más creativos, críticos, seguros, responsables, analíticos, espontáneos, con capacidad para relacionarse y

organizarse grupalmente, innovadores, investigadores, etc.). Estas actitudes ayudaron a mejorar la relación entre padres e hijos.

- Se realizaron acciones de integración con diferentes grupos sociales, como el eje orientador de las iniciativas de la escuela u organizaciones de la comunidad, como se logró en el sector social (alcantarillado) y económico (huerta escolar, precooperativa de consumo), que tenían como función convocar, apoyar, informar y motivar para cumplir dicho trabajo.
- Se evidenció una buena participación de las familias, lo que promovió un mejor bienestar y fortaleció capacidades y habilidades comunicativas, interpretativas, argumentativas y compresivas, tanto en los estudiantes como en los padres y madres de familia y docentes.
- Se avanzó en una mayor integración curricular que vinculó la vida real en los niños, actualizando el campo teórico, metodológico y didáctico con los objetivos de la educación popular, y convirtiendo los problemas de la comunidad en temas o unidades temáticas en diferentes áreas, a fin de ser transformadas y estructuradas integralmente.
- Se impulsó la reflexión permanente sobre la práctica, haciendo énfasis en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y docentes.
- Se elaboraron técnicas e instrumentos propios de trabajo (guías, fichas, mapas, carteleros, cartillas, etc.).
- En el área de Lengua Castellana se desarrollaron métodos de lecto-escritura basados en la comunicación popular, a través de textos libres, cuentos, frases, trabalenguas, mitos, leyendas, textos históricos, etc.

- En el área de Sociales se obtuvieron experiencias globales que integraban procesos de investigación de la recuperación histórica con las áreas de Ciencias Naturales, la investigación del medio ambiente, español y Educación Artística.
- En Educación Artística, los niños tenían la posibilidad de plasmar su creatividad a través de la pintura en papel, piedras, paredes, cartón, moldeado de arcilla, barro, teatro, títeres, danza, etc. Ello les permitía expresar su cultura y, a la vez, afianzar los contenidos de las demás áreas.
- En el área de Matemáticas se abordó en los niños la integración de su realidad con los problemas matemáticos, recuperando saberes espontáneos y reforzando el pensamiento lógico.
- En Educación Ética y Religiosa se integró la articulación de mensajes reflexivos que le permitieron al niño comprender la realidad y, al mismo tiempo, comprometerse a transformar y cambiar, en la búsqueda por construir un sentido de comunidad basado en la solidaridad.
- Podemos decir que esta experiencia sigue viva, activa y permanente cuando coincide en la mayor parte de los lineamientos del programa Ondas, relacionados con los pasos metodológicos con los cuales se construyó el proyecto de la Escuela San José en los años ochenta.

Las siguientes son las imitaciones que se evidenciaron durante el desarrollo de esta investigación de la Escuela San José de Aipe:

- Aunque se ejecutó por solo diez años, tiempo en que el equipo estuvo cohesionado, fue un proyecto constructivo en los aspectos metodológico, espiritual y profesional, como se evidencia en los testimonios de los actores entrevistados.

- Entre algunos maestros hubo diferencias que limitaron una mayor participación, pues el miedo a afrontar un nuevo proceso de capacitación y aprendizaje sobre la práctica los llevó a tener una actitud negativa y resistente, y a continuar su trabajo rutinario y tradicional.

Con respecto a esta experiencia en los estudiantes, se logra concluir la importancia de los avances a nivel personal y profesional. Tras pasar a su adolescencia y adultez, se concluyó que este proyecto recolectó el saber, el aprender y el conocer, donde posiblemente fueron adquiriendo prácticas de valores humanos para un mejor vivir. En otras palabras, estos exalumnos se formaron adquiriendo responsabilidades y pensamientos significativos y valiosos que aprendieron e hicieron parte del proyecto, como lo evidencian los siguientes testimonios.

El profesor Felipe nos decía constantemente: “Estudien, muchachos, no para que vayan a ser presidente o alcalde, estudien para que sean algo bueno para la sociedad, sean alguien que le interese y le sirva a la sociedad y no le hagan daño a nadie”. [...]El docente nos enseñaba mucho los valores del respeto al prójimo, de igual manera, el amor por la naturaleza, la tolerancia, los buenos modales, a querer a los ancianos y todo esto lo aprendí gracias al profesor Felipe, Gala y demás, y yo ahora eso mismo les enseño mucho a mis muchachos de baile, como también a mis hijos. (R. D. Maldonado, comunicación personal, 17 de julio de 2020)

La educación brindada en la escuela fue buena porque obtuve buenos conocimientos. Creo que es muy diferente al actual, era más estricta y creativa, las clases se desarrollaban de mejor manera. Lo que soy lo aprendí de ahí; de la buena educación que adquirí. De la misma forma, obtuve grandes enseñanzas y, obviamente, experiencias bonitas de mi infancia. (F. García, comunicación personal, 27 de julio 2020)

Por estas razones, los exalumnos consideran que este proyecto fue muy importante para su desarrollo intelectual, pues los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar problemáticas presentadas en su comunidad y también la posibilidad de investigar su contexto, así como encontrar respuestas a sus inquietudes, realizando actividades lúdico-pedagógicas, que permitieron mejorar la comunicación entre maestros, estudiantes, familias y comunidad, enseñando al alumno a desenvolverse con facilidad en su entorno.

Al mismo tiempo, los estudiantes recuerdan a estos docentes con un gran aprecio:

Los docentes que más se recuerdan son aquellos que tienen buena pedagogía, el docente que recuerdo mucho es a Luis Felipe Celis porque era muy cariñoso, aun cuando lo veo lo recuerdo con mucho aprecio, siempre buscaba enseñarnos con amor y no con el castigo físico, porque en ese tiempo se permitía, sino que él implementaba una muy buena pedagogía y eso ayudaba a que aprendiéramos muy rápido, sin necesidad de castigos como la regla, porque el docente tenía buenas técnicas de pedagogía, porque de la enseñanza pasábamos a la práctica, lo que era fabuloso para nuestro aprendizaje. (R. Rubiano, comunicación personal, 21 de julio 2020)

En resumen, el Proyecto Educativo de Educación Popular en la Escuela San José fue muy favorable para la vida de estos exalumnos, pues hoy son personas que se caracterizan por ser emprendedores, sociables, con sentido artístico e investigativo, con intereses culturales, que descubrieron habilidades y gustos para su formación personal y profesional.

Somos unos emprendedores, echados pa'lante, con negocio, parcela, oficio, sin estar dependiendo de nadie, y eso creo que es gracias a la educación que recibimos. Sobre todo, me enseñaron a suplir mis necesidades y a esforzarme. Creo que nos dio para despertar un espíritu emprendedor. Esas actividades de investigar nos servían para ir y

buscar lo que se necesitaba saber. (N. Sánchez, comunicación personal, 24 de julio de 2020).

Por otra parte, los maestros actores de esta experiencia sienten que dejaron una gran huella, que lograron cambios significativos en el desarrollo cognitivo, intelectual y comunicativo de los niños y las niñas. Así lo evidencian los padres de familia y la comunidad cuando expresan que las estrategias empleadas por los docentes les brindaron a sus hijos otra perspectiva frente a la educación y la vida.

En pocas palabras, este proyecto de innovación se fortaleció en manos de estos docentes que amaban su vocación y buscaban cambios para mejorar la calidad educativa, docentes que se le medían a todo, con tal de buscar nuevas estrategias, nuevas enseñanzas, nuevas actividades y nuevas sensibilidades.

El trabajo en el aula se reducía con una mesa redonda, donde los niños se sentaban en el suelo con la dirección del profesor de curso; se ponían a dialogar con ellos sobre las problemáticas y ciertas soluciones que se podían dar. También socializaban las observaciones que hacían por las calles urbanas del municipio de Aipe y presentaban soluciones para mejorar la vida individual y social. (E. Lemus, comunicación personal, 29 de julio del 2020)

Los profesores de la escuela buscaban estrategias para que los niños y las niñas se volvieran más activos, perdieran la vergüenza, la pena, que fueran desarrollando sus habilidades y destrezas de manera eficaz. (E. Homez, comunicación personal, 31 de julio 2020)

En definitiva, es muy importante reconocer que esta experiencia abre una oportunidad para pensar y trabajar por una nueva manera de hacer escuela y de ser docente, ahora que se está

reactivando el movimiento pedagógico con una propuesta de transformación social. En la pedagogía está en juego un nuevo proyecto de humanidad, que requiere con urgencia una transición ante esta profunda crisis civilizatoria.

Referencias

- Aguilar, J. F. & Álvarez, A. (1989). Los nuevos caminos del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura, 19*.
- Bauman, Z. (2003). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI.
- Bermúdez, B. (1988). *Con la raaa... de árbol* [video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=fXfZE2ZB2gM&t=28s&ab_channel=beatrizbermudez
- Bonilla, L. (2016). *Apagón pedagógico global. Las reformas educativas en claves de resistencias*.
https://vientosur.info/wpcontent/uploads/spip/pdf/vs147_1_bonilla_molina_apagon_pada_gogico_global_apg_las_reformas_educativas_en_clave_de_resistencias.pdf
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Trillas.
- Bosco, J. (1984). *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. Graal.
- Bravo, R. R. (2008). Pedagogía Crítica. Una manera ética de generar procesos educativos, 108-119.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra & A. Fernández (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Clacso.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Bruzo, M. & y Jacobovich., M. (2008). *Enciclopedia de Pedagogía Práctica, Nivel Inicial*. Lexus.
- Carmona, J. A. (1990). Esbozo biográfico de Célestin Freinet. *Revista Educación y Pedagogía, 4*, 129-136.

- Cendales, L., Mejía, M. R. & Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Ediciones Desde Abajo.
- Cinep, Cepecs & IPC. (1990). *Los maestros construimos futuro: experiencias pedagógicas en Educación Formal*. Cinep; Cepecs; IPC.
- Colectivo Escuela Popular Claretiana. (1987). *Filodehambre, una experiencia popular de innovación educativa*. Presencia.
- Colom, A. J. (1991). La Pedagogía Urbana, marco conceptual de ciudad educadora [ponencia]. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 1990. *Aportes*, 45, 42.
- Cortellezzi., R, Díaz., P, Figueroa., N & Timote., G (s. f.). *Escuela y territorio*. http://eva.fhuce.edu.uy/pluginfile.php/93002/mod_resource/content/1/ESCUELA_Y_TERRITORIO%5B1%5D.pdf
- Delgado, P. (2005). Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes. *Revista de Educación*, 7, 73-79. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1959/b15166077.pdf?sequence=1>
- Díaz, D. (2015). *Voces que hacen posible hablar y hacer educación popular. Experiencia Escuela Popular Claretiana* [tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Neiva, Huila.
- Dussán, M. (2004). *Modelo Pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana - Colombia* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. España.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2003). *Caminantes y caminos. Expedición pedagógica en Bogotá*. Universidad Pedagógica; Fundación Restrepo Barco.

- Federación Colombiana de Educadores (Fecode). (1984). Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, 1, 36-42.
http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%201.pdf
- Fecode. (1985). *El Movimiento Pedagógico. Origen, desarrollo y organización*. Informe presentado al XIII Congreso de Fecode. Bogotá.
- Fecode (1986). Ley 62 de 1916. Congreso Pedagógico de 1917. *Educación y Cultura*, 7.
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. (2017). *Plan de trabajo*.
[https://www.fecode.edu.co/images/Planes_de_trabajo_2017/PLAN%20DE%20ACCION%20CEID%2003%20FEBRERO%202017%20\(1\).pdf](https://www.fecode.edu.co/images/Planes_de_trabajo_2017/PLAN%20DE%20ACCION%20CEID%2003%20FEBRERO%202017%20(1).pdf)
- Freire, P. (1969). Educación y concientización. En *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (1974). *Por una Escuela del Pueblo*. LAIA.
- Gadotti, M. (2006). La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. En A. Ayuste (ed.), *Educación, ciudadanía y democracia*. Octaedro.
- García, J. R. F. & Mallart, L. P. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- García, H. S. J. E., Martinic, S. & Ortiz, C. I. (1989). *Educación popular en Chile: Trayectoria, experiencias y perspectivas*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. *Kikirikí: Quaderns digitals*, 31-32.
- Gómez, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. *Historia y horizontes Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.
- Herrera, D. (2013). La educación popular en la acción política de los movimientos sociales. En L. Cendales, M. Mejía & J. Muñoz (comps.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 51-64). Ediciones Desde Abajo.
- Hurtado, C. N. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio, Pátzcuaro. jan-apr*, 3-14.
- Infante, E. V. (2014). *Las teorías de Freinet en la escuela* [tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela).
- Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*.
Obtenido de <https://jesusmariaaguirrecharry.jimdofree.com/instituci%C3%B3n-y-sedes/>
- Jiménez, F. (1985). *Freinet: una pedagogía de sentido común*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En: P. McLaren y J. Kincheloe (comps.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-70). GRAÓ.
- Leme, C. (2012). *Apocalipsis: una pedagogía de resistencia y esperanza*. 5. 10.15359/siwo.v5i4.3665.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Tomàs, A. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de

- atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151.
- Maldonado, M. (2011). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Magisterio.
- McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Aique.
- Mejía, M. R. (1987). *Cartas Pedagógicas*. Cinep.
- Mejía, M. R. (2020). *Educaciones, escuelas y pedagogías en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Ediciones Desde Abajo
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Nodos y Nudos*, 2(18), 4-19.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1251/1239>
- Mejía, M. R. (2010). *Reconfiguración de la pedagogía, pedagogos y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual* [ponencia]. Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Magisterio.
- Mejía, M. R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.
- Mejía, M. R. & Awad, M. (2003). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Aurora.
- Merino, J. M. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1).
- Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En P. Freire. *Contribuciones a la pedagogía* (pp. 107-112). Clacso.

- Moser, G. & Corroyer, D. (2001). Polite Ness in the Urban Environment. Is City Life Still Synonymous With Civility? *Environment and Behavior*, 33(5), 611-625.
- Mora, Y. & Ortiz, A. (2016). *Sistematización de la experiencia educativa y popular del Colectivo Librementemente. La configuración de una práctica pedagógica, política y organizativa* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá, Colombia.
- Muñoz, D. (2015). *Análisis y sistematización de la experiencia significativa de la emisora escolar de la institución educativa Agustín Nieto Caballero adscrita al CIER sur con la línea didáctica de la lectura y la escritura del Grupo de Investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Occidente* [proyecto de grado, Universidad Autónoma de Occidente]. Santiago de Cali, Colombia.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-34.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659/651>
- Ortega, P., López, D. & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Universidad de San Buenaventura.
- Osorio, J. (1990). Perspectivas de la Acción Educativa en los noventa. En *Alfabetización para la democracia* [prólogo]. Ceaal.
- Ossa, V. A. (2018). Reconocimiento del territorio como un aula viva que educa: una mirada desde la práctica pedagógica del maestro en un contexto de Escuela Nueva. *Revista Nuevos Tiempos*, 18.
- Peña. S. (2019). *Las dinámicas curriculares del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Neiva: un abordaje contextual* [tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia]. Bogotá, Colombia.

- Perdomo, F., Morales, M., Celis, L., Gómez, D. & Guerrero, G. (1986). Aipe, buscando caminos alternativos en educación. *Educación y Cultura*, 10, 23-26.
http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2010.pdf
- Peresson, G., Mariño, L. & Cendales, L. (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa.
- Piaget J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Producción Cinep - Universidad Abierta Televisión Universidad Javeriana (1987). *La escuela popular de Aipe - una Experiencia popular y participativa Aipe (Huila)* [video].
- Producción Televisión Comunitaria - Canal 20. (2003). *Centro Docente Integrado San José, Aipe (Huila)* [video].
- Pulido, Ó. & Palacio, J. A. (2015). *Estudio sobre territorio y derechos en la escuela*. IDEP
- Rodríguez, L. (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. APPEAL - IICE, UBA.
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R. & Looor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Sánchez, N., Sandoval, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego, D. E. & Aristizábal, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), 41.
- Segarra, M. (2012). *Implementación de un aula según la corriente del Pedagogo Célestin Freinet para niños de dos a tres años en el Centro Infantil Bambú* [tesis de grado, Universidad del Azuay].

- Torres, A. (2007). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Torres, A. (2020). *Comunidad en movimiento*. Ediciones Desde Abajo.
- Torres, C. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. El Búho.
- Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (2006). Cooperación entre profesores: ¿Debe preceder la formación inicial a las prácticas? *Cuadernos de Investigación*, 36 (128), 357-375.
- Uprimny, R. (2020, 30 de agosto). La búsqueda de los desaparecidos. *El Espectador*.
<https://www.elespectador.com/opinion/la-busqueda-de-los-desaparecidos/>
- Vélez, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(1), 133-146.
- Verger, A. (2007). Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645.
- Zibechi, R. (2019). Los trabajos colectivos como bienes comunes material/simbólicos. *El Apantle, Revista de Estudios Comunitarios*, 1.

Anexos



Ilustración 1. Encuentro presencial con la docente Gala Guerrero Valencia

De izquierda a derecha: Ana Lozada, Tania Medina, Lorena Castro y Gala Guerrero.



Ilustración 2. Encuentro presencial con los docentes

De izquierda a derecha: Lorena Castro, Aldemar Macías (asesor), Luis Felipe Celis (docente), Ana Lozada y Tania Medina.



Ilustración 3. Entrevista virtual con Luis Felipe Celis Tovar (28 de mayo 2020)



Ilustración 4. Entrevista virtual con la docente Gala Georgina Guerrero Valencia (30 de mayo de 2020)



Ilustración 5. Entrevista virtual con Marco Raúl Mejía Jiménez- Asesor del Cinep (19 de agosto de 2020)

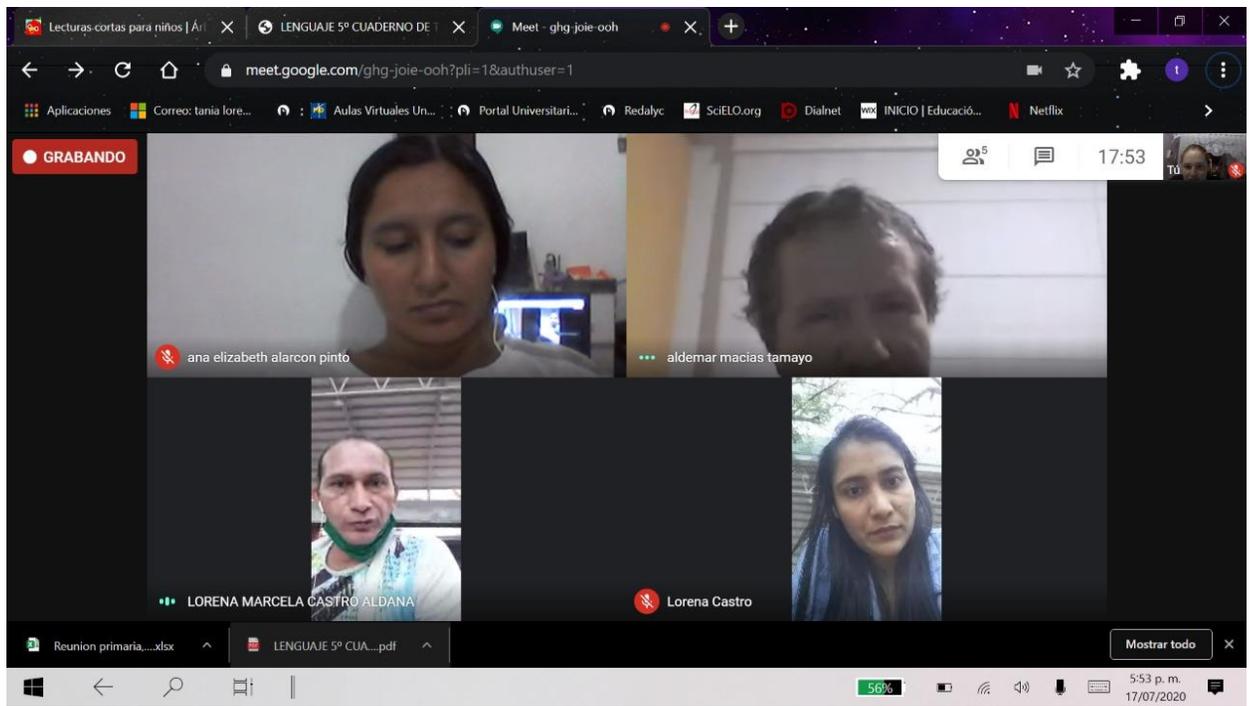


Ilustración 6. Entrevista virtual con el exalumno Rubén Darío Maldonado (17 de julio de 2020)



Ilustración 7. Entrevista virtual con Emilio Homez Charry, exalcalde de Aipe (31 de julio de 2020)



Ilustración 8. Entrevista virtual con Educardo Lemus, exdirector de la Escuela San José (29 de julio de 2020)



Ilustración 9. Centro Docente San José - Aipe, Huila (2020)



Ilustración 10. Centro Docente San José, años 80. La escuela popular de Aipe - Una experiencia popular y participativa



Ilustración 11. Exploración del medio según el video Con la raaa... de árbol



Ilustración 12. Socialización de lo investigado (video). La escuela popular de Aipe - Una experiencia popular y participativa. Al fondo, el profesor Danilo Gómez



Ilustración 13. Salida pedagógica al río Magdalena. La escuela popular de Aipe - Una experiencia popular y participativa



Ilustración 14. Representación teatral de lo investigado sobre los indígenas. Fotograma del video Con la raaa... de árbol