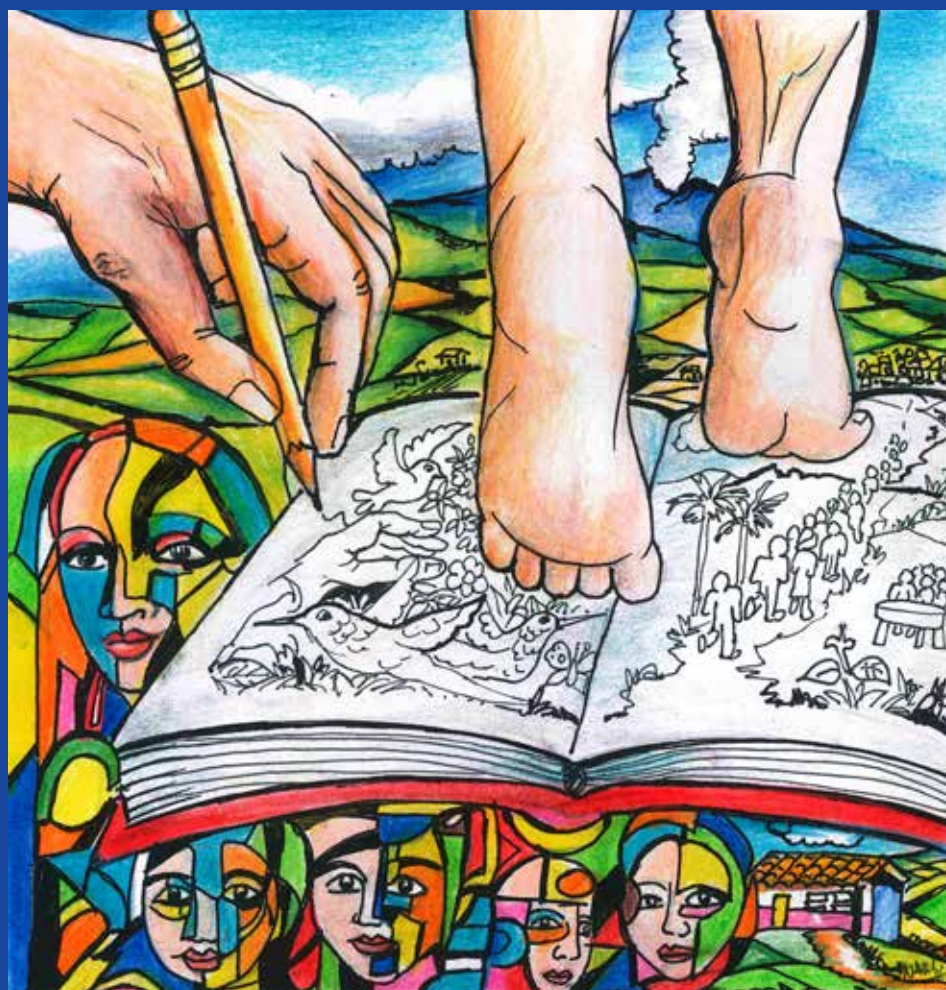


# Caminando por las geopedagogías y geocomunidades del Eje Cafetero, Huila y Nariño

## Prácticas educativas territoriales

Planeta Paz



Sectores Sociales Populares  
para la Paz en Colombia



De Utilidad Pública





# **Caminando por las geopedagogías y geocomunidades del Eje Cafetero, Huila y Nariño. Prácticas educativas territoriales**

**Planeta Paz**



**Caminando por las geopedagogías y geocomunidades del Eje Cafetero,  
Huila y Nariño. Prácticas educativas territoriales**  
Planeta Paz

Bogotá, 10 de mayo de 2025

ISBN: 978-628-95978-5-1

Corporación Planeta Paz  
Calle 30 A # 6 – 22 oficina 2701  
Bogotá D.C. - Colombia  
planetap@planetapaz.org  
www.planetapaz.org

Portada e ilustraciones: Profesor Néstor Aurelio Muñoz David  
Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental  
Institución Educativa San Bartolomé de La Florida, Nariño  
Participante en el proyecto Redes pedagógicas que construyen paz con  
enfoque de derechos y géneros

Diseño y diagramación: Difundir S.A.S.  
Carrera 20 # 45 A – 85 Tel. 601-351808

Esta publicación es de distribución gratuita física y digitalmente, y puede ser reproducida con fines pedagógicos, educativos y académicos. Solicitamos mantener los créditos de sus realizadores.

Esta publicación es resultado del proyecto Redes pedagógicas que construyen paz con enfoque de derechos y de géneros, realizado en asocio con la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular –LEECP–, y financiación de la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo –AEXCID–, Junta de Extremadura. El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autoras, autores y de Planeta Paz. Bajo ninguna circunstancia debe considerarse que refleja la posición de la LEECP o de la agencia financiadora.

## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	15
<b>Presentación</b> .....	19
<b>Introducción</b>	
Territorios que enseñan y trazan caminos para transformar la educación .....	21
<b>Capítulo 1.</b>	
Las prácticas pedagógicas: reflexión, saber pedagógico y geopedagogías .....	33
<b>El Eje Cafetero</b>	
<b>Las redes pedagógicas construyen</b>	
<b>el Movimiento Pedagógico Colombiano</b> .....	39
1. Red de procesos de investigación .....	42
2. Red de énfasis en géneros .....	42
3. Red de comunicación y arte .....	43
4. Red de educación Campesina y rural.....	43
5. Red de soberanía y seguridad alimentaria y lo ambiental.....	44
6. Red de construcción de paz.....	44
7. Red de procesos de lectura y escritura .....	45
8. Red de educación propia.....	45
9. Red de ciencia y tecnología .....	45
10. Red de proceso juveniles y comunitarios.....	46
11. Red de rectores y directivos docentes.....	46
12. Red de transformación sindical.....	47
13. Red de procesos urbanos .....	47
14. Red de matemáticas.....	48
15. Red de docentes orientadores.....	48

<b>Eje Cafetero: prácticas pedagógicas, viajes, memorias y profundización de prácticas</b> .....	49
<b>Prácticas Pedagógicas</b>	
1. Fortalecimiento del cuidado del medio ambiente y conservación del suelo .....	50
María Araceli Castañeda Tabares	
2. Transforma tu mundo, tejiendo ciudadanía y cambio.....	53
Natalia Patiño Jurado	
3. Tejiendo hilos de liderazgo y sensibilización socio-política y cultural .....	58
Yanet Adelaida Lerma Caicedo	
4. Un diccionario en lengua Embera para la inclusión .....	60
Diana Rodríguez Galvis	
5. Espiritualidad, medicina tradicional y transformación de plantas medicinales.....	63
Jesús Albeiro Taborda González	
6. Red pedagógica de educación propia. Cartografía social de la educación propia en el municipio de Riosucio - Caldas .....	65
Lorena Paola Rojas Grisales y demás integrantes de la Red de EP	
7. Red de matemáticas. Una necesidad que no da espera .....	67
Álvaro Salazar Vélez	
8. Nuestra experiencia desde una escuela inclusiva .....	73
Cándida Rosa Guevara B.	
9. Red pedagógica de ciencia y tecnología.....	75
Juan Manuel Toro	
10. La vida institucional enfocada en los encuentros comunitarios “sembrar saberes en comunidad es construir futuro desde la raíz” .....	77
Lorena Paola Rojas Grisales	
María Amanda Taborda Galeano	
María Isabel Taborda Galeano	
11. Voces que se heredan: las tradiciones orales desde una educación con perspectiva de género.....	82
Johanna Andrea Torres	
12. Mujeres indígenas Emberá Chamí: tejedoras de vida.....	87
Daisy García Tavera	
Luz Mery Hernández,	
Martha Liliana Largo	
Tatiana Marcela Gómez	

13. Los jóvenes se expresan, hablemos de los jóvenes de Cañamomo Lomapieta .....	92
Saray Tapasco Hernández	
Hijos de este territorio	
14. Los Jóvenes .....	94
Santiago Leiva Loaiza	
15. Red de procesos urbanos. Segundo cabildo abierto Comuna San José y plaza de mercado Manizales .....	98
Martha Henao	
16. Proyecto Vican 2025. En búsqueda de la soberanía alimentaria .....	107
Sonia Edilma Cardona	
Froilán Danilo Cano	
17. El arte y el teatro en la escuela: una aventura pedagógica.....	109
Alonso Marulanda Álvarez	
18. Red de comunicación y arte. Caminando la imagen desde las redes pedagógicas .....	117
Carlos Arturo Rosero	
19. Pensamiento computacional desde la diversidad .....	119
Lina Marcela Buitrago Chalarca	
20. Los algoritmos deben ser una pedagogía con alma .....	123
Anderson Ortiz	
21. Tecnología, pensamiento computacional y educación crítica: una reflexión desde el territorio .....	124
Ever Martínez	
22. Escuelas de paz: una alternativa para mejorar la convivencia y solución de conflictos de manera pacífica en el ambiente escolar .....	128
Julián Mejía Gallo	
23. Reseñas pedagógicas. Juegos matemáticos y nuevos productos del reciclaje .....	131
Gilma Osorio	
24. Rufino José Cuervo Sur: una historia de educación con sentido .....	133
Jesús David Virarte Escobar	
25. Escuela de música en el Rufino José Cuervo Sur .....	134
Asly Yurany Olaya Velásquez	
26. Educar a través del arte: una experiencia con el modelo flexible en Armenia, Quindío Alexandra Díaz.....	136

27. El verso, la parodia y el cuento: mi forma de enseñar ciencia desde la palabra .....	137
Patricia Londoño Guzmán	
28. El teatro en el aula y la expresión oral: una herramienta pedagógica para transformar la educación.....	138
Adriana Abadía	
29. Exploradores del saber: aprendemos con los pies fuera del aula.....	140
Luz Enith Espinosa	
30. Semillero de Natación .....	142
Eliana Yorleidy Orozco	
31. Literatura, pintura y fotografía: tres formas de visibilizar un territorio en crisis .....	143
Jaiber Ladino Guapacha	

## **Viajes**

1. Viaje por las diferentes redes pedagógicas.....	144
Angélica María Rodríguez Garay	
2. Recorrido por los rincones pedagógicos y del saber .....	146
Marta Elena Salazar Lotero	
3. Un recorrido por los rincones del saber .....	147
Olga Lilian Hernández Hernández	
4. Relato de mi viaje por los stands organizados por las redes del eje cafetero.....	150
Ana Lucía Urrea Henao	
5. Viaje a la institución educativa naranjal en Quimbaya - Quindío .....	153
Doris Valbuena Carreño	
6. Rocas y raíces, un viaje interactivo por la geología, la cultura y las raíces afroarmateñas.....	156
Conrado Sosa Naranjo	
María Piedad Ortiz Moreno	
Santiago Alvarez	
Fernando Amariles	
7. Territorios que viajan .....	161
Natali Giraldo Pineda	
8. Narrativa de viaje mi experiencia en el Ibero .....	166
Estefanía Franco Castiblanco	

## Memorias

1. La Mayora Rosita: mujer de lucha y sabiduría ancestral.  
Rosita, mujer que se resalta por su participación en los procesos de mujeres y en los procesos políticos y organizativos del Resguardo de Origen Colonial Cañamomo Lomapieta.....168  
Daisy García Tavera  
Luz Mery Hernández H.
2. De cabildante a autoridad: la voz firme de María Anobia.  
Una mujer guardiana del territorio y de la vida.....170  
Olga Lilian Hernández Hernández
3. Luis Aníbal: memoria viva del resguardo  
Cañamomo Lomapieta .....174  
Gloria Emilse Morales  
Albeiro Taborda
4. La escuela como destino: historia de vida  
de Cruz Edilia Correa Ramírez .....176  
Amanda Taborda  
Olga Lilian Hernández  
Yaneth Motato
5. Maestra, sindicalista y lideresa: la historia de Teresa Reyes ..... 181  
Cándida Rosa Guevara
6. Entre el aula y la calle: la lucha de una mujer sindicalista,  
Marlene Zuluaga .....184  
Paola Andrea Restrepo
7. Nuestro recorrido en la docencia.....189  
Luz Mercedes Ramos Torres  
Romelia Naranjo Agudelo  
Martha Diva Hernández Ramírez  
Laura Vanesa González Velásquez
8. Recordando ¿cómo me hice maestra? ..... 191  
Vanessa María Ocampo
9. Mis inicios en la docencia .....193  
Miguel Ángel González Vélez
10. Memorias pedagógicas desde la agroecología, la espiritualidad  
y el territorio. Testimonio de vida de Elvia Elira Quiñones Cortés ..... 195  
Fidelina Rivas Urrutia

<b>Profundización de Prácticas</b> .....	199
1. Baquiana de saberes –dimensión pedagógica– .....	200
Albeiro Taborda	
Gloria Emilsen Morales, Yaneth Motato	
2. De la dirigencia sindical al poder popular una práctica social acerca de cómo el sindicalismo aporta a la construcción del cambio .....	205
Paola A. Restrepo G	
3. La red busca transformar desde la formación los procesos de investigación.....	211
Fidelina Isabel Rivas Urrutia	
4. La juventud en Caldas: retos y resistencia .....	217
Anyi López Villa	
5. Educar desde el campo: saberes agropecuarios en la I.E. Naranjal de Quimbaya, Quindío .....	219
Roosevelt Andrés Ramos Osuna	
6. Tejiendo pedagogía alternativa. Desde la escuela urbana hacia la soberanía alimentaria en Armenia, Quindío.....	222
Liliana Gómez Arévalo	
7. Anatema: De las sombras a la luz. Cuerpos que sanan, voces que renacen en colectivo. ANATEMA, un lugar seguro.....	228
Nía Alexandra Noval Betancourt	
<b>Prácticas Pedagógicas en el Huila</b> .....	258
La escuela en diálogo con el territorio	
1. ADIRED Neiva, 16 años de consolidación como agremiación sindical .....	259
Junta directiva ADIREDNEIVA	
2. Por una inclusión humana: donde los puentes se tienden .....	265
Maria Edith Trujillo Narváez	
3. La educación rural: entre cafés, abejas y muchas otras historias.....	270
Elmer Suárez Peñaranda	
4. Resignificar los PEI, pensar los proyectos educativos comunitarios.....	275
COLEctivo Directivo Institución Educativa Gabriel García Márquez Neiva (Huila)	
5. La escuela abierta al territorio.....	281
Isabel Amaya Pacheco	

6. El desafío de resignificar el proyecto educativo en contextos cambiantes de la ruralidad.....	287
Rectora Magna López Navarro	
7. SurVersiones pedagógicas. Una apuesta de educación popular desde el Sur .....	290
Colectivo SurVersiones Pedagógicas. Huila	
8. Un maestro que se quedó en su pueblo.....	301
Yamil Tafur Diaz	
9. Educar para la vida. Construir un proyecto pedagógico acorde a las necesidades del contexto .....	305
Colectivo Docente Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa Neiva (Huila)	
10. La escuela rural, espacio para la defensa del agua y el territorio .....	312
M.G Lady Julieth Bravo Fajardo - Asesora de Investigación Rural e interdisciplinariedad	
ESP. María Nohemy Peña Buendía - Coordinadora de Práctica Pedagógica Investigativa	
M.G Sandra Milena Perdomo Méndez - Coordinadora Proyecto Intercultural GLE (Global Learning Experience)	
11. Sembrando futuro: historia de una práctica pedagógica de una docente rural .....	320
Gina Paola Villabón Lasso	
<b>Prácticas pedagógicas en Nariño.....</b>	<b>324</b>
Desde el Sur: otros sentires y pensares desde una escuela transformadora. ¿Qué estamos haciendo de manera diferente?	
1. El desencanto para vivir bonito.....	326
Institución Educativa “Los Andes”, de Cuaical, Cumbal (Nariño)	
2. Prácticas reflexionadas: escuela de la paz desde la memoria histórica, la verdad y el perdón 2010-2025.....	333
Rector: Aníbal Sady Ramos Bastidas	
Equipo: Néstor Aurelio Muñoz David, Coordinador	
Luís Andrés Aytte, Orientador Escolar	
Yolanda Quiroz, Área de Ciencias Sociales	
Docentes: Martha Tobar, Ayda Arévalo, Diana Villota (área lenguaje);	

Magally Moran, Diana Patricia Burbano (administrativa y ambientalista) Darío Díaz (administrativo bibliotecario) y grupos estudiantiles	
3. Un pacto por la armonía y la paz en la I.E.M Pedagógico. Convivencia con enfoque de géneros, derechos y justicia restaurativa. Sistematización experiencia significativa.....	340
Gloria Jurado Erazo	
4. Relatos de memoria y vida JAG.....	352
Institución Educativa Municipal José Antonio Galán (JAG) Corregimiento Santa Bárbara, Pasto (Nariño) Yeimy Pinchao, Natalia Flórez, Nathaly Chañag, Claudia Flórez, Carolina Gomajoa, Ángela Cadena, Elkin Gelpud Deisy Achicanoy, Ángela Jamanoiy, Yuliana Cuchala	
5. Tejiendo el nosotros: la otredad, los gestos de una práctica pedagógica crítica en alteridad .....	357
I.E.M. Nuestra Señora de Guadalupe (INSEG) Corregimiento de Catambuco, Botanilla, Pasto (Nariño)	
6. Tiempo libre que inspira y construye en la IEM Marco Fidel Suárez .....	369
Milena del Rosario Pantoja Vallejo	
7. Un camino hacia el respeto por la diversidad .....	376
GINNA PATIÑO CAICEDO	
8. Fragmentos de memoria.....	382
Docente: John Alexander Ruiz Cortes Estudiantes: Nataly Fernanda Pinchao, María Fernanda Cuchala, Analy Daniela De La Cruz, Luz Mary Castillo, Yinet De La Cruz, Danily Sofía Miramag, Angela Yelitza Noguera, María Fernanda Anganoy, Melany Vanessa Cuaran	

## Capítulo 2.

### Ruta Pedagógica, Viajes, Prácticas Regionales que fortalecen el Movimiento Pedagógico en Colombia

Presentación .....	397
--------------------	-----

El Movimiento Pedagógico: memoria, lucha y saber .....	398
--	-----

El Movimiento Pedagógico en el Eje Cafetero .....	400
---	-----

<b>La Educación Popular, pedagogía crítica y resistencias territoriales</b> .....	401
En este mundo como educadores populares .....	404
Elaboraciones del sur desde las educaciones populares.....	406
<b>Caminos por recorrer: hacia una nueva región pedagógica</b> .....	407
Ruta Pedagógica .....	408
Diversidad territorial como punto de partida.....	408
El diálogo de saberes como fundamento .....	409
Un movimiento en doble vía .....	409
Itinerario metodológico.....	410
<b>El viaje un reto para los maestros y maestras</b> .....	410
Viajar en expedición pedagógica.....	412
Los viajes en clave de red .....	412
Viajar en red: pedagogía colaborativa y colectiva.....	414
Viaje en red como apuesta pedagógica y política.....	414
<b>Los viajes y rutas pedagógicas, todas unas aventuras por construir un movimiento pedagógico renovado</b> .....	415
Movimiento pedagógico desde el sur .....	423
Contexto para la creación del MP .....	424
Edgar Cerón	
Memorias del Movimiento Pedagógico en Pasto.....	428
Elvia Quintero	
<b>Capítulo 3.</b>	
<b>Caja de herramientas</b>	
Dispositivos en construcción permanente.....	433
El petroglifo, como dispositivo en espiral.....	435
Las tertulias .....	435
La arepa de chócolo .....	438
Construcción del violentómetro	
para los espacios sociales .....	441
Paola Andrea Restrepo	

## **A manera de conclusión**

Una mirada a la innovación desde las redes pedagógicas que construyen paz.....	445
Las redes potencian la innovación .....	447

<b>Aprendizajes</b> .....	448
1. Epistemologías y pedagogías del Sur .....	448
2. Bioepistemologías .....	449
3. El territorio .....	449
4. La innovación .....	450
5. Educación popular.....	451
6. La individuación.....	451
7. La formación y el trabajo de pares .....	452
8. Pedagogías críticas .....	452
9. El neoliberalismo.....	453
10. Sistematización como espiral de sentido .....	453

## Agradecimientos

El proyecto *Redes pedagógicas que construyen paz con enfoque de derechos y de géneros* fue desarrollado por el siguiente equipo de trabajo en Planeta Paz:

- Coordinación en el Eje Cafetero: Stella Cárdenas Agudelo
- Asistente: Angie Natalia Osorio Torres
- Coordinación en el Huila: Aldemar Macías Tamayo
- Asistente: Luisa Suárez Escobar:
- Coordinación en Nariño: Henry Barco Melo
- Asistente: Lady Viviana Cháves Cuaical y Madeleing Silvana Maigual Portillo
- Investigación pedagógica: Laura Daniela Giraldo Melo
- Sistematización: Karen Usaquén Forero y Carlos Salgado Araméndez
- Comunicación: Daniel Díaz Cardona, Ever Martínez, Sara Tovar Muñoz con el apoyo de Giovanni Castelblanco
- Contabilidad y administración: Yamile Cipagauta Triana y María del Pilar Céspedes Olarte
- Apoyo técnico y logístico: Harvey Novoa Torres, Francisca Payán
- Coordinación General del Proyecto: Marcos Raúl Mejía Jiménez
- Dirección de Planeta Paz: María Camila Macías Amaya

En la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular –LEECP–:

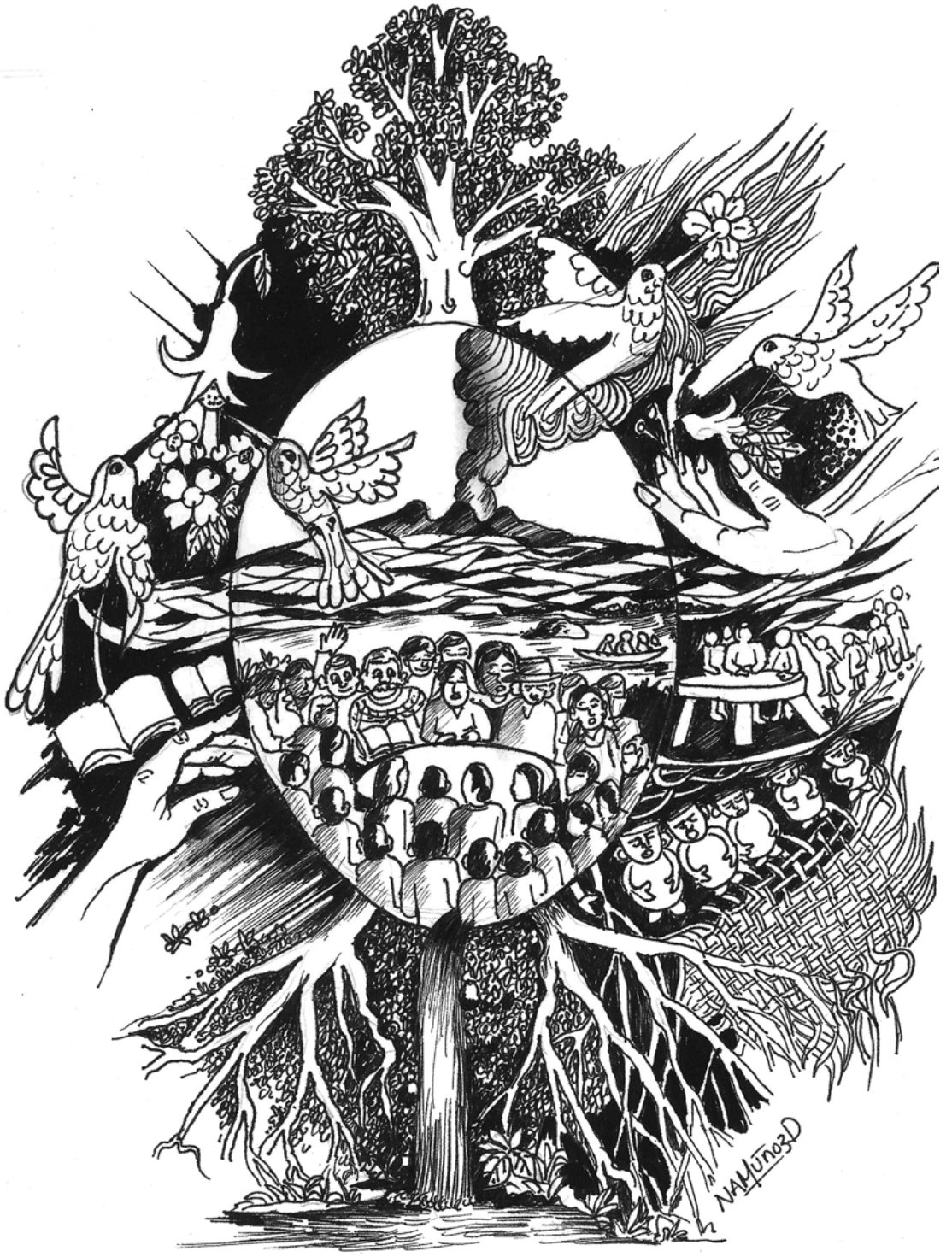
- Coordinación: Pedro Bueno y Laura Gómez
- Expatriadas: Marina del Barrio y Tania Sueiro

Participaron 1.485 mujeres y 1.013 hombres, incluidas personas de todas las diversidades, así como 21 instituciones educativas del Eje Cafetero, 17 del Huila, y 13 de Nariño.

A este equipo de trabajo nuestro agradecimiento por su dedicación,  
compañerismo, solidaridad y aportes.

La Dirección,  
Planeta Paz







## Presentación

Este libro recoge uno de los frutos del trabajo colectivo que propició la junta de maestras y maestros provenientes del Eje Cafetero, Neiva y Tello en el Huila y Pasto en Nariño, quienes conformaron una región pedagógica con el propósito de auscultar las prácticas educativas, la escuela, la vida docente y sus relaciones con las comunidades. Esta expedición pedagógica permitió auscultar los tipos de educación que se generan en distintos territorios y cómo estas experiencias contribuyen a dignificar el oficio docente.

Para la realización del trabajo se utilizó el viaje expedicionario, que permite asombrarse, descubrir y dar cuenta de lo observado o visitado. Para viajar es necesario el trabajo colectivo para planear, elaborar la ruta, preparar la mirada y construir la Caja de herramientas que permite identificar los dispositivos que se utilizaran. En el viaje se socializan, se intercambian y se interpelan las prácticas de los maestros y maestras, se trabaja de manera colectiva y se da informe del trabajo que se va realizando que requiere un largo proceso.

Durante el último año y medio –que da continuidad a dos proyectos anteriores–, la Expedición Pedagógica ha sido un recorrido vivo y compartido. Se han tejido conversaciones en cafés pedagógicos; se abrieron espacios de diálogo en encuentros locales, institucionales, departamentales y nacionales; se realizaron seminarios para profundizar temáticas pedagógicas, para formar a las y los viajeros. El encuentro se planifica, se valora lo recorrido y caminado y, poco a poco, se construyen las semillas que dan continuidad a esta travesía educativa.

El texto está estructurado en tres capítulos. En la Introducción, se explicitan los antecedentes del trabajo pedagógico de cada equipo. El primer capítulo aborda las prácticas pedagógicas socializadas y visitadas por los viajeros y viajeras, las geopedagogías, la educación popular y el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico. El segundo capítulo está orientado a dar un informe sobre las Rutas y los viajes y el tercer capítulo hace la presentación de la Cartilla de Herramientas. Finalmente, a manera de Conclusión, se recogen las innovaciones y los aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso.

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular –LEECP–, organización que apoyó el proyecto y a AEXCID Junta de Extremadura, entidad que lo financió. Ambas entidades apoyaron no solo con aportes económicos, sino también con su

respaldo constante y un valioso intercambio de ideas, como se evidenció en los Cafés Pedagógicos Transnacionales.

Asimismo, agradecemos a Planeta Paz, organización que ha coordinado y acompañado fielmente este proceso, especialmente, en la construcción colectiva de la Escuela de Sistematización, en la dirección metodológica y organizativa. De igual manera, extendemos un reconocimiento especial a Marco Raúl Mejía, por su apoyo y asesoría, fundamentales para profundizar en aspectos que impulsan la transformación educativa.

Coordinadores regionales:  
Stella Cárdenas, Aldemar Macías y Henry Barco

# Introducción

## Territorios que enseñan y trazan caminos para transformar la educación

Colombia enfrenta una profunda desigualdad social. La riqueza se concentra en un sector reducido de la población, mientras que la pobreza se intensifica para amplios grupos marginados. Esta realidad genera múltiples formas de exclusión, en especial, dentro del ámbito educativo. Las brechas estructurales se manifiestan en la deserción escolar, la carencia de recursos básicos para acceder a una educación que permita a las personas comprender y comunicarse con el mundo, así como en la dificultad de culminar los estudios o ingresar a la universidad.

Además, la violencia que históricamente han vivido muchas comunidades no solo ha cobrado vidas humanas, sino que también ha dejado heridas físicas, desplazamientos forzados y múltiples formas de afectación territorial. Las poblaciones que habitan estos espacios, a menudo marginadas, enfrentan amenazas constantes que generan miedo, angustia y una ruptura de sus vínculos cotidianos. Según el informe *“La vida por educar”*, elaborado por Fecode para el Tribunal de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), entre agosto de 2018 y 2023 fueron asesinados diez docentes y la dirigencia del sindicato recibió más de 800 amenazas de muerte. Estos datos revelan no solo la magnitud del conflicto, sino el riesgo que asumen quienes defienden el derecho a la educación en contextos de violencia.

A pesar de estos contextos, algunas regiones han abierto caminos esperanzadores, para garantizar una educación que garantice el derecho a niños, niñas y jóvenes, al tiempo que promueven estrategias para dignificar la vida del maestro.

El texto que usted tiene en sus manos, amable lector, es el resultado de una acción permanente que la Corporación Planeta Paz realiza desde su fundación en el año 2000, de acompañar los procesos de los sectores sociales y populares en sus luchas, que se enmarcan en territorios específicos, con la particularidad de sus conflictos. En este sentido, podemos afirmar que la línea de educación popular se ha configurado desde los tiempos en que un puñado de impulsores de la propuesta fue encontrando los elementos que daban sentido y señalaban caminos a los diferentes actores que aún creían en buscar la paz, como fundamento de un país que intenta construir justicia de abajo hacia arriba.

Fruto de este trabajo, muy temprano, en 2005, surgió la Movilización Social por la Educación, como un espacio de coordinación de movimientos y organizaciones que se colocaban en la perspectiva de defensa de la educación pública y de permitir la emergencia de los nuevos elementos que la configuraban, fruto de los cambios a los cuales se asistía, algunos de ellos en un horizonte de cambio de época y, otros, en el escenario de luchas cotidianas, encontrando un entrecruce entre las dinámicas nacionales e internacionales.

Esta dinámica forjó una alianza con las formas gremiales del movimiento pedagógico colombiano, centralizados en su organización Fecode y en los espacios no gremiales de dicho movimiento, que han circulado a través de las dinámicas en las escuelas y en las prácticas de maestras y maestros. Una de sus expresiones más visibles es la Expedición Pedagógica Nacional<sup>1</sup>, que construyó una dinámica afincada en el primer Plan Decenal de Educación, de 1996, que planteó reconocer las múltiples formas de ser maestra y maestro, y hacer escuela, visibilizadas a través de *viajes* que muestran la riqueza pedagógica de los territorios, a la vez que hacen visible la innovación y la transformación.

También, en esa expresión no gremial del movimiento pedagógico, han existido infinidad de prácticas alternativas a lo largo y ancho del país, y algunas de ellas mucho más sistemáticas, como son los casos de la educación propia del movimiento indígena<sup>2</sup>, que ha construido una propuesta que ha servido de interlocución con el Ministerio de Educación Nacional –MEN– como horizonte de autonomía y que se oficializó desde el gobierno nacional con el Decreto 0481 de 2025, que da un reconocimiento y establece el sistema educativo indígena propio –SEIP–, como política pública del Estado; de igual manera, los grupos afroamericanos negocian con el gobierno su proyecto de educación propia.

En el marco de estas dinámicas, se han construido redes nacionales de lecto escritura, matemáticas, sociales y otras, así como infinidad de experiencias significativas en redes privadas y públicas. Desde ellas, en este gobierno, se ha construido un proceso de interlocución directa con el MEN, para concertar los cambios significativos, bajo el nombre de Movimiento por la Transformación Educativa y Pedagógica –MTEP<sup>3</sup>–.

La existencia de ese movimiento pedagógico, en sus expresiones gremial y no gremial, se ha convertido en una fuerza que tiene presencia a lo largo y ancho

---

<sup>1</sup> Expedición Pedagógica Nacional. *Pensando el viaje*. Tomo I, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2001.

<sup>2</sup> CRIC y Pebi. *¿Qué pasaría sin la escuela?* CRIC, Popayán, 2004.

<sup>3</sup> Carta a la Ministra, Bogotá, abril de 2023.

del país, permitiendo a Planeta Paz acompañarle en los diversos territorios y organizaciones. Es así como en alianza con la LEECP y el Instituto de Cooperación Internacional y Desarrollo Municipal –Incidem–, con financiación de la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo –AEXCID– Junta de Extremadura, se pactó un proceso que buscó reconocer esas prácticas del movimiento pedagógico, para fortalecerlas en los territorios del Eje Cafetero, desarrollando un primer proyecto, uno de cuyos productos se presenta en la publicación *De viaje por las geopedagogías de la paz, lo géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano*<sup>4</sup>.

Se dio continuidad a este proceso con las mismas entidades asociadas y apoyo de AEXCID, en medio de la emergencia del coronavirus, desarrollando en la misma región una estrategia para consolidar lo alcanzado, basada en la constitución de redes pedagógicas que fortalecieran el movimiento pedagógico en la región, con los logros presentados en *Viajeras y viajeros que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI*<sup>5</sup>.

Estos dos proyectos hicieron muy visibles sus resultados en los grupos de maestras y maestros que continuaban en las dinámicas del movimiento pedagógico en el país, participando en seminarios, ferias, encuentros, lo cual generó una motivación y se propuso la ampliación de lo consolidado en el Eje Cafetero a diferentes regiones, lo que implicó una conversación con los socios españoles y los grupos nacionales interesados en la ampliación de la propuesta, teniendo como horizonte claro que no se trataba de un modelo para replicar, sino de endogenizar lo ganado a nuevos contextos y territorios, que exigió discusiones y concertaciones que hicieron posible los acuerdos con procesos pedagógicos en Neiva y Tello en el Huila, y Pasto, La Florida y Cumbal en Nariño.

Para el efecto, se puso en marcha el proyecto *Redes pedagógicas que construyen paz con enfoque de derechos y géneros*, que definió por objetivo general el fortalecer prácticas pedagógicas escolares para la construcción de paz, con enfoque de derechos y géneros, y por objetivo específico, creadas y consolidadas redes de prácticas pedagógicas y saberes que fortalecen el mo-

---

<sup>4</sup> Planeta Paz et al. *De viaje por las geopedagogías de la paz, lo géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano. Expedicionarias (os), Viajeras (os) y Anfitrionas (es) del Eje Cafetero*. Planeta Paz, Incidem, Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, Aexcid Junta de Extremadura, Bogotá, noviembre de 2019. Ver <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/96>

<sup>5</sup> Planeta Paz et al. *Viajeras y viajeros que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI. Expedicionarias, expedicionarios, viajeras y viajeros del Eje Cafetero*. Planeta Paz, Incidem, Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, Aexcid Junta de Extremadura, Bogotá, agosto 2022. Ver <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/102>

vimiento pedagógico en perspectiva de paz y derechos, proyecto del cual este libro es uno de sus productos, junto con una copiosa producción audiovisual<sup>6</sup>.

## El Huila

El Movimiento Pedagógico tuvo en este departamento uno de los bastiones de su construcción, en cuanto contó con unos procesos de formación política, conjuntamente con el sindicato del Caquetá –AICA– y su propio sindicato ADIH, así como con los sectores de la Asociación de Usuarios Campesinos. Esta formación fue promovida también por el trabajo apostólico de los sacerdotes Salvatorianos desde el obispado, que daban formación en todo su trabajo de pastoral social, como lo cuenta Miller Dussán:

*“En 1975 se iniciaron talleres de formación docente en Florencia, Caquetá, orientados al impulso de las nuevas políticas decididas por Fecode, que incluía el cuestionamiento a la visión estructural funcionalista de la educación, de las prácticas pedagógicas tradicionales y el posicionamiento de las nuevas visiones sobre lo educativo, como la teoría de la producción que concebía la escuela como un aparato ideológico del Estado, que según Althusser, su función es reproducir las relaciones sociales de producción; la crítica a la teoría reproductivista que plantea que el poder no es nunca unidimensional, ejercido como un modo de dominación, sino también como un acto de resistencia y que según Gramsci la educación juega un papel en la creación del poder alterno que responde al poder hegemónico dominante, hasta incursionar en la educación popular freyrdiana concebida como un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarna sus propios intereses de clase”<sup>7</sup>, donde confluimos directivos de Fecode, el Cinep. Este proceso se extendió por todo el país donde participaron las organizaciones de maestros y maestras en la construcción colectiva del estatuto docente, lo que*

---

<sup>6</sup> Ver el video general de resultados del proyecto, *Video Institucional Redes Pedagógicas que Construyen Paz con enfoque de Derechos y Géneros 2025*. <https://www.youtube.com/watch?v=T3eKw57Nd20>

<sup>7</sup> Peresson, M., Mariño, G., y Cendales, L. *La educación popular y la alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá, 1983.

implicó un cambio conceptual de “*solo si cambia el sistema cambia la educación*”, a “*educar y luchar por la liberación nacional*”<sup>8</sup>.

Posteriormente, en el desarrollo del Movimiento Pedagógico se van a organizar en este departamento 2 de las experiencias más reconocidas nacionalmente de implementación de procesos de transformación educativa y pedagógica: “la experiencia de la escuela Filo de Hambre”<sup>9</sup>, asesorada por Dimensión Educativa y basada en la visión de Celestine Freinét y la escuela San José del municipio de Aipe, asesorada por el Cinep y basada en los planteamientos de Pablo Freire y Jean Piaget<sup>10</sup>. De igual manera, se desarrolló en el departamento un núcleo muy activo dentro del sindicato, que se denominó Nueva Escuela, que tendría incidencia en la constitución del Movimiento Pedagógico a nivel nacional y en la política educativa de fines del siglo pasado.

Con la *Expedición Educativa*, Neiva se constituyó en una experiencia pedagógica transformadora que despertó en niños, niñas y jóvenes el interés por los saberes de la ciencia, el arte y las humanidades. Pero, sobre todo, permitió construir un diálogo entre los actores que habitan, producen y son producidos por diversos espacios, tanto urbanos como rurales. Este diálogo permitió avanzar hacia currículos que reconocen los conocimientos construidos en los contextos, es decir, aquellos que emergen de la relación entre geograficidad, sociabilidad e historicidad.

La experiencia se desarrolló entre 2016 y 2019, en articulación entre la Secretaría de Educación de Neiva y los rectores de las 37 Instituciones Educativas –IE– del municipio, como contrapropuesta a la estrategia “Día E” del Ministerio de Educación Nacional. Esta buscaba que las IE evaluaran su desempeño en calidad educativa y definieran acciones de mejora. En contraste, la iniciativa de Neiva apostó por la *circulación de la palabra, los argumentos y las reflexiones*, explorando colectivamente los sueños, temores y retos de la comunidad educativa. Se trató de un verdadero diálogo social que integró a la familia, la escuela (con sus directivos, docentes y personal administrativo), organizaciones sociales,

---

<sup>8</sup> Dussán, Miller. *Educación popular en y desde las resistencias de los movimientos sociales en defensa de la vida y los territorios*. Borrador, 2025.

<sup>9</sup> Martín, Gloria et al. *Filo de Hambre. Una experiencia popular de innovación educativa*. Escuela Popular Claretiana, Editorial Presencia, Neiva, 1987

<sup>10</sup> Guerrero, Gala y Celis, Felipe. “Historia de la experiencia pedagógica y popular de la escuela San José de Aipe, Huila”. En: *Expedición Pedagógica, Sindicalismo y movimiento pedagógico, Escuela de Formación en Sistematización*, Volumen 7, Planeta Paz, Misereor, Bogotá, 2024. pp. 79 - 108. Ver video “Con la rrrrra de árbol”.

culturales, cívicas y espirituales, así como al Estado a través de las instituciones responsables de programas públicos en educación, salud, deporte, cultura, medio ambiente, seguridad, justicia, vivienda, movilidad y emprendimiento.

Durante el proceso se llevaron a cabo acciones formativas como la elaboración de líneas de tiempo sobre la lucha sindical, cartografía social, diarios de campo surgidos de recorridos por el territorio, talleres, grupos de discusión y actividades lúdicas. La primera fase de la Expedición Educativa permitió construir un diagnóstico participativo con los diversos actores de las comunidades académicas de Neiva. La devolución del conocimiento se materializó a través de un cómic y un Foro Educativo Municipal de día y medio, lo cual favoreció el ritmo reflexión-acción, uno de los principios de la investigación acción participativa.

Este trabajo permitió concluir que *fortalecer los procesos de movilización social por la educación* requiere empoderar continuamente a sus actores: maestros, maestras, directivos, familias, líderes sociales y estudiantes. Esta apuesta implica una pedagogía y un currículo que integren el territorio y la vida como contenidos de aprendizaje. Se trata de transitar *de una escuela aislada a una escuela en salida*, que trascienda los muros y se conecte con los saberes que circulan en la calle, los barrios, los parques, las quebradas, los humedales, las veredas, las cuencas, la economía, la memoria y la cultura. En fin, con ese entramado urbano-rural que configura otra escuela, que necesita ser leída, investigada y territorializada.

## Nariño

Nariño es un territorio profundamente multicultural, tejido por raíces históricas y expresiones étnicas diversas. En este escenario, las y los docentes han sostenido, generación tras generación, un compromiso inquebrantable con la educación, con la idea de construir una escuela inclusiva, participativa y arraigada en la identidad del pueblo.

A finales del siglo pasado, se desarrolló en el departamento una confluencia de sectores populares que recogió diferentes actores y grupos con presencia en el territorio, con marcada presencia del magisterio, bajo el liderazgo de Jaime Rodríguez y Raúl Delgado. Este grupo, llamado Inconformes, participó en confluencias iniciales del movimiento pedagógico a nivel nacional, estableciendo coordinaciones con sectores que lo impulsaban a nivel nacional, lo cual les dio un reconocimiento en el núcleo básico que desarrollaba la propuesta desde

Fecode. De igual manera, participaron en elecciones de cuerpos legislativos, lo que generó la destitución de los dos dirigentes por su participación política.

Es así como, para el XII congreso de Fecode, en Bucaramanga, para la discusión de la propuesta de Movimiento Pedagógico se seleccionó a Jaime Rodríguez a nombre del bloque que lo impulsaba. La forma organizativa básica que define el congreso es la de Centro de Estudio e Investigación Docente –CEID–. Nariño fue el primer departamento que buscó crear esta estructura en todas las subdirectivas municipales. Luego vendrían luchas por la construcción de ciudadela educativa y de los cabildos educativos y pedagógicos en algunos gobiernos progresistas.

Como parte de esta vocación, han surgido iniciativas como la Cátedra de Nariño y la creación de colegios gestionados por los mismos maestros, formas concretas de autonomía pedagógica y apropiación territorial del saber. En esta misma línea, una alianza estratégica entre el municipio y la universidad dio vida a un proyecto: Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad –PIEMSA–.

Más que un programa, PIEMSA nació como una apuesta por conocernos, reconocernos y fortalecer lo que nos pertenece. Inspirado en las teorías de Orlando Fals Borda y el pensamiento emancipador de Paulo Freire, el proyecto se fundamentó en la investigación como herramienta de transformación, con el firme propósito de convertirse en política pública estructural, no en una medida transitoria sujeta a ciclos administrativos.

Su enfoque crítico planteó una lectura profunda de la realidad, con la metodología de la Investigación-Acción-Participación (IAP) como brújula. *“El cambio no se pregona –decía una de sus premisas–, se construye primero en la persona y luego en lo social”*. Así, PIEMSA invita a generar nuevas culturas en torno a la paz desde las prácticas cotidianas y, especialmente, desde la formación docente en los niveles iniciales. Una educación basada en el diálogo, en la convicción, en la convivencia transformadora.

El proyecto se consolidó como política pública a través del Acuerdo No. 011 del 29 de abril de 2019, constituyéndose como una apuesta por la calidad, la pertinencia y la inclusión en el sistema educativo del municipio. PIEMSA abrió caminos para pensar la educación desde sus múltiples formas posibles, dentro y fuera del aula, con énfasis en los siguientes enfoques:

- Proyectos educativos desarrollados en instituciones o centros específicos.

- Iniciativas relativas al sistema educativo general.
- Proyectos que nacen y se ejecutan por fuera del sistema educativo.
- Proyectos educativos de aprendizaje especializado.

## Eje Cafetero

El Eje Cafetero, conformado por los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda, ha consolidado procesos educativos orientados a reconocer a construir una educación como “asunto de todos y todas”, lo cual le permitió articular sus grupos iniciales de Movimiento Pedagógico en Caldas a través de su dirigente Arcesio Zapata, quien convocó a Foro Nacional por Colombia y realizó una de las primeras expediciones pedagógicas en el década de los ochenta, para lo que contó con el acompañamiento del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, encabezado por Olga Lucía Zuluaga<sup>11</sup>.

A través del enfoque de la educación popular, se han promovido grupos con incidencia en el sindicato a través de diferentes activistas, diálogos intersectoriales que permiten la participación de múltiples actores sociales, institucionales y comunitarios. Esta dinámica ha fortalecido la articulación entre los Centros de Estudio e Investigación Docente CEIDS, generando espacios de intercambio de experiencias, construcción colectiva de propuestas pedagógicas y formulación de Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos –PEPA– con pertinencia territorial.

Durante tres años, se estableció una alianza con el Sindicato de Educadores de Caldas –Educal. Allí, Planeta Paz estableció una relación y trabajó de manera articulada con los etnoeducadores, para consolidar y reflexionar sobre su proceso educativo, el cual se concretó en la experiencia expedicionaria titulada “*Vivencias y reflexiones de la Educación Propia*”<sup>12</sup>. Esta iniciativa permitió no solo la integración, sino también el intercambio y reconocimiento de los saberes ancestrales.

Además, nos organizamos y conformamos equipos para realizar la Expedición Pedagógica. De tal manera, planeamos los recorridos por diez municipios del Eje Cafetero. En cada territorio se visitaron las escuelas, se dialogó con los maestros y maestras que socializaron las prácticas pedagógicas, lo que permitió

---

<sup>11</sup> Zuluaga, Olga Lucía. *Hacia la construcción de un campo conceptual y abierto para la pedagogía. Aproximaciones metodológicas*. Fotocopia, 2010.

<sup>12</sup> Soto, Juan Pablo, Motato, Janet, et al. *La educación propia de los resguardos indígenas de Riosucio, Caldas*. Cridec, Planeta Paz, Oxfam, Bogotá, 2016

conformar comunidades de aprendizaje y práctica comprometidas con la transformación pedagógica. Esta experiencia se recoge en el texto citado, *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano, donde se entrelazan las voces de expedicionarias(os), viajeras(os) y anfitrionas(es)*.

De estos viajes expedicionarios, emergieron las redes, que aglutinaron a las comunidades que resisten al pensamiento hegemónico y que están en búsqueda constante de transformación, para construir otras educaciones, otras escuelas desde los territorios, trabajando de manera horizontal y en colectivo. Las redes son una forma diferente de organización y de circular la palabra que ha sido silenciada, al aceptar todas las políticas autoritarias que impiden el desarrollo de las capacidades. En las redes hay la posibilidad de leer los territorios, enriquecer la práctica cotidiana con la problematización y la reflexión de los viajeros.

La experiencia del trabajo en red ha demostrado que los procesos formativos de mayor impacto son aquellos en donde se propicia el trabajo de pares, se comparten experiencias, saberes y se construyen afectos, se trabaja en equipo de forma cordial y amistosa, escuchando al otro y a la otra.

En las redes el proceso de *maestros que aprenden de maestros* amplía el tejido social y profundiza en el conocimiento interdisciplinar, en el quehacer cotidiano, con la premisa que el conocimiento no es acabado y que, en este mundo cambiante, el maestro, la maestra, debe estar en capacidad de aprender siempre, porque, además, la mujer/el hombre es un ser inacabado. Cuando una maestra y un maestro aprenden de una maestra y de un maestro está en disposición de compartir aprendizajes y es humilde para reconocer que no lo sabe todo<sup>13</sup>.

## A manera de conclusión

Estas experiencias de Huila, Nariño y el Eje Cafetero demuestran que una pedagogía situada, creada por voluntades y esfuerzo comunitario, que reconoce los saberes locales, las geografías vividas y las memorias colectivas puede potenciar aprendizajes, participación ciudadana y tejido social, permitiendo la articulación para generar saber pedagógico.

---

<sup>13</sup> Este proceso se puede consultar en el texto: “Viajeros y viajeras que construyen redes para el Movimiento Pedagógico del siglo XXI”, citado.

Las iniciativas destacan el papel activo de los y las maestros en la construcción de alternativas; su compromiso ético-político impulsa no solo nuevas prácticas pedagógicas, sino también la configuración de políticas públicas con enfoque territorial y de justicia social.

Las propuestas pedagógicas analizadas invitan a superar la escuela encerrada en sí misma. Plantean una escuela abierta al entorno, conectada con la vida urbana y rural, que aprende de la calle, del río, de la memoria, de la diferencia y de la esperanza.

Por lo anterior, se hizo inspirador reunir estas setenta y cinco (75) prácticas y experiencias de maestras y maestros de Instituciones Educativas del Eje Cafetero, Neiva y Tello en el Huila y Pasto, La Florida y Cumbal en Nariño, y articularlas conservando la particularidad regional, tal y como se expresa en el Capítulo 1, denominado *Las prácticas pedagógicas: reflexión, saber pedagógico y geopedagogías*. El capítulo 2, *Ruta pedagógica, viajes, prácticas regionales que fortalecen el Movimiento Pedagógico en Colombia*, inscribe el desarrollo de estas prácticas y experiencias en unos enfoques y formas de trabajo, resaltando su aporte al Movimiento Pedagógico. El Capítulo 3, *Caja de Herramientas*, hace un recuento de los dispositivos o herramientas que se han ido generando como apoyos para llevar adelante la sistematización y reconoce que dicha Caja es acumulativa, en el sentido que sólo el desarrollo de las sistematizaciones permite ir descubriendo y acopiado nuevas herramientas de las que echan mano las organizaciones para narrar sus trayectorias. Finalmente, *A manera de Conclusión*, se hace un recuento de las innovaciones y aprendizajes logrados en el desarrollo del proyecto.

Esperamos que el texto sea pertinente para los procesos pedagógicos de la comunidad educativa, en especial, en el territorio, reconocido ampliamente como *el primer pedagogo*.





# Capítulo 1.

## Las prácticas pedagógicas: reflexión, saber pedagógico y geopedagogías

Este texto aborda el concepto de práctica pedagógica como elemento que produce saber. Se analizan sus diversas formas tradicionales, innovadoras y alternativas, así como su carácter dinámico y su vinculación con los saberes culturales, sociales y políticos de los actores educativos. A través de la reflexión docente y el diálogo de saberes, se argumenta que la práctica pedagógica puede constituirse en un espacio de transformación individual y colectiva, más allá del enfoque instrumental y neoliberal.

Este capítulo propone una mirada crítica que reconoce su dimensión reflexiva, contextual y transformadora. Se parte de la premisa de que la práctica pedagógica no solo enseña, sino que produce saber; cuando se interroga, construye y resignifica, se identifican las relaciones educativas en función de los contextos y las geopedagogías. Además, la práctica reflexionada, problematizada, comunicada, se convierte en experiencia y dignifica la labor de la maestra y del maestro.

### ***Acerca de la práctica pedagógica***

Las prácticas pedagógicas pueden definirse como las actividades que realizan el maestro y la maestra en su quehacer cotidiano, dentro del aula. A través de estas acciones, pone en juego sus capacidades cognitivas, psicológicas, metodológicas y pedagógicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la práctica pedagógica responde a las situaciones que emergen en el entorno escolar de manera constante, en el proceso enseñanza aprendizaje.

Cuando se busca definir un concepto, también se da el interés por clasificarlo. Sin intención de encasillar las prácticas, es posible destacar, al menos, dos tipologías:

- *Prácticas tradicionales*: aquellas que se mantienen sin cambios a lo largo del tiempo y no admiten nuevas formas de articulación del conocimiento.

- *Prácticas alternativas*: se resisten a la formalidad institucional, se enfrentan a las políticas impuestas y se constituyen de manera colectiva, partiendo de las realidades de las comunidades.

### ***La dimensión dinámica y contextual de la práctica***

La práctica pedagógica es un proceso en constante construcción, es dinámica ya que reconoce la diversidad de saberes que la atraviesan: saberes históricos, temporales, populares, académicos, conceptuales, actitudinales y técnicos. Estos saberes responden a contextos específicos y reflejan la complejidad de nuestras sociedades. Las múltiples prácticas que se encuentran expresan que vivimos en sociedades humanamente diversas, culturalmente diferentes y socialmente desiguales.

Toda práctica pedagógica –ya sea de forma consciente o inconsciente– se interroga sobre la naturaleza del proceso educativo, su identidad, intencionalidad y contextos o territorios. En ella subyacen concepciones sobre los sujetos, el conocimiento y las formas de socializarlo. Desde este punto de vista, epistemológico, conceptual y metodológico, se vuelve posible:

- Identificar factores que facilitan u obstaculizan la reflexión sobre la práctica.
- Hacer explícitas la necesidad, el sentido y las múltiples configuraciones que se tienen y se generan al reflexionar sobre la práctica.
- Integrar la práctica a procesos de investigación pedagógica.

La relación entre la práctica y el contexto es en una doble dirección: el contexto incide en la práctica, pero ésta también tiene la capacidad de transformarlo. Así, la práctica interroga al contexto acerca de si condiciona o si es determinante, si es explícita su manera de actuación en la práctica, de qué modo transforma a la práctica, si es posible hacerlo, cómo, con quién y para qué. De este modo, el maestro se conecta con el estudiante y su entorno, buscando elementos que generen cambios trascendentales.

Las prácticas pedagógicas contienen saberes, incluso cuando no están expresados explícitamente. A lo largo del tiempo, diversos grupos sociales –afros, indígenas, mujeres, jóvenes, comunidades LGBTQ+, personas con discapacidad, entre otros–, han desarrollado prácticas transformadoras basadas en sus propios referentes culturales, epistemológicos y políticos. Estas prácticas han dado lugar a nuevas formas de pensamiento, con sentido de pertenencia

y arraigo territorial. Por ello, dan cuenta de los supuestos cosmogónicos, epistémicos y políticos que los fundamentan.

### ***Saber docente y reflexión crítica***

Todo acto pedagógico encierra una concepción del conocimiento, del sujeto y de la sociedad. Por ello, reflexionar sobre la práctica permite al maestro identificarse como un sujeto de saber que no actúa de manera mecánica, sino que es capaz de observar, cuestionar y recrear su quehacer educativo.

El saber en la práctica pedagógica se interroga sobre la naturaleza del conocimiento que circula en la escuela: ¿qué tipo de saberes se construyen?, ¿son neutrales?, ¿se transmiten o se generan?, ¿cuál es su propósito?

Una maestra, un maestro que indaga y profundiza su práctica para dar cuenta de cómo ocurre y por qué la realiza, qué hace en su habitual transcurrir, determina los vacíos, fortalezas y expectativas de la propia práctica; reconoce que al examinar su práctica y comprender que no se convierte en una acción mecánica, sino que admite observarla, indagarla, razonarla para tejer relaciones, es una maestra y un maestro sujeto de saber que puede pensar y recrear su trabajo para darlo a conocer; por ello, cuando se reflexiona y problematiza la práctica, ésta deviene en experiencia.

El maestro que reflexiona sobre su práctica reconoce que no se trata de una acción mecánica, sino de un proceso que puede observarse, analizarse y repensarse. Este examen permite identificar fortalezas, vacíos y nuevas posibilidades. Así, el docente se convierte en un sujeto de saber, capaz de resignificar su quehacer profesional. ser capaz de cuestionarse como maestra y maestro, mirar objetivamente.

Este ejercicio de reflexión ha mostrado cómo muchas prácticas pedagógicas, nacidas con soporte propio, se enriquecen al dialogar con otros saberes. A través de ese diálogo, emergen nuevas cosmogonías y epistemologías que contrastan con las visiones eurocéntricas dominantes, incluso en sus formas críticas.

La transformación pedagógica se impulsa mediante el diálogo y la conversación con otros docentes, la planificación conjunta, la escucha activa hacia los estudiantes y la reflexión crítica sobre la práctica. Esto da lugar a un ciclo constante de reconstrucción del saber docente y redefinición de la acción educativa.

### ***Prácticas pedagógicas y geopedagogias***

En el trabajo colaborativo con docentes de los departamentos de Huila, Pasto y el Eje Cafetero, se han visibilizado múltiples prácticas pedagógicas con diversos objetivos: construcción de paz, fortalecimiento del rol de la mujer, cuidado del medio ambiente, promoción de la identidad y defensa de los derechos. Estas prácticas rompen con el conocimiento lineal clásico, recuperan la historia y el saber ancestral, y nos demuestran que existen muchas otras formas de conocer y aprender, y reafirman *“hay muchas formas de ser maestros y de hacer escuela”*. Son, en esencia, gérmenes de nuevas formas de educación, profundamente enraizadas en la diversidad cultural y social.

Son prácticas que rompen con el conocimiento lineal y tecnocrático, y se convierten en semillas de otras formas de conocer, aprender y enseñar. Su valor reside en el diálogo intercultural, el reconocimiento de los saberes ancestrales y la revalorización de las experiencias educativas locales.

La práctica pedagógica no puede ser entendida únicamente como la aplicación de contenidos o métodos, sino como un espacio complejo donde se articulan saberes, contextos, subjetividades y transformaciones. La maestra y el maestro reflexivos y críticos se reconocen como constructores de conocimiento, como sujetos políticos y como agentes de cambio. Las múltiples prácticas que emergen desde lo local y lo diverso abren caminos hacia una educación más humana, inclusiva y comprometida con las realidades sociales.

### ***Geopedagogías: Sentipensar el Territorio desde la Práctica Educativa***

En el contexto de una educación globalizada que tiende a la homogenización, las geopedagogías surgen como una respuesta crítica que busca revalorizar los saberes locales y las prácticas pedagógicas territoriales. Este enfoque propone una ruptura con la cotidianidad impuesta por políticas educativas estandarizadas, promoviendo una educación que reconozca y se construya desde los territorios y las comunidades que los habitan.

Las geopedagogías se fundamentan en el diálogo de saberes y en la construcción colectiva de conocimientos, permitiendo una relectura de la realidad desde las experiencias y contextos locales, lo que da sentido a este ejercicio de

explorar los fundamentos teóricos y prácticos de las geopedagogías, su relación con el territorio y su potencial transformador en la práctica educativa<sup>1</sup>.

### ***Fundamentos teóricos de las geopedagogías***

Las geopedagogías nos orientan a pensar que el “lugar” es la vida misma; asombrarnos y descubrir el lugar con su historia, mitos, arte, personajes, quiebres y salidas; reconocer un territorio mágico y real que enseña a trascender y reflexionar sobre lo que somos. Situarnos en el suelo que pisamos, en lo local, en el lugar, en la espacialidad, nos ayuda a reconocernos como sujetos situados en espacio y tiempo, en diálogo y búsqueda. Por tanto, se abre una puerta a múltiples maneras de conocer y abordar los procesos al aplicar nuevos caminos en la investigación.

Las geopedagogías se inscriben en la tradición de la pedagogía crítica y decolonial, reconociendo la importancia de los saberes populares y las prácticas culturales en la construcción del conocimiento. Orlando Fals Borda propuso el concepto de “sentipensar” como una forma de integrar el pensamiento racional y emocional en la comprensión del territorio y la realidad social. Este enfoque implica una reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las formas de conocimiento hegemónicas, promoviendo una educación que valore la diversidad y la pluralidad de saberes.

### ***El territorio como espacio pedagógico***

En las geopedagogías el territorio no se concibe únicamente como un espacio físico, sino como un lugar cargado de significados, historias y relaciones sociales. La educación situada en el territorio permite a los sujetos reconocerse en su contexto, comprender las dinámicas sociales y culturales que lo atraviesan, y participar activamente en su transformación. Este enfoque promueve una pedagogía que se construye desde el lugar, reconociendo la importancia de la memoria colectiva, los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias y populares.

En la educación propia, el principio de “*El territorio es el mayor pedagogo*” expresa la relación que debe darse en la educación con la naturaleza,

---

<sup>1</sup> Para una ampliación sobre las geopedagogías se remite al texto *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano*. Planeta Paz, LEECP, Aexcid, Bogotá, 2019. pp 260.

con el territorio: el indígena sin territorio no es nada, porque el territorio le permite estar conectado con el agua, las piedras, las hierbas, las flores, con su origen y su espiritualidad. El territorio proporciona los elementos esenciales para el buen vivir y el vivir bien; la tierra es sagrada, merece ser respetada, representa vida, equilibrio y armonía. Es ser dador de vida, de ahí surge el compromiso del ser indígena como salva guarda del territorio. En consecuencia, el derecho a la tierra define la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, especialmente de la población Embera, pues la relación con la tierra no implica sólo la posesión, se trata de algo que va mucho más allá, pues permite preservar su legado cultural y transmitirlo a las generaciones futuras.

### ***Prácticas educativas y transformación social***

Las geopedagogías proponen una práctica educativa que trasciende los límites de la escuela, involucrando a las comunidades en la construcción del conocimiento y en la transformación de su realidad. Esta perspectiva reconoce al docente como un sujeto político, que aprende y enseña en diálogo con su entorno, y que contribuye a la construcción de una educación más justa y equitativa, con estudiantes felices y el reconocimiento de los derechos. La implementación de geopedagogías implica el desarrollo de metodologías participativas, la integración de saberes populares y ancestrales, en el currículo y la promoción de una educación crítica y emancipadora.

Al repensar el lugar, la familia, la comunidad y el territorio a través del encuentro pedagógico y los diálogos de saberes, se va construyendo un nuevo espacio de sentidos, que traza nuevos caminos, que ubica y desubica, resignificando el ser, pensar y el sentir y el hacer cultura en la región o país. Allí, también se hace lugar desde el lugar del otro, que a la vez es mi lugar.

Allí convergen otros lugares que se entretajan con el del otro y otro, creando una gama de espacios que, vistos desde fuera, conforman no solo un mapa, sino un espectro de mapas entrelazados que muestran lo común y lo diverso.

Las geopedagogías ofrecen una alternativa educativa que reconoce y valora la diversidad cultural y territorial, promoviendo una educación contextualizada y transformadora. Al integrar los saberes locales y las prácticas comunitarias en la educación, se fortalece la identidad cultural y se promueve la participación activa de los sujetos en la construcción de su realidad. Este enfoque requiere una revisión de las políticas educativas y una formación

docente que prepare a los educadores para trabajar en contextos diversos y complejos. Las geopedagogías representan una oportunidad para repensar la educación desde el territorio, promoviendo una pedagogía que sentipiense con y desde el lugar.

## **El Eje Cafetero**

El eje Cafetero lo integran los departamentos del Caldas, Quindío y Risaralda. Un territorio con posibilidades de acceso rápido a excepción de algunos municipios de Caldas como los situados al oriente y al norte de Caldas, cuyas vías son descuidadas a pesar de ser el único medio de transporte con que cuentan las comunidades y sus habitantes

En cuanto a educación cuenta con instituciones escolares que han padecido los ataques de las políticas neoliberales con el cierre de establecimientos educativos por la racionalización y la llamada optimización de los recursos, que cada vez son más escasos. Aunque existen universidades públicas, no logran satisfacer la demanda local. Muchos cupos son ocupados por estudiantes de otros departamentos, lo que deja a los jóvenes de la región con menos oportunidades de acceso a la educación superior.

## **Las redes pedagógicas construyen el Movimiento Pedagógico Colombiano**

Desde los años ochenta del siglo pasado, el Movimiento Pedagógico Colombiano ha reivindicado el papel del maestro y de la maestra, y el de la escuela como espacio dinamizador de la cultura, como expresión de reflexión, resistencia y creación colectiva de una educación crítica y transformadora. Dentro de este proceso, las redes pedagógicas han sido fundamentales, tanto como forma de organización como estrategia de producción de saber<sup>2</sup>.

Las redes pedagógicas que se dinamizan son las siguientes:

1. Red de procesos de investigación.
2. Red de énfasis en géneros.

---

<sup>2</sup> Sobre las redes pedagógicas, su sentido y su horizonte se pueden profundizar en el texto *Viajeros y viajeras que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI*, op. cit. <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/102>

3. Red de comunicación y arte.
4. Red de educación campesina y rural.
5. Red de soberanía y seguridad alimentaria y lo ambiental.
6. Red de construcción de paz.
7. Red de procesos de lectura y escritura.
8. Red de educación propia.
9. Red de ciencia y tecnología.
10. Red de procesos juveniles y comunitarios.
11. Red de rectores y directivos docentes.
12. Red de transformación sindical.
13. Red de procesos urbanos.
14. Red de matemáticas.
15. Red de docentes orientadores.

A partir de los procesos de los Cafés Pedagógicos empiezan a emerger algunas nuevas temáticas que dan forma a algunos grupos, interesados en profundizar en nuevas problemáticas que marcan el quehacer educativo y pedagógico, que se propone tomen la forma de redes, entre las cuales están: Red Orlando Fals Borda y su pensamiento, Red el sentipensar y las rupturas epistémicas occidentales y Red de construcción de paz con enfoque territorial en las redes LGTBIQ+.

Esta forma de organización, como se dijo anteriormente, fomenta el diálogo de saberes y el intercambio y aporte a las prácticas pedagógicas. Además, construye comunidades de práctica, de saber, de innovación, generando espacios colaborativos de manera horizontal y colectiva. También ayudan a que los y las docentes asuman un papel activo en la transformación de la educación, más allá de las políticas impuestas desde arriba.

Las redes permiten reconocer, valorar y difundir propuestas pedagógicas que surgen desde regiones, comunidades o sectores muchas veces marginados por los discursos oficiales

Muchas redes no solo trabajan temas escolares, sino también luchas por la justicia social, la defensa del territorio, la equidad de género, la memoria y la paz, haciendo de la educación una herramienta de transformación. Funcionan como espacios de formación entre pares, complementarios o alternativos a los programas institucionales.

La importancia de las Redes Pedagógicas para el Movimiento Pedagógico puede sintetizarse de la siguiente manera:

- Resistencia frente a las reformas neoliberales

Las redes pedagógicas vienen haciendo resistencia a las reformas educativas neoliberales (como las basadas en pruebas estandarizadas o en la lógica del “rendimiento”, los DBA, las competencias) ofreciendo alternativas pedagógicas. Han creado propuestas curriculares críticas, evaluaciones formativas y proyectos educativos y pedagógicos alternativos PEPA, demostrando que otra educación es posible desde abajo y en colectivo.

- Espacios de construcción de pensamiento pedagógico propio

En el marco del Movimiento Pedagógico, las redes han impulsado la producción de conocimiento desde las escuelas y territorios. Han promovido preguntas como: ¿Qué significa enseñar en un contexto de conflicto armado? ¿Cómo se educa para la paz, para la memoria o para la defensa del territorio? En este sentido, las redes han sido clave para reconstruir el sentido ético y político de la docencia.

- Articulación con movimientos sociales y comunidades

Muchas redes pedagógicas han trabajado con procesos de educación popular, con organizaciones campesinas, indígenas y afrodescendientes, ampliando el horizonte del trabajo escolar. En estas experiencias, la educación se ha pensado como parte de la lucha por la dignidad, la tierra, la vida y la justicia social.

- Memoria viva del Movimiento Pedagógico

Las redes pedagógicas han sido también guardianas de la memoria del Movimiento Pedagógico: han recogido sus relatos, experiencias, luchas y aprendizajes. Cuando el Estado desconoce el papel transformador del magisterio, las redes siguen siendo semillas de memoria, esperanza y construcción colectiva.

- Redes como tejidos de base del Movimiento Pedagógico

En regiones como el Eje Cafetero las redes surgieron como formas descentralizadas de encuentro entre maestros y maestras que buscaban repensar su labor más allá de los enfoques instrumentalistas. Estas redes no solo son espacios de intercambio pedagógico, sino también escenarios políticos para

resistir la estandarización, la privatización y la violencia estructural que ha afectado históricamente al país.

- Aspectos y conclusiones de las redes pedagógicas

Las redes conformadas giraron en función de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo incidir en la transformación educativa desde las redes que se han conformado en cada uno de los territorios?, y ¿de qué manera las redes fortalecen el Movimiento Pedagógico, construyendo otra escuela como eje central?

De esta manera, se busca la visibilidad de los espacios de gobierno escolar, la necesidad de motivar a los estudiantes a trabajar por su institución y la comunidad académica.

Las redes son el reflejo de un movimiento pedagógico que transforma la educación desde las prácticas cotidianas. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de las redes.

### **1. Red de procesos de investigación**

Esta red promueve la investigación en las instituciones educativas, entendida como una estrategia metodológica que impulsa el pensamiento crítico, cuyo motor es el deseo de conocer.

Reconoce que los niños tienen una predisposición natural a preguntar y explorar; se busca romper con las lógicas impuestas por multinacionales y gobiernos, que impulsan métodos instruccionales, memorísticos y repetitivos. A través de talleres, se estimula la creatividad, la imaginación y la capacidad analítica, tanto en docentes como en estudiantes, para que puedan considerar distintos puntos de vista y anticipar las consecuencias de sus posturas.

Se apunta también a visibilizar los espacios de gobierno escolar, motivando a los estudiantes a comprometerse con su institución y con la comunidad académica.

### **2. Red de énfasis en géneros**

Este colectivo ha fortalecido su trabajo promoviendo la educación en diversidad. Elaboraron el “Protocolo para la atención de las víctimas de la violencia basadas en género”, con el objetivo de fomentar un ambiente escolar libre de violencia y discriminación.

Este protocolo propone acciones de prevención, atención y protección frente a todas las formas de violencia contra las mujeres y por motivos de género, sexo u orientación sexual<sup>3</sup>.

Las mujeres se enfocan en la lucha contra el patriarcado y la violencia política, reivindicando su participación, representación, toma de decisiones y empoderamiento femenino como un acto social y político.

### **3. Red de comunicación y arte**

La comunicación moviliza la palabra, fomenta el pensamiento crítico y genera lecturas culturales de los territorios. Además, el arte enriquece, dinamiza e innova el quehacer pedagógico. La comunicación ofrece un escenario de reconocimiento y visibilización del territorio, de las prácticas y de las técnicas empleadas que se tienen, convirtiéndose en una herramienta metodológica hacia una educación alternativa.

Los murales en las calles, museos, instituciones escolares y de otros espacios, son de gran importancia, ya que reflejan visualmente las sociedades y sus contextos históricos, sociales y políticos.

El arte complementa la comunicación, le da significado simbólico y de recordación para mantener viva la memoria. El uso de colores, formas, palabras, imagen y frases con significado popular, es una estrategia fundamental para las campañas sociales.

El muralismo no es solamente un proyecto artístico, sino también político y pedagógico. Ejemplo de ello son los murales de *Las cuchas tienen razón*, realizados en varias ciudades colombianas y, posteriormente, borrados por personas intolerantes, lo cual fue considerado una afrenta contra el arte, los artistas y la denuncia que el mural expresaba. Esta acción generó nuevas movilizaciones y murales en todo el país en señal de resistencia.

### **4. Red de educación Campesina y rural**

La red articula instituciones educativas, con objetivos comunes: fomentar la agricultura orgánica, organizar huertas con hortalizas, plantas medicinales y árboles frutales, y cuidar animales como aves y porcinos.

---

<sup>3</sup> Betancourt, N. *Protocolo de atención a víctimas de violencia basada en género –una aproximación a su comprensión en la Institución educativa Gustavo Matamoros de Armenia*. Quindío.

Han organizado foros, seminarios e intercambios tanto nacionales como internacionales, buscando alternativas para la permanencia en el campo y la elaboración de currículos propios.

La red de educación campesina avanza en la construcción de un modelo educativo pertinente para los jóvenes que viven en el campo, que no les obligue a migrar en busca de oportunidades laborales<sup>4</sup>.

## **5. Red de soberanía y seguridad alimentaria y lo ambiental**

Se preocupan por el problema alimentario y la desnutrición, proponiendo el fortalecimiento de huertas escolares y mercados agroecológicos, así como el acercamiento entre escuelas y campesinos.

Impulsan el intercambio de saberes, de productos, de semillas y la recuperación de conocimientos ancestrales, destacando que *“lo ambiental es una dimensión de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas”*

Esta red analiza por qué ha decaído la producción nacional de alimentos, lo que obliga a importar productos más costosos y de menor calidad. La red se ha ampliado conformando una mesa de educación campesina y otra de mercados escolares.

## **6. Red de construcción de paz**

Esta red trabaja en la construcción de una cultura de paz desde las instituciones educativas, promoviendo el diálogo, la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de las diversidades y el respeto por los derechos humanos.

Se reconoce que la paz no es solo la ausencia de conflicto armado, sino una construcción permanente desde el tejido social. En este sentido, la escuela es un escenario clave para resignificar la convivencia y generar prácticas pedagógicas que transformen las lógicas de violencia naturalizadas en la sociedad.

La red ha impulsado la creación de rutas de atención y prevención de violencias escolares, así como acciones de memoria histórica y justicia restaurativa. Se busca consolidar un enfoque territorial de paz, donde los estudiantes y docentes reconozcan las dinámicas locales y se conviertan en actores activos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=T4bP6ZvEqBg>. Para ampliar el trabajo de la red se puede consultar el Café Pedagógico sobre el tema.

## 7. Red de procesos de lectura y escritura

La red se inscribe en la discusión sobre el lugar de la lecto-escritura como constructora de pensamiento lógico y crítico. Desarrolla propuestas para fundamentar dicha práctica, participar en las discusiones que se dan en otros lugares, como las secretarías de educación de Bogotá y algunos escenarios internacionales.

La Red de lectura y escritura realizó ejercicios de intercambio de prácticas y experiencias que se llevan a cabo en las instituciones, como el plan lector. Trataron de organizar lecturas sobre la literatura del arraigo, donde se identifique el contexto histórico propio, la memoria, los autores, es decir lectura de autores de los territorios, como parte de la construcción de identidad territorial, con referente una apuesta por el conocimiento de la historia propia<sup>5</sup>.

## 8. Red de educación propia

Uno de sus principios es que “*el territorio es el mayor pedagogo*”. A partir del reconocimiento de la ley de origen y los elementales, y los planes de vida de las comunidades, se construye una relación con el entorno, en donde se da la apropiación de saberes de generación en generación.

La red apuesta por construir modelos pedagógicos propios, con poder jurídico-administrativo, desde una disputa cultural, social y política, basados en el Sistema Indígena de Educación Propia —SIEP—.

Trabajan el Proyecto Educativo Comunitario —PEC—, abordando salud, educación, economía, justicia, medio ambiente y empoderamiento femenino; para ello, se impulsa la recuperación territorial desde pedagogías propias, con contenidos que promueven el buen vivir y la conservación de la vida.

## 9. Red de ciencia y tecnología

La red reflexiona sobre cómo la instrumentalización de la tecnología en la escuela anula el pensamiento crítico y creativo, lo que ha dado paso a lo que llaman el *apagón pedagógico*: la reducción de la pedagogía a lo estrictamente instrumental, impulsado por modas temporales en currículo, evaluación, didácticas y empresariales.

---

<sup>5</sup> Para ampliar la visión: <https://www.youtube.com/watch?v=MqQDOukNdLg>

Se reconoce que la tecnología es parte de la cultura de la época y es un sistema de mediación necesario para la construcción de propuestas educativas, que hacen la negociación cultural entre las tecnologías propias de toda cultura y las apropiadas en los nuevos sistemas tecnológicos.

La red busca visibilizar prácticas que incorporen críticamente las herramientas tecnológicas que optimicen procesos y mejoren la comunicación en las instituciones educativas, y construya un pensamiento crítico sobre las nuevas realidades sociales y políticas con incidencia educativa, que se generan en el quehacer pedagógico.

### **10. Red de proceso juveniles y comunitarios**

Esta red ha logrado tejer propuestas desde abajo, en contravía de las lógicas estandarizadoras y de control que dominan las políticas educativas. Han resignificado el papel del magisterio, reivindicando su potencial transformador y han fortalecido el trabajo colectivo, la formación crítica y la articulación entre escuela y comunidad.

Considera que lejos de ser un modelo único o cerrado, las redes son procesos vivos, en constante construcción, que dan cuenta de una pedagogía situada, emancipadora y profundamente comprometida con la defensa de la vida, la dignidad y el bien común, que construye el trabajo juvenil en un replanteamiento de los sentidos de los intergeneracional.

Los jóvenes participan activamente en procesos de educación popular y trabajo comunitario, desarrollando liderazgo, conciencia y trabajo en equipo. Dinamizan expresiones artísticas, culturales y deportivas como teatro, música, lúdica y huertas urbanas, fortaleciendo el tejido social en los territorios.

### **11. Red de rectores y directivos docentes**

La red propone las discusiones alrededor de la estandarización del conocimiento y su incidencia en los procedimientos educativos y escolares que agencian, que generan dilemas éticos en muchos de sus procedimientos como las evaluaciones estandarizadas, los indicadores, el índice sintético de calidad, la evaluación de docentes, donde lo pedagógico se reduce a formalidades y procedimientos administrativos. Esta red se amplió con la vinculación de los directivos docentes: coordinadores y secretarios.

La pedagogía se piensa en términos de orden y la obediencia en el cumplimiento del sistema neoliberal y su reproducción; valoran las apuestas del proyecto en cuanto ha permitido visibilizar las prácticas de cada contexto, para generar nuevas visiones de saberes no reconocidos, con el objetivo de tener fines colectivos que contribuyan a la transformación social de los territorios y los modelos preestablecidos. La pedagogía no debe depender de los currículos, de las normativas, o procesos burocráticos, debe ir más allá del tecnicismo y la memorización.

La incidencia de esta red es muy valiosa porque ellos son los artífices y ejes de transformación de la escuela y permiten los espacios de discusión, con la necesidad de cambiar el modelo educativo en pro de conocimiento y no del sistema de producción bancario.

## **12. Red de transformación sindical**

La red se constituye a partir de las dificultades que encuentran en las prácticas sindicales y busca construir alternativas que incidan directamente en la vida de las organizaciones. Se conformó porque muchos de los participantes del proceso pertenecen a un sindicato y era necesario analizar y tomar decisiones buscando alternativas para transformar lo sindical. Así, se propone dar profundidad a los problemas de raíz y dar paso a la formación sindical continua.

El sindicalismo está en crisis y se ha centralizado el poder para los intereses políticos de sus dirigentes; por tanto, se necesita trabajar en los compromisos con las bases y las apuestas colectivas. Esto se agudiza en las elecciones electorales y las divisiones partidistas al interior de los sindicatos.

## **13. Red de procesos urbanos**

La red tiene presente la caracterización de la vida urbana, las dificultades de supervivencia que impiden trabajar de manera organizada y la explotación, para organizar los planteamientos, la acción, las tareas y sostener el proceso que permite alcanzar la dignidad humana, tener el reconocimiento de valores, saberes y alcanzar la equidad y la justicia social.

Combina luchas académicas y populares, en un contexto urbano caracterizado por la pauperización, con informalidad, desempleo. Las acciones buscan

dignificar la vida, reconocer saberes, alcanzar la justicia social y construir una ciudad más equitativa. Buscan pensarse como parte del colectivo, se enfocan en problemáticas como el agua, los acueductos comunitarios, el espacio informal y el despojo territorial.

#### **14. Red de matemáticas**

La red busca mejorar el aprendizaje de las matemáticas, por lo que ha incurrido en procesos de etnomatemáticas y matemáticas críticas, reconociendo algunas experiencias desarrolladas en la región por algunos de los participantes en la Expedición Pedagógica, que han permitido agrupar a los interesados en el tema propio de la red, para buscar que los estudiantes comprendan los conceptos, los apliquen en la resolución de problemas y los integren a su vida cotidiana.

Ha realizado intercambios, cafés pedagógicos, talleres de formación para docentes de primaria desde la investigación como estrategia pedagógica y discusiones a nivel internacional.

#### **15. Red de docentes orientadores**

La red busca aclarar el lugar del orientador en los procesos educativos y escolares, en cuanto, sobre ellos, existe una posición indeterminada porque no son docentes ni administrativos. Por lo tanto, buscar construir desde las prácticas una reflexión que les de identidad a nivel de asesoría y acompañamiento; igual, la unificación de los criterios y de funciones que deben desarrollar, con el fin de solicitar mayor autonomía en las instituciones.

Se necesita tener una capacidad de respuesta para atender a una serie de dificultades que se presentan en las instituciones, como asuntos de la salud mental, los intentos de suicidio juvenil, la drogadicción, entre otros.

Se busca potenciar la red nacional articulándose para visibilizar y abordar problemáticas actuales.

#### ***Las redes y el Movimiento Pedagógico***

Una de las prácticas que se ha venido desarrollando busca recuperar la memoria del Movimiento Pedagógico y acercarla a las nuevas generaciones de maestras y maestros. Han realizado encuentros con estudiantes de licenciatura en Pe-

reira y Manizales, donde se compartieron vivencias, incidencias y recorrido histórico del Movimiento.

Con las redes pedagógicas se presenta el proceso de maestras y maestros que aprenden de sus colegas y de educadores populares, el cómo amplía el tejido social, profundiza el conocimiento interdisciplinar desde la cotidianidad, soluciona los problemas y eventualidades que surgen en el quehacer cotidiano desde la misma realidad. Esto evidencia la humildad para reconocer que no se sabe todo. El trabajo entre pares posibilita la creación de condiciones para el diálogo, la comunicación y la construcción de significados compartidos entre los integrantes de la red pedagógica.

Finalmente, las redes han sido cambiantes, dinámicas como una organización horizontal, buscando hilos y canales comunes que nos permiten construir, aprendiendo a trabajar en equipo, haciendo un trabajo conjunto, compartiendo y aportando, con un equipo que se va fortaleciendo día a día. La red es como una telaraña, unida para mantener el tejido.

### **Eje Cafetero: prácticas pedagógicas, viajes, memorias y profundización de prácticas**

*“La práctica docente exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción.”*

Freire, P. (1994, p. 23)

Con la crítica a la educación bancaria hecha por Paulo Freire, empezamos este aparte, dedicado a las prácticas pedagógicas de los docentes que participan del proceso.

En este aspecto un grupo de maestras y maestros elaboró su narrativa pedagógica en torno a cuatro ejes:

- Prácticas pedagógicas.
- Viajes.
- Memorias.
- Profundización de prácticas.

Esta diferenciación se hace buscando dar cuenta de que este proceso tiene sus antecedentes en el desarrollo de 2 proyectos anteriores, que han permitido

ampliar su radio de acción, en particular en el Eje Cafetero, con instituciones educativas del norte del departamento del Valle y el sur de Antioquia.

Los ejes también muestran 4 entradas que profundizan las elaboraciones hechas por las redes, al agregar nuevos tópicos a ser tenidos en cuenta en los procesos que tienen menor tiempo de desarrollo en su organización con red.

## **Prácticas Pedagógicas**

Se presentan treinta y un (31) reseñas, con distinto nivel de elaboración, que deben entenderse como una entrada o tránsito en el ejercicio de sistematización. Cada una de las reseñas tiene referenciada la autora o autor y la red a la que pertenece.

### **1. Fortalecimiento del cuidado del medio ambiente y conservación del suelo**

María Araceli Castañeda Tabares<sup>6</sup>

Los proyectos ambientales son iniciativas planeadas, ejecutados con el ánimo de crear una cultura ambiental, que permita reconocer que la naturaleza nos proporciona todo lo que necesitamos y que es necesario cuidar los recursos naturales y trabajar colectivamente en las instituciones.

Desde hace varios años, la Institución Educativa Antonio Nariño ha desarrollado un proyecto ambiental dedicado a fortalecer el cuidado del medio ambiente y la conservación del suelo. A través de actividades prácticas y educativas, hemos conformado grupos de trabajo en la creación de conciencia ambiental en nuestros estudiantes y en la comunidad.

#### ***Producción sostenible y alimentación saludable***

La cría de pollos de engorde, peces, cerdos y el cultivo de hortalizas con el propósito de promover la buena alimentación en los hogares de nuestros estudiantes y de ayudar a que los estudiantes aprendan sobre nutrición, manejo de animales y agricultura. Este proyecto se articula con áreas como las matemáticas y otras. Aunque actualmente las condiciones han cambiado y

---

<sup>6</sup> Docente de la institución educativa Antonio Nariño de Filadelfia, Caldas

algunas de estas actividades han disminuido, continuamos con otras estrategias ambientales sostenibles.

### ***Manejo de residuos sólidos y cuidado del agua***

Actualmente, uno de los principales focos del proyecto es el manejo adecuado de los residuos sólidos y el cuidado de las fuentes hídricas de la región, para ello, llevamos a cabo las siguientes acciones:

- *Compostaje con residuos de cocina:* los desechos orgánicos se destinan a la producción de compost, que sirve como abono natural para las hortalizas y cultivos de la huerta escolar.
- *Cría de lombrices californianas:* estas lombrices transforman los residuos orgánicos en humus, un abono de alta calidad.
- *Reutilización de tapas plásticas:* estamos desarrollando un proyecto para fabricar tablas picadoras y materos a partir de tapas de botellas, contribuyendo así a reducir la contaminación plástica.

### ***Otras prácticas para crear conciencia ambiental***

- *“La basura va conmigo”:* Esta campaña busca generar responsabilidad individual sobre los residuos, incentivando que cada persona se encargue de su propia basura. Es así, que en la institución no mantenemos recipientes para guardar basuras.
- *Reutilización del papel:* El papel reciclado también se emplea en el proceso de compostaje, aprovechando todos los recursos disponibles de manera sostenible. De esta manera, estamos enseñando a que no se desperdicie el papel y que recuerde cuantos árboles se deben cortar para producir una hoja de papel.

### ***Proyecto “Defensores del Agua”***

Dentro de la institución funciona el grupo *Defensores del Agua*, conformado por estudiantes comprometidos con la limpieza y el cuidado del entorno. Ellos se encargan de promover buenas prácticas ambientales, vigilar el adecuado manejo de residuos y sensibilizar a otros estudiantes sobre la importancia de preservar nuestros recursos naturales. Su principal objetivo es salvaguardar,

mantener o mejorar la calidad o cantidad de las fuentes de agua potable y sus áreas contribuyentes especialmente las que están cerca a sus casas.

### ***Impacto en la comunidad: estrategias para el cuidado del agua y el medio ambiente***

El compromiso con el medio ambiente dentro de la institución se manifiesta a través de un conjunto articulado de estrategias educativas, prácticas sostenibles y acciones comunitarias orientadas a promover la conservación del agua y la protección del entorno natural. Estas iniciativas, impulsadas desde diferentes espacios escolares y con la participación activa de estudiantes, docentes y personal administrativo, han generado un impacto tangible tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Entre las principales líneas de acción se encuentran la educación ambiental temprana, la gestión responsable de residuos, el uso eficiente de los recursos hídricos, el mantenimiento de áreas verdes y la realización de campañas de concienciación dirigidas a toda la comunidad. Estas estrategias no solo buscan generar conocimiento, sino también transformar actitudes y fomentar una cultura ambiental sólida, basada en el respeto, la corresponsabilidad y la acción colectiva.

Uno de los pilares fundamentales ha sido la participación estudiantil activa. Los estudiantes han asumido roles protagónicos en la identificación de problemáticas ambientales, la formulación de soluciones y la implementación de actividades concretas, como jornadas de limpieza, reciclaje, monitoreo del consumo de agua y difusión de mensajes ecológicos. Esta implicación no solo fortalece su formación académica, sino también su sentido de pertenencia, liderazgo y responsabilidad social.

El impacto de estas acciones se refleja en la mejora de las condiciones del entorno escolar, en el cambio de hábitos dentro de la comunidad educativa y en el fortalecimiento de una visión colectiva orientada al desarrollo sostenible. Asimismo, se ha generado un efecto multiplicador que trasciende los límites de la escuela, extendiéndose hacia las familias y el entorno social inmediato.

Estas estrategias demuestran que la educación ambiental no es una tarea aislada ni secundaria, sino un proceso transversal e integrador que contribuye directamente a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con el presente y el futuro del planeta.

## 2. Transforma tu mundo, tejiendo ciudadanía y cambio

Natalia Patiño Jurado<sup>7</sup>

“La filosofía del aula en una generación,  
será la filosofía del gobierno en la siguiente”.

Esta frase es la que recibe a estudiantes y visitantes del aula de ciencias sociales, de la sede principal de la Institución Educativa Antonio Nariño y más allá de ser un simple instrumento de aula, es una exhortación a ser agentes activos en la transformación de nuestro entorno, partiendo de una comprensión profunda de lo que es la ciudadanía y las responsabilidades que esta conlleva.

### ***Transforma tu mundo, tejiendo ciudadanía y cambio***

Cada palabra que compone el título de esta propuesta de fortalecimiento de los aprendizajes en el aula de ciencias sociales está cargada de simbolismos y ha sido pensada cuidadosamente, buscando conectar conceptos fundamentales de la formación ciudadana con el poder transformador de la acción social.

Con el deseo de dar a conocer la reflexión que se espera lograr en los estudiantes participantes en la presente propuesta, se desglosan los principios que anteceden a su titulación:

- *Transforma tu mundo*: es una exhortación a los estudiantes a que reconozcan su capacidad de incidir en el entorno que los rodea, sea su aula, su escuela, su casa, su comunidad, su región e incluso su país, partiendo de un llamado a la reflexión personal y al compromiso colectivo. En sí, este componente parte de la idea de que la transformación comienza con la acción personal y que cada uno de nosotros tiene el poder de influir positivamente en el cambio social.
- *Tejiendo ciudadanía*: el verbo “tejer” resulta esencial y particularmente relevante en este contexto, pues implica la idea de un proceso continuo y colaborativo. Tejer implica comunidad, conexión, es unir e interconectar elementos para crear algo que no sería posible de forma individual. En este contexto, “tejiendo ciudadanía” hace referencia a la construcción

---

<sup>7</sup> Docente en la I.E Antonio Nariño – Filadelfia

colectiva de una sociedad democrática, porque la ciudadanía no es una noción abstracta, por el contrario, es un concepto que se construye día a día, en las prácticas cotidianas y en los vínculos sociales.

- *Cambio*: finalmente, el “cambio”, resaltando que el propósito de la formación ciudadana va más allá de comprender cómo funciona nuestra sociedad y que, por tanto, implica acción y la participación ciudadana como herramienta poderosa para la transformación social. El cambio puede ser tanto a nivel personal, al desarrollar un sentido crítico y de compromiso, como a nivel social, al tomar decisiones que impacten positivamente en la comunidad.

En resumen, *Transforma tu mundo, tejiendo ciudadanía y cambio* es un llamado a mis estudiantes de básica secundaria y media de la Institución educativa Antonio Nariño, sede principal, a creer en la acción, un recordatorio de que la verdadera democracia se construye a partir de la participación activa de cada persona en su comunidad. Es un proyecto que no solo busca que los estudiantes sean conscientes sobre sus derechos y deberes como ciudadanos, sino también motivarlos a ser agentes de cambio en sus propios contextos, a través de la colaboración, el respeto y el compromiso con la mejora de su entorno.

### ***¿A dónde queremos llegar?***

Nos proponemos promover en los estudiantes el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y transformadora, a través del fortalecimiento de sus capacidades para comprender, ejercer y fomentar los principios democráticos y el cambio social en sus contextos, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

### ***¿Por qué tejemos?***

Durante lo que va corrido del siglo XXI, se han exacerbado algunos fenómenos que, además de afectar a los sectores más vulnerables, han minado el desarrollo democrático. Problemas como el abstencionismo electoral, la apatía política, la corrupción, el clientelismo, la desconfianza en el otro, la intolerancia, los problemas de convivencia y la violencia de género, entre otros, se configuran en la dinámica actual que tiende a complejizar la situación de los niños, niñas y jóvenes en todos los ámbitos de su cotidianidad,

máxime cuando es precisamente, en este grupo poblacional, en el que recae la ilusión y responsabilidad de cambiar estos patrones, olvidando que sus herramientas de acción provienen de las dinámicas heredadas de unos adultos que han sido ineficaces al momento de empoderarse del proceso transformador de la cultura política en su entorno.

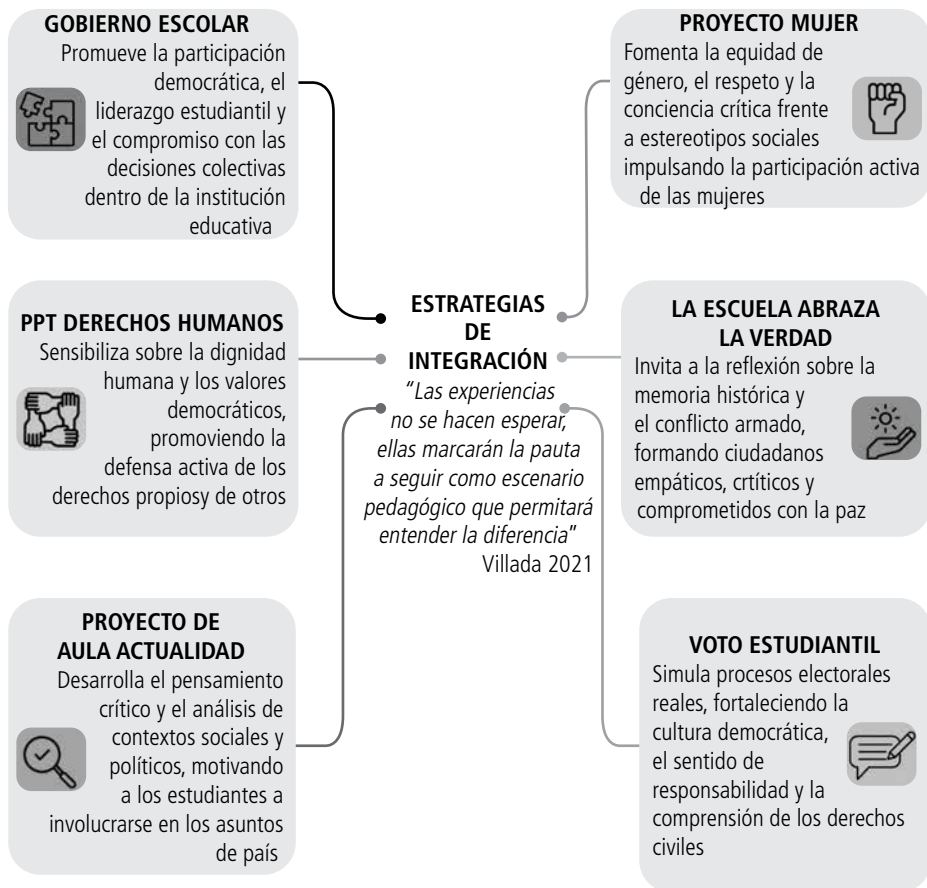
Tal vez, si logramos cohesionar el sentido de comunidad en nuestros niños, niñas, jóvenes y adolescentes, generemos, una nueva perspectiva de ellos mismos como actores en el marco de los cambios sociales, políticos y culturales de las nuevas realidades y las nuevas generaciones. En este sentido, la formación ciudadana, puede contribuir a un generar un mejor desarrollo de cada uno de los sujetos en particular y en perspectiva de la sociedad en su conjunto.

Es importante resaltar que el rol del maestro será determinante al momento de generar en los estudiantes el interés y la necesidad de apropiación de los principios de la formación ciudadana, orientados a prepararlos para que participen en la construcción de la sociedad civil, ya que como lo plantearon Berguer y Luckman (1978):

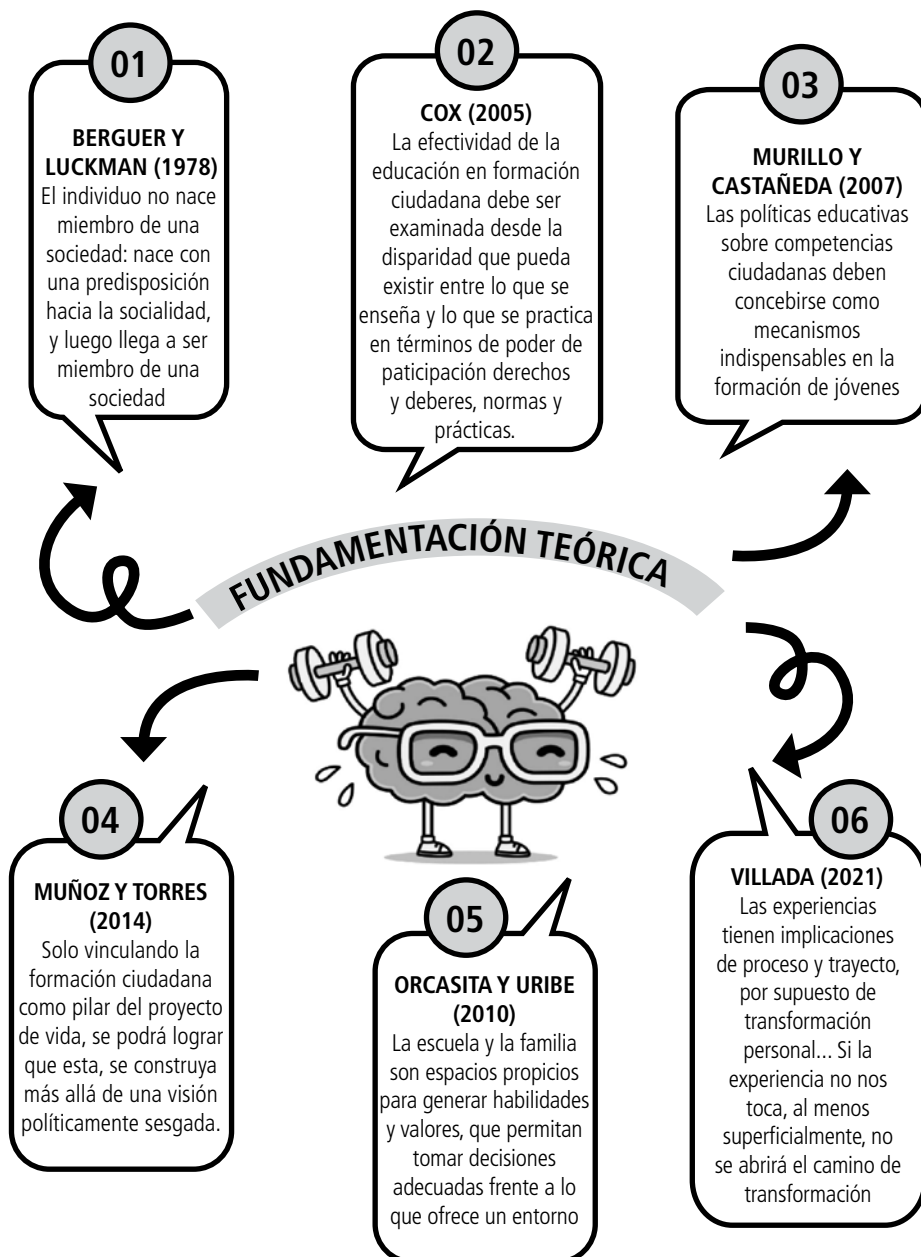
*“El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es conducido a participar en la dialéctica de la sociedad... esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros” (p.164).*

La ciudadanía y la democracia son constructos sociales históricos que requieren una formación teórica y práctica de los individuos, para que puedan aprender a manejarse de manera competente dentro de este sistema y, para ello, se hace fundamental el papel de la escuela como dinamizadora de este proceso, al convertirse en el mejor escenario para aprender, interpretar, comprender y vivenciar los asuntos y practicas ciudadanas y, por ende, democráticas.

## Hilos que tejen nuestro camino



## Voces y teorías que nos guían – tejido de ideas y miradas



Las metodologías activas logran contextualizar los problemas del mundo real, mientras se transita por el propio proceso de adquisición de conocimientos y saberes, desarrollando sentido, esencia y conciencia del propio rumbo. Estas metodologías, como enfoques de enseñanza, posicionan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, haciéndolo protagonista y no solo receptor de información, así los estudiantes participan, investigan, crean, debaten y resuelven problemas reales.

### **3. Tejiendo hilos de liderazgo y sensibilización socio-política y cultural**

Yanet Adelaida Lerma Caicedo<sup>8</sup>

Esta práctica pedagógica hace parte de los retos y compromisos que se asumen en nuestro quehacer como docente y que corrobora que los cambios y transformaciones son importantes en un maestro y maestra, ya que de este modo se conectan los estudiantes con otras realidades de la sociedad a la que se van a enfrentar.

Se desarrolla inicialmente en la Institución Educativa Luis Carlos González Mejía, ubicada en la ciudad de Pereira, comuna Villa Olímpica (2015-2021) y, en la actualidad, en la Institución Educativa-Ciudadela Cuba, en la Comuna Cuba (2021-2025). En ambas instituciones el estudiante debe aprender que a través del ejercicio de la Democracia puede construir paz y convivencia social, teniendo como base el respeto a los Derechos Humanos fundamentales de la persona y la participación de él en la toma de decisiones, para el buen funcionamiento de la Institución Educativa, considerando la importancia que tienen sus acciones en el crecimiento del entorno que los rodea, a través de buenas prácticas, que conllevan al buen vivir, generador de paz.

El título de la experiencia o proyecto resume cada una de las etapas, donde los estudiantes de las instituciones relacionadas, a través del Área de Ciencias Sociales y el Proyecto de Democracia, han manipulado en el quehacer educativo diferentes herramientas teórico-prácticas y pedagógicas que son su soporte y esencia.

---

<sup>8</sup> Docente en la I.E. Ciudadela Cuba de Pereira. Integrante de la red de procesos de Investigación

Durante la vida escolar, el estudiante va formando sus primeras ideas sobre la sociedad a la que pertenece, la democracia, el liderazgo y la convivencia social, con construcciones del ser humano en la búsqueda de una sociedad donde sean posibles la vida, la paz y la felicidad, en la cual tenemos que actuar correctamente cada día.

El proyecto “Tejiendo Hilos de Liderazgo y Sensibilización Sociopolítica y Cultural” se viene desarrollando en todos los niveles de secundaria y media, en ambas instituciones.

Surge como estrategia pedagógica direccionada a fortalecer el énfasis de la institución en Gestión Pública (Luis Carlos González Mejía) y, de hecho, el área de Ciencias Sociales, que es su principal complemento. A corto, mediano y largo plazo los educandos se han involucrado, de tal manera que los resultados generados evidencian su cualificación y admiten que son responsables de cambios positivos para la sociedad con la que sueñan.

Conciben que es posible y necesario transformar la sociedad, y ejecutar bajo el liderazgo que ellos ejercen y la orientación de los docentes comprometidos, una sociedad diferente donde se visualice la inclusión verdadera en todos sus entornos, con enfoque diferencial, que posibilite la sana convivencia y una real democracia.

Ambas instituciones educativas, desde su Proyecto Educativo Institucional, han definido como filosofía la formación de ciudadanos competentes, estudiantes líderes y comprometidos con la democracia. Durante los últimos 5 años de vida académica, las instituciones se fortalecieron a través del área de Ciencias Sociales y el énfasis y la participación de todos los estamentos en la construcción de comunidad educativa empoderada, con el liderazgo y el mejoramiento de los procesos académicos y de convivencia.

Haciendo un inventario, las siguientes lecciones aprendidas son:

- Se contribuye a la construcción de una sociedad civil democrática que incorpora sujetos políticos informados, participativos, activos en la definición y búsqueda de los destinos colectivos, *“ciudadanos conscientes de su dignidad, sabedores de su condición de gobernantes y, por tanto, sujetos que reclaman un trato a la altura de su condición y merecimiento”*.
- No basta con su participación política en los espacios de poder o en la toma de decisiones públicas, además y más importante aún, es la trans-

formación en sujetos democráticos en todos los asuntos de su vida, en entornos públicos y privados, en sus relaciones con los demás.

- Las relaciones no nacen democráticas porque sí, necesitan construirse. Es necesaria la formación de sujetos que conozcan sus derechos, que los defiendan; que sean agentes de su propia vida y su futuro individual y colectivo; que reconozcan su papel como gobernantes, que participen de la vida pública; que luchen contra las desigualdades materiales, culturales, sociales y de oportunidades; sujetos que ayuden a construir la democracia en cada una de sus actividades cotidianas.
- La escuela es el reflejo y mantenimiento de la sociedad represiva e injusta, y al tiempo alejado de las tendencias tecnocráticas que ven la educación como formación de “recurso humano”, de mano de obra, de empleados con “competencias laborales”, Giroux nos plantea el deber de “*defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica*”.
- Las escuelas deben habilitar a los estudiantes con los conocimientos y destrezas que se necesitan para comprender críticamente su entorno y a sí mismos, para construir una cultura de discurso crítico y posibilitar de esta manera desarrollar una esfera pública radical, como el lugar donde hombres y mujeres, que históricamente han sido excluidos, invisibilizados, oprimidos y acallados, puedan afirmar sus propias voces y ojos para escribir su propia historia.

Esta práctica pedagógica contribuye a la construcción de una sociedad civil democrática que incorpora sujetos políticos informados participativos, ciudadanos conscientes de su dignidad.

#### **4. Un diccionario en lengua Embera para la inclusión**

Diana Rodríguez Galvis<sup>9</sup>

Parte de la comunidad estudiantil de algunas sedes de la Antonio Nariño, incluida la Aguadita Grande, del municipio de Filadelfia, Caldas, es de población indígena, pertenecientes a la parcialidad de El Palmar y el resguardo de La Soledad. Estudian con la comunidad mayoritaria, por lo tanto, es indispen-

---

<sup>9</sup> Docente en la Institución Educativa Antonio Nariño, de Filadelfia.

sable el fomento de la cultura Emberá, para mayor integración e inclusión de ambas comunidades.

La inclusión de esta comunidad étnica se fortalece con el estudio de su idioma, pues son hablantes de su propia lengua Emberá, razón por la cual formulé esta pregunta: ¿Cómo propiciar la inclusión a partir del aspecto cultural lingüístico?

Desde el año 2010 tengo estudiantes de la comunidad étnica; se ha investigado sobre algunas palabras y expresiones propias del Emberá, para lograr un mayor fortalecimiento de la relación Escuela-Comunidad, uno de los grandes principios de Escuela Nueva. Estas palabras y frases se recopilan en una especie de diccionario para compartirlo con toda la comunidad educativa. Con este diccionario, se busca que todos los estudiantes conozcan algunas palabras y frases del Emberá y así tener mejor convivencia con los estudiantes étnicos, pues al hablar con algunas de sus expresiones se ven incluidos en el proceso educativo de la institución, desde esta parte de su cultura.

Pensé que para tener un buen proceso formativo y cumplir con los objetivos pedagógicos con estos estudiantes debía entenderlos y hacerme entender, además, debía promover la inclusión de ellos dentro del ámbito escolar para evitar estigmatización o bullying.

Siempre existió el deseo de entenderlos en su forma de comunicarse, pero los niños de esta comunidad son muy herméticos para compartir algo de su cultura y no expresaban el significado de las palabras que empleaban por varias razones, entre ellas, la prohibición de sus mayores. Con la realización de diferentes actividades de conjunto, se fueron motivando a compartir palabras sencillas; ellos mismos participaban haciendo “el juego del ahorcado”, escribían las líneas donde van las letras que los demás niños van diciendo y formar la palabra en Embera. Luego decían lo que significaba, siguieron expresando frases sencillas; algunas madres (bajo mucha reserva) compartían palabras, frases y expresiones de empleo más frecuente en su comunidad.

Con estos aportes inicié la recopilación de un vocabulario muy significativo, realicé actividades desde diferentes áreas compartiendo con todos los estudiantes. Por ejemplo, en la clase de ciencias, al hablar de animales, se hacía un vocabulario en Embera de animales con las palabras que ya conocíamos, se ilustraban para hacerlo más atractivo; en la clase de inglés, al repasar los pronombres personales, se les hacía el paralelo con los pronombres en Emberá; así se realizó con varios temas de diferentes áreas.

La información recopilada la empecé a organizar en campos semánticos, para tener las expresiones y el vocabulario más ordenado y asequible.

Los estudiantes se propusieron indagar más expresiones con las personas vecinas o conocidas de la vereda Aguadita Grande. Así se fue ampliando el vocabulario Emberá. Además, se realizaron consultas en diferentes links de la Web, lo que permitió tener más claridad en los significados y en la pronunciación de los acentos correspondientes a los símbolos que emplean en la escritura de las letras.

Después de tener varios temas, inicié el proceso de digitación, se le hicieron ilustraciones para hacerlo más didáctico y agradable para la consulta; desde este momento, lo continué implementando como un proyecto de aula, donde todos aportan en su construcción.

Con el carisma y buena actitud de los estudiantes se elaboraron diferentes juegos didácticos, para afianzar e incorporar el idioma de manera más lúdica, divertida y motivadora; se hicieron loterías donde los niños realizaron sus propios dibujos, tarjetas de concéntrese, fichas de bingo con los temas particulares como animales, alimentos, números, saludos, fichas de lectura con la ilustración correspondiente a la palabra.

Con estos juegos y el vocabulario organizado planteé varios objetivos, entre ellos:

- Investigar el idioma Emberá con su escritura y pronunciación.
- Registrar las palabras para estudiarlas y aprenderlas, con los estudiantes y docentes.
- Tener el diccionario desde la parte cultural de la población étnica, como factor de inclusión.
- Comparar las expresiones en español y en el idioma Emberá.

Se realizaron fichas para pegar al material de constante observación, por ejemplo, al cartel de cumpleaños se le puso “cumpliguaribu”; igual se hizo con los demás carteles. Están exhibidos los saludos, a diario se acostumbra saludar, despedirse y agradecer en idioma Embera.

La cartilla elaborada *Diccionario Embera* es un material que se ha compartido con los demás docentes de la institución, pues en otras sedes también hay algunos estudiantes de la comunidad étnica. El propósito es que la tengan como herramienta didáctica, es muy básico y fácil de usar, pueden aplicarlo en diferentes áreas y desde sus propias metodologías amplían el

vocabulario con los estudiantes; sirve como estrategia de inclusión para que los demás estudiantes valoren las diferencias culturales y respeten a la comunidad étnica.

Hoy en día, percibo mucho agrado en los estudiantes de los demás grados cuando se les comparte vocabulario de este idioma. Los estudiantes de los grados en los cuales oriento las clases (tercero, cuarto y quinto) constantemente hacen uso de estas herramientas didácticas y juegos en la realización de las actividades de conjunto, fortaleciendo desde su propia iniciativa este hermoso legado cultural de la comunidad étnica Embera.

Día a día ponemos en práctica el diccionario. El deseo es seguir fortaleciendo el idioma con la actualización de la información que se tiene.

Estas son algunas de las actividades que se realizan con los estudiantes, como la lectura de vocabulario y frases en Embera.

## **5. Espiritualidad, medicina tradicional y transformación de plantas medicinales**

Jesús Albeiro Taborda González<sup>10</sup>

La I. E. María Fabiola Larco Cano es un espacio de formación de identidad, que busca establecer modelos pedagógicos diferentes a los establecidos por la oficialidad, que buscan reconocer y conservar el legado ancestral, recogiendo las prácticas cotidianas de las comunidades que conectan a las personas con la historia, la naturaleza, la tierra y el territorio.

Desde el eje de territorio, territorialidad y espiritualidad, como docente he venido realizando prácticas pedagógicas con los estudiantes, que tienen que ver con la espiritualidad, la medicina tradicional y la transformación de plantas medicinales. Actividades que se relacionan con los saberes y conocimientos ancestrales, y que permiten registrar, conservar y transmitir los saberes no solo a los estudiantes y a las familias, sino a todo el que se acerque a conocer la historia de luchas, resistencia por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. La espiritualidad indígena es una forma de entender el mundo y la vida, en una profunda conexión con la naturaleza, la tierra y los seres divinos o ancestrales. Implica rituales, ceremonias y prác-

---

<sup>10</sup> Etnoeducadora I.E. María Fabiola Largo del resguardo nuestra Señora Candelaria de la Montaña. Riosucio. Caldas.

ticas ancestrales que refuerzan la identidad, el conocimiento de sí mismo, el respeto y gratitud por todo lo que nos rodea.

En los resguardos del municipio de Riosucio se realizan las armonizaciones como expresión de la espiritualidad al iniciar cualquier evento, para agradecer por la oportunidad de juntarnos y estar unidos. Como docente, vengo rescatando esta práctica en los estudiantes, mostrándoles el verdadero sentido de la espiritualidad, con cantos de agradecimiento y sanación de la tierra o con bailes que inspiran y proporcionan energía e iluminan. También se valora la importancia de los sitios sagrados que se encuentran dentro del territorio y reconocidos como tal.

Cuando se va a realizar una armonización, siempre se hace un altar que está conformado por semillas, plantas medicinales, esencias, fuego, bebidas, algunos instrumentos musicales y tejidos, elementos que simbolizan la alimentación, la naturaleza, el fuego el tejido y los elementales.

Siempre, al iniciar, se explica el sentido de la armonización: ¿para qué se hace? o ¿por qué lo hace? De esta manera, estamos invocando a los seres superiores pidiendo protección para los asistentes y sus familias.

La medicina tradicional es una resistencia a la medicina occidental que como vemos hoy en día, con tantos problemas de salud de las personas, no hay solución a las enfermedades porque las medicina no cura, más bien complica, afecta ampliamente el cuerpo humano, es decir, lo único que hace es empeorar las enfermedades, ya que estos medicamentos están compuestos de químicos que dañan más el organismo de las personas.

La medicina tradicional se basa en los seres de los mayores que se ha transmitido de generación a generación de forma oral e incluye plantas, ungüentos, pomadas elaboradas cotidianamente.

Este proceso se inició con la huerta medicinal, espacio de cultivo y producción de plantas curativas que son utilizadas para usar los remedios naturales e ir conociendo los secretos que estas encierran para conservar nuestra salud. Entonces, se enseñan los nombres de las plantas, clasificándolas y, posteriormente, se identifica su uso, el tratamiento y la manera como se debe consumir o usar. En una huerta medicinal no pueden faltar la yerbabuena, el orégano, la menta, el tomillo, el romero y otras según el clima.

Luego de tener este conocimiento se ha venido realizando la transformación de esas plantas en otros productos como son los ungüentos, pomadas, linimentos, esencias, bebidas, extractos. Es así como los estudiantes aplican los conocimientos de química, de ciencias y empiezan a elaborar las medicinas,

cocinando las plantas, triturando las hojas para extraer el zumo y mezclándolas o, en algunos casos, completándolas con esencias o haciendo el proceso químico para hacer la pomada o el ungüento.

En la institución se tiene la costumbre de invitar a los mayores de la comunidad para que nos expliquen y cuenten cómo hacían antiguamente estas medicinas y ellos narran el proceso y la utilización que tienen algunas plantas para la salud.

La parte espiritual se fortalece al realizar las salidas pedagógicas a los sitios sagrados de las comunidades, como son sus cerros, lagunas, ríos, quebradas y cascadas, que son reconocidos por los sabedores y médicos tradicionales de los resguardos, quienes conocen la historia de estos sitios. De esta manera, recuperamos la historia, la tradición y valoramos nuestros saberes.

Estos conocimientos también los comparto con las personas de las comunidades que hacen parte de la institución, con el fin de seguir fortaleciendo la identidad, la cultura y el rescate de las costumbres y usos.

## **6. Red pedagógica de educación propia. Cartografía social de la educación propia en el municipio de Riosucio - Caldas**

Lorena Paola Rojas Grisales  
y demás integrantes de la Red de EP

El municipio de Riosucio, Caldas, posee unas características que lo identifican como un espacio intercultural por sus condiciones demográficas, dentro de las que se destaca que la mayoría de su población se auto reconoce como indígenas pertenecientes a la etnia embera chami.

Dicha población indígena está organizada en 4 resguardos a saber: la Montaña, Cañamomo Loma Prieta, San Lorenzo y Escopetera Pirza; además, tienen sus propias formas organizativas con representación de sus autoridades indígenas, conservan usos, costumbres, defensa del territorio, fortalecimiento cultural e identitario, prácticas espirituales, la defensa y representación de los derechos colectivos de la comunidad.

Como apuesta en la defensa de los derechos colectivos de la comunidad, las autoridades decidieron fortalecer las bases de la identidad desde los procesos educativos propios, haciendo uso de la normatividad que reconoció, a partir de luchas y resistencias indígenas que se venían haciendo de manera

autónoma en diferentes territorios, el derecho a la etnoeducación amparada en el Decreto 804 de 1995.

El proceso etnoeducativo en los resguardos indígenas de Riosucio inicio antes del reconocimiento de la normatividad y continuó con espacios de formación a través de seminarios, donde se incluían autoridades indígenas, líderes comunitarios, maestros, sabedores, en un diálogo constante sobre el significado de la educación en el territorio. ¿Cómo era antes?, ¿cómo es ahora? y cómo la soñábamos? Así mismo, trabajamos en cada comunidad dialogando sobre quién enseña en la familia, quién enseña en la comunidad, quién enseña en la escuela; también, conversamos sobre los aprendizajes que se daban en cada espacio y las formas propias de enseñar y aprender.

Como resultados materializados, se estructuró un plan de estudios de pre-escolar a quinto, transversalizado por las habilidades comunicativas (hablar, leer, escuchar y escribir), articulado en cada una de las áreas con conocimientos ancestrales indagados dentro de la comunidad.

De igual manera, se avanzó en los lineamientos para la construcción colectiva del proyecto educativo comunitario —PEC—.

En este camino recorrido de la etnoeducación, se tomaron decisiones muy importantes, como la construcción colectiva de los planes de vida, en donde se tomó la decisión desde las autoridades y las comunidades de transitar de la etnoeducación a la Educación Propia, como una decisión política para movilizar, recuperar y fortalecer la educación de los territorios indígenas desde la ancestralidad, con la finalidad de tejer diálogos y relaciones interculturales.

En los 4 resguardos Indígenas se tienen 16 Instituciones Educativas, con una población de 4.650 estudiantes, aproximadamente. En el año 2005 se tomó la decisión de implementar un pilotaje de Educación Propia, focalizando algunas instituciones por resguardos, con la finalidad de realizar un proceso pedagógico con mayor intencionalidad, direccionado a que el conocimiento partiera de la investigación de lo propio o ancestral, hasta llegar a los conocimientos universales.

En este presente de la Educación Propia 19 años después, podemos afirmar que algunas instituciones están en diferentes momentos de apropiación e implementación del modelo pedagógico, pero todas con una firme convicción de trabajar el proceso educativo de adentro hacia afuera de lo propio a la apropiado.

En la red pedagógica de Educación Propia se han sistematizado experiencias de diferentes territorios compiladas en la publicación “*Vivencias y*

*reflexiones de la Educación Propia*” publicaciones de soberanía alimentaria, de espiritualidad, experiencias de conflicto y paz en los territorios.

Nos hemos formado en sistematización de prácticas pedagógicas a partir de talleres, participación en encuentros regionales y nacionales, así como en viajes a reconocer experiencias pedagógicas.

Listado de algunas prácticas que se pueden sistematizar:

- Cuidado de la madre tierra a través de los proyectos ambientales escolares —PRAES—, el manejo de viveros, huertas escolares cultivando pancoger, plantas medicinales, que luego son transformadas en productos naturales.
- Protección, recuperación, conservación de las fuentes de agua, con la conformación del club defensor del agua.
- Fortalecimiento de la tradición oral, con las mingas literarias del pensamiento, concurso de cuento, fiesta de la familia, fiesta de la memoria.
- El trueque escolar como estrategia que permite mostrar resultados de los diferentes procesos trabajados en cada una de las sedes educativas, importante porque se integra toda la comunidad, permite el intercambio de saberes vinculando a los mayores.

Así mismo, los encuentros comunitarios son un espacio de interés en el proceso, en el fortalecimiento del arte propio, a través de la danza, el teatro, música, tejido y gastronomía.

Además, el gobierno propio potencia el trabajo en colectivo y desde jóvenes se enseña a respetar los derechos y a tomar decisiones que favorezcan a toda la comunidad.

Muchos grupos sociales nos visitan, para conocer nuestra organización y cómo trabajamos de manera colectiva buscando objetivos comunitarios.

## **7. Red de matemáticas. Una necesidad que no da espera**

Álvaro Salazar Vélez

Para nadie es un secreto que la enseñanza de las matemáticas constituye un tema de vital importancia para el análisis educativo debido a la serie de dificultades que se presentan en los docentes y estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

Por lo anterior, se pretende impulsar el proceso reflexivo y crítico de la enseñanza de las matemáticas a través de la conformación de una red de profesores de matemáticas, teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional, en el documento lineamientos curriculares para el área de matemáticas, plantea la creación de estas redes como mecanismo para mejorar la calidad del proceso, enseñanza aprendizaje de las matemáticas.

Una de las grandes debilidades del quehacer pedagógico en la enseñanza de las matemáticas es la falta de una adecuada preparación en este campo y, a su vez, la nula comunicación e intercambio de experiencias por parte de los docentes de matemáticas, pues a la falta de universidades que profundicen en los problemas de enseñanza aprendizaje de la matemática, se suma que la capacitación ofrecida no tiene en cuenta esta área del saber, por lo que los maestros de matemáticas reciben en su capacitación cursos como: Planeación, Desarrollo Humano, Investigación, Currículo y otros temas que, en ninguna manera, estaban vinculados a la enseñanza de la matemática.

La anterior situación ha llevado a que los niveles de asimilación de los contenidos matemáticos por parte de los alumnos sean bajos, pues la enseñanza de las matemáticas se ha fundamentado en aspectos básicamente instrumentales (proceso algorítmico), sin tener en cuenta los procesos de cómo aprenden los estudiantes, así mismo, las condiciones de desarrollo mental necesarias para poder abordar con éxito esta área del saber en sus aspectos teóricos y prácticos.

Se asume por los docentes que los estudiantes no son buenos para las matemáticas, sin tener en cuenta las consideraciones anotadas anteriormente y, por tanto, no se motiva a nuestros alumnos a aprender de manera adecuada.

Las razones expuestas anteriormente son motivo para pensar en la necesidad de desarrollar un proceso de discusión en torno a la enseñanza de las matemáticas, de forma que haya un intercambio permanente entre los educadores acerca de las dificultades de su labor y, así mismo, se propicie el trabajo de discusión en torno al quehacer matemático por medio de la Red Pedagógica de Maestros de Matemáticas, para que continuamente se estén abordando todos aquellos elementos de tipo pedagógico, conceptual, práctico y de formación de maestros que permitan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas.

## **Elementos a considerar en la creación de la red**

### ***La pedagogía***

Como educadores matemáticos, preocupados por la formación adecuada de nuestros alumnos, resulta imperiosa la necesidad de interesarnos por la labor que realizamos, buscando todos aquellos aspectos de la pedagogía que estimulen el trabajo matemático de los alumnos y, al mismo tiempo, generen altos niveles de motivación hacia el estudio y conocimiento de las matemáticas.

El aspecto pedagógico debe proveer al maestro de una visión más amplia acerca de la enseñanza aprendizaje de las matemáticas, permitiéndole un manejo más abierto y flexible en el proceso de la asimilación conceptual en esta área del saber y facilitando, así mismo, la construcción y asimilación del conocimiento como agente generador de desarrollo.

Es necesario entonces pensar en la discusión acerca de una propuesta pedagógica para la enseñanza de las matemáticas, como el punto de partida para imprimir calidad a la educación matemática que se imparte en las instituciones educativas

Construir la propuesta demanda la utilización de recursos profundamente teóricos y conceptuales de los cuales se derive el modelo y las metodologías innovadoras desde el punto de vista didáctico.

### ***El conocimiento matemático***

Este hace referencia a los nuevos puntos de vista desde donde se mira el saber matemático, el cual tiene que ver con su apropiación por parte de los estudiantes y profesores del sentido que exige unas condiciones de comprensión y resignificación, y otras de construcción desde el sujeto y desde lo teórico, de tal forma que el conocimiento matemático sea trascendente y se puedan dar unas reales fuentes de aprendizaje.

La construcción del conocimiento matemático implica conocer su lógica, entendida esta como la posibilidad de crear unas nuevas vivencias de aprendizaje que potencialicen el desarrollo integral de los educandos.

Ese saber matemático tiene entonces que ver con las mínimas habilidades matemáticas que debe tener el ciudadano común y corriente, que se traducen en logros que son manifestaciones del proceso, como:

- La capacidad de producir información pertinente sobre la disciplina de estudio y el acceso a la información disponible sobre los últimos avances que se estén dando en las matemáticas.
- Reconocer y manejar la estructura del saber matemático y desarrollar capacidades para trabajar en grupo.
- El manejo adecuado de los procesos algorítmicos y su conexión con la teoría matemática.
- Poder interactuar en diversas comunidades académicas.

El conocimiento como base de la superación personal refiere al interés intrínseco que se encuentra en las actividades matemáticas y la motivación que se logra con las mismas y no al determinismo y recompensas externas. Es decir, que en los procesos de cualificación cada uno debe hacer su propio recorrido, porque el ascenso conceptual y práctico está regulado por el estado de motivación y control interno que va posibilitando el tejido necesario para lograr mayor visión y comprensión de lo que son las matemáticas.

Esto implica que los educadores se irán apropiando de la dirección de su proceso por el interés y motivación encontrados al interior de las propias experiencias educativas generadas en la red.

Es importante que se entienda que el conocimiento matemático, como la autonomía y la democracia, no se condonan ni se toman como una carrera de relevos, sino que se logran, se toman y se conquistan de manera individual, desarrolladas de manera más rápida y segura cuando es mancomunada y tejida en equipo.

Lo anterior alude a la necesidad no solo de que objetivos, contenidos y actividades matemáticas tengan un interés intrínseco por responder a las necesidades de los participantes en los procesos de formación, sino a la necesidad de la existencia de los escenarios que proporcionen seguridad para la exploración y la claridad en la retroalimentación sobre los resultados de cualquier acción.

### ***La sistematización***

La sistematización hace referencia a la reconstrucción ordenada de todas las experiencias de la red de matemáticas como un proceso productor de conocimientos, puesto que en ella se conceptualiza la práctica matemática, para darle coherencia; es un proceso participativo y de interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre

o explícita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, como se han relacionado y porqué lo han hecho de ese modo.

Sistematizar no es narrar experiencias, no es describir procesos, sino pasar del nivel descriptivo a un nivel interpretativo, no es clasificar experiencia por categorías comunes, es hacer una revisión crítica de esas categorías de análisis.

La sistematización se sitúa entonces en un camino entre la descripción y la teoría en este caso matemática:

- Es un elemento direccional para tener una mejor comprensión de las experiencias que se realicen en la red y así poder mejorar la propia práctica.
- Permite pensar en lo que se hace, obtener conclusiones para mejorar el trabajo y hacerlo más coherente en el futuro.
- Nos ayudará en la interrelación de otras prácticas similares, ya que cualquier práctica que implique transformación lleva consigo intensiones, apuestas, desarrollos y resultados que definitivamente sirven de inspiración, iluminación o advertencia a otras prácticas semejantes.
- Nos aporta a la reflexión teórica de los conocimientos surgidos de las prácticas matemáticas concretas que sirven de asiento a la universalización y la reconceptualización de las concepciones teóricas vigentes, que son redefinidas desde la práctica.
- Permite así mismo incentivar un diálogo entre saberes, es decir, se da una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos universalizados.

La intencionalidad es hacer que el educador participante en la red matemática sea sistemático en el sentido de darle orden las ideas y cosas para usarlas y aprovecharlas mejor.

Sistematizar es entonces descifrar la lógica de algo o la acción de convertirlo en nuestra lógica.

Además de los elementos anteriores, debe tenderse en cuenta en la creación de la red de matemáticas:

- *Sensibilidad*: que implica la posibilidad de utilizar toda la riqueza de nuestros sentidos, tiene que ver con la apertura la receptividad, la capacidad de sorprendernos, de ver y oír más allá de lo obvio, de hacer extraño lo conocido esforzándonos en cambiar nuestra vieja mirada de las matemáticas.

- *Práctica como una reflexión acción* que se indica desde la cotidianidad para aproximarse a su valoración y manifiesta la capacidad para cuestionarse las cosas que van ligadas a la independencia de pensamiento, que le permita ir construyendo y ganando o mereciendo autonomía de donde pueda defender lo que piensa, sustentando y argumentando su posición en escenarios intimados o en puestas en común, como consigo mismo.
- *Conceptualización*. acercarse al espacio teórico de las matemáticas brinda una luz que ilumina nuestro pensamiento matemático, por tanto, la teoría matemática es el conjunto de conceptos relacionados que dan cuenta conjunta de lo que hacemos de nuestra realidad, es el soñar con una matemática que nos ayude a caminar más rápido y mejor por los senderos del saber matemático.
- *Sistematización y evaluación*: momento a partir del cual se debe tratar de ir construyendo el resultado desde la ordenación lógica del proceso y su valoración, para tomar las decisiones pertinentes acerca de la buena enseñanza de las matemáticas.

## **Bibliografía**

- Orobio Ocoro, Héctor y Ortiz Legarda, Marina. *Educación Matemática y desarrollo del sujeto*. Editorial Magisterio, Bogotá, 1995.
- Callejo de la Vega, María Luz. *La Enseñanza de las matemáticas*. Ediciones Narcea S.A., España, 1995.
- Vasco Uribe, Carlos Eduardo. *Un nuevo enfoque para la didáctica de las matemáticas*. Volumen I y II. División de materiales e impresos audiovisuales, Bogotá, 1992.
- Talizina, Nina. *Sicología de la enseñanza*. Editorial Progreso, Moscú, 1998.
- A. D. Aleksandrov y otros. *La historia de la matemática*. III volúmenes, Alianza, Madrid, 1973.
- Gómez Pedro. *Matemática Básica*. Universidad de los Andes, Bogotá, 1994.
- Ministerio de Educación. *Lineamientos curriculares de matemáticas*. Bogotá, 2004.

## 8. Nuestra experiencia desde una escuela inclusiva

Cándida Rosa Guevara B.<sup>11</sup>

Hablar de inclusión es también retomar la historia, una historia en la que, durante muchos años, las personas “diferentes” fueron estigmatizadas. En un principio, se les consideraba una maldición y, en algunos casos, eran incluso asesinadas. Más adelante, sus propias familias optaban por esconderlas y, posteriormente, fueron encerradas en instituciones creadas exclusivamente para aislarlas. Con el tiempo, comenzaron a surgir centros especializados para su atención. No fue sino hasta épocas más recientes que se empezó a adoptar una mirada más amplia y humanizada, donde se reconoce el valor de la diversidad y se promueve la inclusión como un derecho fundamental para todos.

La escuela inclusiva busca fortalecer y potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus diferencias, sus formas de vida y sus maneras particulares de aprender. Para lograrlo, es necesario comprender el entorno del que provienen los estudiantes, así como identificar sus intereses, talentos, estilos de aprendizaje y habilidades. Este enfoque permite generar oportunidades reales para que cada niño y niña desarrolle su máximo potencial.

En la I.E. Sipirra se valora la diversidad, se educa reconociendo que todos tienen derecho a una educación que les permita la identidad y potenciar sus valores. Por ello, trabajamos de la mano con la familia, reconociéndola como un pilar fundamental en el proceso educativo. Además, se sensibiliza a los estudiantes fomentando el respeto, la empatía y la convivencia con quienes tienen capacidades diferentes, pues ellos también desean aprender, compartir y formar parte activa de su comunidad educativa.

La inclusión en la escuela es un compromiso con la equidad y el respeto por la diversidad. Significa garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características, capacidades o contextos, tengan las mismas oportunidades de aprender, participar y desenvolverse. Visibilizar estos procesos implica reconocer las barreras que aún existen y actuar para eliminarlas, promoviendo ambientes educativos justos, posibles y enriquecidos por la diferencia.

Comprender la salud mental como una condición que puede afectar la personalidad y el rendimiento académico de los estudiantes también es parte

---

<sup>11</sup> Docente orientadora en le I.E. Sipirra del reguardo Lomapieta de Riosucio.

fundamental de la inclusión. Atender sus necesidades emocionales con empatía, eliminar prejuicios y ofrecer apoyo adecuado permite construir entornos escolares más humanos, donde todos tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse integralmente.

Para fortalecer la inclusión desde la comunidad educativa y su entorno, hemos implementado estas prácticas comunitarias:

- *Círculos de escucha*: espacios periódicos donde estudiantes, familias y docentes compartan experiencias, necesidades y propuestas para garantizar que todas las voces sean escuchadas y valoradas.
- *Talleres de sensibilización y convivencia*: jornadas educativas sobre diversidad funcional, cultural y de género, que promuevan la empatía y desmonten prejuicios entre toda la comunidad.
- *Escuelas de familias inclusivas*: sesiones formativas dirigidas a padres y cuidadores, donde se aborden temas sobre estilos de aprendizaje, herramientas de comunicación y estrategias para apoyar a sus hijos en un contexto diverso.
- *Fomentar la participación*: actividades artísticas, deportivas o académicas diseñadas para la participación conjunta de estudiantes con y sin discapacidad, promoviendo la cooperación y el respeto mutuo.

Estas prácticas comunitarias no solo mejoran la inclusión dentro de la escuela, sino que generan una cultura de respeto, empatía y corresponsabilidad en toda la comunidad.

El proyecto de educación propia que se fomenta en el colegio tiene en la inclusión una fortaleza que ayuda a los estudiantes a reconocer al otro, a tener empatía y apoyarlo, pensando en la flexibilidad de la vida y en los valores colectivos de la organización indígena. Además, tenemos presente el principio de que “*todos aprendemos y todos enseñamos*”.

La escuela inclusiva tiene sus propios métodos que aportan a toda la comunidad para que los niños, niñas y jóvenes tengan independencia y autodeterminación, pero que los padres también colaboren en su formación. Todos tienen el derecho a la educación en igualdad de condiciones, recibiendo el apoyo adecuado para que puedan ir adquiriendo conocimientos a su ritmo y de acuerdo con sus capacidades.

En definitiva, no basta con hablar de inclusión, es imprescindible construir escuelas verdaderamente inclusivas, pero, sobre todo, más humanizadas,

espacios donde el respeto por el otro sea el cimiento para una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

*“Cada estudiante es un mundo único de habilidades y talentos. La educación inclusiva nos permite descubrir y nutrir esas singularidades”*

## 9. Red pedagógica de ciencia y tecnología

Juan Manuel Toro<sup>12</sup>

La Red pedagógica de ciencia y tecnología busca fortalecer los espacios y ambientes de construcción colectiva del conocimiento, entendiendo este como el proceso mediante el cual reconocemos e identificamos el mundo que nos rodea y comprendemos la realidad. Este acercamiento es el camino idóneo hacia el saber que deseamos conocer, analizar, desarrollar, exaltar y dejar registrado, considerándolo una de las mayores riquezas de nuestra comunidad.

Un aspecto importante dentro de los objetivos de la Red es adquirir información que nos permita comprender la realidad a través de la razón y la inteligencia. La ciencia sirve principalmente para comprender el mundo que nos rodea y aplicar ese conocimiento para el beneficio humano. Permite clasificar, explicar, predecir y controlar fenómenos naturales y sociales, lo que a su vez lleva a la resolución de problemas y al desarrollo sostenible.

¿Los saberes han perdurado en el transcurrir del tiempo y las dinámicas propias de su comunidad? Para responder a esta pregunta es necesario recoger información, registrarla, difundirla y luego asociarla a experiencias previas, para interpretarla y transmitirla como conocimiento.

La “lectura de la realidad” y el reconocimiento de los saberes constituyen formas de investigar y cuestionar desde la perspectiva del Sur, en contraposición a lo que comúnmente se denomina conocimiento positivista.

Aquí se expresa el valor de las prácticas, experiencias y desarrollos de herramientas y mecanismos que parten de las necesidades locales. Un ejemplo de esto es el saber pedagógico que construimos a través de los viajes, en los cuales se reflexiona y analizan las prácticas de maestras y maestros, y tras esta

---

<sup>12</sup> Docente de la Instituto Agropecuario de Santa Rosa de Cabal, Risaralda. integrante de la Red de Ciencia y Tecnología.

reflexión estas se convierten en experiencias que posteriormente se difunden en las demás redes pedagógicas como insumo para su fortalecimiento.

La Red de ciencia y tecnología busca el intercambio de saberes mediante círculos de palabra, intercambios culturales y el contacto humano con la naturaleza, el contexto, el territorio y su riqueza innata, evidenciada en la vivencia cotidiana.

Uno de nuestros referentes en la Red es Paulo Freire, quien expresó: *“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”*.

La Red de ciencia y tecnología construye un kit de herramientas con todas las facilidades que provee el mundo digital actual, como repositorios, paquetes de oficina en línea, plataformas educativas y aulas virtuales, entre otras, facilitando así el intercambio de información, la agrupación y la interconexión.

Aquí se integran todas aquellas propuestas provenientes de maestras y maestros que se acercan a la ciencia, que utilizan la tecnología de manera crítica y que enseñan a sus estudiantes a investigar en las instituciones escolares. Por tanto, estamos abiertos al debate y a la discusión con argumentos, sin menospreciar los aportes de ninguna persona o colectivo invitado a compartir su práctica en nuestra red, fomentando y fortaleciendo ambientes en los que primen las decisiones democráticas y se propicien saberes y técnicas que fortalezcan el desarrollo comunitario y enriquezcan intelectualmente la transformación social.

Los integrantes de la red ofrecen y brindan espacios desde diferentes disciplinas para compartir, para conocer las visiones y costumbres de todos sus integrantes, invitados y docentes anfitriones.

Debemos tener en cuenta que la investigación está ligada a la curiosidad y a la capacidad de explorar el entorno a través de los sentidos. Desde la infancia manifestamos esta actitud exploradora, la cual define muchas de nuestras oportunidades de interacción con el mundo y nuestras preferencias. En nuestro rol como maestros, la red debe procurar que nuestros estudiantes desarrollen sus habilidades investigativas, que aprendan a preguntar, cuestionar e interrogar el mundo, desde el respeto por los saberes ancestrales y populares, sin dejar de lado las nuevas tecnologías disponibles.

Un aspecto que debemos tener muy presente es el de la tecnología. El hecho tecnológico es hijo de la época y de la comprensión de la realidad de cada época. Y los problemas que hoy hacen que nos hagamos preguntas sobre la máquina son en realidad un espejo de nuestra identidad. No olvidemos que,

antes de esta nueva era de la inteligencia artificial, ya existían debates públicos sobre lo que es el ser humano

Finalmente, el intercambio de saberes a través de espacios de formación tales como encuentros virtuales y presenciales, cafés pedagógicos y otros, fortalece nuestras prácticas pedagógicas, fomentando el conocimiento de los territorios y sus comunidades, utilizando la técnica y la tecnología con el cuidado ético que esto exige.

## **10. La vida institucional enfocada en los encuentros comunitarios “sembrar saberes en comunidad es construir futuro desde la raíz”**

Lorena Paola Rojas Grisales<sup>13</sup>

María Amanda Taborda Galeano

María Isabel Taborda Galeano

Desde la Institución Educativa John F. Kennedy venimos aportando al proceso de la educación propia, buscando afianzar y dar continuidad a los distintos procesos para que la institución se enriquezca pedagógica, administrativa y comunitariamente, dejando huella a través del tiempo y siendo reconocida en su contexto territorial. En esta intención, queremos compartir algunos aspectos relevantes de la vida institucional.

Nuestra institución tiene una historia que se ha ido forjando a través de los años, enriquecida con los aportes de sus primeros pobladores que se instalaron junto al Cerro Ingramá y quienes han sido parte fundamental en la historia de nuestro municipio. La institución está ubicada en Pueblo Viejo, un territorio transformado y reconocido por ser cuna de líderes, por sus aspectos culturales, sus caminos de piedra y su producción agrícola, que reflejan la unión y la pujanza de sus habitantes.

El territorio donde se encuentran asentadas las distintas sedes de la institución está tutelado por dos cerros considerados sagrados: el majestuoso Cerro Ingramá y el Cerro Iba. También es bañado por el río Riosucio. Las comunidades han experimentado importantes transformaciones en las vías de acceso: de caminos de herradura se ha pasado a caminos empedrados, como

---

<sup>13</sup> Etnoeducadoras de la I.E. Jhon F Kennedy del Resguardo Nuestra Señora Candelaria de la Montaña. Riosucio. Caldas.

en Pueblo Viejo, placas huella en Bajo Imurrá, Mestizo, Los Andes y Aguacatal, y vías pavimentadas en Pueblo Viejo, El Jordán y La Playa.

#### Preguntas orientadoras de la sistematización

- ¿Cómo se fortalecen los procesos educativos a través de los encuentros comunitarios?
- ¿De qué manera el conocimiento de la vida institucional permite el empoderamiento de la comunidad?

El Encuentro Comunitario se fundamenta en la Educación Propia, fortaleciendo la identidad, la interculturalidad y la diversidad territorial. Aporta al sistema de educación propia desde una visión cultural y comunitaria que integra saber ancestral y habilidades básicas del contexto.

Se entiende el proceso pedagógico como una relación bidireccional entre enseñar y aprender, que se da entre quienes participan en los encuentros comunitarios realizados en cada sede. Además, estos espacios fortalecen el eje curricular de Cultura y Arte, permitiendo caracterizar la historia del Pueblo Embera y propiciar el intercambio de pensamientos y costumbres como patrimonio cultural.

#### ***Avanzando hacia nuestros sueños***

La Institución Educativa John F. Kennedy ha alcanzado logros significativos que reflejan el compromiso y la visión de sus directivas y comunidad educativa. Con el respaldo de diversas entidades colaboradoras, se ha venido consolidando un proyecto educativo integral. Además, se ha fortalecido el proceso de inclusión, atendiendo a un alto porcentaje de estudiantes con limitaciones o dificultades en sus aprendizajes. Muchos de ellos han sido incorporados al proceso musical y hoy hacen parte de la banda sinfónica, destacándose en certámenes desde el año 2022.

#### ***Logros destacados***

- ***Oferta educativa integral:*** la institución ofrece educación desde básica primaria hasta media (grados: décimo y once), permitiendo a los estudiantes una formación continua y sólida.

- *Alianza con el SENA:* se ha consolidado una alianza estratégica con el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA–, que ofrece programas técnicos y tecnológicos a los estudiantes de media, motivando la continuidad de estudios y facilitando su inserción laboral.
- *Fortalecimiento de la Banda Sinfónica:* creada en 2021 con 14 estudiantes, hizo su debut en 2022 en el Festival de Bandas de Caldas en Risaralda. Hoy continúa creciendo con nuevos instrumentos, disciplina y entusiasmo, fomentando valores esenciales como el trabajo en equipo y la dedicación.
- *Proyectos pedagógicos innovadores:* en cada sede, los docentes desarrollan proyectos que responden al contexto y promueven pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas.
- *Equipo docente cualificado:* contamos con docentes altamente comprometidos y en permanente actualización, lo que garantiza una educación de calidad adaptada a las nuevas demandas.

### ***Sembradores que dejan huella***

Nuestra institución es como un árbol cuyas raíces están alimentadas por líderes, sabedores, el conocimiento de la comunidad, el cuidado ambiental y los procesos investigativos, organizativos y culturales.

El tronco representa la educación propia e intercultural, sostenida por estudiantes, docentes y familias.

Las ramas son las diferentes sedes, donde se adelantan procesos que han permitido logros importantes, como el trueque escolar, los encuentros comunitarios, el cabildo estudiantil, la feria del saber, los PRAES y el club defensor del agua, así como proyectos pedagógicos e investigativos que trascienden hacia lo comunitario.

### ***Encuentros comunitarios: un tejido entre escuela y comunidad***

Desde 2008, se institucionalizó el *Encuentro Comunitario* como una estrategia para vincular a la comunidad con los procesos pedagógicos, mediante la integración y el diálogo de saberes. Este evento anual permite el reconocimiento de la historia, la cultura, la gastronomía y el medio ambiente de cada comunidad, generando transversalidad entre los conocimientos.

## Fases del Encuentro Comunitario

1. Elección de la temática.
2. Socialización de la temática en cada sede.
3. Recopilación y organización de información.
4. Elaboración del material y preparación cultural.
5. Desarrollo del evento.
6. Sistematización, valoración y devolución de los resultados.

El *Encuentro Comunitario* busca mantener una interacción constante entre escuela y comunidad, generando intercambio de saberes propios y universales que nutren la vida comunitaria. Esta información es sistematizada por los docentes para fortalecer las planeaciones y reforzar la identidad de los estudiantes con su comunidad y territorio. Se valora el conocimiento de los sabedores, transmitido a las nuevas generaciones.

Al finalizar cada encuentro, se realiza una evaluación del proceso con participación de familias, docentes y comunidad. Esta retroalimentación sirve como base para planear el siguiente encuentro.

### ***Entretejando escuela y comunidad: encuentros que transforman***

Con el objetivo de fortalecer la comunitariedad —entendida como el entramado social que promueve la unidad y el trabajo colaborativo—, la institución ha dado un papel central a líderes, sabedores y comunidad en la recuperación y valoración de saberes ancestrales e históricos. Así, los encuentros comunitarios se configuran como espacios anuales de investigación, recopilación y revitalización de saberes, integrando conocimientos culturales y universales al quehacer pedagógico.

### ***Traectoria de los Encuentros Comunitarios (2008-2024)***

A lo largo de los años, los *Encuentros Comunitarios* han girado en torno a temáticas que responden a las realidades, intereses y saberes del territorio. Cada uno ha sido un espacio de integración, construcción colectiva e intercambio cultural. A continuación, se presentan los encuentros realizados:

<b>Año</b>	<b>Temática del Encuentro Comunitario</b>
2008	Recuperación de la memoria histórica de la comunidad.
2009	Saberes ancestrales: medicina tradicional y plantas curativas.
2010	Juegos y rondas tradicionales del territorio.
2011	Alimentación propia: gastronomía y cultivo local.
2012	Cosmovisión del Pueblo Embera Chamí.
2013	La familia como eje de la comunidad educativa.
2014	Historia del territorio: mitos, leyendas y oralidad.
2015	Prácticas ambientales y cuidado del agua.
2016	Arte y cultura local: música, danza y artesanías.
2017	Caminos del saber: trueque y economía comunitaria.
2018	Diversidad cultural e interculturalidad.
2019	Tradiciones espirituales y rituales del territorio.
2020	(No se realizó por emergencia sanitaria COVID-19).
2021	Reencuentro y resiliencia: aprendizajes de la pandemia.
2022	Identidad y pertenencia territorial.
2023	Escuela y comunidad en defensa del agua y la vida.
2024	Saberes de las mujeres en la construcción del territorio.

Cada uno de estos encuentros ha dejado aprendizajes, memorias, fotografías y videos que se han archivado de manera institucional por docentes y estudiantes. Han fortalecido los lazos comunitarios, permitiendo que la escuela se reconozca como un espacio de diálogo intercultural y de articulación entre los saberes propios y los conocimientos universales.

Los *Encuentros Comunitarios* representan mucho más que una actividad institucional: son una apuesta por la educación contextualizada, viva y transformadora. Son espacios donde se entretajan memorias, sueños, luchas y esperanzas, en los que la voz de los sabedores, de las familias y de los estudiantes cobra sentido y se proyecta hacia el futuro. Desde la Institución Educativa John F. Kennedy reafirmamos nuestro compromiso con una pedagogía que nace del territorio, se nutre de la diversidad y se proyecta como semilla de transformación social.

## 11. Voces que se heredan: las tradiciones orales desde una educación con perspectiva de género

Johanna Andrea Torres<sup>14</sup>

“Las ausencias de aquellas que quisieron escribir, pero no pudieron, porque debían centrarse en las labores impuestas a su género; mujeres que consumieron y consumen su tiempo en los cuidados”. Woolf, V. (1929) p. 19<sup>15</sup>

Desde la concepción del proyecto Paz en géneros y territorios hace ya varios años, se gestó la idea de construir una apuesta pedagógica y didáctica que impactara las formas de ser mujer en la sociedad caldense, una apuesta que nos permitiera aportar a la reinterpretación desde la escuela de los roles y estereotipos de género que impactan de maneras negativas y violentas a hombres y, especialmente, a mujeres a lo largo de todo el territorio.

Es por ello que se pensó en una reorganización del proyecto producto de los aprendizajes que hemos obtenido en los años de trabajo. Así, la formación con perspectiva de género en educación para la primera infancia se volvió uno de los pilares que sostienen esta gran apuesta, encontrando que en los estudiantes más pequeños es posible impactar ideas que aún no se han asumido en su totalidad, las cuales construyen su realidad, les brindan herramientas de interacción con el entorno y les permiten la formación de modos de ser y estar.

Abordar una educación con perspectiva de género en el aula no debería ser nada ingenioso ni tratarse de un proyecto alternativo o novedoso, por el contrario, la educación debería ser toda con perspectiva de género, abordar desde la escuela uno de los temas más álgidos de la sociedad, el patriarcado, fenómeno estructural que ha perpetuado la explotación femenina, el sexismo, los estereotipos de género, el feminicidio y otras tantas violencias simbólicas y físicas.

Lamentablemente, no es así y el medio educativo aún se niega a reconocer, cuestionar y visibilizar las desigualdades constitutivas que afectan a mujeres, hombres y otras identidades de género desde sus primeros años de vida; esto se explica en parte porque a menudo se parte del supuesto de que es en la casa

---

<sup>14</sup> Maestra de Chinchiná, Caldas. Integrante de la red de géneros.

<sup>15</sup> Woolf, V. (1929/2020). *Una habitación propia* (C. Valdés, Trad.). Alianza Editorial.

donde se educa sobre estos temas o porque existen resistencias culturales que median las acciones en el aula y que suponen que hablar de enfoques o perspectivas de género en educación tiene que ver con la proliferación de ideas “Homosexualizadoras” o invitaciones al libertinaje sexual, sin contar aquellas que creen que se entrena a las mujeres para odiar a los hombres y las invita a acabar con ellos.

Ante el panorama anterior, urge un cambio de discurso, la escuela y los maestros debemos comenzar a posicionarnos activamente en el ejercicio incómodo de poner en duda lo tradicional, desmarcarnos de los que es debido y comenzar a procurar el alcance de espacios escolares libres de violencias de género y que, además, posibiliten la construcción de identidades personales con otros valores y normas, con acciones que privilegien la igualdad y fraternidad entre hombres y mujeres, que debatan los estereotipos y reorganicen la asignación de tareas tradicionales como el cuidado y el trabajo duro.

Lograr esta transformación de pensamiento y acción en una cultura que durante décadas está guiada por posturas tradicionales y religiosas no es una tarea fácil, se requiere no solo de empeño e imaginación sino de una fuerza, coraje y rebeldía que acompañen cada paso y cada acción. Requiere revisar con lupa y perspectiva crítica cada una de las acciones cotidianas, la revisión exhaustiva de los recursos pedagógicos y didácticos, tales como cuentos, refranes, juegos y estrategias de aula que por años hemos utilizado sin reconocer las realidades que estos afianzan y los estereotipos y roles que alimentan.

De este modo, una educación con enfoque de género basa su accionar en el cuestionamiento y la interpelación de todo lo que es “normal”; se trata de una educación que, desde una perspectiva muy crítica, debe analizar todo lo que se nos ha enseñado, todos los mandatos y tradiciones que se han transmitido generacionalmente; debe apostarle a la construcción de sujetos que se pregunten el porqué de sus acciones y que sean capaces de proponer nuevas formas de relación.

En este sentido, desde el ejercicio de nuestra propuesta reconocemos la importancia que tiene el lenguaje en la construcción de tradiciones, el papel fundamental que la palabra tiene en la configuración de realidades y porque no en su transformación. Así las cosas, la narración oral y escrita se transforman en un vehículo poderoso por medio del cual se pueden interpelar tradiciones violentas y avanzar en el discurso que permita mayor equidad en el ejercicio de derechos para hombres y mujeres.

Al analizar el poder de la palabra y poner en cuestión herramientas didácticas tradicionales en los entornos educativos de primera infancia, comenzaron a aparecer en escena las historias que nos han contado en nuestros primeros años: los príncipes, las princesas, el lobo, la bella y la bestia; historias tradicionales aparentemente fantásticas y lejanas de la realidad, con personajes divertidos que no hacen mal a nadie, pero que en la realidad están internándose en la psique social y van construyendo ideas que se convierten en formas de vida.

Este tipo de historias narradas por varias generaciones se convirtieron en realidad, en ellas son nombradas como modelos las formas de ser y actuar de hombres y mujeres, los colores asignados al género, los roles y referentes de relaciones nocivas entre muchas otras cosas. Todo esto a través de “un cuento de infantil”, uno que aparentemente sin relevancia nos habla sobre príncipes que besan a la princesa sin su consentimiento, hombres fuertes y atléticos que rescatan a la débil mujer, la cual es presentada como pasiva y dependiente, cuyo único objetivo es encontrar un príncipe que la salve incluso de ella misma.

Cambiar la manera de narrar las historias nos permitirá avanzar hacia la consolidación de una sociedad libre de violencias de género y a que, aunque parezca minúsculo el impacto de las historias que les contamos a las infancias que hoy tenemos a cargo, en ellas hay un terreno fértil y próspero para cambiar desde la oralidad las formas de relación y las violencias que siguen cobrando la vida y la salud mental y mujeres y hombres.

Desde esta perspectiva, la primera gran apuesta del proyecto ha sido la intervención crítica y reflexiva de dichas historias tradicionales. Para ello, se han involucrado a las familias en lo que hemos llamado *Nuevos cuentos, nuevas vidas*, acción que se ha encaminado a propiciar la capacidad de las familias de cuestionar los cuentos infantiles y resignificarlos a partir de un enfoque que permita cambiar mandatos y tradiciones de las que los mismos padres han sido víctimas y que no quieren que hagan parte de la vida de sus hijas e hijos.

En este sentido, los talleres de lectura y escritura creativa en el aula se convierten en un espacio donde los padres de familia, acudientes o cuidadores se sensibilizan sobre las violencias estructurales de género y su impacto, al tiempo que, por medio de un círculo narrativo en donde se lee de forma comunitaria y al final la palabra de los actores toma sentido, se realizan reflexiones sobre situaciones, acciones, diálogos o invitaciones simbólicas que se observaron en la lectura de esta historia.

Los resultados hasta el momento nos han permitido, al tiempo que se fortalecen los lazos familia escuela, analizar temas como violencias simbólicas

al encasillar a las mujeres (princesas) en roles pasivos, que refuerzan ideas de belleza física como único atributo femenino y su utilidad casi innata a labores de limpieza, crianza, alimentación y cuidado.

Este último un gran ejemplo del tremendo impacto que dichas historias han tenido en la perpetuación de ideas que hoy por hoy se ponen sobre la mesa como problemas morales, por ejemplo, la ética del cuidado y la implicación que hoy tiene en la calidad de vida de las mujeres que dedicaron su vida entera a proteger y atender a sus familias, sin la oportunidad de una remuneración económica, sin posibilidad de desarrollo personal y que se convencieron a sí mismas de que esta era su única misión en la vida, viviendo en muchos casos vidas de miseria, olvido estatal y familiar, mujeres que solo recibieron en el mejor de los casos un abrazo por su entrega y que hoy luchan por sobrevivir como pueden en una cultura donde nadie cuida al cuidador.

¿Qué culpa tienen los cuentos infantiles? ¡Mucha! Sin darnos cuenta, hemos invitado desde la infancia a las niñas a una vida de atención y entrega, una vida en donde se deben preocupar más por su aspecto físico que por su cuidado emocional, las hemos llevado de forma idealizada a la romanización de relaciones abusivas al reproducir estándares del amor romántico como el “beso de amor” y el “felices para siempre”, les hemos vendido los personajes femeninos con carácter fuerte y autónomo como las malvadas de la historia, reproduciendo con ello violencias simbólicas hacia las mujeres que no cumplen con el ideal de belleza, fragilidad, sumisión, entrega, cuidado y sacrificio.

En este sentido, poner en cuestión la tradición oral en la educación infantil nos ha permitido comenzar a preguntarnos, además, sobre perpetuación de violencias de género por omisión en estas historias, en donde es poco probable encontrar niñas valientes y decididas, que se priorizan a sí mismas, que asumen su vida desde la fuerza de su carácter, que juegan fútbol o escalan montañas, o niños sensibles y frágiles que se permiten ejercer roles de cuidado, que paternan desde el amor, que tienen miedo y que lloran; una omisión en la que además se invisibilizan otras formas de amor estigmatizado a lo que es diferente o no heteronormativo.

Como es de entenderse, aún quedan muchas esferas por tocar. A media que avanzan los encuentros con las familias y cuidadores, de manera colectiva, nos hemos dado cuenta de otros tipos de violencias, estereotipos y roles que han permitido que nuestra sociedad se siga construyendo desde un modelo patriarcal y violento. Aspectos como la naturalización de relaciones de poder, amor como recompensa frente al rescate y proyectos de desarrollo personal

que se basan en el éxito de las relaciones románticas, dejan en evidencia la necesidad de seguir cuestionando, no solo la literatura infantil, sino todos los modos tradicionales en como sociedad nos hemos narrado.

Los modelos de tradición oral son la forma en la que los mayores hemos modelado el mundo de las niñas y los niños. Ha sido a través de las palabras como hemos reproducido tradiciones y costumbres que nos han mantenido a flote como sociedad, pero que, a su vez, han perpetuado formas de ser y estar en el territorio que nos coartan, nos violentan y nos obligan a renunciar a libertades que ya deberían estar garantizadas. No se trata entonces de prohibir los cuentos, tampoco es requisito ineludible su transformación; se trata de una lectura ética y crítica que permita aprender de las historias mal contadas, para no volver a repetir las; se trata de usar el poder de la palabra escrita y el pensamiento para transformar la vida.

Romper dichas tradiciones equivale además a reconocer otras formas de escritura, otros autores, otros cuentos y otras formas de narración; implica buscar, identificar, leer y analizar otras literaturas; acompañar la emancipación de la palabra desde la visibilización de otras voces que emergen como propuesta alternativa a modelos tradicionales; implica escribir textos propios que encuentren su cuna en las características específicas de los territorios, en sus dialectos, formas geográficas, costumbres y tradiciones; una mirada que permita escuchar las voces de las minorías, de los agredidos, de los invisibles, de los nadie, en donde se piense escribir y leer como una forma de subvertir la cultura.

Del mismo modo, es posible la utilización de los cuentos tradicionales como punto de partida hacia la construcción de nuevas historias. Desde el proyecto se está trabajando la resignificación de estas historias tradicionales desde la voz de las familias, desde las reflexiones que se propician en los talleres y las cosmovisiones que ellos tienen de mundo y de sociedad, y aunque incluso los cuentos ya reconstruidos continúan presentando violencias simbólicas sutiles o explícitas, poco a poco las reflexiones nos van llevando a reconocer el peso de las palabras heredadas, transformando los talleres de lectura en espacios de resistencia, memoria y sanación.

En una educación para la paz total, en la que ser mujer u hombre no esté determinado por mandatos culturales construidos a base de violencia y modelos estructurales como el patriarcado y el neoliberalismo, implica dejar de lado roles pasivos de aprendices y comenzar a trabajar con fuerza en la construcción de nuevos significados sociales. Trabajar de la mano con las familias

garantiza la resonancia del proyecto más allá de las cuatro paredes del aula, implica visibilizar saberes propios de las regiones, identificar necesidades de cambio basadas en realidades y no en imaginarios, y la posibilidad de soñar con infancias menos estereotipadas, menos violentas, menos vulnerables y más críticas y felices.

## 12. Mujeres indígenas Emberá Chamí: tejedoras de vida

Daisy García Tavera<sup>16</sup>  
Luz Mery Hernández  
Martha Liliana Largo  
Tatiana Marcela Gómez

Las mujeres indígenas Emberá Chamí, que habitan en los resguardos de Riosucio, en el departamento de Caldas, son tejedoras de vida y transmisoras de saberes, usos y costumbres. Son las encargadas de entregar el legado a sus descendientes. Representan un mundo de fuerza, poder, belleza, lucha, constancia y dedicación.

Todas las mujeres que nos representan necesitan reconocer su fuerza y su potencia. Por ello, continuamos en el proceso de empoderamiento, llevando mensajes positivos a todas las Emberá del territorio. Participar en estos procesos nos permite ayudar a aquellas mujeres que no tenían voz ni voto, ni siquiera el derecho a decidir sobre su propio cuerpo.

Actualmente, a pesar de la reivindicación de derechos, persiste la desigualdad: aún vale más la palabra de un hombre que la de una mujer y la precariedad de la justicia hace que los castigos sean diferentes. Además, la carga laboral en el ámbito doméstico recae casi siempre sobre la mujer.

Las mujeres indígenas, como tejedoras de vida y transmisoras del saber, buscan preservar la vida de los suyos. Generación tras generación se ha desvalorizado la vida y se ha normalizado la ausencia de los esposos, padres e incluso hijos. Por ello, a través de sus saberes, las mujeres buscan conservar su identidad y que sus territorios sean respetados. Con sus artesanías, la tradición oral y los tejidos, también contribuyen a la economía familiar.

La violencia doméstica que sufre la mujer indígena es similar a la que se presenta en la cultura occidental. Las relaciones sentimentales en las comu-

---

<sup>16</sup> Integrantes del colectivo Mujeres sabias por el territorio de Riosucio, Caldas.

nidades indígenas replican dinámicas de machismo, donde los reclamos de la mujer suelen ser respondidos con autoritarismo, reforzando su posición de subordinación.

Las mujeres siempre han sido subvaloradas y las indígenas lo son doblemente: por ser mujeres e indígenas. A esto se suman los impactos de la violencia y la guerra, que les exigen asumir cargas dobles como cuidadoras y proveedoras. La discriminación también se presenta en la educación: no tienen las mismas oportunidades que los hombres, las instituciones educativas están lejos de sus hogares, hay poca oferta laboral y se perpetúa su invisibilización en el lenguaje, en la elección de profesiones y en la participación social.

Muchas mujeres, a pesar de la normatividad vigente, de los movimientos feministas y de las campañas nacionales e internacionales, guardan silencio ante las actitudes machistas. Soportan vejámenes, golpes y autoritarismos, porque el patriarcado ha dejado huellas profundas, que siguen marcando el corazón de nuestra sociedad, especialmente, en las comunidades indígenas.

Las formas de pensamiento colonizador siguen transmitiéndose. Las mujeres son el centro y sostén de la vida como proveedoras, formadoras y cuidadoras de las familias y comunidades, mientras muchos hombres esperan ser atendidos. Los pueblos indígenas aún replican esta cultura jerárquica: ellos ordenan y ellas obedecen, olvidando que son las mujeres quienes alimentan, siembran, transforman y sostienen a la familia sin recibir reconocimiento.

La fuerza y la sororidad se utilizan hoy en nuestras comunidades como caminos de sanación, guía y acompañamiento. Las mujeres indígenas han estado presentes en todas las luchas: por la tierra, por los derechos, por el reconocimiento de los pueblos. Son fuerza vital: lideran guardias indígenas, incluso sin saber leer ni escribir, preocupándose por la seguridad de la comunidad. En las mingas están al lado del fogón, en un acto político y de amor, cocinando mientras los hombres caminan por sus derechos. Ese fogón es símbolo de fuerza, apoyo, generosidad, acompañamiento y poder colectivo.

En las tulpas, junto al fogón, las mujeres reúnen a la familia para conversar, compartir y fortalecer lazos. Allí se transmiten saberes, se enseña y se teje la vida, como lo hacían las abuelas, mientras cuidaban a sus hijos.

El papel de la mujer es fundamental en la cosmovisión del pueblo indígena de Caldas. Su rol en lo familiar, comunitario, organizativo, político, económico, espiritual, cultural y energético es clave. Por ello, se impulsan acciones de empoderamiento, creando escuelas de formación femenina.

Lamentablemente, muchas mujeres reproducen liderazgos masculinizados, favoreciendo a los hombres y desconociendo a otras mujeres. A veces, la principal batalla se da dentro del mismo género: muchas no votan por mujeres, dudan de sus capacidades y piensan que el lugar de la mujer es el hogar.

### ***Trabajo político de las mujeres indígenas***

Se reconoce el papel de las mujeres en los cabildos, donde actúan como servidoras públicas y trabajan desde diversos ámbitos. Su participación es vital para fortalecer a las familias y comunidades. En el ejercicio de la gobernabilidad y la representación, su impacto ha sido político, social y económico. Entre los procesos de empoderamiento, se destacan:

- Escucharnos, para reconocernos y fortalecernos.
- Dialogar para estrechar lazos familiares, compartir saberes y experiencias.
- Fortalecer los usos y costumbres, el liderazgo y el apoyo mutuo.
- Apoyarnos entre nosotras y asistir a espacios de formación.
- Fortalecer las juntanzas y continuar aprendiendo.
- Buscar espacios de sanación con medicina ancestral, yoga y círculos de escucha.

En el Resguardo de origen Colonial Cañamomo y Lomapieta tenemos una asociación de mujeres, especialmente, las comuneras, que invierten tiempo, dedicación y esfuerzo en profundizar sus conocimientos en temas organizativos, de participación política y de liderazgo en todas las formas de gobierno, cabildantes, gobernación indígena, consejos y alcaldías municipales. Participan en cada *Tulpa*, donde les orientan y amplían los conocimientos para la toma de decisiones con voz de mujeres.

### ***Sororidad***

¿Qué es la solidaridad de género? ¿La practicamos?

- Es hermandad y apoyo entre mujeres, dejando de lado la rivalidad y practicando la empatía.
- Se practica poco, porque existe aún una fuerte rivalidad que impide el trabajo en equipo.

- Es la capacidad de acompañar a otras mujeres en sus procesos, de forma sincera.
- Implica dejar el orgullo y apoyarnos entre todas.
- Significa aportar con críticas constructivas, respetando los distintos puntos de vista.

### ***Mujer lideresa indígena***

- Se caracteriza por sus habilidades, compromiso y entrega al bienestar colectivo.
- Tiene calidez humana, escucha activa, empatía, responsabilidad y claridad en sus propósitos.
- No antepone intereses personales sobre los colectivos.
- Las lideresas más representativas han sido gobernadoras que enfrentan conflictos territoriales, familiares y sociales. Son altamente vulnerables por su género y condición, pero su lucha es permanente.

### ***Manifestaciones de violencia***

La mujer indígena sufre múltiples violencias, que inician en el hogar con agresiones verbales y físicas, impidiéndole ejercer plenamente su rol comunitario. Estas violencias tienen causas estructurales, familiares y culturales. No afectan solo a la mujer, impactan a la familia y a la comunidad. Dado su rol como dadora de vida y transmisora cultural, la violencia impide que cumpla esa función. Su bienestar personal está estrechamente ligado al de su comunidad.

Existe una falsa dicotomía entre los derechos colectivos de los pueblos indígenas y los derechos de las mujeres. Las mujeres indígenas deberían tener mayores oportunidades con enfoque étnico y de género, pero, en realidad, enfrentan mayor vulnerabilidad frente al conflicto armado, la pobreza y la discriminación múltiple.

El movimiento indígena ha empezado a generar acciones desde las organizaciones de mujeres, integrando la justicia propia, la medicina tradicional y lo político-organizativo. Algunas propuestas son:

- Capacitar a las familias desde la cosmovisión indígena.
- Conocer las rutas de atención.
- Fomentar la independencia económica.

- Ejecutar campañas de sensibilización.
- Trabajar con hombres para erradicar el machismo.
- Construir redes de apoyo y fortalecer las existentes.

### ***Gobernabilidad***

El proceso de gobernabilidad de las mujeres indígenas en Caldas apenas comienza. Aunque muchos cabildos llevan más de dos décadas en ejercicio, el poder sigue concentrado en los hombres, que integran la mayoría de las estructuras organizativas.

Esto no solo se debe al machismo, sino también al pensamiento colonizado que limita a muchas mujeres, quienes temen ejercer liderazgo desde su rol en el hogar. Si se les consulta por el valor de su trabajo doméstico, suelen minimizarlo frente al de los hombres.

La religión también contribuye a perpetuar estas ideas, impidiendo avances significativos en el papel social de la mujer. Sin embargo, la principal responsabilidad también reposa en nosotras mismas.

Las capacitaciones son clave para conocer nuestros derechos, inspirarnos en quienes han liderado procesos y fortalecer ese espíritu de lucha que habita en cada una.

### ***Conclusión***

Las mujeres indígenas Emberá Chamí de Caldas son guardianas de la vida, la cultura y la memoria colectiva de sus pueblos. A través de sus saberes, liderazgos, tejidos, palabras y silencios, han sostenido generaciones en medio de múltiples violencias y desigualdades. Su papel como educadoras, cuidadoras, lideresas y tejedoras de comunidad es fundamental para la pervivencia cultural y el fortalecimiento del tejido social en los territorios.

Sin embargo, sus luchas siguen siendo invisibilizadas o minimizadas dentro y fuera de sus comunidades. La persistencia del machismo, las estructuras coloniales y las violencias múltiples limitan su autonomía y participación plena en la vida política, organizativa y espiritual del pueblo indígena. Aun así, las mujeres continúan avanzando en procesos de empoderamiento, sororidad y sanación, construyendo caminos colectivos de transformación desde la raíz.

Reconocer, visibilizar y apoyar estos procesos es un deber ético, político y cultural de toda la sociedad. Solo con su liderazgo fortalecido será posible

avanzar hacia comunidades verdaderamente justas, diversas y equitativas, donde la vida, en todas sus formas, sea cuidada y respetada.

### **13. Los jóvenes se expresan, hablemos de los jóvenes de Cañamomo Lomaprieta**

Saray Tapasco Hernández<sup>17</sup>  
Hijos de este territorio

Los jóvenes del Resguardo Indígena Cañamomo Lomaprieta somos personas con sentido de pertenencia por sus costumbres y tradiciones, por las actividades de carácter colectivo que se desarrollan en el territorio en búsqueda de que nuestra identidad perviva.

Aunque algunas situaciones nos alejan un poco de nuestra identidad y amenazan con llevar al olvido lo que somos, el Cabildo Indígena, mediante diferentes actividades, busca que nos integremos, que aprendamos de nuestra historia y cultura.

En el territorio hay una asociación de jóvenes que desarrolla acciones y realiza peticiones a nuestro favor, y a ella podemos acudir cuando necesitamos algo.

#### ***Sueños juveniles***

Nuestros sueños y expectativas se centran en la búsqueda de oportunidades laborales, económicas, afectivas, en la necesidad de ser reconocidos como seres capaces de aportar en la transformación de la realidad que vivimos. Anhelamos vivir en una sociedad justa que permita expresarnos, compartir nuestros valores, conocimientos, costumbres y tradiciones, y de esta forma garantizar que aquello que nos identifica como indígenas no muera y que la comunidad de la que hacemos parte perviva.

Esperamos seguir contando con el apoyo de aquellas personas que hasta ahora nos han acompañado y de sumar nuevos colaboradores en los proyectos que hemos emprendido.

---

<sup>17</sup> Estudiante de la Institución Educativa Sipirra del resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta de Riosucio, Caldas.

### ***Los problemas son oportunidades***

Los jóvenes del Resguardo, al igual que en otras regiones, nos enfrentamos a diferentes dificultades ocasionadas por la tecnología, los problemas de salud mental, la falta de oportunidades, el desinterés hacia algunas actividades, las problemáticas familiares, el desconocimiento de nuestra realidad y la falta de comprensión por parte de los adultos y de las entidades que tienen a su cargo nuestra protección y cuidado. A pesar de ello, hemos avanzado en la superación de estas situaciones que nos afectan; nuestro espíritu libre y de lucha nos ha permitido salir adelante, demostrarle al mundo que no somos aquellos seres indiferentes que consideran. A través de las artes, la expresión oral, la espiritualidad y, en general, la cultura, expresamos nuestro sentir e ideas frente al presente y el futuro que esperamos sea cada día mejor.

### ***Minga del pensamiento y de la palabra***

La Minga es el espacio de encuentro que nos permite compartir saberes, expectativas, dificultades, pero también la oportunidad de debatir y buscar soluciones a problemas que nos involucran a todos, pues como vivimos en comunidad y compartimos lo colectivo, aquello que afecta a uno, genera efectos en los demás. La Minga ha permitido asociarnos, manifestar nuestras inquietudes, opiniones, decidir sobre nuestro presente y futuro, reclamar y exigir respeto por nuestros derechos.

Este espacio nos acerca a la comunidad, a los saberes de nuestros mayores y mayores; ha permitido comprender la importancia y el valor de ser indígena, de conservar nuestras tradiciones y cultura.

### ***Tejiendo una red con hilos de saberes***

Los jóvenes podemos, a través de la red, comunicarnos con personas de nuestra misma edad en diferentes lugares de la región, del país e incluso del mundo, conociendo y compartiendo sus dificultades, expectativas y experiencias, lo que nos permite mejorar nuestros procesos y aportar en los de ellos. A través de la red damos a conocer nuestras capacidades, la riqueza cultural que tenemos y aprender nuevos conocimientos.

Lo más importante de la red es compartir y dialogar sobre temas de nuestro interés, saber que en otro lado hay personas que se interesan por lo que hacemos.

## ***Huellas y caminos***

En la red fortalecemos procesos de integración e intercambio de saberes, por medio del diálogo.

Nuestras acciones se encaminan a hacer que nuestra voz sea escuchada y tenida en cuenta.

Esperamos seguir avanzando, tejiendo conocimiento, fortaleciendo nuestras capacidades y saberes, para hacer que nuestro sueño de trascender en el tiempo sea una realidad.

### **14. Los Jóvenes**

Santiago Leiva Loaiza<sup>18</sup>

Teniendo en cuenta mis experiencias personales, escribo este texto acompañado del viaje emprendido desde que despierta tu alma joven, el alma intrépida que se quiere comer el mundo, un alma vulnerable por las estructuras de poder por la cual se ve inmersa, se encuentra atrincherada por expectativas, sueños y falta de oportunidades. Un alma que se ve con la necesidad y obligación de enfrentar el mundo.

Estas son las almas de los jóvenes que se disputan el día a día con que el mañana sea distinto, con el peso de una sociedad que espera que cumpla con sus demandas y exigencias, y seas parte del sistema. Sin embargo, a pesar del caos, el alma joven sigue aferrándose a la esperanza que su latir no se extinga ante las exigencias de esta sociedad y ante la expulsión de la misma.

En cada paso que da hacia el futuro existe la batalla constante de rebeldía y resignación, entre el deseo de sentir libertad y cumplir con estas expectativas que nos impone la sociedad, expectativas cultivadas desde la infancia. Mientras se desvanece la fantasía de crecer en la niñez, nos enfrentamos al mundo de la incertidumbre y de lo que implica crecer. Desde ese entonces buscamos grietas que nos posibiliten romper las cadenas y desafiar lo establecido.

Y de ahí es donde nace el alma joven y son de estas almas jóvenes que quiero narrarles, son almas que nacieron de abajo, de combatir la frustración en acción y la desesperanza en proyecto de vida, y recordar que aún existe espacio para su voz y sus sueños y hacer historia.

---

<sup>18</sup> Integrante de la Organización Huellas de vida, de Manizales.

## ***Los jóvenes en Colombia***

Los jóvenes en la historia de Colombia han sido sujetos de guerra, los han desaparecido, los han desangrado, los han asesinado, le han negado un lugar, los han borrado de la historia, que sus nombres se disuelvan. Pese a la indiferencia de la sociedad, los jóvenes han sabido resistir y crear alternativas y espacios de libertad para seguir resistiendo, han hecho que las heridas se conviertan en memoria, han salido a las calles convirtiéndolas en un espacio de lucha; hemos transformado el arte en denuncia y la educación ha sido una herramienta de cambio y construcción de paz y una trinchera contra el olvido. Sus cuerpos, que han sido blancos de la violencia, se han vuelto semilla que narran historia y que gritan por justicia, construyendo esperanza y resistencia a la opresión.

El alma joven siempre será fuerza de cambio imposible de ignorar.

## **Las problemáticas que enfrentan los jóvenes**

### ***Nacer y crecer en un barrio popular***

Implica una experiencia totalmente diferente a la de aquellos que habitan zonas de aceptación social o de estatus social más alto, a aquella donde la cotidianidad y tu vida se ven desarrolladas por marcos de violencia, cualquier tipo de violencia y la estigmatización. Tu alma de joven se puede ver amenazada por estos factores constantes que te asechan cada día. Vivir en un entorno compartido con drogas donde puedes salir a la esquina de tu casa y ver a varias personas consumiendo o ver una riña con armas corto punzantes o, en el peor de los casos, estar en medio de un enfrentamiento de pandillas con armas de fuego. Estos factores no solo condicionan el entorno, sino que también moldean la percepción del mundo y de ti como joven, de cómo enfrentarás tu vida.

### ***La precariedad en la educación***

Es un factor importante que nos limita a nosotros como jóvenes afrontar ciertas situaciones internas que nos abruma, al saber reconocer qué nos está pasando. Muchos jóvenes pasan por el problema de padres ausentes o de ser huérfanos y, en estos casos, *“la calle es quien los educa”*. Crecer sin un sistema

solido de educación y un entorno familiar inestable nos pone en una posición de fragilidad y vulnerabilidad, y es ahí donde entra la calle, se convierte en escuela, sin tener consideraciones de una mente desestabilizada que todavía intenta entender quién es y que propósito busca para su vida.

### ***Lo que significa ser una persona diversa***

En un entorno con estos contextos mencionados anteriormente, ser una persona perteneciente a la comunidad LGBTIQ+ implica enfrentar el rechazo, no solo familiar, sino también social, porque esa es la estructura patriarcal donde te minimizan, te invisibilizan y, en muchos casos, sufres de violencia directa. Para los jóvenes diversos crecer en este entorno representa un espacio de riesgo, donde la identidad se ve amenazada por los prejuicios, donde en la mayoría de los casos la identidad se construye entre la resistencia y el rechazo, donde la represión te obliga esconderte para sobrevivir.

### ***La insensibilidad***

Con la que crecemos, la cual no pedimos, sino que la aprendemos por obligación. En estos contextos, donde la precariedad y la violencia son norma y donde vemos las oportunidades como una ilusión lejana, la sensibilidad se convierte en lujo que no podemos permitirnos. Desde pequeños nos siembran eso, a no mostrar debilidad, a sobrevivir antes que sentir y es más la dureza de la sociedad contra nosotros que es quien nos moldea, a una cultura que en vez de hacernos humanos, nos hace máquinas sin corazón y sin alma.

Al hablar de jóvenes es necesario entender:

- Dinámicas juveniles: educación, precariedad laboral, participación, organización comunitaria.
- Contextos de exclusión: barrios populares, comunidades rurales, violencia estructural, falta de oportunidades.
- Identidad y diversidad: jóvenes LGBTIQ+, indígenas, afrodescendientes y sus luchas.
- Sensibilidad: aprender a sobrevivir en entornos hostiles, pérdida de sensibilidad como mecanismo de defensa.

### ***¿Los jóvenes hacen cambio?***

Siempre me he preguntado si todo está diseñado para atraparnos, pero aparecen estos jóvenes cansados, revolucionarios, indignados, inconformes de seguir con estos patrones de violencia y estigmatización, estas almas jóvenes que piden a gritos cambio, jóvenes que encontraron en la educación el camino perfecto para construir memoria y transformar el presente, la educación popular, ellos que usaron las grietas para romper las cadenas.

Esta educación que no ha sido impuesta, no para encajar, sino una educación para liberar, que les permite cuestionar, entender y soñar nuevas formas de vivir, es la educación como resistencia, como derecho arrebatado, una educación que niega a seguir reproduciendo las dinámicas de exclusión que se usan en las aulas, donde en estos barrios donde el conocimiento no se mide por títulos, sino por la capacidad de cambiar vidas, es gracias a la vinculación con este tipo de jóvenes que promueven acciones de cambio, como lo son Huellas de vida, a través de proyectos que buscan reivindicar y crear posibilidades, como lo son:

- Lienzos de la memoria.
- Servicio social para la paz.
- Escuela de formación política.
- Centro cultural de la memoria.

Donde demuestran la reivindicación de dignidad y la conservación de la memoria barrial.

### ***Una reflexión***

Yo siempre tuve que vivir con la muerte acompañándome al caminar, utilizando la muerte como un concepto ambiguo, ya que puede que no haya perdido sujetos en carne, pero si tuve que ver perder almas y morir sueños (sueños jóvenes y almas jóvenes). Con todos los niños con los que me relacionaba, cuando hablábamos de nuestros sueños, muchos de estos se esfumaron ante esta sociedad, ante este sistema estructural que los consumió; murieron sueños en las drogas y almas sin esperanzas, que se sumergieron en el mar de jóvenes sin utilidad, que carecen de propósito, como este sistema nos ha catalogado. Es la sociedad sorda de empatía que

nos considera un número y un muerto más en la lista, muertos sin significado, muertos sin nombres.

Yo como joven universitario y al haber crecido en este contexto y en estas dinámicas que mueven el barrio y la sociedad, he vivido en todas estas contradicciones del sistema, y de poder seguir luchando y buscando dignidad y resistencia. Salir al mundo se convierte en otro campo de batalla, donde la desigualdad se reproduce en nuevas formas, gracias a la vinculación con este tipo de jóvenes que promueven acciones de cambio.

Hoy puedo tener una visión y ganas de seguir caminando, que la transformación empezó por mí y que puedo ayudar a transformar más almas jóvenes buscando un rumbo; que la educación sirva como herramienta de cambio y camino y contrato de paz cuando la resistencia se nutre de colectividad gracias a estas almas que decidieron no optar por este destino impuesto.

Hoy se reconoce que nosotros los jóvenes no estamos solos en lucha, que podemos ser voces que resuenan, que hay caminos difíciles, pero se abren con esfuerzo y convicción. Ser parte de este proceso y tejido de cambio significa que la dignidad no se mendiga, se lucha se grita y se protesta y se defiende, la dignidad joven. La educación también no es el medio para avanzar individualmente, sino la forma de devolverle al mundo un poco de justicia y siempre mantener la esperanza y así es como con cada acción, con cada palabra, transforma la indiferencia en movimiento en el caminar de los jóvenes: emprender el viaje hacia la vida, su vida, porque el futuro no es una herencia, es el esfuerzo y el caminar por el vivir.

## **15. Red de procesos urbanos. Segundo cabildo abierto Comuna San José y plaza de mercado Manizales**

Martha Henao<sup>19</sup>

En el proceso que hemos venido realizando, nos parece importante sistematizar lo relacionado con el Segundo Cabildo Abierto, teniendo en cuenta que, para poder hacerlo, se llevan varias acciones, entre ellas, la recolección de firmas realizada por el comité de voceros, las reuniones con el alcalde, los miembros del concejo y los ediles. También el proceso pedagógico que se realizó con los estudiantes y con la comunidad.

---

<sup>19</sup> Integrante de la Red de procesos urbanos, edil de la Comuna San José.

El cabildo es un mecanismo de participación ciudadana dispuesto en el artículo 9. Es la reunión pública de los consejos distritales, municipales o de las Juntas Administradoras Locales, en la cual los habitantes pueden participar directamente con el fin de discutir asuntos de interés para la comunidad.

Los ediles de la Comuna San José, por medio del Acuerdo Local Nro. 006 del 1 de abril de 2025, se eligieron el día 27 de abril a las 2:00 p.m., en el Polideportivo San José, para el desarrollo del Segundo Cabildo Abierto de la Comuna San José y Plaza de Mercado. Este contó con la participación de los habitantes de la comuna, los integrantes del Comité Cabildo Abierto, los ediles de la Comuna San José, la Administración, las IAS y los organismos descentralizados.

El Segundo Cabildo se realizó buscando abrir espacios de diálogo entre la comunidad y la administración, ya que han pasado 15 años desde la resolución del Macroproyecto que ha dejado como consecuencias el desplazamiento de habitantes, el aumento de barreras de acceso al bienestar social, la afectación de los espacios públicos, la demolición de 7 centros educativos y el aislamiento de la Comuna San José del centro de la ciudad mediante una vía pavimentada.

Hoy seguimos sin sentirnos incluidos dentro de las propuestas del gobierno local, que continúa desconociendo la importancia de reformular el Macroproyecto con la participación activa de los ciudadanos. A pesar de la continuidad de la administración de Jorge Enrique Rojas, se sigue culpando a las anteriores administraciones por la negligencia en la ejecución del denominado Macrodesastre.

Según un estudio realizado por la corporación *Manizales Cómo Vamos*, presentado en el Segundo Cabildo el pasado 27 de abril, el abogado Camilo Vallejo expuso su preocupación sobre el impacto en la salud mental de los habitantes de la Comuna San José, evidenciado por las tasas más altas de suicidio entre los años 2012 y 2024. Esta situación enciende las alarmas en materia de salud pública.

Sigue generando preocupación la insistente intención de la administración de “reubicar” a los comerciantes de la Plaza de Mercado del sector Galerías hacia el antiguo Terminal de Transportes, trasladando el principal centro de acopio (la “barriguita de la ciudad”) de la Comuna San José a la Comuna Atardeceres. Esta decisión divide la galería en dos centros de acopio y amenaza con cerrar un espacio que históricamente ha sido punto de encuentro

cultural y popular en la ciudad, como lo expresó en el cabildo el compañero de Sintraelecol, Óscar Arturo Orozco.

Para la realización del Cabildo se ejecutó la siguiente agenda.

### **Orden del día**

- Saludo de bienvenida por parte del presidente de la JAL, José Edwar Pamplona.
- Verificación del quórum por parte de la secretaria de la JAL, Claudia Helena Muñoz.
- Himno Nacional de Colombia.
- Himno de Manizales.
- Instalación del cabildo por parte del vicepresidente, Héctor Rivera.
- Contestación del cuestionario por parte de la administración.
- Exposición de las ponencias inscritas.
- Respuestas por parte de los secretarios de la administración.
- Cierre del cabildo.

### **Preguntas formuladas por la comunidad**

- ¿Cuánto ha costado la compra de predios?
- ¿Cuánto costaron los terrenos destinados para vivienda NO VIS? ¿Y cuánto costaron los terrenos para vivienda VIS?
- ¿En cuánto estima vender el municipio esos terrenos?
- ¿Cuánto dinero espera recibir por ellos?
- ¿Qué valor de esos recaudos se destinará a la reconstrucción del tejido social?
- ¿Cuántos metros cuadrados de terreno en la comuna están previstos para solucionar la problemática de vivienda digna?
- ¿Qué tipo de infraestructura pública se prevé?
- ¿Qué tipo de infraestructura se contempla para cubrir servicios sociales de apoyo y servicios públicos como gas, internet, transporte, aseo y alcantarillado?
- ¿Cuántas familias hay en la ladera?
- ¿Cómo se fortalecen los procesos educativos a través de los encuentros comunitarios?

- ¿De qué manera el conocimiento de la vida institucional permite el empoderamiento de la comunidad?

El alcalde debe responder por escrito esas preguntas y los argumentos expuestos en las ponencias. Todo esto se ampliará en el segundo informe.

## **Red de Educación campesina y rural**

### ***Memoria del proceso Territorio-Escuela***

El proceso *Territorio-Escuela* involucra a varias instituciones educativas y se ha venido consolidando a lo largo de los años como una apuesta formativa que articula el territorio, la educación y el pensamiento ambiental. En este contexto, es fundamental recoger su memoria, especialmente, ante los cambios en las direcciones de las instituciones. Algunos rectores han dejado sus cargos, lo que hace necesario que su legado quede consignado por escrito, como aporte a la continuidad del proceso.

Este camino ha sido acompañado por el ambientalista Guillermo Castaño Arcila y por la directora de núcleo Elvia Elira Quiñones Cortés. La formación del espíritu ecológico y ambiental con enfoque territorial dio origen al proyecto educativo *Territorio-Escuela*.

### ***Orígenes del ambientalismo***

El ambientalismo en Colombia ha desarrollado sus luchas y acciones educativas desde grupos ecológicos, movimientos universitarios y colectivos populares. Uno de sus protagonistas ha sido Guillermo Castaño Arcila, quien nos ayuda a entender cómo se fue gestando la agroecología en el país.

### ***La revolución verde y sus impactos***

La llamada Revolución Verde (1950-1970) transformó profundamente la agricultura, promoviendo el uso intensivo de semillas híbridas, fertilizantes, pesticidas y tecnologías para aumentar la producción de alimentos. Sin embargo, esta intensificación trajo consigo impactos negativos: degradación ambiental, pérdida de saberes campesinos y dependencia de insumos externos.

La preocupación que surge del uso de las tecnologías y los plaguicidas atrae a los movimientos ambientalistas de la primera mitad del siglo XX, que aparecen con el ánimo de proteger la calidad del medio ambiente natural a través de cambios en las actividades humanas y la cultura ambiental dañina, y se generan mecanismos de adopción de formas de organización política, económica y social.

Don Guillermo Castaño distingue dos corrientes del ambientalismo:

- Una centrada en la defensa y protección de los animales.
- Otra, de orientación ecologista, que lucha por el derecho a vivir en un ambiente sano y sostenible.

### ***Antecedentes del movimiento ambiental en Colombia***

Diversos hechos y personajes fueron sembrando las bases del ambientalismo en el país. Durante el gobierno de Misael Pastrana se bloqueó la reforma agraria, generando reacciones sociales. En el campo de la comunicación, Gloria Valencia de Castaño trabajó en su programa de televisión “Animalada”. “La historia de los animales y los animales en la historia”.

Entre los pioneros del pensamiento ambientalista se encuentran:

- Gerardo Valencia Cano, obispo de Buenaventura (1953-1972), comprometido con comunidades del Pacífico colombiano, pescadores, aserradores y madereros.
- La Portland Corporation, que adquirió tierras (200 hectáreas) y apoyó a pescadores en procesos organizativos.
- El surgimiento del ambientalismo internacional y la preparación de la Primera Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente en Estocolmo (1972), a la que asistió Luis Villar Borda.

La idea de crear movimiento surge por lo que estaba ocurriendo internacionalmente y por asumir la preparación de la primera conferencia mundial sobre el medio ambiente, celebrada en Estocolmo, en 1972.

Los amigos de crear el movimiento con sentido ambientalista empezaron a difundir la idea que el “hombre es el que acababa con la naturaleza” y a ese grupo le decían “sandía” verdes por fuera, rojos por dentro, una crítica hacia ciertos sectores del ambientalismo que, además de defender causas ecológi-

cas, promovían ideas de transformación social inspiradas en el socialismo o el marxismo.

El movimiento se entendió como un colectivo social, constituido por una red de grupos ecológicos orientados a instaurar una adecuada relación del hombre con la naturaleza. Fueron aglutinando grupos como los obreros y trabajadores de Puracé. A los Jesuitas con su discurso del “cuidado de la creación”.

El movimiento se consolidó como una red de grupos ecológicos que buscaban transformar la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Se unieron obreros de Puracé, los Jesuitas con su propuesta del “cuidado de la creación”, defensores de la laguna de Sonso o del Chircal (ubicada entre Buga, Yotoco y Guacarí), activistas del río Atrato, con las críticas al dragado, y líderes como Gustavo Wilches-Chaux.

Otros nombres fundamentales en este proceso son:

- Elsa Nivia, fundadora de una organización internacional contra los pesticidas.
- Gloria Beltrán, líder del Grupo Ecológico *Sobrevivir*.
- Gonzalo Palomino Ortiz, del grupo ecológico de la Universidad del Tolima.
- Aníbal Patiño, pionero de la educación ambiental.

Estos colectivos convirtieron la educación en una forma de acción política y social. Su trabajo contribuyó a la denuncia de los problemas ambientales, promoviendo la sensibilización ambiental, la participación y la organización popular.

Incluso los sindicatos se sumaron a estas acciones y procesos como el liderado por Camilo Torres, la lucha por la tierra de la ANUC en los años 60 y las propuestas pedagógicas del ICA para maestras y maestros, también aportaron a la construcción del pensamiento ambientalista.

### ***La Conferencia de Estocolmo y la educación ambiental***

La Conferencia de Estocolmo de 1972 llevó a formar en los principios del cuidado y preservación del medio ambiente y entre otras cosas promovió:

- Se declaró el 5 de junio como el Día Mundial del Medio Ambiente.
- Se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente –PNUMA–.

- Se sentaron las bases de la Carta de Belgrado (1975), que definió los principios de la educación ambiental: conciencia, conocimiento, actitud, participación y acción.

En América Latina, estas ideas influyeron en los currículos escolares, el surgimiento de movimientos ambientalistas y la formación de nuevas generaciones con espíritu ecológico.

### ***Primeras experiencias educativas***

Las primeras instituciones educativas con orientación ambiental que surgieron en Risaralda:

- I.E. La Florida (Pereira, 1985).
- I.E. Santa Ana (Guática).
- I.E. La Suiza (Pereira).

Estas iniciativas fueron apoyadas por la CARDER y se conformaron grupos como Cedro Negro y Yarumo Blanco.

Desde 1978, bajo la orientación de don Guillermo Castaño, se iniciaron procesos de agroecología en:

- Arabia, Veracruz, Pereira, Chinchiná, Marsella, entre otros.
- Instituciones como Pedro Uribe Mejía, Villa Santa Ana y el INEM.

Los estudiantes realizaban actividades como observación de aves, caminatas ecológicas y la implementación de huertas escolares. La educación se convirtió en una herramienta clave para la defensa de la sociedad campesina y el ambientalismo.

### ***Extensión del pensamiento ambientalista***

- La especialización en agroecología de la UNISAR (Santa Rosa, Risaralda) consolidó procesos formativos.
- La ANUC y sus luchas por la tierra siguieron incidiendo en la educación rural.

### **“La Bella: educación para el cuidado de la tierra, la ancestralidad y la vida”**

La Institución Educativa La Bella está ubicada en el corregimiento La Bella, de Pereira, en la vereda del mismo nombre. Fue fundada hace aproximadamente 45 años, cuando aún dependía administrativamente de La Florida y contaba con solo 50 habitantes. La vereda enfrenta un problema persistente de tenencia de la tierra.

En sus inicios, la cultura cafetera y la cultura arriera eran predominantes, en parte, debido al estado de los caminos. Con la creación del municipio, las vías han mejorado y la producción agrícola también ha cambiado. Hoy se cultivan hortalizas, cebolla, plátano, maíz, habichuela, cilantro, frijol, yuca y frutas como lulo, banano, chachafruto, guayaba, naranja y limón. En el pasado también se sembraba caña panelera y penca de cabuya o maguey y se desarrollaba la industria porcícola. Sin embargo, muchos de estos productos han sido reemplazados por el cultivo de cebolla de forma comercial.

Según Guillermo Castaño, a este territorio llegaron colonos y personas desplazadas por la violencia, quienes comenzaron a trabajar la tierra y a sembrar productos de pancoger. Esta región se reconoce por la lucha campesina por la tierra, especialmente, durante la década de 1970, en el marco de la reforma agraria impulsada por de Alberto Lleras, con la Ley 135 de 1961, durante el Frente Nacional.

En este sector, también se asentaron comunidades afrocolombianas gracias a la donación de tierras por parte del gobierno. Sin embargo, estos terrenos fueron parcelados y, con el tiempo, vendidos por sus propietarios. Un cambio notable ha sido la transformación de fincas campesinas de autoconsumo a fincas de vocación comercial.

El concepto de la tierra es central en esta institución. Para la comunidad educativa, “la tierra es madre, cuna, vida, sustento para las familias y las comunidades”. Los estudiantes aprenden a vivir en armonía con la naturaleza, a leerla, a cuidarla y a desarrollar un profundo sentido de pertenencia.

La escuela promueve la formación campesina a través de varios espacios pedagógicos. Uno de ellos es la huerta, donde se cosechan legumbres abonadas con productos orgánicos preparados por los estudiantes. También se cultivan maíz y frijol en otros espacios. Hay un bosque, una reserva forestal y un sendero

ecológico que sirven como escenarios de aprendizaje práctico, donde los y las estudiantes siembran, cosechan y cuidan la tierra. Además, existe un huerto circular de plantas aromáticas como el romero y la albahaca.

El equipo docente está altamente comprometido con el horizonte institucional. Uno de los profesores, Alejandro Zapata Villada, encargado de la parte agroecológica, enseña sobre las aves, las especies vegetales y lidera el trabajo en las parcelas de maíz y frijol. Este proceso se complementa con el *Coconuco de crianza*, también conocido como la *Casa de las Semillas*, un espacio sagrado donde se conservan semillas criollas y nativas, se evita el uso de agroquímicos y no se cultivan transgénicos.

La institución también cuenta con espacios dedicados a la crianza de animales: un gallinero con gallinas ponedoras, zonas para la cría de conejos y un área para la porcicultura, donde los estudiantes aprenden sobre alimentación, reproducción y comercialización de los cerdos.

En La Bella, la educación agroecológica busca revivir la ancestralidad. Por ejemplo, en los saberes afrodescendientes, las siembras tradicionales están profundamente conectadas con los ritos de la vida, como el acompañamiento a las madres al momento del parto, aspectos que se cuentan. Esta conexión con la naturaleza es fundamental para ser guardianes de la vida. Las plantas medicinales que cultivan para la sanación no contienen químicos y el enfoque agroecológico se entrelaza con la espiritualidad, la identidad y el reconocimiento de los pueblos originarios.

La cosmogonía y la cosmovisión de los pueblos ancestrales se vivencian en esta institución. Se considera que los antepasados siguen conectados con el presente, enviando mensajes oníricos que se expresan en símbolos, signos y vivencias que emergen en el territorio.

Gracias al trabajo colectivo de las directivas, la comunidad y el estudiantado, se construyó un museo en homenaje al maestro ambientalista y defensor del territorio, don Guillermo Castaño. El museo está adornado con un mural en el que manos y semillas representan el vínculo con la Pachamama. Allí se exhiben semillas y piezas de cerámica encontradas en el territorio: pulidoras, pulcancas, espirales y otros elementos de profundo valor espiritual.

Esta institución representa una oportunidad para aprendizajes prácticos, simbólicos y vivenciales, no solo para los y las estudiantes, sino también para las comunidades que desean una educación diferente, donde lo ancestral tiene prioridad y las familias son partícipes del proceso educativo de sus hijos e hijas.

## 16. Proyecto Vican 2025 En búsqueda de la soberanía alimentaria

Sonia Edilma Cardona<sup>20</sup>

El presente texto resume la práctica pedagógica desarrollada por la familia en la finca Las Palmas, en el municipio de Viterbo, Caldas, que desde el 2008 vienen impulsados procesos de diversificación agrícola con el fin de lograr la soberanía alimentaria y fortalecer su economía familiar, a través de estrategias pedagógicas, emprendimientos rurales e integración con la comunidad. Este texto sintetiza dicho proceso desde sus orígenes, mostrando su evolución, su articulación con el ámbito educativo y su potencial como práctica replicable, como se hizo en la I.E. El Madroño de Belalcazar, Caldas.

El proyecto surge como respuesta a la crisis cafetera. Se fortalecen capacidades familiares y comunitarias para transformar materias primas locales, apoyados por diversas instituciones. Se privilegia el autoconsumo y la comercialización responsable.

### ***Nuestra Historia***

- *Antes de 2008*: se desarrollaban actividades productivas familiares como la venta de tortas, postres, tamales, entre otros. Se exploraban ideas de diversificación para alcanzar sostenibilidad económica y soberanía alimentaria.
- *2008–2013*: implementación de proyectos agrícolas y pecuarios (plátano, banano, pancoger, cacao, peces, conejos, entre otros), destinados al autoconsumo y la venta local.
- *2012–2013*: iniciativa de vinos artesanales a partir de cítricos bajo el nombre “Vina, sabor que combina”, vinculándose con la ONG “Emprendedores de Viterbo”.
- *Desde 2015*: participación en mercados campesinos con frutas, vino, panela, blanqueado y melado. Nace la marca “Vican”.
- *2017–2018*: procesamiento artesanal de café y cacao. Innovación en empaques y etiquetas con la marca “Vican Colombia con sabor a Viterbo”.

---

<sup>20</sup> Docente I.E. La Milagrosa. Viterbo, Caldas. integrante de la red de Soberanía, Autonomía Alimentaria y lo ambiental.

- 2019: ganadores de subsidio para maquinaria. Desarrollo de nuevos productos como turrón y vino de café.
- 2020: construcción del quiosco Vican, senderos y miradores. Ampliación de líneas de productos a 62.
- 2021: registro formal de la empresa y conformación de la asociación ATVUPAS. Inicio de huertas con material reciclable.
- 2022: participación en expediciones pedagógicas y presentación de productos innovadores derivados del plátano, café y cacao.

### ***Extensión y aplicación***

Froilán Danilo Cano<sup>21</sup>

La práctica Vican se extendió al ámbito educativo, con el fin de generar sentido de pertenencia al campo y formar al estudiante en la siembra, producción y procesamiento de productos agrícolas.

Desde 2007, estas experiencias se vinculan al currículo de la Institución Educativa San Isidro, en la asignatura de emprendimiento. Se promueve el desarrollo de capacidades empresariales y el aprovechamiento de recursos propios del territorio en estudiantes rurales y urbanos.

En la I.E. El Madroño, sede El Carmen (Belalcázar, Caldas), se viene desarrollando esta práctica de aprendizaje agroecológico con estudiantes de preescolar a quinto grado, a partir de huertas escolares. Se integran saberes locales, técnicas agroecológicas y metodologías activas, rescatando semillas nativas y recetas ancestrales. Cada grado desarrolla procesos diferenciados según la edad y capacidades de los estudiantes.

- *Participación Familiar y Comunitaria:* en estas instituciones la vinculación de la familia ha sido primordial. La vinculación de padres y comunidad fortalece los procesos educativos y alimentarios. Se recupera la cultura de la huerta casera, se preparan refrigerios calientes y se promueve el consumo cultural con productos locales y ancestrales.
- *Jardines que Alimentan:* con el apoyo de la comunidad, la actividad de las huertas se ha extendido y se desarrolla el proyecto Jardines que

---

<sup>21</sup> Docente en la Institución educativa rural El Madroño de Belalcázar, Caldas, Integrante de la red de Soberanía, Autonomía Alimentaria y lo ambiental.

Alimentan. Este proyecto integra saberes agroecológicos y ornamentales con el cuidado de los seres vivos del entorno, fortaleciendo la soberanía alimentaria humana y eco sistémica.

### ***Articulación Curricular***

- *Educación Artística*: creación de jardineras y materas con material reciclado.
- *Lengua castellana*: lectura, rotulación y apropiación del vocabulario agroecológico.
- *Ciencias Sociales*: sentido de pertenencia, cooperación y recuperación de tradiciones.
- *Ciencias Naturales*: procesos de germinación, siembra, cuidado del entorno y polinización.
- *Matemáticas*: conteo, medición, gráficos y análisis de datos agrícolas.
- *Tecnología*: reutilización de recursos y diseño de herramientas agroecológicas.
- *Religión*: cuidado de la vida y espiritualidad asociada a la naturaleza.

El Proyecto Vican 2025 representa una experiencia significativa de soberanía alimentaria, innovación pedagógica y economía familiar sostenible. Su carácter integral, intergeneracional y comunitario demuestra que la educación rural puede y debe ser un eje de transformación territorial. Esta experiencia resalta la articulación escuela-comunidad y el aprovechamiento de los recursos del entorno como bases para una educación contextualizada, pertinente y emancipadora.

## **17. El arte y el teatro en la escuela: una aventura pedagógica**

Alonso Marulanda Álvarez<sup>22</sup>

En estos espacios de reflexión, como acontece con la Expedición Pedagógica, que se han construido como una necesidad de los docentes, es muy

---

<sup>22</sup> Docente, actor y director de teatro. Integrante de la red de comunicación y arte de Pereira, Risaralda.

importante traer a colación la relación del arte y el teatro como fuentes de experiencia y sensibilización de nuestros niños, niñas y adolescentes desde la escuela, entendiendo que son una aventura que propicia una nueva mirada del hecho pedagógico más allá de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional —MEN— y que permiten una aproximación a las realidades sociales y familiares que viven nuestros estudiantes.

Es por esto que esta reflexión tiene como propósito invitar a los y las docentes para que asumamos el reto de transformar la escuela en un territorio propicio a la construcción de una nueva sociedad, más humanista, por lo que desarrollaremos cuatro partes, con las siguientes temáticas: los sentidos profundos para caminar, somos lo que es el territorio, las miradas de muchos momentos y reírse para vivir bonito. Es importante decir que la pregunta en la que gira entorno esta reflexión es: ¿cómo hacer de la escuela, en Colombia, una verdadera aventura pedagógica?

### ***Los sentidos profundos para caminar***

Hemos venido escuchando que nuestro sistema educativo tiene que responder a las exigencias de las instituciones multilaterales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y, últimamente, la OCDE, quienes condicionan a nuestros gobiernos para brindarle alguna ayuda económica, teniendo como trasfondo el conflicto social y armado, lo que se considera como la razón para que se inviertan esos dineros, haciendo énfasis en que se debe exigir tanto a maestros como a los directivos docentes para que haya unos rendimientos académicos aceptables, que estén al mismo nivel que se da en los países más desarrollados.

Con ese propósito es que nos han obligado a darle importancia a mirar las cifras, a obligar a nuestros niños, niñas y adolescentes a que presente unas pruebas de saber que poco o nada tienen que ver con sus realidades, ni siquiera de su propio aprendizaje, negando las diversidades culturales que son tan importantes para que efectivamente podamos tener unos nuevos ciudadanos capaces de transformar su entorno, desde su comprensión y apropiación.

Por eso hablamos de sentidos profundos para caminar, porque se trata de ir más allá de lo que el MEN le exige al sistema educativo en términos administrativos, pero, además, que sea posible una nueva escuela en la que sea muy importante el sentir como el pensar, en una armonía clara que influya en el cuerpo y en el espíritu de las nuevas generaciones que van al aula. He ahí

donde el arte y el teatro tienen una misión importante que cumplir, propiciar unos nuevos caminos para aprender a soñar, que los aprendizajes sean tan significativos, que las nuevas generaciones comprendan cuál debe ser su papel como nuevos ciudadanos, en un país como el nuestro, donde el conflicto social y armado ha llegado tan lejos que ni siquiera respetan las aulas, a pesar de los esfuerzos de los maestros y las maestras por evitar que lleguen hasta allí.

Esta apuesta por los senderos del arte y del teatro, aspectos claves dentro de la herencia cultural propia, nos permitirán recoger aquellos aportes que se han construido al interior de las comunidades, que muchas veces se pierden, por lo menos en las prácticas sociales, porque la misma violencia obliga a que haya una invisibilización de esos grandes constructos, perdiéndose en la noche de los tiempos. El gran poeta y dramaturgo Bertolt Brecht, al respecto del papel de la escuela y el arte ha dicho:

¡Aprende lo más sencillo! Para aquellos  
cuyo tiempo ha llegado,  
¡nunca es demasiado tarde!  
Aprende el ABC, no es suficiente, pero  
¡apréndelo! ¡No te desanimes!  
¡Comienza! ¡Debes saberlo todo!  
¡Debes tomar las riendas!

¡Aprende, hombre en el asilo!  
¡Aprende, hombre en la cárcel!  
¡Aprende, mujer, en la cocina!  
¡Aprende, sexagenario!  
¡Debes tomar las riendas!  
¡Ve a la escuela, tú que no tienes casa!  
¡Haz acopio de saber, tú que pasas frío!  
Hambriento, agarra el libro: es un arma.  
Debes tomar las riendas.

¡No tengas miedo de preguntar, camarada!  
No te dejes enredar,  
ve a verlo por ti mismo.  
Lo que no sabes por ti mismo  
no lo sabes.

Comprueba la cuenta.  
Tú tienes que pagarla.  
En cada partida pon el dedo.  
Pregunta: esta, ¿de dónde sale?  
Debes tomar las riendas.<sup>23</sup>  
Bertolt Brecht, 1933

Se trata, muchas veces, de enderezar el camino, hacer el recorrido de la mano de aquellos que nos pueden aportar porque tienen unos acumulados que son los que generan las raíces más profundas de nuestro ser; por eso resulta clave decir con Brecht, “debes tomar las riendas”, como un objetivo claro, en estos tiempos oscuros de tanta desinformación y de tanto desarraigo, donde la muerte sigue siendo el pan nuestro de cada día.

Somos lo que es el territorio

En la experiencia teatral, consideramos el cuerpo como el primer territorio a explorar, un territorio al que debemos visitar cada vez que nos aprestamos a expresar lo que estamos viviendo en nuestro aquí - ahora, porque es el espacio más inmediato, pero además el más desconocido, que se convierte en el territorio violentado por todos los actores del conflicto, sin distingo alguno.

En este sentido, el maestro Augusto Boal, en su Teatro del Oprimido<sup>24</sup>, nos plantea que la naturaleza, según Aristóteles, “tiende” a la perfección, lo que no quiere decir que siempre la alcance. El cuerpo tiende a la salud, pero puede enfermarse; los hombres tienden gregariamente al estado perfecto, pero pueden ocurrir guerras; así, pues, la naturaleza tiene ciertos fines en vista, perfectos, y a ellos tiende, pero a veces fracasa. Para eso sirve el arte y sirve la ciencia: para, “recreando el principio creador” de las cosas, corregir a la naturaleza donde esta haya fracasado.

He aquí algunos ejemplos: el cuerpo “tendería” a resistir a la lluvia, al viento, al sol, pero tal cosa no se da y la piel no es suficientemente resistente como para eso. Así, entra en acción el arte del tejido y la fabricación de telas para la protección de la piel. (...) Para eso sirven el arte y la ciencia: para corregir las fallas de la naturaleza, utilizando con ese fin las propias sugerencias de esta última (Boal, 1980: 117 - 118).

---

<sup>23</sup> Bertolt Brecht, 1933 (*Elogio del aprendizaje* - traducción de J.L.G.T.).

<sup>24</sup> Boal, Augusto. *Teatro del Oprimido*. Nueva Imagen, primera edición, México, 1980.

Con base en lo anterior, entendiendo que el papel del arte y la ciencia está en remediar lo que la naturaleza no puede perfeccionar, entonces el cuerpo se convierte en el mejor laboratorio para desarrollar la conciencia de las personas, con la que puede entender hacia dónde y por qué debe actuar socialmente en su comunidad. En este territorio, que en el cuerpo es símbolo y signo, el aporte está en que se convierte en potencia de aprendizaje, donde se experimenta el sentir de lo comunitario, que manifiesta lo que se ha creado como cultura.

Es un territorio que se comparte, a través de la teatralidad, en el sentido del ritual dramático mediante el cual se puede poner en consideración el conflicto, pues se van elaborando unos lenguajes verbales y no verbales que expresan lo que se siente y lo que se piensa de lo que se está viviendo; por supuesto, con una carga estética que posibilita tomar distancia frente a la realidad y la proyecta en diversas formas en la conciencia del espectador.

### ***Las miradas de muchos momentos***

Hemos planteado en diferentes espacios de representación, incluso dentro del oficio de la docencia, que debemos cultivar el afecto de la mirada, para significar el lado simbólico de la vista, como un elemento comunicador de sentimientos, unos sentimientos que son capaces de llevarnos a la comprensión del otro y de la otra, a que haya una identidad como seres humanos, más solidarios, dignos, libres y, ante todo, amorosos, por eso son muchos momentos y muchas las miradas.

Hagamos un alto en este camino y esforcémonos de manera conjunta en la construcción de un discurso, una sola mirada colectiva que nos dé una respuesta, que nos brinde también protección, que nos permita hacer nuestro montaje soñado, a partir de un real compromiso con el mundo social, aún con ideas planteadas ya en el pasado también –tampoco podemos pretender que estamos diciendo algo nuevo, simplemente retomar postulados ya expuestos. Los del pasado hicieron enormes esfuerzos y los hemos abandonado, porque hemos escuchado los cantos de sirena que nos han engañado, hemos colocado en primer plano en el escenario el concepto de la trivialidad, del facilismo y eso ha hecho que las sociedades le resten importancia a la disciplina teatral<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Marulanda, Alonso. El teatro de soluciones. Revista *Juglar*, No 6. enero 2024: 49.

¿Qué podría ser más importante que hacer de las miradas una alternativa? Eso nos lleva a pensar que una mirada lleva implícito un regalo, y que ese regalo está lleno de vivencias, porque es a través de ella o de ellas que se puede recoger la magia de los pueblos, sus historias, aquello que se vuelve necesario para vivir, porque, en definitiva, si no lo hacemos, terminaremos absorbidos por las mentiras de esas sirenas que nos ofrece la virtualidad: en un mundo virtual, ¿cómo dejar de cultivar el afecto de la mirada?

Al referirnos a los muchos momentos, no estamos hablando de lo instantáneo, estamos hablando de la conciencia de lo histórico, como un tiempo consciente, amplio, convergente y divergente, lleno de muchas contradicciones y de muchas alternativas, ese tiempo del que hablaba Walter Benjamin, a propósito de su reflexión sobre la historia:

## **XIX**

*“Los escasos cinco milenios del homo sapiens –dice uno de los biólogos más recientes– representan, en relación con la historia de la vida orgánica sobre la tierra, unos dos segundos al final de una jornada de veinticuatro horas. Llevada a esta escala, la historia de la humanidad civilizada ocuparía una quinta parte del último segundo de la última hora. El “tiempo del ahora”, que como modelo del tiempo mesiánico resume en una prodigiosa abreviatura la historia entera de la humanidad, coincide con esa figura que representan la historia de la humanidad dentro del universo”<sup>26</sup>.*

Nos interesa entonces que la escuela sea capaz de asumir una nueva concepción de la formación de las nuevas ciudadanías con base en el desarrollo de esas nuevas miradas, centradas en el reconocimiento del uno, del otro y del nosotros, en su relación con lo social histórico, porque, al fin y al cabo, siguiendo con Benjamin, estamos asistiendo a los últimos segundos de ese tiempo cósmico, lo que nos hace conscientes de nuestra finitud y, por lo tanto, que tenemos que aprovechar cada instante y cada momento para compartir, para dialogar y para construir ese nuevo mundo que queremos para todos y todas.

---

<sup>26</sup> Benjamin, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. UNAM, Editorial Itaca, México, 2008. pp 57.

### ***Reírse para vivir bonito***

Este momento de la sociedad mundial, es el momento de la virtualidad y del mercantilismo más exagerado, donde se le ha puesto precio a la vida misma, como lo prueba el trato que le estamos dando a la naturaleza, al aceptar que sólo en el consumismo podemos ser personas.

En esa virtualidad en que nos han sumergido y en la que todos hemos caído por acción y por omisión, estamos impedidos para el disfrute del aprendizaje, porque se nos ha venido exigiendo que hablemos de emprendimientos para resolver lo que es un asunto que deben resolver los Estados, que es la institución creada para desarrollar el bienestar social de todos los ciudadanos y donde la escuela debe preparar a sus nuevas generaciones para asumir el reto de perpetuar la especie, no como una fatalidad biológica, sino como la necesidad de engrandecer la obra humana.

En este sentido, la escuela se expande hacia el todo comunitario, para superar el discurso trágico de la pandemia que aún recorre las aulas y que ha influido de manera tan negativa en la mentalidad de nuestro niños y jóvenes, cuando se trata más bien de recoger de los jóvenes sus anhelos, esos caminos diversos, esas ideas, esos sueños y ponerlos al servicio de un escenario asertivo, para construir un mundo mejor.

Aquí hemos dicho que hay que volver a la risa, a reírnos, a la plenitud de la risa, aquella que desenmascara el miedo, el terror, la mentira, el odio, como una fuerza expansiva que redimensiona lo que pensamos del mundo, porque desde allí el ser humano, la comunidad humana, se vivifica más allá de lo que puede someterla, dando pasos gigantes contra la explotación, contra el autoritarismo, algo así como dijo Mikhail Bajtin, al hablar del papel de la risa en el tiempo del carnaval.

Explicaremos previamente la naturaleza compleja del humor carnavalesco. Es, ante todo, un humor festivo. No es en consecuencia una reacción individual ante uno u otro hecho «singular» aislado: la risa carnavalesca es ante todo patrimonio del pueblo (este carácter popular, como dijimos, es inherente a la naturaleza misma del carnaval); todos ríen, la risa es «general»; en segundo lugar, es universal, contiene todas las cosas y la gente (incluso las que participan del carnaval), el mundo entero parece cómico y es percibido y considerado en un aspecto jocos, en su alegre relativismo; por último, esta risa es ambivalente: alegre y llena de alborozo, pero al mismo tiempo burlona sarcástica, niega y afirma, amortaja y resucita a la vez.

Una importante cualidad de la risa en la fiesta popular es que escarnece a los mismos burladores: El pueblo no se excluye a sí mismo del mundo en evolución. También él, se siente incompleto; también él renace y se renueva con la muerte<sup>27</sup>.

Nuestra apuesta es porque, como dice Bajtin, la risa vuelva a ser un elemento para que la vida se vuelva más llevadera, pero además que nos permita reflexionar sobre lo injusto, sobre lo trágico, sobre lo inmoral, sobre aquello que es anormal, para hacer una especie de purificación, de ahí que desde la teatralidad, en donde el cuerpo y la mente son fundamentales, el aprendizaje debe comportar elementos de la burla regeneradora, de la risa que resucita, la risa fiesta, la risa ritual, que reivindique al ser humano y, por ende, a la sociedad en su conjunto, con nuevas alternativas, porque hasta eso puede lograrse, cuando se trata de posibilitar una actitud comprometida en la que los seres humanos sean capaces de reírse de sí mismos, que puedan soportar ese renacer desde el goce, no sólo para el disfrute dionisiaco, sino para el placer del conocer apolíneo, como lo diría Friedrich Nietzsche, en su “Nacimiento de la tragedia”.

### ***A modo de conclusión***

Debemos apostarle a una escuela que construya pedagogías que llamen a la aventura de la vida, que permita construir unos nuevos sentidos para soñar mundos posibles, pero todo ello se logra con la fuerza creativa del arte y el teatro llevados al aula, pues son los únicos capaces de reinventar la mirada, el cuerpo como un territorio posible y una risa festiva que ponga en tela de juicio este mundo del mercado, de la trivialización, de la pandemia y de la virtualidad, recogiendo lo mejor de la construcción social e histórica de las comunidades, que puedan entrar en un diálogo permanente los saberes y que se vaya consolidando, entre las nuevas generaciones, la costumbre de transformar la realidad en una nueva, más justa y más humana para todos y todas.

---

<sup>27</sup> Bajtin, Mikhail. *La cultura popular en la edad media y el renacimiento*. Alianza Editorial, Madrid, 2003. pp 11.

## **18. Red de comunicación y arte. Caminando la imagen desde las redes pedagógicas**

Carlos Arturo Rosero<sup>28</sup>

En el proceso que hemos venido desarrollando en la red pedagógica de comunicación y arte analizamos cómo la imagen tiene movimiento y encontramos el video, la imagen tiene movimiento en el tiempo, la imagen la movilizamos constantemente por redes sociales o medios de comunicación, la imagen está en movilización social por la educación con un propósito pedagógico y popular.

De acuerdo a estas premisas concluimos el accionar de la red con el texto a continuación, iniciando con la comunicación, pasando por el arte y terminamos en los derechos humanos, con el que tenemos una relación laboral y un proyecto en común, el encuentro regional de DDHH del Eje Cafetero.

### ***Movimiento de la imagen en la historia, hacia la expresión popular***

Para nadie es un secreto lo que conocemos de la historia de la imagen, el nacimiento de ella por artistas exclusivos y de gran sabiduría, inventos de captura de la imagen, al igual que artefactos para la exhibición, también el cómo debíamos adquirirla o transmitirla en esos tiempos pasados, que únicamente se hacía por medios impresos y con permisos especiales. Hoy, es diferente. Recordemos que antes la imagen tenía un proceso de larga duración para su realización, con revelado sensible. Los medios eran escasos para la imagen ser expuesta y a todo esto le daba un valor artístico, pero también su valor económico para multiplicarla y adquirirla. Hoy en día la imagen adquiere un movimiento importante que va de la exclusividad de la clase alta a lo popular. Antes, los que hacían imagen eran pocos y ahora cualquiera puede crearla; claro, un análisis más específico nos diría que se sacrifica calidad de la imagen y veracidad (fake news).

Por esa ampliación de creadores, de público, de medios de exhibición y lo más importante, una amplia plataforma de expresión, de información y de denuncia, este último le da el carácter popular, porque abarca todo lo que

---

<sup>28</sup> Docente expedicionario de Pereira, Risaralda. Integrante de la CUT y de la Red de comunicación y arte.

necesitamos los movimientos sociales para el accionar; tenemos creadores por cantidades, aprovechamos que los medios, por el momento, son gratuitos en su mayoría, que el público está ávido de información y los movimientos necesitan poder expresar sus diferencias, ideologías, sus verdades, las injusticias o simplemente la programación del diario accionar de sus organizaciones.

De ahí que la imagen se convierte, para la MSE, en una oportunidad comunicativa importante para avanzar con la elaboración de flyer y videos, por el equipo o por cada una de las prácticas, de las reuniones virtuales por la plataforma jit si, la exposición de las prácticas pedagógicas, los diferentes programas que se producen, etcétera. Hace que tengamos que movilizar la imagen para encontrar hilos y canales comunes que nos permite construir, para compartir con otros y aprender a trabajar en equipo y poder hacer un trabajo conjunto. La red de comunicaciones es como una telaraña, unido para mantener el tejido.

Encontramos una necesidad de comunicarnos y la importancia de saber producir piezas con creatividad y arte, por ende, el valor de la formación y el uso de aplicaciones que en el momento existen; son una cantidad considerable para la manipulación de elementos comunicativos, pero que requieren tiempo para mecanizar su uso. La comunicación nos permite un escenario de reconocimiento y visibilización de nuestro territorio, como una forma metodológica hacia una educación alternativa.

El arte complementa la comunicación, le da significado que en la mayoría de las veces se vuelve simbólico y de recordación para mantener viva la memoria. El uso de colores, formas, palabras, imagen, frases sonoras y con significado popular, son la estrategia más evidente para las campañas sociales. Un ejemplo de ello puede ser el último evento de las cucas tienen razón, una persona mal intencionada borra de una pared un mural que tenía esta frase, con colores: negro, amarillo y rojo, un tipo de letra muy lineal, una imagen de un personaje de no muy buena recordación y en algunos momentos acompañados con un número, 6402, a veces con las frases, los falsos positivos o él dio la orden o madres buscadoras. Fue una acción considerada como una afrenta, contra el arte, los artistas y contra la denuncia que quería expresar el mural; éste se replicó muchas veces por todo el país. Este es un claro ejemplo del plano comunicativo, artístico y de DDHH, que expresaba denuncia, resistencia, creatividad y difusión. Sin ir más lejos, muchas personas pueden tener expresiones hasta en su propio cuerpo, al cual le llamamos tatuajes, que funciona como un mural personal, a veces íntimo.

Podemos decir que la comunicación moviliza también la palabra, el pensamiento crítico y crea una lectura o cultura de los territorios, además, de que educa o deseduca según su uso.

### **Memorias**

En este proceso se recogieron historias de vida de algunas personas, entre ellas, las mayores, sabedores, maestras, lideresas sindicales y maestras que dejan huella por su trabajo con las comunidades.

En estas memorias que muestran el camino recorrido y un proyecto de vida, se pueden leer aspectos históricos, políticos y construir esa historia oculta que es necesario visibilizar. También hacer una lectura de cómo las personas interpretan el mundo y la incidencia que los asuntos sociales, económicos y políticos tuvieron en sus vidas.

Este proceso hay que ampliarlo y continuar construyendo estas historias.

## **19. Pensamiento computacional desde la diversidad**

Lina Marcela Buitrago Chalarca<sup>29</sup>

Aunque soy licenciada en biología y química, he incorporado la tecnología en mis clases y hoy quiero compartir con ustedes una experiencia muy linda que lleva más de 9 años, podría decirse que más, en la institución donde laboro. Esta práctica pedagógica se llama *pensamiento computacional desde la diversidad*.

En el año 2019 recibí una llamada del Ministerio de las TIC para participar del programa Coding for Kids, programación para niños y niñas. Me informaron que la idea era trabajar con profesores de diferentes áreas para que llevaran la tecnología al aula. Entonces, me motivé y empecé a estudiar esos conceptos del uso de las de las nuevas tecnologías en el aula y a desarrollar otro tipo de habilidades propias del pensamiento computacional.

Nuestra institución en Manizales es una institución que tiene población diversa y tenemos en primaria el modelo didáctico flexible, YEMPA, donde hay niños con diferentes características, diagnósticos clínicos, tenemos migrantes venezolanos, en fin, tenemos una población muy diversa.

---

<sup>29</sup> Docente de la Institución educativa Mariscal Sucre de Manizales, integrante de la Red pedagógica de ciencia y tecnología.

Entonces, yo decido llevar esta experiencia al aula con estos chicos, de grado sexto que tienen estas características. Cuando les comenté eso a algunos compañeros, me dijeron que les parecía muy raro y difícil lo quería hacer, que la idea es mostrar como cosas exitosas; entonces, yo les decía que no sabía si iba a ser algo exitoso o no, pero que lo quería hacer con ellos.

Esto para mí representa un reto, nuevos aprendizajes, nuevas posibilidades de enseñanza, reflexiones, manejar todo lo creativo, la lúdica, la inclusión y la motivación. Entonces, empiezo trabajando con los chicos a la par con los tres sextos y me doy cuenta que los niños respondían mucho mejor que los demás.

Empezamos con videos motivacionales, con plataformas educativas, utilizando las fichas de programación para niños y niñas, que son muy claras, pues en unas sesiones hay actividades conectadas y otras actividades desconectadas.

A la par, empezamos a reforzar normas y rutinas, a realizar registros individuales mucho más eficaces, frases, a realizar marchas silenciosas, a mirar el trabajo del otro, observarlo, y analizarlo, y luego con memoria colectiva hacíamos las construcciones. Siempre teníamos el acompañamiento de un funcionario del British Council en el aula de clase cada mes, para hacer la retroalimentación de lo que veía.

Los niños que estaban desarrollando la práctica eran niños con capacidades diversas, o sea, niños con autismo, niños con déficit de atención, niños con hiperactividad, que les costaba trabajo socializar u otros que eran hiperactivos.

En una ocasión, hubo un sorteo para participar del proyecto denominado *dado acelerómetro* y se ganó y ocupamos el tercer puesto en compañía de unas niñas de San Andrés y Providencia. A nivel de Caldas éramos los únicos participantes, en el año 2019. Ya en el año 2020, entonces empezamos con otro tipo de programas porque ya estamos en la virtualidad.

Entonces, participamos de *program artes* cuando estábamos en la pandemia, con niños de sexto a noveno y pues cada uno de ellos realizó diferentes actividades en la plataforma educativa. Estuvimos en Bogotá y tuvimos la posibilidad de realizar ejercicios. Ese día, estuvo el Ministerio de las TIC y les gustó mucho esa propuesta, la de hacer programación para niños y niñas con capacidades diversas.

Nos contactan, tuvimos la oportunidad de salir ir en diferentes medios a nivel nacional a plantear la propuesta, con el enlace de Emanuel y la profe Lina, acompañando en el proceso.

Luego nos reunimos unos docentes de primaria, Lida, Gisela y docentes de secundaria. Nosotros cuatro nos reunimos y empezamos a conversar, y nos dimos cuenta de que esto que yo les acabo de mostrar también lo estaban haciendo ellos y que nosotros estábamos trabajando en la misma institución de forma aislada y que eso pues traía unas desventajas, porque no conocer el trabajo del otro, no enriquecerse con el trabajo del otro, no compartir con el otro, pues hace que cada uno haga un montón de intentos en la institución, en el aula de clase; en cambio, juntos podemos alcanzar mejores logros.

En ese sentido, nos dimos cuenta de que las experiencias educativas se pierden por falta de divulgación, por no escribir, por no utilizar las redes y que los estudiantes motivados aprenden. Además, que el pensamiento computacional motiva a los estudiantes, ayuda a que ellos reflexionen, ayuda a que ellos quieran aprender las diferentes áreas del conocimiento y pues, obviamente, que nosotros debemos atender un alto número de estudiantes con capacidades diversas y que tenemos que brindarles una educación enriquecedora.

De esta forma, vimos que la educación inclusiva no era una limitante para nosotros. Además, que estábamos cerrando las brechas en lo relacionado con la educación y que estábamos trabajando con una educación en cascada, es decir, que, si se empieza desde la primaria, pues los chicos pueden avanzar y van obteniendo otros niveles de profundización.

Los estudiantes motivados van a aprender muchísimo más y nosotros no podemos desconocer que las tecnologías están aquí, están ahora y que nosotros como docentes así nos cuesta el trabajo, podemos utilizarlas en clase y aprender de ellas.

Hay que tener presente que hay muchas plataformas educativas que nos pueden facilitar mucho del trabajo en el aula, que facilitan tiempo, que hacen que sea mucho más motivacional, eso sí, no abusando de ellas y haciendo un seguimiento y teniendo una intencionalidad clara para poder llevarlas al aula.

Con los chicos este tipo de actividades les ayuda a ser más autónomos, aprenden a trabajar con los otros. En el caso de los chicos con los diagnósticos clínicos relacionados con el autismo y con otras discapacidades les sirve para compartir sus ideas con los demás, socializar mejor, que no tengan miedo y, además, les favorece la autoestima. También, se fortalece el trabajo femenino porque se tiene la idea que estas actividades son para los hombres, entonces, se fortalece y aporta a tener más confianza en las capacidades.

## 20. Los algoritmos deben ser una pedagogía con alma

Anderson Ortiz<sup>30</sup>

Mi formación ha sido autodidacta a partir de procesos sociales y de voluntariado. Y la mirada que quiero dar desde el algoritmo en la pedagogía, es una mirada más lateral que creo que puede ayudar a que desde el aula y desde fuera del aula se pueda considerar el pensamiento computacional como una oportunidad.

La experiencia del conocimiento no siempre se da entre libros y aulas. A veces nace entre huertas, cámaras de video o conversaciones con jóvenes que buscan sentido más allá del currículo.

La palabra algoritmo o la definición de algoritmo que todos conocemos, que es pues esta secuencia de procesos y procedimientos para llegar a un resultado, es una palabra que está en boga a partir de la tecnología. No se trata solo de la definición técnica –esa secuencia de pasos lógicos para resolver un problema– sino de reconocer que el algoritmo ha estado desde siempre en nuestra historia como especie. “No habríamos salido de la prehistoria sin aplicar algoritmos”. Y es cierto: la humanidad ha generado conocimiento mediante procesos cíclicos, por prueba y error, por tanteo, por intuición. La palabra, el arte, la agricultura y la escritura son algoritmos culturales, refinados a través de generaciones.

Sin embargo, el lenguaje técnico suele levantar barreras. Cuando una palabra como “algoritmo” se encierra en una élite de saber, se ensancha la brecha entre quienes entienden y quienes quedan al margen. La escuela, históricamente diseñada para reproducir ciertos conocimientos funcionales al modelo industrial, ha tenido que luchar para humanizar su propósito. Hoy, con la irrupción de la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías, ese desafío se intensifica.

Pero en esa aparente amenaza también hay una oportunidad: movilizar el concepto de algoritmo como herramienta de pensamiento, no solo digital. “Somos quienes creamos los algoritmos”. Resolver problemas, planear una estrategia, encontrar una forma de aprender: todo ello es aplicar pensamiento computacional. La clave está en comprender que este pensamiento no pertenece exclusivamente al mundo de los computadores, sino que está anclado en nuestra capacidad humana para organizar, reflexionar y transformar.

Movilizar el algoritmo es movilizar más bien la percepción que tienen las personas, los niños, los jóvenes y cualquier estudiante, no importa su edad ni su

---

<sup>30</sup> Creativo audiovisual, Gestor Cultural.

condición, y entender que somos los que creamos ese algoritmo. Un algoritmo, un método de estudio, un método de aprendizaje, un método para trabajar.

En esa línea, la tecnología debe ser aliada, como una herramienta para el avance en la adquisición de conocimientos. Si está avanzando la tecnología, sí, pero creo que en la pedagogía de desde el amor y desde la pedagogía de la creatividad. Hay que promover que no nos quedemos en el uso necesario de las herramientas tecnológicas. Hay que invertir un poco y hacer que la herramienta tecnológica ayude, pero que no nos aisle, que busquemos otros métodos para que se pueda explorar y conocer desde lo análogo. El algoritmo, la palabra como tal o lo que significa no es algo solo del mundo digital y es lo que hay que entender.

Al tener acceso a esos elementos tecnológicos, se hace necesario soltarnos de eso y llevarnos a lo analógico. He visto crecer un fenómeno preocupante: el “autismo virtual”, que nace cuando los jóvenes quedan abandonados en un universo digital sin guía ni afecto. Por eso es necesaria una “contraformación”: una pedagogía que combine la potencia de las herramientas digitales con el arraigo de lo análogo. Si tenemos un computador, también deberíamos tener un ábaco. Si tenemos una, deberíamos tener o un sistema de fichas, unas “torres de Hanói” y una serie de elementos que nos lleven a racionalizar el hecho de que el pensar una solución no está en el volumen o la fuerza o la potencia de la herramienta tecnológica, en este caso digital. Y si los chicos se vuelven muy potentes al manejar las herramientas tecnológicas por un lado van a poder hacer un montón de cosas,

En un colegio de las montañas de Medellín, por ejemplo, los estudiantes trabajaban la tierra cada mañana. De allí salían las hortalizas para sus comidas. Luego, con apoyo tecnológico, investigaban cómo cuidar mejor esos cultivos. En ese cruce entre lo físico y lo digital, se formaba una comprensión integral del mundo, que ningún libro por sí solo podría lograr, pero la red si lo permite.

El algoritmo, entonces, también puede ser orgánico. Puede ser manual. Puede ser emocional. Es necesario instalar en las personas—niñas, niños, jóvenes, adultos—la certeza de que no solo “usan” su mente cuando estudian. Están resolviendo problemas a cada instante. Y eso, aunque no tenga pantallas ni claves, también es pensamiento computacional.

Frente a la fascinación creciente por el transhumanismo, por fusionar lo biológico con lo digital, surge una advertencia: no olvidemos lo que nos hace humanos. “Somos la máquina que creó la máquina”, dice la docente, con voz pausada pero firme. En esa afirmación hay una ética: la educación debe formar seres humanos con alma, no solo usuarios eficientes.

Por eso propone un cambio profundo en la formación: que no se limite a lo pragmático o lo académico, sino que esté llena de sentido. No se trata solo de enseñar el trinomio cuadrado perfecto, sino de explicar por qué ese ejercicio afina la mente y enciende la chispa del pensamiento. Se requiere curiosidad y orientación pedagógica.

Hoy, tenemos una oportunidad y la oportunidad es que los muchachos entiendan, que no van a usar el cerebro solo cuando van a estudiar, no cuando entran al colegio, sino que están resolviendo problemas constantemente y que eso que están haciendo, es pensamiento computacional, es lo que están haciendo todo el tiempo.

“Como educadores, nuestra labor no es solo enseñar a niños o jóvenes, sino educar familias”, concluye. La escuela no puede seguir viendo a los padres solo como receptores de notas o asistentes ocasionales. Debe extenderse hacia ellos, formarles, involucrarles, para que también crezcan junto a sus hijos y no se sientan perdidos frente a un mundo que cambia demasiado rápido.

Educar desde el algoritmo, sí. Pero un algoritmo con raíces, con rostro, con tierra en las manos. Un algoritmo que no solo procese datos, sino que siembre sentido.

Finalmente, hay que instalar en los estudiantes y en las personas en general la idea de que la tecnología no es un mundo aparte, sino que hace parte de nosotros, pero tiene que ser de una forma humanitaria, humanista, con alma.

## **21. Tecnología, pensamiento computacional y educación crítica: una reflexión desde el territorio**

Ever Martínez<sup>31</sup>

Soy ingeniero de sistemas de formación, programador de software desde hace más de una década y, actualmente, curso una maestría en ingeniería de software. Aunque mi trayectoria profesional ha estado marcada por el mundo técnico, mi historia también se ha cruzado con la Movilización Social por la Educación –MSE– y las búsquedas colectivas por transformar nuestro país desde las aulas. Esa articulación entre tecnología y procesos sociales me ha llevado a preguntarme constantemente: ¿cuál es el papel de la tecnología en los espacios educativos que buscan justicia, participación y transformación?

---

<sup>31</sup> Ingeniero de sistemas. Integrante de la red de comunicación y de la MSE.

### ***La tecnología más allá del “cacharreo”***

Durante años, la tecnología ha sido vista como un asunto exclusivo de expertos: ingenieros, “gomosos”, personas que disfrutan “cacharrear”. Esa visión restringida ha generado un constructo social que encasilla la tecnología como algo lejano al común de la gente y la desvincula de las necesidades reales de las comunidades. Esta imagen se profundiza en la escuela, donde muchas veces se limita el uso de las tecnologías a dispositivos o plataformas sin preguntarse por el contexto o las finalidades de su uso.

Mi primera reflexión profunda sobre esto surgió hace unos siete años, cuando comenzamos a construir una página web para apoyar procesos de movilización educativa. Lo que parecía una simple herramienta de comunicación pronto me mostró que, en realidad, la tecnología podía (y debía) tener un lugar más activo en los procesos pedagógicos, especialmente, si se articulaba desde una mirada crítica y situada.

### ***Comunicación popular en clave digital***

En mi trabajo con Planeta Paz y en el acompañamiento de redes pedagógicas en regiones como Nariño, Huila y el Eje Cafetero, hemos promovido procesos de formación en comunicación popular y comunitaria. Allí, en diálogo con docentes, estudiantes y líderes territoriales, surge una preocupación compartida: ¿cómo se piensa la comunicación digital en territorios donde persisten brechas de conectividad, acceso y apropiación tecnológica?

En esos encuentros reafirmé algo clave: no existe una sola tecnología. Las tecnologías digitales conviven con tecnologías ancestrales, comunitarias, análogas. Invisibilizar estas últimas es reproducir lógicas hegemónicas que reducen el conocimiento a lo que se produce desde los centros de poder. Poner estas tecnologías en diálogo es una tarea urgente.

### ***Tecnología, brechas y marketing***

El contexto nos obliga a reconocer que la vida está cada vez más digitalizada. Sin embargo, no podemos caer en la trampa de pensar que basta con digitalizar un proceso para transformarlo. Hacer un PDF no mejora un procedimiento, solo lo convierte en digital. La transformación digital real exige comprender el contexto, las finalidades y los actores involucrados.

Además, no podemos ignorar que la tecnología también se mueve bajo las lógicas del mercado. Existen discursos mesiánicos que prometen soluciones milagrosas desde una app o una plataforma. Como desarrollador, he sido testigo de cómo el marketing tecnológico vende soluciones simplistas, desconectadas de las realidades sociales.

Durante la pandemia, por ejemplo, se evidenció que la idea de los “nativos digitales” era más mito que realidad. Muchos jóvenes no sabían usar herramientas básicas más allá de las redes sociales. No se trata solo de saber “usar” tecnología, sino de comprenderla, cuestionarla y transformarla.

### ***Programar es un acto social***

Uno de los grandes aprendizajes que me ha dejado mi práctica es entender que programar es un acto profundamente social. No basta con saber escribir código; es indispensable dialogar con quienes usarán ese software, comprender sus necesidades, escuchar sus experiencias.

En los talleres que desarrollamos con comunidades educativas —en los que participan estudiantes, docentes, directivos—, nos encontramos con una visión limitada de la tecnología, centrada en su uso para la comunicación. Si bien las TIC cumplen un papel comunicativo, es necesario avanzar hacia una comprensión más profunda: la tecnología es hoy un modo de producción.

Las aplicaciones, plataformas y sistemas que usamos todos los días producen riqueza. No son solo herramientas; son infraestructuras que sostienen la economía global. Por eso, cuando se habla de preparar a las nuevas generaciones para los “empleos del siglo XXI”, hay que preguntarse: ¿cuáles son esos empleos?, ¿quiénes los diseñan?, ¿cuáles conocimientos se privilegian?

### ***El pensamiento computacional como herramienta crítica***

Frente a una tecnología que cambia aceleradamente —basta ver lo que ha pasado en los últimos cinco años con la inteligencia artificial—, el reto no es aprender a manejar una herramienta específica, sino desarrollar capacidades para comprender ese cambio.

El pensamiento computacional no debe verse únicamente como una habilidad técnica para resolver problemas y escribir algoritmos. Debe incorporar

la capacidad de hacer abstracciones del contexto, de fragmentar problemas complejos, de interpretar críticamente el entorno digital.

Para ello, propongo una alfabetización digital que apueste por la construcción de saberes digitales contextualizados. Es decir, que no se limite a repetir contenidos curriculares, sino que parta de las realidades territoriales, de los intereses de las comunidades, de los desafíos éticos y sociales que impone la tecnología actual.

### ***Comprender la capacidad de cómputo y el diseño detrás del software***

Una de las claves para entender la tecnología es conocer cómo funciona la capacidad de cómputo: almacenamiento a largo plazo (discos duros), almacenamiento temporal (memorias RAM) y procesamiento (CPU). Estos tres componentes están presentes en cualquier dispositivo, desde un celular hasta un servidor. Comprender esto permite desmitificar la tecnología y verla como algo que se puede estudiar, cuestionar y transformar.

Otro elemento fundamental es entender que “los programas ejecutan programas”. Siempre habrá un sistema operativo que coordina y ejecuta los procesos. Saber esto permite entrar en el mundo del diseño algorítmico con una mirada crítica.

Cuando diseñamos algoritmos, no estamos haciendo un ejercicio neutro. Los algoritmos responden a intenciones, valores, intereses. Si no participamos en su construcción, serán otros quienes definan cómo funcionan nuestras aplicaciones, nuestras búsquedas, nuestras interacciones.

### ***¿Quién diseña el algoritmo? ¿Para qué?***

En el mundo actual, donde todo se monetiza, también los algoritmos están atravesados por lógicas de mercado. Plataformas aparentemente “gratuitas” utilizan nuestros datos como mercancía. Como dice el documental *El dilema de las redes sociales*: “Si no pagas por el producto, el producto eres tú”.

Por eso, enseñar programación no puede limitarse a formar más programadores que alimenten esos algoritmos comerciales. Es urgente pensar en un diseño ético, en tecnologías al servicio del bien común, en desarrollar software que responda a problemas reales desde una mirada social.

### ***Fracaso y éxito en el desarrollo tecnológico***

Un dato que revela el nivel de complejidad del desarrollo tecnológico es el informe Chaos Report, que muestra que más del 60% de los proyectos de software fracasan. ¿Por qué? Porque no se diseñan bien, porque no se entienden las necesidades reales, porque no hay un trabajo colaborativo entre quienes programan y quienes usan esas herramientas.

Esto refuerza la idea de que programar es una actividad social, situada y contextual. El pensamiento computacional debe ir de la mano con una pedagogía crítica que reconozca los saberes populares, que cuestione las lógicas extractivas del mercado y que promueva una ciudadanía digital activa.

### ***Hacia una tecnología situada, pedagógica y crítica***

Mi recorrido –desde la ingeniería hasta el trabajo pedagógico en los territorios– me ha llevado a comprender que la tecnología debe ponerse en diálogo con las realidades sociales, culturales y políticas del país. No se trata de enseñar a usar dispositivos, sino de construir una cultura tecnológica crítica, creativa y liberadora.

El reto está en formar nuevas generaciones que no solo sepan programar, sino que sepan para qué programar. Que no solo usen herramientas, sino que cuestionen su diseño. Que no solo consuman plataformas, sino que imaginen otras formas de producir conocimiento, riqueza y comunidad.

Porque la tecnología, como cualquier otra herramienta humana, puede servir para oprimir o para liberar. Y en nuestras manos está decidir hacia dónde queremos que camine.

## **22. Escuelas de paz: una alternativa para mejorar la convivencia y solución de conflictos de manera pacífica en el ambiente escolar**

Julián Mejía Gallo<sup>32</sup>

Villamaría, ubicado en el departamento de Caldas, es un municipio reconocido por su riqueza natural, su tradición agrícola y su geografía montañosa, que configura tanto su cultura como sus dinámicas sociales. Conocido como la

---

<sup>32</sup> Docente en la I.E. Gerardo Arias Ramírez de Villamaría, Caldas, integrante de la Red de procesos de paz.

“Villa de las Flores”, destaca por su biodiversidad, su cercanía a Manizales y su creciente potencial en turismo ecológico y educación transformadora. Su población, mayoritariamente urbana, convive con una identidad marcada por el trabajo comunitario y la resiliencia.

En este entorno se encuentra la Institución Educativa Gerardo Arias Ramírez, un colegio oficial mixto que ofrece atención educativa desde preescolar hasta media, tanto en zonas urbanas como rurales. Su modelo pedagógico integra enfoques como Escuela Nueva, Educación Tradicional y estrategias para jóvenes en extraedad, lo que le permite adaptarse a la diversidad de su comunidad educativa. El colegio se proyecta como un actor clave en la promoción de una cultura de paz, la formación en derechos humanos y la implementación de prácticas alternativas que favorezcan la inclusión, el diálogo y el desarrollo integral de sus estudiantes.

El proyecto *Escuelas de Paz: una alternativa para mejorar la convivencia y solución de conflictos de manera pacífica en el ambiente escolar*, surge como una estrategia educativa en el marco normativo colombiano. Con la promulgación de la Ley 1732 de 1 de septiembre de 2014 y su decreto reglamentario 1038 de 25 de mayo de 2015, se establece en todas las Instituciones Educativas de carácter oficial y privado la obligación de implementar la *Cátedra de la paz*, que promueve el fortalecimiento de una cultura de paz, el respeto por los derechos humanos y el desarrollo de habilidades socioemocionales en las instituciones educativas del Departamento de Caldas.

La misma Constitución Política de 1991, desde su preámbulo establece la paz como un valor constitucional e impele al Estado colombiano y a todos sus asociados a buscarla a fuerza de cualquier otra razón que pretenda imponerse por encima de ella. Es por esto que se hace necesario el uso de prácticas pedagógicas para que los niños, niñas, jóvenes y la comunidad en general, solucionen sus conflictos de manera pacífica, a la vez que se formen en una cultura de paz y de respeto por los derechos humanos, para la construcción de una sociedad democrática, tolerante y pacífica.

En el artículo 22, la Constitución indica “*la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento*”, siendo ella misma, la que blindada a los ciudadanos contra todo tipo de trato degradante e inhumano, toda vez que les brinda las herramientas jurídicas para llegar a través de acuerdos posibles y prácticas alternativas a la solución de conflictos con eficacia de ley.

Es por ello que la práctica de convivencia que lleva algunos años en la institución, queremos trascenderla y extenderla a otras instituciones para

fomentar una cultura de paz en las instituciones educativas del departamento de Caldas, formando a los educandos y a la comunidad escolar en la solución pacífica de los conflictos, propiciando el bienestar y la sana convivencia como lo manda la Carta Constitucional.

La educación es derecho y un servicio público; además de buscar una función social debe formar al individuo en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia. Es por ello a través del *Proyecto Escuelas de Paz* se quiere llegar a cada uno de los niños, niñas y miembros de las comunidades educativas del Departamento de Caldas, con una herramienta de gran valor que busca fomentar la cultura de paz y valores que la tolerancia, la igualdad y la fraternidad son parte fundamental en la construcción de una sociedad más armónica y justa.

Se ha de entender la paz como un derecho colectivo e indispensable para la vivencia de los demás derechos, por ella se hace necesario concitar a todas las personas en la consecución de la misma, razón por la cual inevitablemente se deben implementar en las instituciones educativas prácticas de solución de conflictos y la aplicación de mecanismos alternativos, como la mediación y la conciliación, que sirvan como instrumentos para fortalecer la cultura de paz y del respeto por los derechos humanos.

De aquí la importancia de implementar dentro de las instituciones educativas del Departamento de Caldas prácticas pedagógicas para la solución argumentada de conflictos y mecanismos como la mediación y la conciliación escolar, que favorezcan la disminución de los índices de violencia y el conocimiento de los Derechos Humanos, para la práctica y vivencia de los mismos, lo que a su vez permite el reconocimiento de los derechos de los demás y la construcción de la cultura de paz.

El interés de extender este proceso a otras instituciones se fundamenta en la búsqueda de la transformación de la realidad, generando una política de paz que trascienda los escenarios educativos de la región y del país, y que forme personas capaces de reconocerse como sujetos titulares de derechos, con criterios de respeto por sí mismos, por el otro y por su entorno, que hagan posible la construcción de una sociedad más democrática y participativa.

### ***Objetivo general***

Implementar estrategias pedagógicas respaldadas por la legislación vigente para reducir la violencia escolar, promover el respeto por los derechos humanos y fomentar una cultura de paz mediante el desarrollo de habilidades para la vida en niños, niñas y adolescentes del Departamento de Caldas.

### **Objetivos específicos**

- Capacitar conciliadores escolares en mecanismos alternativos para la solución de conflictos, como la mediación y conciliación.
- Formar docentes en resolución alternativa de conflictos para una gestión propositiva y eficaz.
- Realizar talleres sobre derechos humanos dirigidos a estudiantes, familias y docentes.
- Impulsar la educación socioemocional en la comunidad educativa.
- Ofrecer herramientas pedagógicas a las familias para afrontar situaciones de violencia intrafamiliar.

### **Impacto**

Esta propuesta se ha venido desarrollando con el compromiso de las directivas de la institución, los estudiantes y la comunidad educativa. Hemos tenido instituciones que nos apoyan en la formación y hemos socializado con los estudiantes en muchos espacios los avances del mismo. Tenemos resultados positivos en las transformaciones en la convivencia escolar mediante la incorporación sistemática de prácticas restaurativas, la consolidación de una cultura basada en el respeto y la construcción colectiva de entornos de paz. A largo plazo, se espera que los beneficiarios se reconozcan como sujetos de derechos con capacidades de diálogo, empatía y participación democrática.

## **23. Reseñas pedagógicas. Juegos matemáticos y nuevos productos del reciclaje**

Gilma Osorio<sup>33</sup>

El proyecto de juegos matemáticas con productos reciclables sigue creciendo y ya contamos con nuevos productos, que sirven como elementos didácticos para ayudar en el trabajo escolar.

---

<sup>33</sup> Docente en la I. E La Milagrosa de Viterbo, Caldas. integrante de la Red de Soberanía, Autonomía Alimentaria y lo ambiental.

El presente proyecto surge de una profunda preocupación por el impacto ambiental generado por los residuos sólidos, especialmente, aquellos provenientes del programa de alimentación escolar –PAE–. A través de una propuesta pedagógica innovadora que integra la educación ambiental, las matemáticas y el arte, se busca dar una segunda oportunidad a los materiales reciclables mediante la creación de juegos didácticos y productos funcionales.

De esta manera, se promueve en los niños y niñas no solo el desarrollo del pensamiento lógico y creativo, sino también una conciencia ecológica y social desde edades tempranas. El *Reciclarte* se convierte así en un camino para enseñar, aprender y cuidar el planeta.

De esta práctica se han logrado varios aprendizajes, entre ellos:

- La creatividad es una herramienta pedagógica poderosa: a través del uso de materiales reciclables se pueden desarrollar juegos y recursos didácticos que estimulan el pensamiento lógico, la motricidad y la interacción social.
- El reciclaje educativo tiene impacto ambiental y social: más de 36.000 bolsas plásticas fueron reutilizadas, demostrando que pequeñas acciones pueden generar grandes cambios en la reducción de residuos y en la formación de una cultura ecológica.
- La transversalidad en la enseñanza fortalece el aprendizaje: al integrar matemáticas, ciencias, arte y valores socioafectivos, se potencia un aprendizaje significativo que vincula lo cognitivo con lo emocional y lo ambiental.
- La educación inicial es un escenario clave para formar conciencia ambiental: niños y niñas de grado transición han demostrado gran disposición para transformar su entorno, convirtiéndose en agentes activos del cambio.
- El *Reciclarte* es una práctica replicable: esta experiencia ofrece un modelo viable y económico para implementar en otras instituciones educativas, fortaleciendo tanto el currículo como el compromiso con la sostenibilidad.

Puede encontrar información y como realizar los juegos en:

<https://www.youtube.com/@gilmaosoriodegrajales8211>

## 24. Rufino José Cuervo Sur: una historia de educación con sentido

Jesús David Virarte Escobar<sup>34</sup>

En un sector popular de Armenia, donde las oportunidades muchas veces parecen escasas, la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur ha demostrado que transformar la escuela es posible. Durante siete años, el rector y un grupo de docentes han sido artífices de un cambio profundo: el de una escuela que no se conforma con lo establecido, sino que se atreve a reinventarse.

### ***Transformación educativa***

La institución, ubicada en un barrio popular de Armenia, recibe principalmente estudiantes de estratos 1 y 2. A pesar de estar frente a una institución de renombre, hoy en día, el colegio, es reconocido por los cambios significativos que ha implementado, lo que ha llevado a muchas familias a matricular a sus hijos allí. Aquí, no tenemos problemas de población y esto se completa con las nuevas instalaciones que tienen una excelente estructura y organización.

Buscamos cambiar el rol del maestro, que debe ser propositivo, creativo y comprometido con la búsqueda de nuevos métodos para orientar y motivar a los estudiantes. Mi trabajo docente lo empecé en Caquetá y luego acá en el Quindío, con la convicción de que educar es crear. Tuve la oportunidad de participar en el Movimiento Pedagógico, lo que ha enriquecido mi perspectiva pedagógica.

Mi institución se caracteriza por su enfoque integral, donde se promueve el desarrollo de habilidades artísticas, deportivas y cognitivas. Actualmente cuenta con:

- Una escuela de música sinfónica con 106 estudiantes matriculados.
- Un programa deportivo que incluye gimnasio y espacios de recreación.
- Una escuela de danza con 43 estudiantes.

Además, la institución implementa modelos flexibles para niños de transición a quinto grado que, debido a enfermedad, accidentes o conva-

---

<sup>34</sup> Rector institución educativa Rufino José Cuervo, sur de Armenia, Quindío. Integrante de la Red de rectores.

lección, se han visto alejados temporalmente del sistema educativo. Esta estrategia garantiza el derecho a la educación y promueve la equidad bajo la premisa de que “todos pueden estudiar” y se le garantiza el derecho a la educación.

El trabajo que realizamos en la institución me lleva a cuestionar la manera en que el gobierno apoya los procesos artísticos y deportivos, ya que los recursos suelen canalizarse a entidades descentralizadas u ONGs, en lugar de llegar directamente a las instituciones educativas. Este modelo obliga a competir por los recursos y muchos fondos se pierden en gastos logísticos de los intermediarios. Pasa igual con las pruebas censales que no contemplan las realidades de los modelos flexibles. ¿Cómo evaluar con justicia sin entender los contextos? Es complejo para instituciones con modelos flexibles, ya que estos instrumentos no se adaptan a las realidades y los aprendizajes de los estudiantes. Esto de medir y competir es terrible en educación. Además, la cantidad de instituciones que se dedican a preparar a los estudiantes para presentar las pruebas y los estudiantes de estos contextos no tienen los recursos para matricularse.

Finalmente, en la institución se promueve:

- Aceleración del aprendizaje.
- Trabajo colaborativo.
- Enseñanza personalizada.
- Uso de recursos técnicos (aunque limitados).

En medio de todo, esta institución le apuesta al ser humano, más que datos y estadísticas, aquí lo que importa son las historias humanas que se tejen entre salones, canchas y salones de música y danza. En esta institución el cambio no se impone: se construye, se sueña y se vive.

## **25. Escuela de música en el Rufino José Cuervo Sur**

Asly Yurany Olaya Velásquez<sup>35</sup>

En la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur, la música ha dejado de ser un complemento para convertirse en un trabajo vivo que atraviesa la coti-

---

<sup>35</sup> Docente, coordinadora de la Escuela de música del Rufino José Cuervo de Armenia, Quindío.

dianidad escolar. La escuela musical, aún joven en su trayectoria institucional, ha logrado dinamizar profundamente el entorno educativo, demostrando que el arte no solo forma, sino también transforma.

Desde hace poco tiempo, la institución asumió directamente este proyecto que antes se desarrollaba con apoyo externo. Hoy son 106 niñas, niños y jóvenes quienes hacen parte de esta práctica sonora, guiados por tres músicos comprometidos con la formación artística y humana. Hemos logrado ir fortaleciendo el proyecto de manera colaborativa, los más adelantados le enseñan a los que van ingresando, porque ustedes entienden que aprender a tocar un instrumento es personalizado.

La música se ha convertido, para muchos, en una alternativa laboral, especialmente, para quienes crecen en contextos con escasas oportunidades como el nuestro. Muchos estudiantes trabajan en grupos musicales, acompañándolos en las presentaciones.

En cada clase, la melodía se entreteje con la escucha, la disciplina y el trabajo colectivo. Porque tocar un instrumento no es solo una habilidad individual: es una invitación a encontrarse con los otros, a afinar valores como la solidaridad, la responsabilidad y la comunicación. Es, en esencia, una escuela de convivencia.

Los miembros de la orquesta sinfónica han recibido estímulos por sus presentaciones y por los logros alcanzados, reconocimientos que no solo premian el talento, sino que elevan su autoestima y refuerzan su sentido de pertenencia. Muchos de ellos quieren estar siempre en la institución, practicando, aprendiendo, creando, ya que aquí tiene las herramientas para formarse.

A pesar de las carencias, como la falta de instrumentos suficientes para cubrir la creciente demanda, el deseo de hacer música no se detiene. Al contrario, se fortalece. La música, en esta escuela, ha encontrado un hogar y en cada estudiante, una esperanza que vibra al compás de una nota.

Finalmente, la escuela de música, ayuda al niño a desarrollar actitudes positivas, controlar y reconocer sus propias emociones, además de lograr beneficios en distintos ámbitos educativos, así como en el comportamiento y conducta de un niño.

## **26. Educar a través del arte: una experiencia con el modelo flexible en Armenia, Quindío**

Alexandra Díaz<sup>36</sup>

En la Institución Educativa Rufino José Cuervo Sur, ubicada en la ciudad de Armenia, Quindío, se viene desarrollando una experiencia pedagógica que parte del modelo flexible y tiene como eje central el arte como herramienta para el aprendizaje. Esta práctica innovadora ha sido implementada con un grupo de preescolar, 25 niñas y niños, cada uno con sus particularidades, intereses y formas de aprender, lo que hace del grupo un espacio de diversidad humana en toda su riqueza.

La propuesta pedagógica parte del uso del arte, la lúdica y elementos como los rompecabezas, “arma todo” tipo Lego, con los que se busca estimular habilidades motrices finas, coordinación mano-ojo, fuerza en los dedos y, al mismo tiempo, generar motivación hacia el aprendizaje. A través de estos recursos, los niños no solo desarrollan destrezas físicas, sino que también se acercan a conceptos fundamentales de matemáticas como las operaciones básicas, la métrica, el manejo del espacio, los colores y las texturas.

El proceso se lleva a cabo de manera progresiva y respetuosa del ritmo de aprendizaje de cada niño o niña. Se parte de la sensibilidad que genera el arte para construir conocimientos de forma significativa, conectando lo emocional, lo sensorial y lo cognitivo.

Siempre surgen múltiples preguntas por parte de algunos maestros y por las comunidades que vienen a conocer la práctica, especialmente, relacionadas con el desconocimiento que existe alrededor de estos modelos pedagógicos flexibles. Para facilitar la comprensión de su práctica, para resolver esas dudas, tenemos varios videos en los que se evidencian las estrategias implementadas, los avances de los niños y la forma en que el arte se convierte en un medio para aprender con alegría y sentido.

Mi lema es este: dejemos que el talento vuele, que la creatividad se esparza, sigamos compartiendo todos los momentos, experiencias, proyectos e ideas, construyamos entre toda la magia de aprender y la magia de enseñar. Todos por una misma misión niños, niñas y jóvenes felices.

---

<sup>36</sup> Docente de preescolar del Rufino José Cuervo de Armenia, Quindío.

Solo teniendo un corazón desprendido, recordando lo que hago diario, con entusiasmo y con el ideal de que si este mensaje de amor al otro, estas ganas de generar aprendizaje real y de seguir siendo guía y compañía de mis estudiantes, llega al corazón de otros docentes ya valió la pena y se hace más grande y me comprometo con la educación”.

## **27. El verso, la parodia y el cuento: mi forma de enseñar ciencia desde la palabra**

Patricia Londoño Guzmán<sup>37</sup>

Mi nombre es Patricia Londoño Guzmán, soy licenciada en Biología y Química, y docente en el Colegio Nacional Jesús María Ocampo, en Armenia. Soy profesora de ciencias naturales cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento científico, la curiosidad, el razonamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas en los estudiantes. Además, busca fomentar una comprensión profunda de los conceptos científicos, así como de los métodos y procesos científicos. Desde hace un tiempo, vengo explorando una forma diferente de enseñar ciencias: una forma en la que la poesía, el cuento y la parodia se convierten en aliados para despertar la imaginación, el pensamiento crítico y la curiosidad científica de mis estudiantes.

La práctica que he llamado *El verso, la parodia y el cuento: de la literatura a la ciencia*, nace de una convicción profunda: enseñar no es solo transmitir conceptos, es también emocionar, tocar, conectar. Por eso, decidí unir la literatura y la ciencia, dos lenguajes distintos pero complementarios, para abrir nuevas rutas hacia el conocimiento.

En mis clases usamos el arte de narrar para hablar de procesos biológicos, de leyes físicas, de fenómenos naturales. Escribimos cuentos, creamos personajes, recitamos versos que explican el tiempo, la distancia, la germinación o la fotosíntesis. Descubrimos que la ciencia también se puede cantar y que los conceptos más complejos se vuelven cercanos cuando los contamos con belleza.

He visto a mis estudiantes emocionarse con un poema, reír con una parodia, escribir con libertad. En ese camino desarrollan no solo habilidades

---

<sup>37</sup> Docente Colegio Nacional Jesús María Ocampo de Armenia, Quindío.

cognitivas, sino también sensibilidad, expresión oral, imaginación, capacidad de análisis y, sobre todo, una nueva forma de aprender que les pertenece.

Creo profundamente que necesitamos más imaginación en la enseñanza de las ciencias. Como decía María Montessori, no todo es lógico: también hay belleza. Y cuando esa belleza se encuentra con la curiosidad, la ciencia florece en el aula. Por eso, seguiré apostándole a una educación que despierte emociones, que abrace la diferencia y que vea en cada estudiante una posibilidad de crear.

Era un frijol muy pequeño  
De un color particular,  
Que vivía como dueño  
En una vaina singular.  
Sus externos ovalados  
Un huequito en la mitad,  
con giba a uno de sus lados.

## **28. El teatro en el aula y la expresión oral: una herramienta pedagógica para transformar la educación**

Adriana Abadía<sup>38</sup>

La Institución Educativa La Adiela

La Institución Educativa La Adiela es una institución rural, con un enfoque educativo que se centra en proporcionar a los estudiantes una educación integral que promueva el desarrollo tanto académico como personal. El equipo de docentes y personal administrativo tiene como fin brindar una experiencia educativa enriquecedora para todos los estudiantes. Además, las instalaciones están diseñadas para crear un entorno de aprendizaje seguro y estimulante. Aquí, buscamos desarrollar las capacidades y habilidades clave para el futuro de sus estudiantes. Además, fomenta los valores de respeto, responsabilidad y trabajo en equipo, inculcando en los alumnos una sólida base ética que los prepara para enfrentar desafíos en un mundo en constante cambio.

---

<sup>38</sup> Docente de la Institución educativa La Adiela.

### ***Estrategias metodológicas utilizadas***

1. Planificación Curricular + Salidas: diseñar experiencias fuera del aula que estén directamente conectadas con los objetivos de aprendizaje.
2. Diversificación de lugares para las visitas y los aprendizajes compartidos: realizar visitas a museos, parques, empresas, centros históricos, instituciones culturales y otros espacios de interés educativo.
3. Metodologías activas: promover la observación directa, la recolección de datos, el trabajo en equipo y la investigación guiada.
4. Estrategias en el aula de clase: las experiencias vividas con nuevos contenidos a través de reflexiones, informes creativos y productos visuales.
5. Participación Comunitaria: involucrar a padres de familia, docentes y aliados institucionales en la planificación y ejecución de las actividades.
6. Evaluación continua.
  - Participación activa en las salidas.
  - Elaboración de informes y presentaciones.
  - Aplicación del conocimiento adquirido en el aula.
  - Desarrollo de habilidades blandas: pensamiento crítico, colaboración y comunicación.

### ***Mi práctica pedagógica teatral***

El teatro, más allá de ser una manifestación artística, se convierte en un recurso pedagógico poderoso cuando se integra al aula. Su práctica promueve el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales en las y los estudiantes, potenciando su formación integral.

Mi familia ha sido de artistas, fomentan el teatro, la música y a mí me gusta el teatro. Soy docente de humanidades y con el teatro fortalezo el hábito de la lectura, la creatividad y el aprecio por las artes.

Esta práctica es un medio para fortalecer la expresión oral, ejercitar la memoria, fomentar la creatividad y promover el trabajo en equipo. Este año la primera obra la montamos a partir de la lectura del cuento Caperucita Roja, los estudiantes elaboraron un guion colectivo, en el cual distribuyeron las distintas responsabilidades necesarias para el montaje de la obra: escenografía, vestuario y horarios de ensayo. Esta dinámica permitió la creación de una secuencia didáctica que facilitó la participación de todo el grupo y promovió la integración de distintas áreas del conocimiento.

Un aspecto fundamental de esta práctica es su carácter inclusivo y comunitario. Esta es una institución rural con estudiantes de escasos recursos, entonces, nosotros tenemos que aprovechar y recurrir al uso de material reciclado para la elaboración de recursos técnicos y vestuario. Esta forma no solo fomenta el cuidado del medio ambiente, sino que también ha propiciado una valiosa participación de los padres de familia, quienes apoyan activamente en la construcción de escenografías, diseño de trajes y logística de las presentaciones. Las mamás vienen y participan con sus ideas y la elaboración del vestuario para todos y todas.

El teatro tiene muchas potencialidades ha servido como *medio de comunicación* que potencia las capacidades histriónicas de los niños y niñas, favoreciendo su desarrollo creativo y su confianza para expresarse oralmente en público. Es así como se fomenta la fluidez verbal y la expresión corporal, ayudando a los estudiantes a superar la timidez y a comunicarse con mayor confianza. La interpretación de personajes también les ha permitido comprender diferentes emociones y puntos de vista, fortaleciendo así su empatía y sensibilidad hacia los demás.

El teatro, entonces, no solo enriquece la educación en términos pedagógicos, sino que también fortalece los vínculos familiares y comunitarios, creando espacios de encuentro, creatividad y aprendizaje colectivo. El teatro es una poderosa herramienta educativa que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, potencia la comunicación, la cooperación y la empatía, haciendo de la experiencia escolar un espacio más humano, expresivo y participativo.

Con esta práctica, se demuestra que el arte en la escuela no es un complemento, sino una herramienta educativa fundamental que transforma vidas, abre caminos y despierta nuevas formas de aprender y enseñar.

## **29. Exploradores del saber: aprendemos con los pies fuera del aula**

Luz Enith Espinosa

“El mundo también es un salón de clases...  
y está lleno de aprendizajes  
esperando a ser descubiertos”

Esta práctica se desarrolla en la Institución Educativa La Adiela, como propuesta pedagógica llamada *Exploradores del Saber*, cuyo objetivo es fortalecer

los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de salidas pedagógicas. Para ello, se busca conectar los contenidos curriculares con vivencias reales, promoviendo la observación, el análisis crítico y la exploración activa del territorio por parte de los estudiantes.

La iniciativa surge como respuesta a una problemática común en muchos contextos escolares: la enseñanza tradicional, centrada en el aula, que limita la comprensión práctica del conocimiento y la falta de recursos económicos de los estudiantes, que les impide conocer algunos lugares, así sean estos cercanos. Esta desconexión con el mundo real genera desinterés y baja retención en los estudiantes. Por ello, se hace necesario implementar metodologías que amplíen los horizontes del aprendizaje y permitan a los estudiantes interactuar con la realidad desde múltiples perspectivas.

*Exploradores del Saber* se basa en cinco pilares fundamentales. El primero, es la planificación curricular articulada con salidas pedagógicas, diseñadas para estar directamente relacionadas con los objetivos de aprendizaje de cada área. El segundo pilar, es la diversificación de lugares, lo que implica realizar visitas a museos, parques, empresas, centros históricos e instituciones culturales, permitiendo que el territorio y la lectura de la realidad se convierta en una extensión del aula.

El tercer componente está relacionado con la implementación de metodologías activas, tales como la observación directa, la recolección de datos, el trabajo en equipo y la investigación guiada. Estas actividades no solo fortalecen el pensamiento crítico, sino que también permiten a los estudiantes asumir un rol más protagónico en su proceso de aprendizaje.

Una vez finalizadas las salidas, se da paso a la integración en el aula, donde los aprendizajes vividos se transforman en reflexiones, informes creativos, productos visuales y conexiones con nuevos contenidos. Este proceso de retroalimentación es clave para consolidar lo aprendido fuera del aula.

La evaluación del proyecto es continua y se enfoca en varios aspectos: la participación activa de los estudiantes en las salidas, la calidad de los informes y presentaciones elaboradas, la aplicación del conocimiento en el aula y el desarrollo de habilidades como la reflexión ya articulación con propuestas de solución a los problemas, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación.

Finalmente, la propuesta promueve una participación comunitaria activa, involucrando a padres, madres, docentes y aliados institucionales en la planificación y ejecución de las actividades. Esta dimensión fortalece el tejido social y vincula a la comunidad con los procesos educativos.

*Exploradores del Saber* demuestra que cuando el aula se expande hacia el mundo, se sale de las cuatro paredes se abren nuevas posibilidades de aprendizaje.

### 30. Semillero de Natación

Eliana Yorleidy Orozco<sup>39</sup>

El proyecto *Semillero de Natación* nació a partir de la necesidad de contar con espacios deportivos que involucraran a los estudiantes en actividades que mejoraran su condición física y, al mismo tiempo, les ofrecieran un espacio positivo para aprovechar su tiempo libre. En nuestra comunidad rural, los niños tienen poco acceso a escenarios deportivos y mucho menos a una piscina, por eso esta iniciativa representaba una gran oportunidad, no sólo por los beneficios que ofrece a la salud mental y física, sino por la oportunidad de dar otras opciones de recreación en un municipio donde no hay muchas cosas que hacer y se pierden oportunidades de desarrollo de las capacidades y habilidades.

Desde el inicio, se vincularon los estudiantes de grado décimo, quienes debían cumplir con su servicio social obligatorio haciendo parte del proceso de enseñanza; ellos aprendían los gestos básicos de la natación para luego actuar como monitores.

El primer paso fue solicitar el préstamo de la piscina a la Alcaldía Municipal. Para nuestra fortuna, la solicitud fue bien recibida y el escenario fue concedido sin inconvenientes; después de asegurar el espacio, hicimos una convocatoria abierta a toda la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, padres de familia y docentes, y la respuesta fue sorprendente: cerca de 60 personas se inscribieron.

Organizamos los encuentros los días martes y jueves, desde las 3:00 hasta las 6:00 de la tarde. Durante ese tiempo, los estudiantes monitores recibían una primera instrucción y luego acompañaban a los participantes en la práctica. Lo más admirable fue ver cómo muchos niños, provenientes de veredas lejanas, caminaban hasta una hora para llegar al pueblo y asistir a las clases.

Poco a poco, los niños y adultos que antes sentían temor al agua comenzaron a sentirse más cómodos y a disfrutar de la experiencia, los monitores

---

<sup>39</sup> Docente en la Institución Educativa Antonio Nariño, de Filadelfia.

asumieron su rol con mucha responsabilidad y aplicaban con compromiso todo lo que aprendían.

### **31. Literatura, pintura y fotografía: tres formas de visibilizar un territorio en crisis**

Jaiber Ladino Guapacha<sup>40</sup>

Mi práctica está encaminado a explorar la palabra y la imagen como dos recursos imprescindibles para comprender un poco lo que distingue a un territorio rico en biodiversidad, multiculturalidad, historia y tradición.

Quinchía, municipio del norte de Risaralda, se ha caracterizado por su riqueza histórica, cultural, su biodiversidad y sus imponentes paisajes naturales. De allí que sea necesario indagarse sobre qué tanto las comunidades que habitan en este pequeño territorio lo conocen perfectamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, las artes literarias y visuales permiten resignificar aquellos espacios que han sido habitados por los seres humanos, pero, a su vez, han sido maltratados, explotados por el capitalismo y la violencia. Requieren de un cuidado permanente, pero lastimosamente han sido profanados a raíz de la codicia, la avaricia, la propia violencia.

De modo que sea necesario tomar conciencia desde nuestras prácticas educativas en vista de que estamos convocados a tratar de generar paz en los territorios. Para ello es necesario tener en cuenta una serie de principios éticos tales como: el respeto por lo tenemos y generar espacios de reflexión a partir de las artes.

La literatura por consiguiente es una forma de ver y explorar el mundo a partir de las emociones y los estados subjetivos. A través de la narrativa, la poesía y otros géneros, la literatura puede reflejar la experiencia humana en su complejidad, dando voz a quienes a menudo no son escuchados. Las historias y los personajes permiten empatizar con las situaciones de crisis, ayudando a entenderlas desde adentro.

Por otro lado, la pintura captura y expresa lo intangible, como las emociones, el caos o la esperanza, mediante el uso del color, la forma y la composición. La pintura puede sintetizar momentos, simbolismos y sentimientos

---

<sup>40</sup> Docente en la I.E. Miracampos de Quinchía. Integrante de la red de procesos de lectura y escritura.

que trascienden la realidad literal, ofreciendo una interpretación personal o colectiva del territorio en crisis.

La fotografía, por su parte, documenta la realidad de forma directa y cruda convirtiéndose en una evidencia visual de lo que está ocurriendo. Las imágenes se convierten entonces en un testimonio poderoso y urgente que mueve a la acción y a la reflexión.

Ahora bien, estas artes pueden ofrecer una visión más completa y humana de la crisis de un territorio. Mi práctica generara conciencia y sensibilización frente a problemáticas latentes como la extinción de especies, la perdida de fuentes hídricas, los efectos del calentamiento global, el ecodidio como consecuencia del extracción de metales preciosos como el oro poniendo en riesgo las fuentes hídricas veredales y las vidas de las comunidades que residen allí, entre otras problemáticas.

Se retoman autores locales que aborden dichas problemáticas desde los tres medios comentados y que los estudiantes traten de documentarse en bibliografía local; luego, escribir, pintar y capturar imágenes a partir de sus vivencias en el territorio de Quinchía.

## Viajes

Se presentan ocho (8) reseñas, con distinto nivel de elaboración, que deben entenderse como una entrada o tránsito en el ejercicio de sistematización. Cada una de las reseñas tiene referenciada la autora o autor y la red a la que pertenece.

### 1. Viaje por las diferentes redes pedagógicas

Angélica María Rodríguez Garay<sup>41</sup>

En este recorrido por diversas prácticas pedagógicas tuve la oportunidad de sumergirme en iniciativas innovadoras que buscan transformar la educación y el territorio. A través de visitas a redes, como la de soberanía alimentaria, comunicación y arte, y red de géneros, en las cuales hice el recorrido, pude constatar cómo estas comunidades están tejiendo un entramado de saberes para construir una escuela a que trasciende de las cuatro paredes

---

<sup>41</sup> Integrante de la red de énfasis en géneros de Armenia, Quindío.

Desde la promoción de huertas escolares mercados campesinos y la recuperación de saberes ancestrales, hasta la lucha contra la violencia de género y la construcción de una comunicación más inclusiva, estas experiencias evidencian el poder de la educación para empoderar a la comunidad y transformar sus realidades. En este documento, compartiré los principales hallazgos y reflexiones surgidos de este viaje, destacando los puntos de innovación y las particularidades de cada red.

A lo largo de nuestro viaje por las diferentes redes pedagógicas exploramos diversas prácticas innovadoras. En nuestra primera visita, nos adentramos en la red de soberanía y seguridad alimentaria. Allí, descubrimos cómo docentes y estudiantes promueven la creación de huertas escolares, fomentan la conciencia ambiental y el uso sostenible del suelo para la producción de alimentos. Además, observamos cómo se fortalece el mercado campesino, visibilizando las propuestas de las comunidades y garantizando el suministro de alimentos saludables a las escuelas.

Un aspecto destacado fue la importancia que se otorga a la recuperación y difusión de saberes ancestrales relacionados con la alimentación, como una forma de reconocer nuestra historia y fortalecer nuestra identidad. También, se enfatizó la necesidad de aprovechar los planes de alimentación escolar para promover hábitos saludables y gestionar los residuos orgánicos.

Posteriormente, nos adentramos la red de género, donde se abordaron las diferentes formas de violencia basada en género presentes en las instituciones educativas de la región. Se nos presentó una herramienta que se utiliza para identificar casos de violencia en niños, niñas y adolescentes, y se discutieron temas como la ética del cuidado, el autocuidado y los feminismos populares.

Finalmente, exploramos en la red de comunicación y arte, donde aprendimos cómo las estrategias comunicativas son fundamentales para difundir los proyectos de cada red. A través del arte, se crean piezas que permiten conocer, informar y prevenir sobre diversas problemáticas escolares.

A lo largo de nuestro recorrido, nos impresionó la diversidad de iniciativas y la pasión de las comunidades involucradas. Cada red cuenta con una identidad propia y busca generar cambios positivos en el territorio. Nuestras preguntas se centraron en identificar los elementos innovadores de cada práctica y en comprender cómo cada red logra mantenerse activa y generar un impacto.

## 2. Recorrido por los rincones pedagógicos y del saber

Marta Elena Salazar Lotero<sup>42</sup>

Se inicia con el recorrido por la educación propia con los docentes pertenecientes a los resguardos indígenas de Riosucio, Caldas, donde se muestran las experiencias desarrolladas en cada uno de sus territorios. El docente es también un sabedor y cuenta cómo estas prácticas le han permitido valorar los saberes ancestrales, principalmente, la espiritualidad y la medicina tradicional. La música y la danza también se hacen presente en la escuela trascendiendo este concepto y llevándola hasta la comunidad, los sabedores compartiendo esos conocimientos en este proceso el cual han denominado todos enseñamos y todos aprendemos sin individualismos, pensando más en colectivo.

Viajar por esta red me ha permitido aprender un poco más sobre cada las comunidades indígenas presentes en el departamento de Caldas y, específicamente, en el municipio en el cual vivo. El viaje por esta red me ha permitido fortalecer más mi práctica, ya que mucho de lo que allí se plantea al interior de mi institución también valorando y fortaleciendo más mis conocimientos fue un viaje muy interesante, que me permitió conocer nuevas prácticas pedagógicas y nuevas experiencias.

Como tarea principal de esta red, es dar a conocer al interior de cada institución educativa y el resguardo los avances que han tenido. Educación propia intercultural y generar encuentros de saberes, conocimientos y prácticas al interior de cada territorio.

De viaje por la red de convivencia y paz estrategia para trabajar en las instituciones educativas para mejorar esos entornos escolares, porque si logramos mejorar los entornos escolares también quiere decir que logramos mejorar en la comunidad y la sociedad. La estrategia de las recetas para fortalecer la convivencia en el aula es una práctica pedagógica llamativa, para poderlas llevar a otros territorios, ya que según lo cuenta el docente le ha dado buenos resultados y los estudiantes han interiorizado normas y pautas de sana convivencia en el aula y en la escuela.

En la experiencia de educación popular pude observar dedicación y el deseo de ofrecer para el bien de la comunidad la espiritualidad, partiendo del principio de quién soy yo primero, quién soy yo, para poder entrar en el

---

<sup>42</sup> Docente orientadora en le I.E. Sipirra del resguardo Lomapieta de Riosucio.

proceso comunitario y todo ese tejido que se va entrelazando desde primero y así proyectarnos a la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia, profesores, las mujeres la comunidad y fortalecer el plan de vida de cada uno de los territorio y poder fortalecer la educación popular.

En este viaje pude compartir nuevas experiencias que me enseñan y me inspiran para continuar en este proceso de fortalecimiento de saberes y nuevos aprendizajes; quedo motivada para continuar con esta gran experiencia y resignificar mi práctica.

Finalmente, el viaje no se limita a un desplazamiento físico, sino que también implica un profundo viaje interior, una conexión con la naturaleza y una búsqueda de equilibrio espiritual y armonía con la comunidad. Se entiende como una oportunidad para aprender, crecer y fortalecer la identidad cultural.

### **3. Un recorrido por los rincones del saber**

Olga Lilian Hernández Hernández<sup>43</sup>

“Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo,  
por eso aprendemos siempre”  
Paulo Freire.

En este ejercicio de viajar, conocer y caminar por cada una de las redes es un ejercicio que me ha permitido aprender y mostrar las prácticas que desarrollamos a diario en nuestras instituciones. Cada una de las redes visitadas se han convertido en espacios de aprendizaje, en cada una se ve el esfuerzo, amor y compromiso por resaltar lo que se hace.

Este viaje inicio en la red de educación propia. Los educadores indígenas cuentan sobre la red y se hace énfasis en la importancia de ampliar el nombre de la red Educación Propia e Intercultural; además, se hace la explicación mediante un diagrama.

Se evidencio el trabajo realizado por estudiantes de la institución Educativa María Fabiola Largo en el fortalecimiento del arte propio en la elaboración de manillas, collares, aretes, entre otros. La espiritualidad y la medicina tradicional permiten valorar el saber ancestral y es por ello que se muestra cómo se

---

<sup>43</sup> Docente orientadora en le I.E. Sipirra del reguardo Lomapieta de Riosucio.

transforman las plantas en medicina como pomadas y ungüentos, para curar algunos dolores físicos.



Suministro a los visitantes de la bebida tradicional ALOJA elaborada en el Resguardo indígena la Montaña.

Qué hermosos relatos  
son los que vivimos a diario  
con estos magnos encuentros  
de los expedicionarios.  
La red de Educación propia  
es un gran escenario  
para mostrar la sabiduría  
de la cultura originaria.  
Aprendemos cada día  
y enseñamos a diario  
buscando la buena armonía

y el diálogo comunitario.  
Muchos conocimientos se han integrado  
hechos por sus integrantes  
viajeros y viajeras de muchos lados  
con saberes muy interesantes.  
Las redes sigamos fortaleciendo  
con entusiasmo y hermandad  
que vayan más creciendo  
y afrontar la realidad.  
(Albeiro Taborda)

- *Viaje por la Red de Educación Rural*: es un viaje de mucho aprendizaje ya que la profe Elvira nos cuenta sobre su experiencia a lo largo de cada uno de los procesos y la construcción de currículos propios e interculturales. También se tiene en cuenta la espiritualidad y parte el análisis desde quién soy yo, hasta el trabajo comunitario. Se hace énfasis en el trabajo con las mujeres, las comunidades indígenas y afros de varios territorios del país, y cómo estas experiencias sirven para fortalecer el trabajo en otros territorios. La compilación de cada uno de estos procesos permite hacer memoria de lo que se hace desde la educación popular.
- *Red de Matemáticas*: es una red nueva que nos invita a hacer otra mirada del campo de las matemáticas a entenderlas un poco más desde la enseñanza de prácticas cotidianas como hacer una casa, medidas, distancias, ángulos, al elaborar la huerta escolar o familiar, en la elaboración de caminos, entre otros. Es un proceso participativo que involucra al docente, estudiantes y sabedores de la comunidad, para que todos los estudiantes puedan disfrutar de las matemáticas y acceder a sus conceptos básicos. Cuestiona una serie de creencias falsas relacionadas con las matemáticas y con su proceso de aprendizaje, como son que es una materia o asignatura difícil. Lo importante es el desarrollo del pensamiento del niño y la niña para la comprensión cada vez más estructurada de las relaciones lógicas implicadas en una situación determinada y que éstas le sean útiles, para desenvolverse en situaciones de la vida diaria.
- *Red de Ciencia y Tecnología*: experiencia que nos hace reflexionar y pensar sobre el significado de la ciencia y la tecnología, ya que se da a conocer que cuando hablamos de tecnología nos referimos también a enseñarle a los estudiantes sobre otros artefactos o maquinaria que se

utilizan en la cotidianidad: “la tecnología no son los computadores ni los celulares, sino que otros elementos se pueden utilizar para transformar las plantas en otros productos”.

Cada una de las redes muestran los avances y proyecciones que se tienen para dar a conocer la lo temática que se trabajan. Se nota el esfuerzo y dedicación de los participantes en cada uno de los viajes, colocando todo su empeño para fortalecer día tras día las prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ellas.

#### **4. Relato de mi viaje por los stands organizados por las redes del eje cafetero**

Ana Lucía Urrea Henao<sup>44</sup>

En el corazón del Eje Cafetero, donde las montañas verdes se entrelazan con los cielos azules, se encuentra Santa Rosa de Cabal. Este lugar, conocido por su biodiversidad y su gente trabajadora, es el escenario de una extraordinaria expedición pedagógica organizada por Planeta Paz, que comprometida con la promoción de la paz, organizó recientemente un evento educativo con diversos stands temáticos.

Mi viaje se centra en tres redes clave: Construyendo Paz, Género, y Soberanía, Seguridad y Autonomía Alimentaria y lo Ambiental. A través de estas redes, buscaré fortalecer la educación y la conciencia en mi colegio, construyendo un futuro más equitativo y sostenible.

En cada stand de la expedición encontré un microcosmos de conocimiento y compromiso. Los diferentes participantes organizamos estos espacios para ofrecer a los viajeros exposiciones, exhibiciones y actividades que, desde nuestra práctica educativa, al interior del aula, venimos realizando. De esta manera, buscamos abrir nuestras formas de enseñar, donde la recursividad y la creatividad superan los saberes convencionales y avanzan hacia pedagogías alternativas.

Así las cosas, di inicio a mi recorrido, dispuesta a dejarme sorprender por aquellas propuestas poco convencionales, pero que tocan los corazones y las mentes con sus prácticas innovadoras. Empezaré por mi propio Stand.

---

<sup>44</sup> Docente en el INEM; Armenia Quindío, integrante de la Red de Paz.

### ***Viaje de la Red de Construcción de Paz***

La Red de Construcción de Paz se centra en actividades que promueven la resolución pacífica de conflictos y el respeto por la diversidad. Durante mi recorrido, tuve la oportunidad de presenciar dos presentaciones destacadas que reflejan el enfoque innovador de esta red.

La primera presentación mostró una estrategia metodológica en el aula basada en el desarrollo de recetas con un componente de valores. El profesor a cargo llevó una muestra de las actividades realizadas por sus estudiantes, demostrando cómo la cocina puede ser una herramienta poderosa para inculcar valores y fomentar el trabajo en equipo.

La segunda propuesta, titulada *El ágora en el aula*, tiene como objetivo transformar el aula en un espacio de diálogo. La estrategia metodológica se centra en el debate, alentando a los estudiantes a pensar por sí mismos, fortalecer la comunicación e investigación, ejercer su autonomía y formarse como sujetos políticos. Se presentaron cuatro cartillas como resultado del trabajo realizado en los semilleros, con estudiantes de octavo a undécimo grado. Este proyecto, desde el área de filosofía, busca fortalecer el pensamiento crítico y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

Ambas presentaciones resaltan el compromiso de la Red de Construcción de Paz con la educación integral y la formación de ciudadanos conscientes y responsables.

### ***Viaje de la Red de Género***

El stand de Género ofrece talleres sobre igualdad, derechos de la mujer y la importancia de romper con los estereotipos de género. Los estudiantes participan en discusiones abiertas sobre el respeto mutuo y la equidad de género, creando un ambiente de inclusión y respeto en sus entornos escolares. Las actividades buscan empoderar a las niñas y mujeres jóvenes, especialmente, a las poblaciones indígenas, afrodescendientes y en condición de vulnerabilidad, proporcionándoles herramientas y conocimientos para defender sus derechos y aspirar a sus sueños sin limitaciones.

Una de las estrategias destacadas es el “buzón púrpura”, donde los estudiantes tienen la oportunidad, de manera anónima, de exponer sus inquietudes y preocupaciones. Esta iniciativa fomenta un espacio seguro para la expresión

personal y el diálogo, permitiendo a los educadores abordar temas sensibles y proporcionar el apoyo necesario para los estudiantes.

En otras palabras, y superando lo estandarizado, yendo más allá de lo contemplado en el Manual de Convivencia, buscan visibilizar a aquellos en condiciones de vulnerabilidad por su género, color, estatus y formas de entender su cuerpo como territorio.

### ***Viaje de la red de Soberanía, Seguridad y Autonomía Alimentaria y lo Ambiental***

En el stand de Soberanía, Seguridad y Autonomía Alimentaria y lo Ambiental los estudiantes aprenden sobre la importancia de la agricultura sostenible, la conservación del medio ambiente y la seguridad alimentaria. A través de visitas a huertas escolares, talleres de cultivo orgánico y charlas sobre biodiversidad, los jóvenes desarrollan un profundo respeto por la tierra y comprenden la importancia de prácticas agrícolas responsables. Se fomenta la creación de proyectos escolares que promuevan la autosuficiencia alimentaria y el cuidado del entorno natural.

Podría concluir diciendo que, nuestra expedición pedagógica a través de los stands de las redes de Planeta Paz en Santa Rosa de Cabal, ha sido una experiencia enriquecedora y transformadora. A medida que recorremos cada stand, reafirmamos nuestro compromiso con la educación integral y la construcción de una sociedad más justa y sostenible. Los colegios de la región se han convertido en verdaderos centros de aprendizaje y acción, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino también valores y habilidades esenciales para enfrentar los desafíos del mundo actual.

El objetivo del informe que da lugar a esta reseña es proporcionar una visión detallada del contenido y las iniciativas presentadas en cada stand, evaluar su potencial impacto en los colegios y ofrecer recomendaciones para futuras acciones. Para ello, se realizó una observación directa, entrevistas con los responsables de cada stand y una recopilación de materiales informativos. Este informe se estructura en varias secciones, comenzando con una descripción detallada de cada stand, seguida de observaciones y análisis, conclusiones y recomendaciones para mejorar y expandir las iniciativas presentadas.

Esperamos que este informe no solo sirva como un registro de las actividades y programas presentados, sino que también inspire a educadores,

administradores escolares y miembros de la comunidad a adoptar y apoyar estas importantes iniciativas.

## 5. Viaje a la institución educativa naranjal en Quimbaya - Quindío

Doris Valbuena Carreño<sup>45</sup>

Quimbaya es un municipio del departamento del Quindío situado al occidente, en la cordillera central. Hay comunicación vial desde el municipio de Filandia. Las maestras María Esperanza Londoño, Martha Piedad Jaramillo y el profesor Daniel Borbón Mosquera de la Institución Educativa Ciudad Baquía de Pereira, junto con Doris Valbuena de Expedición Pedagógica en Risaralda, entramos usando esta vía.

Llegamos en carro particular hasta Filandia y luego don Didier Londoño, de la Comunidad Educativa de la Institución anfitriona, nos llevó en un jeep Willys modelo 75 hasta la vereda Naranjal, donde está ubicado el colegio.

Allí confluyeron varias organizaciones y colegios del Eje Cafetero como Pereira, Ulloa, Armenia, Circasia, Filandia, Salento, Montenegro, Alcalá, todas con intereses e identidades ambientalistas y educativas.

Abre el encuentro la señora Nohemí Medina Guzmán del Corporación Autónoma Regional del Quindío para la sostenibilidad ambiental.

Después de una breve presentación de los participantes y de escuchar al señor rector, Gerardo Burgos, nos dividimos en dos grupos para conocer la práctica pedagógica.

En su intervención, el rector Gerardo Burgos recuerda que hace 14 años se está consolidando el proyecto pedagógico y reconoce que desde el año 2000 hay cambio sustancial en la tecnología y esa condición cambia también el papel del maestro, ahora es mucho más claro que debemos enseñar a pensar de manera crítica.

En ese contexto de compromiso con la educación y la preservación del medio ambiente y la tierra, el PEI de la Institución valora y trabaja de la mano con la tecnología, la seguridad alimentaria, como se puede corroborar en la huerta inteligente.

La parte investigativa está a cargo del profesor Roosevelt, el paisaje cultural lo trabaja el profesor de sociales y la huerta el profesor Leonardo. Pero en

---

<sup>45</sup> Maestra expedicionaria. Integrante de la Red de Movimiento Pedagógico de Pereira.

conjunto tanto los maestros como los estudiantes están apropiados de estos procesos y hablan con bastante confianza y conocimiento de los mismos porque desde los primeros grados, según el PEI, ellos saben lo que la Institución tiene en sus perfiles de formación.

Lo anterior se puede evidenciar con los videos en los que los estudiantes exponen sus proyectos y cuentan sobre la forma como lo vienen haciendo, sus componentes de investigación, de ciencia y formación que tienen.

En la presentación que hace el profesor Roosevelt hay registros físicos, evidencias de investigaciones que hacen los estudiantes que dan un mejor ambiente escolar, así como los componentes sociales, culturales y naturales en los que la comunidad, la participación y el saber campesino tiene presencia fundamental.

Se hace reflexión a través de la historicidad del PRAE en la institución, a partir del año 1999, y con ello se hace reconocimiento de los desaciertos y equivocaciones que llevan a proponer soluciones importantes para el equilibrio, sostenibilidad y cuidado del suelo, la seguridad alimentaria y el uso de las tecnologías en este proyecto institucional.

Así se llega a proponer la ruta de conocimiento en la cual podemos encontrar lo siguiente:

- Políticas institucionales en la investigación formativa.
- Aulas expandidas – biopedagogía.
- Diálogos de saberes intergeneracionales.
- Construcción de conocimiento y socialización.
- Conocimiento ambiental.

Igualmente, el proyecto de investigación contiene un plan de estudio para todos y cada uno de los grados de formación. Con el mismo proyecto se ha participado para representar al departamento en la intención de identificar necesidades y problemáticas.

En realidad, frente a las condiciones de lucha por cuidar el planeta, la vida y la biodiversidad este proyecto constituye un acto de rebeldía.

Como ejemplo de los logros y alcances, el estudiante John James Arias expone ante las viajeras, viajeros y visitantes en general su proyecto de utilización del vástago de plátano, la melaza y la forma como descubren los componentes de potasio, calcio y proteínas, y el proceso para la transformación de todo esto en alimentos que ayudan, no solo a la alimentación de animales como conejos,

cerdos, gallinas, en su parte física, sino también la forma que se le puede dar y la presentación para ayudar a mejorar el ánimo de los animales.

También en el aula de paisaje cultural unos estudiantes de grado octavo hacen exposición de su investigación para elaborar un producto con café, la pulpa, en proceso de reutilización para hacer alimentos, abonos, jabones y otros.

En el aula surgieron inquietudes en relación a la apropiación de las tradiciones, conocimientos propios, historia particular y este lugar como ejemplo, como un punto de partida o de inspiración para el propósito de identidad y protección de nuestros territorios.

En el aula inteligente se combinan los conocimientos ambientales, agrícolas, con dispositivos tecnológicos para el aprovechamiento y reutilización de recursos, evitar el uso de agroquímicos para vender hortalizas más saludables y cuidar la salud de las personas.

Hay una huerta vertical que utiliza botellas de 3 litros con un sistema de riego por goteo, usando lombricultivo.

También se usan las heces de los peces del estanque y dejan amonio en el agua, entonces, lo que hacen los estudiantes y profesores es filtrar ese amonio. Uno de los filtros se hace con tapas, que acumulan varios microorganismos que descomponen el amonio, dejando nitritos y nitratos para alimentar a las plantas. De esta manera, no tienen que utilizar ningún agroquímico. También, se usan los nitritos y nitratos para regar las plantas de allí, usando a Alexa (Tecnología) para no hacerlo manualmente. Se activa un nebulizador para el invernadero.

Igualmente, tienen un sensor de temperatura y cuando muestra que la huerta inteligente pasa los 30 grados, entonces se activa para bajar la temperatura y queda así la temperatura ambiente y así las plantas no se secan.

Pasando a la socialización de lo observado hubo felicitaciones muy merecidas por este valioso trabajo pedagógico.

Personalmente dejo estas inquietudes para considerar y reflexionar:

- ¿Cómo se ha sistematizado la práctica?
- En verdad todo el plan de estudio implementado y sus resultados dejan en el ambiente escolar, en la formación del estudiante, un perfil de cuidador del planeta, el medio ambiente y la vida. ¿Se ha dicho explícitamente que éste es el tipo de ciudadano, de ser humano que forma la Institución y que necesita el territorio, el país y el mundo?
- Los estudiantes saben conscientemente, explícitamente, que ahondar en

su historia, conocer las costumbres, tradiciones, cultura de su territorio, es parte de su identidad y a la pertenencia al territorio.

- Unas prácticas pedagógicas como las que se socializaron deben ser difundidas, ya que potencian el trabajo del maestro y forman en sentido de pertenencia y amor al campo.

## **6. Rocas y raíces, un viaje interactivo por la geología, la cultura y las raíces afroarmateñas**

Conrado Sosa Naranjo<sup>46</sup>

María Piedad Ortiz Moreno

Santiago Alvarez

Fernando Amariles

### ***El municipio de Marmato, Caldas***

Marmato es uno de los municipios más antiguos de Colombia, con una historia profundamente ligada a la minería del oro. Fue recorrido por Sebastián de Belalcázar en 1536 y por Juan de Vadillo en 1538. Aunque no se conoce con certeza la fecha exacta de su fundación, algunos registros la ubican alrededor de 1537. Su nombre proviene de la piritita –conocida localmente como “marmaja”–, y por su ubicación en la ladera del cerro El Guamo, que se le conoce como el “Pesebre de Oro de Colombia”.

Durante el siglo XVII el territorio estaba habitado por pueblos indígenas como los Cartamas, Moragas y Curozapes, pertenecientes a la familia de los indios Ansermas. Posteriormente, esclavizados africanos fueron obligados a trabajar en la minería, extrayendo el oro que los colonizadores españoles habían descubierto. En el siglo XVIII, el territorio pasó a ser propiedad de Agustín de Castro y su esposa Gertrudis.

A lo largo de su historia, Marmato ha sido un centro clave de la minería en Colombia. Su explotación aurífera se ha dividido tradicionalmente en dos zonas: la Zona Alta y la Zona Baja, administradas por entidades estatales. Sin embargo, la falta de políticas eficaces ha generado importantes desafíos ambientales, económicos y sociales para la región.

---

<sup>46</sup> Grupo de docentes de la I.E El Llano, de Marmato.

### ***Historia de la Institución Educativa El Llano***

Ubicada en la vereda El Llano del municipio de Marmato, institución oficial que ofrece educación desde el nivel preescolar hasta la educación media, su modelo pedagógico incluye enfoques como Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Educación Tradicional y programas para jóvenes en extraedad y adultos.

La institución ha realizado esfuerzos significativos por mejorar su infraestructura con el apoyo del gobierno local y la comunidad. Se han efectuado reparaciones en aulas y pasillos, beneficiando principalmente a una población estudiantil mayoritariamente afrodescendiente. Además, ha sido sede de eventos culturales y educativos como el Festival de Bandas, fortaleciendo así sus vínculos con la comunidad.

### ***La práctica pedagógica***

Con el fin de innovar y ofrecer una educación distinta a la comunidad estudiantil, varios docentes nos unimos para realizar la práctica investigativa *Rocas y raíces, un viaje interactivo por la geología, la cultura y las raíces afromarmateñas*. De ahí que según la asignatura formulamos esta serie de interrogantes:

Preguntas orientadoras

- ¿Cómo ha influido la explotación minera en la vida de las comunidades afrodescendientes en Marmato?
- ¿Qué impacto social y económico ha tenido el uso de los recursos geológicos en la comunidad afromarmateña?
- ¿Qué estrategias propondrías para una explotación sostenible de los recursos naturales?
- ¿De qué manera podrías utilizar tecnologías como la producción de videos o podcasts para difundir la historia de las comunidades afrodescendientes en Marmato y su relación con la minería?
- ¿Cómo podrían las herramientas digitales ayudar a preservar y transmitir los conocimientos ancestrales sobre la minería y la cultura afromarmateña?
- ¿De qué manera las experiencias históricas de las comunidades afrodescendientes en Marmato pueden ayudarnos a entender mejor los problemas sociales actuales relacionados con la explotación de recursos naturales?
- ¿Cómo podemos aplicar lo aprendido sobre la minería en Marmato a los desafíos actuales que enfrentan las comunidades afrodescendientes?

- ¿Cuál es tu opinión sobre la relación entre la minería y la preservación del medioambiente en Marmato?
- ¿Qué alternativas propondrías para equilibrar el desarrollo económico con la protección ambiental?
- ¿Qué aspectos de la cultura afrodescendiente en Marmato consideras más importantes para preservar y transmitir a las futuras generaciones?

Entonces, empezamos a caracterizar las rocas existentes en el suelo marmateño y su influencia en las prácticas económicas y culturales de la comunidad afrodescendiente. Para ello, empezamos reconociendo la formación y características de las rocas y, con las diversas salidas de campo, los estudiantes iniciaron grupos de trabajo acompañados por una persona especializada en el tema. Enfrentados a dicha realidad, potencializaron sus saberes, lo que les permitió un aprendizaje investigativo, crítico, enmarcados en los diferentes referentes pedagógicos como lo son: la observación, generación de hipótesis y teorías en la construcción, sustentado en el paradigma de lo social cognitivo, con la apropiación de un modelo de escuela nueva. De la misma manera, los estudios en discusiones, talleres, entrevistas, se iniciaron recolectando muestras (piedras, fotografías, ideas), basados en técnicas guiadas por el instructor propio de esta área.

Fue así como el estudiante se enfrentó a una realidad observada, que nunca había analizado y se prepararon para resolver varias inquietudes, y las preguntas orientadoras, mediante la aplicación de sus conocimientos y consolidando sus saberes, profundizando aprendizajes y culturales adquiridos dentro del aula. Planeamos las salidas escolares y, en cada una de estas salidas, el estudiante va resolviendo los interrogantes que le van surgiendo al encontrar diversas formas, colores y texturas de las rocas que va encontrando; siempre tiene el acompañamiento de los docentes de la institución y el equipo cuenta con la asesoría de un geólogo oriundo del municipio, quien les aporta mucho conocimiento y apoya la curiosidad que ellos tienen al querer aprender más.

Por lo tanto, el trabajo pedagógico genera en nuestra comunidad afro un impacto económico, social y cultural, ocasionando un pensamiento crítico y ganas de mejorar nuestro entorno.

### ***Vínculos con la comunidad y el estudio del entorno***

Como parte de su compromiso con la comunidad, la institución ha promovido programas educativos contextualizados que responden a las necesidades loca-

les, fomentando la inclusión y el desarrollo social. De esta manera, el estudio de las rocas del territorio generó para comprender el entorno geológico de Marmato y su relación con la vida cotidiana.

Cuando los estudiantes empezaron con las salidas de campo para observar y recolectar diversas rocas, esta acción despertó preguntas y curiosidad comunitaria y favoreció la colaboración y el apoyo cooperativo de muchas personas y organizaciones.

### ***Impactos y aprendizajes desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)***

El estudio de las rocas, en el marco de la Cátedra Afro, ha tenido un impacto significativo en la comunidad afrodescendiente local, promoviendo reflexiones sobre la relación entre geología, cultura, economía y territorio. Además, se ha iniciado un proceso de resignificar el conocimiento del paisaje como una construcción histórica influida por la tecnología, la intervención humana y las dinámicas extractivas. Los estudiantes ya empiezan a cuestionar la importancia de su territorio y cómo el extractivismo está acabando con el territorio y las riquezas se las llevan otros.

El rescate de la cultura afro fue importante en la promoción de la identidad étnica, el rescate de la historia y la lucha contra la invisibilidad y discriminación histórica que han enfrentado.

La propuesta educativa parte del reconocimiento de que los componentes físicos del paisaje, como las rocas y los minerales, no solo tienen valor científico, sino también histórico y cultural. En este sentido, el estudio de las rocas se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro de Marmato, especialmente, desde la perspectiva de sus comunidades afrodescendientes.

### ***Hallazgos y logros en la práctica***

Uno de los principales logros es el desarrollo de habilidades cognitivas y disciplinares, los estudiantes están más comprometidos y están buscando y profundizando sobre sus conocimientos.

- Reconozcan a Marmato como un territorio afrodescendiente.
- Describan las características de las diferentes clases de rocas que hacen parte de la topografía y el suelo marmateño.

- Precisar la definición de las diferentes clases de rocas.
- Identifica las características de las clases de rocas.

### ***Pensamiento crítico y resolución de problemas***

- Los estudiantes analizan la importancia socio histórica de las rocas y minerales y cuestionan su situación.
- La relación de estos elementos con la historia y cultura afrodescendiente.
- Se reflexiona sobre el impacto de la minería en la identidad y vida de estas comunidades.

### ***Conocimientos e integración disciplinaria***

Integración en áreas tales como:

- Ciencias: exploración de la geología local y el papel de las comunidades afrodescendientes en la minería.
- Matemáticas: cálculos sobre extracción y comercialización de minerales.
- Lenguaje: análisis de narrativas, leyendas y relatos orales relacionados con la minería afro.
- Sociales: conocimiento del territorio y su historia.

### ***Estrategias para la transferencia del proyecto***

Para fortalecer y replicar esta experiencia educativa se han implementado diversas estrategias:

- *Formación docente y comunitaria*: capacitación a líderes del proyecto, estudiantes y miembros de la comunidad para asegurar la continuidad y expansión de la iniciativa.
- *Materiales pedagógicos*: creación de guías, videos, diarios de campo, fotografías y un blog interactivo que sirven como soporte para el estudio de las rocas.
- *Eventos comunitarios*: charlas, talleres y encuentros donde se comparten hallazgos y aprendizajes, propiciando el diálogo entre actores educativos y comunitarios.

- *Alianzas estratégicas*: colaboración con otras instituciones educativas, ONGs y organizaciones locales para ampliar el impacto y facilitar la transferencia del proyecto.
- *Empoderamiento comunitario*: participación activa de estudiantes y comunidad en todas las etapas del proyecto, desarrollando habilidades para liderar nuevas iniciativas sociales y ambientales.

### ***Reflexión final***

La transferencia del proyecto desde la Cátedra Afro se ha logrado mediante procesos sistemáticos de formación, documentación, divulgación y trabajo colaborativo. Estas acciones han permitido replicar la experiencia en otros contextos, generando conciencia sobre la riqueza geológica de Marmato y su papel en la vida de muchas generaciones.

Como lo plantea Zapata Olivella, la CEA debe ser una herramienta para la investigación, el análisis y la reflexión sobre la historia y las problemáticas de las poblaciones afrodescendientes, además de ofrecer alternativas pedagógicas para la construcción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad étnica y cultural.

Este enfoque transversal –que articula la ciencia, la historia y la cultura– debe permear los currículos, PEI y PEC de las instituciones educativas, fortaleciendo la etnoeducación y promoviendo la conciencia sobre la pluralidad del territorio colombiano.

## **7. Territorios que viajan**

Natali Giraldo Pineda<sup>47</sup>

“Dame la mano y caminemos juntos,  
porque el camino es mejor cuando se comparte.”

Gabriela Mistral

Viajar como la vida misma requiere preparar los sentidos, los deseos, la curiosidad y empacar la experiencia; esa que se dispone a ayudarnos a imaginar lo que vamos a vivir, a explorar de forma inmaterial otros mundos posibles.

---

<sup>47</sup> Docente de la I.E. Naranjal de Chinchiná, Caldas, Integrante de la red de paz.

El X Encuentro Iberoamericano, enriquecido por el acompañamiento y las experiencias de las compañeras y compañeros de la MSE<sup>48</sup> evidenció la capacidad de leer, conocer y habitar los territorios de diversas formas, especialmente, desde las escuelas y comunidades, donde persiste el deseo de transformación y reconocimiento. Las condiciones propias de cada territorio se presentan en el Encuentro, en ellos la emancipación como tarea, como deseo, como camino por recorrer se articula durante las jornadas de reunión, para compartir vivencias y perspectivas encaminadas a reconocernos en él.

Los encuentros cotidianos en las escuelas y las comunidades, donde se dialogan las preocupaciones, las necesidades, los avances y los sueños, se reflejaron en las etapas de lectura entre pares y mingas de pensamiento. Esto nos permitió ampliar nuestra perspectiva, evitar juicios academicistas, abrazar la sensibilidad y la posibilidad. Fuimos vistos, escuchados y compartidos, y a su vez, vimos y escuchamos, reflexionamos y nos entusiasmos con los logros y sueños de educadores y educadoras en cada rincón que habitan.

Las mingas de pensamiento se han fortalecido como un espacio para compartir las creaciones que surgen en las comunidades y las escuelas del territorio latinoamericano. La metodología de Minga, horizontal y abierta, que promueve el respeto por las diversas formas de ser y de ver el mundo, se configura como un aporte a los círculos pedagógicos para todos los territorios. El proceso de mingas de pensamiento permitió reflexionar sobre conceptos claves como la paz, el territorio y la democracia como garantías de derechos humanos. Esto se convirtió en una valiosa oportunidad para analizar los aportes cotidianos de las prácticas pedagógicas que, a pesar de las distancias, encuentra coincidencias en los contextos sociales políticos y culturales de nuestra América Latina.

Asimismo, reflexionar, pensar en los ejercicios colectivos y horizontales nos hace conscientes de la individuación como un acto de autorreconocimiento y reflexión sobre nuestras trayectorias pedagógicas. Por ello, pensarnos en colectividad exige un ejercicio que se aleja del academicismo tradicional, donde se prioriza una visión individualista de la expresión, manifestación y creación, como si fuéramos seres iluminados. Sin embargo, la experiencia de ver el mundo, viajar y reflexionar sobre nuestro propio proceso de individuación nos sitúa como parte de un todo, como una voz dentro de un todo, como una voz dentro de un coro que refleja nuestros sentires y sueños.

---

<sup>48</sup> Movilización Social por la Educación –MSE–.

Desde su origen, la MSE ha tenido un sentido colectivo, articulándose con distintas organizaciones sindicales populares y pedagógicas. Esta articulación abre ilimitadas posibilidades para construir una propuesta de sociedad que priorice la dignidad de los pueblos en las escuelas y comunidades. Así, la participación de la MSE, dentro del Colectivo de Convocantes Colombianos en el Encuentro Iberoamericano promueve una participación democrática y emancipadora, donde nuestros pensamientos y palabras resuenan más allá de nuestros territorios y estos escenarios sin fronteras permiten conectar sentidos y deseos.

A través de sus mecanismos dinamizadores, la MSE fomentó, durante todo el año de preparación, la conexión con personas de otros territorios, con realidades y tradiciones diferentes, pero con los mismos deseos de transformación. Esta comunidad, interesada en resistir a través de los círculos de escucha, aprendizaje y reflexión, genera espacios donde los cafés pedagógicos, la expedición pedagógica y la sistematización nos llevan a repensar la construcción de saberes y educaciones, y a visibilizar las realidades del barrio, la vereda, las aulas y los pasillos de las escuelas. Estas narrativas movilizan la palabra, los territorios y nuestros pensamientos.

Como maestra feminista expedicionaria del eje cafetero mi participación en el Encuentro Iberoamericano, desde la MSE y como parte del Colectivo de Convocantes Colombiano, implicó asumir la responsabilidad de unirme a cientos de manos y tomar la bandera de construcción de paz con justicia y dignidad para el pueblo colombiano, en los ámbitos educativo, comunitario y colectivo.

En representación de Colombia llevamos un mensaje a las mesas de trabajo, círculos de la palabra y plenarias en Salta: la educación, las escuelas y las redes comunitarias han sostenido la dignidad y la memoria, incluso frente a gobiernos neoliberales, paramilitares y sectores poderosos que buscan imponer una versión homogénea y errónea de la historia de nuestras tierras, y del sufrimiento de las mujeres, niños, niñas, jóvenes y hombres reclutados por fuerzas subversivas y estatales, quienes no han encontrado en la institucionalidad la dignificación de su identidad colombiana.

Las escuelas y las comunidades, los maestros, maestras y estudiantes son los principales responsables de que en Colombia la palabra paz hoy se nombre con dignidad y justicia social. El Encuentro Iberoamericano fue un escenario para renovar los deseos de transformación y unión entre los participantes. Nuestros equipajes llevaban trozos de nuestros territorios, esas memorias que solo comprendemos al habitarlos. En cada ruta por Argentina sentimos

y escuchamos nuestro Sur, con voces fuertes, dulces, acogedoras y llenas de entusiasmo, anunciándonos como un espacio de construcción y de semillas de emancipación.

Somos las voces de otros y otras con quienes cohabitamos en el pasado y el presente, con quienes recorreremos caminos y construimos posibilidades. Aún somos procesos inacabados, por lo que emancipar nuestras prácticas requiere un reto interno: saber que, en cualquier escenario, hablamos por muchos y muchas que nos han aportado, construido y cuestionado, *“porque el camino es mejor cuando se comparte”*.

Escuchar y admirar otras prácticas y experiencias sigue siendo un reto, pero es un ejercicio sumamente enriquecedor. Sin competencia ni juicios, con la única intención de engrandecer y ampliar nuestra visión, mantenemos vivo el mensaje que circula a través de voces y formas diversas por los territorios de aquellos que no se rinden y continúan soñando: *“Pero a nosotros no nos dan miedo las ruinas porque llevamos un mundo nuevo en nuestros corazones. Y ese mundo está creciendo en este instante”*. (Durruti, 1936).

### ***Territorio como memoria***

En la ruta de derechos humanos que se llevó a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se hizo perceptible la transformación de un pueblo que no permitió ser callado ni sometido, un pueblo que convirtió sus calles y paredes en testimonios más allá del tiempo y de la abrumadora cotidianidad, que entre tanto movimiento pretende acallar las luchas y sus luchadores y luchadoras, esta es la realidad latinoamericana. Transformación que experimentamos al ingresar al archivo del EXESMA donde se reunieron incansablemente los procesos que cuentan los vejámenes contra la dignidad y disputas por la verdad, tal como ha sucedido en Colombia, disputas que se cuentan con miles de rostros y familias, que se niegan a que sus desaparecidos sean solo una cifra.

Los campos de detención, como la casa militar y toda la simbología de las abuelas, madres e hijos que se resisten a dejar en las páginas, el pasado de un país que hoy más que nunca les reclama memoria y dignidad. Los lugares de reunión la Casa de Avellaneda, las paredes con las pintas, los muros con el rostro y el nombre de Eva y Diego Perón, los HIJOS contándonos las historias de sus padres arrebatados, los compañeros y compañeras de desaparecidos narrando el insomnio que causaba esa búsqueda incansable, los estudiantes que han desenredado las historias de sus compañeros que aunque no compar-

tieron temporalidades, recuperan sus memorias de hace 50 años, aquellos que transitaban sus mismas aulas, hoy hacen parte de los memoriales, murales y actos de conmemoración de estudiantes jóvenes que reciben el legado de las voces que no se pudieron callar, de las semillas que no se pudieron perder en los cuarteles ni en las fabricas utilizadas durante la dictadura. Y allí, en esos recorridos por las escuelas con sus maestras y maestros, estudiantes y acompañantes que compartían sus luchas interminables, el encuentro Iberoamericano tomaba sentido: emancipación de los cuerpos, las voces, las miradas, las narraciones, las paredes, los sentidos, siempre en colectivo.

Nostalgia, lucha, resistencia, dolor, sueños y memoria, mucha memoria tienen los territorios y sus habitantes, que caminaron por las rutas del Iberoamericano para compartir sus realidades; esas chiquitas que se viven en las escuelas rurales de los andes peruanos o en las favelas, villas y comunas, que día a día tejen lazos de unión, de rebeldía y de solidaridad. Cada rincón recorrido nos presentaba fragmentos de nuestro propio territorio, de sus historias, las nuestras; de los ríos convertidos en cementerios, abuelas y madres incansables buscadoras como las nuestras, que no se rinden en la búsqueda de sus hijas e hijos, nietos que no crecieron con sus familias y que aún no regresan, décadas y décadas de gobiernos que repiten formulas paramilitares para socavar la dignidad, la autodeterminación y soberanía de los pueblos.

La Plaza de Mayo con sus pañuelos dibujados impactan, no simplemente por lo hermoso e imponente del lugar, sino por lo que ellos cuentan: la vida de las abuelas y madres buscadoras, aquellas que comparten dolores, insomnios y revictimizaciones como a nuestras MAFAPO de Colombia, se hacía inevitable sentir nostalgia y tristeza de miles de madres, las cucas que no volvieron a ver a sus hijos e hijas, asesinados y desaparecidos a mano del Estado que promulgaba derechos, leyes y orden.

Los territorios que viajan, que construyen y conservan la memoria se presentan ante los otros y otras como la posibilidad de comprendernos, de vernos y de ser. Es indiscutible la unión entre nuestros pueblos, los hilos con los que se tejen puentes, con dolores y luchas, luchas inmensas que, desde los campos mexicanos hasta la pampa argentina, siguen defendiendo la tierra como la única posibilidad de seguir dignificando nuestro paso por el planeta. Experimentamos desde la belleza de los bailes mexicanos, de su tradición y vestimenta hasta la evocación del cóndor andino por los colectivos peruanos, en plena pampa argentina, en esas montañas donde nuestra cumbia se enlaza en una mezcla sonora con la samba brasilera y argentina.

El X Encuentro Iberoamericano nos permitió mirar, escuchar y sentir la resistencia de los mapuches, de los obreros y estudiantes, de las abuelas, madres e hijos, de maestras y maestros que nos hicieron viajar década tras década por sus territorios, nos hicieron sentir infinita admiración. Como manifestación expresa de la utopía, se hizo entrega en la plenaria final del Árbol de la Vida a los colectivos brasileiros, para que en el 2026 nos reciban nuevamente con nuestras memorias, aquellas que como espirales de nuestros ancestros nos permitan retornar hacia el centro y reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos en nuestras escuelas y comunidades de seguir caminando hacia la emancipación, por una vida digna con justicia social para una paz grande.

Cómo maestra expedicionaria considero que seguir caminando en unidad abre la puerta para que desde el Sur encontremos múltiples formas de habitar las escuelas, de presentar los mundos posibles a los niños, niñas y jóvenes, a las comunidades donde podamos seguir educando-nos, donde sea posible habitar el territorio que viaja con cada ser que lo recorre.

Desde el Movimiento Pedagógico colombiano las maestras y maestros hemos sido llamados para reconocer nuestras prácticas, nuestro saber como instrumento de transformación social. Este llamado nos ubica entre las escuelas y el mundo, por eso debemos seguir apostando a una construcción colectiva del saber que trascienda a través de nuestras particularidades; necesitamos encontrarnos con nuestros pares, en mingas como si nos prepararemos para un viaje de Encuentro, donde nos escuchen y escucharles, verles y vernos, cuestionarlos, cuestionarnos. Así seremos conscientes de que nuestra labor inacabada, inconclusa siempre por el devenir de la acción humana es nuestra mayor herramienta para seguir transformando a través de las prácticas en las escuelas y las comunidades.

## **8. Narrativa de viaje mi experiencia en el Ibero**

Estefanía Franco Castiblanco<sup>49</sup>

La ruta pedagógica de derechos humanos y memoria realizada en la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores permitió visualizar los rezagos de la dictadura y los diferentes mecanismos estatales que se han implementado para el reconocimiento y no olvido de los crímenes de Estado y de lesa humanidad.

---

<sup>49</sup> Integrante de Huellas de vida y de la Red de procesos juveniles.

Esto visualizado en las políticas estatutarias de memoria, en donde hay diferentes mecanismos que permiten un reconocimiento de las víctimas. Una de estas alternativas fueron las baldosas en cada uno de los lugares en los que desaparecieron a diferentes actores sociales como muestra de aquellos que habitaron ese espacio y fueron arrebatados, asimismo cada uno de los centros que se han encontrado y confirmado como centros de reclusión y secuestro se han convertido en centros de memoria, lugares en los que los silencios se convierten en gritos que cuentan cada una de los relatos atroces acontecidos.

Esta ruta fue un espacio para reencontrarnos con los retos de construir sociedad en medio de la barbarie, así como para mirar de qué manera se puede reconstruir la memoria en nuestro territorio que sigue siendo un espacio en donde las vidas se marchitan y desaparecen, en el cual la memoria aún no es consigna. Asimismo, fue un espacio que mostró que la memoria y los derechos humanos siguen siendo una disputa en todo el continente latinoamericano, puesto que, a partir de las voces de habitantes, nos encontramos con el reto de seguir enunciando aquello que acontece en cada rincón, de seguir denunciando que Latinoamérica es un lugar de disputa, pero no cualquier disputa, en este lugar nos disputamos la vida y la existencia misma. Por esta razón, fue tan relevante y tan enriquecedora esta ruta; no en vano permite juntarnos y conectar latidos para soñar un presente más justo.

Sin duda son espacios que permiten el fortalecimiento de ideales a partir de la organización de diferentes grupos poblacionales en pro de levantar silencios, que hacen una contraparte a las lógicas negacionistas que nos atraviesan, que denuncian cada uno de los desaparecidos, que se oponen al olvido, que siguen buscando a todos aquellos que les arrebataron los suspiros y los sueños de un mañana distinto. Es un lugar que permite pensar instituciones que le apuesten al entendimiento de su contexto desde diferentes metodologías y pedagogías, que incentiven la defensa de cada territorio.

Personalmente, esta experiencia permitió abrir mis horizontes de posibilidad y conectar con distintos corazones del mundo, fue un espacio lleno de aprendizajes y de retos para el mañana. Pude escuchar poesía, leer libros, hablar de historia y de política, conocer a diferentes educadores tanto de las instituciones educativas como de organizaciones sociales, lo cual enriqueció mi mirada del mundo mostrándome que ya habían muchos caminando hacia la utopía hace un tiempo atrás, que hay un mundo afuera que sigue pensando que lo que acontece es injusto y que hay un montón de personas que creen que la transformación es posible si se piensa y camina con otros, entendiendo que

se hace camino al andar y preguntando por la realidad. Fue una experiencia que me permitió ver la transformación en todos los ojos, en esos ojos esperanzados que anhelaban encontrarse y que miraban atentamente al otro. Encontrar a tanta gente junta de distintos lugares del mundo preguntando por la justicia, la memoria, la educación y los derechos humanos me da la fuerza suficiente para seguir soñando y moviendo mi pequeño mundo. Para mí fue la primera experiencia internacional, que espero poder seguir replicando, para conocer a todos aquellos que encienden este mundo a partir del fuego y la luz que emanan en cada paso que dan por el mundo.

## Memorias

Se presentan diez (10) reseñas de prácticas, con distinto nivel de elaboración, que deben entenderse como una entrada o trayectoria del ejercicio de sistematización. Cada una de las reseñas tiene referenciada la autora o autor y la red a la que pertenece.

### **1. La Mayora Rosita: mujer de lucha y sabiduría ancestral. Rosita, mujer que se resalta por su participación en los procesos de mujeres y en los procesos políticos y organizativos del Resguardo de Origen Colonial Cañamomo Lomaprieta**

Daisy García Tavera<sup>50</sup>  
Luz Mery Hernández H

Nació el 22 de agosto de 1942 en la comunidad de Sipirra, perteneciente al Resguardo Indígena de Origen Colonial Cañamomo Lomaprieta. La mayora Rosita es un ejemplo de mujer luchadora que ha sacado adelante a sus hijos y se ha convertido en referente para todas las mujeres, especialmente, para las nuevas generaciones. Ha recibido distintos reconocimientos a nivel nacional y departamental, entre ellos, uno de parte de la Casa de la Mujer en la ciudad de Bogotá.

---

<sup>50</sup> Daisy García y Luz Mery Hernández son integrantes de la Organización Mujeres sabias por el territorio, del Resguardo Cañamomo y Lomaprieta de Riosucio. Caldas. Integrantes de la red pedagógica con énfasis en géneros.

Es una mujer sabedora de la medicina ancestral y tradicional, practicante de la armonización energética, curandera del “mal de ojo” y del “pujo”, sobanadera, entre otros saberes y prácticas curativas.

Su proceso comunitario comenzó en 1965, acompañada por otras lideresas de la comunidad, con quienes se reunía periódicamente para planear actividades en beneficio colectivo. En ese camino, se destaca el acompañamiento del señor Francisco Morales.

En 1966 hizo parte del proceso de recuperación de tierras en la parcialidad de La Trina, donde vivió durante cuatro años. En 1977 regresó a la comunidad de Sipirra y retomó su labor comunitaria, trabajando de manera mancomunada con varios habitantes, especialmente, con la señora Emperatriz González. Juntas gestionaron proyectos comunitarios importantes, como la instalación de la energía eléctrica, el alcantarillado, entre otros.

También integró el grupo auxiliar, cuyo propósito era ayudar con pasajes a las personas para asistir a citas médicas en diferentes ciudades. Participó en la JCA y en el Comité Liberal. En 2001 inició su proceso con la cultura en la comunidad de Sipirra, donde participó activamente en:

- Comparsas.
- Cuadrillas.
- Sainetes.
- Decreteras.

Oficios donde expresaba su creatividad y en el diseño de vestuario para las comparsas y las cuadrillas, en escribir los sainetes y los decretos para los festivales o las cuadrillas. Una capacidad artística y literaria innata.

Estas expresiones culturales las llevó a diferentes comunidades, entre ellas:

- La Iberia, en el Carnaval del Indio (cuadrillas).
- Portachuelo, en la Fiesta de la Olla.
- El Carnaval del Guarapo.
- El Carnaval de Riosucio, Caldas.
- La comunidad de El Palal.

Hizo parte del Comité de Apoyo de la comunidad de Sipirra y también del proceso con la Casa de la Mujer en Bogotá. Durante el gobierno del mayor Héctor Jaime Vinasco (2008), inició su participación en el Colectivo

de Mujeres, el cual comenzó con aproximadamente 25 mujeres de lucha y resistencia.

Desde entonces, ha hecho parte activa del Programa de Mujer y Familia, y continúa su proceso organizativo con la Asociación de Mujeres *Mujeres Sabias por el Territorio*, destacándose por su constante acompañamiento y participación en los distintos encuentros y actividades promovidas por la Asociación y el Resguardo de Origen Colonial Cañamomo Lomaprieta.

Ha participado en múltiples mingas a nivel nacional y departamental. En 2023 recibió un reconocimiento durante el Carnaval del Guarapo, siendo nombrada “Guarapera Mayor”, en homenaje a su apoyo y aportes a la cultura, especialmente, al Carnaval.

## **2. De cabildante a autoridad: la voz firme de María Anobia. Una mujer guardiana del territorio y de la vida**

Olga Lilian Hernández Hernández<sup>51</sup>

María Arnobia Moreno Andica, nació el 11 de agosto del año 1969. Sus padres son Lorenzo Moreno Moreno y María Dioselina Andica Castañeda, tiene dos hijas Yeliana María Tapasco Moreno y Yeimy Lisandra Tapasco Moreno. Tiene 8 hermanos: 5 hombres y 3 mujeres, vive en la comunidad de San Juan del Resguardo Cañamomo Lomaprieta, en el municipio de Riosucio, Caldas. Realizó sus estudios de primaria en la Institución Educativa de Guamal y en la Institución Natividad Montaña de Supia, Caldas; sus estudios secundarios en la Institución Educativa Supia ININSU.

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, en el año 2002. Realizó estudios de sistema y computación; Diplomado en derecho indígena con la Universidad de Huracán de Nicaragua en el año 2006; Diplomado en contratación estatal ESAP de Caldas, en el año 2004; Escuela de participación política y grupos étnicos en octubre de 2022; Prevención de salud mental y consumo de sustancias psicoactivas, en mayo de 2023.

Su trabajo comunitario le permitió ser elegida como Gobernadora suplente del Resguardo Indígena de Cañamomo Lomaprieta, cargo que desempeñó en

---

<sup>51</sup> Educadora Indígena de la Institución Educativa Sipirra del Resguardo de origen colonial Cañamomo Lomaprieta. Riosucio. Caldas. Integrante de la Red de educación propia.

los años 2014, 2015 y 2016, y luego Gobernadora del Resguardo Cañamomo Lomaprieta, en los años 2017, 2018, 2019.

Desde muy joven nació su interés por los temas organizativos, ya que escuchaba en el colegio hablar sobre el cabildo indígena de Cañamomo Lomaprieta y que éste luchaba por las familias, recuperaba tierras, no se pagaban impuestos y ayudaban con el tema de salud, entre otros. Su trabajo organizativo y comunitario empezó en el año de 1988 como cabildante de la comunidad de Santa Ana, del municipio de Supia; fue la primera Cabildante, cargo que ocupó durante 11 años.

Desde los 20 años de edad participa en las asambleas comunitarias que se realizan en la comunidad de La Iberia. Recuerda que quien le hizo la invitación fue el líder y exgobernador Gabriel Ángel Campeón, quien la motivó para participar y aprender de los procesos organizativos. Con agrado cuenta que asistían a las asambleas de la comunidad a pie y que debía llevar el almuerzo porque los recursos eran escasos.

Como cabildante manifiesta que es una experiencia bonita y que el estar rodeada de los gobernadores la ha llevado a aprender mucho de ellos, de la organización indígena y el conocimiento del territorio. En su comunidad desarrolla un trabajo muy interesante, de proyección y de entrega por su comunidad, permitiéndole fortalecer los grupos organizativos al interior de la misma.

En el año 1994 fue nombrada como docente etnoeducadora en la comunidad de Dosquebradas por 5 años. Manifiesta que fue una experiencia de mucho aprendizaje, ya que compartió con la comunidad educativa y considera que *“la educación es una herramienta fundamental para el fortalecimiento de la identidad y que los saberes ancestrales se pueden y deben compartir con las nuevas generaciones y es la escuela esencial para cumplir con este propósito”*.

En el año 1999 se desempeñó como Secretaria General del Cabildo, cuya función principal consistía en elaborar documentos, adjudicaciones, compraventas, sesión de derechos, permutas, documentos territoriales y elaboración de oficios para enviar a nivel local, nacional e internacional, además levantar las actas en las reuniones del cabildo. En este proceso sintió el respaldo de la comunidad y fue una oportunidad para representar el territorio en diferentes escenarios. También ha participado en Escuela de Liderazgo a nivel departamental y nacional, permitiéndole capacitarse cada vez más, para proyectar un trabajo significativo en beneficio de las comunidades y de su propia formación.

Ha ocupado grandes cargos en la organización indígena, entre ellos el trabajo en la Tesorería del Cabildo; la tarea principal era ayudar en el proce-

so administrativo, llevando cuentas de proyectos y facilitando la entrega de recursos económicos para la comunidad, manejando con transparencia los bienes y recursos económicos de la organización indígena.

Otros cargos que ha ocupado son la coordinación del programa mujer y familia, desde donde acompañó varios procesos y proyectos que favorecían el bienestar de las mujeres, como son la lucha y la recuperación de las tierras, donde además participó en procesos de formación y cualificación de la mujer indígena por un periodo de tres años.

Representa al cabildo indígena Cañamomo Lomaprieta en eventos a nivel local, departamental y nacional. Este proceso lo realiza en compañía de otras mujeres líderes del territorio, como son Amparo Trejos, Otilia Aricaba, Bersalia Campeón, Bersalia Guerrero, Silvia Guerrero y 70 mujeres más y así pudo conformar la Asociación de Mujeres del Resguardo Cañamomo.

Con el ánimo de fortalecer aún más el proceso de lucha y resistencia de la comunidad indígena participa en el comité político de Cañamomo Lomaprieta –COPPICA– y es nombrada como Secretaría-Tesorerera. Desempeñó este cargo por varios años. Actualmente, continua en este proceso tan importante de empoderamiento en la parte política y así poder proyectar la comunidad en esa área.

Para los años 2005-2008 fue designada por las autoridades indígenas para hacer la representación a nivel regional como ejecutiva del CRIDEC y allí le asignan el cargo de secretaria-tesorera, brindando apoyo a nivel regional donde se destacan procesos como la conformación y apoyo a tres comunidades como son Ansea, Damasco y La Trina; además, se resalta el aprendizaje sobre las parcialidades y demás resguardos agrupados en el Consejo Regional Indígena de Caldas.

Para el año 2007 regresó a su resguardo y fue nombrada como Secretaria de la Comisión Jurídica, que recibe y lleva a cabo procesos jurídicos con familias y comunidades en el programa de justicia propia, mediando y orientando a la comunidad y dando respuesta oportuna en las diferentes problemáticas de violencia intrafamiliar, lesiones personales, convivencia comunitaria, hurtos, separación de bienes, problemáticas territoriales, servidumbres, herencias, drogadicción, inasistencia alimentaria, vulneración de derechos a menores y adultos, entre otros.

El representar a la mujer en el cargo de Gobernadora Suplente fue una experiencia un poco difícil, porque en el territorio, desde el año 1996, no se contaba con una mujer en cargos de representación. Además, existían temo-

res porque en algunas comunidades y en el mismo cabildo se evidenciaba el machismo, razón por la cual algunos no aceptaban su designación. Por ello, considera que fue un espacio que nos ganamos las mujeres, sintió el apoyo de muchas de ellas, así que este proceso lo considera como un proceso de todas; además, contó con el apoyo y orientación de algunos exgobernadores como Faustino Rota Vista, Adalberto Hernández, Albeiro Tapesco, Gersain Díaz, quienes la impulsaron y asesoraron en lo pertinente a la organización indígena. En este cargo le correspondió representar al gobernador cuando no estaba presente. En ese espacio tan importante, asumió compromisos con la comunidad, los comuneros y la organización del Cabildo.

Desde el año 2017 y hasta el año 2019, cuando asume como Gobernadora Principal, ya era conocida y desempeñó esta función con responsabilidad, como autoridad mayor del resguardo, al lado de mayores que han luchado durante años por esta organización. Con ese conocimiento, ese saber, ese respaldo, se desarrolló este ejercicio logrando plantear un trabajo comunitario enrutado a la defensa de los derechos colectivos de hombres y mujeres en busca de mejorar la calidad de vida. Es la primera gobernadora del Resguardo Cañamomo Lomaprieta gracias a sus cualidades y su espíritu de liderazgo, que la llevaron a ocupar este cargo tan importante para las mujeres y para nuestra comunidad.

Fueron muchos los retos y desafíos, ya que durante este periodo se contaba con muchos problemas sociales, desarmonía en el territorio, intolerancia, pérdida de valores a nivel familiar y algunas comunidades aisladas del proceso organizativo, problemáticas en temas mineros y territoriales, y gran vulneración de los derechos humanos en el territorio, para lo cual se buscó colaboración y ayuda a nivel nacional e internacional, para contrarrestar esta problemática; además, se contó con un cabildo y con un equipo de trabajo comprometido.

En general, fueron respetuosos por la autoridad que se representaba en el momento y el reconocimiento por ser la primera gobernadora indígena del territorio.

- Los logros más destacados durante este periodo de gobernabilidad fueron:
- Constitución de la IPS Cañamomo Lomaprieta.
- Obras comunitarias en todo el territorio.
- Emisora comunitaria Lomaprieta Radio.
- Mejoramiento de vías terciarias.
- Apoyo de alguna ONGS.
- Proyectos ambientales en defensa del territorio.

- Alianzas con ONGs y cooperación internacional.
- Implementación de la Sentencia T-530 de 2016.

En 2023 participó en una experiencia internacional de ocho días en Ámsterdam (Países Bajos), donde compartió aprendizajes sobre derechos de la tierra, preservación ambiental y el papel de las mujeres en los procesos organizativos.

Son muchos los aprendizajes que hemos recibido de esta gobernadora, representante del trabajo femenino, que hay que seguir contando y teniendo como modelo para las futuras generaciones.

### **3. Luis Aníbal: memoria viva del resguardo Cañamomo Lomapieta**

Gloria Emilse Morales<sup>52</sup>

Albeiro Taborda<sup>53</sup>

Comencé hace como 65 años en la comunidad de Sipirra, donde he vivido toda la vida. Empecé como cabildante, cargo que ocupé durante unos 12 años. En ese tiempo fui aprendiendo y conociendo gracias al contacto que tuve con los mayores: Gabriel Campeón, Manuel Antonio Reyes, Faustino Rotavista, Ovidio Hernández, Arnulfo Hernández y Néstor Tabasco, todos ya desaparecidos. Ellos eran mayores y sabedores, y de ellos aprendí mucho.

Desde muy joven, como a los 16 años, empecé a participar en las reuniones y ahí fue donde me empezó a gustar eso que llamaban “la lucha”. Hablaban de conocer el resguardo, de defenderlo y yo me fui metiendo. En ese tiempo no había sino cinco gobernadores, que también eran cabildantes, y con ellos éramos seis. Se turnaban para ejercer la gobernación, pero no era fácil llegar allá. Había que demostrar sentido de pertenencia, conocimiento del resguardo y compromiso con la comunidad. Era la comunidad la que daba la confianza.

Para elegir un gobernador no era como ahora. No había recursos para publicidad y si recorríamos el territorio. El Cabildo proponía una plancha con los candidatos, pero todo era por consenso en las reuniones. Y el trabajo era

---

<sup>52</sup> Etnoeducadora de la I.E. María Fabiola Largo del resguardo Nuestra señora Candelaria y la Montaña, de Riosucio. Integrante de la Red de Educación Propia.

<sup>53</sup> Etnoeducador de la I.E. María Fabiola Largo del resguardo Nuestra señora Candelaria y la Montaña. De Riosucio. Integrante de la Red de Seguridad y Soberanía Alimentaria y lo Ambiental.

duro: no había dinero, había que atender las comunidades, resolver conflictos de linderos, todo a puro pulmón, con apoyo mutuo. Como decíamos: “¿Cuál es la propuesta para la comunidad? ¿Quién puede? ¿Quién tiene tiempo?”.

Nos fuimos turnando para no dejar perder la dirección, a pesar de los politiqueros como Víctor Renán Barco y el Ñato Marín, que querían deslegitimar el Cabildo. Pero nosotros defendíamos la organización.

A mí me fueron candidatizando hace unos 24 años, por el compromiso que mostré como cabildante y como presidente de la Junta de Acción Comunal. Estuve seis años y cada vez que tocaba reelegir la gente decía que siguiera. Eso me acercó aún más a las comunidades. Y así fue como llegué a ser gobernador.

Además de eso, también fui compositor y músico. Con el finado formamos una rondalla: “Inspiración Sutil”, con músicos de Sipirra y La Iberia. Éramos 17: había tiples, guitarras, lira, maracas, carrasca. Íbamos a congresos en Manizales, a Bogotá y nos traíamos los primeros premios. Tocábamos pasillos y piezas inéditas. Después de que murieron varios compañeros como Sebastián Moreno, Pablo Reyes y Orlando Reyes, quedó el Trío Los Fraternalos. Yo aún toco, aunque ya me cuesta y aprendí a tocar zurdo, con guitarra derecha.

También fui parte de las luchas por la tierra. Cuando conocimos bien los límites del resguardo —de río a río, con Escopetera—, entendimos que había terratenientes con 800 o 900 hectáreas que no eran ni de por acá. Manuel Antonio Reyes, uno de los mayores, nos ayudó a entender la Ley 89 de 1890, que protege los resguardos.

A los 25 años ya hablábamos de recuperación de tierras. Hacía más de 60 años ya había rencor. No había Incoder ni Agencia Nacional de Tierras, y tampoco hacían nada. Se hablaba de reforma agraria, pero no llegaba. Formamos grupos en todas las comunidades, nos organizamos durante 9 años, recogiendo de a dos centavos para los pasajes, para los viajes. Éramos 80 o 90 personas.

Yo era el que más hablaba con los grupos, me dolía ver cómo las tierras estaban en manos de ganaderos que explotaban a los indígenas: los ponían a tumbar monte, a sembrar maíz y frijol, y después les cobraban tributo con la misma cosecha. Era una miseria.

Cuando vimos que no había reforma agraria, decidimos ir a la acción. Empezamos con cinco fincas: La Tolda, La Pangola. La primera acción fue con 95 personas, pero cometimos el error de repartirnos por todas las fincas. Llegó el Ejército y nos sacó. Pero después, cuando fuimos a Cristianía, en Antioquia, aprendimos de ellos: hacían marchas pacíficas, no se repartían, eran cientos, iban con niños y mujeres, y cuando la policía llegaba no podían hacer nada.

Después de eso, el Consejo de Gobierno decidió actuar como ellos. Escogimos una finca: La Tolda. En la primera marcha fuimos 150 personas. Llevábamos palas, recatones, plátano, arroz, gallinas para el sancocho. Repartimos las herramientas por la noche y antes de las 5 de la mañana ya estábamos sembrando caña. Pero también se soltó el ganado y se armó un caos. El terrateniente, Aníbal Marín, amenazó con pájaros a sueldo. La comunidad se mantuvo alerta.

Después de esa recuperación, vinieron otras: El Piñuelo, Las Ruedas, La Pandora. A pesar de los peligros, incluso de desapariciones como la de Hidalgo, seguimos. Fue la acción directa, no la reforma agraria, la que nos permitió recuperar el territorio.

Luego comenzamos a hablar de soberanía alimentaria. Hicimos cursos con el SENA, aprendimos a sembrar sin químicos, a conservar las semillas tradicionales. Repartíamos maíz orgánico, enseñábamos a hacer huertas, biodigestores. Enseñábamos a no depender del mercado.

Hoy, con 82 años, la memoria se me escapa, pero aún ayudo en lo que puedo. Mi señora vive en Pereira, ya está anciana. Mis hijos son los que hacen todo en la casa: recogen café, organizan las cosechas. Nosotros cultivamos de todo: plátano, yuca, arracacha, pero no vendemos nada, solo el café. Lo demás se comparte, se intercambia, se hace trueque con los vecinos.

De don Luis Aníbal Restrepo podemos llenar muchas páginas, porque la historia de las luchas, de la organización comunitaria está en su memoria y su cuerpo. Por ello, se hace necesario seguir conociendo más aspectos de su vida.

#### **4. La escuela como destino: historia de vida de Cruz Edilia Correa Ramírez**

Amanda Taborda<sup>54</sup>

Olga Lilian Hernández<sup>55</sup>

Yaneth Motato<sup>56</sup>

Cruz Edilia es considerada la maestra de maestros/as, referente de la enseñanza y de la educación, de la generosidad social y filantrópica en Riosucio.

---

<sup>54</sup> Etnoeducadora de la I.E. Jhon F Kennedy del Resguardo Nuestra Señora Candelaria y la Montaña Riosucio.

<sup>55</sup> Etnoeducadora en la I.E. Sipirra del Resguardo Cañamomo y Lomapieta de Riosucio.

<sup>56</sup> Etnoeducadora en la I.E. María Fabiola Largo del Resguardo Nuestra Señora Candelaria y la Montaña Riosucio.

Se le conoce como *Mecenas de la cultura*, no sólo por su trabajo sino por el apoyo, colaboración y ser benefactora en todo lo relacionado con la cultura y la escuela de música. Es mucho lo que nos puede enseñar en su sendero como maestra y formadora que reivindicó la pedagogía y salvaguardo la escuela Normal Sagrado Corazón siempre.

Cuando le comentamos la motivación que teníamos por conocer su historia de vida, ella nos respondió humildemente, que no había mucho que contar. Entonces le preguntamos: ¿Qué la motivó a trabajar con la comunidad y cuéntenos de sus vivencias de vida?

Nos dice: Me llamo Cruz Edilia y nací en 1949 en la comunidad de La Floresta, antes conocida como La Zulia, en el resguardo indígena de La Montaña. Soy la mayor de diez hermanos y desde muy niña enfrenté un camino difícil pero lleno de aprendizajes, marcado por la pobreza, la violencia, pero también por el amor familiar y una firme vocación por la educación.

### ***Infancia y primeros pasos en la educación***

Durante mi infancia, acceder a la escuela fue una odisea. Caminaba desde La Floresta hasta El Salado para estudiar en la escuela del Resguardo. Allí cursé primero y segundo, pero una experiencia dolorosa con una maestra que me castigó severamente porque se me regó una tinta, hizo que mi padre me retirara, él no permitía que le pegaran a una hija. Además, la violencia partidista de la época nos obligó a movernos constantemente, a mi papá lo perseguían por ser liberal. Estuve cinco años sin estudiar, hasta que una nueva maestra llegó y me animó a retomar el camino escolar.

Yo ya había aprendido a leer y escribir, y le dije a mi mamá que la maestra una vez me llamó, conversé con ella, pues así me preguntó cosas y le dije a mi mamá que no me perdieran tiempo, que no me ponían a estudiar; pero cuando eso allá no había sido hasta segundo de primaria, entonces ya había pasado. Antes estaba hasta quinto, pero en ese momento ya no había sido segundo de primaria, entonces, mi papá pues con mucha dificultad me trajeron para acá a la escuela Antonio Nariño. Entonces, me matricularon en la Antena de Nariño por recomendación, porque la directora que vivía aquí al frente, todavía está ahí, era una persona que había tenido la medalla Francisco José de Caldas, es una persona muy sobrada, doña Alicia Patíño.

Entonces me matricularon ahí y yo llegué y en esa primera semana la maestra me dijo hay que devolverla porque usted no es capaz con tercero de

primario. Y yo, ay, ¿cómo así? Viendo que me habían matriculado a tercero, pero como era todo así, así, entonces yo dije, no, yo me pongo a estudiar, pero que me daban como una semana y a la semana siguiente ya me ascendieron, ya me dejaron, y ahí para acá yo terminé la primaria en La Antonio Nariño. Y me presenté a exámenes de admisión en la normal, porque cuando eso había exámenes de admisión en la Normal, porque cuando voy a examen de admisión y me fue bien, pues ahí arranqué, pero resulta que yo al año a ver ahí hay otro problema familiar que existe importante para el caso si usted lo considera, porque al año de yo haber venido para acá sola a una casa ajena sobre eso fue bravo, pues muy difícil, porque a mí me tocaba muy duro, me tocaba levantarme muy a la madrugada y como era de jornada doble, porque era por la mañana y por la tarde, entonces yo a la tarde tenía que ir a muchas actividades, a lavar ropa o todo eso por allá; entonces, a mí no me quedaba casi tiempo y era siempre muy difícil porque estábamos en una casa que no era la nuestra.

### ***Formación como maestra***

Con grandes esfuerzos, mi familia me apoyó para que estudiara en la Escuela Normal. Fue un proceso lleno de sacrificios: trabajaba, estudiaba, cuidaba a mis hermanos y sobreviví a un accidente gravísimo que me dejó secuelas en las piernas. Sin embargo, la formación que recibí fue excelente, especialmente, por las Hermanas Vicentinas, que nos enseñaron a servir con amor. Mi sueño siempre fue ser maestra y a los 21 años logré obtener mi título de Maestra Superior, en 1970.

Cuando llegamos al pueblo y estando en primero, tuvimos un accidente espantoso. Un señor le tiró un fósforo al carro que estaban tanqueando ahí en esa bomba y se prendió ese carro. Y en el accidente quedamos solamente dos, una hermanita de cinco años que murió a los 25 días de las quemaduras. Y yo que me quedé como tres meses sin poder caminar porque se me quemaron todas las piernas por completo. No tengo piel en las piernas, eso se fueron quemaduras de tercer grado. Es muy horrible, entonces bueno, ya después los detalles son muy duros y todo eso, pero pues al fin y al cabo yo vine a volver a la escuela, que no nos dejaban poner pantalón y entonces por una maestra me dieron permiso. Fue muy difícil, muy difícil por la recuperación, pues eso yo todavía estoy sufriendo las consecuencias de las quemaduras.

La formación que las hermanas nos dieron fue muy valiosa, como me está preguntando que cómo me decidí a trabajar o qué tal cosa, fue más

que todo como esa conexión permanente y como ellas la tuvieron con nosotros, que nosotros no teníamos nada y ellas como que le adivinaban a uno y nos formaron en el servicio al otro. Y la herencia también la traíamos de los papás, porque nosotros la casa pues todo es cierto y todo tenía que compartir la vida de nosotros fue muy difícil, hablando de carencias económicas más no de que, por ejemplo, de la fraternidad de mi familia ha sido una constante.

¿Por qué tanta insistencia en educarse a pesar de las dificultades? Por eso, porque mi papá decía, yo educo a mis hijos para que se defiendan. Mi papá y mi abuelo, aprendieron a leer por su propia cuenta.

Yo lo recuerdo a él sentado con el periódico, aquí sentado leyendo. Imagínese, el periódico llegaba ya cada ocho días y él se sentaba a leer el periódico, él era sabio, él me decía, hija, ¿cómo es que usted tiene que coger un lápiz para decir cuánto es 12 por 8? Mija, pues como esas cosas así y era muy bello; él nos enseñaba como en el contexto, ¿cierto? Por ejemplo, alguna vez me llevó al Valle y me decía, hija, mire que esto es una mesita, esto es el Valle del Cauca y mi papá era muy pacífico. Yo creo que fue la mezcla de los dos, mi papá era el suave y mi mamá era la fuerte, pero fue muy bonito esa reunión de esos dos caracteres, porque mi mamá era muy exigente, mucho.

### ***Primeras experiencias docentes***

Mi primera escuela fue en San Juan, conocida como La Comparsita. Allí enfrenté la realidad de la escuela unitaria: un solo salón con 48 estudiantes de todos los grados. Sin recursos, luchamos por una educación digna. Luego trabajé en varias escuelas rurales, en condiciones durísimas, pero con gran amor por las comunidades.

Un día mi papá me dijo, hija, ¿cómo le parece que yo hablé con el inspector local? Cuando eso había un inspector local, lo que ahora sería el secretario de educación, sería, yo no sé. Yo llegué allá, santo Dios, qué problema. Los niños cuando ya pasaban al cuarto no permitían y no les gustaba que fuera una maestra la que les enseñara y que mucho menos tan pobre; entonces, y ahora me tengo que devolver a un pedacito allá, entonces, no pues, yo qué iba a hacer, me pusieron allá y ese grupo había tenido siete maestros, cinco maestros, conmigo eran seis. Estaba muy asustada y un día el 16 se voló por una ventana en medio de una tempestad y yo toda aterrada. Pero, finalmente, trabajamos pues terminé el año y me fui acomodando, ¿cierto? De la experiencia de allá,

que era una escuela unitaria, no como lo de ahora, sino que era una escuela unitaria para un solo maestro, cinco grupos.

### ***Traectoria en la Normal***

Fui llamada a trabajar en la Normal como parte del equipo de práctica pedagógica. A pesar del dolor por el asesinato de mi padre, justo antes de una visita de acreditación, asumí la coordinación con compromiso. Participé activamente en la formación de generaciones de maestras, en el fortalecimiento curricular y en procesos de acreditación que consolidaron la calidad de nuestra institución.

Cuando iba a venir la visita para acreditar la Normal, ahora se llama acreditar, en esa época era una aprobación, 1978, y entonces me llamó la hermana y me dijo: nosotros vamos a dejar la coordinación de práctica y usted la va a coger. Eso era un reto, pues nunca la habían tenido nosotros los civiles, eran las religiosas, pues las hermanas. Entonces, las hermanas se cansaron de tener eso porque era como muy pesado. Sí, era muy pesado. Y hacía un mes que yo había cogido la coordinación de práctica cuando asesinaron a mi papá.

También en esa época empezamos la profesionalización del magisterio, porque una mayoría de maestros, muy buenos maestros, pero no tenían el título. Bachilleres que habían trabajado un tiempo, estudiaban cuatro vacaciones y los que habían hecho solamente hasta cuarto de bachillerato estudiaban seis vacaciones y ahí si tuvieran 24 años de servicio todos tenían que hacerlo. Entonces, nosotros, la Normal, asumió esa responsabilidad.

También, estuve en Supia con el programa de formación; allá estuvimos y esos grupos resultaron hasta muy bonitos, muy buenos. Doña Teresa también estuvo dando clases de educación física y yo también de fundamentos. Bueno, ya seguimos trabajando allá y bueno, cuando resulta que a raíz de la muerte de mi papá, a nosotros nos siguieron molestando mucho, entonces la familia se tuvo que ir para Antioquia, entonces, yo me quedé y todos se fueron.

### ***Compromiso con la educación popular e indígena***

Con la Ley 115 y el Decreto 804 me vinculé activamente a los procesos de construcción de currículo propio para comunidades indígenas. Aunque hubo resistencias internas, defendimos el enfoque educativo y logramos que nuestra propuesta fuera aceptada. Ese trabajo fue una de las contribuciones más significativas de mi vida profesional.

### ***El hogar estudiantil “Nueva vida” y el cuidado de las niñas***

En los años más duros del conflicto, junto a otras maestras impulsamos la creación de un hogar para las niñas de zonas rurales. Caminaban largas distancias y llegaban con hambre, miedo y cansancio. El *Hogar Nueva Vida* fue una respuesta pedagógica y ética ante la violencia, el reclutamiento forzado y el abandono estatal. Fuera de tener el espacio de albergue, alojamiento, alimentación y espacio de estudio para las niñas, tiene allí una escuela de música. Allí, las niñas aprenden a tocar diversos instrumentos, adquieren disciplina y reducen el estrés. Con el aporte de las personas solidarias, la dotó de instrumentos musicales para que las niñas desarrollaran sus capacidades musicales.

Este hogar se mantiene con las ayudas de las personas solidarias quienes aportan con recursos económicos y la filantropía de la familia.

### ***Retiro y legado***

Me retiré en el año 2006, pero sigo siendo maestra en el corazón. Mi vida ha sido un recorrido lleno de luchas, aprendizajes, pérdidas y victorias. Lo que siempre me sostuvo fue la fe en la educación, el amor por mi gente y el recuerdo vivo de mi padre, que me decía: ‘Mija, usted se queda conmigo’.

Hay muchas otras acciones que quedan pendientes, ya que Cruz Edilia, obtuvo varios estímulos y reconocimientos como la Mujer Caldas.

## **5. Maestra, sindicalista y lideresa: la historia de Teresa Reyes**

Cándida Rosa Guevara<sup>57</sup>

En estas líneas, se escribe un poco de lo que la señora Teresa Reyes compartió con nosotros acerca de su labor como docente y sindicalista. Queda una parte por contar, otra etapa de su vida: la de lideresa social, activista sindical, preocupada por la salud, por los problemas de la sociedad.

Comienza contando que en el 1965 la nombraron docente en una vereda de Anserma, Caldas. Según sus palabras, “allá comencé las diabluras”. Éramos seis docentes y nos tocaba quedarnos toda la semana; una niña me acompañaba

---

<sup>57</sup> Etnoeducadora. Docente orientadora en La I. E. Sipirra de Resguardo de origen colonial Cañamomo y Lomapieta de Riosucio, Caldas.

porque en casa no les gustaba que estuviera sola: estaba muy joven, tenía 18 años y era la primera vez que salía de la casa.

En esa época teníamos que trabajar los sábados, entonces, reuní a los compañeros y les propuse: para no laborar los sábados, mejor trabajemos todos los días una hora de más; todos aceptaron. Seguimos así y, en las noches, alfabetizamos. ¡trabajamos mucho! Cuidamos la escuela, visitábamos las familias y con los estudiantes nos quedábamos más tiempo para apoyarlos en sus tareas.

Cuenta que trabajaron así hasta que, en una ocasión, las llamaron de la Secretaria de Educación del municipio de Anserma, para conocer porqué habían cambiado el horario de trabajo. “Los compañeros me dijeron que hablara yo y les acepté con la condición que me respaldaran, pero al final me dejaron sola”, refiere la señora Teresa. “El secretario de educación preguntó: ¿cómo es eso?, ¿quién había autorizado que trabajáramos de esa manera?”, y conteste que yo había hecho la propuesta y que todos estaban de acuerdo. Este suceso fue el motivo para que me trasladaran de Anserma a Riosucio. Pasé a la comunidad de Sipirra, luego de Sipirra pasé a la Escuela Concentración Santander y, posteriormente, a la I.E Riosucio, antes llamado Colegio El Cultural.

De su práctica pedagógica, tiene excelentes recuerdos. Sin ser licenciada en educación física, promovió y organizó equipos de fútbol, baloncesto y voleibol. Entrenaba con los equipos casi todos los días, incluso sábados y domingo; además, le tocaba lavar los uniformes, pero lo hacía con todo el cariño para sacar estos jóvenes adelante. Dice “me fue muy bien: le ganábamos a otros colegios y terminé llevando los muchachos a competir en Manizales”.

El único problema que había para participar en los torneos era que debía dejar a una persona que me remplazara en el colegio. Entonces, hablé con el director y le dije: si usted me lo permite, dejare a mi sobrino; el director aceptó mi propuesta. Entonces, yo le preparaba las clases, le planeaba las actividades y le daba instrucciones para realizarlas clases y los trabajos extra. De esa manera, pudo acompañar a los jóvenes para que compitieran en los torneos.

La señora Teresa Reyes, defensora de los derechos, dirigió y apoyó manifestaciones que le generaron varios inconvenientes y dificultades. En una concentración en Riosucio contra la CHEC por las altas tarifas, la policía los atacó y golpeó con bolillo. A ella le quebraron una mano: así estuvo todo el día, hasta que al día siguiente al asistir al hospital la enyesaron. Cuenta que después los citaron a la estación de Policía, a rendir informes y, “allá, nos metieron al calabozo; me detuvieron por 48 horas”.

Participante activa en las luchas sindicales, cuenta que: “En otra ocasión, el Senado no quería recibir a la directiva de Fecode, no había forma de ingresar, pues había cercas alrededor. Entonces, se nos ocurrió sacudirlas hasta que quedaron flojas y, a la voz de “tres”, las arrancamos e ingresamos con la directiva. Al tumbar la cerca, la mayoría de los hombres se echó para atrás; quienes logramos entrar en su mayoría éramos mujeres. Luego de muchas conversaciones los directivos fueron recibidos y pudieron dialogar y exponer las razones que tenían para evitar que se aprobara la política de financiación, aunque finalmente se aprobó. Un político del Moir nos ayudó para que no nos fueran a sancionar y golpear.

Cuando cumplí los 50 años me iba a retirar del magisterio y en Manizales me propusieron lanzarme a la directiva del sindicato y acepté. De esa manera estuve como directiva en la secretaria de la mujer y en el deporte.

Sigo contando su historia: “Los hijos me decían constantemente que me retirara”, yo no les hacía caso, hasta que la situación se volvió muy difícil, llegaron amenazas de muerte para las directivas del sindicato. Un día, ellos me llamaron y me dijeron: “Mamá, ya no más; vete para la casa”. Entonces, renuncié definitivamente, pues era cierto que mi vida estaba en peligro. Aprendí mucho en aquella etapa: viajé a Cuba y pude hablar con Fidel Castro y en el sindicato me respetaban y aceptaban muchas de mis propuestas. Pero, si uno realmente se compromete con el trabajo, ejecuta los procesos con pasión y perseverancia.

Tomé la decisión de retirarme del magisterio porque había gente detrás necesitando un empleo: jóvenes preparados, con energía y ganas de emprender. Por eso me vine de Manizales; de esta manera pude estar más al pie de mis nietos.

Aquí en Riosucio me embarqué en la gestión de la Casa del Maestro. Como pueden observar, la planta de arriba es igual a la de abajo. Ayer hubo un daño cuyo arreglo costaba cuatro millones de pesos (4.000.000), pero miren: cuando uno obra de buena manera, las cosas salen bien, por ello la gente nos colabora. Rubiela Largo y yo administramos este lugar; éramos unas diez personas encargadas del proyecto, pero, al final, solo trabajábamos nosotras dos. Nos apoyamos mutuamente y si hay que gestionar algo lo hacemos, sin ningún interés económico, pero con mucha dedicación. Cada mes, cuando les pagan a los pensionados, nos vamos a la salida del banco y allí cada uno da su aporte voluntario para el mantenimiento de la Casa del Maestro. Esta Casa del Maestro es un espacio hecho a pulso con la generosidad de los maestros y las

comunidades; es difícil con la gente, algunas personas no cuidan, hacen daño y no responden. Los ventiladores los dañaron y tuvimos que comprarlos de nuevo.

Frente a su vida personal, manifestó: “Tengo cuatro nietos de dos hijos. Solo tuve dos: el niño es ingeniero civil y la niña administradora de empresas; ambos egresados de la Universidad Nacional; sin embargo, mi hija no ejerce su profesión. Su esposo trabajaba en empresas públicas de Medellín y le va muy bien. Mi hijo Mario sigue junto a una empresita de techos; ambos viven en Medellín. Yo, en cambio, vivo aquí con mi hermanita”.

Doña Teresa es reconocida por sus acciones y su trabajo, por ello ha recibido algunos reconocimientos entre ellos:

- Homenaje del Gobernador y Secretario de Educación de Caldas, el 15 de mayo de 1978, como maestra destacada, ejemplo para las futuras generaciones.
- El de la Corporación Encuentro de la Palabra que la declaró “Personaje ilustre de nuestra identidad cultural y destaca su labor como creadora y trabajadora de la palabra”. Además, proclama su aporte a través de su vida y obra, que engrandece, estimula y proyecta a Riosucio y sus habitantes en el entorno y en el ámbito nacional.

De la señora Teresa Reyes hay mucho que contar, especialmente, su paso por el sindicato y el trabajo que realizó en una época de luchas por la reivindicación laboral de los maestros. Como mujer sindicalista tuvo que afrontar presiones, violencia, discriminación, pero de todo salió avante, en la búsqueda por dejar en alto el papel de la mujer como protagonista de grandes cambios. Luego, su regreso a su natal Riosucio, donde estuvo al frente de las luchas sociales y el trabajo político. Una mujer-maestra con muchas lecciones para dar y aprender de ella.

## **6. Entre el aula y la calle: la lucha de una mujer sindicalista, Marlene Zuluaga**

Paola Andrea Restrepo<sup>58</sup>

Nací tres meses después del asesinato de Gaitán. En medio de la violencia fuimos desplazados. Tocaba refugiarse en la docencia. Crecí escuchando relatos

---

<sup>58</sup> Maestra, activista sindical. Integrante de la CUT Caldas, y de la Red de Transformación Sindical.

muy duros, dormía al calor de las historias de la violencia en La Dorada, del negro Barco. Quería estudiar veterinaria, pero mi padre no me dejó; para él solo había dos opciones: derecho o filosofía y yo no quería ninguna. Le pedí trabajar con él, que era consultivo en la SED Caldas. Me consiguió el cargo de maestra en La Dorada en 1970. A los seis meses me trasladó porque, según él, su hija se iba a perder bebiendo. ¡Beber en La Dorada es lo mejor!

### ***Mis inicios en el magisterio***

Luego de empezar en La Dorada, me enviaron a San Julián, una vereda de Villamaría. Era una loma; para subir, me halaba un caballo. La escuela era muy bella. Los padres amaban a los maestros. El campesino en ese tiempo era pudiente, aún no lo habían quebrado con el UPAC. Me enviaban a la casa con cositas del campo. El presidente era conservador. Mi papá me incitó a afiliarme al sindicato. Yo era joven, muy responsable. El magisterio comenzó a expresarse en la calle y yo tenía una voz poderosa.

### ***Su vida en la lucha: el sujeto sindical, lecturas y pensamiento***

Lo más destacado que me tocó vivir fue la masiva participación de mujeres en la Marcha del Hambre, bajo el lema: “Por la educación y Colombia, hasta la muerte”. La mayoría de caminantes que llegaron marchando de Santa Marta a Bogotá eran mujeres. Este sindicalismo incansable sigue siendo, en su mayoría, habitado por mujeres.

Después de la Marcha del Hambre, los maestros tuvimos voz. Acogimos la prensa. Mi papá me trasladó a la Escuela Bolivariana Normal de Niñas en Fátima. Allí llegué hablando de sindicalismo y del mayo del 68.

Los maestros peleábamos por reivindicaciones. En 1958 hubo una mujer conservadora muy poderosa: Ofelia López de Londoño, sindicalista, hacía olla popular en la plaza de Bolívar. La olla no es un invento reciente. Ella fue concejal, participó en la huelga nacional. Era de la línea de don Eufrasio, director de Fecode, en los inicios.

La izquierda no era una sola; el Moir tenía gran fuerza. Fue un tiempo muy bello. El Moir de “Pacho” Francisco Torres tenía ideales claros: contra el imperialismo norteamericano y el revisionismo soviético. Él era nuestro líder. Las demás líneas también eran destacadas. Se discutía un tema aún polémico: la combinación de todas las formas de lucha.

### ***La lucha sindical y cuotas de género***

Las confesiones naturales de este pueblo godo no permiten que podamos avanzar. Las mujeres prefieren no avanzar que reconocer los logros de otra mujer. Fui dirigente sindical de Educal, en épocas de dura controversia, pero no llegué a Fecode, ni a tener otras posiciones. Mis hermanos de lucha decían que jamás se dejarían dirigir por una mujer.

En la CUT enfrentamos una polémica grande al proponer una política de drogas. Las mujeres se burlaban de mí por plantear el tema y los hombres me deshonraban, llamándome drogadicta.

Ya en mi tiempo se hablaba de cuotas de género, pero los compañeros de Caldas no respaldaron mi nombre para las listas nacionales. He vivido situaciones muy humillantes en el sindicalismo. Hoy me siento cansada de tanta opresión en este proyecto social.

Estuve en el Moir con Ulises, pero tras una contradicción nos sacaron. Ya habíamos renunciado. Luego pasamos a Unidad Democrática —UD—, de origen trotskista. En campañas electorales hubo muchos problemas. En Santander hubo roces con el paramilitarismo.

### ***Rechazo a la voz de las mujeres y la necesidad de masculinizar los liderazgos***

Fui muy rechazada por mi voz potente y mi postura firme. Me dolió mucho el maltrato. Me construyeron una imagen de marimacha. En lo sindical, si una mujer no está en un partido o acuerdo, no avanza ni tiene garantías. No había solidaridad con las mujeres. Nunca se ha impulsado la organización de pensionados en Fecode. Debería revisarse la Ley 91 para permitir la participación de pensionados.

Fui directiva de Educal. Me declararon amante de todos los compañeros. Entré a la dirección porque el sindicato estaba en crisis. Fecode decidió que había que cambiar las personas. Fui nombrada en Asamblea de Delegados, llegué por UD. No fui presidenta porque Hernán Ortiz no me dejó. Fui tesorera. Me dieron Marmato, para coordinar, el pueblo de Hernán.

### ***Techo de cristal en el movimiento sindical***

Reemplacé a Ulises Ayala, mi esposo, pero siempre fui tratada como “la esposa de”. Nunca se reconoció mi aporte personal. Éramos políticamente compatibles.

En la campaña del 85, en la Escuela José Acevedo y Gómez, la comunidad me enfrentó con tres defectos: bebes en los cafés, no bautizaste a tus hijos, no estás casada. Les dije: no voten por mí, no lo necesito. Me estaban juzgando moralmente y no estaban teniendo en cuenta mi liderazgo. No lo toleré.

A veces pierdo la esperanza. Podemos morir todas y esto no avanza. Este movimiento sigue siendo patriarcal. No se reconoce nada a las mujeres. Para las diversidades sexuales es aún peor. Siguen siendo invisibles.

### ***El cuidado como limitante para el ejercicio sindical***

Fui muy feliz con el magisterio en Marmato. Allá estuvo mi amiga Adelina Gutiérrez. Mi pareja y yo lo pasábamos muy bien. Fui madre como pude. La maternidad limita el ejercicio sindical. El cuidado sigue recayendo en las mujeres.

Mi hijo mayor nació en la cárcel. Estábamos en una actividad contra el Plan ALTON. Me detuvo la policía. En el hospital, cuatro policías me vigilaban. El niño nació de ocho meses. El alcalde me ofreció su casa, pero le respondí como Policarpa Salavarrieta: “No acepto nada de los verdugos”.

Mis hijos se llaman: Bladimir Augusto (por Lenin y el emperador), José Ember Hopkins (por Stalin y el presidente de Albania) y Carlos Federico Engels (por Marx y Engels).

En la cárcel no tuve garantías. Había muchas voces de mujeres, pero no se hablaba de género, este tema causaba tensiones, pero había mujeres muy buenas. Recuerdo a Teresa Reyes, Liliana Mejía (del Moir, excelente directora del CEID), Gladys Ramos, Alba Lucía Correa (hoy uribista), Melba Galvis (gran liderazgo en el paro del 73). mujer que sufrió mucho por la fusión de los sindicatos de educadores, y lo sigue lamentando hoy; el paro contra el estatuto de Galán ella lo dirigió, nos robábamos el almuerzo en la ley porque éramos pobres, los maestros y maestras, caminábamos la palabra, para comprendernos hay que analizarnos universalmente.

### ***La mujer: propuesta distinta, sujeto sindical lleno de color y sentimiento***

Como mujer, maestra y dirigente, me “bailé la vida”. Amé a mi compañero, amé vivir con él, nos decidimos a vivir la vida sin vergüenza alguna. Él era liberal, yo de izquierda. Nos respetamos. Las mujeres tenemos derecho a nuestras

propias elaboraciones políticas. Le dije: “No necesito que estés de mi lado y no quiero que me invites a lo tuyo”.

Me gustaba más la dirigencia de antes. Hoy hay dirigentes sin argumentos, que apelan a la grosería y los insultos para dirimir los conflictos. Presenció este año restricciones al uso de la palabra en marchas del sindicato. No se lee la coyuntura. No hubo pronunciamiento sobre el Catatumbo. A mí me respetan, pero dan poco tiempo para discutir las ideas y argumentar. No hay lecturas políticas profundas.

### ***Violencia antisindical, patriarcado y conflicto interno***

Los espacios sindicales son patriarcales. La mayoría de mujeres pensionadas se retiran del sindicalismo. Yo no, porque no sé hacer otra cosa. Estoy aprendiendo a cocinar por mi enfermedad.

La “unidad” hoy es un concepto revaluado. Nos dicen que como pensionados no tenemos patrón, entonces, nos desechan nuestros sindicatos base. Porque la unidad se construye en la confianza de poder seguir siendo tanque de pensamiento, de entregar nuestro legado, pero nadie está dispuesto a entregar representatividad.

Pero nosotros sostenemos el Fondo. Hay que hacer una reflexión importante, los maestros pensionados retirados y activos sostenemos el fondo, si nos retiramos o nos salimos, lo quebramos, por ello los esfuerzos suman. Si nos vamos, lo quebramos. La veeduría es clave. En Bogotá hay una excelente veeduría, liderada por una mujer.

Vivimos tiempos de individualismo. En 1973, el gobierno de Galán, padre, sacó a 40 mil maestros. Nuestra formación era confesional, pero los paros eran argumentados.

### ***La Marcha del Hambre: hito en la historia sindical y de las mujeres***

La Marcha del Hambre de 1966 es un hito. Se destacan grandes dirigentes, consignas potentes como “La tierra para quien la trabaja” del Modec. Las primeras mujeres que salieron de Santa Marta nos abrieron camino a las dirigentes de la época.

Es un hito en la historia del movimiento obrero. Fue casi un plebiscito nacional. Al magisterio no le pagaban. Nos daban licor. El carnicero nos fiaba.

El tendero también. Por eso quebraban. En 1981 en Caldas hubo un gran evento por las plazas departamentales. Participé con todo. Mis hijos eran preadolescentes. El mayor, Bladimir, cuidaba a sus hermanos. Nos pedían intereses. Si me llevaban presa, él los sostenía. Ya falleció. Los otros dos son demócratas.

Mi vida ha sido una vida en la lucha: primero como estudiante, luego como maestra y hoy como dirigente de pensionados.

## 7. Nuestro recorrido en la docencia

Luz Mercedes Ramos Torres<sup>59</sup>

Romelia Naranjo Agudelo

Martha Diva Hernández Ramírez

Laura Vanesa González Velásquez

Cada una de nosotras ha llegado a esta hermosa profesión por caminos distintos, pero con un propósito en común: formar y guiar a las nuevas generaciones. Desde el inicio, nuestras motivaciones estuvieron influenciadas tanto por nuestras familias, que nos inspiraron con su apoyo y ejemplo, como por nuestro propio deseo de marcar la diferencia en la vida de los niños.

Para algunas, el camino hacia la docencia comenzó en las Escuelas Normales, donde adquirieron conocimientos pedagógicos, técnicas de enseñanza y experiencias prácticas significativas desde etapas tempranas. Estas vivencias marcaron el inicio del amor por la educación, pues desde la formación inicial tuvieron contacto directo con la realidad del aula, lo que facilitó la comprensión de los retos y la importancia de la labor docente.

Por otro lado, mi formación (Laura) fue a través de la universidad, donde me preparé como licenciada. Aunque el enfoque fue diferente, con una mayor profundización en teorías pedagógicas y metodologías de enseñanza, el propósito final siempre ha sido el mismo: impactar positivamente la educación de nuestros niños y niñas. Mi experiencia de formación, aunque distinta, también me permitió desarrollar habilidades y conocimientos que hoy pongo en práctica en mi labor como docente.

Al terminar nuestra preparación, fuimos nombradas en diferentes contextos educativos, lo que nos permitió conocer diversas realidades y enriquecer

---

<sup>59</sup> Las docentes trabajan en la I.E. Siete de agosto de Manizales, e integran la red de procesos de investigación.

nuestra experiencia profesional. El contacto con distintas comunidades y sus historias de vida marcó profundamente nuestra labor docente, brindándonos una visión más amplia del impacto que podemos tener en nuestros estudiantes. Aquellas que proveníamos de pueblos nos enfrentamos a escenarios desconocidos que, aunque desafiantes, nos enseñaron la importancia de la adaptación, la empatía y la vocación de servicio. Cada escuela, cada aula y cada niño han dejado una huella en nuestro camino, del mismo modo que nosotras hemos dejado nuestra marca en ellos.

Durante los años de experiencia en la docencia nos hemos enfrentado a diversos retos que han fortalecido nuestra vocación. Algunas de nosotras caminamos largas distancias para llegar a las escuelas, cruzando ríos y montañas; otras tuvimos que enfrentarnos a peligros derivados de la presencia de grupos armados en ciertas regiones. Para muchas, la escuela se convirtió en su hogar, ya que la distancia impedía regresar diariamente a casa. El estar lejos de la familia, e incluso criar a nuestros hijos en estos entornos, fue un desafío que nos exigió valentía y resiliencia. A lo largo del tiempo, también tuvimos que adaptarnos a constantes cambios de ubicación, lo que nos permitió conocer diversas comunidades y enriquecer nuestra visión del mundo educativo. Sin embargo, en medio de estos retos, encontramos apoyo en nuestras colegas y compañeras de trabajo, quienes se convirtieron en amigas y aliadas en esta hermosa labor.

Hoy, al mirar atrás, reconocemos cómo esta trayectoria ha sido un proceso de aprendizaje constante. Nuestras compañeras con más experiencia han acumulado vivencias que les han permitido desarrollar habilidades que enriquecen el aula cada día, mientras que quienes estamos iniciando encontramos en ellas un referente y un apoyo invaluable para afrontar los desafíos de la enseñanza.

Ser docentes va más allá de transmitir conocimientos; implica formar seres humanos, sembrar valores y construir un futuro mejor. Cada reto y cada logro nos motivan a seguir adelante con la misma pasión con la que comenzamos este camino.

### ***Nuestra Práctica Pedagógica***

Ser docentes es un proceso de formación y crecimiento constante. En nuestra labor, nos capacitamos de manera continua con el propósito de fortalecer y enriquecer nuestras metodologías de enseñanza. Estas capacitaciones nos

permiten innovar, adaptarnos a los cambios y responder a las necesidades de nuestros estudiantes con estrategias efectivas y significativas.

Además, comprendemos que la formación docente no se detiene en el aula, sino que debe ampliarse a través de cursos de ascenso y actualización. Estos procesos no solo nos brindan oportunidades de crecimiento profesional, sino que también nos permiten afianzar nuestras competencias y mejorar la calidad de nuestra enseñanza.

Nuestra práctica pedagógica ha evolucionado para centrarse en los intereses y necesidades de los niños y niñas. En la Institución Educativa Siete de Agosto hemos implementado centros de interés, donde los estudiantes pueden aprender de manera vivencial y práctica en áreas que los motivan y entusiasman. Esta metodología fomenta el aprendizaje significativo y fortalece su desarrollo integral.

Conocemos los contextos en los que crecen nuestros estudiantes, lo que nos permite apoyarlos no solo en el ámbito académico, sino también en su desarrollo personal y emocional. Trabajamos de la mano con las familias brindando acompañamiento en este camino de la resiliencia, para que juntos podamos construir entornos seguros y enriquecedores para ellos.

Buscamos constantemente nuevas formas de llegar a nuestros estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento, adaptando nuestras estrategias para hacer el aprendizaje más accesible y motivador. Creemos firmemente en la importancia de escucharlos, comprender sus inquietudes y necesidades, y, sobre todo, brindarles amor. Sabemos que una educación basada en el afecto y la empatía deja huellas profundas y transforma vidas.

Nuestra práctica pedagógica es un reflejo de nuestra vocación, compromiso y amor por la enseñanza. Seguiremos formándonos, innovando y acompañando a nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje, convencidas de que cada día en el aula es una oportunidad para hacer la diferencia en sus vidas.

## **8. Recordando ¿cómo me hice maestra?**

Vanessa María Ocampo<sup>60</sup>

Desde niña, mi juego favorito no era ser mamá, sino ser profesora. La vocación nació gracias a mis maestras de transición a tercero de primaria, a quienes

---

<sup>60</sup> Docente en la I.E. Siete de agosto de Manizales, e integrante de la red de procesos de investigación.

siempre admiré y quise muchísimo. Sin embargo, fue mi profesora de tercer grado quien más me inspiró a seguir este camino.

Durante años, mi madre intentó inscribirme en la Normal, pero nunca hubo cupo. Fue hasta el año 2003, cuando cursaba octavo grado, que logré una promoción anticipada gracias a mi buen rendimiento académico. Hice octavo y noveno en el mismo año, y mi madre no dudó en solicitar nuevamente mi ingreso a la Normal. Esta vez, no me lo negaron. Así comenzó mi camino en la docencia, una profesión que ejerzo con amor y dedicación.

En 2009 fui nombrada en el magisterio y elegí la plaza en San Pablo, zona rural de Neira, en el páramo. Trabajé allí durante cinco años, viviendo experiencias inolvidables: recorridos en carro escalera, trayectos a caballo y caminatas largas para llegar a la escuela. Manejé un grupo multigrado de menos de 10 niños bajo la metodología de Escuela Nueva y fui la única docente en la institución. En esa comunidad, mi labor era altamente valorada, pues representaba la única figura estatal presente en la zona.

En 2012 decidí presentarme nuevamente al concurso docente y obtuve una plaza en el área urbana de Medellín. Este cambio fue motivado por mi deseo de terminar mi carrera en Administración Pública, algo que en la zona rural se me dificultaba debido a la falta de conectividad y las complicaciones de movilidad. Finalmente, logré graduarme y, además, me especialicé en Contratación Estatal.

Llegué a la Institución Educativa Jesús María Valle Jaramillo, un entorno completamente diferente a mi experiencia rural. En este colegio urbano, con grupos de aproximadamente 43 estudiantes, viví un hermoso proceso de adaptación y aprendizaje. Una de las cosas que más disfruté de esta institución fue su enfoque en derechos humanos y la conmemoración de la vida y legado de este personaje emblemático.

En 2020, gracias a un traslado motivado por mi embarazo y la necesidad de reunirme con mi familia, regresé a mi ciudad natal para trabajar en la Institución Educativa Siete de Agosto. Desde el primer día, me sentí acogida de manera humana y solidaria, especialmente por la coordinadora, quien, al ver mi estado postparto, gestionó mi licencia de maternidad y se preocupó por mi bienestar y el de mi familia en medio de la pandemia.

Actualmente, llevo cinco años en esta maravillosa institución y espero continuar aquí hasta el final de mi carrera docente. Sin embargo, aspiro a seguir creciendo profesionalmente y, en el futuro, ejercer mi vocación desde un rol directivo en el ámbito educativo.

## 9. Mis inicios en la docencia

Miguel Ángel González Vélez<sup>61</sup>

Si quisiera retroceder a mis inicios en el ámbito de la educación, tendría que ir a los años 1978 y 1979, cuando era apenas estudiante de bachillerato, allá en el Instituto Universitario de Manizales. Allí me destacaba en áreas como lenguaje y las matemáticas, exactamente en la asignatura de álgebra. Así, empecé a enseñar a mis compañeros de estudio, dado que no la comprendían y les parecía muy difícil, y a vecinos y vecinas de mi barrio, a cambio de algunas monedas que de alguna forma me servían para suplir algunos de mis gastos, porque la situación económica de mi familia era muy difícil.

Una vez finalicé mis estudios de bachillerato, año 1981, emprendo mis estudios de licenciatura en filosofía y letras, en la Universidad de Caldas, por gusto y afinidad con la filosofía, la teología y las letras, por el amor a la enseñanza y por haberme cerrado las puertas en el seminario para estudiar la carrera de sacerdote.

Debo subrayar que mi paso como estudiante universitario fue muy exitoso, siendo premiado en tres o cuatro ocasiones con la matrícula de honor y obteniendo el pago de la matrícula en los semestres donde obtuve la distinción. Una vez concluyo mis estudios de pregrado, presente mi hoja de vida a la Alcaldía Manizales para trabajar como educador formador en el centro de recepción de menores, programa del ICBF. En esta institución adquirí muchos aprendizajes en torno a jóvenes de la calle y su contexto complejo imbuido de situaciones sociales culturales y emocionales muy difíciles. Sólo estuve el año 1987.

Posteriormente, me desempeñé como docente durante 9 años en el colegio privado Nuestra Señora de Los Ángeles, orientando las áreas de ética, religión, español y filosofía en el bachillerato. Satisfacciones y aprendizajes en un contexto escolar donde los principales escenarios eran la biblioteca, la capilla, la sala de acogida a padres, el salón de actos culturales, el periódico escolar, entre otros.

De esta experiencia como docente en una institución privada debo trasladarme al municipio de Manzanaras, Caldas, para iniciar como maestro en el colegio Gregorio Gutiérrez González, perteneciente al sector oficial. La

---

<sup>61</sup> Docente de la I.E. Siete de Agosto de Manizales, Caldas.

vinculación allí fue bajo la modalidad de contrato de prestación de servicios. Años 2000 y mitad del 2001. Allí, fui profesor de español, filosofía y ética. Destaco allí el amor que le tomé a dicha institución y su querida comunidad. El colegio, la unidad y hermandad en el trabajo. La actividad siempre genera la apertura en el pensamiento y la amabilidad de los estudiantes y la comunidad en general. Un año y medio de enriquecimiento mutuo como escuela, comunidad y maestro.

En el año 2001, a mediados de agosto, me trasladan al municipio Palestina, al colegio Sagrada Familia, donde solo me desempeñé como maestro 4 meses en las áreas de español y ética en los grados séptimo octavo y noveno. Agradecimientos a dicha institución por la acogida, amabilidad y apertura. pese a la brevedad del tiempo.

Ya en los años 2002 y 2003 ejerzo mi docencia en el corregimiento de Arauca, Institución Educativa Monseñor Alfonso de los Ríos, un año en la secundaria, en la en las áreas de español, ética y religión, y finalmente en la básica primaria en los cuarto y quinto. Siendo muy satisfactorio pues soy distinguido para este año 2003 como el mejor educador de Arauca. Por razones de liberación de maestros y demás en el municipio de Manizales soy trasladado al municipio de Dorada, Caldas, en el año 2004. Allí ejerzo como maestro hasta el año 2005 en el área de primaria de la escuela sede Colegio Nuestra Señora del Carmen. Para entonces, como se realiza el concurso docente para admitir plazas en propiedad del departamento de Caldas, presento el concurso y lo superé con éxito. Luego de este examen y siendo ya maestro en propiedad, en el sector oficial soy nombrado al colegio del corregimiento Obispo de Supia en el año 2005. Experiencias bonitas, allí con los estudiantes de bachillerato y primaria, con los maestros y la comunidad general.

Paso luego al municipio de Chinchiná, Caldas, al colegio Santa Teresita, donde enseñé filosofía, español, ética por un espacio de 8 años, donde sigo adquiriendo una mayor experiencia como docente hasta el año 2010.

Al superar con éxito un nuevo concurso docente paso al colegio Siete de Agosto de la ciudad de Manizales. Desde entonces y a la fecha he sido maestro en los grados tercero, cuarto y quinto, desarrollando con mucho gusto y satisfacción el proyecto Leo, de lectura, escritura y oralidad. Logros con satisfacción y aprendizajes se han dado en este devenir y la conciencia de que nada está concluido pues siguen más retos que enfrentar y un universo amplio como la educación para aprender y aprehender.

## **10. Memorias pedagógicas desde la agroecología, la espiritualidad y el territorio. Testimonio de vida de Elvia Elira Quiñones Cortés**

Fidelina Rivas Urrutia<sup>62</sup>

La vida de Elvia Elira está enmarcada en el trabajo por la reivindicación de derechos de las comunidades afro y de los campesinos; es reconocida por su compromiso como Jefe de Núcleo en Pereira, especialmente, en las instituciones rurales, trazando senderos para impartir una educación que defienda el territorio y de sentido de pertenencia a los y las estudiantes, razón por la cual viene apoyando la planeación de currículos propios en la ruralidad. Aquí presentamos algunos aspectos de su vida.

### ***Raíces, infancia y ruralidad***

Durante toda mi existencia, desde el vientre de mi madre, he vivido en la ruralidad. Soy hija de partera y descendiente de campesinos; mis padres, abuelos y bisabuelos siempre vivieron en comunidad, donde la vida colectiva no era un discurso, sino una práctica cotidiana. Mis antepasados migraron de Nariño al Putumayo, estableciéndose en un terreno baldío de mil hectáreas. Allí fundaron una comunidad familiar, donde a todos los adultos se les llamaba tío o tía, sin necesidad de lazos consanguíneos.

Recuerdo que cuando mi padre pescaba o sacrificaba un animal, nos enviaba a llevar alimentos a los pueblos indígenas vecinos. Vivían en casas de guadua con yaripas y, aunque al principio les temíamos por los relatos escolares que los mostraban como “comedores de gente”, aprendimos a conocerlos y respetarlos. Esos relatos, aunque crueles, me marcaron y me enseñaron desde muy joven a distinguir entre los discursos impuestos y la realidad vivida.

### ***Identidad rural y vocación docente***

Mi identidad está profundamente ligada a lo rural. Como directora de núcleo educativo siempre noté cómo muchos docentes rechazaban trabajar en el campo, mientras para mí era un gozo, una experiencia sanadora. En 2015, llegué a

---

<sup>62</sup> Docente de la I.E. Ciudad Boquia de Pereira, Risaralda. Integrante de la red de procesos de investigación y también de la CUT Risaralda.

Pereira un 2 de febrero, fecha significativa por coincidir con la celebración de la Virgen de la Candelaria, que para mí simbolizaba luz y renovación.

Al ingresar a la Secretaría de Educación de Pereira noté la ausencia de una distinción entre la educación rural y urbana. Me asignaron los modelos pedagógicos y decidí visitar de inmediato la Institución Educativa La Bella, donde me encontré con el rector Octavio Mesa Noreña y con la maestra Marta Quiceno, a quien conocía de experiencias previas. Al conocer su proyecto de educación rural basado en agroecología, comprendí que había llegado al lugar correcto.

### ***Transformación pedagógica desde el territorio***

Desde La Bella comenzamos a construir una propuesta educativa basada en el reconocimiento del territorio. Los docentes ya habían realizado un diplomado que les permitió repensar la educación desde una responsabilidad social. Identificaron los impactos negativos del monocultivo de cebolla y reflexionaron críticamente sobre el turismo. Decidieron asumir el compromiso de recuperar el campo y la cultura campesina.

Surge entonces la *Fiesta de la Familia Campesina*, donde las distintas sedes compartían saberes, como el uso del chachafruto o del sagú. Recuerdo con emoción a un niño que se presentaba como el “médico sanador” y enseñaba a usar plantas medicinales. Me sentí de nuevo en comunidad, como con mis ancestros e indígenas de la infancia. La educación en La Bella era una verdadera investigación participativa.

### ***Currículos propios y educación para el Buen Vivir***

Mi experiencia previa en construcción de currículos con comunidades negras e indígenas me permitió aportar al proceso de La Bella. Había diseñado currículos para zonas de conflicto, para la dignidad y la paz, y para el Buen Vivir desde una mirada ancestral. Propuse que no sólo debía transformarse el PEI, sino los currículos mismos, partiendo de la intervención comunitaria y la transformación del maestro.

Con este enfoque, comenzamos a reunirnos con rectores y docentes rurales, compartiendo metodologías y saberes. Las reuniones mensuales se realizaban en instituciones rurales, a pesar de las resistencias iniciales de la Secretaría. La sinergia con el rector Octavio y la coordinadora facilitó este camino.

### ***Red rural y articulación pedagógica***

Desde 2015, con Octavio y otros aliados, articulamos un trabajo colectivo entre instituciones rurales. Durante la pandemia, acompañé el proceso de alternancia en la IE La Carbonera, donde fortalecimos el enfoque del Buen Vivir. A partir de ahí, propusimos el Encuentro Andino, Amazónico, Pacífico y Mesoamericano, con participantes de Brasil, Perú, México y Francia.

El evento se desarrolló en tres sedes rurales durante tres días, integrando espiritualidad afro e indígena, orichas, armonizaciones, y saberes comunitarios. La marimba de chonta y los altares marcaron momentos de profunda conexión espiritual. Fue una vivencia transformadora para todos los asistentes.

### ***Reconocimientos y resistencias institucionales***

El proyecto *Educación ambiental que potencia la diversidad del territorio escuela* fue presentado al Foro Educativo Municipal y, tras insistencias, aceptado y premiado. Aunque solo ofrecieron un computador para tres IEs, los rectores decidieron entregarlo al maestro Guillermo Castaño, gesto que mostró la unidad del proceso.

A pesar de la falta de apoyo financiero de la Secretaría, decidimos asistir al Foro Nacional por nuestros propios medios. Viajamos siete personas, demostrando que la educación también se moviliza desde la pasión y la convicción.

### ***Continuidad y ampliación del proceso rural***

Tras el Foro, las IEs La Bella, Combia y Héctor Ángel Arcila continuaron articuladas. Con la llegada de nuevos docentes y directivos, algunas dinámicas cambiaron, pero se mantuvo la esencia. La IE Guillermo Hoyos Salazar se sumó como reconocimiento a su historia de defensa ambiental.

Otras IEs se unieron al proceso: Gonzalo Mejía Echeverry, San Francisco de Asís, La Carbonera, La Palmilla. Cada una con su fortaleza: granjas, espiritualidad, articulación con universidades, reconocimiento de la biodiversidad local. La agroecología se consolidó como horizonte común desde lo biofísico, sociocultural, político y económico.

### ***Logros colectivos y aprendizajes***

Dos IE rurales (La Palmilla y Combia) lograron los mejores resultados en pruebas Saber en Risaralda. Esto motivó a la Secretaría a reconocer el valor del proceso. Se organizaron foros rurales con epicentros territoriales donde participaron diversos actores.

La confianza, el trabajo colaborativo y el reconocimiento del saber campesino han sido claves. La minga pedagógica, la articulación con padres, maestros y niños han revitalizado la educación rural desde una perspectiva transformadora.

### ***Desafíos y proyecciones***

Uno de los mayores retos es incluir a los estudiantes como protagonistas del proceso pedagógico. No podemos seguir educando sin su voz. También se requiere seguir sensibilizando a algunos docentes para romper con el horario estricto y abrirse a la educación viva desde el territorio.

Los padres se han convertido en aliados claves. Su participación activa y reconocimiento los ha posicionado como parte esencial de la comunidad educativa.

### ***Vocación de vida y esperanza compartida***

Educar es mi misión y mi felicidad. Por eso, después de haber sido directora de núcleo, decidí volver a ser maestra. Es en el acto de enseñar donde encuentro sentido. Hoy hago parte de la Movilización Social por la Educación (MSE), desde donde continuaré aprendiendo y aportando en este caminar colectivo por la educación rural, digna y transformadora

IE Combia, dos rurales son las mejores de la entidad territorial Risaralda; hecho que la misma secretaria de educación empieza a sentir que aquí hay algo diferente, seguimos caminando en esa ruta con la experiencia que tuvimos en el Foro Educativo de colegios Rurales, que inicio con cinco epicentros o nodos donde participaron tres IE articuladas, liderada por la escuela que viene en el proceso y agrupa a las cercanas, con la participación de padres, estudiantes, empresarios, instituciones privadas, todos los que tengan en su contexto para pensar cual es la educación rural que nos estamos pensando en el territorio, teniendo en cuenta las 11 preguntas que mando el MEN.

## **Desafíos**

La necesidad de incluir un representante de los estudiantes en los equipos de territorio escuela, ya que no podemos seguir pensando en una educación de viejos para jóvenes ni para niños, porque las épocas en las que nosotros pensábamos y vivíamos la educación no es la misma. Eso lo hago desde la universidad de la vida. A veces pensamos que los jóvenes no están pensando cosas tan profundas de la vida y que puedan resolver situaciones de la manera más sencilla, que nos podemos complicar; ellos están pensando cosas profundas y si no los escuchamos, no vamos a poder plasmar en la educación esas cosas diferentes.

En cuanto al equipo de docente en todas las instituciones hemos tenido desafíos, algunos cuadrículados, que, si salimos al campo o a una jornada pedagógica, cuando es la una ya quieren salir corriendo, como hay otros incondicionales de esos maestros que ya el horario no cuenta. Al principio incluso, esa bobada, como que no querían creer que desde la agroecología y recuperar la cultura campesina y el campo podíamos tener una mirada diferente de educación y de vida digna. En cambio, ya ahora hay una mirada distinta, los maestros se sienten orgulloso de su trabajo y de su labor.

Los padres de familia por ende también han participado en todos los procesos de sus colegios de manera activa y participativas; además, manifiestan el reconocimiento que se les ha dado y se sienten muy importantes en sus comunidades.

¡Y llegué a la red de educación Campesina y a la Movilización Social por la Educación MSE; aquí continuaré aprendiendo y aportando en este caminar!

## **Profundización de Prácticas**

Se presentan siete (7) reseñas de prácticas, con distinto nivel de elaboración, que deben entenderse como una entrada al ejercicio de sistematización. Cada una de las reseñas tiene referenciada la autora o autor y la red a la que pertenece.

## 1. Baquiana de saberes –dimensión pedagógica–

Albeiro Taborda<sup>63</sup>

Gloria Emilsen Morales

Yaneth Motato

La pedagogía deja de ser una técnica de transmisión de contenidos para convertirse en un proceso de co-construcción de saberes, enraizado en el territorio, la memoria y los vínculos comunitarios. De acuerdo a las reflexiones, el conocimiento emerge del diálogo entre generaciones, del reconocimiento de los conflictos presentes en los territorios, de la exclusión y la diferencia, y se reconfigura como práctica transformadora y de introspección.

Reconocer el papel de la educación en la transformación social implica ampliar las reflexiones pedagógicas más allá de lo disciplinar. Se hace urgente rastrear a partir de las prácticas de aula los imaginarios dominantes, los saberes-poder que moldean subjetividades, para desaprenderlos desde el pensamiento crítico y construir nuevas categorías epistémicas que surjan del dialogo colectivo y que den sentido a la vida de los pueblos, convirtiéndose la escuela en espacios para desarrollar procesos de territorialidad.

La necesidad de pensarnos los procesos pedagógicos desde el territorio y desde la polifonía de distintos actores es un desafío pedagógico urgente. En las experiencias compartidas se piensa el territorio desde el macizo como escenario de aprendizaje y como aula viva de enseñanza, a partir del cual se puede proyectar una pedagogía del agua y del cuidado de otras formas de vida. Desde los actores, las experiencias narradas articulan a los colectivos juveniles, como sujetos de guerra, que han sido asesinados, violentados, reclutados, censurados. Los jóvenes, marcados por contextos de guerra, discriminación e imposiciones normativas, emergen como sujetos que reclaman su identidad, permanente censurada.

Se articula también a los actores del sector de salud, asumida desde la mirada ancestral de los pueblos indígenas que ven la salud como un equilibrio entre el bienestar físico y espiritual, pero también desde la institucionalidad de los servicios de salud, que imponen una visión hegemónica del cuerpo que

---

<sup>63</sup> Grupo de etnoeducadores la Institución educativa María Fabiola Largo del Resguardo Indígena de Nuestra señora Candelario de la Montaña de Riosucio.

normatizado y donde ser diverso desde la construcción de género implica trastorno o enfermedad.

Las pedagogías alternativas y críticas desde esta mirada también deben ser pedagogías de la introspección, donde podamos leer los valores e imaginarios que nos configura y, de esta manera, desaprender las prácticas dominantes y prepararnos para co-construir nuevos referentes para tejer la vida. Existen entonces muchos caminos, rutas y es la pedagogía la baquiana del saber, una pedagogía del ser sensible, una pedagogía que cuestiona, que mira hacia adentro y se enraíza en la experiencia vivida.

### ***Urdimbre de saberes y vida –Dimensión curricular–***

El currículo, resignificado como urdimbre de saberes y vida, debe entrelazar los saberes ancestrales, naturales y vivos del territorio con los procesos de dentro del aula. Saberes campesinos, indígenas, afrodescendientes y comunitarios no son solo parte del contexto educativo: son fuente legítima de conocimiento, portadores de sabiduría en la experiencia, en la tierra, en la historia que deben formar parte de la urdimbre de saberes que es el currículo.

Pensar el currículo como una urdimbre implica reconocerlo como la base estructural sobre la cual se entretujan los hilos diversos del saber, la cultura, la memoria y los proyectos de los pueblos. En el arte del telar, la urdimbre son los hilos tensos, longitudinales, que sostienen y dan forma al tejido. En esta metáfora, la urdimbre representa los principios éticos, los valores y prácticas comunitarias, los vínculos afectivos, los saberes territoriales, los proyectos organizativos.

La trama, por su parte, son los hilos que se cruzan horizontalmente, uno a uno, en diálogo con la urdimbre. Allí se entrelazan los saberes ancestrales, la ciencia, el arte, el juego, la palabra, la espiritualidad, el trabajo con la tierra, la tecnología y la historia viva de las comunidades. Cada hilo de la trama representa una voz, un territorio, una experiencia, una mirada que merece ser escuchada y valorada. Cuando la urdimbre y la trama se encuentran, se teje un currículo vivo, plural, incluyente, que no impone un saber único, sino que acoge la diversidad de conocimientos como riqueza colectiva.

En este tejido pedagógico, los actores educativos –maestros, estudiantes, familias, pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, campesinas, urbanas, saberes populares y académicos– son tejedores y tejedoras de nación. Aportan sus hilos para construir un país más humano, en el que aprender no

sea memorizar contenidos descontextualizados, sino una forma de vivir en armonía con el otro, con la naturaleza y con la historia.

Así, el currículo como urdimbre y trama nos invita a superar la lógica de la estandarización y abrirnos al diálogo de saberes, al aprendizaje situado, a la pedagogía del reconocimiento y del cuidado. Es una apuesta política y ética por una educación que no sea ajena a la vida, sino parte activa en la construcción de un país con rostro plural, con memoria, con territorio, con esperanza.

Desde esta perspectiva, se cuestiona la reproducción de estructuras hegemónicas a través del currículo, concebido como una autoridad vertical que impone un saber único y centralizado, fuente de poder que frecuentemente se disfraza de una supuesta “neutralidad científica”. Esta neutralidad, lejos de ser inocua, oculta e invalida otras formas de conocimiento. En contraposición, el currículo entendido como una urdimbre de saberes se transforma en un proyecto de vida comunitario y territorial, donde aprender sea vivir y vivir sea aprender; donde la ciencia dialogue con el mito, el arte con la siembra y la palabra se entrelace con la acción colectiva.

Las experiencias socializadas coinciden en su crítica al currículo tradicional como dispositivo técnico-administrativo que reproduce la colonialidad del saber y la imposición epistemológica. Se propone en su lugar un currículo vivo, nutrido por los saberes ancestrales, espirituales, campesinos e indígenas y afros. Un currículo que no fragmenta el conocimiento ni lo jerarquiza, sino que lo entrelaza con los ciclos vitales, la naturaleza, la historia local y las memorias colectivas.

### ***Ritual del saber —Dimensión didáctica—***

La didáctica, entendida desde una perspectiva crítica y ancestral, se convierte en un ritual del saber: un acto simbólico, espiritual y afectivo en el que se establece una relación ética con los saberes, la naturaleza y la comunidad. Enseñar no es instruir, sino acompañar procesos de transformación, sembrar sentido, sanar el cuerpo y la memoria.

La didáctica se transforma en un ritual del saber, cuando el aula se convierte en un espacio sagrado donde la enseñanza se arraiga en lo simbólico, lo espiritual, lo corporal y lo cotidiano. La huerta escolar se convierte en una apuesta viva para poner en práctica estos saberes: un lugar de bioproducción, de aprendizaje con las manos en la tierra, donde sembrar es enseñar.

La tulpá —fuego compartido en las culturas indígenas del suroccidente colombiano— aparece como el primer espacio pedagógico: un escenario an-

cestral, de palabra circular, de sanación, de transmisión oral. Allí, la educación ocurre como acto espiritual y colectivo, no como instrucción.

El diálogo de saberes con las comunidades, el caminar el territorio, las salidas pedagógicas, son expresiones vivas de una enseñanza que desborda el aula. La producción de la palabra escrita, audiovisual y visual se convierte en herramienta de memoria, resistencia y transformación. Enseñar es entonces invocar, sentir, crear, transformar.

### ***Prácticas destacadas***

La huerta: aprendizaje desde la tierra

- Espacio didáctico que articula el conocimiento ancestral, el saber vivo de las comunidades con la experiencia directa reflexionada a partir del saber disciplinar.
- Permite vivenciar procesos de aprendizaje desde la vivencia, el observar, el sentir y el transformar.

La transformación: bio-producción con sentido

- Convierte el conocimiento en vivencia al servicio de la comunidad: preparación de ungüentos, esencias, alimentos, entre otros.
- Fortalece la autonomía, la creatividad y el emprendimiento solidario desde un enfoque territorial y sostenible.

La tulpa: primer espacio educativo

- Espacio ancestral de encuentro y formación.
- Escenario simbólico, espiritual y colectivo que permite la transmisión oral, el fortalecimiento del vínculo y la sanación emocional.
- Constituye un aula viva donde se entretienen memoria, palabra y afecto.

Espiritualidad como eje formativo: armonizaciones

- La espiritualidad no se entiende como adoctrinamiento, sino como conexión con el entorno, con los ancestros, con la energía vital y vehículo para reflexionar la diversidad y la inclusión.

- Reconocimiento de los lugares sagrados como escenarios de enseñanza.
- Dimensión que dignifica el sentido del aprender como experiencia existencial.

#### Diálogo de saberes y caminar el territorio

- Las prácticas didácticas se nutren del diálogo horizontal con comunidades, sabedores y actores locales.
- El acto de caminar el territorio se convierte en una pedagogía del reconocimiento, de la escucha, del arraigo y la lectura crítica del entorno.
- Producción de memoria: palabra, imagen y sonido
- Estrategias didácticas que promueven la producción de narrativas escritas, audiovisuales y visuales como formas de construir y preservar la memoria colectiva.
- Herramientas que dignifican las voces silenciadas y visibilizan las resistencias de los territorios.
- Salidas pedagógicas: aprendizaje situado
- Las salidas del aula al territorio posibilitan aprendizajes contextualizados, sensibles y significativos.
- Potencian el vínculo afectivo con el entorno, la historia local y las problemáticas socioambientales.

### **Conclusiones**

Las prácticas aquí registradas configuran una propuesta pedagógica radicalmente distinta a la visión tecnocrática y colonial del sistema educativo dominante. A través de diversas prácticas reivindican el saber territorial, espiritual, corporal, afectivo y político como pilares de la formación.

Desde este enfoque:

- La pedagogía es un tejido que conecta memoria, cuerpo, conflicto y comunidad.
- El currículo es una urdiembre de vida que entrelaza saberes ancestrales y territoriales con los procesos de formación.
- La didáctica es un ritual que transforma la relación con el conocimiento en una experiencia espiritual, sanadora y transformadora.

## 2. De la dirigencia sindical al poder popular una práctica social acerca de cómo el sindicalismo aporta a la construcción del cambio

Paola A. Restrepo G<sup>64</sup>  
Contexto histórico del proceso

En palabras de nuestra compañera Viviana Colorado, de la Escuela Nacional Sindical —ENS—, habitamos un momento *sui generis*; sí, *sui generis*, como el maravilloso grupo que en los años setenta y ochenta, bajo el liderazgo de Charly García y Nito Mestre, se atrevió a defender lo “freak” con un sello de originalidad musical que los mantiene vigentes hasta la fecha. Es necesario evocar a Charly, porque hablar de este momento es hablar de algo distinto, quizás un poco raro, sumamente creativo, gestado desde el encuentro, desde la necesidad de entretejernos, pero también de contagiarnos de ese estallido de color que abundó en nuestras marchas y manifestaciones entre 2019 y 2021.

Un hito de la historia reciente, un mar de simbolismo que, desde el arte, propuso formas de encuentro y procesos organizativos que desbordaron los moldes clásicos y superaron la dinámica sindical tradicional, al conectarla con la minga, la boadita, el convite, el muralismo de resistencia, con la olla que arde al fuego de ser pueblo, de comer sin división de clase, de nutrir las barricadas con un ejercicio donde la argumentación política se funde con las notas de las bandas que se construyen en la marcha, al son de muchos sonidos que empluman la naciente resistencia.

Nuestro espacio visual se redimensiona con fotografías, apuestas teatrales, *drag Queens* que desfilan iluminando la calle, con una marcha que avanza al ritmo de la minga indígena, empuñando bastones de mando invisibles, pero que tejen hilos de reconocimiento entre los nuestros, entre nuestras mayores y mayores, permitiéndonos abrazarles, soltar un grito, ovacionar a nuestra Guardia Indígena, “¡GUARDIA, GUARDIA!”, para entender que en ellos habita la verdadera fuerza, “¡FUERZA, FUERZA!” de nuestro territorio.

Una apuesta interseccional que reconoce la necesidad de avanzar en un proyecto contra el racismo, contra la violencia hacia las mujeres y hacia las personas que han construido su identidad y orientación sexual desde formas no hegemónicas.

---

<sup>64</sup> Secretaria CUT DDHH CALDAS. Integrante de la Red de Transformación Sindical.

Con emoción nos hemos encontrado para reconocernos como artesanos de la actual propuesta de gobierno. En la reflexión sobre nuestro accionar sindical, descubrimos que muchas de nuestras banderas de lucha están abrigadas en el proyecto *Colombia, potencia mundial de la vida*. Por eso, como equipo, hemos asumido el cambio como un ejercicio de la vida cotidiana, que no depende del centralismo, sino que nos interpela e invita a repensar las formas de necropolítica instaladas incluso dentro de un proyecto alternativo tan importante para la construcción de democracia como lo es el sindicalismo.

### ***Territorialización de una práctica sindical que busca el ADN de las luchas magisteriales***

El Eje Cafetero ha sido un territorio de tradición conservadora, utilizado como laboratorio para la implementación de políticas neoliberales en salud, empleo, educación y desarrollo económico. Por ello, habitamos un territorio donde el rol sociopolítico ampliado del sindicalismo se asume también como defensa del agua, del territorio, del empleo digno y decente, de los derechos humanos, de la salud y del acompañamiento firme a sectores sociales en conflicto.

Este contexto ha generado que cobren fuerza, en nuestros departamentos (Quindío, Caldas y Risaralda), las hipótesis de exterminio y genocidio sindical expuestas en el legado de la Comisión de la Verdad, especialmente en el capítulo “Verdades inaplazables” (págs. 264-278), donde se identifican los siguientes patrones:

- Cuestionamiento a la acción sindical, las demandas laborales y la huelga.
- Ataques a sindicalistas por su participación política.
- Control territorial por parte de actores armados.
- Imposición de políticas neoliberales, cambios legislativos y reformas económicas.
- Ejercicio del liderazgo social y la movilización como blanco de persecución.

Estos contextos revelan la existencia de una violencia sistemática contra dirigentes y trabajadores sindicalizados, e identifican como responsables al Estado, sectores del empresariado y también a grupos insurgentes.

En el caso del Eje Cafetero resulta imposible omitir los crímenes de Estado no solo contra dirigentes sindicales, sino también contra liderazgos sociales, refleja-

dos en una Caldas marcada por tres generaciones de paramilitarismo, un latente genocidio contra el pueblo Embera Chamí, el exterminio de líderes y militantes de la Unión Patriótica, y una caracterizada tipología de criminalidad estatal.

Esta criminalidad se conecta con los tres batallones del Eje Cafetero a través de prácticas como ejecuciones extrajudiciales, masacres, asesinatos selectivos y desapariciones forzadas —según la tesis de maestría en Estudios Políticos de la docente Carolina López Giraldo—, crímenes que atentan contra la vida, la libertad y la dignidad humana, y que se legitiman en el marco de la política de seguridad democrática sustentada en la lógica contrainsurgente del “enemigo interno”.

En este territorio, proponer un proceso de resistencia social es también un duelo con la muerte. Pero es, sobre todo, una oportunidad para caminar hacia formas organizativas más cohesionadas que fortalezcan las plataformas de derechos humanos. Esto ocurre en un momento *sui generis*, como lo mencionamos al inicio: bajo un proyecto de gobierno que defiende la vida, el agua, el territorio y muchos de nuestros acumulados históricos de lucha.

Desde este territorio ancestral, generoso en organizaciones defensoras de derechos humanos pero teñido de sangre, con una narrativa cultural en disputa entre lo hegemónico y lo alternativo, nos planteamos la tarea de proponer nuevos caminos.

### ***Un cambio que invita al encuentro***

Los nuevos caminos que proponemos nos convocan a un encuentro con el *vivir sabroso*, una filosofía del pueblo afrocolombiano que desacelera las dinámicas de la locomotora capitalista y nos invita a actuar desde los tiempos del Sur.

*Ser Sur* se expresa de muchas formas: unas amables, otras desde la opresión constante que impone la colonización, las lógicas imperialistas, la miseria estructural, la concentración del poder y la riqueza en manos de unas pocas familias. Estas formas de dominación se sostienen en el hambre, la desposesión territorial, el saqueo de recursos y la implantación de un modelo neoliberal que oprime a la mayoría de la población. Un modelo que ha alimentado un conflicto de más de setenta años, en el que más del 80 % de las víctimas han sido civiles.

Pero *ser Sur también es ser resistencia*. Es la capacidad de reinventarse, de reexistir, de no dejarse borrar. Ser Sur es estar organizado, es ser comunidad, es habitar el Abya Yala desde una ancestralidad resistente que

se reconoce en la sabiduría de nuestros mayores y mayoras. Es una postura política frente a la aporofobia de Occidente, que apuesta por legar usos y costumbres a las nuevas generaciones, para resignificar lo importante y reafirmar el poder de ser joven.

*Es amamantar juntas*, convertir el cuidado en un acto político y anti-sistémico. Es proponer feminismos de la vida cotidiana, antirracistas, anti-supremacistas, que reconocen al patriarcado como el problema estructural que subyace en todas las formas de explotación.

### ***Comité Regional de Derechos Humanos del Eje Cafetero***

El proceso de encuentro de la Red con el Comité Regional de Derechos Humanos del Eje Cafetero nace de la necesidad de interpelar la práctica sindical actual, marcada por dinámicas de canibalismo sindical surgidas como estrategia de supervivencia ante el exterminio. Estas prácticas distan del nuevo contrato social que proponemos desde la defensa del proyecto “Colombia potencia mundial de la vida”.

Desde allí nos posicionamos en algunos principios fundamentales del cambio:

- Democratización de la información.
- Construcción de agendas comunes.
- Construcción de paz.
- El respeto como base del acuerdo.
- Fortalecimiento del tejido social.
- Participación activa en la democracia territorial.
- Reflexión permanente sobre nuestras prácticas.
- Construcción conjunta del cambio en nuestros círculos de vida sindical.

### ***El ethos del maestro: una propuesta para repensar la lógica sindical***

El tanque de pensamiento magisterial de Fecode es, sin duda, la revista Educación y Cultura. A lo largo de más de 150 ediciones, esta publicación ha sido un espacio de construcción colectiva en torno a la ética del maestro y la maestra, planteándolos como trabajadores de la cultura cuya práctica pedagógica es una apuesta por la emancipación de los territorios.

Esta perspectiva propone una figura docente que no solo enseña contenidos, sino que transforma realidades, que respeta la pluralidad, que reconoce la diversidad de saberes y que se asume como sujeto político en permanente reflexión sobre su praxis. Así, el magisterio colombiano aparece como actor fundamental en la defensa de la vida, del pensamiento crítico y de la democracia en sus múltiples expresiones.

### ***Una mirada a la necesidad de hacer Juntanza***

Como lo definimos en un texto elaborado en el marco de la sistematización del proceso de redes, la juntanza es una práctica de la que mucho se habla, pero que requiere precisiones en su estructura organizativa. No es un ejercicio jerárquico, sino que se sitúa en el diálogo horizontal; se construye desde el reconocimiento de la otredad y se fortalece en la individuación, desde donde nos trenzamos.

La juntanza es una forma de lucha, un ejercicio político que se construye a muchas voces. Es una propuesta revolucionaria, que va más allá de las formas político-organizativas tradicionales. Busca conectar sentimientos, emociones, pensamientos y análisis, tejer lazos, tender puentes e invitar a la unidad.

Desde la experiencia del Comité Regional para los Derechos Humanos del Eje Cafetero hemos impulsado la necesidad de una agenda común que permita canales de denuncia colectiva, que favorezca el autocuidado y nos proteja del síndrome de inmolación en el que han caído muchas y muchos dirigentes. Confiar únicamente en la visibilidad como acto de valentía, sin una red de protección, ha puesto muchas vidas en riesgo.

Según el informe de la Comisión de la Verdad, capítulo sindical, más de 15.000 víctimas han sido reconocidas en este proceso, incluyendo más de 3.000 sindicalistas asesinados, como consecuencia del ejercicio de su liderazgo.

Desde este espacio, nos hemos comprometido con un ejercicio de rechazo, denuncia y afrontamiento del conflicto territorial, que articule los saberes, las memorias y las luchas de nuestros territorios.

### ***Rutas para caminar la transformación, saberes y sabores***

En nuestra agenda común hemos priorizado la construcción de memoria como punto de partida para el acuerdo entre sectores. La memoria, reconocida en nuestros encuentros como un bien colectivo, se presenta como una herramienta

generosa que escucha la pluralidad viva en nuestro movimiento. Al mismo tiempo, como ejercicio de reivindicación de luchas, nos permitirá proyectar acciones territoriales para la reparación colectiva.

Con igual importancia hemos asumido la necesidad de fortalecer el proyecto de escuela como territorio de paz, reconociendo su fertilidad como espacio de deconstrucción de narrativas hegemónicas y de reposicionamiento de nuevas formas de entender la convivencia, el conflicto y la justicia social. La escuela, así entendida, debe convertirse en escenario de mediación y construcción de paz, apalancada en el goce efectivo de los derechos sociales para las comunidades que la habitan.

En este camino, hemos identificado tres categorías clave que orientan nuestra acción colectiva y que consideramos pilares fundamentales del proyecto social más grande del país: un proceso sembrado en la colectividad, profundamente víctima del conflicto, pero también lleno de potencia transformadora.

Las tres categorías que proponemos para el análisis y la acción son:

- **UNIDAD:** una unidad construida desde la pluralidad, sin distinciones de líneas sindicales. En el Comité Regional de Derechos Humanos del Eje Cafetero hemos apostado por encuentros formativos orientados al fortalecimiento de las bases sindicales, con el respeto por la diferencia como principio fundamental.
- **ORGANIZACIÓN:** concebida como una red de trabajo inspirada en la pedagogía de la educación popular. Reconocemos que somos diversos culturalmente, pero la lucha nos unifica, nos conecta con la Madre Tierra y nos permite comprender la fortaleza de tejer caminos comunes, sin perder nuestras particularidades.
- **LUCHA:** una lucha articulada a un proyecto de transformación social que discute críticamente lo que conviene al pueblo. Una lucha que coloca el sentido social por encima del interés gremial y que asume el compromiso de construir colectivamente desde una mirada inclusiva, justa y reparadora.

Este camino debe seguir siendo reflexionado a muchas voces, reconociendo que es necesario repensar la estructura sindical, hoy todavía condicionada por fuerzas tradicionales. Es urgente que las mujeres y las diversidades sexuales tengan una representación efectiva, que se cierren brechas históricas y que se garantice una transición digna para los y las pensionadas, reconociendo su legado y acumulado de luchas.

### 3. La red busca transformar desde la formación los procesos de investigación

Fidelina Isabel Rivas Urrutia<sup>65</sup>

*“Entrar en los laberintos de la investigación y pensar esas preguntas que encadenan la indagación, va a ser importante para construir esas nuevas culturas de nuestras niñas y niños, que les permitan apropiarse de otra percepción del mundo, que haga posible nuevos caminos del conocimiento”*  
Marco Raúl Mejía.

La Red Pedagógica de Procesos de Investigación –RPI–, tiene su actuar en varias regiones del Eje Cafetero, con las siguientes IE: Ciudad Boquía en Pereira con la participación de 40 docentes; El Llano en Marmato, Caldas; el Centro Educativo Bachillerato en Bienestar Rural, sede La Floresta en Balboa, Risaralda; Antonio Nariño en Filadelfia, Caldas, con 20 docentes; María Fabiola Largo Cano en Riosucio, Caldas; Siete de Agosto en Manizales, con 20 docentes. Esta red no está conformada por personas y procesos individuales, son los grupos institucionales, es una red muy nueva y se está trabajando para su crecimiento y fortalecimiento.

En este tiempo emergente y de grandes cambios, la RPI abre una puerta a la transformación, por ello es diferente a las otras redes que se viene consolidando en el eje cafetero. Esta red está generando propuestas que emergen de la posibilidad de buscar de manera colectiva un horizonte que les indique cómo cambiar la metodología tradicional, por otra que forme al estudiante en el pensamiento crítico y el espíritu investigativo.

La Red se preocupa por darle reconocimiento y posicionamiento a las prácticas pedagógicas que están basadas en la investigación en el aula; en ella se comparten conocimientos y prácticas tanto de estudiantes como de docentes que buscan aprender de los otros. Los docentes a través del diálogo de saberes se cuestionan sobre la importancia de la pregunta, el trabajo en equipo, las formas de enseñar, sus experiencias, la manera como los estudiantes aprenden.

---

<sup>65</sup> Docente en la I.E. Ciudad Boquía de Pereira. Integrante de la CUT Risaralda y de la Red de Procesos de investigación.

### ***Maestras y maestros enseñan a sus estudiantes a investigar***

Estas instituciones y grupos de docentes han asumido el compromiso de salir de estas limitantes hasta lograr movilizar su pensamiento y el de sus estudiantes cuando hacen preguntas e indagan sobre los que les llama la atención, cuando hacen la lectura de su territorio y reconocen sus problemáticas buscando alternativas, cuando reconocen sus saberes.

Como bien sabemos los niños desde temprana edad disfrutan de muchas actividades, les gusta observar, descubrir, tocar, palpar, probar y comparar, guiados por su instinto natural que los lleva al desarrollo del pensamiento creativo, lo cual debe ser aprovechado por el maestro y la escuela para propiciar ambientes que potencien las habilidades investigativas desde temprana edad, en donde el reconocimiento de sí mismo y de su entorno les ayuden a fortalecer la confianza, la autoestima, el trabajo en equipo, la observación, la toma de decisiones, el análisis y la síntesis.

Teniendo en cuenta esta premisa, las prácticas pedagógicas que conforman esta red tienen su origen en la pregunta, buscando con ella animar el deseo de descubrir, motivarse y reconocer los saberes que poseen los estudiantes, lo que quieren conocer, lo que quieren observar de la realidad de su territorio, para llegar a formar un pensamiento autónomo, libre, crítico y a no ser sometidos. El maestro debe dar respuesta a lo que hay, teniendo en cuenta que cuando se da respuesta van surgiendo nuevas preguntas; se busca despertar la curiosidad por aprender en los jóvenes y reafirmarla en los niños y niñas.

De esta manera, se establece que el motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber cómo funciona la vida y los niños están predispuestos a ser pensadores críticos, quieren conocer, quién, qué, cuándo, dónde y por qué. El pensamiento crítico busca encontrar respuestas a los interrogantes, no dar respuestas a lo que no se pregunta. Luego, usar ese conocimiento de forma tal que permita determinar qué es lo más importante. El pensamiento crítico exige usar la imaginación, que se vean las cosas desde perspectivas diferentes y que se anticipen las consecuencias más probables. El pensamiento crítico exige un trabajo activo, compartir de forma entusiasta, tener demostraciones, que en el aula todos tomen la iniciativa, puedan compartir y tengan una mente entusiasta y activa.

Cabe destacar que en el trabajo consolidado hasta ahora por la Red de procesos de investigación, la constante es la formación y la autoformación. En cada una de las instituciones educativas mencionadas los directivos docentes

propician los espacios / tiempo para la realización de microcentros, talleres y encuentros presenciales, para trabajar temas puntuales como la importancia del trabajo en grupo, la pregunta como estrategia de aprendizaje, la sistematización, la pedagogía crítica, entre otros. Estos encuentros se realizan en algunas instituciones una vez al mes, en otras cada dos meses y en otras una vez cada semestre.

### ***¿Qué dicen los maestros y maestras?***

La I.E. Antonio Nariño cuenta con 10 sedes en algunas veredas de la población de Filadelfia. Trabajan con la metodología Escuela Nueva, modelo educativo que permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria en escuelas multi-grado, con uno, dos o hasta tres maestros; la mayoría de ellas cuenta con un maestro. Trabajan diferentes proyectos como el *Proyecto Ambiental Escolar -PRAE-*. Este es un proyecto general para todas las sedes, que tiene como objetivo cuidar los nacimientos de agua y fomentar el cuidado de la naturaleza. Otro proyecto consiste en la elaboración de un diccionario bilingüe, ya que hay muchos niños Emberas que no conocen el castellano y se ha logrado mejorar su comunicación con el resto de sus compañeros. Otros proyectos: Formación ciudadana, Protección y conservación de la microcuenca del Chocó y el Semillero de natación.

En el Centro Educativo Bachillerato en Bienestar Rural, por la necesidad de nuevas prácticas agrícolas y con el objetivo de realizar acciones que salvaguarden los recursos naturales, vienen trabajando un proyecto llamado *Los Guardianes del Paisaje Cultural Cafetero*, que se convirtió en la mejor manera de aportarle a la comunidad rural herramientas de protección y cuidado de la tierra; es así como en las veredas donde hace presencia el Centro Educativo unificaron criterios para que, a través de un proyecto interdisciplinario, pudieran construir un proyecto pedagógico relacionado con el uso del tiempo libre a partir de conocimientos previos, la familia y la tradición, con el aporte de elementos claves para el crecimiento personal de estudiantes, familias y comunidad, facilitando procesos como: bancos de semillas originarias, plántulas y la socialización de aprendizajes a las comunidades por parte de los estudiantes, teniendo como bandera el cuidado y la protección de la naturaleza y lo que ella provee. A la vez, se trabaja la relación de las tradiciones orales, los conocimientos de los adultos mayores en combinación con las nuevas prácticas agrícolas que llevan a enriquecer los procesos de cultivo de

diferentes productos, junto con la recuperación de espacios, la protección de los nacimientos de agua y preservar los recursos naturales.

Se realizó la articulación de asignaturas como la Tecnología Agropecuaria a los proyectos de Educación Ambiental con las prácticas de clases y fuera de ellas, en diferentes procesos como Sabylabs, los antojitos de la abuela, el rincón que cura, guardianes de semillas, leyendas historias y relatos; entre otros. Estas prácticas pedagógicas nos llevaron a plasmar en la malla curricular la investigación a través del proyecto *Tradición oral*, que permea todas las áreas que se trabajan.

La IE María Fabiola Largo Cano pertenece al Resguardo Indígena Candalaria de La Montaña. Sus docentes vienen implementando el Modelo Pedagógico de Educación Propia como eje movilizador de los conocimientos, centrado en el territorio y la naturaleza con el objetivo de desarrollar destrezas y valores relacionados con la observación, la reflexión, la criticidad, la flexibilidad y la lectura de la realidad para comprenderla interpretarla y transformarla. Es así como los estudiantes encuentran el sentido a la vida y a todo lo relacionado con el planeta, el agua, los animales, las piedras, etcétera. En sus actividades metodológicas y proyectos se trabaja la medicina ancestral o tradicional, la espiritualidad, la agroecología, la ética del cuidado, los planes de vida y la vida comunitaria, enmarcados en los saberes ancestrales que buscan valorar la integridad de los otros como personas, como ciudadanos y como aprendices o enseñantes. Además, con la medicina ancestral buscan sanar el cuerpo y el territorio como derecho-deber, por la dignidad de los pueblos indígenas.

En la IE Siete de Agosto la práctica pedagógica ha evolucionado para centrarse en los intereses partiendo de las necesidades de los niños y niñas, por ello, se han implementado los centros de interés. De esta manera, los estudiantes pueden aprender de forma vivencial y práctica en áreas que los motivan y entusiasman, fomentando el aprendizaje significativo y fortaleciendo su desarrollo integral. Conocen los contextos en los que crecen sus estudiantes, lo que les permite apoyarlos no solo en el ámbito académico, sino también en su desarrollo personal y emocional. Trabajan de la mano con las familias, brindando acompañamiento en este camino de resiliencia, para que juntos puedan construir entornos seguros y enriquecedores para ellos.

Rastrear y averiguan constantemente nuevas formas de llegar a los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento, adaptando estrategias para hacer el aprendizaje más accesible y motivador. Creen firmemente en la importancia de escucharlos, comprender sus inquietudes y necesidades,

y, sobre todo, brindarles amor porque una educación basada en el afecto y la empatía deja huellas profundas y transforma vidas. Su práctica pedagógica es un reflejo de vocación, compromiso y amor por la enseñanza.

En la IE Ciudad Boquía se ha avanzado en la implementación de los proyectos de aula basados en la investigación como estrategia pedagógica, se han realizado talleres de planeación de los proyectos de aula. Cuando se inicia un nuevo año, se auscultan las expectativas, intereses y deseos para empezar a planear las acciones correspondientes. Este año, partiendo de las evaluaciones que se hacen del trabajo, hay 5 maestras que no conocían el proceso, se hizo una presentación del espacio con los objetivos del taller y la sensibilización y preparación para el trabajo con una dinámica, *Perdidos en el Amazonas*, actividad realizada en cuatro fases. En la fase uno: explicar que durante 20 minutos estarían en peligro en la selva y debían seleccionar a un jefe del grupo, para buscar ayuda y los restantes asumirán un rol. Al asignar los diferentes roles se debe argumentar por qué se elige al compañero/a. En la fase dos: socialización de los resultados de cada grupo, ¿dificultades para asignar los roles?, ¿dificultades presentadas en la organización?, ¿algunos se negaron a aceptar el rol? En la fase tercera: con los roles asignados, empezaron a plantear acciones que aportarían a la institución: ¿el papel del jefe en la organización y planeación institucional?, ¿qué deben hacer?, ¿necesidad de cambiar los roles?, argumentar el porqué de los cambios, ¿qué acciones debían cambiar en la institución? Y en la cuarta fase: trabajo individual. Cada integrante planeó actividades que puede hacer con los niños.

En la socialización plantearon que esa forma de trabajo era interesante para aplicar en las clases y hacer que todos los estudiantes realizarán y participarán en las actividades. Se sugirió la necesidad de tener el diario de campo, para que anotaran las observaciones del trabajo que ellos hacían en la institución. Se socializaron aspectos relacionados con la investigación como estrategia de investigación y la pedagogía crítica.

La investigación como estrategia pedagógica se concibe como la ruta válida para cimentar en los estudiantes el gusto por la investigación, como parte de una dinámica metodológica que busca dar respuestas a los interrogantes de los niños y niñas y que asigna a los docentes un nuevo rol en el aula: ser guías en el proceso de introducir a los estudiantes en el ámbito científico, para que en el momento indicado puedan ser ellos mismos quienes busquen comprender el mundo que les rodea e interpretar y describir sus problemas en un lenguaje sustentado en la ciencia.

El eje central radica en que existen saberes propios de la cultura, los cuales negocian permanentemente con las formas establecidas del conocimiento. Es por ello que la investigación planteada en los grupos de infantes y juveniles busca la unidad y relación de saberes y conocimientos como partes complementarias, a través de una propuesta metodológica que realiza el reconocimiento social de los actores, quienes ponen en juego, a través de la negociación cultural, esas diferentes concepciones que podrían tramitar reconociendo la visibilidad de múltiples métodos investigativos en coherencia con el tipo de problema.

### ***Las preguntas***

Las preguntas son el punto de partida para el cambio de paradigma, porque el maestro no da respuesta a preguntas que no han sido formuladas, sino que debe enseñar a preguntar e indagar, a cuestionar, de tal manera que el estudiante no acepte las cosas sin explicación, más bien que indague y ausculte y él mismo responda a sus inquietudes

Las preguntas sirven para buscar unas respuestas y para formular otras. Existen diferentes tipos de preguntas y es necesario conocerlos para saber dónde buscar las respuestas o para generar nuevas preguntas. Las más comunes son: si se va a preguntar por las causas de algo: ¿por qué?, ¿cuál es su origen?, ¿cómo es? Si se requiere información sobre algo: ¿cómo?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿cuántos? Si se buscan definiciones, explicaciones amplias y características de algo: ¿qué es?, ¿cuál es la diferencia con? Si se buscan valoraciones: ¿qué piensas de?, ¿por qué consideras que?

### ***¿Cuál es la ruta metodológica?***

Se ha planteado sobre la importancia de la metodología ya que este proceso enseña a los estudiantes a seguir planes, a evaluar y observar otros aspectos faltantes de este proceso, actividad que se realiza de manera autónoma. El plan de acción es el siguiente:

Fase I:

- Conformación del grupo de investigación.
- Taller de la pregunta.
- La formulación del problema de investigación.

Fase II:

- Diseño metodológico.
- Diseño y aplicación de instrumentos de indagación o de la Caja de herramientas.

Fase III:

- Análisis de resultados.
- Conclusiones.
- Socialización de resultados.

#### **4. La juventud en Caldas: retos y resistencia**

Anyi López Villa<sup>66</sup>

El departamento de Caldas se caracteriza por su paisaje montañoso, su riqueza cultural y su gente trabajadora. Allí, en municipios como Manizales, Chinchiná, Villamaría y Anserma, vive una juventud que se debate entre las oportunidades del progreso y los retos que aún persisten en una sociedad desigual.

Los jóvenes de Caldas son diversos. Hay quienes estudian en universidades con la esperanza de convertirse en profesionales y mejorar las condiciones de vida de sus familias. También hay jóvenes campesinos que madrugan cada día para trabajar en las fincas, muchos de ellos asumiendo responsabilidades de adultos desde temprana edad. Otros, especialmente en zonas urbanas, se vinculan al emprendimiento digital, a la cultura y al arte como formas de expresión y resistencia.

Sin embargo, la juventud caldense no está exenta de desafíos profundos. Uno de los principales es el acceso desigual a la educación. Mientras en Manizales existen instituciones educativas de calidad y varias universidades, en zonas rurales o alejadas el acceso a una formación completa sigue siendo limitado. Muchos jóvenes deben desplazarse largas distancias o migrar a las ciudades, con todos los costos económicos y emocionales que eso implica.

El desempleo juvenil es otro gran obstáculo. Aunque Caldas ha avanzado en desarrollo económico, las oportunidades laborales para los jóvenes, especialmente para quienes no tienen formación académica, son escasas o mal

---

<sup>66</sup> Consejera Territorial de Planeación para el sector social del departamento de Caldas (Juventudes).

remuneradas. Esto obliga a muchos a aceptar trabajos informales o a migrar a otras regiones del país o al extranjero en busca de mejores condiciones.

Uno de los obstáculos más invisibilizados, pero profundamente arraigados que enfrentan los jóvenes en Caldas es el adultocentrismo. Esta visión del mundo en la que las decisiones importantes son tomadas exclusivamente por adultos y se minimiza la voz y la participación de los jóvenes, limita su capacidad de incidir en los espacios sociales, políticos y culturales. A pesar de que muchos jóvenes tienen propuestas innovadoras, lideran procesos comunitarios o expresan posturas críticas frente a la realidad, con frecuencia son ignorados o considerados “inexpertos”.

Esta exclusión simbólica perpetúa una cultura donde los jóvenes deben “esperar su turno”, en lugar de participar activamente en la construcción del ahora.

La salud mental también ha emergido como un tema crítico. La ansiedad, la depresión y otros trastornos mentales afectan a un número creciente de jóvenes; se requieren urgentemente mayores esfuerzos por parte de algunas alcaldías y organizaciones sociales. Aún falta un sistema de atención integral que aborde esta realidad de manera efectiva.

Además, la violencia sigue siendo un riesgo. Aunque Caldas es uno de los departamentos con menores tasas de homicidio en Colombia, en algunas zonas rurales aún se sienten los efectos de grupos armados ilegales, el microtráfico y la delincuencia. Muchos jóvenes han sido víctimas de reclutamiento forzado o han crecido en entornos marcados por la inseguridad.

No obstante, la juventud caldense también es símbolo de resistencia. Muchos jóvenes lideran colectivos ambientales, participan en procesos políticos locales, crean redes de apoyo comunitario y desarrollan proyectos de emprendimiento social. Las ferias de emprendimiento juvenil, los programas de voluntariado y las expresiones artísticas en barrios populares son ejemplos de cómo los jóvenes están transformando su realidad, incluso con recursos limitados.

Las jóvenes caldenses luchan no solo por ser escuchadas como juventudes, sino también por ser reconocidas como mujeres con voz propia y derecho a decidir sobre sus cuerpos, sus proyectos de vida y su participación en la sociedad.

La juventud en Caldas representa un potencial enorme para el desarrollo del departamento. Pero para que ese potencial se materialice, se requiere una apuesta real por políticas públicas inclusivas que escuchen las voces juveniles, garanticen sus derechos y generen oportunidades equitativas. Invertir en los jóvenes no solo es una necesidad social: es una apuesta por el futuro del país.

Finalmente, es importante abordar una realidad latente como la que es ser joven y mujer en Caldas. Esto sin duda representa una doble carga de desigualdad debido a que las jóvenes enfrentan barreras estructurales adicionales relacionadas con el machismo, la violencia de género, la discriminación en el empleo y la falta de acceso a salud sexual y reproductiva. En muchos casos, son ellas quienes deben abandonar sus estudios por embarazos tempranos o asumir responsabilidades familiares sin reconocimiento ni apoyo institucional. A esto se suma la falta de representación femenina en espacios de liderazgo juvenil, donde aún predominan los hombres.

### **5. Educar desde el campo: saberes agropecuarios en la I.E. Naranjal de Quimbaya, Quindío**

Roosevelt Andrés Ramos Osuna<sup>67</sup>

I.E. Naranjal está localizada en la vereda Naranjal del municipio de Quimbaya, Quindío, en un contexto rural con coordenadas geográficas precisas -4°36'51.275" norte y 75°42'20.090" oeste- a 1.541 metros sobre el nivel del mar, allí donde confluyen los límites con Montenegro y Filandia. Aquí se desarrollan unas prácticas pedagógicas que reivindican el saber campesino, articula la investigación escolar y fortalece el vínculo entre la escuela y el territorio. Estas propuestas pedagógicas que transforman las aulas en espacios vivos de aprendizaje contextual.

El proyecto surge como una respuesta crítica frente a la crisis del sector rural y la desconexión entre la educación formal y las problemáticas reales del campo colombiano. Las aulas tradicionales no hacen lectura del territorio, provocando una brecha entre lo que se enseña y lo que se vive. Para remediar esta brecha, la propuesta apuesta por la investigación como estrategia pedagógica, articulando todas las áreas del currículo a trabajar de manera interdisciplinaria, desde el reconocimiento de los saberes que el estudiante ya ha construido en su entorno familiar y comunitario.

Este enfoque se resume en una estructura pedagógica integral que coloca en el centro del proceso la convivencia y el ambiente escolar, rodeados de cinco componentes clave:

---

<sup>67</sup> Docente de la Institución educativa Naranjal, integrante de la Red de ciencia y tecnología.

- Políticas institucionales de investigación, que legitiman la práctica pedagógica crítica.
- Saberes extraescolares, entendidos como conocimientos válidos que provienen de la experiencia campesina.
- Aulas expandidas, que superan el aula física para incorporar el entorno como espacio pedagógico.
- Conocimientos científicos y tecnológicos, aplicados desde el análisis crítico y el contexto local, promueve el diálogo de saberes intergeneracionales desde el territorio.
- Impulsa la construcción colectiva del conocimiento y su socialización, hasta llegar a un conocimiento ambiental que trasciende fronteras.

Una de las prácticas la llamada *Agromática* busca unir el sector agro con la informática y es uno de los proyectos en los que se trabaja con el ‘Granjero robótico’, un brazo robótico que ayuda a hacer más fáciles las labores en el agro. Este proyecto va de la mano de una planeación en la que usa el agua de los estanques de los peces para, con esa misma agua, cultivar hortalizas de tal manera que se pueda optimizar los recursos que se tienen con esta tecnología.

Con esta práctica se está impactando a los estudiantes de grado sexto a grado noveno y a los de grado segundo y grado tercero, pero también a la gran mayoría de estudiantes; son casi 200 estudiantes que están conociendo y aplicando las nuevas tecnologías.

La comunidad educativa rural asume con orgullo su identidad campesina y se constituye como una comunidad de aprendizaje rural, en la que la investigación se pone al servicio de las necesidades del territorio. Pero, también aprende a conocer y visualizar la situación ambiental del municipio, sus recursos naturales, actores sociales e institucionales y los conflictos ecológicos que se viven. Se identifican factores como el uso del suelo, el agua, la flora, la fauna, además de la participación de entidades y articulación de las alcaldías, la comunidad educativa y los habitantes de las veredas.

El proceso pedagógico se articula con salidas de campo, recolección de datos, interpretación de la realidad, talleres con la comunidad y propuestas agroecológicas pensadas desde el aula. Esta dinámica fortalece la conciencia ambiental, el pensamiento crítico y la formación ciudadana de los y las estudiantes, quienes no solo aprenden sobre su territorio, sino que construyen propuestas para cuidarlo y transformarlo.

El proyecto ha trascendido el ámbito local. Estudiantes de la institución han participado en ferias científicas en lugares como Beijing (China), Estados Unidos y Minas Gerais (Brasil), obteniendo reconocimientos nacionales e internacionales, incluido un premio del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –MinTic–. Esta proyección internacional es prueba de que una educación conectada con el territorio puede ser también innovadora, rigurosa y transformadora.

Las políticas de investigación institucional son claves en los procesos que se llevan a cabo; por eso el lema: *Si te emociona lo que haces, estás creando*, que expresa el impacto que toda práctica debe suscitar y motivar en el estudiante. El espíritu ético y afectivo que moviliza esta experiencia. La pasión, el compromiso y la emoción por enseñar y aprender desde el contexto son motores fundamentales del proceso. Este sentir compartido entre estudiantes, docentes, familias y comunidad impulsa una propuesta educativa donde el saber no se impone, sino que se construye colectivamente con sentido, raíz y propósito.

Tenemos una Ruta de Conocimiento, una trayectoria que inicia con:<sup>68</sup>

- El conocimiento de los procesos de investigación. ¿Cómo se investiga y para qué?
- Aulas extendidas para el lombricultivo, para elaborar estrategias de educación ambiental, para el uso sostenible y la conservación de la biodiversidad en Colombia.
- El aula de saberes intergeneracionales en el territorio. Dialogo con los campesinos y los adultos mayores.
- Construcción de conocimiento y la socialización de lo realizado.

Estas prácticas permiten profundizar en los contenidos programáticos, mostrando que el conocimiento que nace del territorio puede y debe proyectarse hacia el mundo. Así, la experiencia agropecuaria de la I.E. Naranjal demuestra que es posible hacer de la escuela un lugar de vida, donde el campo se estudia, se valora y se sueña, no como un pasado que desaparece, sino como un futuro que se siembra.

---

<sup>68</sup> <http://naranjalquimbaya.wixsite.com/quindio/prae>.

## 6. Tejiendo pedagogía alternativa. Desde la escuela urbana hacia la soberanía alimentaria en Armenia, Quindío

Liliana Gómez Arévalo<sup>69</sup>

*“Sembrar es tejer un sueño con la tierra que palpita. Es preparar el suelo como un lienzo fértil, escogiendo cuidadosamente cada semilla como una promesa de vida. Abonar es nutrir esa promesa con paciencia y esmero al son de un azadón. Aporcar es cobijar sus frágiles inicios para proteger sus raíces. Es velar por ella día y noche, atento a los caprichos del clima y a las emboscadas de los competidores... En esencia, sembrar es cultivar meses de esperanza, para finalmente cosechar los frutos de un trabajo paciente y amoroso.”*

Pregunta orientadora: ¿Cómo pensar la soberanía alimentaria desde la escuela urbana, configurando relaciones en armonía con el ambiente?

En un panorama nacional agudizado, entre otras, por crisis ambientales y alimentarias, la búsqueda de alternativas justas se vuelve cada vez más urgente. Mientras que una parte de la población mundial padece hambre y desnutrición, otra se enfrenta a una sobreabundancia de alimentos poco saludables. El sistema agroalimentario, basado en la producción industrial y el consumo masivo, es insostenible y genera inequidades flagrantes donde millones de personas carecen de acceso a alimentos suficientes, nutritivos y culturalmente apropiados, mientras se desperdician toneladas de comida a diario. Por ello, es urgente una transición hacia un modelo de desarrollo que respete los límites del planeta y valore la diversidad cultural.

Nuestros niños y jóvenes afrontan hoy, en gran medida, una desconexión profunda con las comunidades y el territorio, haciendo necesario adoptar desde la escuela urbana un compromiso que configure nuevas relaciones hacia el alimento en armonía con el ambiente, es decir, que dignifiquen la labor del campesino y del campo, al tiempo que encuentre alternativas para mitigar el hambre. Esta apuesta es bastante ambiciosa porque requiere que la escuela se separe del modelo neoliberal y proyecte pedagogías territorializadas que amplíen las opciones de futuro.

---

<sup>69</sup> Docente de la I.E. José Rufino Cuervo. Centro, de Armenia. Integrante de la red de soberanía y seguridad alimentaria y lo ambiental.

Bajo estas premisas, hablar de soberanía y autonomía alimentaria nos lleva a recorrer los territorios urbanos y rurales, y advertir las incertidumbres que aluden al alimento, tales como, los múltiples conflictos por la tenencia de la tierra y las abstractas dinámicas de producción/comercialización de alimentos que —luego de una Sindemia que agudizó las condiciones de inequidad— redundan en preocupante porcentaje de población mal alimentada o con escaso acceso a agua potable.

La problemática alimentaria que se evidencia actualmente en nuestro territorio Quindiano está muy relacionada con el manejo de tensiones por la propiedad de la tierra, la desprotección del recurso hídrico, la pérdida de la biodiversidad por la desaparición paulatina de especies de flora y fauna, la escasa protección de las reservas boscosas, la extracción de minerales, la deforestación, los impactos por el cambio climático, el uso indiscriminado de agroquímicos (degradan el suelo, el agua las afectaciones a los polinizadores en el afán de aumentar la producción), y la distribución inequitativa de la riqueza contra campesinos, productores y transformadores de alimentos.

En este contexto, la Red de soberanía y seguridad alimentaria y lo ambiental visibiliza y dinamiza desde los territorios espacios de diálogo de saberes y pedagogías alternativas que apuestan por la construcción de un tejido social más justo alrededor del alimento y en armonía con la naturaleza, valorando saberes colectivos y articulando comunidades para ampliar las reflexiones planteadas.

La Red insiste en que en un mundo donde la crisis ambiental y la inseguridad alimentaria se intensifican la distinción entre lo ambiental y la soberanía alimentaria es insostenible. Un suelo degradado no puede garantizar la producción de alimentos suficientes y nutritivos para toda la población. Por ello, la Red promueve una visión holística que integra la protección ambiental con la producción de alimentos sanos, justos y accesibles para todos y, así mismo, insta a la consolidación de prácticas humanas conscientes, incluso de que el primer territorio por disputar es el propio cuerpo que ha sido modelado a imagen y semejanza de estereotipos sin conexión entre lo que consumimos y el cuidado de la tierra. Por ello, un cambio necesario implica el compromiso por promover hábitos de consumo responsables y conscientes que frenen el paradigma occidental de consumo de mercancías que opera a todo nivel.

En coherencia con sus planteamientos, la Red vincula prácticas como el mercado campesino a la escuela desde donde se reconoce la riqueza de los saberes culturales ancestrales, como un tesoro invaluable para la construcción de la soberanía alimentaria y cultural, entendida como el derecho de los pueblos a definir sus propios sistemas alimentarios. Estos saberes, transmitidos

de generación en generación, ofrecen prácticas sostenibles para la producción de alimentos, el cuidado del territorio y la gestión comunitaria, a la vez que facilitan el intercambio comercial entre productores rurales y consumidores urbanos, fomentando cadenas de valor cortas y justas.

El mercado campesino a la escuela es una experiencia pedagógica que nace en 2022 desde maestros vinculados a la Movilización Social por la Educación —MSE— y que se construye en el marco de la red de soberanía, autonomía alimentaria y dimensión ambiental de la Expedición Pedagógica por el Eje Cafetero. A continuación, se detalla cómo la experiencia de acercar los mercados agroecológicos a la escuela en la ciudad de Armenia nos ha ampliado las miradas alrededor de la soberanía alimentaria, al consolidarse como una excusa itinerante para involucrar a comunidades educativas, campesinas y populares en temas de reflexión. Este texto propone una postura que entrelaza la protección ambiental, la soberanía alimentaria, la pedagogía alternativa, la recuperación de saberes culturales y la construcción de tejido social sin un objetivo más que el de sistematizar las reflexiones que nos han acompañado en esta experiencia e invitarles a seguir sembrando estas semillas de consciencia.

Los mercados campesinos a la escuela como apuesta pedagógica promueven la recuperación y valorización de estos saberes, reconociendo su importancia en la construcción de un modelo de desarrollo basado en agriculturas para la vida (agroecología, agricultura regenerativa, permacultura y agricultura orgánica). El mercado lleva la soberanía a las escuelas como una pedagogía que se basa en el aprendizaje experiencial y la acción transformadora. Se trata de aprender haciendo, caminando, sembrando y dialogando en contacto directo con el territorio y con las comunidades. Esta pedagogía se sustenta de metodologías participativas, como intercambios de experiencias y juntanza comunitarias, generando un diálogo fluido entre estos territorios en busca de descifrar la dicotomía entre lo rural y lo urbano, es decir, que configura escenarios de educación popular donde lo colectivo cobra nuevos sentidos.

Algunas experiencias que se dan en el marco del mercado campesino a la escuela son:

- Talleres de gastronomía local: son muestras para preparar recetas saludables y deliciosas utilizando los productos frescos del mercado.
- Huertas escolares: se crean o fortalecen huertas escolares en colaboración con los productores del mercado, la voluntad de los maestros y la participación de estudiantes y comunidad, permitiendo a los estudiantes

cultivar sus propios alimentos y participar en diversas reflexiones mientras aprenden sobre el ciclo de vida de las plantas.

- **Proyectos de investigación:** fomenta proyectos de investigación que surgen en las escuelas sobre temas relacionados con la alimentación saludable, la agricultura sostenible y el comercio justo.
- **Elaboración de materiales educativos:** los maestros desarrollan materiales educativos como guías, recetas, concursos y carteles informativos, entre otros para promover las reflexiones sobre el consumo de alimentos locales y saludables, el impacto ambiental de la agricultura y el cuidado del territorio entre otros
- **Intercambio de semillas:** los custodios de semillas orientan conversaciones sobre la recuperación y protección de semillas autóctonas que nos permitirán obtener alimentos saludables, nutritivos y propios
- **Talleres de compostaje:** enseñan a las comunidades cómo hacer compost con los residuos orgánicos de la escuela y del mercado.
- **Actividades de reciclaje:** promueve el reciclaje de materiales y la reducción de residuos.
- **Muestras culturales:** la jornada de mercado son un escenario para socializar actos artísticos y culturales de música, danza, teatro, narración oral y otras producidas por la comunidad educativa.

Estas apuestas reconocen la importancia de la apropiación del territorio, entendida como el proceso de construcción de relaciones de pertenencia e identidad con el lugar que habitamos, como un proceso fundamental para la construcción de tejido social y la defensa de la soberanía alimentaria y cultural. El mercado campesino a la escuela se apoya en líderes de estas comunidades, para llevar la pedagogía de la soberanía alimentaria a las escuelas urbanas enseñándonos cómo desde hace años los colectivos y comunidades construyen la gobernanza de sus territorios, gestionan sus recursos de manera sostenible y cimientan alternativas de desarrollo —en resistencia al desarrollo hegemónico—, con apuestas que responden a expectativas territoriales, pero no alcanzan a garantizar sus necesidades locales.

### ***Aprendizajes en la escuela***

- La realidad rural de nuestro país pone en el escenario grandes contrastes entre un panorama de violencia, destierro, prácticas agrícolas, ganaderas

y pesqueras extractivistas, economías ilegales, turismo depredador y abandono de labores, por falta de oportunidades y precarización de las labores agrícolas, conflictos socioambientales, cambio climático, concentración sistemática de la tierra y la pérdida de la identidad cultural campesina, contra un panorama de resistencia, custodios de semillas, reforma agraria, reservas campesinas, ordenamiento territorial, titulación de tierras, transición energética, investigación y sostenibilidad ambiental.

- El uso de agrotóxicos en las prácticas agrícolas en Colombia presenta un desafío significativo para la salud de consumidores y productores. La exposición prolongada a estos químicos ha sido vinculada a enfermedades crónicas, problemas respiratorios y, en casos extremos, cáncer en los agricultores. Los consumidores, por otro lado, pueden verse afectados por residuos de estos productos en los alimentos, comprometiendo su salud a largo plazo. Además, la contaminación del suelo y los cuerpos de agua cercanos pone en riesgo la vida silvestre y la biodiversidad local. Las comunidades rurales, a menudo sin acceso a información adecuada y recursos para un manejo seguro de agrotóxicos, enfrentan mayores riesgos y vulnerabilidad. Este desafío subraya la necesidad urgente de políticas más estrictas y programas educativos que promuevan prácticas agrícolas sostenibles y la reducción del uso de agrotóxicos, para proteger tanto la salud humana como el medio ambiente.
- El desarrollo urbano no puede concebirse a espaldas de la necesidad de transformar hábitos que cuestionen la demanda de alimentos y productos. Entendiendo que las ciudades dependen de la producción rural para su alimentación y bienestar, pero por su desconexión con el territorio y con su cultura terminan consumiendo productos ultraprocesados o importados, precarizando las posibilidades de producción locales. Explorar esta perspectiva es fundamental para diseñar pedagogías y políticas públicas que promuevan el desarrollo sostenible en ambos entornos, donde *“La soberanía alimentaria se presenta como un enfoque alternativo a las políticas agrícolas neoliberales, buscando el empoderamiento de las comunidades rurales y urbanas a través de prácticas agroecológicas”*<sup>70</sup>.
- Las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes poseen un vasto conocimiento ancestral relacionado con la agricultura, la pesca la

---

70 Gac, D., Théza, M., Machado Deponti, C., & Preiss, P. V. (2022). *Soberanía alimentaria en América Latina: miradas cruzadas sobre un concepto en acción y en disputa*. Polis, 21(63), 0718-65682.

medicina natural, la artesanía y otras áreas del conocimiento, sobre el manejo sostenible del territorio, la producción de alimentos y la medicina natural. La recuperación y el respeto por estos saberes culturales son fundamentales para fortalecer la identidad y la autonomía de las comunidades y construir alternativas de desarrollo sostenibles y arraigadas en el territorio el mercado campesino a la escuela y sus ejercicios pedagógicos que involucran la red huertas escolares, insisten en la recuperación de estos saberes, promoviendo su revalorización y transmisión a las nuevas generaciones.

- Al mismo tiempo, surgen iniciativas que acercan prácticas de transformación del campo a las ciudades, promoviendo el uso de plantas medicinales o productos y semillas que están en proceso de rescate y custodia permitiendo los diálogos de intercambio de saberes y prácticas culturales.
- La red de custodios de semillas existente en el departamento del Quindío es una juntanza fundamental para la recuperación y conservación de la soberanía. Al fomentar el intercambio de saberes ancestrales, la revitalización de lenguas originarias y la revalorización de prácticas tradicionales, estas redes, al articularse en complejos entramados organizativos desde lo popular, generan la participación activa en procesos locales, apuestas de incidencia social y política que dependen de la sociedad para su pervivencia y es nuestra tarea desde la escuela y desde todos los ámbitos dignificar y visibilizar estas luchas dándoles el verdadero valor que tienen.
- Uno de los desafíos críticos en la formación docente en Colombia es la distancia significativa que existe entre la academia y los procesos locales y populares. Muchas veces, la formación docente se enfoca en modelos pedagógicos tradicionales que no abordan adecuadamente las necesidades y contextos específicos de las comunidades rurales y urbanas marginalizadas. Esta desconexión se traduce en una falta de relevancia y efectividad en la educación, ya que los docentes no están plenamente equipados para integrar y valorizar los saberes locales, las prácticas culturales y las realidades socioeconómicas de sus estudiantes. La brecha entre la teoría y la práctica se agrava cuando los docentes, formados en contextos urbanos o con enfoques ajenos a la realidad local, intentan aplicar metodologías que no resuenan con las experiencias y necesidades de las comunidades. Superar este desafío requiere una reforma profunda en los programas de formación docente, incorporando un enfoque participativo y contextualizado que fomente la colaboración con las comunidades y la incorporación de sus saberes y prácticas en el currículo.

- Una radiografía de la situación de hambre en nuestro país muestra el precario acceso a alimentos y agua potable, que dan altos niveles de inseguridad alimentaria y desigualdad social en realidades complejas, donde se hace necesario repensar los procesos de producción transformación y comercialización y distribución de alimentos, que garantice seguridad alimentaria para todas las personas; es fundamental replantear los paradigmas que han guiado nuestras acciones.
- La agroecología como eje central de la soberanía alimentaria garantiza nuevas relaciones con a la tierra, el agua y los recursos naturales, fortalece las economías locales y protege la biodiversidad como modelo de producción sostenible que respeta el medio ambiente y genera alimentos saludables, pero también tiene un alto componente de defensa de la Tierra.
- Finalmente, la sistematización se consolida como mecanismo a través de la investigación, la documentación y el intercambio de experiencias, que permite recopilar y hacer lectura de las amenazas y apuestas de los procesos y, en este ámbito, puede contribuir a preservar la riqueza cultural y fortalecer la identidad de las comunidades. Los saberes ancestrales ofrecen soluciones a desafíos actuales, como la gestión sostenible de los ecosistemas naturales, la medicina tradicional y la cosmovisión indígena y afro.

## **7. Anatema: De las sombras a la luz. Cuerpos que sanan, voces que renacen en colectivo. ANATEMA, un lugar seguro**

Nía Alexandra Noval Betancourt

### ***Introducción***

Anatema es producto de una práctica docente ejercida por Eder William Ortiz Medina y que tiene como acción principal la prevención de las violencias de género, la promoción de los derechos sexuales y reproductivos y la visibilización en la escuela de las comunidades sexualmente diversas.

Esta iniciativa surge en el año 2018 conformada inicialmente por un docente y 18 estudiantes de la educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Gustavo Matamoros D'Costa, de la ciudad de Armenia, en el departamento del Quindío.

Por eso mismo, después de 6 años de estar funcionando como iniciativa de educación popular, en el año 2024 Anatema queda a disposición de ser

integrada en el PEI –Proyecto Educativo Institucional– de la Institución Educativa Gustavo Matamoros y, para ello, se realiza el siguiente proyecto, para ser integrado por la institución. Esta integración es realizada por el docente coordinador de Anatema, Eder William Ortiz Medina y la practicante de trabajo social de la Universidad del Quindío, quien además es egresada de la institución y una de las fundadoras de la colectiva Anatema. La integración recoge el análisis del contexto y se hace un diagnóstico de la población matamorista.

### ***Justificación***

La necesidad de Integrar Anatema al ámbito de la Escuela surge por la misma necesidad del contexto educativo, pues se hace necesario e importante la prevención de las violencias basadas en género. Anatema surge como una respuesta necesaria ante las violencias y la segregación que enfrentan los estudiantes en la institución educativa Gustavo Matamoros D’Costa. Esta colectiva se convierte en un espacio de resistencia que une a diversos grupos marginados, promoviendo la inclusión y la equidad. Integrada por jóvenes de la comuna 5 de Armenia, Anatema no solo busca visibilizar las violencias basadas en género –VBG– a través de investigaciones que utilizan la cartografía social, sino que también se propone construir un feminismo propio, que refleje las realidades y experiencias de las mujeres y las diversidades sexuales desde una perspectiva transmarginal.

La labor de Anatema es fundamental, ya que permite reflexionar sobre el cuerpo como un territorio que debe ser cuidado y respetado, ampliando así la comprensión de las problemáticas sociales y ambientales que afectan a la comunidad. Al reconstruir el tejido social mediante narrativas de experiencias vividas, la colectiva empodera a los jóvenes, fomentando una ética del cuidado y del autocuidado que revaloriza los derechos humanos. En este sentido, Anatema no solo actúa como un grupo de resistencia, sino que también se convierte en un agente de cambio que busca transformar la realidad de su entorno, promoviendo un futuro más justo y equitativo para todos.

### **Antecedentes**

#### ***Anatema un lugar de los subalternos***

En la ciudad de Armenia, departamento del Quindío, existe una colectiva de estudiantes de secundaria llamada *ANATEMA*, que surgió en el seno de la

Institución Educativa Gustavo Matamoros D'Costa. Allí, un grupo de estudiantes y docentes decidieron no encajar, no mostrarse vulnerables y, por el contrario, mostrarse fuertes y disidentes. Fue esta disidencia lo que llevó a que los Anatemas se convirtieran en disidentes de género, llevando consigo las banderas de lo contra hegemónico y haciendo pública su resistencia contra las violencias basadas en género; también, llevando una búsqueda de la visibilización de los marginados y excluidos.

*Anatema* nace en el año 2018 como una respuesta al patriarcalismo y a las hegemonías que se colocaban en los diferentes escenarios de la institución educativa. En ese entonces, los consejos estudiantiles, los consejos directivos y los cargos de representación estudiantil eran cooptados no solo por hombres sino por personas con una visión heteronormativa. Fue este contexto el que le dio a un grupo de mujeres la idea y la iniciativa de “ser” detrás de todo esto, de poder crear y plantear que era necesario no solo un grupo femenino, sino que era necesario que las visibilizaran políticamente. Para ello, las primeras gestas de *Anatema* fue autoproclamarse como *consejo de mujeres*, en respuesta a los consejos que desconocían el papel de la mujer y de las disidencias de género y reclamar con ello un lugar en los espacios de “poder” al interior de la institución, en los que inicialmente buscaban una revolución corporal, una revolución que incomodaba el uniforme y el manual de convivencia. Es a través del *consejo de mujeres* que se da la primera reforma importante del manual de convivencia en el que de manera muy sencilla pero clara consagra el derecho a usar el uniforme con el que se sientan cómodas y cómodos, también se proclamaba el derecho a ser nombrado y nombrada, a existir dentro de las identidades y reclamar un lugar no binario.

Estas primeras reformas llevaron al consejo de mujeres a pensarse una identidad propia que les permitiera nombrarse colectivamente y fue así como nació el nombre de *ANATEMA*, que significaba la unión de los olvidados, los no nombrados, los rezagados y los que no existen. Este nombre lleva de manera interesante a concebir a *Anatema* como un grupo de marginales, de disidentes, de subalternos, de personas que tensionan la escuela y la incomodan.

Sin embargo, la vida en la escuela pública conlleva una cercanía más profunda con realidades políticas y sociales y que dentro de estas es donde se dan las lógicas de inclusión-exclusión. *Anatema*, como un grupo de estudiantes que emergió dentro de una ciudad pequeña, en un barrio marginalizado de la ciudad, hace parte de la construcción de esas formas de exclusión, pues los seres que allí convergen están marginados por otros marginales y, en conse-

cuencia, por unas políticas públicas que si bien los mencionan no los representan, es decir, están en la subalternidad. Esta condición de subalterno de la niña y niño de *ANATEMA*, es la que ha hecho posible su existir dentro de una escuela, pues marcarse como disidente sexual y de género y postrarse contra las políticas públicas de la diversidad, de la educación sexual, de la inclusión los hace no sólo únicos, sino que también responsables de la necesidad de enunciarse políticamente.

Como subalternos, los Anatemas ponen en tensión diferentes escenarios de la escuela, desde la formación en el patio hasta la ida al baño. *Anatema* es capaz de denunciar las violencias simbólicas que existen en las aulas de clase, en los pasillos del colegio, en los maestros y maestras que han generado un silencio normalizador de estas prácticas violentas y que, como sujetos hegemónicos que son los maestros y directivos, impiden la posibilidad de que otros puedan hablar y expresarse. Por ello los Anatemas no solo proponen una identidad sino una posición política en la que están ocupando espacios de los cargos de poder en la institución educativa. Ante esto Nia menciona que: *“después del 2019 pusimos un marica en cada cosa que pudimos, fuimos personeros, representantes al consejo directivo, contralores estudiantiles e hicimos posible las expresiones diversas”*.

Para *Anatema* no basta solo con auto identificarse, sino que enunciarse requiere posicionarse, es decir, el lugar desde donde se habla y esto precisamente es lo que convierte a *ANATEMA* en un lugar donde posicionarse. Fue así como en el 2019, *Anatema*, apelando a su lema de recibir a los marginados, adquiere una forma aún más posicionada con aquellos cuerpos e identidades rechazadas, deja de ser solo un grupo de mujeres y mujeres trans, para recibir nuevas formas de lo masculino, a deconstruir posiciones heteropatriarcales y darle la posibilidad a otros distintos a ser en la escuela. Nia acierta al decir que *“Anatema no solo es para mujeres, trans y locas, también es para hombres, para ñeros, para todos los excluidos”*. Los profes empezaron poco a poco a reconocer el grupo, algunos con respeto y otros con miedo, pues veían en *Anatema* una amenaza a lo históricamente naturalizado, sin embargo, *Anatema* hizo una apuesta por sensibilizar pese a las tensiones con otros actores de la comunidad.

*ANATEMA* está en una posición de enunciación más que en una función teórica destacada por las políticas públicas o por la academia; no buscan encajar, aunque sus luchas por el reconocimiento de la ley 1620 ha sido fundamental para posicionar el manual de convivencia como un manual inclusivo en Co-

lombia. Ahora bien, las estructuras que son creadas para que los estudiantes tengan representación alguna, tampoco juegan ese papel de representación, pues quien pertenece a *ANATEMA* está lejos de toda lógica de poder expresarse a través de los mecanismos de la escuela, pese a haber ocupado esos escenarios de poder. Por eso ellos se expresan mediante distintas formas no convencionales y lo performativo sigue siendo fundamental a la hora de denunciar. Un ejemplo de ello es que dentro de *ANATEMA* la dinámica subalterna no solo existe el que está siendo oprimido por un grupo de poder, sino que existen los que son oprimidos por otro grupo que también ha sido objeto de opresión en el pasado, es decir, que si en la escuela se ha legislado para que no haya más discriminación a las mujeres o a las comunidades diversas sexualmente, es porque existe ahora nuevamente una nueva forma de exclusión. En este caso, se estaría dando una nueva forma de subalternización y, por eso, surgen colectivos como el de *ANATEMA*, porque la escuela como aparato estatal reproductor de esas hegemonías es quien construye discursos sobre la igualdad y la inclusión a partir de reivindicar luchas en las que, aparentemente, estos sujetos en las escuelas se ven representados, pero que en la práctica ignora otras subjetividades, les resta importancia a las expresiones subalternas y las considera poco democráticas, pues ahora el excluido de *Anatema* puede incluso no pertenecer a un grupo, a una clase social, a un género, una etnia o una raza; no se trata ni siquiera de ser un grupo numeroso de excluidos, sino de ser único en medio de tanta diferencia. En este sentido, quien habita *ANATEMA* denota una figura que parece ser extraña, pero que existe como respuesta antihegemónica a las nuevas hegemonías, incluso contra aquellas que decían representar. *Anatema* se puede mostrar contrario a las apuestas QUEER y LGBTI, pues muchos de estos que juegan un papel de masas se ciñen a la idea de la representatividad por la multiplicidad de expresiones, pero es esta misma característica de multiplicidad la que los ha alejado de posiciones que van desde lo ideológico hasta lo cultural y social, pues una niña transgénero en *ANATEMA* puede no verse representada por el movimiento queer y sentirse, por el contrario, excluida por sus dinámicas de clase social. En alguna ocasión, las chicas de *Anatema* se pensaron, ¿somos feministas, somos parte de los movimientos QUEER O LGBTI?, ¿qué somos? Y la respuesta de ellas mismas fue sencilla, “*somos feminismo de la cañada, somos un trans feminismo marginal*”.

*ANATEMA* construye su papel político de acción que no lo posiciona ni linealmente dentro de una narrativa teórica ni tampoco dentro de una narrativa institucional (legal). Son, por el contrario, sujetos que se re escriben

dentro de la historia y que encuentran en la escuela un campo de tensión y batalla; son autónomos y tensionan la escuela dentro de escenarios que no solo se dan en la participación democrática, sino que se dan en la resistencia contra hegemónica que bien puede ser simbólica, pues la acción subalterna es no encajar.

Con el paso de los años, en 2020 a 2021, *Anatema*, ante la crisis del confinamiento, encuentra espacios virtuales en los cuales puede encontrar una excusa para poder verse. Estos encuentros virtuales ponen a *Anatema* a visibilizar otras violencias y otras formas en las que se estaban dando las violencias basadas en género en casa. Esta problemática moviliza a las integrantes a realizar el primer observatorio institucional sobre las violencias basadas en género, teniendo en cuenta que el confinamiento mostraba un aumento de los casos de acoso y abuso sexual. Este observatorio tomó como base de investigación cartografías virtuales y su resultado sirvió para alertar a la comunidad educativa sobre la presencia de nuevas violencias durante la pandemia. Luego, en la vuelta a la “presencialidad”, la acción de *Anatema* se centra en la visibilización de las violencias basadas en género y concurren nuevamente en el espacio físico del colegio a realizar cartografías en las que se evidencian nuevas violencias basadas en género, pero esta vez dando como contexto el espacio del colegio, arrojando con ello que estudiantes, docentes y actores cercanos a la institución son potenciales agresores.

Este panorama lleva a *Anatema* a encontrar un ambiente reaccionario de los patriarcalismos violentos instaurado en varios docentes, pues la denuncia de parte de más de 30 estudiantes puso en evidencia lo que la investigación previa había arrojado. Sin embargo, la lucha de *Anatema* evidenció que las instituciones y entes de control tienen una mirada precaria frente a las violencias basadas en género y que denunciar y apoyar a quienes denunciaron no rodeó a *Anatema* de apoyo y empatía, sino de rechazo cultural, pues sufrió de rechazo y violencias simbólicas de las lógicas heteropatriarcales que estuvieron de lado del agresor. Pese a todo esto, *Anatema* ha sabido sobreponerse y ser fiel a su identidad de incomodar y de convertir el arte en una forma de comunicar problemáticas sociales. En la actualidad, *Anatema* ha construido más de 4 performance que visibilizan la violencia que sufren niñas niños y jóvenes. También, ha realizado 3 murales que son un emblema de la lucha en el territorio, posicionándose como un lugar y espacio disidente de género, territorializado en la I.E Matamoros, en la que su incidencia sigue siendo en niños y niñas marginadas

y excluidas. Por ello su mirada está en aquellos que son vistos con desdén, ofreciéndole la oportunidad de “ser” en la escuela.

### **Contextualización y Diagnóstico**

A continuación, se presenta un contexto que va desde los referentes legales hasta el diagnóstico que se hace de las acciones de *Anatema* desde su contexto situacional, llegando en último lugar a esbozar un árbol de problemas y un árbol de objetivos.

#### ***Referentes legales***

El artículo 13 de la Constitución Política de la República de Colombia (1991) establece: “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”.

Se hace necesario citar este artículo de la carta magna colombiana porque sitúa el inicio de este caminar a través de la construcción de los que se configuran como múltiples realidades que habitan dentro del contexto de la institución, con miras a comprender cómo se configura este contexto se puede realizar un proceso de acompañamiento a los estudiantes que, por condiciones de género, discriminación por orientación sexual y acoso escolar, sufren de violencias.

Es por lo anterior que para dar inicio a la conversación se es necesario comentar por qué el artículo 13 de la constitución política colombiana se sitúa como un hilo conductor que ayudará a comprender la necesidad de las instituciones educativas colombianas por cumplir con este derecho, para proteger la integridad de toda aquella población que haga parte de los planteles educativos, reconociendo que a raíz del incumplimiento no solo de este, sino también de otros artículos como el 16 que establece que: “*Todas las personas tienen el derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico*”. A partir de la inoperancia de las leyes se crean vacíos legales que dan paso a que se vulneren los derechos de las personas y, en este caso, en donde se legitiman violencias que generan diversas problemáticas

Para situar también a la colectiva *Anatema* se hace necesario hablar de la Ley 1620. La Ley 1620 de 2013 en Colombia es un marco legal fundamental

para la prevención de violencias de género en las escuelas y su importancia radica en varios aspectos clave:

- *Reconocimiento de la Violencia de Género*: la ley establece un reconocimiento claro de las diversas formas de violencia que pueden ocurrir en el entorno escolar, incluyendo la violencia de género. Al hacerlo, se visibiliza un problema que a menudo ha sido minimizado o ignorado, permitiendo que tanto estudiantes como educadores comprendan la gravedad de estas situaciones.
- *Promoción de un Ambiente Escolar Seguro*: la ley busca garantizar un ambiente escolar libre de violencias, promoviendo el respeto y la convivencia pacífica. Esto es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que un entorno seguro y acogedor favorece el aprendizaje y el bienestar emocional.
- *Educación en Derechos Humanos*: la Ley 1620 incluye la promoción de la educación en derechos humanos y la igualdad de género. Esto es esencial para formar a las nuevas generaciones en valores de respeto, equidad y no discriminación, contribuyendo a la construcción de una cultura de paz y respeto mutuo.
- *Protocolos de Acción*: la ley establece protocolos claros para la prevención, atención y seguimiento de casos de violencia de género en las instituciones educativas. Esto proporciona a los docentes y directivos herramientas concretas para abordar situaciones de violencia, garantizando que se tomen medidas adecuadas y oportunas.
- *Formación y Capacitación*: la Ley 1620 promueve la capacitación de docentes y personal educativo en temas de género y prevención de violencias. Esto es fundamental, ya que los educadores son actores clave en la identificación y manejo de situaciones de violencia, y su formación les permite actuar de manera informada y efectiva.
- *Participación de la Comunidad*: la ley también fomenta la participación de la comunidad educativa, incluyendo a padres y estudiantes en la construcción de estrategias de prevención. Esto fortalece el tejido social y promueve un enfoque integral en la lucha contra la violencia de género.
- *Enfoque Interseccional*: la Ley 1620 reconoce que las violencias de género pueden intersectar con otras formas de discriminación, como la raza, la clase social y la orientación sexual. Este enfoque interseccional es crucial

para abordar las realidades complejas que enfrentan muchos estudiantes y para desarrollar estrategias de intervención más efectivas.

En resumen, la Ley 1620 de Colombia es un instrumento vital para la prevención de violencias de género en las escuelas, ya que no solo establece un marco normativo claro, sino que también promueve una cultura de respeto, igualdad y derechos humanos. Su implementación efectiva puede contribuir significativamente a la creación de entornos educativos más seguros y equitativos, donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

### **Contexto Situacional**

De las tareas del Estado social de derecho colombiano son fundamentales “Servir a la comunidad y promover la prosperidad general”, de acuerdo a lo que se contempla en la actual constitución política. Conforme a esto, es necesario citar la Ley 115 de 1994, la cual se concibe como la ley general de educación en Colombia, que permite la creación de las instituciones educativas de carácter público y privado en el territorio nacional y su regulación. Es necesario partir de aquí porque se da a entender que la educación se circunscribe como una herramienta que sirve a la comunidad, pero que a su vez también figura en la constitución en su artículo 44, en donde se expresa que son derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes la salud, el nombre y la educación como uno de ellos; a su vez, en el artículo 67 según la Corte Constitucional (2013): “*Se le reconoce una doble condición de derecho y de servicio público a la educación, esto permite en primera instancia garantizar el acceso de los ciudadanos al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores culturales (...) La norma superior le asignó a la familia, a la sociedad y al Estado una corresponsabilidad en la materialización de estas aspiraciones*” (p. 1).

Lo antes mencionado es importante de resaltar porque le otorga a las familias un rol pedagógico dentro de los procesos de educación en el país. Esto significa que las instituciones educativas tendrán la obligación legal de vincular activamente a los padres, cuidadores y acudientes de estudiantes a los diferentes procesos que se realizan en los planteles educativos y permite circunscribir a la educación de manera más integral, entendiendo que los procesos formativos se inician desde los hogares, se complementan y se brindan de herramientas desde las instituciones, para el fortalecimiento, no solo de quien ostenta el rol de estudiante, sino también para apoyar el desarrollo de las

distintas dinámicas familiares y realizar un acompañamiento constante a las familias. Por último, se continúa educando desde la sociedad, desde lo cotidiano y lo comunitario, entendiendo que el aprendizaje es constante y diverso. Lo anterior se termina justificando gracias al Decreto 459 de 2024, por medio del cual se reglamenta la participación de las familias en los procesos educativos de los establecimientos de formación oficiales y no oficiales del país. A su vez, como normativa nacional, está la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el código de infancia y la adolescencia en Colombia, la cual postula la protección integral, el interés superior de los menores y la prevalencia de sus derechos y en la misma, en su artículo 3, se comenta que Bienestar Familiar (2006): *“Son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad”* (p.6).

Lo anterior permite, según las disposiciones legales, la construcción de una parte de la objetivación de la población con la que se va a trabajar y esta corresponde a que todo estudiante menor de 18 años que esté dentro de los límites de la intervención profesional, será considerado como “Niño, Niña y Adolescente” según su especificidad. Pero, por otro lado, para aquellos estudiantes que sean mayores de 18 años, el Ministerio de Salud y Protección Social comenta que los jóvenes son considerados aquellos que sus edades oscilan entre los 14 y 26 años de edad y, en ese sentido, la objetivación legal de la población será la antes mencionada. Tomando en cuenta las disposiciones del código de infancia y adolescencia, se considera pertinente abordar la perspectiva de género que desde allí se plantea, la cuál aborda el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en la sociedad. Con base en lo anterior, se permite identificar que la perspectiva de género es transversal a los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, lo que quiere decir que pueden existir vulneraciones a la población que se pueden presentar desde los factores de desigualdad de género, tales como discriminación por la sexualidad, la orientación y la identidad.

Aterrizando al panorama que se presenta en el departamento del Quindío en temas de legislación. Para instituciones educativas públicas y privadas no se encontró una ley, decreto o resolución específica para el territorio quindiano, sino que estos adoptan de manera contundente la normativa nacional y sus disposiciones. En ese sentido, la Secretaría de Educación Departamental

presenta, en su página web, una serie de artículos que promueven el trabajo de experiencias pedagógicas innovadoras en el departamento; así mismo, plantean, desde sus objetivos organizacionales, una visión y misión que apuntan a mejorar la cobertura educativa para garantizar el acceso, la inclusión y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, partiendo desde el potencial de los estudiantes en las dimensiones socio afectiva, ético-política y ambiental. A su vez, desde el departamento del Quindío se han utilizado la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia (2014-2024) y la política pública de juventud (2014-2024), para promover los derechos y proteger de cualquier tipo de violencia a estas poblaciones. Es importante mencionarlas y traerlas a este escrito porque son otro medio para satisfacer las necesidades de la población objetivo de esta intervención profesional. Además, porque brindan una perspectiva más amplia del contexto situacional. Sin embargo, ambas culminan el presente año, dejando al departamento sin políticas públicas para subsanar las vulneraciones de derechos a los niños, niñas y adolescentes.

Frente a las disposiciones legales que se trabajan desde el municipio de Armenia, es necesario citar la Resolución 1441 de mayo 20 del 2024, “Por medio la cual se establecen condiciones generales que rigen el proceso de gestión de la cobertura educativa en la secretaría de educación municipal de Armenia para la vigencia 2025”. Mediante esta resolución, las instituciones educativas de la ciudad tienen una ruta operativa para actuar frente a las medidas que se implementen año tras año. Cabe resaltar que dicho documento se actualiza cada año, añadiendo nuevas cosas al documento. Frente a la secretaría de educación municipal se puede comentar que tiene una política de educación la cuál apunta al aumento de la cobertura y mejoramiento de la retención escolar, lo que quiere decir que se trabaja con énfasis en reducir la deserción escolar. Se proponen además la creación de un modelo de administración educativa incluyente y con interacción entre los diferentes niveles de formación. Frente a su proyección estratégica, es importante resaltar que su misión es prestar un servicio educativo de calidad, con eficiencia y eficacia que contribuya al desarrollo social y económico de la ciudad.

Lo antes mencionado es importante porque se prioriza la formación de los estudiantes desde las competencias ciudadanas, la formación en herramientas para la comunicación y la tecnología, aunque sus objetivos y misión están desactualizados porque tuvieron una vigencia de 2020 – 2023. Un aspecto importante a tener en cuenta es que, recientemente, en las institucio-

nes educativas de Armenia, llegaron implementos tecnológicos que facilitan en gran medida el desarrollo de las clases. A manera de conclusión frente a los aspectos nacionales, departamentales y municipales que abordan las instituciones educativas, es importante mencionar que se encuentran buenos instrumentos técnico-operativos que sustentan y regulan desde la norma, pero se encuentran vacíos frente a estadísticas, programas y proyectos que se promuevan desde las instituciones educativas y que entrarían a aportar a la construcción de nuevas políticas públicas y a complementar la formación de los estudiantes, teniendo en cuenta la alineación con el plan nacional de desarrollo 2023 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”. Con el objetivo de dar inicio a la siguiente parte del contexto será necesario situarse aún más a nivel local y, para ello, específicamente, se hace énfasis de la Institución Educativa Gustavo Matamoros D’Costa.

La Institución Educativa Gustavo Matamoros D’Costa es un centro educativo de carácter público que se encuentra ubicado en el barrio Nueva Libertad, Manzana 4 No. 17, que hace parte de la comuna 5, en el sur-occidente de la ciudad de Armenia. A nivel organizacional, el centro educativo cuenta con una misión desde la que ofrece a la comunidad los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica, que se sitúan en prácticas y políticas inclusivas con el objetivo de reconocer las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes. A su vez, la institución busca formar personas competentes, autónomas, críticas, propositivas y exitosas que contribuyan a la consolidación de una sociedad más responsable, equitativa, tolerante y respetuosa con la diversidad. La visión institucional postula que la Gustavo Matamoros será reconocida por sus prácticas educativas, integrales e inclusivas. Esto es importante de resaltar porque la institución educativa es reconocida a nivel municipal, departamental y hasta nacional, por sus prácticas desde la visibilidad de la diversidad, la inclusión y el respeto por las identidades, tal cómo se evidencia en la siguiente noticia: “*Docente de la IE Gustavo Matamoros D’Costa, cuota cuyabra en el Foro Educativo Nacional*”. El comunicado permite conocer que el docente Eder William Ortiz Medina presentó una ponencia denominada “Construcción de memoria y narrativas de nuestro contexto hacia una diversidad y pluralidad en la escuela”, según Eder Ortíz (2019): “*La experiencia surge a partir de una propuesta del colegio con relaciones a algunos conflictos a nivel interno y con la discriminación y violencia que se generaba ante las mujeres; a partir de la encuesta de convivencia realizada por la Secretaría de Educación se arrojaron unos datos*

*importantes y donde se evidenciaban que algunas problemáticas estaban más relacionadas con mujeres que con hombre” (p.1).*

A manera de conclusión, cabe resaltar que la experiencia pedagógica que se ha venido adelantando desde el 2018 se configura también como una práctica investigativa que ha sido resultado gracias al trabajo interdisciplinario de otros docentes de instituciones educativas aledañas, pero también gracias a la participación activa y permanente de la colectiva *Anatema* quien más adelante se profundizará al respecto.

Continuando con el reconocimiento institucional, se profundizará frente a los factores sociales que presenta la institución educativa y que desde su especificidad la convierten en un centro educativo con gran potencial para intervenir desde distintos proyectos sociales e institucionales. Cabe resaltar que el Gustavo Matamoros D’Costa, al inicio del presente año, contó con una población matriculada de 938 estudiantes, de los cuales 501 son hombres y 437 mujeres, cifras que se brindaron desde la orientación escolar. Cabe resaltar que gracias a estas es posible determinar del total de estudiantes, cuántos de ellos están diagnosticados por diversas razones, tales como discapacidades físicas, emocionales y cognitivas. En ese sentido, son 28 estudiantes hombres y 19 mujeres las que arroja la cifra. Es importante destacar que la institución cuenta con el apoyo de una docente de apoyo contratada, cuya función está en el acompañamiento permanente de los estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad diagnosticada y que es necesario realizarles un ajuste en el programa académico. Continuando con las estadísticas, el centro educativo cuenta con un total de 604 estudiantes que pertenecen a poblaciones que el Estado considera como muy vulnerables, que para comprenderlo de mejor manera se hace necesario citar al Ministerio de Educación Nacional quien comenta lo siguiente: *“Población vulnerable es todo aquel grupo de personas que se encuentran en estado de desprotección o incapacidad frente a una amenaza a su condición psicológica, física y mental, entre otras. En el ámbito educativo este término hace referencia al grupo poblacional excluido tradicionalmente del sistema educativo por sus particularidades o por razones socioeconómicas” (p.1).*

Cómo puede inferirse con base a lo antes mencionado del 100% de estudiantes matriculados, un 64,3% de ellos hace parte de población vulnerable. A continuación, se presentarán el número de estudiantes y la población de especial protección en la que se encuentran ubicados:

Tipo de Vulnerabilidad	Número de estudiantes
Migrantes	124
Dificultad en el comportamiento	88
Desplazados por algún tipo de violencia, conflicto armado	64
HPV	62
Estudiantes con Diagnóstico Médico	47
Trastornos Alimenticios	44
Depresión	39
Ideación Suicida	38
Estudiantes con Extraedad	27
Población con Orientación Sexual e Identidad de Género Diversa	24
Menores Trabajadores	22
Poblaciones Negras Afro Raizales o Palenqueras	16
Estudiantes que están bajo la protección del ICBF	8
Violencia Sexual	1

A manera de conclusión, es importante profundizar acerca del número de estudiantes que pertenecen a población vulnerable de la Institución Educativa. Frente a esto, se hace necesario abordar a las poblaciones de manera específica con el objetivo de intervenir individualmente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, para proteger y subsanar las afectaciones que han sufrido, tal como lo dice la ley, sobre la atención diferencial en poblaciones históricamente violentadas. Teniendo en cuenta la diversidad de la población, se puede inferir que se hace necesario que se vinculen estos estudiantes a proyectos pedagógicos que brinde la institución educativa. Es importante resaltar cuáles han sido las conclusiones de la entidad educativa frente a este margen poblacional; la institución considera que es necesario aplicar una intervención estrategia mediante los planes, programas y proyectos que permitan abarcar la población y transversalizarlos con otros grupos poblacionales, con el fin de no realizar discriminación sino, por el contrario, abordar a los estudiantes de manera transversal. A su vez, se comenta que la respuesta institucional es insuficiente para realizar las atenciones especializadas y, en ese sentido, se postulan dos grandes necesidades manifestadas por la entidad. La primera, se hace necesario trabajar en cohesión con universidades, alcaldía y organizaciones que aporten capacidades humanas para abordar individualmente a la población vulnerable; desde el rol profesional se puede inferir que la demanda requiere de la creación de convenios de práctica institucionales que permitan realizar acompañamiento constante al centro educativo. La segunda, que los proyectos pedagógicos institucionales, dentro de sus objetivos, tengan enfocadas las po-

blaciones vulnerables; con la finalidad de responder ante esta necesidad de la institución se plantea que el objeto de intervención profesional pueda aportar a reducir la problemática (Ver Anexo 2. Datos Poblaciones de la Institución Educativa para mayor profundización).

Ahora bien, es importante mencionar que la Institución Educativa se encuentra actualmente en proceso de actualización (en construcción...)

### ***Diagnóstico***

Para realizar el diagnóstico se recurrió a diversas técnicas de recolección de información, unas obtenidas por las cartografías sociales y los círculos de escucha de los y las mismas integrantes de *ANATEMA* y otras realizadas por la practicante de trabajo social Nia Alexandra Noval, pues hizo un acercamiento con la comunidad a través de entrevistas, encuestas y, finalmente, haciendo un análisis de contexto en tres niveles de análisis:

En el primer nivel de análisis: se deberá tener un conocimiento del contexto histórico, que parte de la *Conceptualización* o definición de una perspectiva de análisis *teórica, profesional e institucional*.

En el segundo nivel de análisis: se deberá configurar el objeto-sujeto de intervención, es decir, la situación problemática a solucionar o modificar; aquí se construyen e implementan las técnicas de recolección de información.

En el tercer nivel de análisis: se realiza la jerarquización de los problemas mediante alguna técnica de análisis de la información.

Una vez descritas todas las técnicas para la recolección de información, se procedió a aplicarlas con la población identificada para intervenir. Cabe resaltar que hubo gran cantidad de participación por parte de la colectiva *ANATEMA* en el desarrollo de los círculos de escucha que estaban acompañados de una técnica específica. En ese sentido, se procederá a comentar cómo fueron las dinámicas para la realización de cada técnica, a la par que se realiza el respectivo análisis de información.

### ***Actas de reunión***

Esta fuente de recolección de información se utilizó con un margen de tiempo desde agosto de 2024 hasta octubre del mismo año. Se utilizaba en todos los casos que ocurrieron a la práctica en busca de ayuda, de una asesoría o de un espacio de escucha. Cada intervención constaba de un primer momento

de atención en crisis desde las técnicas de los primeros auxilios psicológicos, que consistían en enfocarse en el dilema que presentaba ya sea el estudiante, docente o personal administrativo. Seguido a esto, se escuchaba desde las respuestas reflejo con el objetivo de generarle a la persona que está afrontando una situación difícil que está siendo escuchada y respetada. Una vez hecho lo anterior, se plantea el proceso de seguimiento o plan de acción futura con dicha persona. En la mayoría de los casos, cuando recurrían al proceso de escucha debido a violencias basadas en género, baja autoestima o manifestación directa de no encontrar espacios de esparcimiento, se tenía en cuenta a dichos estudiantes para integrarlos a la colectiva *Anatema*, teniendo en cuenta que la finalidad de la misma es brindarle un proceso de acompañamiento permanente a todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad, para fortalecerlos en habilidades socioemocionales, habilidades para afrontar la violencia basada en género y la escucha activa.

Retomando lo anterior, una vez finalizado el proceso de recolección de información se procedió a utilizar la *Matriz de descripción de problemas* planteada por Candamil y López (2004) para realizar la sistematización de la información. En la tabla se deberán identificar mediante una “tormenta de ideas” todas las situaciones que podrían significar una problemática y, luego, mediante un análisis, se deberán identificar definiciones de cada problema enunciado, teniendo en cuenta que, “cada actor puede hacer interpretaciones diferentes se trata de elaborar significados comunes” (p. 30). Y *finalmente se ubica el problema, la definición del mismo y como este se manifiesta en la realidad mediante la evidencia circundante*. Conforme a lo anterior, se logró identificar que el 80% de las personas que acudían a un proceso de escucha manifestaban tener una baja autoestima porque estaban siendo violentados, discriminados o invisibilizados y, en ese sentido, no tenían confianza en contar su situación emocional con otras personas, debido a que hay escasos centros de escucha y desahogo emocional que generan en los estudiantes esa confianza (para conocer más a profundidad revisar la matriz que está anexada más adelante en el documento).

### ***Revisión documental***

Para la ejecución de esta técnica, se debió hacer un análisis de contexto situacional mediante los documentos oficiales de la institución educativa y, para hacerles el respectivo análisis, se utilizó una herramienta investigativa denomi-

nada *Ficha Rae*. Allí la idea era condensar toda la información adquirida con el objetivo de identificar la situación actual del plantel educativo en referencia a la colectiva *Anatema* y a los procesos de escucha y acompañamiento a los estudiantes. Una vez recolectada toda la información, se encontró que de 938 estudiantes, 604 pertenecen a poblaciones vulnerables, es decir, un 64% de la población total. Y frente a las conclusiones, se encontró que la institución educativa necesita de ayudas para poder atender a toda la población. Es en ese sentido donde la colectiva *Anatema* entra a significar un gran proceso de acompañamiento; más, sin embargo, no se encontró ningún documento que hiciera referencia a la colectiva, a excepción de un apartado del proyecto de democracia en donde se menciona la de establecer legalmente a *Anatema* en la institución, situación que no se ha cumplido.

### ***Círculos de escucha y diarios de campo***

Para la realización de esta técnica se dirigió a la colectiva *Anatema* y se realizó un proceso de recopilación y estructuración de información brindada por la misma, con el objetivo de diagnosticar la situación actual del grupo de estudiantes. Para ello, se diseñaron unas rutas didácticas que van acompañadas de toda la información correspondiente a el objetivo del encuentro y las técnicas e instrumentos utilizados en los mismos. Al finalizar la recolección de información, se encontró lo siguiente: La colectiva *Anatema* se encuentra en un proceso de debilitamiento estructural, lo que quiere decir que no es reconocida por parte de la institución educativa en sus formatos oficiales; existe un proceso de desconocimiento de la colectiva por parte de los administrativos, estudiantes y docentes que generan un rechazo a la misma. Se encontró que las estudiantes que hacen parte de la colectiva no cuentan con procesos de acompañamiento y manifiestan necesitar habilidades socioemocionales, la realización de más círculos de escucha y habilidades que las formen frente a la identificación y protección de las violencias basadas en género. Finalmente, se encontró que la colectiva es ampliamente reconocida en el exterior, pues su nivel de reconocimiento es incluso a nivel internacional, hay muchos documentos que refieren de la existencia y del trabajo de la misma en marcos de la construcción de paz y la reconocen como una práctica popular educativa innovadora, pero la colectiva no ha vuelto a tener participación en estos procesos, por lo tanto, se considera como un debilitamiento participativo en actividades de extensión.

A continuación, se realiza la matriz de descripción de problemas, adjuntando todas las problemáticas identificadas mediante las 4 técnicas de recolección de información y se procede a analizarlas. Cabe resaltar que, en la pestaña de evidencia de la situación, quedan especificados en que fuente de recolección se evidencia dicha situación problema identificada.

### Matriz de descripción de problemas

Situación Problema Identificada	Descripción de los hechos	Evidencia de la situación
Alto índice de conflictos entre estudiantes dentro del aula de clase <b>E</b> .	Las estudiantes manifestaron tener conflictos con docentes o compañeros de clase por cuestiones de bullying y/o acoso escolar.	Esta situación se da en 18 de las 23 estudiantes que hacen parte de la población objetivo de intervención incluyendo a Anatema (Todas estudiantes) (Se puede verificar en las Actas de reunión y Matriz de Anatema)
La población no tiene confianza en contar su situación emocional <b>E</b>	Tanto las estudiantes integrantes de anatema, como estudiantes que se acercaron por un proceso de escucha, manifiestan que no sienten confianza en contar su situación emocional con orientación u otros docentes	Esta situación se ve identificada en 15 de los 23 casos de estudiantes que hacen parte de la población objetivo de intervención (Se puede verificar en Actas de reunión, Diarios de campo y Matriz de Anatema)
Escasos centros de escucha y desahogo emocional que generen confianza para los estudiantes <b>E</b>	Los estudiantes refieren que no encuentran espacios donde puedan desahogarse y compartir con otros estudiantes sobre sus emociones, sentimientos y otras actividades que no tengan relación directa con su realidad académica.	El total de la población objetivo de intervención refiere estar afectado por esta situación (Se puede verificar en Actas de reunión, Diarios de campo, Matriz de Anatema).
Debilitamiento de la colectiva Anatema desde su estructura, su formación en habilidades de género y su reconocimiento institucional y social <b>P</b> .	La colectiva presenta un debilitamiento a nivel estructural porque no es reconocida como una agrupación legítima por parte de la institución educativa en la que habita; a su vez, presenta un rechazo en la misma debido a las actividades en torno al género que la colectiva ha realizado históricamente y en consonancia con el proceso de invisibilización que ha sufrido, ha dejado de participar como colectiva en otros espacios organizacionales.	El 100% de las participantes de la colectiva reconoce este proceso de debilitamiento en el que se encuentran.

Caminando por las geopedagogías y geocomunidades del Eje Cafetero, Huila y Nariño.  
Prácticas educativas territoriales

Desconocimiento de la colectiva Anatema dentro de la institución educativa Gustavo Matamoros D'Costa <b>CI</b> .	Dentro de la Institución Educativa Gustavo Matamoros existe un alto nivel de desconocimiento hacia la colectiva Anatema por parte de los estudiantes de secundaria, media académica, docentes y personal administrativo, eso se traduce en que no conocen cuales son las actividades que realizan, por qué las hacen y cuál es el objetivo de la Colectiva.	El 50% de las estudiantes e integrantes de Anatema manifiestan sentir un desconocimiento y rechazo hacia la colectiva por parte de sus compañeros o docentes (Se puede verificar en Matriz Anatema y Diarios de Campo).
Rechazo y desaprobación hacia la colectiva Anatema por parte de la comunidad matamorista <b>CD</b> .	El desconocimiento de la colectiva se traduce en rechazo y disgusto por la existencia de la misma, teniendo en cuenta que en años pasados el trabajo de la colectiva se centró en la denuncia y protección de las estudiantes víctimas de violencias basadas en género; esto significó que se creara una resistencia a la conformación del mismo.	
No existe un documento técnico que relacione el funcionamiento de la colectiva Anatema con la institución educativa <b>CD I</b> .	Revisando el análisis documental del PEI, el manual de convivencia y los proyectos institucionales, se identifica que no existe ningún documento que mencione el funcionamiento de la colectiva Anatema, su visión, misión y de qué manera se relaciona con la institución educativa; esto crea la necesidad de mostrarle al plantel educativo lo beneficioso de este colectivo para la transformación de los espacios de relacionamiento estudiantil.	Dentro de los proyectos institucionales, solamente se encuentra una mención de Anatema dentro del plan operativo del proyecto de democracia, en el que referencia lo siguiente "Consolidar a la colectiva Anatema como proceso institucional"; en el resto de documentos oficiales no existe nada que haga relación a la colectiva. No hay evidencia de un documento que haga referencia al objeto de Anatema.
Sentimiento de soledad y poco esparcimiento social para estudiantes que han sufrido de discriminación <b>E</b> .	Las estudiantes que han sufrido de algún tipo de violencia o discriminación, manifestaron que se sentían solas y no tenían ni donde ni a quien poder comentarle de sus dilemas y poderse desahogar.	Esta situación se puede evidenciar en 13 de las 23 integrantes de la colectiva Anatema (Se puede evidenciar en la matriz de Anatema).
Despreocupación por el cuidado tanto físico como emocional de estudiantes <b>E</b>	A raíz de los múltiples conflictos que han presenciado estudiantes que presentan un bajo autoestima, se identifica que empiezan a tener un abandono con las actividades de autocuidado personal, y eso se refleja en su aspecto físico.	Esta situación se da en el 25% de la población objeto de intervención (Se puede evidenciar en las Actas de Reunión y Diarios de campo).

<p>Débiles procesos de formación en liderazgo, violencias basadas en género, manejo de emociones y autoestima en las integrantes de Anatema <b>E.</b></p>	<p>Las estudiantes manifiestan no conocer de técnicas sobre el manejo de emociones, presentan inseguridades para hablar, la puesta en escena y la oratoria.</p>	<p>Esta situación se da en el 100% de la población integrante a la colectiva Anatema (Se puede evidenciar en los diarios de campo).</p>
<p>Poca participación de la colectiva Anatema en actividades por fuera de la institución <b>CD.</b></p>	<p>Las participantes de la colectiva manifiestan no haber realizado actividades con otras colectivas o por fuera de la institución educativa, a comparación de la participación que en años pasados se tenía en los diferentes lugares.</p>	<p>El 100% de la población manifiesta no haber participado en el 2024 -2 en actividades de extensión de la colectiva Anatema.</p>
<p>Falta de escenarios de socialización para poblaciones vulnerables e integrantes de Anatema <b>E.</b></p>	<p>Uno de los asuntos identificados en el proceso de escucha que se llevó a cabo, fue que no existen espacios suficientes para la socialización de poblaciones que son vulnerables (teniendo en cuenta que más del 60% de la población estudiantil es perteneciente a poblaciones vulnerables) y por tanto manifiestan la necesidad de que existan estos escenarios.</p>	<p>El 80% de la población sujeto de intervención manifiesta no encontrar espacios de socialización con otros estudiantes en donde se puedan desahogar emocionalmente (Se puede verificar en actas de reunión y diarios de campo).</p>
<p>Falta de actividades socioeducativas que trabajen las emociones, las violencias basadas en género, el sentido de pertenencia, y la autoestima en las participantes del colectivo Anatema <b>CI.</b></p>	<p>Las integrantes de la colectiva Anatema manifiestan una gran cantidad de necesidades frente a actividades de acompañamiento; comentan además que requieren de habilidades emocionales, así como estrategias para aprender a lidiar con el bajo autoestima y que les permita brindar actividades para la vida; a su vez, refieren necesitar apoyo frente al manejo de las violencias basadas en género, para la no naturalización de los tipos de violencia.</p>	<p>El 100% de la población manifiesta sentir una falta de acompañamiento en habilidades socioemocionales, educativas y en fortalecimiento frente a la prevención de violencias basadas en género (se puede evidenciar en diarios de campo).</p>
<p>Baja autoestima en la población <b>E.</b></p>	<p>Tanto las estudiantes integrantes de la colectiva, así como la población focalizada para la intervención, manifestaban constantemente pasar por sentimientos de baja autoestima que afectaban el desarrollo de sus vidas.</p>	<p>El 100% de la población manifiesta sentirse baja de autoestima (se puede evidenciar en actas de reunión, diarios de campo y matriz de Anatema).</p>

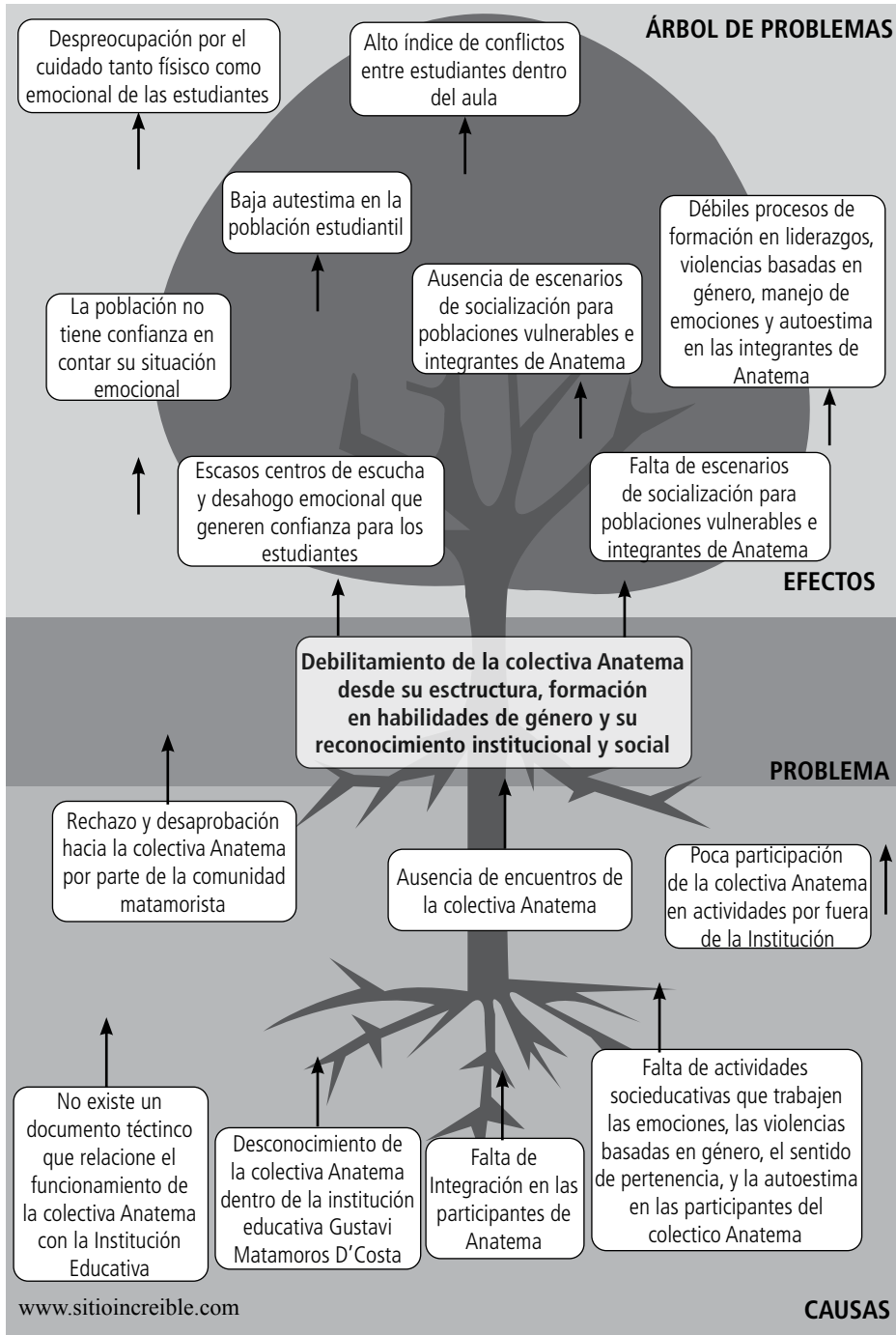
Falta de integración en las participantes de Anatema <b>CI.</b>	Las integrantes de la colectiva manifiestan necesitar acompañamiento y más reuniones centradas en conocerse a sí mismas, porque es necesario tener en cuenta que la participación en la colectiva se da mediante estudiantes de grado 11, 10, 9, 8, 7, y 6 de secundaria, muchas de ellas refieren no conocerse y, en ese sentido, evidencian una necesidad de integración permanente en la colectiva.	El 80% de las integrantes de la colectiva manifiesta no conocerse con las demás participantes de Anatema (se puede evidenciar en los diarios de campo).
Ausencia de encuentros de la colectiva Anatema <b>CD.</b>	En los círculos de escucha realizados con las estudiantes se pudo evidenciar que existe una deficiencia en los encuentros de la colectiva, porque ellas dependen de ser citadas por el docente encargado de la colectiva y de manera independiente ninguna toma la acción de convocar encuentros, esto termina generando una escasez en las reuniones colectivas que se generan en Anatema.	El 100% de las participantes de la colectiva manifiesta la necesidad de hacer encuentros más seguidos que aborden los círculos de escucha y el desahogo emocional (se puede identificar en los diarios de campo).

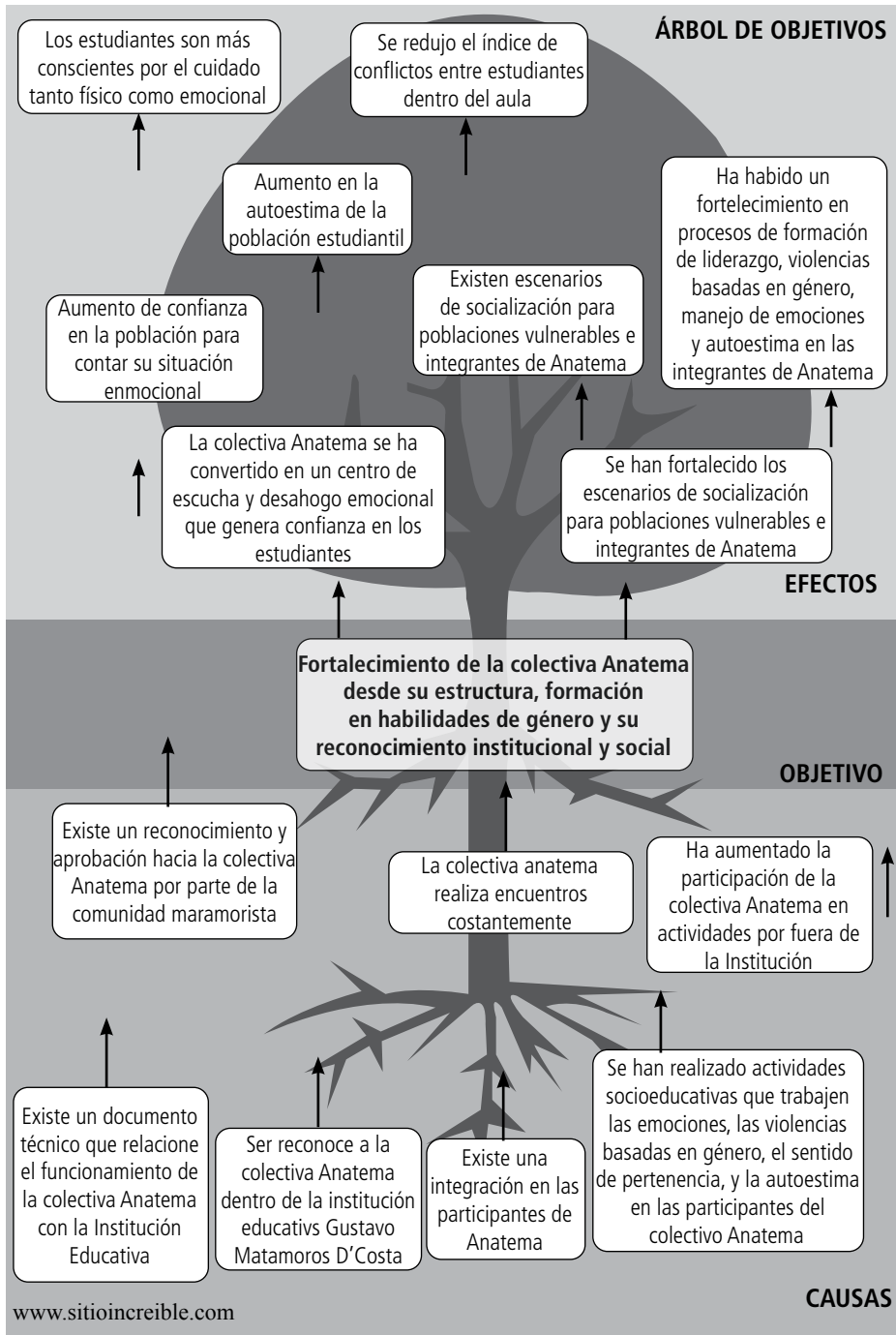
Una vez descritas y problematizadas las situaciones antes mencionadas, se deben someter a un proceso de interrelacionamiento de las problemáticas, es decir, esta colección de problemáticas se convierte en el inventario para analizar cómo cada variable se relaciona con las demás. Según Candamil y López (2004) “se pasa a realizar un análisis de conjunto, lo que permitirá conocer sus relaciones y el grado de dependencia o influencia que poseen entre sí”. En ese sentido, proponen la *Matriz de Vester - Análisis estructural*, la cual permitirá reconocer cuál será el problema, los efectos y las causas principales del mismo en una estructura causal.

Una vez realizado todo el proceso de análisis de la información recolectada, la jerarquización de los problemas y por lo tanto la priorización en la atención de los mismos, se pasa al *tercer nivel de análisis*, el cual, según Candamil y López (2004) “Consiste en la focalización del problema motriz o central, esto facilita plantear el problema, ya que ayuda a identificar como se interrelacionan los hechos que se encuentran en una situación dada”. Una vez dicho lo anterior, se utiliza el *Árbol de problemas o Estructura Causal* planteado por la metodología ZOPP, en donde se utiliza la imagen de un árbol para referenciar la situación problema, sus causas principales y sus efectos, por tanto, en el tronco principal queda ubicado el problema central, en la copa del árbol, los

efectos o derivaciones del problema y en las raíces quedan ubicadas las causas principales de todo el problema.

Cómo conclusiones se pueden comentar que existe un gran debilitamiento de la colectiva *Anatema* tanto dentro como por fuera de la institución educativa Gustavo Matamoros D'Costa. Teniendo en cuenta que esta agrupación existe hace varios años y ha realizado distintas actividades que han otorgado reconocimiento tanto al plantel educativo como a la misma colectiva, este se ha visto plasmado en libros de sistematización de experiencias de movimientos populares que construyen paz, así como el reconocimiento municipal, departamental y nacional a la institución educativa por razones de su gran trabajo en género e inclusión. Teniendo en cuenta lo anterior, es algo realmente problemático que a nivel interno de la misma no se tenga ese mismo reconocimiento a la colectiva, sino que, por el contrario, se evidencia un proceso de desconocimiento y desinformación que terminan generando un rechazo a la misma. A raíz de esto se han debilitado los procesos de formación, acompañamiento y apoyo a las integrantes de la colectiva, lo que ha generado poca participación en actividades por fuera de la institución educativa y que termina traduciéndose en un ambiente institucional donde proliferan las violencias basadas en género, la discriminación y segregación de población vulnerable, que termina generando un bajo autoestima en la población estudiantil. En ese sentido, se hace necesario realizar un proceso de intervención profesional desde Trabajo Social, donde se logre recopilar un trabajo de fortalecimiento a la colectiva en habilidades de género que aporten a la cultura y paz y que garantice el reconocimiento de la misma dentro de la institución educativa Gustavo Matamoros D'Costa.





A partir del diagnóstico realizado en el transcurso de los meses de agosto, septiembre y octubre de 2024 con la colectiva *Anatema* y la Institución Educativa Gustavo Matamoros D'Costa, cuyo objetivo fue la identificación de la situación actual de la colectiva *Anatema* en términos de su vinculación a la Institución Educativa y frente a los procesos de acompañamiento y escucha a los estudiantes que hacen parte de poblaciones vulnerables en temas de violencias basadas en género, se identificó, mediante las técnicas de recolección de información, que la principal problemática gira en torno al debilitamiento estructural de la colectiva *Anatema*, que se manifiesta por dos razones principales. La primera de ellas, es el desconocimiento que se tiene de la misma dentro de la institución educativa en la que siempre ha existido y esto se debe a que no existe ningún documento que mencione su funcionamiento dentro del plantel educativo, lo cual termina generando un rechazo y desaprobación hacia la colectiva, fundamentado en el desconocimiento que se tiene de ella. La segunda razón, es que existe una pérdida de la identidad colectiva, es decir, las integrantes de la colectiva no saben que las hace ser una *Anatema*, reconociendo que todas asisten porque tienen dilemas en común, como los pocos espacios de esparcimiento para expresar sus sentimientos, y también que en su mayoría han sufrido de violencia basada en género.

Para comprender lo antes mencionado es necesario citar a Melucci (1999) quien es retomado por Chihu y López (2007), donde menciona que los movimientos sociales se construyen en la medida en que la acción social es construida por los actores que mediante su subjetividad forman una realidad social (p. 129). Teniendo en cuenta esto, se entiende que son las integrantes de la colectiva quienes le dan una razón de ser a *Anatema*, como dice Melucci (1999): “*Son los actores sociales quienes producen el sentido de sus actos mediante las relaciones que entablan entre ellos*” (p.64). En ese sentido, la problemática se sitúa porque la producción de acciones colectivas está determinada por las capacidades, herramientas y recursos que tengan las integrantes de la colectiva y estas reconocen no tener habilidades en la identificación de las violencias basadas en género, el manejo de sus emociones y, por lo tanto, una escasa capacidad de organización que les permita liderar la colectiva. Esto se da porque no tienen un acompañamiento que les posibilite adquirir dichas herramientas, generando así una pérdida de identidad colectiva.

Retomando lo antes mencionado, se identifica el objeto de intervención profesional el cuál se aborda desde el debilitamiento estructural de la colec-

tiva *Anatema*, que se configura principalmente desde la pérdida de identidad colectiva a raíz del desconocimiento de la colectiva a nivel institucional y social, y a las pocas habilidades socioeducativas que presentan sus integrantes; por lo tanto, se abordarán desde la teoría de la acción social de Melucci (1999), quien comenta que la acción colectiva es producto de un sistema formado por: a) metas de la acción, que significa hacia dónde se dirige la colectiva; b) los medios utilizados, es decir, las habilidades, recursos o herramientas adquiridas, y c) el medio ambiente donde tiene lugar la acción, comprendida como la institución educativa Gustavo Matamoros D'Costa y su realidad contextual. En ese sentido, las actoras sociales entendidas desde su individualidad forman parte de la acción colectiva y dan resultado a ésta en tanto logren crear una coherencia entre los tres puntos antes mencionados, que se encuentran en tensión mutua y constante (p. 131).

Para finalizar, lo antes mencionado se convierte en una exigencia para la intervención profesional del Trabajo Social, porque la colectiva *Anatema* requiere de un acompañamiento que logre brindarles las herramientas suficientes de cohesión y el reconocimiento institucional, para que sean ellas mismas quienes visualicen hacia dónde quieren dirigirse como colectiva *Anatema*.

### ***Objetivación de la población***

La población se objetiviza desde los planteamientos del constructivismo social de Alberto Melucci (1999), en donde él comenta que los miembros de una agrupación construyen una acción colectiva a partir del reconocimiento de sus subjetividades y organización colectiva tensionante y constante. En ese sentido, deben ser concebidos como *agentes activos* capaces de construir la realidad social (p.132). Cabe resaltar que estos agentes hacen parte de una institución educativa pública y, por ende, en su mayoría, son menores de edad y son tipificados como preadolescentes, adolescentes y jóvenes según la ley 1098 de 2006. Entre ellas se identifican estudiantes de los distintos grados de bachiller y media académica, respectivamente los siguientes: 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> y 11<sup>a</sup>. Cabe resaltar que existen también docentes que hacen parte de la colectividad y ellos también son objetivados desde esta misma postura y cabe resaltar que las realidades sociales individuales que vivencian cada uno de los integrantes son muy complejas y valiosas, y deben ser tenidas en cuenta debido que le aportan a la colectiva esa característica interseccional.

## Referentes teóricos

### • **Referente Teórico: Alberto Melucci Paradigma: Constructivismo Social**

El paradigma que acompaña esta propuesta de intervención es el Constructivismo Social, debido a que se entiende a la realidad social mediada la construcción subjetiva de significados de los actores sociales, que se puede sustentar debido que para Anguiano (2007), el constructivismo señala la interacción entre enseñanza y aprendizaje significativo, puntualizando que no es una transmisión de conocimientos mecánica, porque postula efectivamente que cada sujeto es dueño de su propia realidad y, en ese sentido, aporta significativamente a la configuración de esta de manera diferente, compleja y multifacética. Esto supone para el educador social o Trabajador Social un reto y es el de ser democrático, tener consideración socio-histórica para el fortalecimiento de la solidaridad comunitaria. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, la realidad de la intervención profesional busca que sean las integrantes de la colectiva *Anatema* quienes aporten desde sus conocimientos a la construcción del significado de su realidad, teniendo en cuenta que están inmersas en un contexto patriarcal, en donde se evidencian constantemente violencias abusadas en género, que son invisibilizadas, pero que terminan significando para el contexto académico una desmotivación y aumento del bajo autoestima de quienes son violentadas.

Para comprender lo antes mencionado, es clave mencionar que lo que atraviesa a la colectiva *Anatema* es el trabajo para la atención, detección y prevención de las violencias basadas en género. En ese sentido, el constructivismo nos brinda la posibilidad de leer esta problemática desde sus postulados. Según Melucci (1999), citado por Chihu y López (2007), menciona que uno de los temas que ha tratado el constructivismo social es el de la identidad de género, porque este conceptualiza al género como una realización interaccional, una identidad continuamente renegociada por el intercambio lingüístico y el desempeño social (p.126). Desde esta perspectiva, entendemos que el género se construye en el cotidiano y en el intercambio de saberes entre las mismas estudiantes durante las dinámicas propias del ejercicio colectivo de *Anatema*, lo que evidencia la necesidad de abordarlas desde un rol educativo del Trabajo Social y, para ello, lo definiremos desde Anguiano (2007) quien comenta que el “*Trabajo Social es un objeto de reflexión, ubicarlo allí, en sus*

*prácticas constitutivas, donde los hechos sociales e interacciones sociales, obliga a reformular lo social, los supuestos epistemológicos, la necesaria e integración del pensamiento contemporáneo, a entender que lo social pertenece a la vida cotidiana”.*

Esto nos permite concluir que el resultado del acompañamiento profesional deberá ser el que sean las mismas estudiantes logren resignificar e identificar su papel dentro de la colectiva Anatema.

*Categorías centrales:* enfoque de género - Construcción social - Participación colectiva - Acción colectiva.

*Subcategorías:* identidad de género, Género como construcción social.

### Matriz Categorical

Categoría	Definición	Sub-categoría	Definición
<b>Enfoque de género</b>	Pedrero (1988) comenta la importancia que tenga un reconocimiento del enfoque de género para el diseño e implementación de acciones de desarrollo social, al señalar que el enfoque de género considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les asignan. Todas estas cuestiones influyen en el logro de las metas, las políticas y los planes de los organismos nacionales e internacionales y, por lo tanto, repercuten en el proceso de desarrollo de la sociedad.	<b>Identidad de género</b>	Melucci (1998) analiza cómo la identidad de género se construye y se negocia en la interacción social, la identidad de género no es una característica individual, sino que se define en relación con otros y se construye mediante la interacción social.
<b>Construcción Social</b>	Berger y Luckmann (1971) comentan que la realidad o realidades son conocimientos que guían nuestra conducta, por lo que el conocimiento es esencialmente individual y particular, por ende, la realidad no es fija, ni inmutable, sino que por el contrario es construida y reconstruida constante por las personas en sus interacciones.	<b>Género como construcción social</b>	Melucci (1999) considera que el género es una construcción social que se desarrolla a través de la interacción y la negociación entre los actores. Esto significa que el género no es una categoría fija o esencial, sino que se construye y se redefine constantemente en la práctica social.

<b>Participación colectiva</b>	Alberto Melucci (1999) define la participación colectiva como un proceso donde las personas se unen para lograr un objetivo común. El argumenta que esta participación se da dentro de un contexto de oportunidades y restricciones, y que las personas desarrollan orientaciones intencionales para alcanzar sus metas.		
<b>Acción colectiva</b>	Melucci (1999) citado por Chihu y López (2007) La acción colectiva es producto de un sistema de acción formado por tres vectores fundamentales: a) las metas de la acción, b) los medios utilizados y c) el medio ambiente donde tiene lugar la acción. Los actores individuales que forman parte de la acción colectiva, se colocan dentro de este sistema, y la acción colectiva es el resultado de las diferentes maneras en que los actores logran crear una cierta coherencia entre esos tres vectores que no son complementarios entre sí, sino que se encuentran en tensión mutua.		

### **Objetivo General**

Integrar la iniciativa *Anatema* en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Gustavo Matamoros D. Costa, con el fin de prevenir las violencias de género, promover los derechos sexuales y reproductivos, y visibilizar las comunidades sexualmente diversas, contribuyendo así a la construcción de un ambiente escolar inclusivo y seguro.

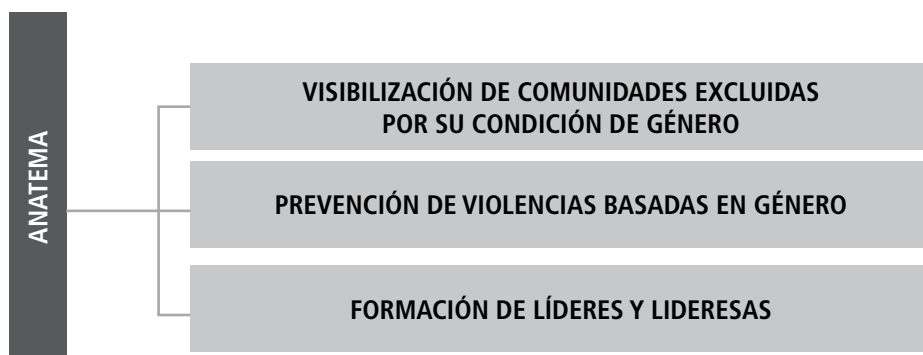
### **Objetivos Específicos**

- Desarrollar un programa de capacitación para docentes y estudiantes que aborde la prevención de las violencias de género y la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, utilizando metodologías participativas que fomenten la reflexión y el diálogo en la comunidad educativa.
- Implementar estrategias de visibilización y sensibilización sobre las realidades y experiencias de las comunidades sexualmente diversas, a

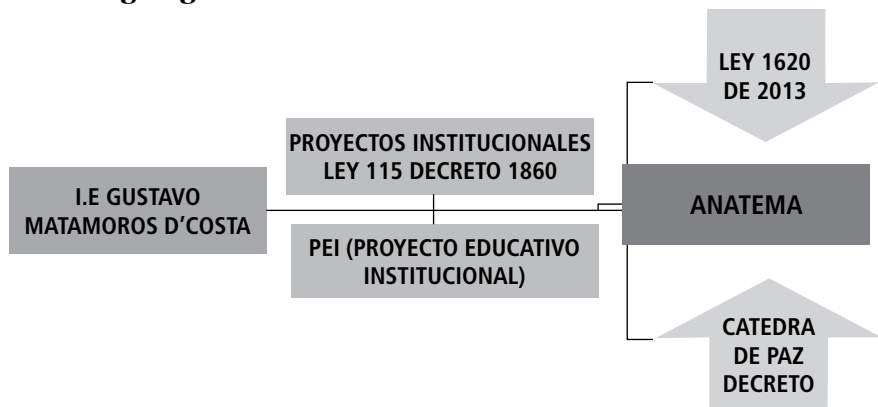
través de actividades como talleres, foros y campañas informativas, que fortalezcan la inclusión y el respeto en el entorno escolar.

- Realizar un diagnóstico participativo de la situación actual de las violencias de género en la Institución Educativa Gustavo Matamoros D'Costa, utilizando herramientas como la cartografía social, para identificar necesidades y diseñar acciones específicas que respondan a las problemáticas detectadas.

### Líneas de acción de Anatema



### Organigrama de Anatema dentro de la institución



## Prácticas Pedagógicas en el Huila

### *La escuela en diálogo con el territorio*

Los relatos y reflexiones que escriben los maestros y maestras del Huila a partir de sus prácticas pedagógicas algunas de manera individual, otras de manera colectiva, reflejan las diferentes maneras como vienen caminando apuestas educativas que intentan tomar distancia de un currículo hegemónico, estandarizado, que no responde a las realidades de los contextos rurales y urbanos marginados, sino que avanzan en un mayor diálogo con los territorios y estrechando cada vez más el vínculo con las familias y las comunidades.

Igualmente, cuando los directivos docentes se asocian y entienden que su labor en una institución no puede reducirse a los temas administrativos que cada vez los absorbe más con la cantidad de circulares y formatos que deben diligenciar, ni tampoco reducir su labor sindical a temas netamente gremiales que desde luego son vitales para mejorar las condiciones laborales, sino que encuentran en lo pedagógico un campo que hay que disputar en las políticas públicas educativas para la transformación de una escuela que no puede convertirse en un aparato para la reproducción de las desigualdades sino como un espacio para pensar y trabajar por la vida digna.

Por eso en las diversas prácticas pedagógicas tanto en los contextos rurales y urbanos encontramos a unos maestros que entienden que la escuela no puede permanecer aislada entre sus cuatro paredes, cuando la vida y toda una riqueza social y cultural fluye vibrante en los territorios que los rodea. El territorio que va más allá de un espacio físico y geográfico, se entiende como un tejido vivo de relaciones sociales, de memorias y saberes y donde las comunidades están construyendo agendas y planes de vida con visión de futuro, de esperanza, para contrarrestar todas las adversidades que el mundo contemporáneo plantea frente a la crisis climática, las desigualdades sociales y los temas de la paz.

Estas prácticas y experiencias pedagógicas, nos muestran que cuando la escuela dialoga con el territorio, ocurren transformaciones profundas en el proceso educativo. Los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de los contenidos como la tradicional escuela bancaria que denuncia Freire, sino que se convierten en investigadores activos de su propia realidad. Cuando se sale de la institución a tener más contacto con el contexto, a caminar el territorio, el aula tradicional se transforma, los maestros y estudiantes descubren que

cada calle, cada parque, cada barrio y vereda, las quebradas y humedales, las montañas y las diversas memorias, esconden preguntas fascinantes que pueden despertar la curiosidad, la capacidad de asombro y el deseo de aprender para construir otras maneras de cuidar la vida y los territorios.

En todas estas reflexiones y relatos sobre las diversas prácticas individuales y experiencias colectivas, hay un caminar y una invitación por estrechar un mayor vínculo entre la escuela, familia, comunidad y territorio, para volver a pensar el significado de la vida digna, la solidaridad, la compasión, la justicia y los bienes comunes para contrarrestar la formación de un sujeto individualista, competitivo, consumista e indiferente frente al destino del otro, como parte de los lastres que nos deja el neoliberalismo educativo.

Hoy cuando el mundo experimenta una de las mayores crisis por las que está pasando la humanidad, estas diversas prácticas y reflexiones nos muestran caminos de esperanza en que otras formas de hacer escuelas y ser maestros son posibles para transformar las realidades. Y que cuando se recupera el espíritu de la juntanza, de minga, del diálogo de saberes para cuidar la vida, se empieza procesos de restauración en todos los ámbitos de la vida social, económica, ambiental, cultural y espiritual, donde la escuela junto con sus maestros serán agentes para contribuir a esa gran movilización social por la educación en la búsqueda de una sociedad más justa, amorosa, democrática y solidaria.

Se presentan a continuación once (11) prácticas pedagógicas desarrolladas por maestras y maestros de los municipios de Neiva y Tello.

### **1. ADIRED Neiva, 16 años de consolidación como agremiación sindical**

Junta directiva ADIREDNEIVA

La Asociación de Directivos Docentes de Neiva –ADIREDNEIVA–, no tiene un día exclusivo en el que se pueda indicar su nacimiento, fuera del día en que fue reconocida como agremiación sindical por el Ministerio del Trabajo. Pero fue germinando mucho antes de nacer a la vida jurídica, quizás en las mentes y corazones inquietos de varios directivos que no se sentían respaldados por la ADIH frente a las exigencias ante la Administración Municipal y la Secretaría de Educación, con discursos de algunos de sus dirigentes sindicales muchas veces en contra de los directivos, antes que interpretar sus preocupaciones y las necesidades institucionales.

Poco a poco, en las reuniones de directivos que hacía la Secretaría de Educación, iban coincidiendo varios directivos con sus miradas críticas y posiciones cuestionadoras frente a la administración. Esos análisis compartidos fueron confluyendo como gotas de agua que se fundieron en pequeñas corrientes hasta conformar un tímido riachuelo, que iba cogiendo fuerza y caudal mientras rodaba por acantiladas curvas que configuraban la administración municipal y ministerial, ajenas a las demandas escolares, que se convertían, y se siguen convirtiendo, por la indiferencia del gobernante, en ásperos peñascos y riscos de problemas que parecen no tener fin, más por la falta de voluntad política.

Esto demandó la necesidad y urgencia de empezar a reunirse un pequeño grupo de directivos por aparte. Los viernes en la tarde, se fueron convirtiendo en los momentos más esperados de la semana para ese pequeño puñado de directivos, que no aplaudían el accionar de los administradores cuando sus acciones no respondían de manera coherente y consecuente con la misión escolar de brindar una educación de calidad.

El lugar de reunión era algo incógnito, en una hondonada del barrio Chicalá, en la sede del Colegio Artístico, no para huir de la mirada de colegas, que hubieran sido muy bienvenidos si hubieran tenido apreciaciones serias y no tan complacientes con el gobernante de turno, sino para poder concentrarse en la tarea del análisis concreto de la situación concreta, como lo diría Lenin y lo recordaba el abogado y maestro Gerardo Vidal Arias, apoyo incondicional en esta gesta. Al lugar de reunión, de propiedad de Nohora Coronado de Chávarro, se le llamó “La Conspiretas” y, quienes se reunían allí, más que conspiradores, también se identificaban con el mismo término que se aproximaba más al sarcasmo, a la ironía, pero que se distanciaba de la burla, porque la rigurosidad académica e investigativa fue piedra angular de estos precursores de lo que después derivaría en ADIREDNEIVA<sup>71</sup>.

Corrían los años 2006, 2007 y 2008, y cada una de las reuniones a las que citaba la Secretaría de Educación o la Alcaldía Municipal, o cualquier entidad, inclusive de control, era delicadamente preparada desde el viernes anterior, donde se precisaban las fuentes para investigar los temas de la reunión, cómo analizarlos para abordarlos en reunión y plantear la temática o problemática, e incluso se acordaba hasta el orden de participación, a pesar de no ser los

---

<sup>71</sup> El pequeño grupo estaba conformado inicialmente por Nohora Coronado de Chávarro, Myriam Teresa Oviedo Rojas, María Nain Carrillo, Álvaro Camacho Torres, Jairo Ramírez Cedeño y Tobías Rengifo Rengifo.

organizadores ni citantes de la reunión. Si algo empezó a caracterizar al grupo era que no había espacio para la improvisación.

De esta manera sería y mancomunada de trabajar fueron germinando inquietudes de los demás colegas directivos, tanto coordinadores como rectores. A manera de anécdota, en una reunión con el alcalde Héctor Aníbal Ramírez, gobierno al que se le cuestionó seriamente por los recursos transferidos del Ministerio de Educación Nacional –MEN– y que llegaban muy menguados a las instituciones educativas, sugirió el alcalde Ramírez que se conformara un Consejo de Rectores, como órgano interlocutor con la administración municipal y los directivos docentes. Se organizó una mesa ampliada de varios rectores y se alcanzaron a hacer algunas reuniones de las que se dejó memoria escrita; sin embargo, faltaba la mirada complementaria y muy importante de los coordinadores. En una reunión que citó la Secretaría de Educación, el rector Elías Caviedes, quien además es abogado, llamó la atención sobre la falta de soporte jurídico del Consejo de Rectores, haciendo caer en cuenta que, si se quería una organización que tuviera interlocución con la Administración Municipal y el Estado, y que fuera escuchada, la única manera era mediante la constitución legal de un sindicato.

### ***La creación del sindicato y sus logros***

Las causas que confluyeron para la creación de la agremiación sindical abundan. No es posible señalar una causa eficiente o razón única para pensar en su creación, sino múltiples razones urgieron la necesidad inaplazable de la agremiación sindical. Entre varias de estas razones, en la época del gobierno del alcalde Ramírez, las transferencias del SGPT no las enviaban directamente a las instituciones educativas, sino a la Administración Municipal. Se logró tener la certificación del MEN de que habían transferido \$33.000 por estudiante, pero a las instituciones educativas llegaron solo \$8.000, quedándose \$25.000 refundidos en el camino o, por lo menos, sin que a la fecha actual se haya logrado respuesta satisfactoria. La averiguación de estos recursos hizo parte de la primera y segunda negociación sindical. La insistencia en esta reclamación, en otros temas y problemas, permitió que la balanza de la relación entre la Administración y los administrados, específicamente los directivos, empezara a cambiar, pues se hizo necesario acudir permanentemente a solicitudes por escrito, incluyendo la especificidad del derecho de petición, las más de veinte mil firmas que se llevaron al Concejo Municipal, la consideración de posibles

tutelas y la concreción de querellas ante el Ministerio del Trabajo, por la falta de seriedad frente al proceso de negociación sindical y el acuerdo de lo pactado.

Otra razón fuerte, entre muchas, se debió a la actitud acrítica de algunos funcionarios de la Secretaría de Educación, especialmente de algunos jefes de núcleos y otros funcionarios, que auspiciaron la fusión y desaparición de 5 instituciones educativas, pasando de 42 a 37, sin que mediara ningún estudio previo ni proceso de negociación o análisis de las consecuencias de esa decisión, sino que primó el afán del cumplimiento del Decreto 3020 de 2002, sin ningún análisis de la relación directa de este decreto con el Acto Legislativo 01 de 2001, que empezó el recorte de los recursos para el sector social, perjudicando de manera muy sensible al sector Educación, pero también al de Salud y Saneamiento Básico. Era la econometría impuesta por el modelo neoliberal, que no generó en esos funcionarios ninguna actitud reflexiva o cuestionadora y que terminaron fusionando instituciones educativas, grupos de estudiantes y poniendo a disposición del MEN la planta docente, directiva y administrativa, para su ajuste en disminución constante.

Hubo necesidad urgente de reaccionar y se hizo con gestión directa ante el MEN, en visita a la Ministra de Educación, María Fernanda Campos Saavedra, presentándole estudios serios de planta de personal y la necesidad de avanzar hacia la aplicación de las normas técnicas, especialmente la NTC 4595, como la mejor manera de hacer frente al creciente abandono escolar y al desmejoramiento de la calidad de la educación, logrando acta firmada por funcionarios del MEN, funcionarios de la Secretaría de Educación de Neiva y representantes de ADIREDNAEIVA. En esa acta, el MEN se comprometió a respetar el mínimo de 2m<sup>2</sup> por estudiante en preescolar.

También, a nivel de Bogotá, hubo necesidad de acudir a la Auditoría General de la República, para plantear la inconveniencia de que las instituciones educativas fueran sujetos de control fiscal, independientes de la Secretaría de Educación, cuando desde la misma Secretaría se negaba y obstaculizaba constantemente la autonomía a los directivos docentes. Se explicó que para la Contraloría Municipal era más fácil igualar como sujetos de control a cada una de las instituciones educativas al mismo nivel de la Empresa Social del Estado, siendo que se manejaban presupuestos incomparables y gestión muy diferente. Como resultado, por gestión de ADIREDNAEIVA ante la Auditoría General de la República, las más de 13.000 instituciones educativas del país pasaron a ser puntos de control, dependientes de la auditoría que la Contraloría haga a las secretarías de educación.

Otro de los logros se hizo con base en los estudios adelantados por ADIREDNA, donde se le demostró a la Secretaría de Educación Municipal la conveniencia de implementar la aplicación de las medidas técnicas para calcular el número máximo de estudiantes por salón, como la mejor manera de defender la planta docente, directiva y administrativa. El logro que se obtuvo fue la expedición de la Resolución 1622 de 2018, que significó un avance importante en un camino que hay que continuar. De resaltar, la medida de 1.4 m<sup>2</sup> por estudiante, que debe ser mínimo de 1.65 m<sup>2</sup> a 1.8 m<sup>2</sup>; el avance consistió en que antes se calculaba a partir de 1.2 m<sup>2</sup>, medida que no pudo demostrar la Ministra de Educación con fundamento legal ante los delegados de ADIREDNA y la Secretaría de Educación. También se logró que, para calcular el número de estudiantes por salón, se debe descontar del área de 1,20 m del largo por el ancho del salón como área libre para el maestro. Lo que queda se divide en 1.4m<sup>2</sup>. Otro logro conquistado en las negociaciones sindicales es hacer parte de los diferentes comités de la Secretaría de Educación, participando en las mesas técnicas y exigiendo, desde la ley, el respeto por la autonomía institucional.

### ***Un nuevo momento***

En el año 2016, con la llegada de un secretario de educación<sup>72</sup> que planteó una escuela alternativa, se estableció un respaldo mutuo y el compartir armónico del horizonte propositivo de la educación en el territorio. Su actitud responsable y de autoridad académica permitió que en la entidad territorial certificada de Neiva se desobedeciera el Día E, llamado Día de la Excelencia, por su carácter instrumental y conductista, tal como lo definía el MEN, y se resignificó como un “Día E”, de *Expedición Educativa*. Se convocaron todos los estamentos de la comunidad educativa en cada una de las instituciones educativas, con una metodología eminentemente participativa, de diálogo social, que permitió escuchar las voces de todos los actores de la educación, tanto en el sector rural como urbano. Fue un punto de partida para movilizar el pensamiento educativo, para que los padres de familia se unieran en torno a una “chocolatada”, y hablaran de la escuela y la educación, de los sueños que se tienen con sus hijos, de las incertidumbres y temores de estos tiempos y la urgente necesidad de hacer una gran minga por la educación transformadora que parta de las realidades de los territorios. Ocasión propicia para que maes-

---

<sup>72</sup> El sociólogo de la Universidad Surcolombiana Aldemar Macías Tamayo.

tras, maestros y directivos docentes se cuestionaran acerca de la pertinencia y pasaran al tablero la estandarización de la educación y los criterios exógenos de la calidad de la educación.

Esta movilización pedagógica de la Expedición Educativa tuvo réplicas distintas, como la concreción de 200 becas para maestría, vinculando en ella a maestros y maestras de todos los niveles y a directivos docentes. El acompañamiento cercano de ADIREDNAEIVA fue permanente. Todos los demás maestros se vincularon a los diplomados en pedagogías críticas y currículos alternativos para el Buen Vivir, donde se hacía la lectura del contexto de cada escuela, caminando y conociendo el territorio y pensando qué educación proponer a estas realidades sociales, económicas, culturales y ambientales. Actualmente, la semilla sembrada hace menos de una década ha empezado a dar frutos en innovaciones de modelos pedagógicos, especialmente, dentro de la pedagogía por proyectos. También ADIREDNAEIVA, en torno de los foros educativos o día del directivo docente, ha logrado traer a la ciudad a personajes destacados en la pedagogía, como Rafael Rodríguez Rodríguez, Marco Raúl Mejía, Fabio Jurado y al mismo Aldemar Macías Tamayo.

En estos años, ADIREDNAEIVA se ha consolidado como un sindicato que se puede decir “muy particular”, porque, en virtud de hacer todo lo que hacen los sindicatos, como proteger los intereses laborales, defender los derechos de sus asociados, brindar apoyo y asesoría en temas laborales, entre otros, también propende especialmente *por una educación digna*, como horizonte y propósito innegociable. Esto se traduce en que, en todos los encuentros, momentos, eventos, acontecimientos y demás apuestas, siempre está presente dignificar la educación, mejorar su calidad, cuidando la formación de los estudiantes, para proyectar ciudadanos activos, participativos y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Es importante mencionar que la lucha de ADIREDNAEIVA no está enmarcada en la reivindicación salarial, sino que se busca que los afiliados (74 directivos, que son 37 mujeres y 37 hombres) participen en debates sobre políticas públicas, fomenten discusiones sobre procesos de formación pertinente e impertinente, procuren la construcción de ambientes de aprendizajes significativos, construyan comunidades institucionales autónomas en lo pedagógico y administrativo.

ADIREDNAEIVA es un sindicato de coordinadores y rectores del Municipio de Neiva - Huila, que cree y trabaja diariamente por y para el bien de la educación pública, que cultive y dignifique la humanidad. Hacer parte de ADIREDNAEIVA

implica combinar conocimiento pedagógico, experiencia administrativa, liderazgo ciudadano, para ayudar a construir, desde las instituciones educativas, lo humano y político, como tarea y utopía, como arte de lo posible, que se concrete en convivencia armónica.

Actualmente, ADIREDNAIVEA sigue en la lucha por la defensa de la educación pública y de sus directivos docentes afiliados, tensiones generadas especialmente por el constante desconocimiento de sus derechos y la negación de la autonomía institucional. Hay retos grandes como ayudar a cambiar el concepto de calidad de la educación, desligándolo de los resultados de pruebas estandarizadas, afrontar de manera propositiva e inteligente el impacto que va a tener en la planta de personal directivo y docente la disminución de la tasa de natalidad, la educación inclusiva que haga efectivo el derecho a la educación para todos, y no se quede en el mero cumplimiento formal de la inclusión educativa, recapacitar sobre los retos que plantean para los procesos formativos y de enseñanza y aprendizaje la inteligencia artificial y las tecnologías digitales, buscar el fomento de las llamadas competencias blandas, como la comprensión, la compasión, la solidaridad, el respeto, la protección de la naturaleza y del medioambiente.

## **2. Por una inclusión humana: donde los puentes se tienden**

Maria Edith Trujillo Narváez

San Andrés es un pequeño centro poblado rural, perteneciente al municipio de Tello, al nororiente del departamento del Huila, abrazado por verdes montañas y accesible por una carretera polvorienta, que serpentea junto a la cuenca del río Villavieja.

Como maestra, nacida y formada en este mismo pueblo y en esta misma institución, sentía una profunda sensibilidad hacia mi entorno. Mi vocación, lo creía firmemente, no se limitaba a las cuatro paredes del aula. El verdadero significado del ejercicio docente se manifestaba al transformar vidas, romper barreras y, sobre todo, tender puentes. Nuestro centro educativo comenzó a construir un nuevo relacionamiento con la comunidad.

Un día, mientras revisaba el plan de estudios, me detuve en un tema que resonó con fuerza en mi corazón: valores como la inclusión y la compasión. Aquellas palabras no podían quedarse solo en el papel. Decidí que debían cobrar vida en una experiencia tangible, una que permitiera generar una conexión

auténtica con la comunidad. Porque el tema de los valores no es enseñable bajo los mismos parámetros de estandarización y mallas curriculares, donde se repiten definiciones y se habla mucho de teoría. Estos son temas que deben hacer parte de la práctica, de las vivencias, de las experiencias. Hay se logra otro sentido cuando se practica con los vulnerables y los excluidos

### ***El latido olvidado del Pueblo***

Empecé a ver y comprender que los adultos mayores del pueblo eran una parte fundamental, un latido silencioso y a menudo olvidado, de nuestra comunidad. Con la ayuda y el entusiasmo de los estudiantes, planteamos una idea que se saliera de los marcos tradicionales: acercar la institución educativa hasta ellos, llevando no solo conocimiento, sino también compañía. La propuesta era sencilla, pero, a nuestra manera, revolucionaria. Con la autorización del colegio y el respaldo de los padres, comenzamos a visitar las casas del pequeño centro poblado donde habitan aproximadamente unas 250 familia, para conocer dónde estaban los abuelos y abuelas, y en qué condiciones se encontraban. El propósito era claro: escuchar sus historias, observar su realidad, hacer una encuesta de la población adulta mayor de 70 años en condiciones vulnerables y personas con discapacidad, para entender sus necesidades más profundas.

### ***Necesidades y Despertar***

Las primeras visitas estuvieron llenas de aprendizajes conmovedores. En cada hogar, los estudiantes, acompañados por mí, realizaban entrevistas, tomaban notas y creaban un registro detallado de las condiciones sociales, de salud y económicas de los abuelos. Descubrimos historias de vida marcadas por una fortaleza admirable, sí, pero también por la cruda realidad de la soledad y la necesidad. Muchos padecían enfermedades sin acceso a tratamientos adecuados; otros vivían en condiciones de abandono, apenas subsistiendo con lo mínimo. Había quienes no podían costear una dieta nutritiva y algunos incluso carecían de ropa o productos básicos de aseo.

Aquellos relatos impactaron profundamente a los estudiantes. Recuerdo ver a algunos llorar en silencio; otros comenzaron a cuestionarse el porqué de tanta desigualdad en su propio entorno. Pero, por encima de todo, nació en ellos un deseo irrefrenable de ayudar, una chispa que encendió el motor de la acción.

### ***La Semilla de la acción: un encuentro que Trasciende***

De vuelta al colegio, reuní a los estudiantes y juntos ideamos una solución que uniría corazones. Decidimos organizar un gran encuentro de integración con los adultos mayores y personas con discapacidad. Sería una jornada donde los abuelos fueran los verdaderos protagonistas: habría música, baile, juegos y comida preparada con esmero, hecha con la calidez de un hogar. Además, nos pusimos manos a la obra para recaudar donaciones entre las familias del pueblo y los pequeños comerciantes: ropa, alimentos no perecederos y productos de aseo, elementos esenciales para dignificar sus vidas.

El entusiasmo fue contagioso. Los niños más pequeños hicieron dibujos con mensajes de amor para regalar, los adolescentes organizaron tarjetas de invitación, presentaciones culturales que practicaban con dedicación, y las familias de la comunidad contribuyeron con lo que podían, recordando que cada pequeño esfuerzo sumaba y que, unidos, podíamos lograr un impacto inmenso.

### ***Los días de los encuentros***

El día llegó y la entrada principal del Colegio San Andrés, usualmente bulliciosa con la energía adolescente, hoy vibraba con una mezcla distinta: expectación y una suave melodía. Los abuelos, algunos con sus mejores galas, otros con la ropa cómoda de diario y su bastón o silla de ruedas, entraban bajo una lluvia de aplausos y abrazos sinceros. Los estudiantes, con una mezcla de curiosidad y respeto, les ofrecieron sus asientos y compartieron anécdotas de las visitas previas, tejiendo ya los primeros hilos de una conexión especial.

La jornada se desplegó en un derroche de talento y emoción. Hubo servicio de peluquería por estudiantes talentosos en la barbería, liderado por el estudiante Joaquín Sánchez Charry; concursos de danzas alegres; canciones entonadas con guitarras que resonaban en el amplio espacio, y poemas escritos especialmente para ellos, leídos con voces tímidas pero llenas de admiración. Fue un momento particular el que se grabó a fuego en la memoria de todos. Los esposos Delia Reyes y Nato Rodríguez, ambos con la mirada brillante de quien ha vivido mucho y amado más, se adueñaron del escenario. Ante el asombro y la curiosidad de los jóvenes, Nato, con una voz que el tiempo había vuelto más grave pero no menos dulce, comenzó a recitar poemas de amor, versos que

una vez le dedicó a Delia en su juventud. Ella, con una sonrisa que iluminaba todo el auditorio, le respondió con canciones, melodías que hablaban de su enamoramiento y de toda una vida juntos.

Fue un instante profundamente emocionante, un eco de la juventud y la pasión que conmovió no solo a los estudiantes y a los demás abuelos, sino a cada persona presente. Nuestro corazón se hinchó de una alegría indescriptible al ser testigos de tal amor y vitalidad. Era hermoso ver cómo todos, contagiados por la energía, querían participar con más canciones, coplas ingeniosas, cuentos de antaño y adivinanzas que desafiaban la lógica juvenil. Al final de la jornada, cada abuelo se llevó a casa una bolsa con productos donados por los estudiantes, padres de familia, maestros y maestras, y el comercio del centro poblado. Un gesto de solidaridad tangible, pero más importante aún, un corazón reconfortado y la certeza de sentirse valorado y escuchado.

El impacto fue inmediato y trascendente. Los estudiantes comenzaron a ver a los adultos mayores no como extraños, sino como miembros valiosos y llenos de sabiduría de su comunidad. Aprendieron a mirar más allá de las apariencias, a valorar las historias de vida que son verdaderos tesoros y a practicar la solidaridad, la compasión y el respeto como un acto cotidiano. Este ejercicio no solo culminó en un día de fiesta, sino que sembró una semilla de empatía y conexión humana que, sin duda, dará frutos por muchas generaciones.

### ***Un legado de valores: la transformación continua***

La experiencia, con el paso de los años, ha trascendido las paredes de la institución, sembrando un cambio profundo. Los padres, al ver la madurez y el compromiso de sus hijos, se sintieron orgullosos, no solo de sus logros académicos, sino de la humanidad que florecía en ellos. Los comerciantes del pueblo, testigos de la alegría y el impacto positivo, se comprometieron a seguir colaborando, entendiendo que invertir en la comunidad es invertir en su propio futuro. La comunidad entera, inspirada por este puente generacional, empezó a tejer lazos más fuertes, donde la empatía y la ayuda mutua se volvieron la norma.

Las visitas a los abuelos no cesaron; por el contrario, se fortalecieron. Ahora eran los mismos estudiantes quienes las lideraban, asumiendo el proyecto no como una tarea escolar, sino como una misión propia, un compromiso de

corazón. Para mí, como profesora, el mayor triunfo fue ver cómo mis alumnos comprendieron que los valores no se enseñan solo con palabras, sino con actos concretos. Este proyecto les reveló el verdadero significado de la inclusión, la compasión y la solidaridad: el valor de extender la mano al prójimo y construir, día a día, un futuro más humano. Aquí se siembran semillas de una nueva espiritualidad.

El pequeño pueblo ha dejado de ser el mismo. Gracias a ese diálogo genuino que surge del currículo y los temas de interés que se construyen con los estudiantes, los años dorados de sus abuelos se han llenado de dignidad, alegría y compañía. Y en cada rincón de este lugar, va quedando grabado un mensaje simple pero poderoso: la educación tiene el poder inmenso de transformar comunidades, empezando por el corazón de cada uno de sus miembros. Un legado de amor y respeto, forjado entre generaciones.

### ***Un corazón inmenso de gratitud***

Queremos expresar nuestro más profundo y sincero agradecimiento a todas y cada una de las personas que hacen posible que el proyecto *Por una Inclusión Humana* no solo sea una realidad, sino un rotundo éxito. Su compromiso y generosidad son el verdadero motor que impulsa esta iniciativa. A la comunidad educativa en su conjunto, a los directivos, por su visión y respaldo inquebrantable; a los docentes, por su pasión y por sembrar valores con cada acción; y, por supuesto, a nuestros estudiantes, quienes, con su empatía y entusiasmo, han demostrado que la juventud tiene el poder de transformar el mundo.

Nuestra gratitud se extiende a los padres de familia, cuyo apoyo y confianza son un pilar fundamental. Al comercio local, por su valiosa colaboración y por creer en el impacto social de este proyecto. A la Junta de Acción Comunal y sus comités, por ser el puente invaluable con nuestra comunidad y por su incansable trabajo en pro del bienestar colectivo.

Finalmente, un reconocimiento especial a la organización *Planeta Paz*, cuya invaluable contribución y apoyo en la edición de este documento hacen posible que nuestra historia y aprendizaje trasciendan, inspirando a muchos más. Gracias a todos ustedes, hemos construido no solo un proyecto, sino una verdadera red de solidaridad, compasión y respeto. Su huella en los corazones de nuestros abuelos y en el futuro de nuestra comunidad es imborrable.

### 3. La educación rural: entre cafés, abejas y muchas otras historias

Elmer Suárez Peñaranda<sup>73</sup>

Nunca imaginé que el aroma del café se convertiría en el hilo conductor de mi vida como educador rural. Todo comenzó hace veinte años cuando llegué a trabajar en una pequeña escuela incrustada en la alta montaña, en una vereda del municipio de Tello. Una zona donde predomina la economía campesina, cuyo principal producto paso a ser el café.

La sede educativa El Candado, como muchas otras en las zonas rurales de Colombia, enfrentaba desafíos significativos. La mayoría de sus estudiantes provenían de entornos vulnerables, con un día a día complejo y marcado por las dificultades. En hogares en algunos casos de convivencia difícil por el gran número de familiares: abuelos, tíos y primos.

El entorno de los niños y jóvenes estaba permeado por la presencia de actores del conflicto armado (guerrilla y militares), quienes no siempre respetaban a la población civil. Sus viviendas eran usadas para pernoctar, su movilidad era condicionada y se les imponían normas de convivencia ajenas. En sus hogares carecían de espacios seguros para la recreación y el desarrollo de habilidades, por lo que las actividades diarias se enfocaban en la mera supervivencia. Este ambiente hostil moldeó su comunicación, a menudo basada en la rudeza, las señas y las miradas, formas de expresión típicas de las zonas de guerra.

#### ***Del huerto a la granja***

Aunque la escuela representaba un espacio para socializar y compartir, también reflejaba los duros tratos que recibían en casa. Cargados desde temprana edad con responsabilidades como traer leña o cuidar animales, muchos veían la jornada escolar como una necesaria vía de escape. A finales de 2004, ante este panorama, se inicia con la implementación de estrategias innovadoras: se inicia con la creación de huertos escolares. La iniciativa surgió como una respuesta directa a una necesidad crítica: mejorar la precaria alimentación de los estudiantes. La ausencia de ensaladas y verduras era notoria, justificada con el argumento de que a los niños no les gustaban o que los productos se dañaban al traerlos del pueblo.

---

<sup>73</sup> Institución Educativa Rural Anacleto García, Sede Candado, Tello (Huila)

Frente a una comunidad estudiantil con problemas de delgadez y gripas recurrentes, la creación de los huertos se presentó como una oportunidad para transformar la realidad escolar, articulando la educación con labores sociales y culturales. Liderada por los propios estudiantes con el apoyo de algunos padres que donaron guadua, la construcción de la huerta revitalizó la escuela. No solo se planificaron y construyeron los bancales de cultivo, sino que también se recuperó y embelleció el patio trasero, que antes funcionaba como un basurero.

La huerta se convirtió en un laboratorio vivo y un eje transversal para todas las asignaturas. Las áreas de español, matemáticas, ciencias, sociales e incluso dibujo encontraron en ella un contexto práctico y significativo para el aprendizaje. Los productos cultivados complementaron la dieta de los estudiantes, muchos de los cuales ya aportaban valiosos conocimientos agrícolas aprendidos en sus familias. El trabajo se organizaba de manera colaborativa, asignando eras por grados y nombrando coordinadores entre los alumnos de quinto, quienes se responsabilizaban del cuidado y la cosecha.

Los primeros años no estuvieron exentos de desafíos. El objetivo era despertar la curiosidad de los niños y niñas, fundamental para motivar su aprendizaje. Cuanto menos conocen los productos, más se interesan por investigar sus características. Tras investigar propiedades, origen geográfico y usos, los estudiantes buscan recetas y disfrutan de los alimentos cultivados. Ante la contradictoria escasez de carne en nuestro pueblo, a pesar de tener forraje y recursos, un grupo de estudiantes propuso una solución ingeniosa: criar conejos y cuyes. Al ser económicos y fáciles de alimentar con plantas locales, esta iniciativa juvenil se materializó con una donación, dando origen a una granja escolar para solucionar el problema.

El proyecto trascendió. Un padre de familia donó guadas para los galpones y la comunidad se unió para financiar el techo, produciendo panela con caña donada por un vecino. Con la infraestructura completa y un espíritu de colaboración inmenso, la granja se consolidó y expandió rápidamente adquiriendo más conejos y cuyes de raza mejorada.

El proyecto paso de huerta a granja, se convirtió en un eje educativo multidisciplinario, integrándose en las diferentes asignaturas escolares. Impulsados por la curiosidad, los estudiantes asumieron con responsabilidad el cuidado de los animales, aprendiendo sobre nutrición, manejo de residuos: usando el estiércol como abono para una huerta más productiva y orgánica.

A pesar de algunas dudas iniciales, el éxito fue rotundo y generó un mayor compromiso. El crecimiento de la población de cuyes llevó a los estudiantes a

investigar sobre enfermedades y a cultivar su alimento. Finalmente, el proyecto culminó con éxito al llevar su producción al restaurante escolar y participar en muestras gastronómicas, uniendo a los padres en el orgullo por los logros conseguidos. La granja escolar dejó una huella imborrable en nuestra comunidad, Aprendimos a trabajar en equipo, a valorar la importancia de la alimentación y a defender nuestros sueños. La granja fue un proyecto que alimentó no solo nuestros cuerpos, sino también nuestras almas.

### ***Escuela y café***

Donde el café es el alma de la economía y la cultura, un proyecto educativo innovador echó raíces y floreció: *Escuela y Café*. Esta iniciativa transformó la forma en que los estudiantes y la comunidad aprenden y crecen juntos. En el corazón de nuestra región, nuestra escuela, rodeada de campos donde antes solo pastaban animales, se encontraba en una región con oportunidades de empleo limitadas. La ganadería, que requería poca mano de obra, no ofrecía muchas alternativas para las familias locales. Sin embargo, teníamos un tesoro: una granja escolar en desarrollo, una huerta que producía abundantemente y un equipo de estudiantes motivados, padres comprometidos y un docente apasionado.

Con la visión de generar recursos y enriquecer las prácticas pedagógicas, vimos en el café la oportunidad perfecta. El Comité de Cafeteros nos brindó 1.000 árboles de café y un productor local nos cedió un terreno frente a la escuela para cultivarlos. El proyecto *Escuela-Café* que era una iniciativa apoyada por el Comité de Cafeteros en varias escuelas del Huila, transformó nuestra manera de enseñar y aprender. Comenzamos creando un vivero escolar donde los niños aprendieron a seleccionar las mejores semillas, a preparar el sustrato y a cuidar las plántulas.

Cada estudiante apadrinó sus propios cafetos, llevando un diario detallado de su crecimiento. Les enseñamos a observar científicamente: medían la altura de las plantas, contaban las hojas nuevas, registraban los cambios de color. Los más pequeños dibujaban sus observaciones, mientras los mayores elaboraban gráficas de crecimiento. Cuando llegó la época de floración, el cafetal se convirtió en nuestro laboratorio de matemáticas y biología. Calculábamos porcentajes de flores que se convertirían en frutos, estudiábamos el ciclo de vida de los polinizadores, aprendíamos sobre la importancia de la sombra y los árboles nativos. Los niños entrevistaban a sus abuelos sobre las técnicas tradicionales de cultivo, recuperando saberes ancestrales que luego compartíamos en clase.

La cosecha se transformó en una fiesta del aprendizaje. Organizamos grupos de investigación donde cada equipo se especializaba en una etapa diferente del proceso: desde la recolección selectiva hasta el beneficio y secado. Los estudiantes mayores enseñaban a los más pequeños la importancia de recolectar solo los granos maduros, explicando cómo esto afectaba la calidad final del café. En el beneficiadero, aprendían sobre fermentación, medían el pH, calculaban tiempos óptimos, comprendiendo la química detrás de cada paso. Igualmente, se hacían ejercicios de escritura creativa alrededor del café. Los niños escribían historias sobre sus fincas, poemas sobre el aroma del café recién tostado, cartas a sus padres expresando el orgullo de ser hijos de caficultores. Estas actividades no solo mejoraron sus habilidades de escritura, sino que fortalecieron su identidad y autoestima.

Mi esposa Gina, también profesora, se unió con entusiasmo al proyecto de *Escuela-Café*, en la otra sede que queda cerca a la mía. Juntos, decidimos comprar una pequeña finca. Queríamos practicar lo que enseñábamos. Poco a poco, implementamos procesos orgánicos, experimentamos con diferentes métodos de beneficio y, hoy, con orgullo, nuestro café es reconocido como uno de los mejores de la región. Esta experiencia nos ha permitido entender mejor las luchas y alegrías de nuestras familias cafeteras.

Tuve la oportunidad de volver a mi universidad Surcolombiana, donde había hecho mi pregrado, para estudiar la maestría en Conflicto, Territorio y Cultura, que ha sido otro punto de inflexión en mi carrera. Me ayudó a comprender las capas profundas de nuestra historia regional. Escuché testimonios de familias que sobrevivieron a la violencia, aprendí sobre los procesos de resistencia y resiliencia de nuestra comunidad. Mi tesis me permitió reconectar con antiguos estudiantes. Fue emocionante descubrir cómo muchos de ellos, ahora profesionales en diferentes ciudades, recordaban con cariño nuestros proyectos educativos y cómo estos influyeron en sus decisiones de vida.

### ***Las abejas***

El proyecto de las abejas llegó como una extensión natural de nuestro trabajo con el café. Instalamos un apiario didáctico con colmenas de observación, que nos permitían estudiar la fascinante organización social de estos insectos. Los estudiantes aprendieron sobre la importancia de la polinización, no solo para el café, sino para todos los cultivos de la región. Calculaban la producción de

miel, estudiaban las propiedades medicinales de los productos de la colmena y aprendían sobre la comunicación entre las abejas a través de sus danzas. Igualmente, desde las ciencias sociales comprendieron las formas de organización y las relaciones de poder que se establecen en estos insectos sociales. Creamos un club de *Pequeños Apicultores*, donde los niños, equipados con trajes protectores a su medida, aprendían el manejo seguro de las colmenas. Este proyecto nos permitió hablar sobre la crisis de los polinizadores a nivel global y la importancia de la agricultura sostenible. Los estudiantes se convirtieron en defensores apasionados de las abejas, educando a sus familias sobre los peligros de los pesticidas y la importancia de mantener flores silvestres en sus fincas.

### ***Sembradores de esperanza***

La escuela se transformó en un centro de esperanza y cambio. Organizamos ferias del café donde los estudiantes presentaban sus investigaciones y los padres compartían sus experiencias de mejora en la calidad del café. Las madres comenzaron un proyecto de productos derivados de la miel, generando ingresos adicionales para sus familias. Ver a los niños explicando con orgullo los procesos de catación de café o el funcionamiento de una colmena a visitantes de otras regiones nos mostró que estábamos en el camino correcto. Como maestros rurales, entendimos que nuestra labor va más allá de enseñar contenidos académicos. Somos sembradores de esperanza, cultivadores de sueños. Cada vez que un estudiante descubre algo nuevo sobre el café o las abejas, cada vez que una familia mejora sus prácticas agrícolas gracias a lo que sus hijos aprenden en la escuela, cada vez que un joven decide quedarse en el campo porque ve oportunidades de innovación y progreso, sabemos que estamos cumpliendo nuestra misión.

La escuela rural tiene el poder de transformar comunidades cuando se conecta con su realidad, cuando valora y enriquece los saberes locales, cuando muestra a los niños que el campo es un espacio de oportunidades y dignidad. En cada taza de café que compartimos, en cada gota de miel que cosechamos, celebramos la vida, el aprendizaje y la esperanza de un futuro mejor para nuestras comunidades campesinas.

Con la implementación de estas prácticas pedagógicas alternativas no solo se transformó el pensamiento de las niñas y niños, sino también el de toda una comunidad y podemos asegurar que se le quito jóvenes a la guerra.

#### **4. Resignificar los PEI, pensar los proyectos educativos comunitarios**

COlectivo Directivo Institución Educativa Gabriel García Márquez  
Neiva (Huila)

En la década de los años setenta, un grupo de migrantes invade un sector en la periferia norte de la ciudad de Neiva, dando origen al asentamiento Alberto Galindo. Un asentamiento que guarda historias de luchas por los servicios públicos, por el mejoramiento de sus viviendas y por la construcción de una escuela y un centro de salud.

En los años ochenta, las comunidades se plantean tener una institución que les brindara el bachillerato a sus jóvenes y también les permitiera tener los fines de semana un programa de estudios para población adulta, para la validación de sus estudios de secundaria. Esta nueva institución llevará el nombre de Gabriel García Márquez, en memoria del escritor más importante de Colombia, ganador del premio Nobel y que en sus novelas relata muchas de las historias de violencia, que actualmente se reciclan con nuevos rostros.

Es un contexto que cada día nos cambia, en la última década se promovieron asentamientos bordeando la quebrada El Venado y la loma de San Pedro. En los últimos años, se han creado 12 asentamientos donde residen aproximadamente 2000 familias. En un abrir y cerrar de ojos, el territorio nos cambió y las ciudades amanecieron llenas. La migración del campo a la ciudad es una constante que se sigue manteniendo. Frente a estas realidades cambiantes es cuando se vuelve urgente estar haciendo lectura de estos contextos y tratar de adaptar los proyectos educativos a estos entornos, donde se reflejan las precariedades económicas y afectivas, el deterioro del ambiente y las problemáticas de convivencia social. Todas estas realidades llegan a nuestras instituciones y no podemos seguir con una cantidad de contenidos que no les dicen nada frente a la vida que tienen nuestros niños, adolescentes y jóvenes. La vida se debe volver contenidos de aprendizajes de acuerdo a la memoria, las problemáticas, la vida cotidiana y los desafíos y sueños que las mismas comunidades construyen.

#### ***Lectura de los contextos latinoamericanos***

Hemos estado en diálogo con estudiantes de prácticas de inmersión de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Surcolombiana, intentando

hacer esta lectura de los contextos y cómo resignificar el PEI y el vínculo que la institución debe cada día fortalecer con las familias, las comunidades y el territorio. El apoyo es la orientación que da el Acuerdo 022 de 2018, que define una política pública educativa, teniendo en cuenta la experiencia de diálogo social con todos los actores del territorio, que adelantó la Expedición Educativa y plantea la construcción de los proyectos educativos comunitarios, donde la institución educativa se integra a los planes de vida o de desarrollo que tienen las comunas y corregimientos, con miras a construir un currículo que abrace las agendas en los ejes de justicia social, justicia ambiental y la paz.

Una de las autocríticas hecha apunta a como en gran parte de nuestros PEI los referentes pedagógicos están muy centrados en corrientes eurocéntricas y poco o nulo pensamiento latinoamericano. A veces, aparece una frase de Paulo Freire, más como una introducción o en algún apartado, pero sin plantear un horizonte de una escuela transformadora. No se trata de desconocer los planteamientos que han hecho a la educación y la pedagogía autores como Piaget, Vygotski, Montessori o filósofos griegos o contemporáneos que nos dan orientación sobre los desarrollos del aprendizaje en los niños, la influencia de los contextos socioculturales y la crisis por la que está pasando esta civilización, sino el total desconocimiento de pedagogos latinoamericanos que dieron pautas para adecuar un proyecto educativo a la memoria y a la cultura de estos pueblos y a sus apuestas de liberación, como lo fueron en el siglo XIX Simón Rodríguez, José Martí y en el siglo XX José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, Gabriela Mistral y, de parte de Colombia, el pensamiento de Orlando Fals Borda con su apuesta de Investigación Acción Participativa, de Camilo Torres Restrepo con el Amor Eficaz y otros educadores populares como Lola Cendales, Marco Raúl Mejía, entre otros.

Este pensamiento latinoamericano le da fuerza a los lineamientos pedagógicos que quedaron en el Acuerdo 022 de la política pública educativa para Neiva, que para construir y avanzar en los proyectos educativos comunitarios, la pedagogía crítica, la educación popular, las epistemologías del sur, el pensamiento complejo, las inteligencias múltiples, la interculturalidad y el buen vivir, se convierten en referentes que permiten abrir la escuela y abrazar las agendas de los territorios. Por lo tanto, el reto que se planteó es como construir un currículo educativo que aborde los problemas y retos del territorio en los ámbitos social, ambiental y de la paz, esencial para formar ciudadanos comprometidos y capaces de contribuir al desarrollo sostenible de su comunidad. Este enfoque integrador busca no solo ofrecer conocimientos académicos,

sino también fomentar habilidades, capacidades y valores que promuevan una sociedad más justa y sostenible.

Por eso la importancia del acercamiento a estas lecturas del territorio, para Identificar y analizar los problemas sociales, ambientales y de convivencia presentes en el contexto. Seguir fortaleciendo espacios de diálogo con actores locales como las comunidades, organizaciones no gubernamentales y autoridades, para obtener una visión completa de los desafíos y seguir caminando el territorio, hablando con las familias en los barrios, los asentamientos. Recuperar las salidas pedagógicas a la que nos convocaba la Expedición Educativa, como insumos para limpiar la mirada y releer las realidades que nos cambian permanentemente

### ***Y nos fuimos a caminar los barrios***

Por lo tanto, la salida pedagógica que se concertó con todos los directivos y docentes responde a construir una lectura crítica de la realidad, para pensar en su transformación. Por lo tanto, el proyecto educativo y curricular que se pretende reformular debe responder a los contextos donde están creciendo los niños y los jóvenes, como sus familias y la comunidad. Fue de esa manera que nos dispusimos a caminar los barrios y asentamientos más próximos de las instituciones, para tratar de comprender las condiciones sociales, económicas, ambientales y culturales que inciden en los procesos educativos.

La jornada empezó a las 7 A.M., todos con la mayor disposición (protección solar, hidratación), para una caminata que se tenía prevista aproximadamente de 3 horas. Luego empezamos la travesía por los primeros barrios y asentamientos con una diversidad de paisajes, los tipos de viviendas y las formas como los pobladores han venido conquistando un espacio en la periferia de la ciudad. En estos sectores, las historias de superación se entrelazan con los desafíos diarios. En la vivienda encontramos desde modestas construcciones de cartón y lámina hasta estructuras de ladrillo y cemento; las viviendas en estos sectores revelan una cruda realidad: la coexistencia de diferentes tipos de hogares, cada uno contando una historia de esfuerzo y resiliencia.

Al adentrarnos por los barrios, el ritmo frenético de la ciudad cede paso a una panorámica sorprendente, calles estrechas y empedradas, la mayoría de difícil accesibilidad, aunque se cuenta con unas arterias que permite el ingreso de vehículos y el camión de basura en algunos sectores. Caminar el

sector es como devolvernos a un entorno rural o de aldea pequeña, donde en los patios traseros de las casas se siembra plátano, yuca, frutales y una que otra cochera para criar cerdos y pollos. Una especie de ruralización en la periferia de la ciudad.

Al caminar por sus angostas vías y por caminos de difícil acceso, se nota la carencia de algunos servicios públicos, como sistema de alcantarillado, donde se ven las aguas residuales pasando por los bordes de las viviendas y la ausencia del servicio de gas. La llegada del agua en algunos sectores lo hacen con improvisadas mangueras, para llenar sus albercas y tanques, y contar permanentemente con este preciado líquido. Muchas familias han pasado de las casas de bahareque a buenos materiales y ya cuentan con mejores condiciones de servicios públicos. Por el contrario, al costado norte de la quebrada El Venado, lo que se denomina Loma de San Pedro, su poblamiento empezó en la última década con algunos mejoramientos y otras familias todavía reflejan sus condiciones precarias.

La quebrada El Venado, que en otros tiempos tenía un buen caudal, limpia y que sirvió de abastecimiento cuando se presentó la invasión del barrio Alberto Galindo y del sector de Granjas comunitarias, hoy está agonizando, por su bajo caudal y contaminación. En la medida en que logramos subir al filo de la Loma de San Pedro, nos sorprendimos al ver al fondo el caudal del río Magdalena y las formaciones geológicas representadas por amplias terrazas integradas al gran bosque seco tropical. Cuando empezamos el descenso se fue notando nuevamente el mejoramiento de las viviendas y el acceso vial con algunos tramos de placa huella y el movimiento de familias en su transporte individual motorizado.

Se pudo observar la presencia de pequeñas tiendas, ferreterías, panaderías, ornamentación, fletes para la construcción. La presencia de una capilla de una iglesia cristiana, de una caseta comunal, pero igual la presencia de la cantina y la gallera. Terminado la bajada, la comunidad está construyendo un espacio de peregrinación alrededor de la virgen del Carmen que, según dicen, es la patrona de su comunidad. Espacios de encuentro comunitario en temas espirituales, de gestión comunitaria, pero también de la fiesta y la celebración.

Finalizando el recorrido, nuevamente bordeando la quebrada El Venado y luego de pasar por varios sectores Alto Mirador, el Dorado, Monterrey, Brisas del Venado, Dolcecy Andrade, entre otros, se empezó a sentir la vibrante vida cotidiana en estos sectores, que revela la determinación de sus pobladores por no ser reducidos a meros estereotipos de la marginalidad. En cada esquina se pueden apreciar pequeños avances que, en medio de las

adversidades, sus habitantes han venido conquistando, un espacio en esta ciudad de la periferia. Cuando se observa el grupo de vecinos pendientes de la cometida del tubo del alcantarillado, está una señora sonriente, con su tienda, dando la bienvenida o las familias acompañando a los niños en un taller de dibujo que desarrolla una estudiante del programa de artes en su práctica educativa.

A pesar de las dificultades, las familias están comprometidas con la transformación, buscando establecer un vínculo entre el pasado rural y el futuro urbano. Cada paso hacia adelante, por pequeño que sea, es un paso hacia el futuro en el que la marginalidad ceda ante la oportunidad, la igualdad y la dignidad.

### ***El proyecto educativo***

Esta salida nos pone a pensar en cómo transformar el proyecto educativo y curricular alrededor de tres ejes vitales: primero, la justicia social que contribuya a transformar las desigualdades, la marginalidad y la exclusión; segundo, la justicia ambiental, para recuperar las fuentes de aguas, construir ejes ambientales, huertas comunitarias y la preparación para mitigar el cambio climático y, tercero, la paz, para aprender a convivir sin temor a que alguien nos haga daño; aprender a vivir sin miedo. Es el reto de la agenda territorial que debe abrazar la escuela.

Terminada la jornada pedagógica, nos dispusimos a un breve receso y luego estuvimos en el aula múltiple, enriqueciendo la valoración de la salida y planteando retos desde las agendas. A continuación, se socializaron las siguientes propuestas para los ejes que, con los estudiantes de la Universidad, se han venido planteando

- En el eje de justicia social: incluir temáticas que aborden la desigualdad, discriminación, acceso a la educación y la salud, con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes sobre las realidades sociales locales. En este eje, se revisaron los 8 primeros objetivos del desarrollo sostenible, ligados a la erradicación de la pobreza, el hambre, salud, educación, equidad de género, servicios públicos, entre otros.
- En el eje de justicia ambiental: temáticas relacionadas con la ecología, conservación de recursos naturales, gestión de residuos y cambio climático, para fomentar la conciencia ambiental y la responsabilidad hacia el entorno. Se comparó con los 5 objetivos de desarrollo sostenible.

- En el eje de la paz y la reconciliación: temáticas que aborden la resolución de conflictos, el diálogo intercultural, la construcción de paz y la ciudadanía activa para cultivar valores de tolerancia y respeto.

### **Otros desafíos**

Se plantea el desarrollo de unos proyectos en el marco de la proyección o servicio social que hacen los estudiantes.

También se propone implementar proyectos prácticos que involucren a los estudiantes en soluciones concretas, para los desafíos identificados en el territorio, como jornadas de restauración de las quebradas, limpieza y reforestación, en este caso, para que la quebrada El Venado vuelva a vivir; el impulso de las huertas comunitarias, mesas de diálogo social para la paz en los territorios, todo este proceso fomentando la participación de las comunidades.

Mantener el currículo actualizado en respuesta a los cambios en la sociedad y el entorno, garantizando que siga siendo relevante y efectivo. Un currículo educativo centrado en los problemas y retos del territorio en lo social, lo ambiental y la paz no solo empodera a los estudiantes con conocimientos prácticos, sino que también contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la comunidad.

Es necesaria la conexión con la realidad, porque al vincular la educación con la realidad del territorio proporciona a los estudiantes una comprensión más profunda y práctica de los problemas sociales, ambientales y de paz que enfrenta su comunidad. Esto facilita una conexión más directa entre la teoría y la práctica, fomentando un aprendizaje significativo.

Promover la participación activa, previendo que los proyectos educativos basados en la agenda del territorio motivan la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas locales. Al estar directamente involucrados en proyectos prácticos, los estudiantes pueden desarrollar un sentido de responsabilidad y compromiso cívico.

En resumen, alinear los proyectos educativos y curriculares con las agendas del territorio no solo beneficia a los estudiantes, sino que también fortalece la conexión entre la educación y el desarrollo integral de la comunidad. Este enfoque contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos y preparados para abordar los desafíos locales y globales.

Al final, se reflexionó que las grandes prioridades y luchas de estos tiempos apuntan a cómo vamos a sobrevivir frente a la amenaza de un colapso ambien-

tal, el incremento de los problemas de salud mental en temas relacionados de depresión, ansiedades, consumos de drogas, intentos de suicidios, que se expresan en las instituciones educativa. Un tema creciente de salud pública.

Por eso, la prioridad de estos tiempos es cómo nos vamos a cuidar entre todos. Esto no es un asunto individual, sino colectivo y comunitario. En un mundo fracturado por el individualismo y la desconexión, emergen voces ancestrales que dialogan con pensamientos contemporáneos liberadores, tejiendo una nueva comprensión del cuidado y el bienestar colectivo. El Buen Vivir de los pueblos andinos, el Ubuntu africano y la Psicología de la Liberación, aunque nacidos en contextos diferentes, convergen en una danza de sabiduría que nos ofrece claves para reimaginar las éticas del cuidado.

## 5. La escuela abierta al territorio

Isabel Amaya Pacheco<sup>74</sup>

En una escuela ubicada en un sector urbano vibrante y lleno de desafíos, rodeada de manera significativa de barrios populares que fueron construidos por autogestión y donde las familias viven, en su mayoría, en la informalidad (comercio, la construcción, transporte), hemos encontrado una estrategia muy significativa en el proceso de enseñanza y de vínculo con los estudiantes y las familias a través de las salidas pedagógicas. Consciente de las limitaciones materiales y de las necesidades educativas de sus estudiantes, se decidió llevar el aula más allá de las paredes de la escuela y convertir el territorio en un espacio de aprendizaje vivencial.

La estrategia comenzó con salidas pedagógicas al río Las Ceibas, que es la arteria vital que abastece el acueducto de la ciudad de Neiva, y bordea la Comuna Dos, donde hace presencia la escuela. Junto a estudiantes de primaria, la practicante de la Normal Superior de Neiva y algunas madres de familia que se ofrecieron como acompañantes, se diseñaron recorridos que combinaron observación, análisis y reflexión, que son pilares de un proceso investigativo. Dotados con sus cuadernos y una insaciable curiosidad, los niños tomaron notas sobre la biodiversidad que rodea al río. Aprendieron a identificar las especies de árboles que se erguían en las orillas, observaron las aves y pequeños animales como algunos anfibios, peces y mamíferos que

---

<sup>74</sup> Institución educativa María Cristina Arango, Neiva (Huila).

habitan la zona y discutieron sobre las plantas que crecen de forma natural. Sin embargo, no todo fue asombro ante la naturaleza, también enfrentaron la dura realidad de la contaminación, documentando los residuos y escombros que manchaban el entorno.

*¿Por qué hay basura aquí si este río nos da agua?*, preguntó un día Juliana, una de las estudiantes más participativas. *¿Qué significa cuando el agua tiene espuma?*, preguntó Juan. *¿Por qué a veces practican la cacería de aves y animales silvestres?* Estas preguntas fueron puntos de partida de un proyecto en el que niñas y niños investigaron cómo las acciones humanas afectan los recursos naturales. Analizaron la importancia del agua y discutieron formas de proteger el río, despertando un sentido de responsabilidad ambiental. Pero, igualmente, comprendiendo toda la riqueza que se tiene en flora y fauna como parte de un ecosistema que es el bosque seco tropical, que ha sido impactado por la acción humana.

Otra de las experiencias fue la de recorrer los barrios donde viven los estudiantes y que hacen parte del contexto de la escuela. Estas caminatas se convirtieron en un ejercicio de memoria colectiva y análisis social. Juntos, estudiaron cómo los barrios se han formado a lo largo de los años. Las niñas y niños entrevistaron a sus vecinos y familiares, recopilando historias sobre los primeros habitantes, las luchas por los servicios básicos, especialmente, el acueducto y el alcantarillado, y la manera en que las comunidades han transformado los espacios con su trabajo y creatividad, así como cuáles son las actividades económicas, los ingresos familiares que les permiten sobrevivir y las formas de comunicación entre los padres y los hijos, que se convirtieron en temas de debate y reflexión, conectando las vivencias cotidianas con las diferentes áreas del conocimiento

### ***Cuando el Aula se expande más allá de las cuatro paredes***

Cada salida fue cuidadosamente planificada desde el aula. Los estudiantes se organizaron en equipos y construyeron preguntas de investigación:

- ¿Qué árboles crecen junto al río y qué beneficios aportan?
- ¿Qué aves y animales hacen parte del ecosistema?
- ¿Qué materiales predominan en los barrios y cómo se han reutilizado?
- ¿Cómo los habitantes lograron los servicios públicos y construir sus viviendas?

Estas salidas se convirtieron en proyectos pedagógicos de aula, donde se van integrando todas las áreas del conocimiento en estas experiencias. La biodiversidad se explora desde las ciencias naturales; la historia, el clima y la geografía se trabajaban desde las ciencias sociales. Las matemáticas encontraron su espacio en la medición de distancias, el cálculo de áreas de terreno y el análisis de datos recolectados por los estudiantes, como los ingresos económicos, la canasta básica para calcular los presupuestos familiares. En lenguaje, escribieron relatos de sus vivencias en los recorridos, sobre la historia que los vecinos compartían y, a través del arte, fomentando la creatividad cuando diseñaron materiales para las exposiciones.

Los proyectos pedagógicos de aula fortalecen los trabajos en grupo, despiertan en ellos no solo el interés por la investigación, sino también el deseo de compartir sus descubrimientos. Por eso, al final de cada proyecto, se organizan exposiciones con maquetas, fotografías, mapas, relatos, donde los estudiantes presentan lo aprendido. Los padres, vecinos y maestros asisten para escuchar. Una niña, orgullosa, resumió la experiencia con una frase que nunca se me olvida:

*La escuela ya no es solo un lugar con paredes, es todo lo que nos rodea.*

### ***El Impacto de las Salidas Pedagógicas***

Estas salidas, que se convierten en apuestas investigativas, se vuelven un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La satisfacción no es únicamente del aprendizaje tangible que muestran sus estudiantes, sino de la manera en que recuperan la capacidad de asombro. La alegría en sus ojos al descubrir un nido de pájaros, la indignación al ver el río contaminado o el orgullo al escuchar las historias de resiliencia de sus familias, son señales de que la enseñanza va más allá de los libros.

Además, estas salidas generan un diálogo necesario entre la escuela y el territorio. Ahí es donde empezamos a comprender que el territorio deja de ser un simple espacio físico y se convierte en una gran aula viva, llena de contenidos que los estudiantes pueden explorar y cuestionar. Este enfoque también fortalece la relación entre la escuela y las familias, al involucrarlas como aliadas en el proceso educativo.

Cuando los estudiantes ven que su entorno cotidiano es fuente de aprendizaje, se sienten parte de algo más grande. Dejan de mirar su barrio o su río con indiferencia y empiezan a verlos como espacios llenos de posibilidades,

para construir identidad y aprecio para el cuidado. Porque lo que no se quiere, no se cuida.

Con estas salidas, se ha venido logrando convertir la educación en una experiencia viva y significativa, donde los niños no solo aprenden sobre el mundo, sino también sobre su lugar en él y su capacidad para transformarlo. El territorio dejó de ser un lugar abstracto, para convertirse en una gran aula viva, donde cada esquina, cada árbol y cada historia es una fuente de conocimiento.

Más importante aún, estas experiencias establecieron un puente entre la escuela y la comunidad. Las madres y los padres de familia comenzaron a involucrarse más, no solo como acompañantes, sino también como narradores y guías, donde también comparten sus saberes y sus experiencias. Como el adulto mayor que fue a la escuela para hablar de la siembra y de los ciclos de la luna. El ingeniero forestal Teófilo Avellaneda, especialista en restauración durante diez años del río, nos explicó cómo han logrado recuperar la flora nativa de la parte alta del río. Los padres de familia les contaron las niñas y niños cómo era el río anteriormente, cuando hacían paseos de olla. Cuando en una de las salidas, un reciclador del barrio explicó a los estudiantes cómo clasificaba los materiales y los beneficios de reciclar, y otro señor del barrio Villa Laurel comentó cómo estaba sembrando árboles frutales a la orilla del río, los niños lo escucharon fascinados. Toda una apuesta por la ecología de saberes.

Hemos comprendido que las salidas pedagógicas son mucho más que una estrategia educativa, porque les devolvió a niñas y niños su capacidad de asombro, de conectarlos con su entorno y de empoderarlos, para que imaginen un futuro diferente, para ellos y sus comunidades.

Hay que tener en cuenta la motivación que nos despertó la Expedición Educativa cuando, desde la Secretaría de Educación, nos convocaron a las salidas pedagógicas, para convertir el territorio y el contexto en contenidos de aprendizaje. El diplomado que recibimos en pedagogías alternativas, donde todos los profesores salimos a caminar los barrios y asentamientos, y a recuperar las memorias, nos dieron bases para tomar confianza. Igualmente, tuve la oportunidad de hacer mi maestría en Territorio, Conflicto y Cultura, donde nuestro maestro William Torres nos invitaba a limpiar la mirada, para observar nuestros contextos, caracterizar mejor nuestros territorios, las familias, indagar por los equipamientos urbanos, sus espacios públicos, los cambios que han experimentado las comunas, las nuevas formas

de comunicación y de consumo que se están presentando en los niños, los jóvenes y las familias.

En los últimos años, hemos tenido la compañía de la Normal Superior con estudiantes practicantes que nos fortalecen en los proyectos de aula como estrategia de investigación. Por eso, la institución ha venido definiendo esta apuesta metodológica y pedagógica, donde el estudiante es protagonista del proceso de aprendizaje.

En esta etapa, es vital involucrar a los niños y niñas en todas las actividades que se desarrollen en equipo, para que aporten ideas de lo que saben y desean saber, y cómo lo van hacer, expresando en forma verbal y escrita. Los niños y niñas son los principales actores, por consiguiente, se debe tener en cuenta su participación y nosotros solo ser los orientadores de sus conocimientos e intereses. Es una etapa que se caracteriza por el reconocimiento del sujeto que aprende, que tiene la capacidad de crear las condiciones para vivenciar la democracia desde los procesos de participación. De la etapa de concertación se deduce que, a pesar de las dificultades por ausencia de algunos niños y niñas que se vive en la cotidianidad escolar, se logró desarrollar un trabajo colectivo, gracias a los aportes dado por los estudiantes, demostrando que tienen muy buenas capacidades, destrezas y conocimientos previos, que no son tablero en blanco. De esta manera, se fortalece la cooperación, el respeto y escucha por las ideas del otro, en determinadas áreas del conocimiento como las áreas dimensionales (corporal, cognitiva, comunicativa, el arte y la matemática).

### ***Etapa del desarrollo***

En la etapa del desarrollo, niños y niñas empiezan a consultar, a investigar y a buscar la respuesta a sus intereses, orientados por la docente. Es importante involucrar a estudiantes porque es son protagonistas de este proceso de aprendizaje, demostrando que tienen gran capacidad de percibir, observar, curiosar y, en medio del juego y risas, están conectados con sus aptitudes e inteligencias múltiples, contribuyendo al desarrollo del proyecto mediante diversas estrategias, métodos y formas de abordar la enseñanza, vinculando el arte a través de los trabajos artísticos. Además, aprendiendo desde el contexto y de las diferentes realidades, dejando de lado una malla curricular centrada en la transmisión de conocimientos más que en el desarrollo de procesos de pensamiento que permitan a los sujetos

develar su realidad. De esta manera, posibilitar al estudiante que logre su autonomía, que tenga la capacidad de tener un pensamiento crítico donde argumente con razones.

### ***Evidencias de la etapa de finalización***

En esta etapa de finalización del proyecto de aula, se resumen todos los procesos concertados y desarrollados por los estudiantes, como los protagonistas de su aprendizaje, con la interacción participativa y la activa disposición. Así mismo, demuestran sus aptitudes mediante la expresión corporal y artística, al elaborar sus trajes y decorar el stand y al poner en juego la comunicación, creatividad e imaginación.

### ***Aprendizajes que nos deja la estrategia metodológica por proyectos de aula***

La estrategia deja una muestra amplia de aprendizajes, entre ellos:

- Nos permite, como docentes, romper con el acto educativo, con barreras impuestas como lo es el modelo de la escuela tradicional, y nos lleva a desvelar otras prácticas pedagógicas, recuperando la escuela como valor social, saliendo de sus muros y de la rutina académica, para conectarnos con el territorio y nuevos modelos pedagógicos.
- Se reconoce al estudiante como un sujeto activo, con capacidades que aprende más en equipo y aporta desde sus saberes desde el diálogo, aprendiendo de todos y se olvida de la competitividad. También, aprendemos a sentir-nos y pensar-nos con los otros, porque somos piel y nos sentimos iguales.
- Se fortalecen los lazos de amistad entre estudiantes, docentes y padres de familia, porque el proyecto permite que todos nos involucremos. En esta etapa de finalización del proyecto de aula, se resumen todos los procesos concertados y desarrollados por los estudiantes, donde siguen siendo los protagonistas de su aprendizaje con la interacción participativa y la activa disposición. Así mismo, demuestran sus aptitudes mediante la expresión corporal y artística, al elaborar la presentación de sus proyectos, comunicándolo con creatividad e imaginación.

## 6. El desafío de resignificar el proyecto educativo en contextos cambiantes de la ruralidad

Rectora Magna López Navarro<sup>75</sup>

Cuando se llega por primera vez a Vegalarga, otro centro poblado rural del municipio del Huila, ubicado en las estribaciones de la cordillera oriental, no deja de asombrar la belleza de sus paisajes, subiendo por el borde del río Fortalecillas, por una carretera que tiene la mitad de su recorrido en balastro; la otra mitad, pavimentada.

Al llegar al pueblo nos topamos de frente con unas imponentes montañas que rodean el pequeño caserío, que tiene una sola calle larga y los separa el río de otro centro poblado, Anacleto García, perteneciente al municipio de Tello. Todas las laderas están rodeadas de colores verdes oscuros de los cafetales, que se entremezclan con los cultivos de pancoger, que son la base de la economía campesina, con el plátano, banano, frijol, yuca y maíz. Es una zona de contradicciones, su belleza por la biodiversidad que se vislumbra, pero donde se perciben las historias dolorosas, marcadas por las cicatrices de siete décadas de violencia política. Sin embargo, se siente la calidez de las personas, su esperanza y su capacidad de soñar un futuro diferente.

Se llegó para asumir el cargo de rectora de una institución educativa llamada Roberto Durán Alvira, en un momento complejo. El colegio, improvisado en una antigua sede de primaria, apenas resistía el paso del tiempo y las inclemencias del clima. La comunidad había sido declarada en zona de alto riesgo y el fantasma de la reubicación generaba incertidumbre en las familias, quienes ya habían vivido desarraigos en el pasado. Según unos estudios geológicos, de los que la comunidad desconfía, la mitad del centro poblado de Vegalarga se debe reubicar, entre ellos, el colegio y el templo.

La mayoría de los profesores somos nuevos, pero llenos de energía; algunos con algo de experiencia en contextos tan complejos de la ruralidad. Sin embargo, era evidente que más que seguir con contenidos curriculares, era necesario construir un sentido compartido de propósito, uno que intente conectar la escuela con los sueños y desafíos del territorio.

---

<sup>75</sup> Institución Educativa Rural Roberto Durán Alvira, Neiva (Huila).

### ***Lectura del contexto: entender para Transformar***

Junto al equipo directivo y docente se ha empezado un proceso de lectura de contexto. Empezar a conocer más la región, a visitar algunas sedes que están dispersas en varias veredas, pero igualmente compartir con algunas familias y escuchar a los mayores hablar del pasado. Hemos comprendido que el café y los cultivos de pancoger no solo sostienen a las familias económicamente, sino que también son el alma del territorio, conectando generaciones y tradiciones. Sin embargo, también nos hemos encontrado con relatos de dolor, historias de desplazamiento, de miedo y de esfuerzos por reconstruir la vida tras los años de violencia.

Este ejercicio de escucha ha coincidido con la presencia de la Universidad Surcolombiana, que después de la pandemia, en su política de proyección social, ha venido trabajando con las comunidades, para recuperar la memoria y construir un sueño colectivo a través de un plan de vida a diez años. Este plan está centrado en tres ejes vitales: justicia social, justicia ambiental y la paz. Entre las iniciativas más relevantes, se destacan el fortalecimiento del campesino como sujeto de derechos, el impulso para la creación de una zona de reserva campesina que armonice la producción agropecuaria con prácticas sostenibles, la promoción de la soberanía alimentaria mediante la agroecología que permita la producción de alimentos orgánicos y un proyecto de turismo comunitario basado en la memoria del compositor Jorge Villamil, nacido en la región.

### ***La resignificación del Proyecto Educativo***

Hemos considerado la importancia de poner a dialogar el proyecto educativo con estas agendas comunitarias. ¿Cómo puede la escuela convertirse en un motor para fortalecer la identidad territorial, las prácticas sostenibles y la apuesta por la paz? En lugar de ver esto como un obstáculo, se puede ver como una oportunidad para resignificar la educación en Vegalarga.

Son múltiples las experiencias que en algún momento se han tenido en la región cuando el currículo responde a las realidades del contexto, con un enfoque territorial. Y es cuando los estudiantes aprenden matemáticas calculando los costos de producción de los cultivos o midiendo los rendimientos del suelo. En ciencias naturales, cuando investigan la biodiversidad de su entorno y exploran prácticas agroecológicas, para mejorar la calidad de sus cosechas.

La promoción de huertas escolares con abonos orgánicos producidos por los estudiantes y familias. Cuando desde las ciencias sociales, se reconstruye la memoria de los procesos de poblamiento y del conflicto en sus comunidades y se analizan los procesos históricos que los llevaron al presente.

La música y las artes en algunos momentos juegan un papel crucial. Inspirados en la obra de Jorge Villamil, los niños y los jóvenes, crearon canciones y poemas que narraban sus vivencias y su amor por la tierra. Paralelamente, se fomentó el turismo comunitario como un proyecto integral que vincula historia, cultura y conservación ambiental. Son prácticas y proyectos que algunas veces se mantienen o se están resignificando frente a estos nuevos tiempos.

### ***Un Aula para la Justicia y la Paz***

Por eso, abordar la justicia social, ambiental y la paz desde la escuela se convierte en un imperativo vital para estos tiempos de crisis climática, crisis alimentaria y de convivencia social. Por eso, la promoción de espacios de diálogo será fundamental, donde las voces de los estudiantes, familias, comunidades y docentes promuevan reflexiones sobre la soberanía alimentaria, la agroecología, el cuidado del agua, los derechos humanos, la equidad de género y la resolución pacífica de conflictos. En estas jornadas, los relatos de los mayores serán fundamentales, para conectar las nuevas generaciones con las lecciones del pasado.

El tema ambiental será otro pilar para seguir fortaleciendo. Los niños aprendiendo sobre compostaje, reforestación y técnicas para mantener el equilibrio ecológico. En alianza con líderes campesinos, los estudiantes participan en la siembra de árboles nativos y en la creación de huertas escolares, que no solo alimentan la soberanía alimentaria, sino que también se convierten en laboratorios vivos para el aprendizaje.

### ***Un futuro construido en comunidad***

A medida que el proyecto educativo se vaya resignificando, la escuela dejará de ser un espacio aislado, para convertirse en un nodo central del plan de vida comunitario. Las familias, los campesinos y las instituciones locales se sentirán parte de la transformación, niñas, niños y jóvenes comenzarán a verse no solo como estudiantes, sino como guardianes de un territorio lleno de potencial.

Para el equipo de profesores, el mayor logro no estará en los resultados inmediatos, sino en las semillas de cambio que se pueden seguir sembrando. Cada niña y niño que aprenda a valorar su entorno, cada familia que participe en las actividades de la escuela, cada docente que conecte su labor con las aspiraciones del territorio, será una señal de estar caminando hacia un futuro más justo, sostenible y en paz.

Somos conscientes de que los desafíos no desaparecen de un día para otro, pero también conscientes de que cuando la educación se conecta profundamente con el contexto y las personas es una fuerza poderosa capaz de transformar realidades. En consecuencia, de ello se gesta un proceso de resignificación del proyecto educativo institucional, denominado; *Cultivando saberes y conexiones rurales*; que tiene como propósito ser una hoja de ruta coherente con las aspiraciones territoriales y nacionales, a través de una propuesta pedagógica articulada por grados, en la que se promueve una educación con sentido que reconoce el contexto histórico, ambiental y sociocultural del territorio.

Desde la reconstrucción de la memoria local en sexto grado, pasando por la gestión emocional y el fortalecimiento del proyecto de vida en séptimo, hasta las apuestas ambientales y de desarrollo sostenible en grados superiores, este macroproyecto no solo responde a los desafíos del entorno rural, sino que también convierte a los estudiantes en actores activos del cambio. Las iniciativas como el agroturismo, en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA–, y los proyectos productivos no son solamente herramientas de formación técnica, sino medios para conectar la escuela con los sueños de la comunidad, posicionando la educación como un eje transformador, para un desarrollo local sostenible y en paz.

## **7. SurVersiones pedagógicas. Una apuesta de educación popular desde el Sur**

Colectivo SurVersiones Pedagógicas. Huila

FLOR DE MONTE

*“Somos flor de monte, /brizna de hierba en el asfalto, / hiedra que envuelve a los barrotos, cielo diáfano de nubes químicas. /Somos hijos de la tierra y huérfanos de todo. /Somos piedra en el zapato/ Somos repulsión para el sistema /y fuerza subversiva para el cambio. / Somos sol que devela injusticias / y luna que se entrega a la noche. Somos máscaras de risas/*

*camufladas de tristezas. Rebeldes ante lo abyecto/ y vulnerables ante lo profundo/ Somos la esperanza/ en medio de la barbarie que nos acecha”.*

Sofía Areiza González

Revista *SurVersiones* No 4 de 2024

Recorriendo caminos, como pequeños fuegos que buscan incesantemente otros mundos posibles donde atizar sus energías, nos fuimos adentrando, desde nuestra labor como docentes, en las moradas del sur, de valles, cerros y montañas, a través de ríos y bosques que poco a poco fuimos comprendiendo como las sagradas tulpas donde, signados por un propósito común, nos encontramos dispuestos a conformar una sola llama de sueños, luchas y saberes, una sola llama que se convirtió en el Colectivo *SurVersiones Pedagógicas*. Desde allí atizamos el pensamiento, para aportar a la lucha por una sociedad más justa y digna.

Desde el 2017, encendimos la desobediencia en forma de tulpa. En este año, bajamos desde los cerros a caminar la palabra en torno al Paro Nacional de Magisterio. En marchas y protestas nuestros fuegos se fueron encontrando y formando la juntanza. Fue en la toma de Bogotá donde la palabra se cocinó en la indignación de un sindicalismo al servicio del capital y la siempre viva esperanza de transformación política y social. Fue allá, en el caminar de la resistencia donde nos encontramos y creamos esta fuerza colectiva donde no hay líderes, hay caminantes. No hay conclusiones cerradas, hay preguntas que encienden más fuegos.

Caminando la palabra, como Colectivo, decidimos aventurarnos a caminar los territorios del Huila, a volver a la tulpa como espacio ancestral de encuentro, diálogo y formación, a movilizarnos en calles, montañas y valles en la lucha por la dignidad de los pueblos; decidimos aventurarnos en la creación de nuevos contenidos y alternativas para compartir nuestras propuestas y las de otros espíritus libres y autónomos que como “ángeles clandestinos” (a decir del poeta) están creando otras perspectivas, dignas y necesarias en nuestra Colombia conservadora.

### ***¿Qué sistematizamos?: fuego, palabra y acción***

Sistematizar, en nuestro caso, no es un ejercicio para archivar ni embalsamar la experiencia. Es un acto de insumisión narrativa. Es pensar(nos) como fuerza común, como cuerpo colectivo en movimiento. Es abrir caminos donde

antes hubo cercos, trazar rutas que nos permitan vernos —y sabernos— como parte de un movimiento social que educa, que resiste, que construye desde abajo.

Este ejercicio no busca decorar nuestras experiencias ni clausurarlas en conclusiones. Lo que hacemos es abrir grietas, sembrar preguntas, relatar lo vivido como quien enciende una antorcha en medio del monte. Nos urge inventar otras categorías, desobedecer los marcos impuestos, crear nuevos referentes desde y para la lucha. Porque si queremos una escuela popular que defienda los intereses del pueblo, no basta con resistir: hay que reimaginar.

Sistematizamos una experiencia que ha hecho de la educación un campo de disputa real en nuestro territorio, donde la pedagogía no se limita al aula, sino que se integra en el territorio, en la vida, en la calle. Desde tres ejes profundos y entrelazados —lo pedagógico, lo político y lo sindical—, el Colectivo SurVersiones Pedagógicas ha forjado una praxis transformadora que no solo cuestiona y se enfrenta a las políticas neoliberales, sino que camina con los pueblos: con jóvenes, mujeres, maestros, campesinos, indígenas y trabajadores.

Desde el Colectivo SurVersiones Pedagógicas creemos que la palabra es acción, la memoria es táctica y la esperanza, estrategia. No sistematizamos para cerrar ciclos, sino para abrirlos, para encender más fuegos, para conspirar —juntos— en la creación de una escuela que no reproduzca el orden, sino que lo cuestione, lo sacuda, lo rebase. Una escuela que se parezca al pueblo que la habita y no al sistema que la vigila.

### ***Círculos de palabra: La tulpa como método vivo***

Nuestro método ha sido el fuego: esa forma antigua de convocarnos sin jerarquías, de reconocernos en la palabra, en el diálogo fraterno. No hemos pensado la educación desde laboratorios, sino desde los territorios que habitamos y defendemos su dignidad.

Hemos hecho de los círculos de palabra una forma de insurgencia cotidiana, de pedagogía viva. Itinerantes y tercicos, los hemos llevado a los caminos de La Argentina, a los cafetales de Pitalito, a las esculturas sagradas de San Agustín, a los patios escolares y esquinas de Neiva y La Plata. En estos círculos de palabra hemos pensado la educación como “campo de combate” en palabras del maestro Estanislao Zuleta, como práctica territorial, como conversación que abriga y despierta. En estos círculos de palabra hemos compartido experiencias pedagógicas populares, alternativas y étnicas.

Cada círculo es un fogón pedagógico: se cocina la memoria, se remueve la rabia, se sirve la pregunta, se reparte el futuro. Es territorio de conversación sin permiso, de pedagogía encarnada, de saber insurgente. No es un espacio para acumular conocimiento, sino para tensionarlo, lanzarlo como herramienta de lucha.

Hablar en círculo es desobedecer la lógica de la fragmentación. Es devolverle a la escuela el sentido del ritual colectivo, del aprendizaje comunitario, del pensar con otros y no para otros. Es convertir la oralidad en trinchera, en archivo vivo, en motor de acción. En los círculos de palabra no se construyen consensos fáciles: se gesta la dignidad desde el conflicto, el disenso, la escucha radical.

### ***Eje Pedagógico: la escuela como acto subversivo***

En *SurVersiones Pedagógicas* no hablamos de reformar la escuela. Hablamos de desobedecerla. No pretendemos ajustar el currículo, ni modernizar la enseñanza, ni subir en los rankings propuestos por las pruebas estandarizadas. Nuestro horizonte es otro. Más profundo. Más incómodo. Más urgente.

Nuestra apuesta es demoler la estructura vertical, domesticadora y bancaria que hoy domina los sistemas educativos y sembrar en su lugar una escuela que emerja desde abajo, desde los territorios, desde las resistencias populares, desde los cuerpos que han sido históricamente silenciados. Una escuela pensada y vivida como acto subversivo.

En este sentido, investigar, actuar y transformar, se convierte en una pedagogía viva que nace desde el territorio. Como Colectivo, partimos de un principio político y metodológico irrenunciable: la educación no puede seguir pensándose desde fuera del territorio ni al margen de las luchas sociales. Por eso somos *SurVersiones*, como un símbolo de búsqueda y creación de las epistemologías propias de nuestras comunidades, del Sur global. En ese sentido nos hemos acercado a diversos saberes que se han convertido en pilar de nuestro senti-pensar: el “caminar es conocer” de pueblos indígenas; el senti-pensamiento afro; la Investigación Acción Participativa propuesta por el maestro Orlando Fals Borda; las epistemologías del sur planteadas por Boaventura de Sousa; el “amarrar la burra de la cola” del maestro Surcolombiano William Fernando Torres, entre otros y otras.

Desde esta mirada, la escuela deja de ser reproductora de saberes ajenos para convertirse en laboratorio popular, en asamblea de saberes, en espacio de articulación entre historia, memoria, vida cotidiana y horizonte político. Los contenidos y acciones curriculares se descubren, se acuerdan, se produ-

cen colectivamente a partir de las realidades concretas. La escuela (más allá del espacio físico) se convierte así en lugar de escucha activa, de exploración común, de construcción territorial del conocimiento. Y, sobre todo, en espacio de disputa y de transformación social.

### ***Educación encarnada en los territorios***

Las experiencias de educación popular impulsadas por integrantes del Colectivo SurVersiones Pedagógicas exploran otra forma de hacer escuela: una escuela que se enraíza en el territorio, que escucha a su gente, que camina al ritmo de las luchas las búsquedas colectivas. En Acevedo, La Plata, Campoa-legre, Hobo, Pitalito, Neiva, San Agustín e Isnos, la comunicación popular, la articulación con procesos sociales, la soberanía y autonomía alimentaria, la educación rural, la investigación científica y los derechos humanos, son líneas en las cuales se recorren caminos alternos y se rompe con la educación tradicional y el maestro operario.

Nos oponemos a una educación que solo sirve al mercado laboral, que forma para obedecer órdenes, alcanzar metas externas y reproducir desigualdades. La nuestra es una escuela que no forma consumidores, sino ciudadanos críticos, sujetos colectivos, en defensa del territorio y la construcción de otros mundos posibles. Una escuela que no compite, sino que comparte. Que no segrega, sino que teje comunidad. Que no estandariza, sino que crece en la diferencia.

Nuestra pedagogía se sitúa explícitamente desde los márgenes, pero no como periferia sumisa, sino como epicentro de reinención educativa. Hablamos desde las veredas, los barrios, los territorios en disputa, desde los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos, desde las voces que han sido sistemáticamente excluidas de la política educativa oficial.

Por eso, nuestras prácticas no buscan encajar en las directrices de organismos internacionales ni responder a los indicadores de eficiencia del sistema global. Nuestro referente no es el estándar, es el sueño colectivo. No buscamos educar para adaptarnos a un mundo injusto, sino para transformarlo desde las raíces.

### ***Eje Sindical: reapropiar el sindicato desde abajo***

En SurVersiones Pedagógicas, lo sindical no es una estructura para administrar cuotas políticas ni un escenario para disputar protagonismos personales. Es,

ante todo, una herramienta colectiva al servicio de las luchas territoriales y pedagógicas. En un contexto donde el sindicalismo ha sido reducido muchas veces a lógicas de confrontación interna, cálculos electorales y defensa de intereses particulares, el colectivo decidió asumir el desafío de abrir nuevos caminos dentro de la Asociación de Institutores Huilenses –ADIH, filial de FECODE–, con la firme intención de cuestionar desde adentro las prácticas que vacían de contenido político y ético la acción sindical.

Lo principal ha sido asumir una posición política crítica y de participación activa, desde la voz colectiva y desde abajo. Participar de los diferentes espacios, órganos y estructuras sindicales para desde ahí trabajar y transformar. Primero, por su poder popular, los espacios asamblearios, tanto asambleas municipales como la Asamblea de Delegados a nivel departamental. En las asambleas municipales, a través de las subdirectivas del sindicato y otras formas de participación, hemos podido llegar a las bases magisteriales para trabajar en conjunto, en subdirectivas como las de Palestina, Acevedo, San Agustín, San José de Isnos, La Plata, El Pital, Hobo y Pitalito. La Asamblea de Delegados ha sido una apuesta importante para el Colectivo, es desde ahí donde consideramos poder generar transformaciones estructurales a nuestra organización, dando debate con postura política y pensamiento crítico, creando propuestas que resignifiquen el sindicato magisterial.

Luego nos aventuramos a luchar desde otro frente: la llegada del colectivo al Comité Ejecutivo de ADIH no se limitó a ocupar un cargo: hace parte de ese proceso de reapropiación crítica del sindicato, desde abajo, desde las escuelas, desde los territorios. Se trató —y se sigue tratando— de disputar no solo el discurso, sino también los espacios y las formas. En lugar de restringir la participación a sectores afines a las directivas, se han promovido espacios abiertos, horizontales y comunitarios, donde todas y todos puedan aportar, debatir, construir. Ha sido un camino difícil: enfrentar las redes de intereses, los pactos silenciosos, las resistencias internas al cambio. Pero los y las maestras han sabido leer la apuesta y, con su respaldo, han abierto la posibilidad de una representación sindical distinta, enraizada en sus realidades, sus palabras y sus luchas.

Desde SurVersiones Pedagógicas, lo sindical se resignifica como práctica territorial y pedagógica. No basta con exigir derechos laborales: se lucha por la soberanía curricular, por la dignidad del aula, por una educación pública viva y crítica. El sindicato no está afuera de la escuela: está en la huerta, en la vereda, en la tupa, en la marcha, en el mural, en la revista. Es magisterio

que se organiza no solo con otros maestros, sino con campesinas, jóvenes, liderazgos ambientales, mujeres en resistencia.

### ***Eje Político: educación y movimiento social***

Desde el Colectivo SurVersiones Pedagógicas la educación se asume como trinchera, como fogón, como camino. La apuesta política es clara y frontal: somos parte del movimiento popular. Lo pedagógico no se separa de lo político, porque enseñar –en territorios atravesados por el despojo, la desigualdad y la guerras–, inevitablemente, un acto de resistencia. Por eso, desde las aulas rurales y urbanas, nos tejemos con procesos campesinos e indígenas del Huila, no por romanticismo, sino por convicción, por necesidad histórica y por sentido de lugar.

Esta articulación con el movimiento social no es decorativa ni ceremonial. Es estratégica, ética y profundamente práctica. Porque mientras los planes de estudio ignoran la tierra, el agua y la memoria, los pueblos enseñan desde la raíz: desde el fogón que recuerda, desde el tejido que sana, desde la semilla que insiste. En ese diálogo, la pedagogía crítica se alimenta del pensamiento indígena, de la resistencia campesina, de la palabra libre de las mujeres, de los lenguajes que brotan del mural, del canto, del ritual.

En este horizonte, la educación deja de ser herramienta de domesticación para convertirse en instrumento de emancipación. Y el magisterio, cuando se reconoce como sujeto político, deja de estar al margen para convertirse en parte activa de la transformación. No como iluminado, sino como caminante entre otros caminantes. Porque otro proyecto de país se construye también desde la escuela: una escuela que camina con el pueblo, que escucha el monte, que siembra justicia con cada palabra que resiste.

### ***La Revista SurVersiones Pedagógicas: palabra que arde y enciende***

En el marco de los procesos territoriales, pedagógicos y comunicativos que impulsa el Colectivo SurVersiones Pedagógicas, la revista ha emergido como un producto que no responde a fines editoriales, sino que se constituye como un artefacto político-pedagógico. Lejos de concebirse como un medio informativo tradicional, la revista se ha consolidado como espacio de formación crítica, memoria viva, creación estética, articulación comunitaria y resistencia discursiva.

A lo largo de sus ediciones, la publicación ha estructurado su propuesta en torno a siete secciones fundamentales que responden a una intencionalidad formativa y transformadora que refleja las apuestas del Colectivo por una educación desde y para los territorios:

- *Desde el cerro*: el editorial construido en conjunto y desde donde sentamos nuestra posición en contexto.
- *La Pedrada*: análisis político del momento histórico nacional. El nombre de la sección remite a la histórica práctica de resistencia popular, donde las ideas –como piedras– se lanzan para romper el cerco del silencio y la desinformación.
- *La Tulpa*: inspirada en los espacios rituales de los pueblos ancestrales, donde el fuego actúa como mediador del pensamiento y la palabra colectiva, La Tulpa recoge los procesos pedagógicos en clave territorial. La Tulpa es la expresión de la otra educación: la emancipadora.
- *Raíces del Río*: en esta sección, se profundiza en los relatos, saberes, historias y memorias de los pueblos en el Huila. El río funciona como metáfora y como sujeto vivo que conecta territorios, tiempos y resistencias.
- *Tumbar la Cerca*: esta sección se articula a las luchas territoriales y a la defensa de los bienes comunes. Documenta experiencias de resistencia frente al despojo, la explotación extractiva, la privatización de los recursos naturales y las violencias estructurales que enfrentan las comunidades.
- *Tejemos Palabras*: la dimensión estética y simbólica de la resistencia se expresa en esta sección a través de la literatura, la poesía, el cuento y otras manifestaciones artísticas. Tejemos Palabras reconoce el arte como herramienta política, como territorio simbólico desde el cual se construyen sentidos, se reafirman identidades y se proyectan futuros.
- *Fractal*: finalmente, Fractal permite abrir el campo de interpretación, pensamiento y creación cultural desde una lógica no lineal ni cerrada. Esta sección recoge aportes diversos sobre arte, música, literatura, teoría crítica y expresiones culturales contemporáneas.

En conjunto, estas secciones no funcionan como compartimentos estancados, sino como un entramado dinámico de voces, luchas y apuestas pedagógicas, que permiten proyectar la revista no solo como producto comunicativo, sino como parte integral del proceso de formación política del Colectivo. La

publicación ha logrado articular aula, calle y territorio, generando un archivo vivo de las resistencias locales, las pedagogías críticas y los lenguajes alternativos con los que se forjan nuevas formas de educar, comunicar y vivir.

La distribución de la revista responde a una lógica de circulación autónoma y territorializada. En lugar de depender de plataformas comerciales o institucionales, se priorizan canales comunitarios: encuentros pedagógicos, ferias populares, escuelas, bibliotecas populares, organizaciones sociales, radios comunitarias y redes educativas.

Asimismo, la publicación física se complementa con una versión digital de acceso libre, lo cual permite ampliar su alcance sin perder el anclaje en los contextos locales. Este enfoque multicanal responde al compromiso del colectivo con la democratización del conocimiento y el acceso libre a la palabra crítica. Además, cada circulación se convierte en acto pedagógico en sí mismo: la revista no solo se reparte, se conversa, se lee en voz alta, se debate en círculos, se reinterpreta en talleres y se transforma en insumo para nuevas acciones colectivas.

La revista ha sido utilizada como material pedagógico en procesos de formación docente, como archivo de memorias en ejercicios de justicia restaurativa, como insumo en luchas territoriales, y como espacio creativo en talleres con jóvenes, mujeres y comunidades rurales. Su carácter flexible y transdisciplinar permite que cada territorio la reinterprete según sus propias dinámicas.

### ***El manifiesto: pensamiento para la acción***

El Manifiesto Pedagógico es el corazón teórico de esta experiencia. El Colectivo SurVersiones Pedagógicas reconoce que el modelo educativo dominante en Colombia responde a una lógica funcional al orden global capitalista. Que se sostiene en la estandarización del pensamiento, la cosificación del sujeto y la adaptación a formas de producción y consumo que perpetúan la desigualdad, la explotación y la exclusión. A través de la educación por competencias, el Estado impone una visión instrumental del saber, alineada con las exigencias del mercado y legitimada por organismos multilaterales como la OCDE, el Banco Mundial y el FMI. Esta estructura educativa promueve un discurso de eficiencia, metas, resultados y productividad, gestionando la escuela como empresa y al estudiante como recurso humano.

Desde el Colectivo SurVersiones Pedagógicas pensamos la pedagogía como elemento fundamental de la cultura, donde se generan reflexiones sobre la

acción de educar, es decir, el cómo lo hago, el por qué lo hago y el para quién lo hago, y es ahí cuando ésta adquiere un enfoque de criticidad. En ese sentido, entendemos que esta reflexión está compuesta por una interdisciplinariedad de elementos científicos, culturales, filosóficos, sociológicos, antropológicos, comunicacionales, emocionales, contextuales e históricos que son clave para formar ciudadanías críticas y participativas.

Creemos que una pedagogía crítica es aquella que enseña desde las distintas áreas del conocimiento a pensar los desafíos de la sociedad actual para transformarla. Es un ejercicio donde la educación se convierte en un escenario propicio de análisis y cuestionamiento de las crisis ambientales, económicas, culturales, las cuestiones patriarcales, coloniales y capitalistas, las relaciones de poder y sus consecuencias en beneficio de los dominantes, las desigualdades sociales y sus distintos conflictos y tensiones, un análisis que lleva a generar una reflexión de los elementos anteriores, en el sentido de no dejar permear estos fenómenos en la sociedad, entendiendo su origen y sus propósitos, vislumbrando siempre como norte el aportar al cambio de estas realidades. Estamos convencidos de que una pedagogía crítica debe construir nuevos sujetos y nuevas subjetividades que reconozcan ser una antítesis del sistema capitalista. Que sea un sujeto arraigado en valores afirmados y contruidos por la memoria colectiva, que tenga una ratificación en su personalidad de los tejidos comunicativos, que construya un imaginario propio de futuro y que sea capaz de superar la edificación de un sujeto en crisis por la globalización y totalmente individualista.

Este enfoque, debe ser una crítica que estructure una identidad que nos reafirme en nuestro territorio, en nuestras prácticas culturales, que contribuya a la apropiación de lo nuestro y que incentive la gestión cultural, económica y política de nuestro propio desarrollo desde la perspectiva de la otredad y el SER colectivo.

En este contexto, el docente en una pedagogía con enfoque crítico debe ser un investigador, debe generar conocimiento transformador que responda a las necesidades propias del contexto donde se está educando. Para ello, la investigación debe salir de las universidades (sin abandonarlas) y extenderse en las aulas escolares de colegios y escuelas, en sus patios, pasillos, bibliotecas, debajo de sus árboles y sobre sus prados y graderías, en el barrio, vereda, pueblo y ciudad donde estas están. El docente debe generar investigación desde la misma práctica educativa, debe sistematizar sus experiencias para ser consciente de cuáles son los errores cometidos y cuál ha sido su avance y

su impacto en el desarrollo de sus tareas y propósitos, haciendo énfasis con ahínco en que el enfoque de su investigación como estrategia pedagógica debe responder a las necesidades que se plantean en el entorno donde ésta se desarrolla; por eso, la investigación que esboza la pedagogía crítica que nosotros alzamos debe ser una investigación participativa para solventar las necesidades de la comunidad en la que se desarrolle, poner en práctica los significativos aportes de la Investigación Acción Participativa –IAP– que propuso el maestro Orlando Fals Borda como herramienta de las comunidades y la academia para el logro de un buen vivir.

Esta pedagogía se orienta a la formación de sujetos que se reconozcan como antítesis del sistema. Sujeto colectivo, consciente de su memoria, crítico del orden establecido, capaz de imaginar y sostener futuros alternativos. Sujeto que no se conforma con saber, sino que quiere saber para transformar, para organizar, para resistir.

Reafirmamos que el magisterio tiene un lugar político en la sociedad. El docente crítico no es un técnico de aula, sino un actor que reflexiona y se organiza. Educar es también posicionarse, es asumir que la escuela es un territorio en disputa y que su sentido no está dado, sino que debe ser peleado todos los días. Por eso, nuestra propuesta se articula con los movimientos sociales, con el sindicalismo crítico, con las luchas campesinas, ambientales, feministas, indígenas, afrodescendientes, populares. Creemos que solo desde esa articulación puede nacer un movimiento pedagógico que sea capaz no solo de pensar la escuela, sino de imaginar otro país.

La pedagogía crítica que sostenemos se construye sobre tres pilares vitales: el amor, la solidaridad y el cuidado de la vida. Apuesta por una educación estética, sensible, llena de arte, de alegría, de espiritualidad no dogmática, de conexión con el territorio y con los otros; integra las inteligencias múltiples y recupera el derecho a aprender con placer, con sentido y con comunidad.

Este manifiesto dismantela el modelo de competencias como actualización del viejo modelo tradicional, denuncia su función de domesticación y propone una pedagogía crítica, comunitaria, amorosa, popular y subversiva. Una pedagogía con raíz y horizonte.

### ***Conclusión: seguir caminando la palabra***

SurVersiones Pedagógicas es una flor terca. No pidió permiso. Brotó. Y sigue brotando. Esta sistematización no clausura nada: al contrario, deja puertas

abiertas. Porque la escuela, cuando es digna, nunca termina. Porque la educación, cuando es rebelde, siempre comienza.

Hoy el colectivo sigue caminando la palabra, tejiendo con quienes luchan, soñando escuelas con raíz y con alas. Y al final, lo que queda es esto: el fuego que no se deja apagar. Estudiamos y luchamos, porque enseñar también es organizar la esperanza.

## 8. Un maestro que se quedó en su pueblo

Yamil Tafur Díaz<sup>76</sup>

Las primeras luces del amanecer se filtran entre las verdes colinas que abrazan el río Villavieja, mientras camino por el sendero que conduce a la institución educativa de San Andrés-Tello, donde he laborado los últimos veintidós años de mi vida. El rocío de la mañana y el aroma del café recién florecido impregnan el aire, recordándome por qué nunca quise abandonar estas tierras que me vieron nacer.

Solo un año escolar de mi primaria (1°) estuve en esta institución educativa, donde hoy laboro. Recuerdo aquellos momentos únicos de mi infancia con la profe Zenaida (1982), que me inspiraron a que la educación es un proceso fundamental en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje y que esta puede lograrse de la mejor manera desde un aprendizaje significativo y formativo, que inspire al educando a alcanzar las diferentes metas propuestas.

Me gradué como licenciado en matemáticas de la Universidad Surcolombiana. Siempre supe que mi destino estaba en retornar a mi pueblo. “Las matemáticas están en todo lo que nos rodea”, suelo decirles a mis estudiantes, mientras señalo los cultivos, las laderas donde se alcanza a observar algunos cultivos de café, alineados de plátano, yuca y maíz, que alimentan a la comunidad y le dan sustento a la economía campesina.

Al llegar a la institución, recuerdo el espacio donde alguna vez floreció la huerta escolar, un proyecto que, aunque breve, dejó una huella profunda en la comunidad educativa. Recuerdo con nostalgia cómo ese pequeño terreno se convirtió en un laboratorio vivo donde las matemáticas cobraban vida: las y los estudiantes medían, calculaban, proponían, debatían, analizaban semillas, calculaban perímetros, áreas, gráficos, hacían cuentas para los cul-

---

<sup>76</sup> Institución Educativa Rural de San Andrés, Tello (Huila).

tivos, medían distancias entre plantas, estimaban volúmenes de compost, y aplicaban proporciones para las mezclas de abonos orgánicos. En conclusión, soñábamos despiertos.

“No era solo un huerto”, reflexiono mientras abro la puerta del salón, “era un centro de integración donde las ciencias naturales, el lenguaje, las artes, etc. dialogaban con las matemáticas”. Los estudiantes aprendían sobre nutrición al estudiar las propiedades de las verduras que cultivaban. Comprendían los ciclos de la naturaleza al producir abono con los residuos del restaurante escolar, miraban la importancia del agua para regar las diferentes eras para que sus cultivos no fueran a secarse; en conclusión, desarrollaban una conciencia ambiental que trascendía las paredes del aula. La experiencia, aunque interrumpida por los períodos vacacionales, sembró una semilla la cual estoy decidido en hacer germinar nuevamente.

En mis clases, mientras explico el conjunto de los números Naturales (N), sus operaciones básicas, resultados de estas operaciones con aproximaciones mentales, ecuaciones, geometría y estadística, frecuentemente relaciono los conceptos con aquella época dorada de la huerta escolar. *¿Recuerdan cómo se calcula el perímetro, el área, el volumen, etc de algunas formas y figuras geométricas para llevar este conocimiento al contexto y que este sea un aprendizaje significativo al aplicarlo a nuestra huerta escolar al analizar qué tan grande puede ser nuestra huerta, que tanta malla necesitamos para encerrarla, cuánta semilla necesitamos, qué espacio dejamos de una era a otra, quién se encargará de cada espacio, además de estimar qué hortalizas podríamos sembrar para sacar el mejor provecho para nuestro proyecto y consumo?*, pregunto a mis estudiantes y sus ojos brillan al ver cómo los números cobran sentido en la vida práctica y cómo muchos no se han dado cuenta de las matemáticas que siempre han aplicado con sus familias en sus huertas caseras.

Pienso en los docentes y estudiantes de las 21 sedes de primaria de aulas multigrado de mi I.E San Andrés, cómo podemos aportar desde este proyecto de Huerta Escolar, para que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo y didáctico de las matemáticas, siendo la huerta algo de nuestro contexto.

Una de las estrategias para motivar el trabajo de la huerta escolar es el diseño y la elaboración de guías de aprendizaje para aulas multigrado, teniendo en cuenta la programación curricular del plan de estudio de la I.E.

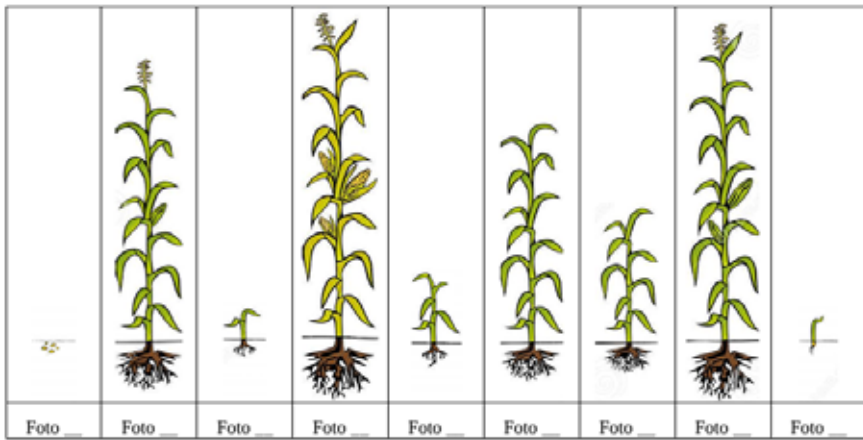
**PROYECTO: MI HUERTA ESCOLAR**

La profesora Lina realizó con sus estudiantes de primaria un proyecto llamado "Mi huerta escolar". Ella les pidió a sus estudiantes llevaran varias semillas de maíz para sembrarlas en un terreno que está muy cerca a la cancha de fútbol. Los estudiantes arreglaron el terreno y cada uno sembró 1 semilla

**PREGUNTAS PARA GRADO 1°, 2°, 3°, 4° y 5°**

1. La Profesora les dijo a los estudiantes que tenían que tomar fotos del cultivo y que tenían que pegarlas ordenadamente.

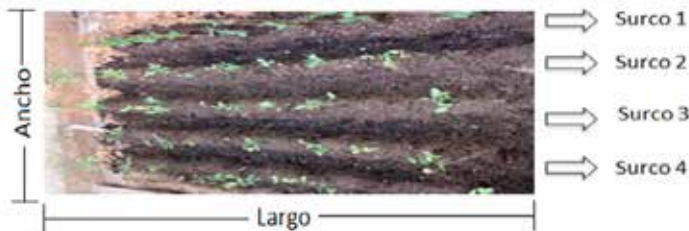
Ordene las fotos que se presentan a continuación, indicando el número que le corresponde a cada foto.



**PREGUNTAS PARA GRADO 2°, 3°, 4° y 5°**

Con el propósito de calcular la distancia que se requiere entre cada hortaliza para sembrarla, la profesora le solicita a sus estudiantes que observen y completen la siguiente tabla, considerando que cada palma mide 15 centímetros aproximadamente.

PLANTA	Distancias entre plantas ( )	Distancia entre plantas (Centímetros)
Zanahoria		15 cm
Cebolla larga		
Repollo		
Berenjena		

El proyecto de la huerta representaba mucho más que un simple espacio de cultivo en una región marcada por más de seis décadas de violencia. Se convirtió en un símbolo de esperanza y renovación. Por eso comprendo que la educación debe responder a los desafíos globales: la crisis climática y la seguridad alimentaria. Mi visión va más allá de las matemáticas; busca formar ciudadanos conscientes de su papel en la construcción de un futuro sostenible. La huerta escolar se convierte en todo, un centro de interés en la que se puede integrar las ciencias básicas, el lenguaje, el arte y demás áreas. Y lo más importante, la sensibilidad que provoca en el corazón de las y los estudiantes.

Por eso pienso que con una red de huertas escolares que se extienda por todas las sedes de la I.E, se puede convertir en espacios de investigación, donde las y los estudiantes no solo aprendan matemáticas y ciencias, sino que desarrollen un vínculo profundo con su territorio. Visualizo estos huertos como puntos de encuentro donde las familias compartan conocimientos tradicionales, donde los abuelos enseñen a las niñas y los niños los secretos de la tierra, de la luna con sus fases (luna nueva, cuarto creciente, luna llena y cuarto menguante), las características de cada una de estas para aprovecharlas en la huerta y donde la comunidad comparta a través del trabajo colectivo.

Mientras observo a mis estudiantes resolver problemas matemáticos contextualizados, pienso en cómo cada ecuación podría aplicarse en la futura huerta. Operaciones básicas en los números naturales para contar semillas, espacio entre cada semilla, distancia entre surcos, las fracciones para dividir las eras, los porcentajes para calcular el rendimiento de los cultivos, la geometría para diseñar planos, sistemas de riego eficientes, hallar los perímetros, áreas, volúmenes y concluir cómo podremos aprovechar de la mejor manera ese espacio de tierra para nuestro beneficio; la estadística y probabilidad para analizar y concluir a que le apostamos según las condiciones climáticas y el tiempo, el tipo de suelo, la altura, tipo de cultivos, etcétera. Todo cobra sentido cuando se aplica a la vida real.

Al final de cada jornada, cuando el sol se oculta tras las colinas y el canto de los pájaros anuncia el atardecer, salgo de la institución con la certeza de que nuestra labor trasciende las matemáticas. En mi corazón llevo la esperanza de que cada semilla plantada, ya sea de conocimiento o de verduras, germinará en un mejor futuro para nuestra amada región de San Andrés, un futuro donde la paz florezca tan naturalmente como las plantas, en su anhelada huerta escolar y se motiva a que cada golpe en la tierra es para sembrar esperanza para nuestras vidas y desde nuestro contexto.

## **9. Educar para la vida. Construir un proyecto pedagógico acorde a las necesidades del contexto**

Colectivo Docente Institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa.  
Neiva (Huila)

La institución Educativa Técnico IPC Andrés Rosa, está ubicada en la Comuna 8, al sur oriente de la ciudad de Neiva, capital del departamento del Huila, un sector que se originó con el asentamiento de los desplazados por la violencia y que se denominó *Filo de Hambre*. Los habitantes del sector enfrentan un alto nivel de pobreza y un elevado índice de problemática social. La institución cuenta con cinco sedes, en las que se ofrece desde educación inicial hasta educación media técnica, teniendo como misión la formación humana y técnica que promueve el emprendimiento, la vinculación al sector productivo y el ingreso a la educación superior, a través de programas y proyectos que respondan a necesidades e intereses de la comunidad.

Por lo tanto, como parte de seguirle dando continuidad a la experiencia de la Expedición Educativa que convocó a las instituciones educativas a caminar el territorio y ponerlo a dialogar con las escuelas, convencidos de que la educación debe ser un acto profundamente arraigado en la realidad, desde hace unos años un colectivo de profesores y sus directivos decidieron emprender una travesía que ha empezado a transformar la esencia de su proyecto educativo. Decidieron caminar la Comuna 8, conocer de cerca sus realidades y, de esta forma, construir un proyecto educativo que diera respuesta a las necesidades del contexto institucional, que favoreciera las estrategias de permanencia, que fuera coherente a los principios institucionales y que mejorara la calidad educativa, es decir, que garantizara educar para la vida a los estudiantes.

### ***Caminar el contexto de la institución***

Para conocer las realidades y necesidades de la comunidad educativa, se consideró pertinente implementar dos estrategias: El recorrido con todos los docentes por los barrios de la Comuna 8 y la aplicación de una encuesta socioeconómica a las familias.

Los docentes comenzaron a caminar por los barrios de la Comuna 8 y visitaron cada una de las sedes, para conocer su historia y consolidar la noción de institución educativa, con generalidades y particularidades que se integran

para consolidar la educación para la vida. En esas caminatas, no solo buscaban identificar problemáticas, sino también descifrar las dinámicas comunitarias que han venido sosteniendo la vida en medio de todas las adversidades y precariedades. Tuvieron espacios para conversar con líderes comunitarios, ancianos, jóvenes, gestores culturales, mujeres, entre otros.

De esta forma, conocieron algunos de los fundadores de los barrios que empezaron como invasiones, los cuales narraron el proceso de autogestión para irse ganando un espacio en la ciudad. También, hablaron con un colectivo de mujeres que ha marcado procesos de organización comunitaria, gestores culturales que han narrado historias y poemas alrededor de las luchas y los sueños de futuro que las comunidades le apuestan en la comuna y de múltiples experiencias que han construido tejido social. Además, con los estudiantes del grado noveno, mediante procesos de cartografía, se construyó el mapa de la Comuna 8 de la ciudad de Neiva, ubicando los lugares e instituciones representativas.

En cuanto a la encuesta socioeconómica aplicada a las familias, viabilizó la participación tanto de los padres de familia como de los estudiantes en el reconocimiento de sus posibilidades, necesidades y fortalezas, al permitir identificar características socioemocionales de los estudiantes, sus cualidades, motivaciones, necesidades, intereses, además del conocimiento de su dimensión social: su historia, condiciones económicas, sociopolíticas, ideológicas y culturales, las cuales hacen parte de los insumos para reconstruir el currículo del tipo de sociedad y de educación que queremos, y del perfil del egresado que se quiere formar. La información recolectada fue analizada por cada uno de los asesores de los 52 grupos, logrando que los docentes reflexionaran acerca de las particularidades de su grupo a cargo, para definir acciones pedagógicas y de acompañamiento socioemocional a realizar.

Estas experiencias originaron una lectura crítica del territorio, de la cual se resaltan los siguientes aspectos:

- *Económico*: entender cómo el llamado rebusque y la informalidad es lo que marca las vidas de la mayoría de las familias, pero también cómo florecían formas de emprendimientos y de microempresas que le dan sustento a los ingresos de las familias.
- *Social*: la precariedad de las viviendas en algunos asentamientos y la informalidad de los servicios públicos. El deterioro de la planta física de algunas sedes educativas y de la malla vial. Situaciones de conflicto social y enfrentamiento de grupos de jóvenes por temas de control territorial,

que alteran la convivencia en el sector. Pero, igualmente, se rescatan experiencias de organizaciones comunitarias que hacen gestiones para restaurar el tejido social.

- *Ambiental*: el deterioro y contaminación de las quebradas La Cabuya y La Torcaza, y del río del Oro. La carencia de espacios verdes y espacios públicos que integren a la comunidad, aunque se encuentre el proyecto de parque Peño Redondo como un hito ambiental y cultural de la comuna y la ciudad.
- *Cultural*: la riqueza de expresiones artísticas y tradiciones, a menudo invisibilizadas por la ciudad.

Estos hallazgos no solo empezaron a conmover a colectivos de docentes, sino que les plantearon un desafío: ¿cómo podía el proyecto educativo de la institución responder a estas realidades de manera auténtica y transformadora?

En este sentido, fue necesario revisar los factores que influyen en el proceso de aprendizaje y de una constante búsqueda de alternativas curricular y didácticos, que respondan a las realidades del contexto, para afirmar la autonomía del docente y elaborar proyectos curriculares relevantes para los estudiantes. Para ello, se diseñaron e implementaron las estrategias que se consideraron pertinentes para atender las necesidades encontradas en el diagnóstico, entre ellas: trabajo en equipo y comunicación, espacios para el diálogo y la reflexión, ejes transversales que orientan la formación de los estudiantes y flexibilidad curricular.

### ***Trabajo en equipo y comunicación***

Esta estrategia permitió distribuir los compromisos en equipos de trabajo, para lo cual, además de los equipos ya establecidos como consejo académico, equipo de área y equipo de gestión, se organizaron diferentes comisiones como: equipo de grado, equipo para la elaboración de la Guía Integrada de Aprendizaje, comisión para la actualización del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, comisión para la actualización del Manual de convivencia, comisión para la actualización del Proyecto Educativo Institucional, equipo para la ejecución del Proyecto transversal, comisión para la autoevaluación institucional, comisión para la inclusión, comisión de bienestar.

Posteriormente, se organizó la Comisión Proyecto Pedagógico, un equipo interdisciplinar conformado por 8 docentes de diferentes campos como ma-

temáticas, ciencias naturales, inglés, primaria, lengua castellana, artística, orientación escolar, quienes se encargaron de organizar y orientaron el proceso de reconstrucción del Proyecto Educativo Institucional, apoyado por el equipo de gestión, lo cual facilitó tener los espacios necesarios para realizar los talleres con todos los docentes, con los estudiantes y con los padres de familia. Además, el equipo de trabajo cuenta con el apoyo de la comisión actualización del proyecto educativo institucional PEI, el cual realiza los ajustes necesarios al PEI, de acuerdo con los resultados del proceso.

Para facilitar el trabajo de los diferentes equipos y comisiones, la institución adquirió un dominio institucional, con el que se les asignó a todos los docentes un correo institucional y se organizó toda la información institucional en el drive, y como evidencia del trabajo de los diferentes equipos y comisiones, se tienen en el drive institucional las actas de todas las reuniones realizadas. Esta estrategia permitió mejorar la comunicación institucional y fortalecer en los docentes las habilidades en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

De igual manera, la página de Facebook de la institución ha sido otro medio de comunicación permanente con la comunidad educativa, pues a diario se publican información de las actividades que se realizan en la institución y se transmiten eventos institucionales, como la Feria del Emprendimiento, la Muestra Artística y Folclórica, la Ceremonia de Graduación, entre otros. De esta forma se ha fortalecido la comunicación y la relación escuela-familia.

### ***Espacios para el diálogo y la reflexión***

Con el fin de definir estrategias pertinentes para atender las necesidades encontradas durante el proceso, se organizaron diversos grupos de discusión (10 talleres) con docentes, padres de familia y estudiantes, con el fin de retroalimentar y escuchar las voces de los actores involucrados. De esta forma, la institución inició un proceso de reflexión y construcción colectiva del modelo pedagógico, para promover estrategias de mejora que impactaran en las realidades del contexto escolar, al ponerlas en práctica y ser evaluadas.

En los talleres que se realizaron con todos los docentes de la institución, fue posible establecer:

- El perfil del estudiante.
- Los propósitos de formación por niveles.
- Los aprendizajes acordes a las necesidades identificadas.

- Los ajustes al Sistema institucional de evaluación, para aplicar la evaluación formativa.
- La estructura del Plan curricular de cada área integrada.
- Las características de la interdisciplinariedad.
- Los criterios de evaluación para cada área integrada en cada uno de los grados.
- Definir el perfil del docente.
- Las estrategias para el acompañamiento socioafectivo.
- Los ajustes al manual de convivencia para aplicar la justicia restaurativa.
- Los ajustes al plan de estudios.
- La flexibilización curricular.

En efecto, se identificaron fortalezas y debilidades del currículo vigente, al revisar las programaciones de las diferentes áreas, el plan de estudios, los proyectos transversales, la autoevaluación institucional, la ocupación de los egresados, la relación del currículo con el contexto, entre otros, por lo que se estableció que era necesario trabajar en los siguientes aspectos fundamentales:

- *La educación para el cuidado de la vida:* inspirados por las experiencias comunitarias, integrar al currículo proyectos que conecten a los estudiantes con la sostenibilidad, la convivencia y la paz.
- *Reconocer los talentos y habilidades:* diseñar proyectos para que cada estudiante pueda explorar sus intereses y habilidades, desde la música hasta la tecnología, pues la educación debía centrarse no solo en llenar vacíos, sino en cultivar lo que ya habitaba en ellos. Por lo tanto, no se trata de abordar la educación desde un enfoque exclusivamente problemático, sino, reconocer y potenciar los dones, talentos y saberes que ya existían en los estudiantes y sus familias. Cada niño, cada joven, es un portador de historias, habilidades y sueños que merecen ser valorados y fortalecidos.
- Integración entre la escuela y la comunidad: lo cual se ha convertido en un gran desafío, pues la comunidad deja de ser un “afuera” y se integra al corazón del proyecto educativo.

Como parte de este proceso, en el 2024 se realizó un ejercicio de muralismo, para cambiar la pálida pared de los muros de la institución, en el cual participaron los estudiantes, profesores y padres de familia, plasmando la memoria de la comuna, su simbología alrededor del agua, el significado de la mujer como cuidadora de la vida, pero igualmente sus sueños y esperanzas.

### ***Ejes transversales que orientan la formación de los estudiantes***

En asamblea de docentes se definieron los ejes transversales institucionales para cada uno de los grados: desempleo y emprendimiento, habilidades comunicativas, derechos humanos, fortalecimiento del proyecto de vida, el cuidado del agua, el cuidado integral de la salud.

Estos ejes son incluidos en los aprendizajes que los docentes desarrollan a partir de la interdisciplinariedad y la transversalidad, para fomentar el análisis de las problemáticas del entorno y situaciones reales de la vida cotidiana de las familias de la comunidad educativa, en las cuales se favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico.

De esta forma, el Proyecto Transversal Institucional denominado: *Educación para la vida con calidad humana*, pretende tener pertinencia con las necesidades de la comunidad y desarrollar las competencias ciudadanas, como alternativa que favorece la articulación de distintos conocimientos, saberes y prácticas, pues la transversalidad es utilizada en la institución como una oportunidad para aportar a los procesos de formación de ciudadanía a través de temas como: la educación para la convivencia, la participación democrática, el ejercicio de los derechos humanos, la sexualidad, la promoción de estilos de vida saludables, la movilidad segura, la educación económica y financiera, así como la educación ambiental.

### ***Flexibilidad curricular***

Los docentes realizaron el proceso de análisis crítico y reflexivo de sus prácticas pedagógicas, pues ante los nuevos requerimientos de la sociedad y las demandas de los distintos actores sociales se van agregando nuevos contenidos al currículo, sin reflexionar suficientemente sobre qué aprendizajes se requieren para la vida, como una estrategia que permite fortalecer en los estudiantes sus habilidades, responder con el propósito institucional debido a toda la problemática social y económica del contexto, las cuales requieren ser atendidas.

Por lo anterior, fue necesaria la flexibilización de los aprendizajes, para incluir la complejidad de la vida cotidiana, social, política –regional, nacional y mundial–, y cumplir con la responsabilidad social de generar condiciones para que los estudiantes puedan construir su proyecto de vida mediante el aprendizaje de saberes necesarios, para fortalecer las relaciones personales y sociales, participar plenamente en los diversos escenarios culturales, en la vida

ciudadana, en el mundo del conocimiento tecnocientífico, el arte y el trabajo, y así genere un impacto positivo en su realidad.

En este sentido, para la flexibilidad curricular los docentes tomaron como base los lineamientos curriculares de cada una de las áreas académicas; luego, a través del trabajo concertado entre los equipos por grados o ciclos, integrando el trabajo interdisciplinar del equipo de docentes, revisaron qué saberes para la vida requieren ser promovidos y, en particular, atender qué aprendizajes significativos y relevantes se relacionan con la complejidad de la vida cotidiana, social, política –regional, nacional y mundial– y, al mismo tiempo, permiten integrar los aprendizajes de las diferentes áreas y generar condiciones para que los estudiantes puedan construir un proyecto personal de vida.

En este sentido, las capacidades no pueden verse únicamente como estrategia cognitiva, sino que es importante revisar los procesos socioafectivos, que garantizan la formación integral de los estudiantes.

### ***Reflexiones finales***

La construcción colectiva de *Educación para la vida* no ha sido un proceso fácil. El colectivo de docentes, con la certeza que la educación debe ser un acto radical del cuidado de la vida, no solo se quedó con diagnosticar y reflexionar, sino que continúa propiciamos los espacios y las oportunidades que permitan continuar aprendiendo y desaprendiendo, para contribuir a la transformación de las realidades, junto con otros actores sociales presentes en el territorio. Sin embargo, surgen tensiones entre lo urgente y lo importante, entre el peso de las exigencias de una educación estandarizada y la aspiración de una educación transformadora.

En este sentido, el trabajo realizado en la institución evidencia que el mejoramiento de la educación requiere revisar todos los factores que influyen en el proceso de aprendizaje y de una constante búsqueda de alternativas a través de las cuales la institución promueva procesos pedagógicos, curriculares e institucionales en los que participen los integrantes de la comunidad educativa, pues de esta forma se fortalece la autonomía y la participación. En efecto, se evidenció que para obtener mejores resultados es necesario diseñar estrategias de trabajo conjunto, en las que se incluya la complejidad de la vida cotidiana, social, política regional y nacional, y de esta forma responder de manera asertiva a los requerimientos actuales.

Además, la construcción del proyecto educativo está lejos de ser un fin alcanzado, es un proceso en constante construcción, pues si bien es cierto que se ha dado un primer y significativo paso hacia la búsqueda de un currículo más pertinente que atienda a las necesidades de la comunidad educativa, este es un proceso que tomará cierto tiempo, para poder probar el gran impacto que se pretende generar en el proceso de formación de los estudiantes, con el firme propósito de garantizar una enseñanza efectiva, que facilite una educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes.

Entre tanto, la apropiación y aplicación del modelo pedagógico por parte de los docentes ha mejorado la empatía de los docentes para con los estudiantes, dado que, al entender su contexto, se facilita la búsqueda de estrategias pertinentes de acuerdo con sus características, en las cuales el territorio se convirtió en su aula más grande y cada día reafirma su convicción de que la educación debe ser un acto profundamente humano, orientado no solo a sobrevivir, sino a vivir con dignidad y esperanza.

Por otra parte, el reconocimiento otorgado por el Ministerio de Educación en el Foro Educativo Nacional 2023, como una de las cinco mejores Experiencias Significativas del país, permitió visibilizar que es posible encontrar más y mejores caminos para reducir la desigualdad social y alcanzar el pleno goce del derecho a una educación pertinente, contextualizada y de calidad pertinente para niños, niñas y jóvenes, que potencia la vida y la paz.

## **10. La escuela rural, espacio para la defensa del agua y el territorio**

M.G Lady Julieth Bravo Fajardo - Asesora de Investigación Rural  
e interdisciplinaria

ESP. María Nohemy Peña Buendía - Coordinadora  
de Práctica Pedagógica Investigativa

M.G Sandra Milena Perdomo Méndez - Coordinadora Proyecto Intercultural  
GLE (Global Learning Experience)<sup>77</sup>

La experiencia de formación de maestras y maestros con pertinencia rural, urbana y para la inclusión en la Escuela Normal Superior de Neiva<sup>78</sup>, se cons-

---

<sup>77</sup> Maestras del Programa de Formación Complementaria de La Escuela Normal Superior de Neiva (Huila).

<sup>78</sup> La Escuela Normal Superior de Neiva se circunscribe a la región Surcolombiana y se ubica en la capital del departamento del Huila.

truye en la perspectiva de la pedagogía crítica y la Educación Popular, desde la concepción del currículo como curso de la vida. De ahí que las demandas educativas, derivadas de la lectura de los contextos (personal, familiar, local, regional, nacional y global), se constituyan en el punto de partida para la planeación semestral y anual del trabajo pedagógico. De esta manera, la vida de los sujetos, en su múltiple dimensionalidad, es asumida como contenido de aprendizaje con una metodología hacia procesos de investigación formativa que ha superado progresivamente la transmisión de contenidos desagregados y desligados de la realidad.

Así, la propuesta de formación parte de la lectura de sí mismo, de los sujetos y sus contextos, reconoce y potencia las capacidades, con el propósito de fomentar y crear tejido comunicativo con las comunidades, construir y desarrollar con ellas proyectos pedagógicos pertinentes a sus demandas. De esta manera, se han tematizado los semestres y el último a cursar corresponde a la línea de investigación sobre educación rural, con la pregunta: ¿Qué maestro/maestra y currículo demanda la realidad ambiental, sociocultural, política y económica del contexto rural, que articule lo local con lo global, para consolidar sentido de pertenencia y soberanía territorial? Esta pregunta se trabaja con las experiencias de historias de vida, huerta escolar, clase paseo<sup>79</sup> y las prácticas pedagógicas investigativas, las cuales se constituyen en el trabajo de campo para allegar información a ser organizada, interpretada y analizada a la luz de los referentes que aportan las distintas disciplinas del saber constituido, para dar respuesta a la pregunta de investigación.

En este transcurrir, el acercamiento al territorio rural, de más de 20 años, desde experiencias in situ con comunidades campesinas e indígenas, ha permitido a la Institución consolidar la formación con pertinencia rural en la pluriversidad del contexto. De esta manera, las prácticas pedagógicas investigativas realizadas en 63 veredas del norte del departamento del Huila, con mayor frecuencia en las sedes rurales de la cuenca del río Las Ceibas, del municipio de Neiva y los Resguardos Indígenas Tama-Dujos de Paniquita y

---

<sup>79</sup> La clase paseo, como metodología de aprendizaje, es una aproximación a una etnografía rural, que posibilita la observación planeada y consciente del medio natural y del contexto social, a fin de aproximarnos a la comprensión de las tramas y complejidades de la cotidianidad rural desde la participación de la vida de la escuela y la comunidad en su espacialidad y temporalidad. Estudiantes IV Semestre Bachilleres y Pares Académicos: Vicente Iván Cruz, Gloria María Alvis y Sandra Perdomo. Construyendo identidad a partir de nuestras historias de vida. PFC, junio de 2015.

el Tama-Nasa de La Gabriela, permiten ubicar los trayectos en el trabajo de reconocimiento del contexto rural, en cuatro etapas:

- La primera, 2003-2006, lectura de contexto, que indaga sobre las categorías Vereda, Escuela, Actores educativos y Modelos Pedagógicos, para responder a la pregunta por el maestro y la maestra a formar y por la escuela a construir para un país en guerra<sup>80</sup>.
- La segunda etapa, 2007 a 2009, estudia las transformaciones de la vereda, la escuela y los actores educativos.
- La tercera, a partir del 2010, se pregunta por la maestra/maestro que requieren las comunidades campesinas e indígenas, para construir la escuela pertinente a sus realidades, consolidando investigaciones que se ponen en diálogo a través de distintos lenguajes sintetizados en la ponencia y puesta en escena en el Foro Escuela de Vida, realizada desde 2012, en la búsqueda de la escuela pertinente a las realidades, al devenir histórico de los sujetos y sus contextos, donde se reafirma la coherencia de la propuesta en temáticas investigativas tales como: relaciones con el territorio<sup>81</sup>, soberanía alimentaria y territorial<sup>82</sup>, economías campesinas<sup>83</sup> la construcción de la escuela hacia la paz de Colombia<sup>84</sup>, expectativas frente a la vida y al proceso de paz<sup>85</sup>, la dignificación de

---

<sup>80</sup> Propuesta curricular para la formación de maestros y maestras con pertinencia rural y urbano marginal.

<sup>81</sup> Las relaciones con el territorio: las del mercado, la vida y el hombre; las del agua, la vida y la naturaleza. Estudiantes IV Semestre Normalista PFC. Pares Académicos: María Nohemy Peña Buendía y José Alberto Rincón Trujillo. Noviembre de 2011.

<sup>82</sup> Entretejiendo realidades campesinas... hacia la formación para la soberanía alimentaria y territorial. Estudiantes IV Semestre Normalista. Pares Académicos: María Nohemy Peña Buendía y José Alberto Rincón Trujillo. Noviembre de 2012.

<sup>83</sup> Descubriendo la economía campesina como fuente de aprendizaje en la escuela. Estudiantes IV semestre Normalistas. Pares Académicos: Gloria María Alvis y José Alberto Rincón. Noviembre de 2014.

<sup>84</sup> Experiencias de vida que aportan a la construcción de una escuela en y para la paz. Estudiantes del IV Semestre Normalistas. Pares académicos Gloria María Alvis Rodríguez, Johanna Díaz y José Alberto Rincón Trujillo. Noviembre 2015 y Haciendo camino al andar, la escuela hacia la Paz de Colombia. Estudiantes V Semestre Bachilleres. Pares Académicos: Gloria María Alvis Rodríguez, José Alberto Rincón Trujillo y Sandra Milena Perdomo Méndez. Agosto de 2017.

<sup>85</sup> Expectativas frente a la vida y al proceso de paz. Estudiantes IV Semestre Normalista. Pares Académicos: Gloria María Alvis Rodríguez, Vicente Iván Cruz Jerez y Sandra Milena Perdomo Méndez. Diciembre de 2017.

la vida<sup>86</sup>, reterritorialización de las vidas<sup>87</sup> y narrativas del conflicto armado en Colombia<sup>88</sup>.

Las etapas anteriores hilan los caminos para la cuarta etapa, de sistematización de experiencias pedagógicas.

En este andar, la formación-acción-reflexión para sistematizar las prácticas pedagógicas en torno a la defensa del agua y el territorio surge como demanda por la presencia nuevamente de las corporaciones petroleras y mineras en el territorio de la cuenca del río Las Ceibas, a pesar de la movilización social denominada *Carnaval de Ríos vivos*, en el 2014, donde las comunidades y la Escuela Normal Superior de Neiva se manifestaron masivamente frente a la problemática socio-ambiental que las multinacionales extractivistas causan en el territorio de la cuenca del río. Hoy, las corporaciones no vienen a concertar, sino a informar que cuentan con permisos de la ANLA y el apoyo de miembros de la entidad territorial para fracturar el territorio.

Esta realidad convoca a la escuela a unir esfuerzos desde la acción pedagógica, para suscitar el reconocimiento reflexivo de la memoria y la conciencia como sujetos políticos en torno a la defensa del territorio. Por tanto, el colectivo de maestros y maestras del Programa de Formación Complementaria con los estudiantes del semestre de Educación rural, aborda en el proyecto del semestre la pregunta *¿Qué maestro (a) y escuela demanda el reconocimiento de las transformaciones socioambientales en la Cuenca del Río Las Ceibas, en los últimos 10 años para la defensa del agua y el territorio?*, como eje articulador en la experiencia de práctica pedagógica investigativa, al indagar por las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras en las siguientes escuelas rurales: El Centro, Platanillal, Floragaita, Los Cauchos, Santa Bárbara, El Vergel, Pueblo Nuevo, Santa Helena, Tuquilla, Las Nubes y Motilón

---

<sup>86</sup> Dignificando la vida. Estudiantes IV Semestre Normalistas, Pares Académicos: Vicente Iván Cruz Jerez, Gloria María Alvis Rodríguez y Sandra Milena Perdomo. Noviembre de 2018.

<sup>87</sup> La escuela, escenario de reterritorialización de las vidas individuales y comunitarias para un país y una Latinoamérica libre y autónoma. Autores: Maestros y maestras en formación del IV y V semestre Normalista y de Bachilleres “Primaria Rural”; pares académicos Edwin Ricardo Saldaña Cuellar, Alberto Rincón Trujillo, Pablo Emilio Bahamón Montero y Sandra Milena Perdomo Méndez. Noviembre de 2022.

<sup>88</sup> Abrazar la verdad para nuestro despertar como seres de Paz. Estudiantes del semestre IV Normalistas, Programa de Formación Complementaria, Pares académicos: José Alberto Rincón Trujillo, Lady Julieth Bravo Fajardo, Edwin Ricardo Saldaña Cuellar, Sandra Milena Perdomo Méndez. Noviembre 17 de 2022.

(I.E Escuela Normal Superior de Neiva); Santa Lucía, Palestina, Primavera, San Miguel y Canoas (I.E. San Antonio de Anaconia): Resguardo Indígena La Gabriela y El Chapuro (I.E. El Caguán); Resguardo indígena Paniquita (I.E. La Ulloa, del municipio de Rivera).

El colectivo de maestras y maestros del Programa Formación Complementaria –PFC–, junto con los estudiantes del semestre de educación rural, abordan el proyecto del semestre con la pregunta antes planteada y, a su vez, en el trabajo de campo en cada una de las escuelas rurales de la cuenca del río Las Ceibas; desarrollan con maestras y maestros en ejercicio, los niños y niñas, proyectos pedagógicos de aula sobre la caracterización de la vereda y es aquí donde se involucran las familias y otros miembros de la comunidad, como sujetos partícipes del proceso de investigación, en distintos niveles.

Esta dinámica propició encuentros, talleres y foros de formación en procesos de sistematización de prácticas pedagógicas en defensa del territorio, orientados por el Programa de Formación Complementaria, con el apoyo de reconocidos referentes de la educación popular, la pedagoga Lola Cendales González y el maestro Vicente Iván Cruz Jeréz, que permitieron avanzar en la comprensión de la investigación, como acción reflexiva y transformadora, que compromete la participación de los actores en el diálogo intercultural a distintos niveles, para la sistematización en torno a las categorías: historia de los proyectos ambientales en la cuenca del río Las Ceibas, prácticas pedagógicas y formación de maestros-maestras.

### ***Historia de los Proyectos ambientales en la cuenca del río Las Ceibas***

En este ejercicio de construcción de memoria, la lectura de contexto posibilita que el proyecto pedagógico de la ENSN camine al ritmo de la vida, atendiendo a la dinámica social, política, económica y cultural del orden global, nacional, regional, local y personal, para develar las políticas neocoloniales del Estado, mediante las cuales declara o determina ciertas áreas del espacio nacional como zonas de reserva, con fines de explotación minera y/o agroturística<sup>89</sup>, tal como sucedió con la cuenca del río Las Ceibas en el año 2007, con la consecuente desterritorialización de sus habitantes, hecho que exige una escuela situada y diferenciada, generadora de mayores niveles de concien-

---

<sup>89</sup> CAM, Diagnóstico Cuenca río de las CEIBAS.

cia de los derechos y responsabilidades personales, y ciudadanos tanto de los pobladores de la zona como de los participantes en los procesos pedagógicos.

En el reconocimiento del contexto en La Cuenca, el proyecto ambiental del año 2007 identificó afectaciones al medio natural y social debido a la reducción de la oferta hídrica, baja productividad de los suelos, disminución del área cultivada, cambios en el tipo de usos del suelo, deforestación progresiva, disminución representativa del área boscosa, alteración del paisaje, invasión y fragmentación del ecosistema estratégico, con el consiguiente deterioro de la reserva forestal Parque Natural La Siberia.

En la parte media y alta existe un fuerte conflicto por el uso y abuso del agua, que provoca avalanchas e inundaciones, las cuales se han repetido cada vez con mayor periodicidad. Las últimas, se presentaron en 1999, 2000 y 2004, situación que afectó notablemente el suministro de agua potable en la zona urbana de Neiva. En la parte baja están las veredas Platanillal, Ceibas Afuera, Centro y Venadito, las que presentan una subutilización del suelo y pérdida de la biodiversidad en más de un 70% de su territorio, por la presencia de la petrolera, empresas de explotación minera y la destinación de la tierra en su mayor parte al pastoreo, desencadenando una disminución de la calidad de vida de los habitantes de la zona rural.

La comunidad educativa del corregimiento Las Ceibas y en especial los - las docentes de las escuelas rurales conscientes de la grave problemática ambiental que enfrenta el corregimiento, emprenden un proceso de formación comunitaria mediante la implementación de Proyectos Pedagógicos Productivos. Para el año 2007, se fortalecieron las experiencias educativas en el marco del proyecto *Por amor al Río reforestamos, reciclamos y embellecemos*, liderado por la I.E Escuela Normal Superior de Neiva, como iniciativa de las maestras Celia Cardozo, Gloria Esther Martín y el maestro Vicente Iván Cruz, con el propósito de consolidar la educación ambiental para la defensa y conservación del agua y del territorio, a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula, asumidos como procesos de investigación que incorporan acciones transformadoras, como la reforestación en las veredas y el embellecimiento de las escuelas con la participación de la comunidad.

El indagar sobre los procesos históricos de las escuelas rurales en educación ambiental y las relaciones que se tejen con los ecosistemas devela experiencias que han incidido en la formación de los pobladores del territorio, quienes permanecen atentos y atentas a las convocatorias de la escuela en

defensa del agua. Movilizar los imaginarios que por décadas han construido los pobladores, visibilizar sus necesidades y expectativas para dialogar con las instituciones del orden local, regional y nacional requiere que las escuelas, con los nuevos maestros y maestras, asuman un reconocimiento profundo del medio natural y social, su historia y las relaciones en el territorio.

### ***Prácticas pedagógicas***

En el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula el reconocer el territorio desde el caminar e interactuar en el mismo, la elaboración de cartografías a partir de los saberes de los distintos actores sobre las fuentes hídricas, caminos, la ubicación de las casas, la flora y fauna que coexiste en la vereda y las prácticas agrícolas, permiten ubicar las fuentes que dan cuenta de las experiencias desarrolladas desde la escuela en defensa del agua.

Aunque no se dispone de registros formales que documenten los antecedentes de los proyectos enfocados en la defensa del río Las Ceibas y el territorio, en las sedes de práctica se conservan murales que preservan la memoria que, al ser puestos en diálogo con la revisión documental de los informes de práctica, alojados en la plataforma del PFC de la Escuela Normal Superior de Neiva, y las entrevistas a los actores de la comunidad educativa, dan cuenta de los proyectos pedagógicos de aula trabajados con los niños, niñas y las comunidades sobre inventarios de árboles nativos, fauna silvestre, recuperación de especies, prácticas económicas y su incidencia en el ecosistema, inventario y recuperación de nacederos, la reforestación en las laderas de las fuentes hídricas, el reconocimiento de los caminos y sus historias, y el manejo de residuos orgánicos, evidenciando así el horizonte de sentido de la educación contextualizada y participativa, que promueve el aprendizaje de los contenidos educativos cercanos a la vida de los sujetos y su contexto, lo que genera compromiso colectivo en la protección del entorno natural y social para tejer la paz con la naturaleza y el compromiso de no repetición de las causas de los desastres que amenazan la vida.

### ***Formación de maestros-maestras***

Desde las vivencias en las sedes rurales, se aprende acerca de la importancia de crear valiosos vínculos con personas externas a uno mismo, a estar abiertos a las experiencias con aquellos y relacionarse con su conocimiento, dejando a

un lado el saber establecido individual y reconocer su ética; transformando, liberando y deconstruyendo el pensamiento colonial individualista. Para los maestros, maestras en formación y maestros, maestras en ejercicio, el haber estado en disposición para la experiencia de desaprender para aprender, posibilitó el trabajo en equipo y la convivencia manifiesta en los vínculos con el diario vivir de las comunidades, y en la participación de los niños y niñas para reconocer su territorio y los elementos que se relacionan en la coexistencia humana y no humana.

La conciencia de las comunidades en la apropiación y defensa del territorio, más allá de la mirada instrumentalista de explotación de los recursos, evidencia los procesos de reconocimientos de las dinámicas naturales para ser respetadas por los humanos, alimenta el sentido de pertenencia y satisfacción al reconocer que cada acción y el cómo se hace está intrínsecamente vinculado a la vida, generadora de conciencia de los maestros y maestras en ejercicio y en formación inicial, en un continuo desaprender y aprehender.

El reconocimiento de las experiencias desarrolladas por maestros y maestras moviliza desde la reflexión-acción el sentido del quehacer pedagógico en defensa del territorio y, a su vez, estas experiencias de sistematización inquietan que cada actor-actora tenga la oportunidad de reflexionar sobre sus aprendizajes, transformaciones e inacabamientos, lo cual fortalece la comprensión del impacto de las acciones individuales y colectivas en la construcción de la conciencia ambiental activa y comprometida.

Las maestras y los maestros de las escuelas de la cuenca del río Las Ceibas participan como actores que intervienen en el proceso de investigación, como mediadores que se enriquecen igualmente del proceso, ampliando su saber pedagógico a partir del conocimiento de los estudiantes y de maestros y maestras en formación, inmersos en un trabajo interdisciplinario. Esta tarea orientadora, consciente, genera también la participación activa de estudiantes, la recolección de información, la recreación del conocimiento en distintos lenguajes y la construcción de productos con sentido, para ser puestos en diálogo con la comunidad.

La sistematización de experiencias pedagógicas sitúa los aprendizajes y construye de manera participativa el conocimiento desde las particularidades de los sujetos y sus contextos, para comprender las dinámicas sociales, históricas, políticas y ambientales que han influido en la configuración de la realidad.

## 11. Sembrando futuro: historia de una práctica pedagógica de una docente rural

Gina Paola Villabón Lasso<sup>90</sup>

Alguien distinto a mi familia encaminó mis inseguridades y me motivó a proyectarme. Con la probabilidad que me ubicó de última en la lista, para ingresar al alma mater en Educación para la Democracia. Es así y cada vez que puedo, me presento como docente por un grato accidente. Dispuesta a retribuir a la vida, ayudo similar a otros jóvenes que orientar.

¡No imaginé que tal pregrado apuntaba al profesorado! Para mí, era solo un juego de niños con tareas de hermana mayor para otro encuentro. Ni concebí empezar por vías de montañas verdequeantes de mi región. Primero en Oporapa y meses después al norte del Huila, en el municipio de Tello por el 2005, mi escenario de práctica hoy día. En la escuela unitaria, La Cascada.

Esta nueva panorámica campestre me sumaba historias en el desempeño de mi título y formación personal. Con el corazón lleno de incertidumbres, marcaba un nuevo trazo en mi línea de tiempo, sin saber del todo que estaba a punto de comenzar el viaje más significativo y zigzagueante que fue tomando una curva en espiral para mi vida.

Mi escuela, una construcción que ha ido avanzando en presencia y dotación, provee parte de justicia social para la atención del campesinado. Entre cafetales de la cordillera Oriental, a casi 4 km del centro poblado de García y a 1.400 msnm, cercana de sembradíos de pan coger y, hace un tiempo, con bananeras hasta donde alcanza la vista, con el aroma de las flores de azahar; pequeñas, blancas y muy fragantes, se vislumbra el principal cultivo de la zona, el café. Me dieron la bienvenida hace 20 años, con aquellas miradas y sonrisas tímidas de mis primeros estudiantes, que ya conocían el peso de los granos rojos y el ritmo de las cosechas, cultivos que se enfrentan a la crisis climática y en la que tenemos que prepararnos como comunidad.

Visibilizar mi Comunidad en sus relaciones con el entorno, familias y escuela ha sido uno de mis propósitos en las redes con las que interactuó. Como representante y embajadora rural, orgullosa de las dinámicas de aprendizaje constructivo de un aula sin muros, en colecciones fotográficas y audiovisuales

---

90 Institución Educativa Rural Anacleto García. Sede La Cascada, municipio de Tello (Huila).

y, sobre todo, en narrativas genuinas de quienes hacen posible lo que ahora soy, una docente por convicción de esta encomienda de vida.

### ***Escuela - café***

A mi llegada me encontré de facto con un proyecto que involucraba tres escuelas piloto de la Institución Educativa Anacleto García, a punto de plantarse en tierra, convirtiéndome inesperadamente en una líder con dones innatos por desarrollar de la mano con la comunidad. Con sus saberes generacionales y mi insípida sapiencia al respecto, pero con la curiosidad y receptividad por aprender. Un proceso denominado *Escuela-Café*. Iniciativa respaldada por el Comité Departamental de Cafeteros, que revolucionó nuestra forma de enseñar y aprender. Convertimos un pedazo de tierra escolar en nuestro laboratorio vivo. Los niños aprendían matemáticas midiendo las distancias entre plantas, ciencias estudiando el proceso de germinación, lenguaje escribiendo las historias de sus abuelos cafeteros. Valores, ciencias sociales y convivencia desde el trabajo en equipo. Acompañando jornadas en mingas de recolección del fruto y otras labores propias con refrigerios para departir en un recreo a la par con sus familiares. Un claro ejemplo de unidad y cooperación que se tejía a través de estas actividades de la caficultura, con tinte de área transversal e integral, como uno de los criterios de la educación. El café no era solo un cultivo, era nuestro maestro más sabio.

Esta Práctica Pedagógica y Productiva se prolongó por 19 años, marcando la vida de cada integrante que aportó a esta experiencia escolar y comunitaria. Encarando las dinámicas económicas, sociales y climáticas. Siendo esta última, la que, por varias señales, por un buen tiempo, como en un estado de observación clínica, nos dio un mensaje final. Sepultada en gran parte por un deslizamiento de tierra durante una inclemente temporada de lluvias, esas atípicas por la crisis ambiental, en octubre del 2022., haciendo que el proyecto Escuela-café cumpliera su ciclo, pero manteniendo los cafetales como laboratorios vivos.

### ***Guardianes por la Vida***

Desde el aula y otros encuentros se viene concientizando en el respeto de la frontera agrícola y corredores naturales para conservar y proteger el medio ambiente y las cuencas hidrográficas, participando en redes que nos permitan

pensar globalmente, pero actuando localmente. Por eso, la escuela ha hecho conexión con líderes ambientalistas de talla nacional, como Marce La Recicladora y Francisco Javier Vera Manzanares. Ambos, con los que he tenido relación directa y han respondido con solidaridad las peticiones de una docente que quiere hacer la diferencia con sus estudiantes, para la construcción de paz, con empatía por la naturaleza. Como Educación para La Vida.

Influencer, que han guiado mis objetivos de enseñanza basados en derechos fundamentales, derechos humanos y comprendiendo los objetivos del desarrollo sostenible como los retos universales, desde la escuela y las acciones posibles. Para hacer frente a problemáticas locales que impactan negativamente la vida del ser humano y el ecosistema. Por lo cual, somos parte de la Red de Escuelas *Guardianes por la vida* desde el 2020. Un título que portamos con orgullo, responsabilidad y Ecoesperanza, promoviendo acciones con compromiso por el derecho a un ambiente más sano, limpio y digno. Como fomenta, Francisco.

En consonancia, impulsamos la reforestación en la vereda, en alianza con entidades ambientales como PNN y la CAM. Arborizamos la escuela con frutales, árboles nativos y cercas vivas que regulen la temperatura y atraen más especies de aves y otra fauna. Practicamos la separación de residuos, con la dificultad por la ausencia de organizaciones de economía circular, que lleguen hasta lo urbano, para su recolección, como la voluntad del sector empresarial. Aunque se trabaja en la gestión de este objetivo como meta del proceso. También, se engalanan escuelas y otros escenarios con el muralismo ambiental.

Se instalan librerías itinerantes con las Maletas Viajeras de la Biblioteca del Banco de la República, para Plan Lector en relación. Se nutren proyectos pedagógicos como Huilensidad y PRAE, con encuentros institucionales en expresiones que hacen llamados a la reflexión ambiental. Se procura motivar al profesorado para llegar a otros estudiantes con diplomados que lidera la red GPLV y talleres de extensión comunitaria de esta servidora.

### ***Día dulce y de colores***

En la sede escolar se ha formalizado por varios años la experiencia denominada *Día Dulce y de Colores* cada octubre, en una fecha diferente al “halloween” como una apuesta creativa de disfraces ambientales, donde cada familia se expresa con ingenio con una temática guiada para el fashion de color y luego deleitarnos en un compartir saludable. Es así, y grosso modo, que desde la

educación primaria y la niñez se comienza a entender la ¡Corresponsabilidad! y el rol protector de cada uno con la naturaleza y el entorno.

No ha sido un camino fácil. Esta región, como tantas otras zonas rurales de nuestro país, posee las cicatrices de la violencia. Muchas familias han vivido el dolor del conflicto, pero también han demostrado una resiliencia extraordinaria. He visto cómo las comunidades se unen para sanar y seguir creyendo en una propuesta de paz, imperfecta pero posible desde cada uno, desde cada hogar, desde la escolaridad y la vecindad, con otros actores externos con impacto en la educación. El eje que transforma el dolor en esperanza a través del trabajo colectivo, el amor por su tierra, la pertenencia por su país y la región.

### ***Más allá del aula***

Los vínculos que he formado durante estas casi dos décadas van mucho más allá del aula. Conozco las historias de cada familia, he visto crecer a mis estudiantes, he compartido sus alegrías y tristezas. En medio de tertulias como red de apoyo con pocillos, con tintos que se repiten. Para un legado que debemos asistir y contribuir como adultos a la sociedad. Los ancianos, poseedores de otras narrativas, traen a colación sus memorias recreando el imaginario de otras generaciones y la mía, transmitiendo una sabiduría que ningún libro podría contener.

Esta vocación que fui descubriendo se ha convertido en mi mayor fuente de satisfacción. Cada día, cuando me enruto hacia la escuela por senderos bordeados de cafetales que antecede caminos en medio de las montañas atravesadas por el río Fortalecillas y otros cuerpos de agua. Paisajes que admiro y por los que no he perdido mi capacidad de asombro. He aprendido que ser maestra rural es mucho más que enseñar materias básicas; es ser parte de un proceso de transformación social, es contribuir a la construcción de un futuro más esperanzador. Por lo cual, también me declaro en servicio social sin fecha de vencimiento.

Mis estudiantes no solo aprenden sobre café, cultivos, medio ambiente, a sumar y restar, a leer; aprenden sobre resiliencia, sobre el poder de la comunidad, sobre la importancia de cuidar la tierra que nos alimenta. Y yo, después de veinte años, sigo aprendiendo de ellos, de sus familias, de esta tierra generosa que nos acoge.

Con el paso de los años me he transformado y fortalecido para la orientación y construcción de conocimientos básicos de cada grado y la edad. En un aula multigrado-inclusiva y solidaria. Sustentada en una base de valores

que promueve hábitos, haciendo hilo y apoyando la educación de la primera escuela, el hogar. Reconociendo, a su vez, la necesidad y disposición hacia la ciudadanía más integral. Solo así, se podrá asegurar el crecimiento de experiencias de aula en relación con áreas y proyectos, pero de tal forma que permitan la autorreflexión de cada rol dentro de la Comunidad Educativa. Que reconoce su progreso con la estrecha necesidad de integración con el otro y su entorno.

La escuela rural sigue siendo un faro de esperanza en estas montañas. Aquí, entre el aroma del café y el trinar de los pájaros, continuamos sembrando no solo cultivos, sino también sueños, conocimiento y amor por la tierra. Y aunque los desafíos del cambio climático y la transformación social siguen presentes, sabemos que juntos, como Comunidad Educativa, estamos cultivando un futuro más sostenible y justo para esta y las próximas generaciones.

Punto aparte para cualquier docente, con aspiraciones de construcción de país, mi gratitud a las familias que se entrelazan con la escuela y el profesorado. Como protectores directos de NNA la población del presente, con ilusión de un futuro. Donde primen los derechos con más humanidad, los intereses colectivos por encima del particular. Con la escuela, con un ambiente de hogar. Que se refuerza y promueve con empatía, relaciones más respetuosas por un equilibrio de pequeños pero constantes pasos en consideración con el entorno natural y cultural. Solo así, esta segunda morada y su misión formadora para la vida, seguirá y podrá garantizar la cosecha de humanos, agentes de cambio.

## **Prácticas pedagógicas en Nariño**

### ***Desde el Sur: otros sentires y pensares desde una escuela transformadora. ¿Qué estamos haciendo de manera diferente?***

Desde el sur de Nariño, con sus ríos rebeldes, como sus gentes, en una mezcla bella y pura, aguahumanidad, donde dialoga la biodiversidad con la escuela y desde la contemplación de complejos volcánicos se avizoran territorios pedagógicos, cubiertos con cenizas que salen de las entrañas de la montaña, que van dando fertilidad para el florecimiento de nuevas formas de sentir, pensar, actuar y decidir en la escuela, desde allí se irrumpe a trastocar lo instituido por lo instituyente, en una lucha incesante por tejer la paces con los otros y con la naturaleza atreves de pactos, prácticas y fiestas, culturas, nuevas narrativas en dialogo con el territorio, la cotidianidad, la diversidad, involucrando a la comunidad, amplificando a mil voces el derecho a ser diferentes, a mirar hacia

tras sin renunciar al futuro, a reafirmar que tenemos memoria, memorias de guerra que rompieron almas y que se evocan para que el presente la sangre solo corra por nuestras venas y nunca más por los territorios, memorias de esperanza, contemplando otras utopías acompañadas de lenguajes musicales y corporales, fueron varios viajes de extravió sin brújula con el latir de la vida para nuevas búsquedas, varios caminos andados a pie, contemplando y conociendo cartografías ambientales, tejiendo el nosotros, la otra edad, advirtiendo peligros del mundo de la virtualidad, pero también anunciando senderos para la emancipación, la democracia viviente a través del cabildo escolar, viajes que rompieron fronteras entre lo rural y lo urbano, observándose y en diálogo con el campo, con el campesino con su riqueza oculta, que se devela en la palabra y sus saberes y que sus maestros desde la cultura de sus sentidos vas descubriendo otros mundos de aulas vivas para otras prácticas, varios encuentros palabreando alrededor de compartir sus prácticas para fortalecer lo comunitario, retornar a lo nuestro, para fortalecer la identidad, para visibilizar la verdad en diálogo con la justicia restaurativa, sembrando confianza en tierras de incertidumbre, haciendo de la escuela espacios para reconocer las cosmovivencias. Y así nos fuimos tejiendo la red pedagógica para la construcción de paz con enfoque de derechos y géneros con puntadas estéticamente finas que nos juntaba para compartir nuestra saberes en conversación con niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros, rectores, rectoras, bibliotecarias, acompañados de pedagogías itinerantes que provocaron el encuentro con el distante, para acercarse a observar murales que develaban el mundo del arco iris de la humanidad, la diversidad gastronómica como una obra de arte del mil colores y sabores, como también la desmitificación de procesos transversales de investigación que van transformando los territorios reafirmando que las palabras pueden hacer cosas.

En este proceso de la red pedagógica, maestros, maestras rectoras y rectores, bibliotecarias, bibliotecarios y estudiantes, construyeron una red de afectos, de comunidades de aprendizajes, las siguientes instituciones: I.E.M Marco Fidel Suárez, de Pasto; I.E M José Antonio Galán, de Pasto; I.E.M Nuestra Señora de Guadalupe, de Catambuco, Pasto; I.E.M San Bartolomé de la Florida, La Florida; I.E.M Los Andes, de Cuaical en Cumbal; I.E Pedagógico, de Pasto; I.E. El Chambú de Pasto y la articulación con Fucoga, en la estrategia de comunicación. Estas instituciones develaron su compromiso por seguir empujando la esperanza sin ocultar las historias de sus luchas, la forma de concebir la arquitectura pedagógica, la magia para espantar sus miedos, tramitar sus angustias, tensiones y buscar creativa e inteligentemente seguir

abriendo grietas en mundos distópicos, pero quizá lo más hermoso está en sus corazones e ideas expresadas en su desbordada pasión de ser maestro, su amor por su territorio y la concepción de construir otras educaciones, pensadas desde sus autonomías comunitarias y espantar la absurda idea que el futuro educativo humano y pedagógico ha muerto.

Al final les escuche su silencio: *Nuestras escuelas son lugares que aún están incompletos, que solo estarán completos cuando sigan llegando más viajeros para seguir tejiendo la esperanza.*

Se presentan a continuación ocho (8) prácticas pedagógicas desarrolladas por maestras y maestros de los municipios de Pasto, La Florida y Cumbal, en Nariño.

## 1. El desencanto para vivir bonito

Institución Educativa “Los Andes”, de Cuaical, Cumbal (Nariño)

La Vereda Cuaical, del resguardo indígena del gran Cumbal, se encuentra ubicada en las estribaciones del complejo volcánico Cumbal, al sur occidente del departamento de Nariño, en cuyo ecosistema se despliegan grandes extensiones de páramo, cubiertas de paja, frailejón y vegetación endémica del entorno. Un territorio bendecido por la existencia de ciénagas, arroyos, nacimientos y ojos de agua que dan origen a los ríos que riegan los territorios Pastos, Cuaiqueres y Awá.

Entre los años 2000 y 2008 la comunidad de Cuaical vivió una desmedida aculturación como consecuencia del crecimiento de cultivos ilícitos, suceso que afectó negativamente a la juventud, que no se identificaba con su propia cultura y formas de vida en el territorio. Frente a esta situación, se planteó el siguiente interrogante: ¿Cuál es la estrategia más pertinente para promover y fortalecer la identidad cultural de estudiantes y comuneros de la Institución Educativa Los Andes de Cuaical?

En respuesta a la iniciativa de recuperar y fortalecer su identidad cultural propia, desde la niñez, la juventud, docencia y la comunidad, la Institución Educativa Los Andes Cuaical, en el municipio de Cumbal Nariño, asumió el reto de una educación intercultural entre educación propia y educación convencional, unificando saberes para revalorizar lo de adentro.

El palabreo, la minga, el diálogo comunitario con sabedores, mayores, líderes y lideresas ha posibilitado un intercambio de epistemologías interge-

neracionales visibilizando un reconocimiento local, departamental, nacional y latinoamericano.

El fruto de este Shaquiñán, camino de la trascendencia o camino de los espíritus, se manifiesta en el pensar, sentir y actuar de la comunidad, logrando extenderse a otros escenarios, por ejemplo, los cabildos universitarios a nivel nacional, que son una muestra de liderazgo, dirigencia, compromiso por lo comunitario, reclamando y defendiendo los derechos propios como indígenas que valoran su identidad y reconocimiento.

### ***El Cabildo Estudiantil***

El Cabildo Estudiantil nació en el año 2012 como una estrategia pedagógica propia y emancipadora, haciendo una transición del proyecto educativo institucional a proyecto educativo comunitario. Como primer logro, la mujer tomó un protagonismo central al posesionarse como gobernadora estudiantil, fortaleciendo el eje principal de liderazgo, autoridad propia, gobernabilidad, identidad e impulso de espacios autónomos para la promoción y el ejercicio de los derechos humanos, para el buen vivir en comunidad.

Desde hace 14 años, el cabildo escolar de la Institución Educativa Los Andes de Cuaical ha sido una expresión viva del gobierno propio y una escuela de liderazgo indígena. Esta organización está conformada por estudiantes representantes de cada grado, desde preescolar hasta undécimo, quienes, elegidos por voto popular, asumen el rol de regidores del Cabildo Estudiantil. Su misión es clara, defender los derechos y hacer cumplir los deberes de los estudiantes, en concordancia con los usos y costumbres del cabildo mayor.

La constitución del Cabildo Estudiantil permitió el fortalecimiento de la comunitariedad, en la que se vio reflejada la convivencia, la ayuda mutua, la payacua (dar más de lo que se recibe) y la minga en todo su esplendor, al convocarse para elaborar la ruana, la mochila y la whipala, símbolos de autoridad e identidad cultural que portan los cabildantes en sus espacios autónomos durante el periodo de gobierno. El sentido de comunidad se ve reflejado en los aportes de alimentos, para la preparación del compartir y bienestar de los asistentes, como muestra de reciprocidad, es decir, dando y recibiendo.

Se evidencia la participación activa de la comunidad en todos los quehaceres sin discriminación de edad o género, aportando desde sus posibilidades

“el grande como grande, el pequeño como pequeño”, pero todos aportan compartiendo cultura, historia y propósitos colectivos.

Todo cabildante o autoridad indígena porta la vara de justicia, un símbolo sagrado que representa la soberanía, la sabiduría, la responsabilidad y el servicio en los ámbitos: espiritual, político y cultural. En el Cabildo Estudiantil los padres de los cabildantes asumen el rol de Consejo Mayor, quienes desde su experiencia acompañan, guían, orientan y aconsejan a quienes hacen parte de la honorable corporación del Cabildo Estudiantil. Una de sus iniciativas fue ir en busca de las “chontas”, elemento sagrado que brinda la madre tierra para elaborar las varas de justicia. Internándose en la inmensidad de la montaña del pueblo Awá, con respeto y siguiendo la tradición, realizaron un ritual para cortar este árbol sagrado, luego de pedir permiso a la naturaleza y ofrecer el pago correspondiente. A usos y costumbres de los pueblos originarios se realizó este acto ceremonial, señalando que el corte debe hacerse con sentido natural, “lo de abajo para abajo y lo de arriba para arriba”, como enseñanza para gobernar con rectitud.

El Cabildo Estudiantil no es solo una figura organizativa, sino también un espacio formativo, es autoridad, justicia, corrección, semilla de liderazgo que germina en cada niño y joven que asume este rol con compromiso; es prender, aprender, reprender y reaprender. Su finalidad es diversa: formar líderes conscientes de su papel en la comunidad, cultivar el sentido de una verdadera democracia con raíces indígenas, afianzar los principios orientadores de la cultura y la educación propia como territorio, minga, payacua, oralidad, sagralidad, autonomía, diversidad y vida. Su impacto se refleja en el fortalecimiento de la identidad, el reconocimiento del territorio y el respeto por los lugares sagrados.

Con el transcurrir del tiempo, se destacan actividades que marcaron la vida del Cabildo: la presencia vibrante de los danzantes junto a la banda de Yegua “Armonías de Los Andes”, la celebración de las fiestas cósmicas con gastronomía propia del territorio y las mingas de pensamiento con entidades externas que nutren la identidad y la interculturalidad. En la celebración del Pawkar Raymi y la posesión del Cabildo, la comunidad entera participa activamente en la elaboración de grafía andina con flores, plantas aromáticas y pétalos de rosas, resaltando símbolos como el sol de los pastos y el churo cósmico, además de la chacana o cruz del sur.

Estas figuras y grafía andina simbolizan el universo y el equilibrio, y al combinarse con los colores de la Wiphala se convierten en poderosos instru-

mentos de reflexión y expresión del *sumak kawsay* o el buen vivir. La música, como expresión cultural de los pueblos ancestrales, revive la memoria y, al golpe del tambor, el corazón palpita de alegría. Cada melodía es una huella de resistencia cultural, una danza que no solo mueve cuerpos, sino también el alma colectiva del territorio. Estos sonidos convocan al agua, a la tierra, al fuego y al viento, recordando que la espiritualidad sigue caminando junto a la comunidad.

Durante la pandemia, los lazos familiares se fortalecieron y las fiestas cósmicas como el *Kolla Raymi* e *Inti Raymi* se vivieron desde los hogares. A pesar del distanciamiento, la creatividad y el compromiso cultural de los estudiantes se mantuvieron vivos mediante la elaboración de grafía andina, espacios para el compartir y el liderazgo no se detuvo, la identidad se reafirmó con más fuerza, con herramientas audiovisuales que inmortalizaron el amor por las raíces.

En la actualidad, se ha profundizado en el significado de la grafía andina como expresión de la cosmovisión indígena. Las nuevas generaciones han integrado símbolos como la chacana o cruz del sur, el bastón de mando, las fases lunares, el sol y la luna, la *Wiphala* y los machines como símbolo de fertilidad. Estos diseños se muestran en celebraciones como el *Kolla Raymi*, *Kapac Raymi*, *Pawkar Raymi* e *Inti Raymi*. Asimismo, los procesos electorales escolares muestran mayor organización, participación consciente y debates donde los estudiantes ejercen su plena autonomía.

El ritual de armonización conecta a la comunidad con la *Pachamama*, los jóvenes cabildantes comprenden que su servicio debe estar guiado por el respeto, el amor por el territorio y la sabiduría ancestral. Con este acto se marca el inicio de un nuevo periodo de liderazgo, acompañado por la bendición espiritual de la comunidad y los mayores sabedores.

La autoridad mayor entrega de manera real y material la vara de justicia al nuevo Cabildo Estudiantil, momento que representa, más que un cambio de mando, la continuidad del derecho mayor, del derecho propio y del legado ancestral. El liderazgo estudiantil no es una figura institucional vacía, sino un servicio con responsabilidad inspirado en los principios del buen vivir y la palabra sabia regidos bajo los mandamientos andinos, “no mentir, no robar y no ser vagos”.

La danza, los raymis, el zapateo, los vestuarios y la música son parte vital de este tejido cultural; cada paso, cada melodía cuenta historias, transmite valores y celebra la herencia milenaria de los pueblos andinos. Las danzas

representan leyendas, enseñanzas y memorias que siguen vivas en cada presentación. El zapateo representa la conexión con la madre tierra y armonía con la naturaleza.

### ***Identidad, memoria colectiva y territorio***

La transformación social planteada desde la escuela está ligada a procesos de empoderamiento, cada miembro de la comunidad debe considerarse en la libertad de hacerse parte del tejido social. Desde las comunidades indígenas, se propone dar un orden natural, conservando los valores propios que permitan el arraigo y una transformación territorial.

Retornar a lo nuestro, a lo propio, es el camino del ser, el camino de vivir en el presente. El trabajo comunitario representado en las mingas es lección de vida que está a disposición de todo aquel que emprenda el reconocimiento de sí mismo como heredero de una sabiduría ancestral, guardada en la tierra, en el agua, en el aire, en el fuego, en el corazón, en la sangre, labor de toda una vida, labor que solo es reconocida por quien la vive.

Los usos y costumbres generan en las comunidades históricamente la identidad personal, la memoria colectiva y función armónica del territorio. Por lo tanto, se busca generar espacios de reflexión desde una nueva metodología, que recupera ejercicios culturales y dinámicas de transmisión comunicativa y de pensamiento que permiten empoderamiento, estimulando la visión crítica y propositiva.

El fin de que la vida en este territorio y en la tierra pueda darse en condiciones plenas se fundamenta en la adaptabilidad de pensamiento, requiere de mucha insistencia, seguir el impulso natural de cada ser hacia esa búsqueda de realización, que no es más que el llamado de abrir y despertar conciencia. Esto es conocer lo que tenemos, para así cuidarlo y el sentido del amor aparezca en cada uno de nosotros. Ese sentir será el que nos llevará a tener ese comportamiento adecuado, para poder determinar a este como un espacio prestado para nuestro crecimiento espiritual emocional y físico, pues nuestro aprendizaje es el que está ligado al bienestar comunitario, propendiendo por una vida fresca, serena, e impecable.

La identidad está sumergida entre la palabra escuchada y la acción bajo una tradición y, en el compartir de pensamiento, generar la construcción dialéctica de lo que es ser indígena hoy. Cada persona se construye adhiriéndose y transformándose a sí misma constantemente. No se puede asegurar

que esto se mantenga fijo y la definición de identidad se mantenga constante durante todo el tiempo, más sí podemos establecer un sistema en el cual se forjen guardianes del territorio, para fortalecer y sembrar la cultura en el ser, la identidad cultural. El propósito principal es hacer que la información que circula dentro del sistema de aprendizaje brinde la posibilidad de generar espacios de pensamiento, donde cada sujeto pueda asumirse como parte activa del crecimiento social y pueda actuar de manera consecuente con sus impulsos internos, las necesidades sociales y culturales. Importante dejar claro que la tradición de los pueblos originarios es una tradición viva, que está floreciendo de entre las grietas de la globalización, por ello guardamos el conocimiento, asumimos una posición de entrega, porque lo que es eterno nunca se desvanecerá.

El Cabildo Estudiantil como escuela de formación de líderes ha fortalecido la identidad cultural permitiendo la apropiación de nuestros usos y costumbres, frente a un pasado marcado por la aculturación y la pérdida de las raíces culturales; la comunidad se unificó para “palabrear” los principios de identidad, respondiendo con sabiduría y organización colectiva. El Cabildo se consolida como un órgano de liderazgo, al recuperar el valor de símbolos propios como la vara de justicia, la wiphala, la mochila y la ruana, expresiones vivas de una cosmovisión que integra la vida comunitaria con el territorio. Vivenciar este proceso permite comprender que el verdadero *sumak kawsay* (buen vivir) nace de la conexión profunda con la madre territorio, el respeto por los saberes ancestrales y la participación en el convite comunitario.

Las puntadas y senderos de la educación propia, junto con el desencanto para vivir bonito frente a las formas de vida impuestas, se convierten en el motor para recuperar la memoria ancestral. Esta reconstrucción ha sido posible gracias a las mingas de pensamiento, de trabajo y espirituales, los palabreos, los intercambios culturales y los recorridos por el territorio, que han permitido recoger conocimientos y saberes propios. Estos, a su vez, se articulan con caminos pedagógicos que impulsan una acción verdaderamente transformadora.

La experiencia abre la posibilidad de seguir transitando por caminos alternos, caminos de a pie, aquellos que recorrieron nuestros mayores en busca de la esencia de lo desconocido. Caminos que con el paso del tiempo han sido invisibilizados por las generaciones actuales. Por ello, la comunidad educativa de Los Andes de Cuaical continúa con su labor reivindicatoria. Avanzamos hacia el empoderamiento de lo propio, de lo que nace desde adentro, guiados

por nuestro Cabildo Estudiantil y el Consejo Mayor de Educación, que se han convertido en guardianes de nuestros usos y costumbres.

Así como trasciende el impacto de la globalización en las diferentes culturas del mundo, se siembra en el territorio el sentir, el pensar y el actuar de los pueblos originarios mediante las vivencias comunitarias, convencidos de construir memoria desde adentro, alrededor del fogón, encaminando así a las generaciones actuales y futuras a vivir bonito desde la colectividad, la gobernanza y el buen uso de los recursos que nos provee la madre naturaleza. Es un aporte a la descolonización del pensamiento y sirve para proyectarse al mundo evitando la homogenización del pensamiento, el cual va más allá de romper paradigmas tradicionales impuestos por el sistema capitalista actual, es generar experiencias de vida que se plasman dentro del territorio, se proyectan y visibilizan a través de los líderes y lideresas; entonces, el Cabildo Estudiantil es la semilla que deja fruto, convirtiéndose en huella para la sociedades actuales y venideras.

El Cabildo Estudiantil de la institución educativa los Andes de Cuaical promueve una formación integral que articula el conocimiento académico con los saberes ancestrales, fortaleciendo el liderazgo, la participación activa y la identidad cultural de los estudiantes. Esta práctica pedagógica genera beneficios significativos tanto dentro como fuera del territorio, permitiendo el desarrollo de competencias ciudadanas y comunitarias desde una perspectiva propia. Es un espacio donde los estudiantes aprenden a dirigir, reflexionar y tomar decisiones colectivas, fomentando valores como el respeto, la solidaridad, el compromiso con su comunidad, reafirmando la identidad cultural. Fuera del territorio, el Cabildo Estudiantil actúa como base de representación y proyección, espacios que le permiten actuar como representantes de su comunidad en contextos externos, defender los derechos colectivos y promover el diálogo intercultural. Esta estrategia pedagógica refuerza la identidad y la capacidad de adaptación de los jóvenes en entornos distintos sin desvincularse de sus raíces.

Como estrategia pedagógica, no solo fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva intercultural y comunitaria, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos indígenas conscientes, comprometidos y orgullosos de su identidad, capaces de ejercer liderazgo dentro y fuera de su territorio, convirtiéndose en un entorno que transmite principios y aprendizajes a la comunidad educativa, motivando a los demás estudiantes a involucrarse y a valorar su rol dentro del territorio.

## 2. Prácticas reflexionadas: escuela de la paz desde la memoria histórica, la verdad y el perdón 2010-2025<sup>91</sup>

Rector: Aníbal Sady Ramos Bastidas

Equipo: Néstor Aurelio Muñoz David, Coordinador

Luís Andrés Aytte, Orientador Escolar

Yolanda Quiroz, Área de Ciencias Sociales

Docentes: Martha Tobar, Ayda Arévalo, Diana Villota (área lenguaje);

Magally Moran, Diana Patricia Burbano (administrativa y ambientalista),

Darío Díaz (administrativo bibliotecario) y grupos estudiantiles.

*“Nunca dudes que un pequeño grupo  
de personas comprometidas  
pueden cambiar el mundo.*

*De hecho, son los únicos  
que lo han logrado”*

(Margaret Mead, 1901-1978).

En la búsqueda de entender la paz desde la educación, un día, hace algunos años, nos adentramos también a tratar de entender el conflicto, conscientes de situaciones complejas que evidencian el deterioro social, ambiental, político, económico y cultural, y por ello fuimos llamados a generar curricularmente alternativas pedagógicas y didácticas, acudiendo a la creatividad, al compartir y a la innovación ante tal crisis, como institución educativa de la periferia. Entonces, allí, en esa pausa, en ese respiro, desde esa pequeña escuela, comenzamos una travesía, una expedición generosamente humana y humanizadora, sin perder el hilo del quehacer, más allá de las ataduras del sistema educativo, de la burocracia pedagógica y de las dificultades, pintando de esta manera un nuevo Sur, una nueva manera de hacer escuela para responder con educación en el territorio y para el territorio.

Nuestra Institución Educativa, que está ubicada en las estribaciones del Volcán Galeras, en el casco urbano del mismo municipio, atiende el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, educación media académica y técnica, educación para jóvenes y adultos, fue alterada, junto a sus habitantes, desde hace casi 20 años, cuando por decisión gubernamental

---

<sup>91</sup> Institución Educativa San Bartolomé de La Florida (Nariño).

mental, ante la reactivación del Volcán Galeras, se dictó el decreto presidencial 4106 de 2005 que declaró este territorio como zona en “situación de desastre”, lo que conllevó un claro detrimento de todos los procesos de desarrollo, entre ellos la vida social y educativa.

Se sumó a esta situación, el largo y doloroso recorrido de la historia del conflicto, del cual no somos ajenos, pues muchos de nuestros egresados y conocidos han caído en el rigor de la guerra, que muy caro se paga y quedan muchas veces guardadas en la memoria de sus familias, raíces de resentimiento y pena. De allí que surge el primer eje de esta experiencia educativa y educadora.

La institución educativa se abanderó de respuestas de tipo pedagógico, curricular y comunitaria, para responder efectivamente a dicha crisis demostrando, por qué no decirlo, que la educación es la verdadera y única manera de sobrellevar tales situaciones, luchar por la justicia social y los derechos de manera pertinente, pues no se podía resolver desde prácticas tradicionalista o memorísticas, sino de la plena reflexión e interpelación.

*“Las sillas anclaron a los estudiantes,  
El pizarrón ancló al maestro  
Los libros de texto anclaron el contenido  
Las calificaciones anclaron la atención de los alumnos y familias...  
Enseñar lo mismo, cada año, del mismo modo,  
ancló el concepto de lo que es un maestro”.*  
(David Warlick)

En tal sentido, esta práctica educativa situada, quizá atrevida, que, madurada por el paso del tiempo y la lucha, ha permanecido en bien de la niñez, la juventud y la población que es su zona de incidencia, se basa en cuatro ejes fundamentales: a) Educación para la paz, derechos humanos y convivencia; b) Género y papel de la Mujer en la historia; c) Sostenibilidad ambiental y d) Acción frente a la gestión del riesgo y el cambio climático. Estos ejes no implican prácticas eclécticas o actividades esporádicas y aisladas sino plenamente interrelacionadas, para responder a las problemáticas mencionadas, es decir, una integralidad que posibilita hablar de un currículo pertinente, situado y propositivo.

### ***Eje educación para la paz, derechos humanos y convivencia***

*“La paz más desventajosa es mejor que la guerra más justa”*  
(Erasmus de Rotterdam, XV)

Al referirnos al eje Paz, derechos humanos y convivencia, hemos transitado desde hace varios años por las pedagogías de la paz, con estrategias integradoras tales como: la Escuela de la paz desde la memoria histórica, la paz y el perdón, que ha interactuado con la Comisión de la Verdad y la Universidad de Marquette (EE.UU), buscando aprender de una necesidad sentida entre las nuevas generaciones, como el buscar responder a la pregunta cómo enseñar la verdad en las aulas y hacer uso de la conciencia histórica entre los jóvenes (Universidades de Los Andes Colombia y Libre de Berlín Alemania) entre los años 2016-2023.

De esta manera, podemos hablar de una institución educativa que promueve el interpelar, paso a paso, de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, buscando quizá darle un nuevo nombre al currículo escolar y asumir la identidad y el compromiso, que es posible transformar aun desde pequeños escenarios que comienzan en el aula, preguntándose, hablando de perdón y verdad. Para ello se ha necesitado de muchas manos, de gran cantidad de oídos dispuestos, de corazones abiertos y de la firme convicción de que es posible trabajar por la paz en el aula y desde el aula. Saliendo de las fronteras del aula nos hemos tomado también, por largos años, el pintoresco parque de la localidad, sala del pueblo que ha visto transitar las pedagogías de la paz hacia la comunidad, a las familias que han perdido a sus seres queridos bajo el rigor de la guerra, a los viejos y viejas con su sabiduría, bajo el rol de “portadores y portadoras de la memoria”, contando y encantando y que ha situado la institución educativa como generadora de 9 “Mandatos de paz”, en un ejercicio esencial y democrático con la participación activa de los estudiantes de todos los niveles.

Estas macroacciones mencionadas se complementan con microacciones educativas que se enmarcan en la formación de mediadores, comités de convivencia y centro de conciliación y convivencia (Quiosco adecuado para la promoción y prevención).

### ***Eje género y papel de la mujer en la historia***

*“Quería ayudar a mis alumnos  
a salir del miedo para llegar a la libertad”  
(Frank McCourt)*

Este eje, complementario al anterior, está dirigido a fortalecer los procesos de reivindicación de la mujer en la historia institucional y local, a través del proyecto 12 M (12 mujeres), articulado con la estrategia “mandato de mujer” y revisando los aportes biográficos de mujeres que, desde su rol, han aportado a transformar sus territorios. Para ello, se tienen en cuenta 12 mujeres por cada escenario, desde el institucional, local, regional, nacional y global, incluso, el mural auspiciado por las *Redes pedagógicas que construyen paz con enfoque de derechos y géneros*, que fue concebido con un claro y contundente mensaje al papel de la mujer.

En tal sentido, muchos han sido los logros, las representaciones, los viajes, siendo uno de los más recientes y satisfactorios el reconocimiento de la Fundación She Is Astronauta, que significó lo siguiente para una de las estudiantes integrantes de este proyecto:

*“En 2024 fui seleccionada en el primer puesto para integrar la tripulación que hará parte de la inmersión en la NASA dentro del Programa SHE IS ASTRONAUTA, este programa está dedicado (a) niñas en condiciones de vulnerabilidad que merecen otras oportunidades de apoyo y estudio para vencer las dificultades; incluso soy parte de mesa municipal de mujeres. Planeta Paz y La Liga Española de Educación, también nos ha dado esa oportunidad junto a mis compañeras de proyecto en los encuentros de comunicación...entre todas nos ayudamos y animamos”  
(Testimonio de Yeimy Baleria Chávez García).*

Entonces, el trabajo en este campo es permanente, buscando incidir desde las áreas y hacia las áreas curriculares pues, al tratarse de un tema prioritario y transversal en todos los ámbitos de la vida escolar, es necesario visibilizar el papel de la mujer como una gran apuesta a la paz y a la vida.

## ***Eje Sostenibilidad Ambiental***

*“Cuando un hombre planta árboles bajo los cuales  
sabe muy bien que nunca se sentará, ha empezado a descubrir  
el significado de la vida”  
(D. Elton Trueblood)*

Transitando por el mundo de la educación, no podía quedar relegada la dimensión ecosistémica, pues los conflictos socioambientales van a la par con los conflictos sociales. Es por ello que nuestra institución ha sido llamada a entender de manera puntual y frontal estas condiciones actuales, asumiendo acciones pedagógicas y prácticas respecto a la recuperación amigable y sostenible de los ecosistemas circundantes, donde el agua toma la palabra, el bosque habla, el río cuenta sus historias y refresca la vida. No en vano, se han emitido políticas y documentos de lineamiento a nivel global, nacional y regional, que insisten en que todo esto debe asentarse en la escuela como el escenario propicio para transformar la cultura frente a la naturaleza. Ya lo ratificó en el año 2015 el Papa Francisco en su Encíclica “Laudato Sí”. Los Diálogos de La Habana también lo integraron, lo que nos invita a no quedarnos atrás, mucho menos inmóviles. Por ello hemos venido aportando desde el proyecto “VIDAS” –Vida, Investigación, Desarrollo, Ambiente y Sostenibilidad–, de manera integradora.

Además, han surgido estrategias como “El Aula Móvil”, “El Profesor Río”, “Las Lecturezas” o lecturas de la naturaleza, Eco y fitoterapias y El nido de las mariposas y, hace poco, en tiempos de la COP 16, la estrategia COP-LEGIO 16 y ZONA ARCOIRIS.

Dice nuestra filósofa popular y sabedora Conchita Matabanchoy (Reserva Encanto Andino, La Cocha, Nariño), *“hay que reforestar el corazón para ver florecer la vida”* y en palabras de un estudiante e integrando la literatura, se refiere a la naturaleza, y específicamente al agua:

*“Había una vez una gota de agua muy pequeña, hasta que un día se fue a juntar con la lluvia, cada gota pensaba que al caer iba a desaparecer y sería su fin, pero cayó en el pétalo de una flor, calmando su sed, mientras la besaba el sol, entonces tomó unas escaleras y subió, subió y llegó a su casa de nubes” (Miguel Castillo grado 7, 12 años).*

### ***Eje Acción frente a la Gestión del Riesgo y Cambio Climático***

*“Si educamos a nuestros alumnos  
como se ha hecho tradicionalmente,  
nuestros alumnos estarán muy bien preparados,  
pero para un mundo que ya no existe”  
(Óscar Abellón)*

Este eje de la experiencia conecta la crisis vivida a raíz de la declaratoria de zona en situación de desastre en el año 2005 y han convertido a la institución educativa en un escenario de lucha por el territorio, el arraigo, la identidad y el agua, donde confluyen los saberes empíricos y los técnico-científicos, la resiliencia y la condición humana ante los factores amenazantes. Por cerca de dos décadas, se ha podido responder desde la pedagogía y la unidad; por lo tanto, han nacido “Los hijos del volcán”, los héroes del volcán, los pequeños geocientíficos, los vigías del medio ambiente, el plan escolar de gestión del riesgo, plan de área gestión del riesgo y cambio climático, pero más allá de estas estrategias, estudiantes resilientes, capaces de vivir en escenarios adversos con la firme convicción del conocimiento, la reducción y el manejo de las crisis.

Quizá, entonces, la experiencia ha ido construyendo un nuevo currículo que aún está por discutir; con ello, un nuevo maestro, un nuevo estudiante y una nueva sociedad. Habrá que romper esquemas, vencer dudas y soñar, porque “Hay muchas formas de ser maestro y muchas maneras de hacer escuela” (Paulo Freire).

Finalmente, al hilar esta experiencia con el recorrido de las *Redes Pedagógicas que construyen paz con enfoque de derechos y géneros* y gracias a sus auspiciadores Planeta Paz y la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, en primera instancia, se visibilizó nuestra práctica y se establecieron grandes y fuertes lazos de comunicación y hermanamiento con las demás instituciones participantes, en un recorrido pedagógico de enseñar y aprender, de aprender y enseñar, como un ciclo bondadoso en la reconfiguración de los territorios a través de las prácticas pedagógicas, sin lugar a dudas dando sentido a las palabras de Paulo Freire cuando afirma que, “de la práctica emerge la pedagogía”, y complementa el pedagogo popular diciendo, ““Cambiar es difícil, pero es posible y urgente” (Paulo Freire)”. Así llegamos quizá a un estado de conciencia pedagógica, pues a pesar de “hacer cosas en la escuela”,

reflexionarlas nos devuelve para dar sentido de lo que hacemos, del por qué lo hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos.

El interactuar pedagógicamente también ha posibilitado madurar la experiencia, pulirla y, quizá en muchos aspectos, reorientarla para bien, pues como se dice de manera popular, “experiencia no es lo que nos pasa, sino lo que hacemos con lo que nos pasa”. Tal y como lo expresan las voces de los maestros y maestras acompañantes:

*“En cada encuentro con la red, las voces de los docentes y demás participantes, fueron delicados hilos que tejieron un tapiz de experiencias. Cada palabra compartida fue una luz para nuestro caminar pedagógico, revelando las múltiples miradas y enfoques de gestión del riesgo, el medio ambiente como también lo relacionado a género y paz...sentí florecer la motivación, inspirándome a llevar una nueva savia a las aulas de nuestra Institución Educativa San Bartolomé de la Florida-Nariño”* (Diana del Socorro Villota Ibarra-Docente de Castellano e Idioma extranjero).

En la voz de una estudiante:

*“Mi experiencia significativa con los proyectos me ha llevado a participar con respuestas a las problemáticas, conociendo muchos lugares, compartiendo con gente especializada y también con campesinos, con otros estudiantes de los cuales aprendemos... Nunca me olvidaré de lo que he aprendido”* (Nina Antonia Ramos Salas, grado 8, 13 años)

Concluye la maestra Martha Tobar con un poema limpio y sincero:

*DESPIERTA  
Aire limpio, libre y con aroma  
De verdes brillantes y majestuosos espacios,  
Un lugar en el que puedo respirar  
Con un inmenso cielo que me cobija  
Así me siento aquí... en Paz  
Salvando la tierra,  
limpiando, ordenando, reciclando,  
entendiendo que es mi responsabilidad.*

*Descubriendo territorios,  
visualizando experiencias;  
comprendiendo que todo es posible,  
si se siente el corazón aún latir.*

Entonces, concluimos: “Nos gusta la gente que vibra, que no hay que empujarla, que no hay que decirle que haga cosas, sino que sabe lo que hay que hacer y lo que hace”. Mario Benedetti.

### **3. Un pacto por la armonía y la paz en la I.E.M Pedagógico. Convivencia con enfoque de géneros, derechos y justicia restaurativa. Sistematización experiencia significativa**

Gloria Jurado Erazo<sup>92</sup>

Corría el año 2019, cuando la IEM Pedagógico, una emblemática casa educativa patrimonial cuya su sola presencia cuenta la historia, no sólo de la educación Pastusa sino de la gente Del Sur, me abrió las puertas de la Rectoría y respirar la urgencia de transformar una robusta disciplina amparada en un bien logrado sistema de gestión de calidad, que nos deparaba unos indicadores fríos de deserción y baja cobertura, pero detrás de esas cifras había historias, muchas veces invisibles, que exigían una mirada más amplia y profunda, que tuviera en cuenta al universo estudiantil en su diversidad y dignidad, muchas veces golpeada por causas locales y mundiales.

Escuchamos entonces a la Comuna 10 y sus pensares, a nuestras familias migrantes con acentos entrecortados por la nostalgia, a los que llegaban con las huellas del desplazamiento en su corazón, a quienes habían aprendido a callar cuando debían gritar; escuchamos también nuestras propias contradicciones, nuestros miedos, nuestras rutinas normalizadas, reflejos de una sociedad que se cuele en las aulas sin pedir permiso.

Y fue desde ese escuchar que comenzamos a construir, no desde arriba ni desde los escritorios, sino desde la tierra fértil que es la comunidad educativa. Nació entonces un pacto, no firmado en papel, sino con presencia, con afecto, con compromiso, “Un pacto por la armonía y la Paz”, que no es eslogan, sino

---

<sup>92</sup> Rectora Institución Educativa Municipal Pedagógico, Pasto (Nariño).rectoria@iempedagogico.edu.co

camino que se anda entre todos: estudiantes, maestros, familias, administrativos, directivos y el territorio.

Nos atrevimos a tocar la Convivencia, a la que vamos quitando poco a poco el traje de castigo y lo vestimos de encuentro, de verdad, de reflexión, en ese ejercicio de resignificar; vamos tejiendo otro sentido institucional que se funda en el reconocimiento, en la justicia restaurativa, en la equidad de género, en los derechos humanos, en el afecto como motor pedagógico.

No caminamos solos, en el horizonte se suman voces amigas, como la Corporación Hombres en Marcha, la Casa de la Memoria de Nariño, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación, la Proyección social de Fiscalía, la Universidad Mariana desde el programa de derecho, la organización internacional HIAS, el Club de Leones, la Fundación Terpel, Corpo Educación y la de maestros de maestros humanos, sociales y pedagogos populares Marco Raúl Mejía y Henry Barco, quienes nos recuerdan que educar también es narrarse, que sistematizar no es llenar formatos, sino sembrar memoria, donde cada historia contada desde la escuela es un acto de resistencia ante el olvido; ellos, desde su pedagogía crítica y amorosa, nos invitaron a hacer de la sistematización un canto, una siembra, una forma de gestar otra escuela posible.

Así vamos aprendiendo que convivir no es evitar el conflicto, sino aprender a vivirlo humanamente, a transformarlo, a mirarlo a los ojos, de una escuela que convive con el otro, con el entorno, una escuela que sueña, que abraza, que pregunta, que no se rinde, que contar esta historia es, también, ofrecer a otras comunidades una semilla, para que haya esperanza.

Este camino no ha sido perfecto, hemos tropezado, hemos tenido que volver a empezar, nos hemos equivocado, pero cada paso ha sido honesto, tejido desde la coherencia y el deseo profundo de una escuela que sepa sanar, que sepa transformar. Y aquí seguimos, contando nuestra historia, no para cerrar un ciclo, sino para abrir caminos, porque este pacto no termina, se reinventa, se fortalece, es semilla y también fruto, es palabra viva en cada rincón de la IEM Pedagógico.

### ***Sembrar confianza en tierra de incertidumbres***

Habíamos empezado a soñar con otra forma de convivir, pero la escuela, como la vida, también tiene sus ritmos, sus resistencias, sus costumbres, por ello hemos nos hemos capacitado y recogido las voces de estudiantes, docentes, madres, padres, familias diversas, administrativos, aliados, en un

repensar la convivencia como un acto de profundo compromiso; le vamos alejando el lenguaje frío, lo arropamos con unidad, universo, donde todos estemos incluidos y, así, entre asambleas, comités, vamos construyendo juntos lo que hoy llamamos “Un Pacto por la Armonía y la Paz”, no como imposición, sino como integración, no como fórmula, sino como siembra y cultivo con esmero.

El conflicto no ha desaparecido, pero comienza a transformarse. Aprendimos a no responder con sanción inmediata, sino con espacios restaurativos, mirando el contexto, buscando el origen, porque detrás de cada situación hay una historia y la escuela no puede seguir siendo sorda a esas historias.

La formación de los docentes en convivencia ha sido clave, así como su convicción y su experiencia; nos encontramos en espacios donde el juicio queda afuera y lo humano toma protagonismo, cada maestro y maestra del Pedagógico pone su granito de luz, desde su aula, desde su voz, desde sus silencios, otros desde sus propuestas valientes y así vamos tejiendo esperanza, paz, confianza, paso a paso, día a día, con hechos pequeños pero constantes. Y sí, nos equivocamos muchas veces para volver a empezar, porque en una escuela viva equivocarse también es parte del aprendizaje y reconocerlo parte de la dignidad. A través de diplomados, encuentros y asesorías, nos hemos cualificado en enfoques de género, justicia restaurativa y derechos, particularmente, las experiencias de Doris Day Torres y especialmente de la maestra Nadia Villarreal, con su proyecto “Nuestras propias violencias”, que resonó a nivel nacional y nos recordaron que contar la verdad también es sanar.

Las familias son parte, se les convoca, se les escucha, se les invita a ser protagonistas, porque no podemos hablar de convivencia si dejamos afuera a quienes conviven con nuestros niños y niñas en casa, en la calle, en el barrio.

Incluso los procesos organizativos de la escuela empezaron a transformarse. El enfoque de derechos humanos y justicia restaurativa no se quedó en los discursos. Empezó a permear los comités, las decisiones, las maneras de comunicarnos. Se vuelve parte de nuestra filosofía institucional, de ese nuevo lenguaje que ya no busca imponer, sino invitar, que no pretende controlar, sino comprender y solucionar, que no castiga, sino que restaura.

Este documento no cierra un proceso, lo abre, es invitación, es espejo, es abrazo para otras comunidades educativas que también se atreven a soñar la escuela de La Paz, porque creemos profundamente que sí es posible otra educación, una que construya paz sin armas, justicia sin castigos, comunidad sin exclusiones.

### ***Cuando la paz también se viste, se nombra y se aprende***

Con el tiempo y la convicción, el Pacto por la Armonía y la Paz en la IEM Pedagógico se empieza a convertir en práctica cotidiana. En este Pacto cuentan pequeñas acciones como decisiones valientes. Hoy, por ejemplo, nuestros uniformes escolares ya no imponen identidades, ya no son barreras, sino puentes; cada estudiante puede elegir el uniforme que mejor representa su vivencia de género, sin miedos ni prejuicios; la ropa ya no define, ni excluye, ahora acoge.

También se transforma el lenguaje, no hablamos más de “padres de familia”, como si todas las madres, las abuelas, tíos que han asumido la crianza de nuestros estudiantes no contaran; ahora, hablamos de *las familias*, en toda su diversidad y belleza. Usamos un lenguaje más incluyente, más justo, más humano, decimos él y ella, porque más que reglas ortográficas, nombrar también es reconocer; lo que no se nombra, se niega.

Desde nuestros proyectos pedagógicos como educación sexual y construcción de ciudadanía, justicia, paz y democracia, artística, PTAFI 3.0, orientación escolar, se han fortalecido acciones que promueven la equidad de género y la prevención de violencias basadas en género. Hemos abierto espacios donde hablar de estos temas ya no es tabú, sino necesidad. Los estudiantes dialogan, crean, comparten sus saberes en ferias, en murales, obras de teatro. La escuela se ha vuelto un escenario para el pensamiento crítico, para la transformación social desde la cotidianidad.

Este proceso y esta sistematización, entonces, es también reconocimiento a quienes han liderado, aportado, formado, a quienes han sostenido con amor este proceso que ya es patrimonio institucional, porque cada avance ha costado tiempo, escucha, contradicción, reconciliación.

Otro fruto importante de este pacto por la convivencia, es la transformación de nuestro Manual para la Convivencia, no como un documento legal sino como un guía vivo, colectivo, que recoge nuestras voces, nuestras prácticas, nuestras luchas y nuestros sueños, unas letras que nos representan.

También es fundamental el papel del liderazgo estudiantil, especialmente, desde el Gobierno Escolar y el Gobierno de Aula, de las niñas, los niños, las y los adolescentes quienes han tomado la palabra, quienes han aprendido a mirar a los otros con empatía, quienes han hecho suyas las herramientas del diálogo, la mediación y la escucha activa. Ellas y ellos se han empoderado de los principios de la justicia restaurativa, del enfoque de géneros y de los derechos humanos, poco a poco; ya no esperan que los adultos resuelvan todo:

proponen, acompañan, intervienen, transforman, son sembradores de paz en sus cursos, en sus patios, en sus grupos.

Sin embargo, aún quedan retos, como el proceso de socialización y apropiación, hacer que cada rincón de la institución viva este Pacto, que no sea solo conocido, sino sentido y asegurarnos de que esta siembra crezca sin perder su raíz. Este Pacto no termina aquí, cada día nos dicta otras líneas vivas, cada acto de respeto, cada gesto de inclusión, cada palabra que cuida, es parte de esta historia. Seguiremos tejiendo, porque sabemos que educar es también sembrar paz, con los pies en la tierra y la esperanza en alto.

Y no puedo cerrar este relato sin decir, desde lo más hondo, que como rectora me siento profundamente conmovida y motivada, es una obra viva tejida entre muchas manos y muchos corazones, desde el caminar junto a estudiantes, docentes, familias y aliados ha sido una experiencia que me ha transformado como educadora y como mujer. He visto cómo la palabra puede sanar, cómo el afecto puede abrir caminos donde antes solo había sanción, cómo una escuela puede ser trinchera de esperanza en medio del ruido del mundo. Me siento agradecida, sí, pero también comprometida a seguir sosteniendo este sueño, a no soltarlo, a cuidarlo con la misma ternura con la que se cuida una semilla recién sembrada. Porque este Pacto somos todos y lo que se hace desde el amor, permanece.

Con agrado presentamos este proceso de sistematización que recoge el camino de reflexión y memoria, recorrido por la Institución Educativa Municipal Pedagógico de Pasto, en la construcción colectiva de un entorno escolar humano, justo y armónico. Se trata de una propuesta formativa, ética y transformadora por hacer de nuestra institución un lugar idóneo para la vida escolar, donde sea posible aprender a convivir en el entorno humano, natural y social, y a construir comunidad desde la diversidad.

Hemos denominado *Un Pacto por la Armonía y La Paz en la IEM Pedagógico*, a la expresión de un compromiso profundo de toda la comunidad educativa, para transformar la manera en que vivimos la escuela.

Este proceso ha tenido la suerte de nutrirse por la participación activa, tanto de los estamentos institucionales, como de aliados claves, generosos en conocimientos, aportes y experiencias, que han compaginado con el horizonte Pedagógico. Un aspecto profundamente significativo en este proceso ha sido nuestra participación en el proyecto Redes Pedagógicas, un encuentro humano y social de diálogo y compartir entre maestros, guiado por los maestros Marco Raúl Mejía y Henry Barco, quienes, desde sus saberes, sensibilidad y profundamente comprometidos con la transformación social, nos han inspi-

rado a sistematizar no como un ejercicio burocrático, sino como un acto de memoria, dignificación y pedagogía. Sus enseñanzas nos han mostrado que educar también es narrarse, y que sistematizar es resistir y sembrar.

### ***Punto de partida***

La presente sistematización del camino hacia una vivencia agradable en la Institución Educativa Municipal Pedagógico de Pasto surge de una reflexión integradora social, que busca discernir y registrar las transformaciones surgidas, junto con el sentir de los actores del proceso y, porque no, las nuevas proyecciones que se susciten. Dicho trayecto se centra en la edificación conjunta de *Un Pacto por la Armonía y la Paz*, plasmado principalmente en nuestro Manual de Convivencia Escolar y presente en nuestras prácticas pedagógicas y cotidianas, el cual se viene formando desde un enfoque de derechos humanos, géneros y justicia restaurativa.

Cuando llegué a la institución en el año 2019, asumí el reto con una profunda disposición a aprender de su historia, que es muy rica, que para aquel entonces ya ostentaba 64 años de vida educativa. Los primeros movimientos fueron de observación, de estudio, de escucha, pues como lo plantea el libro *A Sistematizar se Aprende Sistematizando*<sup>93</sup>, toda sistematización parte de la memoria viva de una práctica y del reconocimiento del territorio como un tramado de relaciones, historias y posibilidades.

Gratamente, encontré una institución organizada, estructurada bajo un riguroso sistema de gestión de calidad, que evidenciaba años de trabajo, comprometido y una cultura con los procesos que reconozco, respeto y valoro por el esfuerzo colectivo de los equipos directivos, docentes y administrativos que debió implicar.

Al adentrarme en la vida institucional, al conocer los relatos de los estudiantes, las familias y docentes, advertí las nuevas subjetividades juveniles, las nuevas realidades sociales que atraviesan los niños, las niñas y los adolescentes, que indicaban la necesidad de cambios, porque las sociedades somos dinámicas y cambiantes y nuestros procesos deben corresponder a ello.

En esta observación inicial, surgieron las primeras preguntas que motivaron la transformación: ¿Cómo lograr que la convivencia escolar no sea sólo un

---

<sup>93</sup> Planeta Paz. *A sistematizar se aprende sistematizando. Escuela de Formación en Sistematización*. Corporación Derechos para la Paz - Planeta Paz, Misereor, Fondo Noruego de Derechos Humanos, Bogotá. <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/103>

conjunto de reglas, sino una experiencia de armonía, paz y cuidado? ¿Cómo pasar de una mirada disciplinaria a una pedagógica, restaurativa y humanizante? ¿Cómo construir una institución que no le pida al estudiante encajar, sino que lo reciba con apertura y compromiso transformador?

Como lo plantea, (Paulo, Freire, 1970), “la educación no cambia el mundo cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 89) y para que eso ocurra las instituciones deben dejar de ser lugares de adaptarse, para convertirse en espacios de transformación. Propuse, entonces, un diálogo entre las prácticas preexistentes y las que exigía el presente con sus nuevos desafíos, encontrando eco en la comunidad educativa y apoyo de alianzas.

### ***Participantes***

El proceso de repensarnos en la convivencia escolar ha sido una construcción colectiva, con la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa, desde un ejercicio vivo de recoger saberes diversos, donde docentes, orientación escolar, directivos, estudiantes, familias y organizaciones sociales con experiencia en educación, derechos humanos, géneros y justicia restaurativa, nos unimos para confluir en un mismo horizonte, construir una escuela donde la armonía y la paz no sean discursos, sino prácticas cotidianas. Cada voz aporta en la construcción de este pacto institucional que se va tejiendo en el tiempo.

### ***Desarrollo del proceso y sus etapas***

El proceso de resignificación de la convivencia en la IEM Pedagógico no ha sido lineal, ni cerrado, no se encuentra terminado, ha sido una construcción viva, abierta, marcada por la reflexión permanente y la articulación de múltiples voces y saberes, así como lo orienta, el libro *A Sistematizar se Aprende Sistematizando*, (CDPAZ, 2023). No se ha tratado de aplicar una fórmula, sino de recorrer un camino colectivo, consentido, situado en nuestro contexto, en nuestra comunidad y desde nuestra historia y vida institucional.

### ***Reconocimiento, sensibilización y formación docente***

La primera etapa estuvo relacionada con el reconocimiento profundo de la realidad institucional, en la que, desde el equipo directivo y la orientación

escolar, se promovió un proceso de aprendizaje, escucha, observación y reflexión, que permitió identificar tanto las fortalezas organizativas existentes como el funcionamiento bajo un fuerte sistema de gestión de la calidad, junto con las tensiones entre la normatividad vigente y las prácticas aplicadas, que en ocasiones ya no respondían a las realidades sociales, emocionales y culturales de las nuevas generaciones.

Esto nos llevó a iniciar un proceso de sensibilización y formación del equipo docente centrado en comprender las dinámicas contemporáneas de la niñez y la juventud, así como a reconocer la necesidad de construir una convivencia verdaderamente inclusiva. La Fiscalía General de la Nación nos acompañó con un programa social en la fundamentación legal de la convivencia escolar, articulando la reflexión pedagógica en el marco de los derechos humanos.

Los docentes conformaron equipos de trabajo que, junto al nivel directivo, se encargaron de revisar críticamente el manual de convivencia existente a la luz de los nuevos contextos, los marcos legales y la necesidad de construir desde La Paz, ejercicio profundamente pedagógico que incluyó desaprender algunas lógicas preexistentes y atreverse a imaginar nuevas rutas, basadas en la mediación, el diálogo y la justicia restaurativa.

En este camino se recogieron las situaciones de convivencia más frecuentes en la institución y se organizaron según su tipificación, construyendo colectivamente rutas de atención que pusieran en el centro la sensibilidad humana, el bienestar de todos, la responsabilidad y el reconocimiento mutuo. Este trabajo se fortaleció con el liderazgo del proyecto “*Liderando, ando procesos de formación y de convivencia*”, conformado por el Gobierno de Aula con la participación de estudiantes líderes de cada curso, quienes han aportado activamente en la mediación y el acompañamiento a sus pares.

Es de anotar que la construcción de nuestro Pacto por la Armonía y la Paz fue profundamente enriquecida por las experiencias formativas de nuestras compañeras docentes Doris Day Torres y Nadia Villareal, quienes participaron en un diplomado del Ministerio de Educación Nacional, en el marco del programa *La escuela abraza la verdad*, donde la práctica de la profesora Nadia, titulada “Mis propias violencias”, fue reconocida a nivel nacional por su enfoque transformador, además de que sus conocimientos, contactos y sensibilidad por la equidad de género se han constituido en aprendizajes que se incorporan de forma significativa en nuestra resignificación y estrategia convivencial institucional.

### ***Proceso participativo***

Las voces, experiencias y situaciones cotidianas de nuestros estudiantes en el aula y en el colegio han inspirado estas transformaciones. Nuestros maestros han sido los llamados a recoger de ellos tanto de la vida diaria, como de sus expresiones, la esencia de nuestro Pacto por la Armonía y la Paz, y se han constituido en coautores de esta puesta desde la suscripción de sus acuerdos de aula que rigen durante el año escolar y donde el Gobierno de Aula ha sido protagonista en procesos de mediación y liderazgo estudiantil.

Las familias han sido parte fundamental del proceso, especialmente, a través de las asambleas anuales, donde se han socializado los avances de nuestro Pacto y se han recogido sus aportes, tanto de manera verbal como escrita, integrándolos al constructo documental y a la práctica.

También se conformó un equipo gestor de la iniciativa, integrado, por rectora, coordinador, orientadora, gestora de inclusión, docentes Doris Torres, Nadia Villarreal, Wilmar Romero, Adíela Romo, Bladimir Muñoz, Alcira Cárdenas, Jenny Velasco, Daira Galeano, Juan Carlos Rodríguez, encargados de estar al frente del proceso.

### ***Inclusión de enfoques de géneros y diversidad***

Sensibilizados por la realidades mundiales y globales, y gracias al acompañamiento de aliados como de la Corporación Hombres en Marcha, el equipo docente recibió formación en equidad de género y eliminación de violencias basadas en género. Este proceso dejó como resultado la creación de una guía orientadora en equidad de género, que consta de talleres prácticos y didácticos para todos los niveles escolares, lo que ha nutrido significativamente nuestras prácticas pedagógicas en esta materia en la escuela y ha dejado este valioso insumo. A través de nuestro programa de apoyos pedagógicos de la educación inclusiva, hemos recibido el soporte profesional para diseñar una política institucional que nos ayude a garantizar una educación incluyente.

Además, desde el proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía se han liderado espacios, algunos incluyendo expertos externos, otros desde la experticia de nuestro equipo docente, que han llevado a la reflexión y cambio de prácticas erradas anteriormente normalizadas. De igual manera, se ha implementado el proyecto LILA, emprendimiento con equidad de género, apoyado por la cooperación europea, ayudándonos a avanzar en esta sensible problemática.

### ***Apoyo interinstitucional***

En el marco del compromiso por una convivencia más justa, el proceso contó con el respaldo de prácticas profesionales de estudiantes de Derecho de la Universidad Mariana y de Psicología de la Universidad Nacional Abierta a Distancia –UNAD–, quienes acompañaron periódicamente la revisión del avance de nuestro proceso en convivencia.

De igual manera, la fundación Casa de la Memoria de Nariño, a través del programa nacional La escuela Abraza la Verdad, implementó en nuestra institución un proyecto centrado en el reconocimiento de la verdad y la justicia restaurativa, dirigido a estudiantes y docentes, que incluyó una serie de talleres lúdicos, salidas pedagógicas, apoyo psicosocial y la dotación de una maleta didáctica que contiene variados y contextualizados recursos para el trabajo de la justicia restaurativa.

### ***Formación integral y competencias, socio emocionales y ciudadanas***

Durante los años 2020 a 2025, la Fundación Terpel y Corpo Educación, mediante sus proyectos Escuelas que Aprenden y Líder en Mí, nos han acompañado con formación y recursos didácticos dirigidos a docentes, estudiantes y familias, centrados en el fortalecimiento de la convivencia, el apoyo en la formación integral y la resignificación del currículo. El proyecto Líder en Mí se fundamenta en el desarrollo de las habilidades de las personas altamente efectivas, que busca el fortalecimiento de los valores humanos y una mejor integración en comunidad.

A partir del año 2023, el programa de Tutorías para el aprendizaje y la formación integral del Ministerio de Educación Nacional han aportado significativamente en el fortalecimiento de nuestras competencias socio emocionales y las prácticas restaurativas, a través de la cualificación de la docente tutora, quien, a su vez, multiplica sus aprendizajes con nuestra comunidad educativa; dichos aprendizajes han sido contemplados en la resignificación de nuestra convivencia.

En 2025 llegó el programa Leones Educando, promovido por el Club de Leones Internacional, que estamos incorporando en nuestra institución como una estrategia para fortalecer las competencias socio emocionales y ciudadanas de estudiantes y docentes, a través de materiales didácticos y formación espe-

cífica. Este programa contribuye a promover el respeto, la empatía, la toma de decisiones y la autorregulación, aportando así al propósito institucional de consolidar una convivencia escolar basada en derechos humanos, valores, géneros y sanas relaciones.

### ***Transformación integral e innovadora***

La resignificación de nuestra convivencia escolar no ha sido un proceso aislado. Ha estado estrechamente articulada con una intervención total de nuestro proyecto educativo institucional, incluyendo fortalecimiento del componente curricular, la armonización y mejoramiento de ambientes, la implementación de proyectos innovadores y multiculturales que tienen en cuenta los gustos e intereses de nuestros estudiantes, como lo son las artes, los deportes, las ciencias, la tecnología, la robótica, la inteligencia artificial, emprendimiento, bilingüismo, ajedrez, club de lectura, escuela de formación musical, banda de paz, entre otras iniciativas que buscan responder a los gustos de nuestros estudiantes y fortalecer su sentido de pertenencia, su bienestar y la formación integral en relación directa con la convivencia y el bienestar. A través de alianzas con Comfamiliar de Nariño y Club de Leones Internacional incentivamos el bienestar estudiantil con salidas pedagógicas, recreativas, ambientales y formación, que apuntan a la apropiación de competencias ciudadanas y socio emocionales, como elementos que estimulan una sana convivencia.

### ***Avanzamos en el camino***

Reconocemos que este proceso se sigue construyendo cada día, ha logrado abrir caminos de esperanza en medio de tensiones, resistencias y desafíos. No lo consideramos producto terminado, al contrario, comprendemos, cómo nos recuerda (CDPAZ, 2023), que “*la sistematización es una conversación constante con la memoria y la práctica, una reflexión viva que no se cierra*”. Sabemos que aún hay imaginarios sociales que exigen consecuencias fuertes y ejemplarizantes, y que el paradigma restaurativo aún requiere mayor apropiación. Pero hemos sembrado la semilla de una escuela distinta y seguiremos cultivando con participación amor y convicción el sueño de una comunidad educativa que abrace la vida, la verdad el respeto por la diferencia y la paz.

### ***Logros y aprendizajes significativos***

A lo largo de este proceso, hemos sido testigos de múltiples transformaciones que, aunque sutiles en algunos casos y visibles en otros, dan cuenta de una comunidad educativa que ha comenzado a mirarse con otros ojos. Entre los logros más significativos se encuentran el incremento de la cobertura, la disminución de la deserción, el vivir y la percepción de estudiantes de encontrarse en un lugar acogedor, protector y deseado para niños, niñas y adolescentes.

También, como señal de mejoramiento de la convivencia, se evidencia la ausencia de situaciones tipo III, la disminución considerable de situaciones tipo II, y se empieza a observar la presencia de estrategias restaurativas, el fortalecimiento de la participación de los estudiantes en las propuestas de restauración, mediación y solución de conflictos.

Otro logro significativo es el contar con un manual para la convivencia que recoge nuestra apuesta y un Pacto por la Armonía y la paz en la IEM Pedagógico, que se aleja de ser un reglamento disciplinario para convertirse en un verdadero pacto comunitario con el enfoque de derechos, géneros y justicia restaurativa.

Nuestro principal logro son los pequeños pasos en su socialización y apropiación entre nuestra comunidad educativa, observados en el cambio de sus lenguajes y sus rutas de atención, transformadas con base en la escucha, el diálogo y la posibilidad de reparar y no repetir.

Como comunidad educativa, vamos comprendiendo que la convivencia no se decreta, sino que se construye desde lo cotidiano, lo humano, lo afectivo, lo pedagógico y que el conflicto no es enemigo de la escuela sino una oportunidad de aprendizaje, construcción y transformación, tal como lo refiere CDPAZ (2023); no buscamos la perfección, sino la luz de los procesos de Saber popular, el sentido ético y la voluntad colectiva para generar mejores mundos posibles en la escuela.

### ***Desafíos Pendientes***

Reconocemos el pequeño trayecto del camino recorrido y la amplitud que nos falta recorrer, para avanzar en alejarnos de los imaginarios que aún perviven en nuestra comunidad educativa, pues aún se extraña la convivencia asociada a la consecuencia estricta y “ejemplarizante” frente a los conflictos.

Además, uno de los retos más grandes sigue siendo la socialización y apropiación de nuestro Pacto por la convivencia entre el universo de la comunidad educativa.

Otro reto se relaciona con la dinámica cambiante que genera la resignificación y actuar permanente, mientras nuestra comunidad educativa exige contar con un documento terminado, estático y fijo.

Como otro reto que admitimos, se encuentra el hecho de que no siempre las acciones y estrategias que tenemos desde el diálogo y la justicia restaurativa generan el resultado esperado, sin embargo, esto no nos desalienta y continuamos en la búsqueda de más y mejores formas de afrontar el conflicto de manera pacífica.

### ***Proyección a futuro y reflexión final***

Seguiremos trabajando colectivamente, para superar nuestros propios retos y los de la humanidad, para que nuestra Institución Educativa Municipal Pedagógico sea ese entorno seguro, protector y anhelado que esperan estudiantes, familias, docentes, administrativos, directivos y sociedad en general.

La I.E.M. Pedagógico seguirá siendo territorio de paz, memoria y esperanza, y este Pacto por la Armonía y la Paz, aunque aún en construcción, ya es semilla sembrada.

Nuestra gratitud y reconocimiento a todo el equipo que ha participado activamente de esta transformación y al proyecto *Redes Pedagógicas que Construyen Paz* por inspirar la sistematización de este significativo proceso.

## **4. Relatos de memoria y vida JAG**

Institución Educativa Municipal José Antonio Galán (JAG)  
Corregimiento Santa Bárbara, Pasto (Nariño)

Si partimos de la frase de Karl Menninger, “lo que es el maestro, es más importante que lo que enseña”, iniciamos nuestro relato de aquello que como docentes hemos realizado en favor de la educación integral y de calidad en la Institución Educativa Municipal José Antonio Galán.

Institución de carácter rural, ubicada en el corregimiento de Santa Bárbara, a una distancia aproximada de 25 kilómetros desde la ciudad de Pasto. Región de enorme belleza natural, surcada por ríos que confluyen en el embalse del Río

Bobo, con una gran biodiversidad y riqueza cultural, que nos lleva a emplear la imaginación mucho más allá de lo imaginado.

Y así, en el mes de enero del año 2024, fuimos invitados por *Planeta Paz* a ser parte del proyecto denominado *Redes pedagógicas*, que es parte de una gran iniciativa nacional, apoyada por la LEECP y AEXCID, e iniciamos un rumbo un tanto diferente a los recorridos y con solo ideas, ideas aisladas de cada una de las acciones que, como docentes, realizamos partiendo de nuestras propias experiencias e iniciativas.

Pero poco a poco, con la claridad que nos daban nuestros encuentros a través de la red, fuimos dando un orden lógico a aquello que era importante para nuestros estudiantes, que en el camino no fue fácil admitir, relacionado con que muchas de las acciones ejecutadas durante años quedaban enterradas solo en nuestros recuerdos y en un vago registro fotográfico que se perdía a través del tiempo. Sin más que con el poder de la ilusión, empezamos a crear una parte de la historia de nuestra institución, con un compendio de relatos de estudiantes y docentes que experimentan la vida a través de la educación; relatos que consideramos *Retazos de memoria y vida JAG*.

Historias expresadas mediante el lenguaje escrito, oral y audiovisual, de experiencias de vida y académicas de los estudiantes y docentes, contadas de manera natural, neutral, a partir de sus propios preceptos, desde su propio sentir, desde su propio observar y desde su propio lenguaje cultural, que se vuelven cada vez más y más importante para nuestras estrategias y procesos de enseñanza por el caudal de emociones que derivan de ese proceso de exploración.

Construimos el inicio de un camino que vamos andando a pie, poco a poco y con pasos lentos que nos llevaron a definir dos ejes centrales para la creación de nuestros relatos: el primero, reconocernos parte de nuestro propio territorio a partir de la co-creación de una cartografía socioambiental y, el segundo, reconocernos a nosotros mismos, para reconocernos como parte de este maravilloso territorio, a partir de una cartografía corporal.

Partiendo de la co-creación de la cartografía socioambiental, iniciamos el proceso con los estudiantes de los grados 9, 10 y 11 de la institución, realizando las acciones siguientes, que llevaron a grandes y emotivos resultados. Los estudiantes de grado noveno y décimo, se organizaron en grupos de acuerdo a las cercanías de residencia por veredas y realizaron recorridos orientados por 7 de ellas: El Cerotal, El Palmar, Santa Rosalía, Las Encinas, Concepción, Concepción Alto y Santa Bárbara Centro, identificando el recurso más preciado

para la vida en el planeta, el recurso hídrico: sus fuentes, sus nacimientos, sus usos, su importancia para la vida, su necesidad de protegerlo y conservarlo, reconociendo el valor su propia existencia.

Además de los recorridos, realizaron entrevistas a líderes de la comunidad e indagaron sobre la construcción y fundación de los acueductos veredales, sobre el trabajo comunitario para mantenerlos y las grandes diferencias que hay entre los mismos y, por lo tanto, las enormes diferencias en la potabilidad de sus aguas para el consumo humano. Como resultado del trabajo, realizaron videos que contienen sus experiencias desde lo académico y lo vivencial. Además, recolectaron percepciones de los pobladores, registros fotográficos, datos sobre factores contaminantes y acciones antrópicas que ahondan los problemas de contaminación, información base para iniciar la segunda fase, que es la construcción de la propia cartografía socioambiental de cada una de las veredas en torno a las necesidades y oportunidades del contexto real.

Los estudiantes de grado once realizaron el mismo trabajo, pero enfocaron sus esfuerzos en el análisis de la contaminación ambiental por residuos sólidos y electrónicos, priorizando la afectación sobre el recurso hídrico. A continuación, se expresan los sentires de los estudiantes a través de unas de sus historias.

### **Entre Nubes y Montañas**

Yeimy Pinchao, Natalia Flórez, Nathaly Chañag, Claudia Flórez,  
Carolina Gomajoa, Ángela Cadena, Elkin Gelpud

Un día lluvioso del mes de septiembre, nosotros, un grupo de jóvenes llenos de curiosidad, decidimos abordar una gran aventura. Cada paso que dábamos en el trayecto era conocer cada centímetro de nuestros hermosos paisajes. A lo largo del trayecto perdíamos la motivación, pero al ver cosas que muchos de nosotros jamás habíamos visto nos motivaba de nuevo. Nuestro destino final, después de estas dos horas de recorrido, era la bocatoma multiveredal Divino Niño, en dónde admiramos su estructura y, con la colaboración del señor Hernán Flórez, una persona llena de carisma y amabilidad, nos dio a conocer la historia de la creación de la bocatoma y la gran colaboración de la comunidad. Después de ello, partimos 10 minutos más adelante, en dónde está la cocha del Divino Niño, cuyo nacimiento es un gran misterio, dándole así

un gran detalle importante junto con su hermosa biodiversidad. Sin embargo, surte a varias veredas cercanas, siendo así fuente de sustento para ellas. Después de deleitarnos con todo esto, nos dimos cuenta de la gran importancia de conservar estos ecosistemas para que nuestras futuras generaciones también los admiren.

Al día siguiente, decidimos conocer el uso del recurso hídrico en la vereda Divino Niño. Nuestra visita, para realizar cada encuesta, siempre fue recibida con una gran sonrisa y amabilidad. Cada vez que pasaban las horas, sentíamos más cansancio y el mal humor que genera esto aumentaba junto con él. Sin embargo, en cada casa existía una persona que gozaba de un carisma increíble, que nos hacía reír con sus ocurrencias y chistes, como hacerse el sordo cuando le hablábamos o cambiar el significado y orden de nuestras palabras. Todo esto hacía que este recorrido fuera muy agradable y lleno de risas. La gran enseñanza que obtuvimos de esto fue que en cada persona aún existe la conciencia de que la situación que vivimos es preocupante, porque la tristeza de cada relato que ellos nos compartían era inmensa; estos relatos eran recuerdos de cuando ellos eran jóvenes, en donde comentaban que podían vivir con un aire limpio y, aunque la contaminación no era algo inexistente, la que si existía no era la causante de la escasez de agua en nuestras fuentes de agua como cada habitante de la región la llamaba.

### **Pan de Azúcar**

Deisy Achicanoy, Ángela Jamanoiy, Yuliana Cuchala

Una mañana, en una pequeña vereda llamada Las Encinas, rodeada de montañas y árboles, había una fuente de agua muy especial conocida como Pan de Azúcar. Esta fuente no solo abastecía de agua a todas las familias de la comunidad, sino que también era cuidada con esmero por el fontanero, Ferney Pupiales, quien con dedicación y cariño se aseguraba de que cada gota de agua llegara limpia y fresca a los hogares. Un día, decidimos realizar una misión importante: descubrir cómo estaba la fuente Pan de Azúcar, cómo funcionaba su infraestructura y qué tan bien la cuidaba la gente de la vereda. Así que nos acompañó el señor Ferney y comenzamos nuestro recorrido. Al llegar a la fuente, observamos cuidadosamente cada tubería, cada tanque y cada llave de agua, para mirar que todo estaba en perfectas condiciones. Alrededor de la fuente, el paisaje era mágico. Los helechos y

musgos tapizaban las piedras, y las plantas medicinales, como la guayabilla, crecían en los rincones. Sin embargo, algo nos llamó la atención: algunos frailejones, esas plantas que guardan el agua de la montaña, estaban secos debido a la falta de lluvias. “Si no cuidamos esta agua, estos frailejones podrían desaparecer por completo,” pensamos con preocupación. Al fondo, se observó una montaña conocida como el cerro Gato Negro, que los habitantes creían que algún día se convertiría en un volcán de agua. Según La leyenda que nos contó el fontanero, decía que, si el cerro explotaba, toda el agua de la fuente Pan de Azúcar se perdería, dejando a Las Encinas sin su recurso máspreciado.

Durante el recorrido, mis compañeras y yo no solo revisamos la infraestructura, sino que también hablamos con algunas familias. En cada casa, entrevistamos a un miembro de la familia, preguntándole cuántas llaves de agua tenían, cómo usaban el agua y si cuidaban de no desperdiciarla.

Cada historia era diferente, pero algunos admitían que, a veces, dejaban el grifo abierto o usaban baldes de agua para lavar sus vehículos, sin pensar en reutilizarla. Al llegar el momento de entrevistar a Ferney, él nos contó con orgullo cómo mantenía cada tanque limpio, cómo revisaba las válvulas y cuidaba cada parte de la infraestructura, para que el agua siempre fuera segura y saludable para todos.

Luego, entrevistamos a una vecina llamada Erika Paola, quien nos contó que ella y su familia trataban de cuidar el agua, aunque a veces era difícil recordar cerrar los grifos a tiempo.

Terminamos nuestro recorrido con varias recomendaciones para la comunidad. Recomendamos que, cuando fuera posible, evitaran lavar los carros con tanta frecuencia y cerraran los grifos al no usarlos. También, les recomendamos reciclar la basura en lugar de quemarla, ya que el humo podía contaminar el aire y afectar el agua. Además, propusimos realizar una limpieza mensual de la infraestructura de la fuente, para que se mantuviera libre de cualquier contaminante. Después de escuchar todas estas recomendaciones, la comunidad de Las Encinas entendió lo importante que era cuidar el agua y comenzó a hacer cambios en su vida diaria.

Al final, concluimos que la fuente Pan de Azúcar estaba en buen estado y que la dedicación de Ferney, y la colaboración de la comunidad, aseguraban un futuro próspero para la vereda. Aunque aún había algunos desafíos, la comunidad estaba decidida a conservar su fuente de vida, entendiendo que el agua no era solo un recurso, sino el alma misma de Las Encinas”.

## 5. Tejiendo el nosotros: la otredad, los gestos de una práctica pedagógica crítica en alteridad

I.E.M. Nuestra Señora de Guadalupe (INSEG)  
Corregimiento de Catambuco, Botanilla, Pasto (Nariño)

La sistematización, como modalidad de investigación, permite llevar a cabo un proceso de reflexión y recuperación crítica de la cotidianidad de la práctica pedagógica contextualizada, contribuyendo a su circulación y su visibilización. Permite adquirir una apropiación crítica de las propias experiencias en la posibilidad de un diálogo reflexivo, ético y político, logrando una teorización de la realidad educativa y su aporte a la epistemología del Sur. Entrelaza una urdimbre de significados entre el ser y el hacer del maestro, tejiendo el nosotros, un proceso de construcción, de recreación desde la escuela para la escuela, que invita a su apropiación y agenciamiento contextual.

La pedagogía crítica es el referente que sostiene este escrito. Se asume como un campo de agenciamiento de nuevas prácticas pedagógicas de reflexión teórica, de movilización política y de dinamización de expresiones de resistencia, así la acción pedagógica se propone, como lo sugieren Bárcenas y Melich (2007), en sentido de una relación de alteridad, una relación con el otro (otredad), una relación con la ética del cuidado, de la acogida, de la práctica, del compromiso.

Estas prácticas pedagógicas se desarrollan en I.E.M. Nuestra Señora de Guadalupe (INSEG), una escuela sin campana, ubicada en el corregimiento de Catambuco, Botanilla, inmersa en la montaña, aromada a lejanía y cosida con puntadas de neblina y frío, el mismo que se contrarresta con la calidez, calidad y altísimo compromiso de ochenta y cuatro docentes y directivos, quienes con su trabajo evidencian que la pedagogía crítica es una práctica democrática, reflexiva, sensible al contexto y políticamente transformadora, pedagogía de la autonomía y la esperanza, prácticas contrahegemónicas, pedagogías que desacomodan y alientan, inscritas en el proyecto de construcción de *redes pedagógicas con enfoque de derechos y género* desde la epistemología del sur.

Las prácticas pedagógicas que se desarrollan en INSEG se enmarcan en un currículo crítico social, construido en prospectiva y de manera colectiva, que conforma una urdimbre de pertinencia educativa en espiral del eterno retorno, conformado por un pentágono educativo construido por cinco ejes, cada uno de ellos presentado en elaboraciones escriturales de los docentes INSEG a partir

de sus narrativas, para presentar al lector un abanico de múltiples posibilidades de pedagogías críticas signadas por su carácter dinámico, contextual, científico, contingente, poético e histórico, mediados por la pedagogía de la pregunta y por discursos éticos y formas de sociabilidad desde los cuales, los maestros INSEG, acumulan y desarrollan bienes simbólicos, para repensarse y actuar sobre sus trayectorias; dentro de un currículo genuino, socialmente legítimo y culturalmente coherente, la narrativa de las prácticas, que a continuación se presentan, describe la cotidianidad del aula y la expresión de lo crítico social en acción.

En esta trama de experiencias pedagógicas críticas, donde se entrelazan el cuidado, la acogida y el reconocimiento del otro como gestos fundamentales de la acción docente, emerge también la necesidad de ampliar la mirada hacia nuevas formas de otredad que configuran la vida contemporánea de nuestros estudiantes. Una de ellas es el mundo digital, un territorio donde la presencia de los jóvenes es innegable, pero donde su participación crítica aún es incipiente. Así, el abordaje pedagógico de esta realidad se convierte en una extensión natural del compromiso ético que define a los maestros INSEG, quienes no solo escuchan los relatos de sus estudiantes, sino que los acompañan en la construcción de sentidos y decisiones conscientes dentro y fuera de las aulas. Esta práctica, que se gesta desde la escucha y la observación, busca formar ciudadanos digitales reflexivos, capaces de reconocer los peligros del espejismo virtual, pero también de apropiarse del entorno tecnológico como un espacio para el ejercicio autónomo, ético y transformador de su ciudadanía, ampliando así los horizontes del “nosotros” en clave de alteridad y esperanza.

### ***Navegantes en riesgo: estudiantes rurales en el mundo digital***

El terreno digital tiene una dualidad para nuestros estudiantes: pareciera ser que lo conocen y lo dominan, pero en realidad muchas veces están a su merced, atrapados en dinámicas que fragmentan su atención, distorsionan sus vínculos y erosionan su identidad. En este contexto, la acción pedagógica se vuelve urgente y necesaria, y por ello esta práctica ha debido nutrirse de la pedagogía crítica, entendida no solo como enfoque teórico, sino como postura ética ante el mundo. Su propósito ha sido cultivar en los estudiantes una mirada reflexiva sobre el espejismo de las redes sociales, invitándolos a desenmascarar sus ficciones, a cuestionar sus algoritmos, y a reconocerse como sujetos conscientes, activos y éticos en medio del ruido virtual. Así,

el acompañamiento docente no se limita a advertir peligros, sino que abre caminos para la emancipación digital, fomentando el pensamiento crítico, el diálogo informado y la construcción de una ciudadanía que también se teje en los entornos tecnológicos, desde la dignidad y la alteridad.

Es innegable que las generaciones que educamos hoy tienen un fuerte vínculo con la tecnología y el mundo digital. Por ello, son llamadas “nativos digitales”, ya que desde temprana edad están expuestas a un entorno virtual que evoluciona a una velocidad vertiginosa, velocidad que nos dificulta su comprensión e incluso se nos escapa de las manos. En nuestro contexto rural, esta realidad no es ajena; desde grado sexto observamos que algunos estudiantes tienen celulares y cuentas en diferentes redes sociales y, a medida que avanzan los grados, la presencia de estos dispositivos se incrementa notablemente.

Esta práctica pedagógica inicia en el año 2024 y nace de escuchar los relatos de integrantes de la comunidad educativa sobre situaciones que atañen a la vida estudiantil, como es el caso de la existencia de la página “Confíesate INSEG”, creada por los propios estudiantes con el objeto de compartir fotos y comentarios fuera de la institución, lo que los expone al matoneo digital. Por esta razón, en clase se observa qué hacen los estudiantes con sus celulares cuando tienen oportunidad de usarlos, y se comprueba que existe despreocupación e ingenuidad al compartir y consumir contenido digital, y al entablar relaciones virtuales con otras personas.

La situación descrita anteriormente motiva a implementar un proyecto piloto cuyo objetivo es educar a los estudiantes de grado séptimo en ciudadanía y bienestar digital, teniendo en cuenta que desconectarlos de este mundo ya no es una opción, pero si es posible dar un primer paso para formarlos como ciudadanos digitales críticos, es decir, sujetos activos que interactúan con la virtualidad de manera autónoma, responsable y libre, que son los valores institucionales, además de guiarlos en el cuidado de sí mismos y en la creación de hábitos que permitan que el mundo digital les beneficie.

El proceso inicia con un sondeo por medio de encuestas, en el cual, con preguntas abiertas y cerradas, se buscaba establecer si los estudiantes son conscientes de los riesgos físicos y psicológicos de exponer su imagen y usar diferentes plataformas en internet. El resultado era acorde con las opiniones de directivas y docentes, también con las observaciones realizadas en clase. Para la mayoría, estar en el mundo digital era solo un juego más, ya que, al compartir contenido en la red, se sentían seguros, sin comprender los peligros que enfrentan.

Continuando con el proceso, se explica a los estudiantes conceptos claves, como: huella digital, identidad en línea y reputación digital, para que entendieran que todo lo que hacen en internet deja un rastro imposible de borrar. También, se dio a entender que los límites entre lo real y digital son difusos, y descubrieron que varias acciones que se realizan en el mundo real tienen un equivalente al virtual y que algunas pueden tener repercusiones en la vida real.

Durante estas actividades, hubo varias reacciones entre los estudiantes. Por un lado, aquellos que ya tenían presencia activa en redes sociales, mostraban mayor interés y disposición y, quienes no, eran más indiferentes. Algunos aseguraban que todo lo que se les enseñaba ya lo sabían, pero estaban también quienes se sorprendían y preguntaban para informarse más. En este proceso, fue evidente su dependencia tecnológica, manifestada en expresiones como: “sin el celular me aburro”, “en mi casa, sin celular e internet no tengo nada que hacer”, algo que no es de extrañar si se consideran las dinámicas de nuestra sociedad, donde muchos de los y las estudiantes llegan a casa y no encuentran con quién hablar o jugar, ya que sus familias llegan tarde por causa del trabajo. Por ello, han aprendido a pasar su tiempo libre navegando en el mundo digital.

De lo anterior se puede concluir que los estudiantes vieron en el mundo digital la única oportunidad de compañía, placer y estatus. Frente a esto, se propicia una reflexión para motivarlos e invitarlos a que hagan uso de sus derechos como estudiantes y participen de la gran variedad de posibilidades lúdico pedagógicas que ofrece la institución, contribuyendo a generar un sano equilibrio entre la realidad y la virtualidad.

En esta urdimbre de experiencias educativas, tejidas desde el compromiso ético y el reconocimiento de la otredad, se entrelazan también los relatos que dan cuenta del poder transformador del arte como camino de resistencia y reconstrucción subjetiva. En efecto, prácticas como *Botanilla le canta y le baila al mundo*, que emergen desde el corazón mismo del Proyecto de Formación Valórica a través de la Música y la Danza, no son ajenas al espíritu de la pedagogía crítica que orienta el accionar de los docentes INSEG. Por el contrario, son su encarnación viva en contextos donde la escuela ha debido responder con creatividad y afecto ante realidades de abandono, violencia y desarraigo. Estas iniciativas, más que intervenciones aisladas, son gestos amorosos que devuelven la dignidad, resignifican los cuerpos y el tiempo libre como espacio para la construcción de comunidad, para la expresión de la alegría colectiva y para la conquista de la esperanza. Allí donde antes reinaba la soledad o el

grito ahogado por el miedo, ahora suenan voces armónicas, pasos de danza, melodías de viento, signos de una infancia que ha vuelto a soñar.

### ***Botanilla le Canta y le Baila al Mundo***

*Botanilla le Canta y le Baila al Mundo*, es resultado de una propuesta esperanzadora, ya que el legado educativo de los legendarios griegos consistía en que el niño asistía a la escuela para ser “sabio, culto y feliz”. Es un legado históricamente oculto sobre todo para la tercera condición “la felicidad”, una utopía que visibiliza sonrisas, alegrías, sueños que esperanzados se mezclan y entrelazan entre las notas musicales andinas que jueguean con la danza y se expresan en el arte en una explosión de carnaval: el Proyecto *Expresión Guadalupana, Formación Valórica a través de la Música y la Danza*, apoyado por el Ministerio de Cultura.

Este proyecto nace como una respuesta ante la necesidad de una población estudiantil para el buen uso de su tiempo disponible, convirtiéndose en un satisfactor adecuado ante esta necesidad; esta acción es inherente a sus vidas, al talento musical innato de los pobladores del Corregimiento de Catambuco y la cadencia del ritmo dancístico regional. Esta es la mejor manera de contrarrestar la soledad y la desesperanza, a las cuales se ven abocados nuestros estudiantes por la forma de vida y de trabajo de los padres de familia, que no les permite el acompañamiento a sus hijos.

La ejecución de este proyecto logra minimizar las amenazas de subculturas urbanas y alejarlas del flagelo de ser jóvenes en alto riesgo social: cada acción y actividad desarrollada en el proyecto se convierte en una cita, para que todas las tardes se encuentren con la esperanza y el entusiasmo propio de la juventud, los sueños de la niñez y puedan bailar, cantar, interpretar instrumentos musicales y elevar al viento en notas de alegría su felicidad. Tal vez esta explosión de carnaval sea ese paraíso perdido de la dicha y la felicidad, condición legendaria de los antiguos griegos y se pueda “Educar para la esperanza”.

Hace más de una década, en nuestra institución INSEG el caminar a diario entre un ambiente desolado, realizar un proceso académico formativo en el aula era un reto, por cuanto los estudiantes venían procedentes de familias disfuncionales y de contextos marcados por pandillas, quienes elaboraban mentalmente barreras invisibles y defendían su territorio con actos violentos, el consumo de alcohol y drogas como una constante diaria, dominando

con gritos, amenazas y en muchos casos reclutando a nuestros niños con el engaño de ser protegidos. Estas razones fueron suficiente evidencia social para construir un proyecto pedagógico extra curricular que impactara, que se constituyera en una alternativa de cambio estructural que mejorara la calidad de vida y por ello nació *Botanilla le Canta y le Baila al Mundo*, iniciativa que transformó a nuestros estudiantes: sus gritos desesperados se convirtieron en voces armónicas, el violento cuerpo se transformó en coordinación rítmica a través de la danza, las manos agitadas por circunstancias antihumanas se demostraron capaces de ser arquitectas del arte musical.

Desde el seno familiar, ya no se presencia que sus hijos son desgarrados por seres antisociales, al contrario, la niñez se despide contenta de su familia, porque va a entonar canciones de esperanza e interpretar con los instrumentos hermosas melodías musicales o bailar a la alegría de vivir.

Desde esta perspectiva se encuentra el resultado de una propuesta esperanzadora, proyecto de formación valórica a través de la música y de la danza: Colectivo Coreográfico, banda Guadalupana Small Band y el grupo musical de instrumentos andinos, con los diferentes grados, en un proceso de educación que desarrolla en los estudiantes habilidades en las dimensiones ética, moral, cognitiva, social, afectiva, artística y psicomotriz. En este sentido, la danza, la música y el arte se constituyen en herramientas indispensables para promover la convivencia a partir de la competencia social y de ciudadanía, debido a que desarrolla la práctica de valores como la disciplina, respeto, solidaridad, tolerancia, confianza, trabajo en equipo, entre otros.

Además, mediante este proyecto se promueve la identidad y el gusto por lo autóctono, la idiosincrasia y las manifestaciones tradicionales que identifican a nuestros estudiantes como campesinos, propiciando de este modo el respeto a la diferencia, al liderazgo y al compañerismo, acciones que se ven fortalecidas por la vivencia y práctica de valores, los cuales se logra evidenciar.

De esta manera, a través del arte la música y la danza se logró que la institución atrapara a los estudiantes jóvenes que estaban en pandillas y que hacían parte de una población en alto riesgo social, demostrando que la ética del cuidado y del compromiso logran transformar estas realidades sociales.

La práctica educativa en la INSEG se teje desde una urdimbre profundamente ética, crítica y situada, donde el reconocimiento del otro, la escucha atenta y el diálogo de saberes configuran una pedagogía viva. Desde la sistematización de experiencias que revelan el sentido profundo de educar como acto de cuidado, hasta el trabajo con la tierra que resignifica la agricultura

como una práctica digna y transformadora, se configura un horizonte común: educar para la esperanza.

La pedagogía crítica que inspira las acciones en esta institución no se reduce a discursos, sino que se encarna en proyectos concretos, como el técnico en cultivos agrícolas, en el que la siembra, el cultivo y la transformación de alimentos se convierten en formas de resistir, crear y dignificar el territorio. En este caminar compartido, el saber científico y el conocimiento campesino se abrazan, mientras los docentes —desde diversas disciplinas— donan su tiempo, su ternura y su compromiso, para formar sujetos capaces de amar su entorno, valorar sus raíces campesinas y proyectar una vida en armonía con la naturaleza. Así, la escuela se convierte en un espacio donde se cultiva no solo la tierra, sino también la conciencia, la autonomía y la felicidad, ese antiguo anhelo griego que hoy renace entre huertas, música, danza y comunidad.

### ***Volviendo la mirada al campo y sus riquezas***

*“Destruyan las ciudades y conserven los campos  
y las ciudades resurgirán.”*

*Destruyan los campos y conserven las ciudades y estas sucumbirán”*

Abraham Lincoln

Desde el año 2011, inició en los estudiantes del INSEG la maravillosa aventura de caminar, el fantástico trasegar del conocimiento y la práctica de la agricultura. Desde grado octavo ya se vislumbra en los cuadernos de los estudiantes como primer tema el dibujo de un agricultor y, a su alrededor, escritas las características que reconocen en él, de acuerdo con su cotidianidad rural.

Este tema, aparentemente tan sencillo, lleva a la pedagogía de la pregunta, ¿Quién es un agricultor? En las primeras clases, las respuestas han sido: “Ser agricultor es duro”, “Son pobres y siempre andan sucios”, “Son amables y siempre saludan”, “Se levantan bien temprano”. Sin embargo, a medida que los años han pasado a estas respuestas se han sumado también: “Trabajan produciendo alimentos para nosotros”, “Sin ellos no pudiéramos comer papita, huevos y leche”, “Son importantes y ahora los miro con ojos de agradecimiento”, “Son valiosos, profe, mi papá y mis tíos son agricultores con mucho orgullo”.

Desde el año 2011, la rectora decidió implementar en nuestra institución la modalidad *Técnico en Cultivos Agrícolas*, en articulación con el SENA, para fortalecer y potencializar, en un diálogo de saberes empíricos y técnicos, la

noble profesión de la *Agricultura*, con una impronta propia de los principios agroecológicos, para producir alimentos sanos, inocuos y nutritivos, que se adapten a las condiciones propias del contexto Catambueño y que permitan, a los habitantes del corregimiento, gozar de soberanía y seguridad alimentaria, preservando el cuidado del medio ambiente especialmente del agua, del aire y del suelo.

Entre los años 2011 a 2013 se trabajó con los estudiantes de grado undécimo con cultivo de papa, variedad Dicacol Capiro, la cual es ideal para continuar con la fase de transformación en hojuelas fritas, labor que se llevaba a cabo por estudiantes de grado 11 del Técnico en Agroindustria Alimentaria y que se comercializó como “Papas Lupita”, dentro y fuera de la institución. Luego, se continuó con los cultivos de hortalizas de clima frío (lechuga, brócoli, acelga, arveja, zanahoria, remolacha, coliflor, espinaca, cebolla) y el cultivo de fresa. Todas estas experiencias permitieron consolidar el *Proyecto Pedagógico Productivo (PPP)*, “*Cultivos limpios una alternativa de vida*”, con el cual se ha logrado recibir reconocimientos a nivel municipal (estatuilla Plan Regional Rural) y regional, por reflejar en él la protección de los agroecosistemas, al aplicar durante todo el proceso vegetativo del cultivo y hasta la cosecha principios agroecológicos y buenas prácticas agrícolas (BPA). De igual manera, la preparación de bioinsumos como la elaboración de abono orgánico por el método de compostaje de pila y el bocashi, como diferentes tipos de repelentes orgánicos, para control de plagas, enfermedades y harvenses, que nos han dado suficientes elementos para presentar anualmente, ante la comunidad educativa, la *Feria Agrícola y Agroindustrial*, que se encuentra en la décima cuarta versión. Estudiantes, tanto del Técnico Agrícola como del Técnico Agroindustrial, cierran con broche de oro su aprendizaje en competencias laborales específicas, para cada técnico, mostrando todo lo que desarrollaron en la etapa productiva.

Durante estos casi 14 años, se ha trabajado conjuntamente con estudiantes de la media técnica (grados 10 y 11), que al finalizar el Técnico Agrícola miran el campo y al pequeño agricultor con una visión renovada y comprometida, con respeto, admiración y valía, con ganas de emprender el camino de la reconciliación entre los saberes campesinos y el saber científico, para incorporarlos y amalgamarlos a una producción agrícola en armonía con la naturaleza. Están preparados para tomar las riendas de una agricultura alternativa, con metodologías apropiadas al contexto y que garanticen producciones sanas y nutritivas, y ante todo que propicien el cuidado y la salud de su entorno familiar a través de prácticas productivas limpias.

En este entramado de experiencias pedagógicas críticas que se tejen desde la escucha, la creatividad y el compromiso ético con la comunidad, emerge un enfoque que no solo resignifica el acto de enseñar, sino que también proyecta hacia el horizonte del hacer con sentido. Esta búsqueda de transformación encuentra un cauce concreto en prácticas que vinculan el conocimiento con la producción, el arraigo territorial con la innovación y la escuela con la vida. Desde esta perspectiva, la formación técnica agroindustrial representa una continuidad coherente con la apuesta por una pedagogía situada y emancipadora, pues convierte el aula en un espacio vivo donde el saber se convierte en acción y donde la autonomía, la esperanza y la reciprocidad se expresan también en proyectos productivos que dignifican lo local, fortalecen la soberanía alimentaria y abren caminos hacia una cultura emprendedora comprometida con el desarrollo sostenible de la región.

### ***Transformando lo nuestro: agroindustria innovadora en acción y cultura emprendedora***

Desde el área técnica agroindustrial, en convenio con el SENA y la institución, se trabaja el Técnico en Agroindustria Alimentaria, en el cual se elabora inicialmente el componente teórico y los estudiantes obtienen conocimientos básicos de producción con calidad e inocuidad, normas técnicas y procesos básicos en las cuatro líneas de producción como lo son: panificación, fruiter, cárnicos y lácteos, encaminadas a la soberanía y seguridad alimentaria. Dentro de estos procesos básicos se realizan prácticas productivas en el aula técnica agroindustrial de la institución, en las cuales todos los conocimientos teóricos son visibilizados, además de realizar productos que son empacados y comercializados dentro de la comunidad educativa.

El componente práctico se desarrolla con los *Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP)*, donde los estudiantes trabajan en conjunto para crear su “proyecto de emprendimiento”, un proyecto encaminado a la innovación y la transversalización de todas las áreas académicas. Cada uno de estos proyectos se inicia en grado 10º, a través de la pedagogía de la pregunta, las cuales se materializan y se presentan en grado 11º, para elegir y estandarizar la mejor. Dichas ideas son vistas como un proyecto de emprendimiento, la empresa que visionan y de la cual se apropian, para presentarla cada año en la *Feria Agrícola y Agroindustrial*, una muestra de todo el trabajo de los estudiantes durante dos años escolares.

La pandemia no fue un obstáculo para seguir con cada uno de los proyectos, más bien, fue un reto y una oportunidad, para descubrir más productos locales que se podían aprovechar y transformar en nuevas oportunidades de emprendimiento. Desde entonces, los productos con los que se ha trabajado son materia prima de la región, a los cuales anteriormente no se les estaba dando un uso adecuado y que, desde la agroindustria y cada uno de los proyectos, se los pudo convertir en oportunidades deliciosas, innovadoras y rentables con Buenas Prácticas de Manufactura y las normas técnicas adecuadas. Es por ello que el PPP se denominó *Transformando lo nuestro: agroindustria innovadora en acción*, en el cual se han creado productos y proyectos que no solo se han quedado dentro de la institución, sino que también han impactado en otros espacios, tales como ferias de universidades, la compra por parte de la alcaldía municipal de productos elaborados por los estudiante y la presentación del “Vino de capulí” por una estudiante, experiencia que fue dada a conocer en la ciudad de Popayán, en el proyecto “Educación Financiera en tu Colegio”, y fue elegido como una de las siete mejores propuestas a nivel rural nacional, entre otras.

Con todo ello y desde el Técnico en Agroindustria Alimentaria y el desarrollo de los PPP, se busca fortalecer la cultura *Emprendedora*, guiando a los estudiantes a crear empresa, valorando y aprovechando al máximo los recursos del corregimiento. De esta manera, el área técnica en agroindustria contribuye efectivamente al desarrollo socioeconómico de la región, para elevar la calidad de vida de nuestros egresados y sus familias, valorando lo regional, logrando transformación agroindustrial, generando emprendimiento y fuentes de financiación para su núcleo familiar.

En esta apuesta formativa, donde la educación se concibe como gesto ético, poético y profundamente humano, las prácticas pedagógicas desarrolladas en la INSEG no solo se construyen desde la alteridad y el compromiso con el territorio, sino que se amplifican en experiencias transversales que fortalecen los vínculos comunitarios y reivindican la memoria colectiva. Así, el trabajo pedagógico no se limita al aula, sino que se expande en estrategias que reconocen y abrazan las realidades afectivas, familiares y culturales de los estudiantes. Es desde este entramado que emerge una práctica significativa como “Años Dorados”, que articula la formación ciudadana con la recuperación de la voz ancestral de abuelos y abuelas, tejiendo un diálogo intergeneracional que enriquece el currículo crítico de la institución. Esta propuesta no solo dignifica la experiencia de vida de quienes acompañan cotidianamente a nuestros estudiantes, sino que, además, reafirma que educar es también un acto de justicia afectiva y cultural,

donde cuidar, escuchar y reconocer al otro se convierte en fundamento para una pedagogía verdaderamente transformadora.

### ***“Años Dorados”: una estrategia para construir ciudadanía***

El Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC) es uno de los proyectos transversales obligatorios de la Institución, integrado por un equipo interdisciplinar.

En este proyecto, se desarrollan anualmente tres estrategias pedagógicas que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. La primera: la Conmemoración crítico-social del día internacional de la Mujer, denominada *Mujer, mucho más que un simple día*. En ella se propicia una reflexión de los estudiantes para los estudiantes a través de la investigación sobre el papel de la mujer en el arte, la religión, la política, la ciencia, el deporte, la música, la historia, la literatura, la mujer como botín de guerra y muchos otros aspectos. El propósito es alejar esta conmemoración de todo mercantilismo y consumismo, y que el mensaje trascienda a las familias y su entorno rural para lograr el empoderamiento de la mujer, su reconocimiento y valoración.

La segunda estrategia son los *Semilleros de Sexualidad*, dónde se congrega a los líderes de cada grado, para trabajar con sentido crítico talleres, desarrollados por los docentes que integran el PESCC, profundizando temas elegidos por los estudiantes a través de encuestas: Componentes de la sexualidad, Autoestima y afecto, Derechos sexuales y reproductivos, y Proyecto de vida. Al finalizar cada taller, los líderes, socializan ante sus compañeros los temas estudiados.

La tercera estrategia, es *Años Dorados*, a la que nos dedicaremos en esta parte del relato.

El PESCC asume la construcción social como la relación en la que el sujeto se vincula en ida y vuelta con su entorno, compuesto por personas con las cuales establece lazos y relaciones: *La Otredad*. “Los griegos son los primeros en realizar una reflexión sobre la noción de ‘ciudadanía’, desde el siglo IV con Platón y Aristóteles, reflexión que garantiza un nivel de igualdad, respeto, solidaridad, tolerancia y valoración, permitiendo una participación activa en el proceso de construcción identitaria de un grupo social”. Entonces, educar para la ciudadanía implica un aprendizaje y motivación constante en deberes y derechos, compromisos firmes y decididos para la construcción y preservación de identidad en una sociedad democrática.

De esta reflexión, nace la estrategia *Años Dorados*, que responde a la necesidad de incluir en el proceso educativo a los abuelos y abuelas de los estudiantes, ya que se detectó que en ellos quedaba la responsabilidad de la crianza y acompañamiento de los nietos, puesto que sus padres y madres, en su gran mayoría por el trabajo de jornaleros, empleadas domésticas, proveedores de mercados, hogares disfuncionales o por abandono físico o emocional (madresolterismo), no ejercen su rol. Decidimos entonces diseñar una programación sociocultural que congregara a los abuelos para que se sintieran miembros activos de la comunidad educativa, que conocieran de cerca los procesos desarrollados en la institución y que aportaran su sabiduría ancestral. *Años Dorados* sería entonces un encuentro intergeneracional, un espacio para la identidad regional, reconociendo y valorando lo nuestro. Se realizaría cada 31 de octubre, contrarrestando costumbres foráneas como Halloween.

El primer encuentro se convocó en octubre de 2014, con una programación artística y cultural desarrollada por los estudiantes y docentes, con una asistencia de más de 100 abuelos y abuelas, descubriendo que asistieron también bisabuelos y bisabuelas, y que algunos de ellos aún caminaban descalzos. Nos compartieron sus saberes y nos dejaron un legado de medicina ancestral: infusiones y curaciones; gastronomía: volver a la tulpá, a la quinua, a la cebada; mitos, creencias y costumbres: el día de la santa cruz y las huacas, el duende y la viuda; arcaísmos y regionalismos: achichucas, achichay, guagua; herramientas y fotografías antiguas que dan cuenta de la de la riqueza cultural. Un encuentro intergeneracional en el que todos aprendimos y nos comprometimos a cuidar y preservar el legado cultural. Los estudiantes, a su vez dan a conocer los derechos de las personas de la tercera edad, los mandamientos para una vejez saludable, cómo asumir la vejez con esperanza, ya que el siglo XXI es el siglo del envejecimiento poblacional.

Desde el 2014 hasta la fecha de manera ininterrumpida, se realiza *Años Dorados* en la institución, incluido el tiempo de pandemia, con programación virtual. En 2021, la Secretaría de Educación reconoció esta estrategia como *Experiencia Significativa*.

Todo lo anterior significa construir en la vida social de la INSEG prácticas pedagógicas críticas, prácticas materiales simbólicas y reflexivas, prácticas que se mueven en procesos de subjetivación y en sus marcos cognitivos, dialógicos, valorativos, afectivos, negociación cultural y el reconocimiento de la alteridad, sostenidos en la INSEG en la esperanza y en la acogida. De aquí que en la INSEG la formación entraña el requerimiento de cuidar al otro, de regalarle su acogida,

de recepcionarlo en el esplendor de sus diferencias, del docente INSEG que no “dona” solo su conocimiento sino y, ante todo, la sensibilidad, la ternura y el tiempo sereno y tranquilo para la disposición a la escucha del relato del “otro” (otredad); donde surgieron las preguntas que dieron origen a estas narrativas del maestro INSEG que se sistematizan en este escrito y que demuestran que la pedagogía crítica es una política de vida que se ocupa de los cuidados recíprocos y solidarios, porque cuidar es hacer comunidad, es hacerse responsable de un “otro” demostrando así que ser docente es un bello “gesto”, quizá uno de los más bellos, un gesto ético, el más humilde de los gestos que nace del “don”. Por eso el maestro INSEG es un donador: dona su tiempo, su saber, su consejo, su rigor, su ternura, porque para educar un niño es necesario amarlo.

## **6. Tiempo libre que inspira y construye en la IEM Marco Fidel Suárez**

Milena del Rosario Pantoja Vallejo<sup>94</sup>

La IEM Marco Fidel Suárez está ubicada en la vereda de Anganoy, corregimiento de Mapachico, con influencia del Volcán Galeras. Alberga a estudiantes de una población multidiversa y de un sector socioeconómico de estratos 1 y 2, provenientes de familias campesinas de las veredas San Cayetano, San Juan de Anganoy, Los Lirios, San José Vista Hermosa, que conviven con familias desplazadas desde la costa hasta la sierra de nuestro departamento. También, con familias de diferentes zonas de nuestro país y de la población venezolana, que han encontrado en el albergue temporal *El buen Samaritano* y en los hogares de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, una nueva luz, donde se han expresado distintas “Historias de sufrimiento y amargura, historias de amor y perdón, que nos hablan de la vida y esperanza”.

En este contexto, la IEM Marco Fidel Suárez ofrece, en modalidad presencial y en jornadas de mañana, tarde y noche, una educación formal dirigida a niños, jóvenes y adultos. A través de los ciclos IV, V y VI, brinda oportunidades de formación para quienes no han logrado terminar su vida educativa en los tiempos pertinentes o deseados por el Estado. Además, bajo una misión y visión centradas en un proyecto educativo profundamente humano, su compromiso es educar para la sana convivencia, formando seres humanos integrales y com-

---

<sup>94</sup> Docente de aula. IEM Marco Fidel Suárez – Pasto (Nariño).

petentes, capaces de desempeñarse con asertividad y con una proyección social y profesional que contribuya a mejorar su calidad de vida y la de su entorno.

En contextos donde la clasificación socioeconómica condiciona el acceso a oportunidades, muchos niños y jóvenes que pertenecen a poblaciones identificadas como de alta vulnerabilidad en el ámbito municipal, enfrentan desafíos estructurales que influyen directamente en la forma como imaginan y proyectan su futuro. Esta condición no solo limita sus aspiraciones, sino que también prolonga y complejiza los caminos necesarios para alcanzar metas que, en otros sectores poblacionales, podrían parecer más cercanas o alcanzables en menor tiempo.

No obstante, en la IEM Marco Fidel Suárez existen ejemplos valiosos de estudiantes y egresados que han alcanzado logros profesionales y laborales significativos, con impactos que trascienden el ámbito local. Estas historias de éxito poco visibilizadas evidencian el potencial transformador de la participación cultural, especialmente, en expresiones como la danza y la música en el contexto del Carnaval. Asimismo, la presencia activa de entidades que promueven el intercambio y el reconocimiento cultural ha contribuido a fortalecer la identidad local y el respeto por otras culturas. En este escenario, proyectos como *Sinfonía de la Esperanza: la Banda de Paz de la IEM Marco Fidel Suárez*, emergen como iniciativas significativas que inspiran, conectan y resignifican las posibilidades de los jóvenes desde la vivencia cultural compartida.

En lo profundo de la vereda Anganoy se escucha un latido diferente. No es solo el canto de las aves ni el murmullo del viento entre los árboles, tampoco el rugir del Urcunina, nuestro volcán Galeras; es el eco firme y alegre de tambores, liras y redoblantes; es el sonido de la transformación, de la disciplina y del amor que nace del corazón de una comunidad que encontró en la música un camino de esperanza. Así comienza la historia de una experiencia transformadora: *la Banda de Paz de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez*.

### ***El inicio***

Todo inició con el sueño de un joven exalumno. Nicolás, hoy con 25 años, no es músico profesional, pero su pasión y entrega han obrado maravillas. En el año 2011, siendo aún estudiante, participó en los primeros ensayos de la banda. Tras cuatro años como integrante, la música se convirtió en parte de su esencia. Observaba con atención al profesor Guerrero, quien en ese entonces dirigía la banda, y sentía crecer dentro de sí un deseo genuino de algún día

tomar la batuta. En 2018, con decisión y humildad, se acercó al rector de esa época y le propuso su idea. “¿Puedes colaborarnos, Nicolás?”, le preguntó el rector. Sin pensarlo dos veces, aceptó.

Así comenzó una nueva etapa. Nicolás convocó a estudiantes, organizó ensayos, enfrentó desafíos. No fue fácil dirigir a niños en su proceso de formación integral, pero contaba con algo invaluable: el tiempo libre y la disposición de los estudiantes para aprender y disfrutar. A través de la música, ellos no solo aprendieron a tocar un instrumento, sino también a comprometerse, a trabajar en equipo y a encontrar sentido en su cotidianidad. Lo que empezó como una actividad extracurricular, se convirtió en un proyecto de vida para muchos.

Uno de los momentos más memorables para la *Banda de Paz* fue su primera invitación a participar en los Juegos Intercolegiados del año 2018. Hasta entonces, sus notas habían resonado únicamente en la vereda de Anganoy. Salir de su territorio, presentarse ante nuevos públicos y representar con orgullo a su institución se convirtió en un hito profundamente significativo. La emoción del viaje, la intensa preparación, el aplauso del público, todo quedó grabado en la memoria colectiva como un logro imborrable. Aquella experiencia no solo fortaleció su sentido de pertenencia y elevó su autoestima, sino que sembró una semilla de compromiso que, hasta hoy, continúa floreciendo con fuerza.

No obstante, el impacto de la banda trasciende el aula y el escenario; para muchas familias, se ha convertido en un verdadero factor protector. Así lo expresa la señora Denys Hurtado, madre de dos integrantes: “*Mi hijo, desde los siete años, tocaba la caja. A los doce, pasó a la lira. Este proceso de formación lo protegió de estar en malos pasos, como le proponían en el contexto. Él eligió quedarse en la banda*”. Inspirada por su hermano, su hija también se unió desde temprana edad y hoy, con entusiasmo y orgullo, interpreta la lira mayor. Para esta familia —como para muchas otras— la *Banda de Paz* representa mucho más que una actividad extracurricular: es una oportunidad para construir un camino de vida más digno, acompañado por la música, la disciplina y el sentido de comunidad.

Nicolás, como todo buen líder, ha enfocado su labor en fortalecer las competencias de sus estudiantes a través de la música. “*La música nos enseña a leer partituras, a respetar los silencios, a seguir señales. Todo esto requiere compromiso y responsabilidad. No es una actividad cualquiera*”, afirma con convicción. Gracias al respaldo institucional, los estudiantes practican en casa, cuidan sus instrumentos y comprenden el valor profundo de la disciplina.

Padres, docentes y directivos han comprendido que cada ensayo es mucho más que una práctica: es una auténtica lección de vida.

Los integrantes de la *Banda de Paz* resumen su experiencia en una sola palabra: apoyo, disciplina, responsabilidad, compañerismo, amor, liderazgo. Entre ellos, destaca D'Angelis, una joven que encontró en la lira su voz interior: “*Para mí, la banda fue encontrar mi lugar. Me enseñó a confiar, a ser responsable conmigo misma. Es como una escuela dentro del colegio*”.

Esta historia, que comenzó con un sueño y una batuta improvisada, se ha convertido en un símbolo de transformación. La *Banda de Paz* de la IEM Marco Fidel Suárez no solo forma músicos, forma ciudadanos, seres humanos responsables, respetuosos, tolerantes y solidarios, que han permitido la interacción viva entre la institución educativa y la comunidad del entorno a través de este proyecto significativo. Con cada nota, con cada paso firme en los desfiles, con cada presentación, demuestran que cuando el arte se vive desde el corazón, se convierte en una verdadera sinfonía de la esperanza.

### ***Con las nuevas tecnologías***

Desde otra línea de trabajo del tiempo libre, la visión hacia nuevas tecnologías permite la ampliación de las perspectivas de los jóvenes frente a sus planes a futuro, a la par que genera estrategias de solución de problemas y habilidades en TIC, aplicables a la vida diaria, educativa y vocacional, en la cual buscan fortalecerse a través de apoyo con entidades como el SENA, Tecnoacademia y el programa ONDAS.

El proyecto *Exploratec* “*Sembrando ciencia, cosechando futuro*”, desarrollado con esta comunidad golpeada por problemáticas sociales como el desempleo, el pandillismo, la violencia intrafamiliar y la descomposición familiar, también genera una luz de esperanza. *ExploraTec* es una historia de resistencia, transformación y compromiso que surge desde la Institución Educativa Marco Fidel Suárez como una experiencia transformadora que trasciende las fronteras del aula y se convierte en un verdadero motor de cambio social.

*ExploraTec* nació hace cuatro años como respuesta a una situación urgente: los estudiantes, rodeados de factores de riesgo, requerían espacios que les permitieran desarrollar sus talentos, fortalecer su autoestima y proyectar un futuro distinto. Fue así como, con el acompañamiento de la Tecnoacademia Itinerante del SENA, se empezó a gestar una propuesta pedagógica innovadora que combinara ciencia, tecnología y esperanza. El proyecto se diseñó para in-

tervenir directamente en las causas de la desmotivación escolar, el desinterés por las ciencias básicas y la deserción educativa.

Pero, ¿cómo se hizo realidad este sueño? El camino comenzó con la convicción de docentes y directivos que creyeron en el poder transformador de la educación. El proyecto se estructuró en varias etapas: convocatoria, diagnóstico, formación y evaluación. Se convocó a los estudiantes voluntariamente, priorizando a aquellos con dificultades académicas y sociales. Se implementaron cursos de robótica y biotecnología utilizando kits especializados, sensores, microbits y software educativo. Todo ello bajo un enfoque pedagógico basado en STEM y design thinking, promoviendo el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la creatividad y el liderazgo juvenil.

Esta propuesta pedagógica nació en el año 2020, en uno de los momentos más complejos para la educación en Colombia. La pandemia por COVID-19 sacudía al país y el trabajo escolar tuvo que trasladarse de forma urgente al hogar. Fue entonces cuando surgió el primer gran desafío para *ExploraTec*: ¿cómo continuar sembrando ciencia en medio del aislamiento? La respuesta fue inmediata y firme: no podíamos abandonar a nuestros estudiantes. Había que innovar.

Así nació una estrategia educativa desde casa, centrada en la investigación aplicada y el uso de materiales accesibles. Una de las primeras experiencias consistió en enseñar a las familias a reutilizar el aceite de cocina usado para elaborar jabón casero; se sumó también la preparación de yogurt artesanal. Estas actividades no solo promovían el aprendizaje científico, sino que involucraban activamente a la familia, fortaleciendo los vínculos y abriendo posibilidades de emprendimiento. Tal fue el caso de Didier Tabla, un estudiante que convirtió este conocimiento en un negocio familiar.

Con el retorno progresivo a las aulas en 2021, los retos cambiaron. Ahora era necesario adaptarse a los protocolos de bioseguridad, lo cual resultaba complejo para muchos niños. En respuesta, los estudiantes de *ExploraTec*, comprometidos con su entorno, diseñaron un desinfectante de manos casero acompañado de un creativo sistema de burbujas que motivaba a los más pequeños a cumplir este hábito de manera lúdica. Este tipo de soluciones demuestra que el pensamiento científico y la creatividad pueden generar transformaciones concretas en la vida escolar.

Año tras año, *ExploraTec* se ha consolidado como una plataforma para la innovación educativa. Sus prototipos no solo resuelven problemas del entorno inmediato, sino que también empoderan a los estudiantes, permitiéndoles ver la ciencia como una herramienta transformadora.

La propuesta, titulada *ExploraTec: Sembrando Ciencia, Cosechando Innovación y Alternatividad* es un proyecto pedagógico que promueve el desarrollo de competencias a través de la investigación como medio para transformar la vida de los estudiantes y su comunidad. Desde el aula, *ExploraTec* fortalece las competencias comunicativas, ciudadanas y científicas mediante procesos investigativos y de robótica orientados a la solución de problemas reales. Todo ello, sustentado en la innovación, el emprendimiento y el conocimiento como motor de cambio.

Transformar la educación es tejer un tapiz, donde cada hilo trenzado gesta la vida en comunidad de aprendizaje y paz. Bajo esta premisa, *ExploraTec* articula la formación académica con los procesos investigativos a través de mallas curriculares por competencias, procesos tecnológicos e innovadores, uso de material didáctico especializado, acompañamiento pedagógico y trabajo colaborativo.

La experiencia se desarrolla tanto en la sede central como en la sede rural San Juan de Anganoy, involucrando a estudiantes de grados octavo a undécimo, docentes de ciencias y tecnología, padres de familia y aliados estratégicos como el SENA. A la fecha, más de 80 estudiantes han sido formados, tres cohortes certificadas y más de 10 proyectos de innovación han sido socializados en eventos locales y nacionales. Uno de estos proyectos, *Bioempaquetado biodegradable a base de fibra de papa*, alcanzó reconocimiento nacional en la convocatoria “Futuros Emprendedores”.

### **Logros**

Entre los logros alcanzados se destacan soluciones innovadoras para los problemas locales mediante saberes tecnológicos y académicos aplicados con creatividad, así como la aplicación de competencias comunicativas, científicas y ciudadanas en la proyección de propuestas con impacto social. Durante el 2024, el proyecto alcanzó uno de sus mayores logros: fue seleccionado como experiencia transformadora para representar al departamento de Nariño en el Foro Educativo Nacional, desarrollado del 21 al 23 de noviembre en la ciudad de Bogotá. Este reconocimiento no solo valida la calidad pedagógica del proyecto, sino que resalta su capacidad de transformar entornos vulnerables en espacios de construcción de paz y justicia social.

Es importante resaltar que, dentro de las diversas convocatorias institucionales de *ExploraTec*, ha sido notable la participación activa de niñas:

estudiantes líderes, curiosas, emprendedoras y científicas que sueñan con cambiar el mundo. Estas jóvenes, apasionadas por la investigación y la ciencia, han encontrado en este espacio una plataforma para trazar su proyecto de vida e impactar positivamente a su comunidad.

Históricamente, los campos científicos y tecnológicos han estado dominados por el género masculino. Sin embargo, hoy somos testigos de un cambio significativo: cada vez más mujeres reclaman con determinación y profesionalismo su lugar en estos espacios, demostrando que la historia puede reescribirse. Una de esas voces es la de Alison Cuastumal, estudiante de grado once en 2024 y actualmente egresada de la institución. Ella recuerda con entusiasmo su paso por el programa ExploraTec:

*“Llevo aproximadamente un año y tres meses en este bonito curso, y ha cambiado completamente mi vida. Recuerdo que me inscribí porque me pareció curioso y completamente nuevo aprender algo relacionado con robótica y tecnología. Me pareció sensacional e increíble. Ahora quiero estudiar Ingeniería Electrónica o Mecatrónica”.*

Historias como la de Alison inspiran a toda una comunidad educativa y reafirman el propósito central de *ExploraTec*: sembrar ciencia para cosechar innovación, equidad y oportunidades para todos y todas. Como docentes, nuestro compromiso va mucho más allá de dictar clases. Diseñamos espacios de transformación, donde cada encuentro con nuestros estudiantes se convierte en una oportunidad para despertar la curiosidad, el entusiasmo y el propósito vital. No se trata únicamente de impartir contenidos, sino de generar experiencias significativas, donde cada estudiante pueda aprender con gusto, emoción y sentido.

Un maestro que ama enseñar vive para servir. No se limita a transmitir información, sino que construye conocimiento a partir de la experimentación, la escucha y los saberes previos de sus estudiantes. *ExploraTec* promueve justamente este tipo de docencia: creativa, reflexiva y transformadora. Nos invita a imaginar más allá del aula tradicional, a proyectar nuestras ideas hacia horizontes que realmente impacten la vida de los jóvenes y su comunidad. Porque educar, en su esencia más profunda, es sembrar futuro.

Esta experiencia se diferencia de otras propuestas por su carácter integral. *ExploraTec* no es solo un proyecto más de ciencia, es una estrategia educativa, social y emocional que vincula lo académico con lo humano. A diferencia de programas que se centran únicamente en contenidos, aquí se construyen

sueños, se previenen riesgos, se fomentan valores y se cultivan esperanzas. La educación, cuando se vive desde la pasión y el deseo genuino de transformación, se convierte en la semilla que puede hacer florecer un futuro más digno para toda una comunidad.

Finalmente, es importante mencionar que intervenir el tiempo libre de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez implica mucho más que ocupar su horario. Significa organizar, influir y guiar de forma consciente las actividades que realizan fuera del aula, brindando oportunidades reales y acompañamiento significativo para que ese tiempo se convierta en una experiencia vital, saludable y enriquecedora. De esta manera, no solo se potencia su desarrollo integral, sino que se les acompaña en la construcción, muchas veces decisiva, de su proyecto de vida.

## **7. Un camino hacia el respeto por la diversidad**

Ginna Patiño Caicedo<sup>95</sup>

El horizonte institucional es tan importante cuando no solo se escribe en un PEI, sino cuando se interioriza, se siente, se cree en él y se proyecta en el actuar diario de manera cotidiana y espontánea, porque es entonces cuando se siente real. Esa fue la esencia de los tres fundadores de la Institución, quienes tenían total claridad sobre el tipo de ciudadanos que querían formar, los valores basados en justicia, respeto, afecto y dignidad que querían fomentar, concibiendo que los actores del aprendizaje no son solo los estudiantes sino también sus maestros y cuyas relaciones se establecerían desde la horizontalidad en un espacio democrático y pacífico.

Quizá los fundadores y los primeros maestros no tenían esto escrito en un documento como el PEI, pero ya lo habían interiorizado y, desde esa concepción de la educación y en conjunto con la comunidad, crearon una Institución que empezó a practicar el respeto, al reconocer las características de su comunidad y a involucrarlos en el nuevo tejido social que se pretendía.

Bajo lo que titularon la “pedagogía del amor” convocaron niños, niñas y adolescentes vulnerables, revistiéndolos de dignidad al darles un espacio educativo que empezaría por reconocer las fortalezas de cada persona, que haría parte de una nueva comunidad educativa. Desde el principio de la libertad y el reconoci-

---

<sup>95</sup> Docente Orientadora IEM CHAMBÚ, Pasto (Nariño).

miento de la autonomía maestros y estudiantes comenzaron a trabajar juntos y a crear una serie de actividades y estrategias pedagógicas extracurriculares, sin medir sus tiempos e involucrando la comunidad. Se priorizó la convivencia, dadas las características del sector en donde se encuentra ubicada la Institución y se buscaron diferentes estrategias para fomentar la sana convivencia bajo el lema: “Chambú territorio de paz”. Con el pasar del tiempo, fueron fortaleciendo sus metas educativas, crecieron en población estudiantil y lograron la infraestructura necesaria para atender un proyecto que se había convertido en realidad. Esto no hubiese sido posible sin que lo antecediera la escuela gitana, que le enseñó a la comunidad la importancia de educar niños, niñas y jóvenes; de hecho, posteriormente, recibirían adultos en jornada nocturna, para que también tuvieran esta oportunidad y así se empieza a convertir en un espacio para todos y todas.

Es importante contar esto porque sin que esa filosofía de vida se hubiera convertido en un proyecto educativo, lo que vendría con las nuevas generaciones hubiese sido difícil de aceptar como actualmente les pasa a muchas Instituciones Educativas, que aún no comprenden que un estudiante es un mundo en sí, que la educación no puede seguir siendo homogénea, que la diversidad ha existido siempre, pero que ahora que se han ganado los derechos necesarios, dignos y humanos que nos brinda la constitución de 1991 para su reconocimiento y, por eso, se estancan y se resisten a los cambios que exige la sociedad actual. Esto marca la brecha generacional entre maestros y estudiantes, generando espacios educativos que no desarrollan el aprendizaje, alineados con la realidad de la vida, con un conocimiento que perdure, desde la posibilidad de formar ciudadanos competentes y que ayuden a construir el tejido social. Afortunadamente, para los actores de la IEM Chambú el proceso de reconocer los cambios sociales y adaptarse a las nuevas juventudes no resultó ser un proceso tan difícil, puesto que una vez claro el horizonte institucional que se perseguía cualquier dificultad para aceptar nuevas normativas se fue superando.

Una de las situaciones que marcó un paso importante para avanzar en ese respeto por la diversidad fue el decreto 366 de 2009 que, por primera vez, obligaba a los establecimientos educativos a recibir estudiantes con discapacidad y con capacidades excepcionales. Era absolutamente comprensible que al llegar los “primeros” estudiantes en condición de discapacidad, los maestros dijeran ¡NO! Pero no se trataba de falta de compromiso, intransigencia, radicalidad y menos discriminación. Solo era miedo; ¿a qué?, a lo desconocido, a no saber cómo generar el proceso enseñanza aprendizaje con estudiantes de estas características tan particulares y, ante ello, el mayor miedo era a fallar,

porque claramente existía un compromiso vocacional de enseñar y con ellos no sabían cómo. Se contaba por esos días con la primera gestora de inclusión, para apoyar el proceso. Pero antes de estar listos para recibir la nueva población, ellos y ellas ya estaban allí, unos en sus manos desde hace ya un tiempo y otros que llegaban causando mucha zozobra, frustración y preocupación. Existía una angustia ante estos nuevos actores, puesto que desconocían esos mundos propios que habitaban en ellos.

### ***Sensibilizar y aprender para la diversidad y la diferencia***

Por esos días llegó un estudiante con una discapacidad muy marcada puesto que su diagnóstico decía: Retardo Mental Moderado y Baja Visión por Toxoplasmosis. Se trataba de un joven extra edad, con dificultad para moverse en el espacio, con un pensamiento concreto, que nunca había estado en una institución educativa con otros niños y jóvenes que no tuvieran solo discapacidad, sino que le ofrecían una micro sociedad y una posibilidad de estar en la cotidianidad de la vida de cualquier otro niño o adolescente. Los maestros muy asustados, se preocupaban por cómo iban a enseñarle, cómo evitarían que se caiga, que los compañeros lo acepten y manejarlo durante su hora de clases, cuando los demás estarían en un nivel de conocimientos mucho más avanzados de lo que él podría llegar a tener, aun dándole mucho más tiempo para su aprendizaje; se trataba del estudiante más observado y curioso para todos y todas.

La gestora de inclusión y la docente orientadora estábamos solo un mes atrás en la Institución que nos habían presentado como territorio de paz y de esperanza. Se consideró necesario comenzar una etapa de sensibilización con maestros y llevarlos por poco menos de una mañana a vivir desde los zapatos de aquel estudiante nuevo, con gafas hechas de cartón que simulaban el tipo de visión que alcanzaba el estudiante, que solo era central y, con tareas del nivel de transición, pudieron comprender su mundo al verlo a través de sus ojos. Los maestros soltaron por un momento sus zapatos cansados de las luchas caminadas para ponerse en las de un adolescente que cognitiva y emocionalmente solo era un niño pequeño que no podía comprender las bases del pensamiento abstracto que le correspondía a su edad, que aún estaba en un pensamiento concreto y muy básico, pero que tenía un gran corazón listo para estrenar, puesto que además pertenecía a un hogar sustituto porque sus padres lo abandonaron desde muy pequeño y, por lo demás, había ido a algunas terapias, pero no se sentía parte de ningún lugar en los que había estado.

Las jornadas de sensibilización fueron varias, los maestros que nunca habían dejado de lado el horizonte institucional instaurado por los fundadores de la institución y reconocían la pedagogía del amor, que ya casi pasaba de moda entre las expresiones de educadores, pero que ellos sentían, dieron pasos de gigante reconociendo esta nueva población y comprendiendo que si abrían la puerta de ese mundo que el estudiante habitaba, las estrategias didácticas y de enseñanza llegarían solas. El estudiante que abrió esta puerta no solo fue receptor pasivo de lo que su maestro intentaba enseñarle, sino que desde el agradecimiento de su corazón y valorando el buen trato recibido, los llenó de mucho afecto. Pronto cada maestro desde su área comenzó a inventar cosas para poder trabajar con él. Sin saberlo y en medio de una taza de café compartían sus experiencias y se fortalecían unos a otros para poder cumplir el reto. Se dieron cuenta de que no era necesario tener una carrera específica de una licenciatura para la enseñanza de estudiantes con discapacidad, sino que el buen trato que les había caracterizado siempre y abrir la puerta de su mundo era suficiente para conectar con él y así el camino para los dos sería mucho más fácil. Es así como el estudiante ya no era la etiqueta de un diagnóstico, sino un ser humano, llamado por su nombre, cuidado y acogido por estudiantes y maestros, cuyo principal diagnóstico institucional fue su ternura y disposición para el aprendizaje.

En corto tiempo, se dieron cuenta que ya estaban entre sus estudiantes corrientes muchos con dificultades cognitivas, que sin necesidad de leyes, exigencias o normativas ellos ya venían apoyando. Los trabajos de sensibilización se ampliaron a padres de familia y estudiantes desde el aula, la orientación escolar, la gestora de apoyo y, especialmente, los diferentes proyectos pedagógicos. Después de decir siempre “NO”, ganaron confianza en el tema y esa palabra de la no oportunidad se convirtió en un “SI” constante, que le abrió la puerta a todo tipo de estudiante.

### ***Mucha más pedagogía para la diversidad y la diferencia***

Luego empezaron a llegar estudiantes con dificultades marcadas en su salud mental: trastornos de ansiedad, depresivos, de comportamiento, de trastornos por abuso de sustancias e incluso con esquizofrenia, muchos medicados, otros que habían pasado largas temporadas en hospitales mentales y, aun estando con nosotros, volvían a irse por un tiempo a ese tipo de atención médica, pero regresaban con un brillo en sus ojos de volver a su colegio, a sus maestros, a sus compañeros, a la vida misma.

El tiempo nos iba dando la experiencia y se iban aprobando y reprobando las estrategias institucionales, para atender la nueva población escolar que cada día iba ganando sus miembros en número haciéndose cada vez más visibles. Los estudiantes pasaron de ser sujetos que solo iban a socializarse a ser sujetos de derecho, con oportunidad de aprender, pertenecer y participar como cualquier estudiante; las barreras sociales se hicieron cada vez más débiles y la apertura institucional para formar cualquier tipo de estudiante era un hecho.

Cuando la población estudiantil se reconoció como sujetos de derecho en una Institución que los escuchaba e intentaba comprender, esos pequeños mundos que los habitaba, un grupo de niñas se expresó diciendo: “y ¿por qué las mujeres tenemos que llevar falda en el uniforme?, ¿no han notado que para muchas de nosotras es incómoda cuando menstruamos, cuando queremos jugar o llueve?, ¿acaso las mujeres no llevan pantalones? Y, bajo las justas reclamaciones, se inició todo un proceso para exponer su posición y soportarlas en el consejo estudiantil, que venía siendo apoyado desde orientación escolar. Iniciaron el debido proceso exponiendo sus argumentos al equipo directivo, la asamblea de docentes y de padres, ante los mismos estudiantes y, pese a que no fue un proceso sencillo, se logró la aprobación de todos los estamentos y hoy por hoy vemos muchas niñas usar sus pantalones, sin que esto genere alguna suspicacia o extrañeza entre la comunidad.

Llegaron estudiantes desplazados por la violencia, sin notas, con meses sin estudiar, extra edad, desmovilizados, muchos en protección de ICBF; naturalmente indígenas, afrodescendientes, población escasa ecuatoriana, pero en los últimos años abundante venezolana, del interior del país; unos del mar y del sol y otros de la montaña y de frío aun mayor que el de nuestra misma ciudad. El intercambio intercultural era inminente, pero gestos tan sencillos como cantar el himno de Colombia con la mano en el pecho y luego cantar el himno de Venezuela con las manos atrás, como acostumbran en su país, en una izada de bandera integró comunidad y, entonces, nadie se sentía extranjero. Hubo espacio para el folcklore, que incluía los clásicos de la cumbia, el San Juanito y la guaneña, siempre aprendidos en cualquier Institución educativa de Pasto, para llenarnos de mapalé, currulao, salsa choque, reggaetón, hip hop, el joropo venezolano, entre otros, que incluían la tradición de algunas regiones y la modernidad propia del joven de la ciudad. En cada programa cultural todos tienen cabida y todos siguen mostrando curiosidad e interés por aprender del otro, de su vida, de su historia, del mundo que lo habita.

Pronto se expresaron aquellos que decían no estar de acuerdo con el sexo que la naturaleza les había dado y necesitaban ser quienes en su corazón sabían que eran; necesitaban poder usar el uniforme del sexo contrario, cambiar su nombre de acuerdo al género que les identifica y ser tratados sin discriminación desde su diversidad sexual. Nuevamente, los procesos de sensibilización fueron necesarios, pero ya no costaron tanto. La filosofía institucional seguía viva y sigue viva, para que esto no constituya ningún tipo de problema.

### ***El Chambú es de todas y de todos***

Entre la ciudad hay muchos niños, niñas y adolescentes que tienen cerradas las puertas en un colegio porque se portaron mal antes, porque consumieron alguna sustancia psicoactiva, porque tienen un trastorno mental o de comportamiento, porque llegan del ICBF, porque tienen discapacidad y más si es múltiple, porque tienen epilepsia o esquizofrenia; porque llegan desplazados por la violencia, sin notas, sin cuadernos, sin uniforme o, simplemente, porque usan su cabello largo, con mechones de colores, un piercing o un arete siendo hombres; porque son homosexuales, bisexuales o transexuales, porque se expresan sin temor y eso les desafía su autoridad o porque perdieron un año escolar. Y, entonces, se rumorea en la ciudad que en el Chambú pueden ir porque allí reciben a todos y la verdad es esa. Cada niño, niña o adolescente que quiera llegar al Chambú tiene las puertas abiertas, aun cuando en el pasado hayan cometido muchos errores, porque somos esperanza, porque tienen la oportunidad de aprender, ser bien tratados y, sobre todo, respetados y valorados en su diversidad. Porque la frase que usan despectivamente hacia nosotros en realidad nos enorgullece.

En algún momento leí el texto “La pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire y una de sus frases reza: “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo” y otra, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Al recorrer el texto, fue claro que, así como lo propone Freire, en Chambú se trabaja desde un modelo pedagógico crítico social, reconociendo las problemáticas sociales que se viven en la cotidianidad, donde el contexto es tenido en cuenta y los estudiantes no son vistos desde sus vulnerabilidades sino desde sus potencialidades.

Hoy por hoy, todos somos iguales para el ejercicio de derechos; pero, afortunadamente, el mayor derecho que tenemos es a ser diferentes y cualquier

actor de la Institución Educativa Municipal Chambú comprende muy bien lo que significa esta premisa.

## 8. Fragmentos de memoria

Docente: John Alexander Ruiz Cortes

Estudiantes: Nataly Fernanda Pinchao, María Fernanda Cuchala, Analy Daniela De La Cruz, Luz Mary Castillo, Yinet De La Cruz, Danily Sofía Miramag, Angela Yelitza Noguera, María Fernanda Anganoy, Melany Vanessa Cuaran

El mundo de cada uno es lo que ven sus ojos, y los ojos ven lo que quieren,  
los ojos hacen la diversidad del mundo.

José Saramago

Las fotografías deben ser dignas, no deben generar espectáculo

Jesús Abad

En el transcurso del año escolar 2024, se planteó la idea de realizar taller de fotografía mediante el uso del celular; el teléfono cámara se convierte en el principal medio para registrar el contexto, manifestar otras miradas a la realidad y poder decir cuántas historias se necesitan hoy para escribir la historia.

Es así como en el marco del trabajo del proyecto *Redes Pedagógicas que Construyen Paz*, surge la pregunta de indagar sobre el cuerpo en el territorio, el cuerpo entendido como el transcurrir del conflicto armado que se suscitó en el corregimiento, en cierta época en que se había perdido el respeto por los derechos humanos y sociales, *¿Qué queda cuando el cuerpo no está?* Los estudiantes se disponen a responder ese cuestionamiento y es así como a través de la imagen (fotografía) se empieza a dar forma a una narrativa de lo que pasa por alto lo cotidiano. En las salidas al territorio chicos y chicas de grado noveno identificaban espacios, situaciones, objetos, actividades de su cotidianidad, que para ellos generan otras formas de mirar y habitar:

*“en mi casa, cuando estaba la guerra, cayó una granada; aún se puede ver el gueco que dejó la bomba” (Diego).*



Fueron redescubriendo en el camino desde sus casas, la vereda, los vecinos, que siempre hay algo que contar en objetos olvidados en los patios, sombreados, *“en la pieza de atrás”*, como le llaman ellos al lugar donde guardan cosas y cada elemento guarda una historia que es recreada por los estudiantes como forma de preservar su memoria.

*“Profe esta es una grabadora, no sé cómo funciona; la han tenido mis abuelos, siendo algo único, especial, ya que en ella escuchaban la radio, música. Esto les generaba alegría, lo que ellos aún la guardan, para poder recordar cuando no podían salir de la casa por el toque de queda en las veredas” (Yineth).*



Veredas como Cerotal, Las Encinas, Los Ángeles, Santa Bárbara Centro, Divino Niño, La Represa, Las Iglesias, que resguardan aprendizajes y memorias en medio de una relación sensible entre lo que no queremos olvidar y los recuerdos que el paso del tiempo tarda en borrar, se convierten en fragmentos de memoria que se prolongan en el presente.

*“La persona de la imagen es mi mamá, quien está prendiendo la candela para así poder hacer la cena. Hay una hornilla en la cual se cocina para economizar gas. Esta imagen refleja un momento agradable y diario que pasa en mi vida junto con mi mamá, así que es más especial de lo que parece” (Melany).*



El visitar las casas y sentarse junto a la tulpa (el fuego), la hornilla, como también le llaman para escuchar estas memorias y saber que somos más que una historia, nos precede y permite saber quiénes somos, de dónde venimos y establece la manera de decir cada cosa, a veces solo con los gestos, las miradas, los sonidos sin letras.

Podemos ver “a mi abuelita cargando leña para poder llegar a la casa a cocinar la merienda para los trabajadores. Se sostiene con un palo. Para poder sostenerse lleva muy poca leña. Ella es una abuelita que con poco hace mucho, (...) en la vereda las Encinas, en el terreno que ella con su esfuerzo compró” (Luz Mari).



Historias individuales revelan historias colectivas y a la inversa, y en ellas nos reconocemos, nos buscamos en lo foráneo deseando empatizar y vernos reflejados en los relatos que salen de otros espacios, de otros cuerpos, de otras voces.

En la búsqueda de miradas se encontró que el trabajo y las actividades en el campo de ninguna forma se desligaban de las tareas domésticas donde debían colaborar con sus madres, quienes, al trabajar a la par de los hombres, iban tejiendo la vida.



*“Esta foto la realice cuando estábamos colmando papas, esta foto la tome en la vereda las Iglesias, todos trabajamos por igual hombres y mujeres, porque venimos de la tierra” (Yelitza).*



*“En esa foto está mi abuelo. Sentí alegría ya que nunca antes le había tomado una foto similar a ésta. La foto fue un impulso que me incitó a pensar cuántas historias se quedan sin contar en las tardes” (Nathaly).*

Los recuerdos no se presentan como imágenes exactas del pasado, más bien son elaboraciones que revelan significados profundos.

La idea de cuerpo también está relacionada con la “*tierra buena*”, un lugar propicio para la siembra y la cosecha, fuerza de esas tierras y memorias que guardan tantos pasos.



*“La foto fue tomada en el sector la planta del corregimiento de Santa Bárbara, en una cosecha de trigo en la cual se reunieron familiares y amigos, para colaborar en el trabajo y llevar los alimentos a diferentes lugares. En ese momento todos estábamos en la hora del café compartiendo. Cuando tomé la foto sentí que la felicidad no está en tenerlo todo sino en ese momento” (Maira).*



*“El esposo de mi abuela lo compró cuando se casaron y, después, al morirse mi abuelo, no lo utilizaron mucho, porque tuvieron que trasladarse de casa a otra vereda. Quedan muchos recuerdos, ya que ese objeto estuvo desde el primer día que se unió la familia” (Fernanda).*

La utilización de la imagen es un continuo cuestionamiento acerca de hasta qué punto es bueno o malo recordar y hasta qué punto es bueno o malo olvidar. La respuesta reside en cómo fotografiar la memoria.

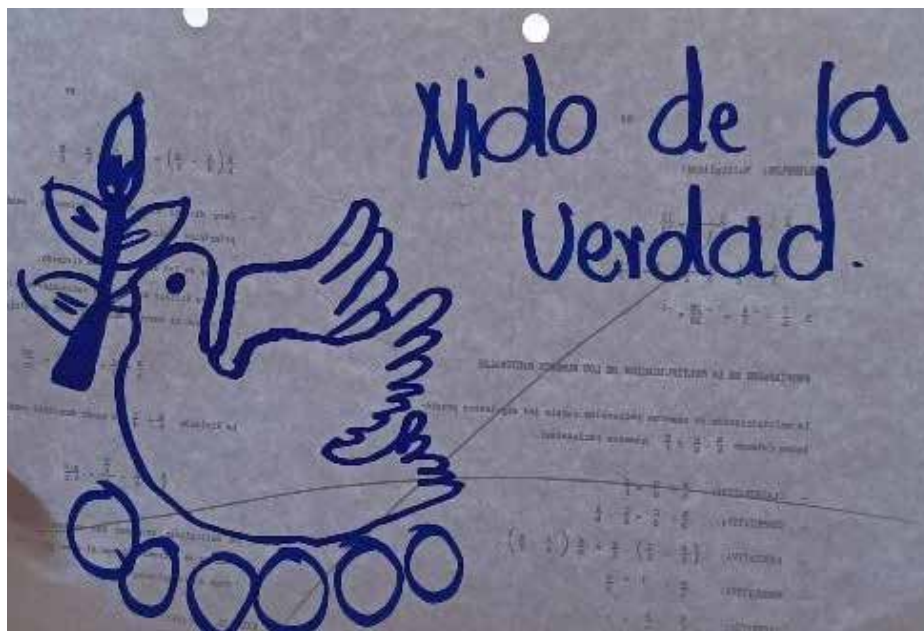
De cierta manera, esa memoria acompañada no tiene dueño, solo pertenece al tiempo. Por medio de las fotografías se reviven fragmentos esenciales, para recordar seres queridos o ausentes por diferentes motivos.



*“Pues como todos los días, después de llegar del colegio, tengo que ir a cuidar las vacas de mi abuelo, me gusta mucho todo lo que tiene que ver con el sector agrícola. Entonces, cree una red social y compartía todo lo que hacía después de llegar del colegio, como cuidar las vacas, ordeñar y también trabajar en cultivo de papas. Ese día les fui a poner agua y sal a las vacas y la postura de la vaca estaba bonita y tomé la foto. Sentí alegría al mirar todo lo que estaba haciendo y también al mirar todo lo que estaba a mi alrededor. La foto la tomé cerca a mi casa, junto a la represa del rio Bobo” (Analy).*

Recurrir a momentos contados por otros traídos al presente, para que no se quedan habitando en el olvido y pensar que las cosas no han pasado como se las ha contado, hace necesario recrearlas para tener un contexto del relato, pues donde hay un conflicto hay un relato. Las personas nos marcan de alguna manera, su retrato se proyecta en nosotros denotando de dónde venimos y

las vidas se convierten en parte de la nuestra. Por eso, cuando el cuerpo no está, quedan la vida, las historias, los cuentos, las otras voces, que reflejan el reconocernos en nuestras memorias.



Cuando el cuerpo no está:

*“Queda la felicidad al mirar la foto y también un recuerdo que no se olvida” (Analy).*

*“Las conversaciones y la gratitud de que todas las personas están, el esfuerzo realizado” (Maira).*

*“La persona que hace la acción es la persona que hace que la foto tenga esa esencia” (Melani).*

*“Quedan las sonrisas” (Ángela).*

*“Quedan la hornilla, las ollas y los recuerdos” (Danily).*

*“En sí, quedan experiencias; ahí en ese lugar quedan historias tal vez sin contar, pero todas y cada una de esas personas lleva esas historias en el corazón” (Luz Mari).*

*“Es algo, como un rastro o recuerdo de lo que por varios años estuvo en ese lugar, trayendo recuerdos y muchas otras cosas, alegrías y tristezas” (Yineth).*

*“Las enseñanzas, las costumbres, cocinar con paciencia” (Yelina).*

*“Quedan la leña cortada y los recuerdos” (Nataly).*

Todas las fotografías hablan sobre un pasado de memorias, pero también hay una interrupción temporal entre el momento y el relato de la fotografía y de quien la mira.







## Capítulo 2

### **Ruta Pedagógica, Viajes, Prácticas Regionales que fortalecen el Movimiento Pedagógico en Colombia**

#### **Presentación**

Maestras y maestros de Neiva y Tello en el Huila; Pasto, La Florida y Cumbal en Nariño, y en el Eje Cafetero, nos estamos articulando como Región Pedagógica, con el propósito de construir una educación que lea el territorio, identifique sus potencialidades y necesidades, y movilice a las comunidades educativas hacia la transformación educativa, la construcción de paz y la justicia social.

Nuestras prácticas tienen raíz en un ejercicio pedagógico colectivo, donde la escuela se convierte en escenario de escucha, diálogo, investigación y reconstrucción del saber, orientado a dignificar la vida de la maestra, el maestro y la comunidad educativa, en todas sus formas. En este contexto, recuperar la memoria del Movimiento Pedagógico como experiencia de lucha política, ética, académica y epistemológica resulta fundamental para fortalecer las apuestas territoriales que hoy reconfiguran las resistencias docentes.

Este texto recoge la voz de maestras y maestros de diversas regiones del país que, desde su práctica y reflexión, han consolidado procesos de formación, organización y producción de conocimiento. En medio de la emergencia de nuevas luchas sociales contra el extractivismo, el racismo estructural, el patriarcalismo y las desigualdades territoriales, se reconstruyen caminos comunes entre el Movimiento Pedagógico, la educación popular, la pedagogía crítica y la movilización social.

Por ello, teniendo presentes las particularidades de cada territorio, se plantearon las rutas, los viajes y se visibilizaron las prácticas pedagógicas que hacen parte de las redes pedagógicas que construyen paz con enfoque de derechos y de géneros.

Este documento es parte de ese viaje. Un viaje pedagógico, colectivo y territorial que no termina aquí, porque cada escuela es un mundo por descubrir y cada maestro y maestra una posibilidad de cambio.

## **El Movimiento Pedagógico: memoria, lucha y saber**

El Movimiento Pedagógico colombiano, que emergió con fuerza en los años ochenta del siglo pasado, constituye una experiencia única en América Latina. Fue una respuesta organizada y crítica de maestras y maestros frente a las reformas instruccionalistas y foráneas impuestas al sistema educativo, en un contexto de profundas desigualdades sociales y violencia estructural.

Más que una simple propuesta gremial, el Movimiento Pedagógico fue un proyecto político-pedagógico que denunció el carácter bancario, tecnocrático y homogeneizante de las políticas educativas hegemónicas. Frente a esto, propuso una pedagogía construida desde la vida cotidiana de las comunidades, orientada por valores democráticos, críticos y transformadores.

Recordando su historia, en la década de 1970, el magisterio se dedicó a luchar por un estatuto profesional, que logró negociar en 1979. El Estatuto Docente, consagrado en el Decreto 2277 de 1979, avanzó en la regulación del ejercicio de la profesión docente, que iguala condiciones laborales y salariales, y favorece la autonomía intelectual.

El logro de la profesionalización y la estabilidad de los docentes fueron determinantes para avanzar en la construcción del Movimiento Pedagógico y la defensa de la Educación Pública contra la imposición estatal de la reforma curricular, el diseño instruccional y el mapa educativo.

La recuperación de la pedagogía, la autonomía intelectual de los maestros, su liderazgo social y político, la dignificación de su profesión, el reconocimiento de su quehacer como trabajador de la cultura, profesional e intelectual de un saber y actor organizado sindicalmente que lucha por sus reivindicaciones económicas y laborales y como ciudadano sujeto de derechos y defensor de la soberanía fueron, en síntesis, los fundamentos del Movimiento Pedagógico.

Uno de los principales ejes de tensión en la década de los ochenta fue la reforma curricular de corte instruccionalista, impulsada por intelectuales formados en Estados Unidos, en especial en la Universidad de Florida, en Tallahassee, convertidos en intelectuales orgánicos a las políticas liberal-conservadoras, que causó malestar y generó la reacción entre los intelectuales críticos. Esto permitió construir un frente común de actores de educación con prácticas pedagógicas diferentes, que reaccionó generando y consolidando un bloque pluriverso, donde estaban personas y grupos de la universidad, sectores políticos del magisterio pertenecientes al sindicato Fecode, instituciones

no gubernamentales de educación y desarrollo, organizaciones sociales con propuestas pedagógicas alternativas y colectivos de educación popular.

Estos grupos, de diversas tendencias, entre ellos el Grupo Federicci, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, corrientes etnográficas, grupos de educación popular, inspirados en los movimientos campesinos y las escuelas campesinas, entre otros, se agrupan bajo el principio que *el maestro educando también está luchando*, y movilizan la manera como la escuela y las instituciones de educación hacen propia y específica la propuesta de sociedad y de ser humano a través de sus procedimientos, métodos y didácticas, no sólo en la orientación política de sus contenidos, sino en la lucha gremial. Pero, además, inspirados por Paulo Freire expresan que el ejercicio pedagógico es político y el horizonte de transformación debe ser animado continuamente. Esta capacidad de agrupar a los intelectuales críticos de la época, unida a las actividades que el movimiento comenzaba a realizar, mostraba lo que sería una gran fortaleza: la capacidad de construir un proyecto común desde múltiples vertientes, sin hegemonías ni controles, de manera horizontal, en una libre dirección de ideas para construir propuestas para la educación del momento.

Es importante destacar que el Movimiento Pedagógico surgió en momentos de grandes cambios económicos, sociales y políticos que influyeron en la educación del país, de la conformación del sujeto colectivo integrado por académicos, educadores populares, maestras, maestros e investigadores, preocupados por la forma como la educación perdía su norte y, por ello, se creó un gran movimiento social pedagógico que se dio a la tarea de reflexionar sobre el papel de la escuela y del maestro, revolucionó el pensamiento y el actuar social defendiendo lo público y al maestro. Se construyó el Movimiento Pedagógico con base en la recuperación de la pedagogía crítica, la investigación-acción propuesta por Fals Borda y la defensa de la educación pública.

Durante sus primeras décadas, el Movimiento impulsó redes de reflexión y formación docente, así como experiencias de investigación en el aula. Su apuesta se centró en comprender la educación como práctica social y cultural, no como mera transmisión de contenidos. En este sentido, recuperó la palabra del maestro como sujeto político, capaz de producir conocimiento desde su territorio y su realidad. En esta época, se crearon las Comisiones Pedagógicas en las regiones, considerada como la primera organización de los maestros con el fin de hacer reflexión sobre la educación, la renovación curricular, el quehacer y la preparación del Congreso Pedagógico. Tenían el apoyo de algunos de los dirigentes sindicales y el objetivo era pedagógico.

Sin embargo, este proceso también enfrentó tensiones internas. La implementación de reformas curriculares de corte instruccionalista, impulsadas por organismos multilaterales y asumidas por sectores de la academia que regresaban del exterior, fracturaron parcialmente el horizonte común. Aun así, muchas maestras y maestros siguieron organizados, tejiendo resistencias desde las aulas, los sindicatos y las comunidades.

En síntesis, emergió un movimiento con una actitud de reflexión crítica que conformó una comunidad de práctica y un sujeto colectivo que cuestionó la reforma curricular, que tomó la pedagogía como dispositivo político para transformar la escuela, la sociedad, la educación y dignificar la profesión de maestra, de maestro.

### ***El Movimiento Pedagógico en el Eje Cafetero***

Como se viene relatando, el Movimiento Pedagógico surgió en el marco de una crisis educativa profunda, marcada por políticas centralizadas, falta de autonomía escolar y una visión instrumental de la educación. En esta época, el Eje Cafetero era una sola región y, en su contexto, vivió con particular intensidad las desigualdades sociales y educativas presentes en los municipios rurales y urbanos del departamento.

Desde principios de los años ochenta, las y los docentes empezaron a organizarse en torno a colectivos pedagógicos, grupos de investigación escolar y círculos de estudio que reflexionaban sobre su práctica. Estos espacios promovían el diálogo entre pares, el intercambio de experiencias y el análisis de las realidades sociales de sus estudiantes.

Los educadores de Caldas jugaron un papel activo en el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico nacional. Participaron en encuentros departamentales y nacionales, propusieron nuevas metodologías de enseñanza, y redactaron manifiestos y documentos que denunciaban las deficiencias del sistema educativo. Además, defendieron la autonomía pedagógica del maestro y su papel como sujeto transformador. Las y los docentes articularon luchas gremiales con propuestas pedagógicas y las luchas políticas y sociales. El sindicato fue un espacio clave para la discusión sobre la formación docente, el currículo, y el papel político del educador en la construcción de una sociedad más justa.

En Caldas se generaron múltiples experiencias de investigación pedagógica desde las aulas, especialmente, con metodologías inspiradas en la pedagogía

crítica y la educación popular. Estas experiencias eran compartidas en revistas, encuentros pedagógicos y en publicaciones propias<sup>1</sup>.

El Movimiento Pedagógico en Caldas dejó un legado importante en la construcción de proyectos educativos institucionales más democráticos, en la resignificación del rol docente y en el fortalecimiento de una identidad profesional basada en la reflexión crítica y el compromiso con las comunidades. También sembró las bases para prácticas educativas alternativas que reconocen las particularidades culturales y sociales del departamento.

### **La Educación Popular, pedagogía crítica y resistencias territoriales**

La educación popular ha acompañado siempre el Movimiento Pedagógico. Ambas comparten el horizonte de una educación comprometida con la transformación de la realidad, la superación de las desigualdades y la dignificación de la labor docente.

Inspiradas en las propuestas de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Simón Rodríguez, Marco Raúl Mejía y otros pensadores latinoamericanos, las prácticas de educación popular se han desarrollado en escenarios rurales, urbanos y escolares. Estas prácticas asumen que el conocimiento no está solo en los libros o en la academia, sino en las prácticas, la memoria colectiva, el cuerpo y el territorio.

Desde esta perspectiva, enseñar es un acto político. Por eso, las maestras y maestros populares se han involucrado en luchas por la defensa del agua, el territorio, los derechos de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, LGTBIQ+. La escuela, se convierte en resistencia y esperanza.

A través del diálogo de saberes, la negociación cultural y la reflexión pedagógica para identificar los comunes, se construyen propuestas alternativas que desafían el modelo educativo competitivo, homogéneo y excluyente. Se trata de aprender a leer el mundo para transformarlo, de conectar la escuela con la vida y de reconocer al estudiante como sujeto de derecho y de historia.

La pedagogía crítica tiene como tarea prioritaria trazar el camino hacia un mundo socialmente justo, ofreciendo a los educandos nuevas maneras de pensar y actuar de forma creativa e independiente, dejando claro cuál es la tarea del educador.

---

<sup>1</sup> Ver la revista de *Educación y Cultura* No 1.

La Educación popular es un proceso de construcción colectiva permanente que, aunque no tiene una ruta metodológica única, retoma lo que existe, lo re-crea y amplía según las transformaciones que buscan los actores implicados en dar respuestas a las preguntas que surgen en el camino de la visibilización de las inequidades, la explicitación de la transformación y cambios sociales que se generan. Por ello, la educación popular debe ser entendida como un proceso de participación, de diálogo de saberes y formación desde las prácticas populares y culturales, tanto en los ámbitos públicos como privados. El proceso educativo consolida un espacio de aprendizaje y también propicia una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

La Educación Popular tiene una historia que se remonta a Simón Rodríguez y toma lugar en el continente americano, en las experiencias latinoamericanas de construir una escuela propia ligada a la sabiduría Aymara y Quechua, y más adelante en la construcción de proyectos educativos al servicio de los grupos desprotegidos de la sociedad. Además, la Educación Popular tiene un campo de saber construido en las luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio, posibilitando la construcción de relaciones en el día a día que muestren que otra forma de poder es posible.

*“La Educación Popular es una concepción de educación, y como tal tiene prácticas, tiene teorías, tiene pedagogías, y una opción ética de transformación. En ese sentido, es una concepción educativa que desarrolla con una particular especificidad las formas de la pedagogía y de la educación crítica, y que participa de una elaboración propia que le da su acumulado y que no puede ser confundida con esos otros aspectos que tienen desarrollo propio y concurren con ello a constituir un tronco epistémico propio latinoamericano”<sup>2</sup>.*

La Educación Popular ayuda en la conformación de comunidades, organizaciones, grupos, para realizar trabajo colectivo; es una forma de romper con las prácticas hegemónicas y autoritarias que existen en esta sociedad que silencian las voces e impiden el diálogo y la toma de decisiones de manera autónoma. Por ello, la Educación Popular construye mediaciones y disposi-

---

<sup>2</sup> Mejía, Marcos Raúl. *Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica*. Bogotá. Pp 1.

tivos enfatizando en el diálogo de saberes, en el reconocimiento del otro, en los círculos de escucha para construir autonomía, tolerancia y respeto por el otro, la otra, y sus ideas. Es así como en el proceso de educación popular se utilizan los tenderos de la memoria, los círculos de la palabra, las mándalas y otras formas y maneras de trabajo que posibilitan la construcción colectiva, el trabajo conjunto rompiendo con la insularidad y el autoritarismo, estableciendo la negociación como acción transformadora.

En los procesos de educación popular hay aspectos que siempre están presentes entre ellos: el contexto social e histórico que acompañan los movimientos sociales, ya que las prácticas que se dan corresponden a formas de resistencia y lucha frente a determinadas situaciones de exclusión y de desigualdad social. Otro aspecto para tener presente es la participación de la comunidad afectada en la toma de decisiones y en todo el proceso desde el mismo momento en que éste se inicia.

Freire planteaba la posibilidad de denunciar y anunciar en clave las condiciones estructurales de desigualdad y buscar formas de lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios partiendo de la lectura de la realidad, con una lectura crítica asociada a todas las prácticas existentes de organización y de movilización y en el diálogo que debe establecerse para conocer las expectativas, los sentires y los deseos de los actores y la comunidad educativa.

La desigualdad social es una expresión que refleja el trato discriminatorio que sufre un grupo de personas, pero favorece a otras clases sociales. En general, la desigualdad social ocurre en los países subdesarrollados o no desarrollados, pues también puede presentarse en países con niveles altos de desarrollo, producto de la falta de educación, de mejores oportunidades laborales, de la discriminación y exclusión, y también por la dificultad de acceso a los bienes culturales o a los servicios sanitarios o a la educación, inequidad de la mayor parte de la población

Los procesos de exclusión y desigualdad social se expresan con fuerza en el ámbito educativo. Las brechas de acceso, permanencia y calidad afectan principalmente a niñas, niños y jóvenes de sectores empobrecidos, rurales y racializados. En este contexto, hablar de inclusión no puede reducirse a un enfoque técnico o administrativo, requiere una mirada política, estructural y territorial.

La verdadera inclusión implica reconocer las múltiples formas de discriminación presentes en la escuela: por género, clase, etnia, discapacidad, orientación sexual o procedencia. Pero también exige transformar las condiciones materiales, simbólicas y pedagógicas que reproducen esas exclusiones.

Es así como el Movimiento Pedagógico y la educación popular abogan por una inclusión crítica, que no se limite a incorporar al diferente, sino que cuestiona las bases mismas del sistema educativo. Esto implica reconocer los otros saberes, valorar las culturas ancestrales, respetar los tiempos comunitarios y construir propuestas pedagógicas desde los territorios, es decir, fortalecer las geopedagogías.

En este sentido, tenemos que la educación popular apoya a los sectores excluidos para que se constituyan en sujetos autónomos, con mayor poder de transformación de sus realidades y, en este propósito, la escuela apoya estas demandas con iniciativas de paz, posibilitando la inclusión social, que aparece cuando se asume y se acompañan las luchas de las comunidades, se organizan y fortalecen los procesos organizativos y de formación que se emprenden desde la escuela, para iniciar procesos de cambio, es decir, se construye el empoderamiento y propicia la organización. Como afirma Marco Raúl Mejía: “*La Educación popular es hoy una propuesta educativa con un acumulado propio y que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares, para convertirla en actuación intencionadamente política en la sociedad, a fin de transformar y proponer opciones educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares*” Mejía (2015) p. 8)

Finalmente, la educación popular debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación mediante la recuperación de prácticas populares y culturales en los ámbitos públicos y privados, que tiene como punto de partida la realidad, para reconocer los intereses y las necesidades de las comunidades y construir comunidades en el territorio.

### ***En este mundo como educadores populares<sup>3</sup>***

Como educadoras-es populares, en la tradición de Simón Rodríguez y Paulo Freire, no podemos dejar de encontrar que la educación popular, al convertirse en una propuesta para todas las educaciones y para todas las sociedades, en todos los ámbitos, hace específicos sus presupuestos pedagógicos bajo los

---

<sup>3</sup> Estos apartes, “En este mundo como educadores populares y las elaboraciones del sur desde las educaciones populares”, son tomados de la ponencia de Marco Raúl Mejía, presentada al III Foro mundial contra el neoliberalismo en educación. Río de Janeiro, 11 al 16 de noviembre de 2024. Mejía, Marcos Raúl, *Las insurgencias Pedagógicas. Construyendo los movimientos del Siglo XXI*, 2024.

principios a través de los cuales enfrentamos las opresiones de este tiempo y que se enuncian fruto de estos reconocimientos:

- Somos socialmente iguales.
- Humanamente diferentes.
- Culturalmente megadiversos.
- Unos con la naturaleza.
- En búsqueda de libertad, liberación o emancipación.
- Ética y políticamente responsables con la superación de las opresiones y dominaciones de estos tiempos.
- Abiertos a la emergencia de las particularidades del control y del poder que van mostrándonos otras formas de dominación.

Estos enunciados nos permiten hacer visibles las opresiones de este tiempo en la negación de la igualdad, la diferencia, las megadiversidades, la unidad con la naturaleza y las búsquedas de libertad, liberación o emancipación, las cuales en alguna medida actualizan las opresiones planteadas por Simón Rodríguez y Paulo Freire y muchos luchadores durante estos últimos 200 años; y cada vez que emergen en nuestros territorios jalonan esas nuevas construcciones, mostrando el dinamismo de este pensamiento nuestro americano con una fortaleza propia que nos entrega desde sus prácticas las pautas para seguir avanzando en sus reelaboraciones y resignificados frente a los tiempos que corren.

Igualmente, en la tradición que se ha venido construyendo desde las epistemologías<sup>4</sup> del sur, enunciadas por nuestro compañero de caminos, Boaventura de Sousa Santos, que se sintetizan en los siguientes doce aspectos:

- 1) No existe justicia social sin justicia cognitiva.
- 2) La crisis de uso de la ciencia occidental moderna debe ser auscultada.
- 3) Todos los saberes sustentan prácticas y construyen sujetos.
- 4) Todos los saberes tienen límites internos y externos.
- 5) La ecología de saberes es una construcción que se centra en la relación entre ellos (poder y jerarquías).

---

<sup>4</sup> Santos, B. de S. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso, Siglo XXI Editores, Asdi, Buenos Aires. Recuperado de: <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPIS-TEMOLOGIA-DEL-SUR.pdf>

- 6) La diversidad del conocimiento no se limita a sus contenidos sino a su proceso de formación, incidencia, comunicación.
- 7) La ecología de saberes se rige por un horizonte ético político como principio de precaución y control.
- 8) La inconmensurabilidad no es solo relevante al interior sino en relación entre las culturas.
- 9) La ecología de saberes es una lucha contra la ignorancia que la hegemonía impone.
- 10) La ecología de saberes construye una historia de relación entre los diferentes saberes reconociendo las desigualdades de clase, la patriarcalidad y la colonialidad.
- 11) La ecología de saberes facilita la constitución de sujetos con voluntad de lucha contra las opresiones.
- 12) La ecología de saberes es un paso de la política de los movimientos a los inmovimientos.

### ***Elaboraciones del sur desde las educaciones populares***

Retomando el legado de la tradición de Boaventura y muchos más en las educaciones populares, se ha generado también una reelaboración de los principios, los cuales serían:

- Un cuestionamiento a las homogeneizaciones del capitalismo y su modernidad e idea de progreso:
  - la biótica (la idea de ciencia y el control de la naturaleza).
  - la cultural (que construye el eurocentrismo).
  - la educativa (que propone una educación universal: el STEM).
- Una lectura de estar en el mundo y relacionarnos con él desde nuestros territorios, megadiversidad, cosmogonías, e identidades.
- Orientados por una mirada propia que es la de descolonizar nuestra relación con el mundo.
- El sur: una apuesta política, contextual y epistémica más allá del sur geográfico.
- Construye y redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza (somos naturaleza).
- Recompone y reconstruye los sentidos éticos y estéticos como una nueva forma de hacer política.

- Reconoce la existencia de saberes y tecnologías propias, las diversidades con sus estatutos epistémicos.
- Construye sistemas investigativos que permiten la emergencia de esos saberes vivos presentes en las prácticas.
- Reconoce las tecnologías como sistemas de mediaciones que siempre han existido con las particularidades de cada época.
- Construye otro sentido de la utopía orientado por el adelante es atrás de las comunidades originarias.

Todo esto, orientado desde el pensamiento de Simón Rodríguez cuando decía hace 200 años: “la sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América”.

### **Caminos por recorrer: hacia una nueva región pedagógica**

Desde los territorios del sur de Colombia, se reactivan los hilos que tejen el Movimiento Pedagógico de hoy. Las prácticas de maestras y maestros en el Huila, Nariño y el Eje Cafetero muestran que la pedagogía sigue siendo una herramienta poderosa para resistir, proponer y construir.

En estos caminos, se cruzan las apuestas por la defensa del territorio, la justicia social, la paz total y la democracia cultural. La escuela se concibe como espacio de cuidado, de organización y de producción de sentido colectivo. Y el maestro y la maestra, como sujeto político que investiga, moviliza y transforma.

Estas apuestas territoriales permiten pensar una nueva región pedagógica, tejida desde el sur, donde la escuela no se aísla de las luchas por la vida digna, la paz y el derecho a la educación. Se trata de volver al aula como espacio político, de resignificar la práctica docente y de reconocer que cada maestra y maestro es un actor estratégico en la transformación social.

El Movimiento Pedagógico colombiano, revitalizado desde los territorios, ofrece claves fundamentales para pensar una escuela distinta: democrática, crítica, situada, emancipadora y liberadora. Su articulación con la educación popular fortalece la potencia transformadora de la práctica docente, al inscribirla en procesos comunitarios de lucha, resistencia y construcción de saber.

Frente a las políticas educativas que reducen la escuela a cifras, controles, formatos pruebas y competencias, la expedición pedagógica y las redes pedagógicas reivindican la pedagogía como la estructura fundante del maestro/a,

camino colectivo, ético y político. En tiempos de exclusión, despojo y homogenización, apostar por la pedagogía es también una apuesta por la vida, la memoria y la esperanza.

### ***Ruta Pedagógica***

En el marco del trabajo colectivo desarrollado con maestras y maestros de los departamentos de Huila, Nariño y el Eje Cafetero, emergió la necesidad de diseñar una Ruta Pedagógica que, como herramienta metodológica, guiara el proceso expedicionario de fortalecimiento o conformación de redes y visibilización del actuar docente, para fortalecer el Movimiento Pedagógico y de transformación educativa. Esta ruta no solo marca un recorrido físico por las escuelas, sino también el viaje por las prácticas pedagógicas, la construcción de paz y la vida docente en territorios diversos.

Concebida para desarrollarse a lo largo de tres años, la Ruta se planteó como un camino compartido, orientado a preparar la mirada, identificar herramientas, generar sensibilidad y convocar a quienes deseaban iniciar un proceso de reflexión y acción en torno a sus prácticas pedagógicas y sociales.

### ***Diversidad territorial como punto de partida***

La geografía, el clima, los usos y costumbres de cada región ofrecieron un marco diverso que enriqueció el proceso desde su inicio. Esta diversidad territorial y cultural no solo se reconoció, sino que se valoró como un insumo fundamental para el proceso. Así, cada región imprimió su sello particular, haciendo de la Ruta una experiencia única y particular.

Los tres departamentos tienen características particulares en relación con la topografía, el clima, el territorio, los usos y las costumbres, asuntos que de primera mano marcaban la diversidad en el proceso y que auguraban que en cada región el tema sería diferente por las características de los actores, su historia, los movimientos y por el mismo territorio.

El reconocimiento de características especiales del territorio, la cultura y las formas de vida propició un verdadero diálogo de saberes, para intercambiar conocimientos, prácticas y enriquecer la visión de la educación. Un ejercicio de confrontación de saberes, de alteridad e interculturalidad, donde las diferencias se hicieron visibles no para dividir, sino para potenciar e identificar los elementos comunes que permiten la transformación. A partir de allí, se

construyó una base compartida para caminar juntos, reconociendo en el otro y la otra una oportunidad para aprender y transformar.

### ***El diálogo de saberes como fundamento***

Uno de los pilares de este proceso fue el diálogo de saberes. Esta perspectiva permitió no solo comprender mejor la realidad educativa y territorial, sino también resignificar la práctica docente desde una mirada integral, crítica y contextualizada. La diversidad territorial permitió establecer el diálogo de saberes para poder reconocernos e intercambiar ideas para la realización del proceso, pero a la vez permitió un reconocimiento especial de cada región, sus sentires, pensares y su acción.

La Ruta Pedagógica no fue entendida como una herramienta instrumental ni como una estructura rígida a la que debiera ajustarse cada colectivo. Por el contrario, se propuso como una guía flexible, capaz de adaptarse a las necesidades, ritmos y visiones de los distintos grupos participantes. La ruta fue, ante todo, un camino para caminar, viajar, sentir, pensar, actuar.

Hay que tener presente que el diálogo de saberes en el proceso regional expedicionario posibilita un intercambio de conocimiento entre el conocimiento universal y el saber popular. Además, reconocer la importancia de los saberes ancestrales, especialmente en el conocimiento de la realidad, del territorio, de la cultura, sus usos y costumbres.

### ***Un movimiento en doble vía***

El concepto de ruta también se vinculó con la idea de movimiento, entendido en dos sentidos. Por un lado, un movimiento físico que implicó desplazamientos, visitas a escuelas, observación de prácticas y el ejercicio de “caminar la palabra”. Por otro, un movimiento del pensamiento, que llevó a maestras y maestros a sentir-pensar la educación, la escuela, desde una perspectiva emancipadora, reconociendo la diversidad como valor y resistiendo a las lógicas homogéneas para construir paz, justicia social, equidad y derechos.

Desde su formulación, la Ruta Pedagógica permitió que los y las docentes pensarán críticamente su propia práctica, la de sus colegas y el quehacer institucional. Fue, en sí misma, una herramienta de transformación con anclaje en lo social, lo geográfico, lo político y lo metodológico.

### ***Itinerario metodológico***

El recorrido se estructuró en seis momentos claves:

- 1) Conformación de los grupos: convocatoria voluntaria de maestras y maestros interesados en participar.
- 2) Formación y reflexión inicial: trabajo colectivo sobre el sentido y propósito del proceso.
- 3) Intercambio de saberes y prácticas: encuentros para compartir prácticas pedagógicas.
- 4) Planeación y preparación de los viajes: organización logística y metodológica.
- 5) Informe de hallazgos y resultados: sistematización de aprendizajes y hallazgos de las vivencias y del recorrido.
- 6) Elaboración de narrativas pedagógicas: producción escrita de las experiencias vividas.

Aunque cada departamento organizó estos momentos de forma autónoma, se generaron espacios comunes de encuentro a nivel nacional para compartir avances, dialogar colectivamente y fortalecer la experiencia.

La Ruta Pedagógica no fue solo un proceso metodológico. Fue una apuesta por la transformación desde el reconocimiento del otro, desde el diálogo intercultural y desde la convicción de que la escuela y sus actores pueden ser sembradores de paz.

### **El viaje un reto para los maestros y maestras**

*“Viajar no es difícil, lo difícil es atreverse a habitar la extrañeza.  
Visitamos países y paisajes, calles y templos, construcciones sostenidas  
por un andamiaje de conceptos y una urdimbre de deseos:  
en todo lo que miramos anidan símbolos.  
No basta pasear los lugares, hay que pensarlo.  
El auténtico viaje exige emigrar  
de nuestras arquitecturas interiores y ablandar  
el corazón perezoso de los tópicos.  
En nuestras tercas cabezas  
hay marcos mentales que no vemos,*

*porque los confundimos  
con lo evidente, lo lógico, lo natural.  
En realidad, todos somos estrafalarios.  
Acostumbrados a nuestras rarezas,  
las hemos bautizado como normalidad”<sup>5</sup>*

La cita anterior, de la escritora española Irene Vallejo, nos invita a reflexionar sobre el sentido profundo del viaje, no solo como desplazamiento físico, sino como transformación interior. Este enfoque nos permite ampliar la mirada hacia el viaje a las escuelas, a las prácticas pedagógicas con enfoque de derechos y género, a la vida del maestro y a los territorios en los que las geopedagogías orientan la forma en que pensamos la educación. Se trata de evidenciar nuestros marcos mentales y comenzar a desnaturalizar el neoliberalismo que tantas veces hemos interiorizado y naturalizado sin notarlo.

Viajar y salir de nuestras escuelas para ver lo “otro” es un acto de resistencia. Nos enfrentamos a lo invisibilizado por un sistema educativo que uniforma, que decreta desde el centro lo que se debe hacer, utilizando las lógicas capitalistas y mercantiles. Estas buscan resultados medibles por pruebas censales, despojando a los territorios de su singularidad.

Viajar es un reto para los maestros y maestras. Es salir del encierro, del aislamiento, del silencio abrumador. Es encontrarse con otras realidades, otras personas, otras formas de construir paz. Viajar es descubrir y asombrarse. El maestro es, por naturaleza, un viajero: transita el aula, la institución, la comunidad, la región. Vive emociones, sorpresas, alegrías, decepciones. Pero no basta con moverse: debe buscarse, reconocerse en su identidad, en sus fortalezas y carencias, en la diversidad de sus prácticas. Todo ello conduce a la gran pregunta: *¿quién soy como maestra o maestro?*

Viajar es abrirse al mundo. Tejer urdimbres desde el asombro, la admiración, la creatividad. Pero también es reconocer las realidades dolorosas, las comunidades marginadas, las condiciones precarias que claman por justicia social.

Cada vivencia, cada viaje, cada territorio visitado, toda persona que conocemos en el camino, nos ayuda a crecer y a entender mejor el mundo y a nosotros mismos. En el viaje se reconocen las historias, las identidades, el sujeto entiende que no es, ni está solo, ni sola, en aislamiento, es decir, que

---

<sup>5</sup> Vallejo, Irene. “El Viaje a las miradas”. *El País*, 29 de junio de 2024. <https://elpais.com/opinion/2024-06-30/viaje-a-las-miradas.html>

siempre somos sujetos sociales en reconocimiento de la individuación. Cada viaje es una oportunidad para redescubrirnos, para aprender y para ser más solidarios, creativos y generosos.

### ***Viajar en expedición pedagógica***

Viajar en expedición pedagógica no es solo recorrer un lugar; es integrarse, aprender, compartir y transformar. Las escuelas no son solo coordenadas geográficas, lugares físicos del territorio, un punto que se puede ubicar en un plano cartográfico, son espacios de posibilidad, comunidades vivas. ¿Qué nos motiva a viajar, a conocer otras escuelas, otras maestras y maestros, otras formas de hacer pedagogía?

El viaje permite reconocer la diversidad, entender que la escuela no es homogénea y que los modelos impuestos por la lógica capitalista deben transformarse hacia modelos más humanos. La escuela debe reconocer y potenciar las capacidades de niños, niñas y jóvenes. Debe resistir al eurocentrismo y fomentar propuestas propias.

Tras la sindemia, se hizo evidente que el modelo de crecimiento actual no satisface las necesidades de las comunidades, mientras concentra la riqueza en unos pocos. Esto ha incrementado la pobreza, la destrucción social y ambiental. Es urgente pensar un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, centrado en la vida, los bienes comunes y los derechos humanos.

En síntesis, el viaje es la oportunidad de salir del aislamiento, la pasividad, de reconocernos en el encuentro con el otro, la otra, de trabajar en colectivo con la educación popular plantear acciones de transformación en los territorios. También con estos viajes, se realizan esfuerzos por ayudar al país a salir de la desesperanza que actualmente hegemoniza los imaginarios que tenemos acerca de nosotros mismos.

### ***Los viajes en clave de red***

*“Cada ciencia que se posea es una ventana más para contemplar el mundo. Así, el viajero que sea botánico, gozará de la vegetación; el mineralogista, etc. El hombre de ideas generales, como nosotros, goza de todos los aspectos, pero con la desventaja de la disminución de cada uno de ellos.*

*El ignorante se aburre en los caminos; sólo percibe las sensaciones de*

*cansancio y de distancia. Es como un fardo. Su alma está encerrada en la carne. Los ojos le sirven sólo para ver la comida, el obstáculo y la hembra; el oído, para oír ruidos, y el tacto, olfato y gusto, para los fines primordiales”*<sup>6</sup>

Fernando González Ochoa

La cita con la cual se inicia el texto, tomada del libro *Viaje a pie* de Fernando González Ochoa, nos permite explorar la diferencia entre tener conocimientos especializados y tener una visión general del mundo. Aquí, el autor reflexiona sobre cómo el conocimiento y la percepción influyen en nuestra manera de experimentar el mundo y cómo la ignorancia puede limitar esa experiencia, reduciéndola a sensaciones básicas y superficiales.

Hay que destacar que el autor sugiere que, aunque los que poseen una ciencia o especialización disfrutan de aspectos específicos del mundo, quienes tienen ideas generales pueden apreciar todos esos aspectos en conjunto, aunque con menos profundidad en cada uno. En este caso el valor de la diversidad de conocimientos está presente y cada uno aporta una perspectiva única y diferente.

Además, hay una idea interesante cuál es la comparación entre la percepción del ignorante y la del viajero que posee conocimientos. El ignorante, según el texto, se aburre en el camino, percibiendo solo sensaciones básicas y sintiendo que su alma está encerrada en su cuerpo. Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de ampliar nuestros conocimientos y percepciones para enriquecer nuestra experiencia de la vida y poder hacer los recorridos en juntanza.

Ya hemos viajado antes a las escuelas, a la pedagogía, a la vida de quienes educan. Hemos preparado y agudizado la mirada. Estos recorridos nos permiten responder colectivamente: ¿Qué es un viaje?, ¿cómo se prepara?, ¿cómo se observa y se narra?

*El viaje es conocerse y reconocerse.* Es caminar con propósito, observar críticamente, denunciar las injusticias y anunciar sueños. Es volver a mirarse, sentirse, contarse, contarnos, recordar; es caminar a pie por los territorios para recobrar el valor de las historias. Es volver la mirada sobre nuestras historias colectivas y recuperarlas.

---

<sup>6</sup> González Ochoa, Fernando. *Viaje a pie*. Universidad de Antioquia, Medellín, 1993.

Cada viaje es único y transforma. Se activa la memoria, emergen ideas, se renueva el espíritu. Por eso, es fundamental prepararlo: leer, preguntar, observar, registrar. Se proponen herramientas como las cartografías sociales, diarios de campo, cuadernos de viaje. La ruta incluye: formulación de preguntas, selección de territorios, observación crítica, reflexión y narrativa.

### ***Viajar en red: pedagogía colaborativa y colectiva***

Viajar en red permite fortalecer los lazos entre docentes y comunidades. Es planear en colectivo, nombrar la ruta, construir bitácoras, soñar con una escuela más justa. Es donde el saber individual se entrelaza con el colectivo, tejiendo una red de sentido y transformación.

Viajar en Red es la urdimbre de varios caminos, concepciones, territorios y formas de vivir, que confluyen en una visión común; que respeta lo diverso, pero que teje en trenza para enriquecer la mirada, para permitirnos entender que *“hay muchas formas de hacer escuela y muchas maneras de ser maestra o maestro”*.

Las redes no son estructuras rígidas; son rizomáticas, diversas, horizontales. Permiten repensar los mapas del territorio desde la escucha y las múltiples voces. Antes, durante y después del viaje, debemos considerar tres etapas: planeación, preparación del viaje, ejecución y valoración.

El proceso reflexivo es central: allí ocurren los diálogos de saberes, la confrontación de ideas, la negociación colectiva, el análisis colectivo de hallazgos. La narrativa final no es solo un relato; es una forma de sistematizar y producir conocimiento. Por ello, este relato no se queda ahí, hay que continuarlo y producir saber desde las prácticas visibilizadas.

Finalmente, los relatos se comparten desde la lectura para identificar los comunes o los grandes ejes temáticos o líneas gruesas que aparecen en cada relato para luego empezar el ejercicio de sistematización o de producción de saber.

### ***Viaje en red como apuesta pedagógica y política***

Los viajes en red permiten la juntanza y la consolidación de los sujetos políticos. La conformación de las redes, pasando antes por las comunidades de práctica, de saber, de innovación, es una juntanza que permite un diálogo de saberes, para intercambiar ideas sobre las prácticas, para las estrategias o las

metodologías utilizadas en los proyectos de aula es un reto de transformación que posibilita el enriquecimiento de los saberes pedagógicos que emergen en los viajes.

En este proceso, el trabajo colaborativo y en colectivo de manera horizontal es transformador, así como la comunicación de los resultados y los hallazgos no sólo a los anfitriones, es decir, las personas que reciben la visita de la red con los viajeros, sino a las comunidades educativas. Todo este viaje en red es una apuesta para enriquecer el saber pedagógico y determinar la diversidad de conocimientos que se vivencian.

*Viajar es sembrar esperanza.* Es una respuesta frente a la desesperanza que domina los imaginarios sociales. Viajar en red es construir juntanza, tejido político, sentido colectivo. Nos invita a creer, a transformar, a vivir sabroso y en paz, desde la escuela y para la comunidad.

Podríamos decir, que con estos viajes hay muchas luces de esperanza que muestran otras perspectivas y como desde abajo, se está transformando la educación en Colombia.

## **Los viajes y rutas pedagógicas, todas unas aventuras por construir un movimiento pedagógico renovado**

Cuando nos íbamos de viajes a visitarnos entre colegas para compartir las diversas prácticas, eran algo más que simples rutas académicas o investigativas: se convertían en toda una aventura expedicionaria por indagar y despertar el sentido del asombro de las apuestas que caminan en los territorios. Llegar a instituciones rurales y urbanas nos abre una ventana a comprender diversos mundos posibles, donde la educación se entreteje con la vida cotidiana y los sueños colectivos de transformación social.

Recorrer veredas y barrios en contextos tan diversos de la zona andina de Nariño, el valle alto del Magdalena y el Eje Cafetero, nos despierta muchos interrogantes de los contextos y las memorias, de los procesos sociales, culturales, económicos y espirituales que marcan la riqueza de la diversidad de esta nación de regiones.

Cada viaje y aventura es un espacio de diálogo y de valoración de las prácticas que docentes y colectivos de maestros adelantan en distintos territorios. La huerta escolar o la chagra, por ejemplo, no es solo un espacio de cultivo de alimentos, sino también de siembra de saberes y afectos. Allí, los niños y niñas descubren la paciencia del crecimiento, la riqueza de la tierra y la importancia

del trabajo colectivo. La huerta se convierte en un aula viva, donde la biología, la ecología y la ética del cuidado se entrelazaban con la historia de quienes han trabajado la tierra por generaciones.

Encontramos iniciativas de proyectos pedagógicos de aula alrededor del mundo de las abejas, donde el maestro desarrolla la magia que cumplen estos insectos sociales alrededor de la polinización, la biodiversidad y la interdependencia de los seres vivos. Pero más allá de los conocimientos científicos, los estudiantes aprenden del respeto por los ciclos naturales y la importancia de proteger a estos pequeños seres, esenciales para la vida en el planeta. Hay una advertencia que nos han dicho, que si las abejas desaparecen nos iremos como especie humana, detrás de ellas.

El agua también es protagonista en estas expediciones pedagógicas. Recorrer una cuenca hidrográfica no solo es una oportunidad para estudiar geografía o química del agua, sino una experiencia de conexión con la naturaleza. Los niños y niñas, adolescentes y jóvenes aprenden a escuchar el murmullo del río, a reconocer las señales del entorno y a entender cómo sus propias acciones impactan el equilibrio del ecosistema. De la mano de sus maestros, comprenden que cuidar el agua es cuidar la vida misma y defender el territorio ante las amenazas que representan posibles licencias de exploración petrolera por los bordes de la cuenca.

Cuando los maestros en contextos urbanos marginales, salen a caminar el territorio, sus barrios y asentamientos, a hacer lectura crítica de la realidad, para resignificar los proyectos educativos institucionales, se dan procesos para continuar la urgencia de la reinención en estos tiempos de crisis civilizatoria, donde la institución educativa abraza las agendas territoriales y las pone como contenidos de aprendizaje

Uno de los aspectos más valiosos de estos viajes es el vínculo que los docentes continúan fortaleciendo con las familias y las comunidades. La escuela deja de ser un espacio aislado para convertirse en un punto de encuentro donde saberes ancestrales y conocimientos académicos dialogan. Los abuelos cuentan historias de antaño, las madres comparten sus recetas tradicionales y los campesinos enseñan cómo leer el cielo para anticipar las lluvias. Así, la educación se teje con los hilos de la memoria y la experiencia.

A pesar de las precariedades materiales, los maestros logran transformar sus prácticas pedagógicas en experiencias que nos muestran otras maneras como vienen caminando las escuelas y los maestros. Sin laboratorios sofisticados

dos ni infraestructuras modernas, pero con creatividad, compromiso y amor por su labor, convierten cada rincón en un aula abierta al mundo. Estos viajes pedagógicos no solo permiten observar y aprender, sino también recuperar los sentidos profundos de la educación: el arraigo, la identidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Así, las expediciones escolares se convierten en actos de resistencia y esperanza, en los que la enseñanza trasciende los muros del aula para abrazar la vida misma. Y en cada viaje, en cada encuentro, en cada semilla sembrada, se gesta el sueño de una educación verdaderamente transformadora.

Todas estas prácticas que asumen los maestros en diálogo con los territorios, vienen siendo alimentadas por nobles propósitos por construir una escuela transformadora, de procesos de movilización social en las regiones y de la influencia del movimiento pedagógico que se gestó en la década de los ochenta, recuperando la identidad de la maestra y del maestro como intelectual de la cultura y no un simple operario de currículos y estándares que es lo que se ha pretendido en las últimas décadas.

En cada una de las regiones, nos muestra las diversas movilizaciones de los campesinos y los pueblos indígenas y afros en la lucha por la tierra, de la clase trabajadora por reivindicar mejores condiciones laborales, de movimientos cívicos luchando por los servicios públicos y un magisterio reclamando una mayor estabilidad para ofrecer con dignidad la profesión docente, logros que se tienen a finales de los setenta con el estatuto docente del Decreto 2277.

El maestro Marco Raúl Mejía, que hizo parte de los inicios de este proceso del Movimiento Pedagógico a nivel nacional, 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, con un enfoque de la tecnología educativa, que pretendía convertir al maestro en un operario del currículo, despojándolo de su saber pedagógico; 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) con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

En el Huila merecen destacar dos experiencias que surgen durante esta época y que van a alimentar el auge del Movimiento Pedagógico a comienzos de los años ochenta. Una será la Escuela Popular Claretiana que, inspirada en la educación popular y la teología de la liberación, se desarrolló en uno

de los sectores más populares del sector suroriental de Neiva. Un trabajo de integración de la escuela con la comunidad que iniciaron los claretianos bajo los principios evangelizadores de la justicia y la solidaridad.

Este proceso, impulsado por religiosos y laicos, surge de las orientaciones que se dan en la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrada en Medellín en agosto de 1968 y en la que se plantea una “educación liberadora”, donde los pueblos sean “sujetos de su desarrollo”. Igualmente, asumen los planteamientos de Paulo Freire, quien propone la “concientización”. Con estos dos referentes, que hacen parte de un movimiento cultural y político latinoamericano, se vuelcan diversas experiencias de trabajo con comunidades marginadas, tanto urbanas como rurales, que abordan como valor axiológico la “opción por los pobres”.

Los primeros pasos de esta experiencia se dan a partir de la invasión de un lote para construir la escuela. Además, se vinculan los educadores al comité de cultura de la Junta de Acción Comunal -JAC-, para promover la integración de la comunidad a través de actividades lúdicas y el apoyo a las iniciativas para la consecución de viviendas. Este proceso comunitario se incorpora como contenido de clase en un proceso de interacción e intercambio producto de la relación escuela-comunidad.

En la Escuela Popular Claretiana se implementa el método Freinet que llegó de la mano del sacerdote Ángel Signara y de Luz Posada, uniéndose al equipo de los pioneros como el sacerdote Héctor Guzmán y los profesores laicos Vicente Cruz y Gloria Martín. La propuesta pedagógica de Freinet (1993) cuestiona la escuela por estar separada de la vida, aislada de los hechos sociales y políticos que la condicionan y determinan; por el contrario, relaciona a niños, niñas y adolescentes con la vida, con su medio social y con los problemas que enfrenta, tanto personales como de su entorno.

Es a partir de los anteriores referentes que se desarrolla este proceso de educación popular, desde una institución de educación formal que nace a comienzos de los años ochenta y ha involucrado a tres generaciones de maestros. Un trabajo desde la escuela que luego se proyecta a la comunidad con otro colectivo más vinculado a la vida de barrio, pero en un diálogo permanente con lo que se trabaja en la escuela, según lo planteado por Freinet y Freire.

Una educación popular, no tanto por sus destinatarios o modalidades, sino por su intencionalidad transformadora, es decir, como un movimiento alternativo que intenta promover una sociedad más democrática, justa e integrada a

su comunidad, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales. La Escuela Popular Claretiana es una experiencia que se mantiene actualmente, donde han pasado varias generaciones de profesores y se ha convertido en fuente de inspiración para el desarrollo de la Expedición Educativa que se dio en Neiva y que nutre el programa de formación de la Normal Superior.

La otra experiencia fue la Escuela popular de San José, en el municipio de Aipe, Huila, que por los años de 1984, inspirada por el movimiento pedagógico, un colectivo de docentes empieza a articular la escuela a los procesos organizativos y los movimientos sociales, especialmente, el campesino en los procesos de recuperación de tierras. Una apuesta educativa que se pensó no en la reproducción de contenidos, sino en construirlos junto con los estudiantes de acuerdo a 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 profe Gala Guerrero y Marco Raúl Mejía del Cinep, fue una experiencia que duró aproximadamente diez años, pero que continúa alimentando los referentes y las iniciativas de la investigación como estrategia pedagógica.

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. En la Escuela Popular Claretiana, además del apoyo de algunos misioneros, también estuvo el apoyo de Dimensión Educativa, una ONG formada por educadores populares inspirados en Freire en procesos de educación de adultos y de trabajo popular. Igualmente, con la experiencia de la Escuela San José de Aipe, se tuvo un acompañamiento a través del Cinep, una ONG impulsada por la comunidad de jesuitas que nació en la década del sesenta 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 vulnera los derechos humanos y pone 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.

La experiencia de la escuela San José de Aipe se inspiró en el proceso que traía el Cinep con las escuelas campesinas en la costa Atlántica, especialmente, con la ANUC, línea Sincelejo, en los procesos de recuperación de tierras, en la que se coincidía con el movimiento campesino en el Huila. 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. Por lo tanto, los contenidos que se trabajan con los niños eran a partir de sus contextos. Salir a investigar el territorio sobre su memoria, la realidad socioeconómica y los sueños de las comunidades, se convirtió en otra forma de abordar los contenidos tomando distancia de los planes de estudio que ya venían diseñados por parte del Ministerio de Educación.

Todos estos intentos del movimiento pedagógico, a través de estas experiencias, no estuvieron exentos de la tensión y el debate que se daba al interior de Fecode, especialmente, con aquellos sectores que proponían que lo primero que había que hacer era cambiar el sistema para luego cambiar la educación. Que solo sobre las ruinas del Estado burgués nacería el Estado proletario y, por lo tanto, el sindicato y la escuela estarían al servicio de esta causa. Por lo tanto, acusaba a los colectivos que creían que desde la escuela se podían hacer transformaciones de pedagogicistas o reformistas de la educación y que eran enemigos de la revolución porque se estaba desviando la misión que debería ser la lucha sindical, que era cambiar el sistema para cambiar la escuela. Una mirada que le quitaba a la escuela cualquier posibilidad de transformación y desconocía 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. Teniendo en cuenta que no hay algo más político que la misma pedagogía desde donde se pone en juego un proyecto de sociedad.

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 pasaba en las múltiples experiencias que brotaban por todas las regiones de Colombia, de colectivos de docente inquietos donde no se limitaban 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 que se deben retomar para seguir alimentando un movimiento pedagógico renovado para estos nuevos tiempos:

- 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.
- Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas, difundiendo y sometiendo 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.
- 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.
- 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 clausurado del actual sistema educativo nacional.
  - 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.

- 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<sup>7</sup>. (Algunos consideran que el movimiento pedagógico ha venido sufriendo un debilitamiento en las últimas décadas, debido a toda la contrarreforma educativa que no solo desfinanció la educación, sino que se vino toda una arremetida de estandarización que ha implementado el ministerio de educación, provocando uno de los mayores despojos como es el saber pedagógico en los maestros. El riesgo de caer en la reproducción de estándares, mallas, DBA, en un operario instrumental de un currículo, haciéndole perder su capacidad de reflexión sobre su práctica pedagógica. Además, hace tres décadas Fecode no convoca a su tercer congreso nacional pedagógico.

Hay otra mirada que dice que no es que esté en crisis el movimiento pedagógico, sino que se ha transformado en diversos procesos, ya no bajo la batuta de Fecode, si no que en diferentes regiones se mantienen prácticas y experiencias pedagógicas, algunas de manera individual, otras de forma colectiva, donde los maestros y maestras están planteando formas alternativas de dialogar con los contextos, los territorios y que se movilizan a través de redes pedagógicas y colectivos de estudio. Eso lo demostró la Expedición Pedagógica que en las últimas dos décadas ha recorrido el país, conociendo y valorando las múltiples maneras en que las maestras y los maestros se están pensando una escuela alternativa que toma distancia de estos intentos de homogenización que caracterizan estos tiempos.

Y que lo ratificamos en estos viajes por el Huila, Nariño y Eje Cafetero, sobre la forma como se vienen tejiendo redes pedagógicas que le apuestan a

---

<sup>7</sup> Federación Colombiana de Educadores, Revista Educación y Cultura, 1984, pp. 42.

la paz, a la soberanía alimentaria, a superar la crisis climática, a los derechos humanos, de las éticas del cuidado y a la reconstrucción de un tejido social afectado por las múltiples violencias y precariedades económicas. Diversas redes que se piensan la vida y la dignidad desde los territorios y que, en la medida que se fortalezcan los vínculos de la escuela con las familias, las comunidades y los procesos sociales, se construyen horizontes colectivos para contrarrestar las incertidumbres de una civilización que viene en decadencia, pero donde emergen nuevos relatos y conmociones para vivir y habitar el planeta de otras maneras posibles.

Este proceso de redes pedagógicas muestra la sustentabilidad en la medida que está articulado a las diversas expediciones pedagógicas que caminan en las regiones, a la movilización social por la educación MSE y, en estos momentos, al movimiento por la transformación educativa y pedagógica MTEP.

### **Movimiento pedagógico desde el sur**

El Movimiento Pedagógico en Nariño<sup>8</sup> ha sido uno de los más relevantes del país. A través de sus luchas, se ha identificado con propuestas inspiradoras que han fortalecido el accionar social, gremial y político. La dinámica regional motivó reflexiones y acciones que permitieron a Fecode presentar y exigir al gobierno nacional la creación de una comisión encargada de tramitar las propuestas de transformación educativa de la época.

En este contexto, se propuso la creación de un centro pedagógico, orientado por el magisterio, que se encargara de recoger y sistematizar las propuestas, experiencias e investigaciones de los docentes.

El nacimiento del Movimiento Pedagógico impulsó también la creación de la Comisión Pedagógica a mediados de febrero de 1983. Esta surgió con un fuerte dinamismo y con el objetivo de fortalecer el trabajo colectivo y democrático, contando con integrantes de la Junta Directiva y articulándose con las luchas gremiales y populares.

El MP en Nariño ha dejado numerosos aprendizajes. Entre sus logros destaca la materialización de propuestas concretas, como la creación de instituciones educativas con objetivos propios, la implementación de la Cátedra de Nariño, que fomentó la formación en identidad, usos y costumbres, así como la construcción de políticas públicas educativas como PIEMSA. Además, ha

---

<sup>8</sup> Fecode, Revista *Educación y cultura* No 02, septiembre de 1984.

impulsado la participación política en distintas instancias de decisión y ha promovido un trabajo colectivo que evidencia importantes realizaciones propias.

Para ampliar la información sobre el Movimiento Pedagógico, se entrevistó a los actores que estuvieron presentes y percibimos como sigue viva en su memoria las luchas, los impactos y la necesidad de seguir buscando estrategias para el derecho a la educación y la construcción de un proyecto de nación con justicia social. A ellos se les preguntó: ¿Qué ha significado ayer y hoy el Movimiento Pedagógico? Estas son las respuestas:

### **Contexto para la creación del MP**

Edgar Cerón<sup>9</sup>

Por esa época, inicios de la década del ochenta, el magisterio había logrado importantes reivindicaciones gremiales y se había completado el proceso de nacionalización y nivelación salarial, de modo que en muchas partes del país se pensó en la necesidad de abrir otros frentes reivindicativos. Desde acá se propone una reflexión según la cual se habla de la naturaleza de nuestra labor como maestros y nuestro compromiso va más allá de las reivindicaciones laborales y económicas y abarca también la pedagógica y la ciudadanía.

En este sentido, surgen dos inquietudes: la reflexión crítica de nuestro papel en la educación y la lucha por los derechos políticos de participación no solo como electores sino también a ser elegidos. De esta última, la lideraron los compañeros Raúl Delgado y Jaime Rodríguez, de Nariño, quienes finalmente fueron destituidos, pero se desató un movimiento político regional llamado “Los Inconformes”.

Desde lo pedagógico, la iniciativa de convocar el Congreso Pedagógico Nacional motivó la conformación de una comisión pedagógica conformada por un grupo importante, entre quienes se encontraba Elvia Quintero y Javier Moncayo, encargada primero de prepararnos para participar en dicho evento y luego de difundir sus conclusiones, entre las cuales estaba la creación del movimiento pedagógico, cuyo órgano de difusión sería la revista *Educación y Cultura*.

La educación estaba regida por misiones extranjeras. El Movimiento Pedagógico propone un maestro autónomo, constructor de ideas nuevas y

---

<sup>9</sup> Maestro jubilado. Ex directivo sindical, miembro de varios grupos de estudio e investigación pedagógica, Coordinador en la institución educativa Ciudadela de Pasto.

alternativas, con una responsabilidad política: contribuir a la transformación de la educación pública. El movimiento recogería en la práctica muchas iniciativas de cambio e innovación que se venían desarrollando por fuera de la normatividad.

Entre ellas participe en esos mismos años ochenta en apoyar la educación indígena en el sur de Nariño, aprovechando la expedición del decreto 1142 de 1978, pero que las comunidades llamaron educación propia, como contrapuesta al decreto que ofrecía etnoeducación indígena. Los pueblos exigían una educación desde su propia visión y pensamiento, que debería responder a las necesidades y características culturales de los grupos étnicos, y las comunidades debían participar en el diseño de sus programas educativos. Este fue uno de los aspectos recogidos en la legislación educativa tras la nueva Constitución.

### ***Congreso de Bucaramanga***

En el Congreso de Bucaramanga se aprueba la creación del Movimiento Pedagógico –MP–. Nariño tuvo sus representantes, quienes fueron elegidos democráticamente. De nuestro grupo participó el compañero Jaime Rodríguez, quien presentó una ponencia elaborada de manera colectiva por la comisión pedagógica de Simana -sindicato del magisterio-, titulada *La función social de la educación*.

Después del congreso, la comisión pedagógica se ocupó de difundir las conclusiones, haciendo una reflexión crítica de la renovación curricular orientada desde el conductismo, pretendiendo imponer en la educación la llamada “Taylorización”, según Antanas Mockus, consistente en separar el diseño curricular de la práctica educativa y dejando al maestro como simple ejecutor. También, la comisión llevó a cabo la organización del CEID-Simana. Recuerdo que en la Asamblea donde se discutió el asunto, nos enfrentamos a dos posiciones: una que argumentaba que los CEID (centro de investigación) debían estar conformados por personas convocadas mediante hoja de vida y otra, la nuestra, que planteaba la necesidad de conformar el CEID con los equipos de trabajo y con personas con experiencias pedagógicas. En ese debate perdimos, porque la mayoría se inclinó por las hojas de vida.

Termina así la comisión y, como nuestra propuesta no fue aceptada, los tres integrantes que sobrevivimos, con la compañera Elvia como rectora de un colegio nocturno, empezamos a organizar y aplicar lo que habíamos propuesto en la comisión. Fue difícil. Muchos no querían cambiar y la respuesta

de los maestros no fue buena. Sin embargo, nos vinculamos a una propuesta de transformación de los colegios nocturnos basada en campos de formación y teniendo en cuenta la naturaleza de los estudiantes adultos y jóvenes, con roles de adultos, expuesta por el profesor German Pilonieta.

### ***Resultados***

La propuesta generó entusiasmo en varios colegios nocturnos de Pasto, pero, finalmente, quedamos solo nosotros que, afortunadamente, recibimos apoyo en la elaboración de guías de trabajo por parte de un equipo de Bogotá, liderado por un docente y abogado ipialeño, llamado Gabriel Andrade, que había logrado aplicar la teoría de Pilonieta en los colegios nocturnos cooperativos de la capital y tenía financiación de la alcaldía de Antanas Mokus. Sin embargo, cuando terminó la alcaldía, no dejaron enviar las guías y tuvimos que hacerlas nosotros mismos.

Con este motivo, la resistencia de los compañeros docentes se acentuó y tuvimos que pensar en desarrollar el proyecto con solo unos pocos, con la intención de fundar un colegio propio, inspirado en las ideas pedagógicas de Paulo Freire y en la propuesta de campos de formación. De la experiencia que duró dos años, obtuvimos la elaboración de las guías para el bachillerato, que luego las reprodujimos conformando unos módulos y se ofreció, a través de las alcaldías, a ocho colegios en Pasto y a varios otros municipios.

Se enviaron materiales al Ministerio de Educación con apoyo del pastuso Omar Raúl Martínez, quien trabajaba en el Ministerio en la dirección nacional del programa de educación para jóvenes y adultos. EL MEN acogió nuestra propuesta incluyéndola en el banco de proyectos, nos dio un concepto favorable y recomendó extenderla a primaria, pero no hemos tenido apoyo para realizarla.

### ***Incidencia***

No obstante, hemos realizado la experiencia en las instituciones educativas donde trabajamos, yo en la Ciudadela Educativa de Pasto; Javier, en la institución Antonio Nariño, en donde hemos podido desarrollarla apoyándonos en la Ley 115 de 1994 –que aborda el desarrollo humano y establece los principios y fines de la educación, incluyendo la formación integral de la persona en sus dimensiones física, psíquica, intelectual, moral, espiritual,

social, afectiva, ética, cívica y en los demás valores humanos-, para cuyo desarrollo proponemos lo que nosotros llamamos campos de formación para el desarrollo humano.

### ***Conclusiones***

El Movimiento Pedagógico aglutinó el pensamiento alternativo del magisterio y las experiencias concretas que resultaron fundamentales para la expedición de la Ley General de Educación. Allí se planteó lo que debería ser la educación en el país. Hoy, es necesario partir de lo construido, tener un anclaje fuerte en lo que somos, en nuestra identidad regional y nacional, para afrontar los embates la globalización y la tecnología en la dura y desafiante realidad internacional.

Rescatar nuestras tradiciones culturales de las que provenimos para entendernos como una sociedad mestiza cuyos saberes pueden dialogar de igual a igual con los saberes universalmente reconocidos, es un requisito indispensable para tener una educación pertinente y de calidad.

Para fortalecer la educación debe impulsarse la formación integral en TODAS las dimensiones como seres humanos, alrededor de las cuales se puede integrar todo el proceso educativo; no hay necesidad de aumentar el número de cátedras asignaturas o áreas para lograrlo

### ***Propuesta para continuar el movimiento***

- Que establezcamos unos puntos de partida sólidos: la Constitución del 91 que reconoce nuestra diversidad étnica, cultural y ambiental y constituye, en general, el proyecto político nacional y la ley general de la educación como el proyecto educativo que le corresponde.
- Que hagamos funcionar la autonomía institucional para adecuar y contextualizar la educación a las características regionales como lo dice la ley.
- Apoyar iniciativas propias de las regiones como en nuestro caso el proyecto PIEMSA, hoy convertido en política pública local.
- El ser humano debe ser el centro de la educación. Debemos tener presentes que los contenidos son los medios, no los fines de la educación, que están en el desarrollo de capacidades para la vida.
- Rescatar y apoyar las experiencias y vivencias concretas para fortalecer el movimiento en un nuevo congreso.

## Memorias del Movimiento Pedagógico en Pasto

Elvia Quintero

Entre las mujeres que promovieron el Movimiento Pedagógico en Pasto se destaca la maestra Elvia Quintero. Fue secretaria general de Simana, coordinadora de la Comisión Pedagógica y cofundadora de un colegio en un barrio popular. Allí se desempeñó como rectora durante casi 20 años. Siempre fue una estudiosa de los problemas pedagógicos y una educadora comprometida con el trabajo colectivo.

El colegio que fundó junto a otros docentes, fue un espacio de experimentación pedagógica, especialmente, orientado hacia jóvenes y adultos. Allí se aplicó la educación por campos de formación, se elaboraron materiales y se estudió constantemente para mejorar la práctica docente.

Actualmente, Elvia continúa reuniéndose con colegas y amigos para construir proyectos que aporten a la educación en su región.

Durante nuestra conversación, abordamos varios temas relevantes sobre el Movimiento Pedagógico y su trayectoria.

### ***La Comisión Pedagógica***

La Comisión Pedagógica se creó para dar impulso al Movimiento Pedagógico. En ella convergieron grupos sindicales, pedagógicos y políticos, especialmente, vinculados con el nivel de primaria. Con el apoyo de los profesores Edgar Cerón y Javier Moncayo se lideraron procesos pedagógicos y políticos. Juntos elaboramos la ponencia para el Congreso de Bucaramanga, titulada *La función social de la educación*, en la que se afirmaba que los educadores, como trabajadores del sector popular, debían comprometerse con la educación de los sectores pobres y mejorar la calidad del trabajo educativo.

Desde esta perspectiva, lo político es fundamental: todo es político y los maestros, como trabajadores de la cultura, deben actuar como sujetos políticos. Esto implica no solo elegir y ser elegidos democráticamente, sino también participar en la formulación de propuestas relacionadas con el presupuesto, el quehacer docente y la garantía de recursos para una educación pública que beneficie a los sectores populares, evitando la comparación con los establecimientos privados. Además, enfatizar sobre la necesidad de que los y las estudiantes puedan acceder a la universidad.

### ***Congreso de Bucaramanga***

Después del Congreso de Bucaramanga, se impulsó el Movimiento Pedagógico en el magisterio y en las comunidades educativas. En Nariño se crearon comisiones pedagógicas con el horizonte de aportar al desarrollo de la educación.

Una de estas comisiones fue conformada inicialmente por varios compañeros, pero con el tiempo fue disminuyendo, hasta quedar solo tres integrantes comprometidos con animar el MP. Su convicción, *Somos trabajadores de la cultura*, que trabajamos con lo más bello que existe, el ser humano. Por ello, la tarea del maestro comienza en la educación preescolar y continúa en la formación de proyectos de vida para el bienestar de las familias.

### ***Principios fundamentales del Movimiento Pedagógico***

- El maestro como trabajador de la cultura: ser responsable, prepararse y actualizarse continuamente. Es necesario investigar tanto dentro como fuera del aula, siempre en diálogo con los y las estudiantes.
- El maestro como integrante de una organización sindical: estar dispuesto a la lucha y a la defensa de los derechos laborales del magisterio.
- El maestro como sujeto social y político: tiene la responsabilidad de transformar su práctica educativa, buscar estrategias para mejorar las condiciones de vida de las comunidades y defender a las familias.

### ***Fortalecimiento del MP desde el sur***

Impulsar el MP exige dedicación y esfuerzo. En nuestro caso, participamos en todos los eventos convocados por Fecode, conferencias y encuentros como "Por Colombia". Estas experiencias nos permitieron formarnos y actualizarnos.

El Movimiento Pedagógico tomó fuerza especialmente en los años ochenta y comienzos de los noventa. Sin embargo, perdió impulso con el cambio de dirigentes sindicales y la disminución del compromiso docente. Es urgente difundir las experiencias pedagógicas, tanto a nivel regional como nacional.

Los gobiernos de Pastrana y Uribe afectaron gravemente la educación con decretos que redujeron los recursos. Aunque se logró el Estatuto Docente luego de 13 años de lucha, el Decreto 1278 permitió el ingreso de profesionales sin formación pedagógica, lo cual debilitó el compromiso docente que se imparte en las normales y facultades de educación.

### ***El maestro como sujeto político***

Los maestros no pueden mantenerse al margen: todo es político. En Pasto tuvimos a docentes como Raúl Delgado y Jaime Rodríguez, que participaron en espacios como la Asamblea y el Concejo Municipal. Aunque fueron destituidos por ello, su ejemplo abrió camino para que otros llegaran a estos espacios, como Abel Rodríguez y Jaime Dussán.

Ser maestro implica ser sujeto social, comprometido con las comunidades y el contexto en el que se vive.

### ***Recomendaciones finales de la maestra Elvia Quintero***

Dar paso a las nuevas generaciones, pero dejando aportes y aprendizajes construidos:

- Rescatar el papel del maestro como trabajador de la cultura.
- Trabajar por un sistema educativo nacional que trace políticas públicas diferenciadas según las regiones, atendiendo a su diversidad. Por ejemplo, Nariño es una región distinta a otras regiones, tenemos una cultura distinta. Nosotros somos un país de regiones con diferencias específicas.
- Reconocer que Colombia es un país de regiones, con culturas, economías, territorios e identidades diversas. Somos biodiversos y eso debe ser motivo de orgullo.
- Investigar para comprender las condiciones de cada territorio y que seamos autónomos, para defender la autonomía hay que estudiar y prepararnos.





# Capítulo 3

## Caja de herramientas

### Dispositivos en construcción permanente

Planeta Paz desarrolla las siguientes 5 líneas de trabajo en su Plan Estratégico Institucional –PEI–: educación transformadora desde las perspectivas de las educaciones populares; perspectivas de géneros y mujeres populares en la paz; investigación social crítica; seguridad ambiental territorial con enfoque popular y comunicaciones populares desde el Sur<sup>1</sup>. Cada una de estas líneas tiene en la sistematización de prácticas un soporte pedagógico e investigativo, que reconoce la producción que se genera en los procesos de los movimientos sociales y populares, puesto que develan la producción de conocimientos y saberes<sup>2</sup>.

La sistematización al estilo Planeta Paz trabaja con el acumulado de las organizaciones populares, con las cuales ha aprendido que la emergencia de los conocimientos y saberes tiene sus particularidades, marcadas por los contextos, los conflictos, las trayectorias, las memorias, las prácticas y experiencias. Por ello, entendemos que a sistematizar se aprende sistematizando<sup>3</sup>, que cada sistematización tiene su particularidad y que la sistematización es un proceso continuo, porque las prácticas no se detienen y la experiencia se enriquece con ellas.

Para apoyar este trabajo, que combina tanto ejercicios de individuación –reflexión personal como sujeto social–, como mediaciones con elementos de la vida cotidiana, se ha ido construyendo una Caja de Herramientas, que recoge un conjunto de dispositivos que ayudan a desarrollar la sistematización y son soporte de la memoria, para narrar la trayectoria de la práctica o experiencia. En la medida en que las sistematizaciones avanzan, descubren o sacan a la luz nuevos dispositivos a los que se acude para dar fuerza a la narración.

<sup>1</sup> Planeta Paz. *Travesías, juntanzas y debates para construir paz desde los territorios. Documentos de trabajo*. Bogotá, 2022. <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/100>

<sup>2</sup> Al respecto, organizaciones sociales y populares, con el apoyo de Planeta Paz, han realizado una amplia producción, que puede consultarse en la Biblioteca de Planeta Paz ([www.planetapaz.org](http://www.planetapaz.org))

<sup>3</sup> Planeta Paz. *A sistematizar se aprende sistematizando*. Escuela de Formación en Sistematización. Planeta Paz, Misereor, Fondo Noruego para los Derechos Humanos, Bogotá, 2023. (<https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/103>)

La primera versión de la Caja de Herramientas se publicó en el 2019, bajo el título de *Kit de Herramientas para las y los viajeros en expedición por el Eje Cafetero*<sup>4</sup>, en la que se proponen las siguientes herramientas de apoyo a la sistematización: cuaderno de notas, armonización, grupos de discusión, los círculos de la palabra, la entrevista, encuesta para organizaciones sociales, rejilla, ficha de lectura, guía de observación, cartografía social, poligrafía social, antropología visual, foto voz, historias de vida, autobiografía, mandalas, círculo de las preguntas, memorias y relatorías, el archivo, el relato como proceso investigativo, la radio comunal.

Dicho en otras palabras, a estas herramientas se puede acudir para ir construyendo la sistematización, puesto que ellas ayudan a encontrar la voz de quienes participaron en la práctica.

La experiencia ganada en el desarrollo de sistematizaciones, permitió generar una organización de las herramientas, del siguiente orden:

- *Herramientas para dialogar*: la pregunta, la memoria, la escucha, los silencios, la observación, la auto observación.
- *Herramientas para oír, discernir, incluir y aprender*: grupos de discusión, círculos de la palabra, círculos de la pregunta, la entrevista, historias de vida, autobiografías.
- *Herramientas para organizar la información*: cuaderno de notas, ficha de lectura, postal sonora y sonovisos, memorias y relatorías, archivos, relatos;

---

<sup>4</sup> La publicación de la *Caja de Herramientas* se realizó en el marco del proyecto, Fortalecidas las prácticas de recuperación de los procesos educativos y pedagógicos populares puestos en práctica por maestras, maestros y organizaciones populares en 11 municipios del eje cafetero colombiano, para la construcción de paz con enfoque de derechos, géneros y diversidad cultural, realizado en convenio con la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular –LEECP– y financiación de Aexcid Junta de Extremadura. Ver <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/98>

Este mismo proyecto publicó las sistematizaciones realizadas por maestras y maestros del Eje Cafetero, y que dieron lugar a la versión de la Caja de Herramientas. Ver, *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano. Expedicionarias(os), Viajeras(os) y Anfitrionas(es)*. Planeta Paz, Incidem, LEECP, con financiación de Aexcid Junta de Extremadura, Bogotá, noviembre de 2019.

Ver <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/96>

Posteriormente, como producto de un segundo proyecto, se publicó, *Viajeras y viajeros que construyen redes para el movimiento pedagógico del siglo XXI*. Planeta Paz, Incidem, LEECP, con financiación de Aexcid Junta de Extremadura, Bogotá, agosto 2022.

Ver <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/102>

- *Herramientas para narrar*: cartografía social, la oralidad, la escritura, lo digital.

Esta organización es resultado de los aprendizajes conjuntos con las organizaciones sociales y populares, y fruto de la práctica misma de sistematizar, reconociendo, como se ha dicho, que sistematizar es un proceso continuo<sup>5</sup>.

En esta perspectiva, el proyecto actual, *Redes pedagógicas que construyen paz con enfoque de derechos y de géneros*, desarrollado en convenio con la LEECP y apoyo de Aexcid Junta de Extremadura, fortalece la Caja de Herramientas con los siguientes dispositivos para dialogar: el petroglifo como dispositivo en espiral, la arepa de chócolo, el violentómetro para los espacios sociales.

### **El petroglifo, como dispositivo en espiral**

Los encuentros expedicionarios han generado nuevos dispositivos para aplicar en los espacios de trabajo como “el caminar la palabra”, “círculos de escucha”, los encuentros para la devolución de la información y las armonizaciones.

En los resguardos indígenas de Riosucio, se han encontrado en los cerros tutelares, muchas piedras talladas con petroglifos, en forma de espiral. Estos petroglifos son muestra de la cultura y las costumbres de los antepasados y hoy son parte de la espiritualidad de las personas que habitan estos territorios. Tienen el objetivo de representar cosas o personas y en segundo lugar expresan conceptos e ideas.

Un petroglifo en forma de espiral se entiende como la forma de difundir la sabiduría y el saber, que está en dos sentidos. Por un lado, lo ancestral que ha sido transmitido de generación a generación y que permite la pervivencia y la identidad de los grupos poblacionales indígenas. Y, por otro, la forma como permiten que los conocimientos universales lleguen a las comunidades y se articulen a sus saberes; por ello, la espiral no se cierra.

Cuando se utiliza un dispositivo en espiral se están reconociendo los saberes ancestrales, las prácticas, los rituales, las expresiones culturales que posibilitan fortalecer la identidad y las diferenciarlas de otras culturas. Cuando utilizamos estos dispositivos, estamos no solo valorando el conocimiento

---

<sup>5</sup> Ver *Caja de herramientas de la sistematización*. Planeta Paz, con apoyo de la Embajada de Noruega en Bogotá y Misereor de Alemania, Bogotá, 2021. (<https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/90> )

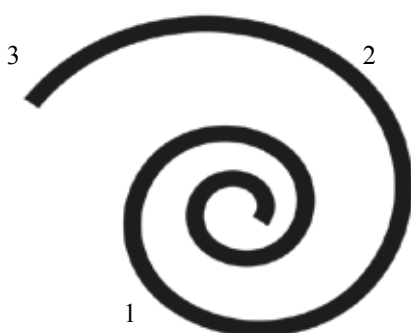
ancestral sino transmitiendo un saber que ha existido gracias a la transmisión de generación en generación.

Este dispositivo nos sirve para conocer la cosmogonía y la espiritualidad de las comunidades indígenas, pero también es una presentación grafica de los saberes temáticos que tenemos. De ahí, que se utilicen en diversos espacios y acciones.

### ***En las armonizaciones***

El espacio de tiempo y lugar con el cual se inicia una actividad y que se adorna simbólicamente, en muchas ocasiones, con los objetos materiales que cada participante trae. Por ello, responde a las preguntas: ¿Qué traje y para qué? En otros casos, se adorna con elementos de la naturaleza, para expresar el cuidado que debemos tener en la preservación y cuidado de la misma. También se puede utilizar con flores, productos vegetales, alimenticios, para agradecer a la naturaleza el suministro de estos recursos.





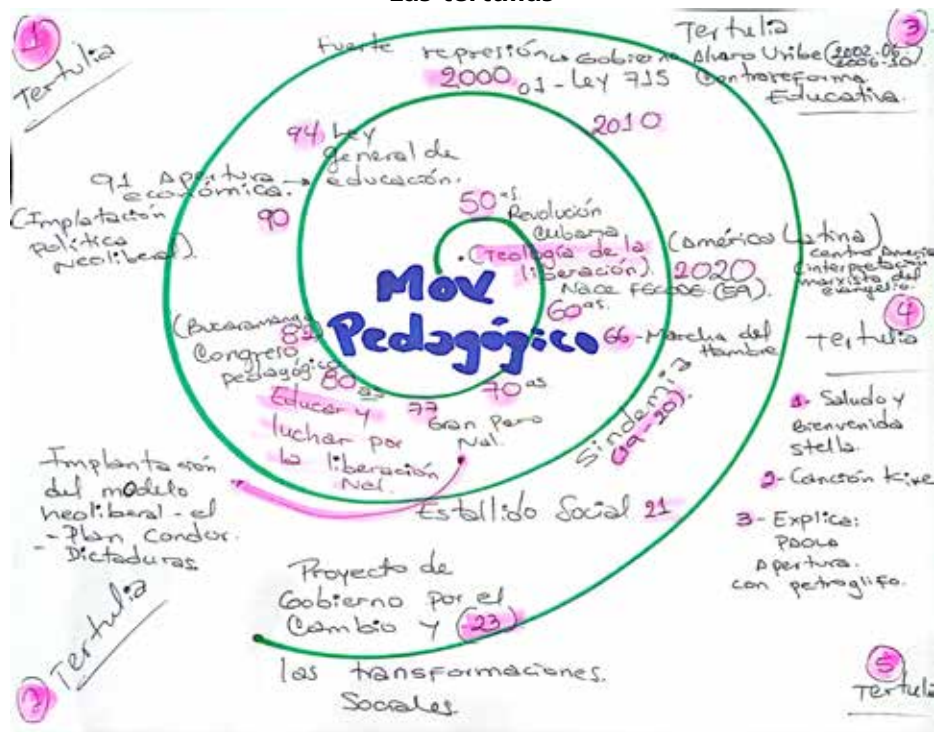
La espiral se hace grande y se señalan cuatro o más puntos, en cada punto debe estar un participante quien previamente se le ha informado cual es el trabajo.

En los puntos señalados, se organizan los integrantes de los grupos y con un trabajo planeado el coordinador se reúne y da respuesta a las preguntas.

Este dispositivo también se puede utilizar para mostrar una secuencia que indique cuándo empieza un proceso y cuándo termina, y los asuntos más destacados en el proceso.

Con este dispositivo las participantes prestan atención, siguen la secuencia y pueden explicar cómo terminan un proceso

## Las tertulias



Las tertulias son reuniones informales, en ocasiones acompañadas de una bebida como café o vino. En ellas se tratan de manera informal temas como lo que se hizo con los estudiantes de la Universidad pedagógica que os acompañaron en el mes de abril.

## La arepa de chócolo

*“Primero se formaron la tierra, las montañas y los valles; se dividieron las corrientes de agua, los arroyos se fueron corriendo libremente entre los cerros, y las aguas quedaron separadas cuando aparecieron las altas montañas. Así fue la creación de la tierra, cuando fue formada por el Corazón del Cielo, el Corazón de la Tierra, que así son llamados los que primero la fecundaron, cuando el cielo estaba en suspenso y la tierra se hallaba sumergida dentro del agua. Así fue como*

*se perfeccionó la obra, cuando la ejecutaron después de pensar y meditar sobre su feliz terminación”.*

Popul Vuh

La cita anterior, tomado del libro sagrado de los pueblos Mayas, el Popul Vuh, nos permite acercarnos a explicar el dispositivo pedagógico, “La Arepa de chocolate”, que se puede utilizar al iniciar los encuentros y descubrir cómo los saberes fluyen y con el caminar de la palabra se van acordando acciones, determinando los comunes que nos permiten argumentar y profundizar sobre los asuntos temáticos planteados.

¿Por qué nombrar y utilizar este dispositivo? La literatura indígena estuvo ignorada e invisibilizada con la llegada de los colonizadores, aunque los cronistas españoles incluyeron en sus textos poemas, éstos no reflejaron el verdadero pensamiento indígena, que hoy es rescatado para conocer su cosmogonía.

En los mitos de origen del mundo, especialmente en el Popul Vuh, se habla de los hombres de maíz, Pasó mucho tiempo sin que los dioses intentaran crear un nuevo hombre. Después de meditar largamente cuál era el mejor material para que el hombre pudiera finalmente pensar y sentir, decidieron tomar mazorcas de maíz y con ellas crearon una masa blanca de la cual formaron cuatro hombres: Balam Quitza, Balam Acab, Ma Hucutah e Iqui Balam. Los nuevos hombres eran inteligentes y podían correr, pensar y amar, el maíz con el que fueron creados se impregnó en su esencia, se volvió su sangre y formó su corazón.

El maíz originariamente ha sido la fuente de alimentación para las comunidades, ellas mismas lo producen y lo transforman. Es un producto alimenticio que se prepara de muchas formas, tales como el hogagato, nalgas de ángel, chiquichoque, productos ancestrales que son cocidos en envoltorios con hojas de bijao o Congo, para consumirlos luego y es una costumbre de las comunidades indígenas de Riosucio.

La semiótica enseña a comprender los signos, aspectos culturales y la comunicación, para comprender las actitudes humanas. En este caso, tenemos que destacar cómo las abuelas elaboraban las arepas de chocolate y las ofrecían o reglaban a los vecinos, amigos, como muestra de generosidad, amistad, solidaridad. La “arepa de chocolate” significa familia, mamá, abuela, tierra, sabor de hogar, reminiscencias, generosidad. Pero, lo más importante, es que la “arepa de chocolate”, al igual que el maíz, era considerada un regalo de los dioses.

El consumo de la “arepa de chocolate” es una muestra de la vida comunitaria y los lazos que se tejían entre las mujeres alrededor del fogón, ya que para elaborar las arepas había que seguir un proceso que implicaba coger las mazorcas de maíz, desgranarlas, molerlas, hacer la mezcla o masa, armar las arepas y cocinarlas. Estas se elaboraban con maíz amarillo, que es tierno y dulce, por ser recién cosechado. Se mezcla con mantequilla derretida y huevos, para formar una masa que se cocina en un sartén. Una vez hecha, se complementa con distintos tipos de queso y se convierte en un delicioso desayuno o merienda.

Es un proceso realizado por las mujeres de manera habitual, pero que servía para entablar diálogos, conversas y una forma artesanal de hacer política. A pesar de la tradición machista y la falta de protagonismo de las mujeres, las abuelas y las mamás de generaciones anteriores, en el campo doméstico, practicaban la cortesía, la amistad y se sentían orgullosas de poder compartir una arepa de chocolate

Cuando utilizamos el dispositivo de la “arepa de chocolate”, estamos reconociendo un saber ancestral, que nos lleva a realizar diálogos, a preguntar, cuestionar e informar sobre un asunto. Además, permite volver a ser generosos, porque el dispositivo se comparte y a medida que las personas lo consumen, hablan, formulan preguntas, y fortalecen un pensamiento de autonomía y emancipador.

La posibilidad de este dispositivo nos lleva a identificar proceso de conocimiento de las comunidades campesinas e indígenas, a reconocer que la producción agrícola es compleja, que presenta dificultades climáticas. También, las personas no solo degustan, comparten, aportan para elaborar el producto, sino que hablan, tejen pensamiento, fortalecen las relaciones personales y de manera activa dinámica charlas.

En un espacio de formación política se puede llevar la “arepa de chocolate”, distribuirla en porciones y a cada porción incluirle una pregunta. Entonces, cuando vamos entregando la tajada correspondiente, las personas toman la pregunta y responden o explican según el caso. Al compartir, se enseña a ser solidarios, a valorar al campesino y también se puede proyectar a sembrar matas de maíz en espacios familiares, como una forma de ir sembrando productos agroecológicos, de producir el alimento que queremos y aprovechar para incidir en resistir al neoliberalismo y al consumismo.

Al valorar los conocimientos ancestrales se pueden organizar milpas, es decir, espacios donde se cultiva maíz, junto con frijol, calabaza o ahuyama,

productos que crecen al mismo tiempo. La milpa es un sistema agrícola que no solo produce alimentos, sino que también crea ecosistemas diversos beneficios para la tierra y la biodiversidad.

“Al ver a su nueva creación todos los dioses quedaron satisfechos de su trabajo, los hombres de maíz comenzaron a poblar la tierra, les enseñaron a sus hijos a respetar la naturaleza, a sembrar la tierra y nunca olvidarse de venerar a los dioses que los habían creado”.

## **Construcción del violentómetro para los espacios sociales**

Paola Andrea Restrepo

### ***¿Cómo se creó?***

Se acordó en un espacio de discusión entre 18 mujeres de diferentes espacios sociales, que debido a su participación en procesos políticos y de discusión social han vivido VBG violencias basadas en género, que requieren herramientas para garantizar su participación, su escalamiento en las organizaciones y, lo más importante, para construir espacios seguros para todas.

### ***¿Qué es?***

El violentómetro para los espacios sociales, es una estrategia de la educación popular; constituye un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de las juntanzas entre organizaciones y la garantía de que las mismas sean espacios seguros para las mujeres.

Se construye en el dialogo de mujeres, el reconocimiento de las diferentes posturas y concepciones feministas y el encuentro con algunos elementos del feminismo popular, que surge en la necesidad de plantear unas prácticas de resistencia sujetas a nuestras formas de vida, territorios, condiciones económicas, raza, edad, formación, en las que planteamos ejercicios emergentes para resolver conflictos cotidianos.

### ***¿Cuáles actividades se realizaron?***

- Nos reunimos en un espacio virtual, con la excusa de leer un libro llamado “mujeres del alma mía” de Isabel Allende, y luego citamos una tarde de

reflexión para compartir sentires, experiencias de vida, reflexiones de lo leído, dulces, cafecito y galletas.

- Acordamos un encuentro para acordar medidas y acciones que nos permitan avanzar como mujeres en el liderazgo social.
- Se construyó un espacio seguro, basado en el respeto, intencionado con una mándala alrededor de la cual se compartió la palabra en un círculo de escucha.
- Se dispusieron 2 dispositivos didácticos llamados: *el muro de la verdad y el violentómetro*.
- En el muro de la verdad (cartelera en papel Kraf y notas escritas a mano), las mujeres expresaron con libertad las diferentes formas de violencia que han vivido en sus proyectos y organizaciones sociales, con dos condiciones: no tenemos la obligación de mencionar nombres y denunciaremos violencias que nos suceden por el hecho de ser mujeres. Construimos notas pegantes a mano y las dispusimos en la cartelera después de expresar en el círculo lo sucedido.
- El violentómetro se realizó con pliegos de cartulina de diferente color, denotando niveles de agresión desde amarillo (gris tenue) hasta rojo (gris fuerte), sobre las cuales se reorganizaron en categorías los VBG expresadas en el muro de la verdad. La clasificación se realizó en discusión colectiva.

A continuación, la propuesta, siempre en discusión, puede ser complementada, de uso libre. Se sugiere que se complemente con un protocolo de activación de rutas de atención. En este caso, se estarán trabajando diversas miradas en discusión, como el nuevo decreto de violencia política contra la mujer y toda la política con enfoque de prevención y atención en VBG.

<b>VIOLENTÓMETRO PARA LOS ESPACIOS DE LIDERAZGO SOCIAL</b>		
<b>URGENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Femicidio.</li> <li>- Esclavitud o trabajo forzoso.</li> <li>- Realiza propuestas de trabajo con fines de explotación sexual.</li> <li>- Me acosa sexualmente (con insinuaciones sexuales verbales, tocamiento de mi cuerpo sin mi consentimiento, mensajes de texto entre otras).</li> <li>- Ejerce violencia de género digital.</li> <li>- Me violenta físicamente.</li> <li>- Me injuria, calumnia o difama para dañar mi buen nombre y mi liderazgo.</li> <li>- Me Manipula psicológicamente para beneficiar a mi victimario.</li> <li>- Realiza campañas de desprestigio y estigmatización en mi contra.</li> <li>- Me relega o expulsa de la organización social o espacios de discusión sin respetar el debido proceso.</li> <li>- Me deslegitima públicamente para minimizar mi labor social y política.</li> <li>- Me maltrata verbalmente o me somete a tratamiento indigno.</li> <li>- Indispone a otras mujeres para que me acosen.</li> <li>- Alude públicamente a mi intimidad sin mi consentimiento.</li> <li>- Me amenaza de forma soterrada ocultando o atenuando sus afirmaciones.</li> </ul>	<p>Son conductas que atentan gravemente contra la dignidad, la integridad y los derechos de las personas. Pueden constituir delitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acoso sexual, incluyendo propuestas o insinuaciones sexuales no deseadas de manera reiterativa.</li> <li>- Agresión física o verbal basada en el género, identidad de género u orientación sexual.</li> <li>- Discriminación sistemáticamente la asignación de tareas, promociones o salarios por razones de género.</li> <li>- Amenazar o intimidar a una persona por denunciar una situación de acoso o discriminación de género.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impone su autoridad para negar violencias basadas en género.</li> <li>- Diálogo o discusión. Me trata de forma humillante en público o privado, con comentarios que refuerzan los estereotipos de género.</li> <li>- Plagia mis datos personales para inhabilitarme en espacios de representación o hacerme daño.</li> <li>- Intenta persuadirme para aceptar acciones, prácticas injustas y antiéticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicar o compartir contenido de carácter sexual o discriminatorio sin consentimiento (fotos, mensajes).</li> </ul>

<p>CUIDADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Calificar mi comportamiento aludiendo a estereotipos de género.</li> <li>- Minimizar mis argumentos e iniciativas de liderazgo.</li> <li>- Se burla por mi color de piel o aspecto físico.</li> <li>- No participa en propuestas lideradas por mujeres.</li> <li>- Hacer comentarios para hiper sexualizarme por mi raza.</li> <li>- Me chantajea emocionalmente para silenciarme.</li> <li>- Invalidar públicamente mi conocimiento.</li> <li>- Sugiere que mis opiniones sean ignoradas descalificándolas.</li> <li>- Ignorar mis preguntas, argumentos y opiniones en grupos destinados para la comunicación de mi organización.</li> <li>- Presentar mis ideas como tuyas haciendo algunos cambios.</li> <li>- No considerar acuerdos con enfoque de mujer y género para que las mujeres que son madres puedan asistir.</li> <li>- Hacer juzgamiento moralista de mi vestimenta.</li> <li>- Me invisibiliza o excluye de actividades dentro de mi organización social o eventos amplios en alianza con otras organizaciones.</li> <li>- Invalidar mis sentimientos y califica de emocionales mis opiniones.</li> <li>- Obstaculizar mis ideas, propuestas o proyectos.</li> <li>- No me otorga el uso de la palabra o me corta el uso de la misma.</li> <li>- Me oculta información necesaria para mi labor dentro de la organización.</li> <li>- Censurar mi voz en espacios de Liderazgo.</li> </ul>	<p>Son conductas que tienen un impacto significativo en el ambiente laboral y en la dignidad de la persona y requiere sanciones más severas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar comentarios o gestos de connotación sexual no deseados hacia una persona.</li> <li>- Excluir o marginar a alguien por su género, identidad de género u orientación sexual.</li> <li>- Difundir rumores o información falsa sobre personas basadas en estereotipos de género.</li> <li>- Ignorar o no tomar en serio una denuncia de acoso, violencia, discriminación de género.</li> <li>- Usar lenguajes discriminatorio o despectivo hacia personas por su identidad de género u orientación sexual.</li> </ul>
<p>ATENCIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No aplica de manera igualitaria los estatutos o acuerdos de una organización social para el ingreso, salida o tratamiento de conflictos.</li> <li>- Me discrimina por etnia, sexo, discapacidad, orientación sexual e identidad de género para el ingreso, salida o tratamiento de conflictos en una organización social.</li> <li>- Asigna la división de tareas grupales sin acuerdos iniciales con las mujeres, basados en estereotipos de género. Ejemplo: preparar o repartir los alimentos a pesar de ser pares o militantes del mismo proceso o afines.</li> <li>- Fomenta comentarios sexistas, gordofóbicos o racistas respecto a las mujeres en eventos, discusiones o espacios de interacción.</li> <li>- Me discrimina por mi edad (por ser joven o adulta mayor)</li> <li>- Practica el Mainsplaining (un hombre explica de manera condescendiente las ideas de una mujer).</li> </ul>	<p>Son conductas que, aunque no son aceptables, tienen un impacto menor y pueden ser corregidas con medidas educativas o preventivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar comentarios o chistes con estereotipos de género, aunque no sean dirigidos a una persona en particular.</li> <li>- Usar lenguajes sexistas de manera intencional.</li> <li>- Interrumpir o no escuchar con atención a una persona por prejuicios de género, sin que estas sean reiterativas.</li> <li>- Mostrar resistencia inicial a capacitaciones o actividades relacionadas con la igualdad de género, sin llegar a confrontación.</li> </ul>

## **A manera de conclusión**

### **Una mirada a la innovación desde las redes pedagógicas que construyen paz**

Desde Nariño, Huila y el Eje Cafetero hemos viajado para descubrir y reconocer la diversidad geográfica, pedagógica y las múltiples voces silenciadas de las comunidades educativas. Esta expedición pedagógica ha permitido la emergencia de nuevas formas de enseñar, de visibilizar la pedagogía, la afirmación de la autonomía escolar, la construcción de otras educaciones y la dignificación del oficio docente. Este proceso se inscribe en el Movimiento Pedagógico, que reflexiona sobre la educación, la pedagogía, la escuela y la vida del maestro, trazando rutas para una transformación educativa que concibe la educación como un asunto de todas y de todos.

En este caminar, se han develado las prácticas pedagógicas que maestras y maestros dinamizan para responder a las inquietudes de sus estudiantes desde la lectura crítica del territorio, construyendo un país con justicia social y resistiendo a la homogeneización impuesta que desconoce las diferencias individuales. Estas prácticas expresan múltiples formas de enseñar, de hacer escuela y de ser maestra y maestro. La creatividad presente en estas experiencias pedagógicas es una puerta abierta al pluriverso, que ha generado múltiples panoramas, registrando no solo una diversidad temática, sino también nuevas formas de organización, como las redes pedagógicas.

Los encuentros nacionales y locales, al tejer saberes, conocimientos y sabidurías, han conformado un gran mosaico de prácticas, una juntanza de maestras y maestros organizados colectivamente, enriqueciendo su quehacer docente desde la autonomía. Estas prácticas dan cuenta de otras formas de educar y formar. En esta suma de saberes, la maestra y el maestro se involucran en la investigación, la sistematización y la dignificación de su labor, con procesos de resistencia y reexistencia.

El entramado del Movimiento Pedagógico –con sus expediciones, redes, prácticas y procesos de sistematización– está repensando y redefiniendo un pensamiento pedagógico propio, que reconoce a la pedagogía como saber fundante del maestro. Reinventa la escuela desde los territorios, sin injerencias externas ni eurocéntricas, y pone énfasis en la creatividad como capacidad para construir procesos con los recursos del entorno. Así, la innovación

aparece como una respuesta a las problemáticas del contexto, generando nuevas prácticas que motiven y desarrollen las capacidades de niñas, niños y jóvenes en las instituciones educativas.

Simón Rodríguez decía, *O inventamos o perecemos*, pensando en las necesidades de su tiempo, de su pueblo y de su territorio. En la Expedición Pedagógica hemos retomado este precepto al identificar las problemáticas de las comunidades, leyendo la realidad y proponiendo prácticas que aportan a la formación de los estudiantes, integrando saberes cotidianos que amplían el horizonte y la capacidad humana para construir nuevos mundos y sentidos.

Estamos presentando una propuesta que sale de los propios monólogos para proponer juntos ya articularnos para hacer balances, construir nuevos derroteros y concretar una educación pública para todos y todos. Esa es la innovación que Colombia requiere.

Innovar en la actualidad requiere no solo creatividad, sino también organización y la conformación de comunidades. La creación de comunidades según los intereses y la afinidad permite consolidar las comunidades de innovación que integran memorias colectivas, saberes locales y experiencias compartidas. Estas comunidades no solo identifican causas comunes, sino que también co-crean soluciones pertinentes, construyen agendas transformadoras y fortalecen su capacidad de incidencia territorial. La innovación, entendida como un proceso social y participativo, se convierte así en una herramienta clave para el desarrollo y la justicia social.

La lectura de la realidad es una condición inaplazable para iniciar procesos de innovación. Los contextos son diversos, las problemáticas también y las soluciones exigen respuestas particulares. En ese sentido, es fundamental evitar la repetición o la mera modificación superficial. Innovar implica transformar y, para ello, se requiere de ideas, del reconocimiento de lo propio y de nuestras fortalezas.

Todo lo anterior se puede evidenciar en la forma no solo como se organizaron los viajes, sino en el papel que desempeñan cada uno de los actores; no se repetían y en cada región las habilidades de las personas mostraron horizontes diversos. Las prácticas pedagógicas respondieron no solo al territorio sino a las necesidades y las soluciones, se enriquecieron con la creatividad y las fortalezas de cada grupo.

La innovación en grupo se puede percibir mejor cuando se trabaja en colectivo, para el caso en las redes.

## Las redes potencian la innovación

Las redes son fruto de los viajes, del caminar la palabra, el territorio, el pensamiento y la educación popular. En estos recorridos se descubre, se sorprende, se fascina. Como dice Irene Vallejo: *Viajar no es difícil, lo difícil es atreverse a habitar la extrañeza. [...] No basta pasear los lugares, hay que pensarlos.* Esto es lo que hacemos al viajar al interior de la maestra, del maestro, de la escuela, de la pedagogía.

Desde la educación popular hemos nutrido los fundamentos metodológicos que posibilitan el diálogo de saberes, su confrontación y la búsqueda de elementos comunes, para una negociación cultural que oriente la reinención de la escuela, la descolonización del pensamiento, la transformación de la educación en bien común, el desmontaje del discurso neoliberal y el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico. Hemos dialogado con los sectores populares cercanos a la escuela, conociendo sus dinámicas, preocupaciones y construyendo colectivamente un país con justicia social, haciendo de la escuela el corazón del territorio.

En los viajes con las redes se han explorado múltiples temas: el patriarcalismo, la ética del cuidado, el buen vivir como principio de vida y de relación con la naturaleza. La sistematización ha permitido recuperar la memoria de actores y procesos que han incidido en luchas sociales -indígenas, educativas, sindicales- y en la preservación de saberes ancestrales.

Las redes, como organizaciones horizontales, han sido dinámicas y cambiantes, buscando hilos comunes para la construcción colectiva. Se han fortalecido como una telaraña viva, sostenida por la voluntad de mantener el tejido común.

Existen múltiples formas de difusión de nuestras acciones. Entre ellas destacan los Cafés Pedagógicos virtuales, que de manera voluntaria se realizan cada semana, y han tocado los siguientes temas:

- Otras educaciones / Neoliberalismo.
- Movilizar el territorio / Movilizar la palabra.
- Movilizar la imagen / Movilizar el pensamiento.
- Enredándonos con y para el Ibero.
- Movilizar la tecnología / Movilizar los algoritmos.
- Culturas matriarcales, patriarcales y matrísticas.
- Luchas de las mujeres por sus derechos.

- Equidad de género y empoderamiento.
- Política y ética del cuidado.
- Violencias de género.
- Hablemos de la Lectura.
- El Neoliberalismo y el apagón pedagógico
- Pedagogía Freinet. Liberar la palabra, emancipar el pensamiento.
- Orlando Fals Borda: un pensador desde el sur.
- La espiritualidad en Orlando Fals Borda.
- La transformación social en el pensamiento de Fals Borda.
- Orlando Fals Borda y el Ordenamiento Territorial.
- El sentipensante y las rupturas epistémicas occidentales.

El camino hacia la innovación no siempre ha sido enseñado, aunque muchas veces se nos ha revelado sin que lo advirtamos. En este año, en que conmemoramos el centenario del nacimiento de Orlando Fals Borda, resulta vital profundizar en sus planteamientos sobre la educación propia. Estas ideas nos invitan a crear desde nuestras raíces, sin replicar modelos eurocéntricos - norteamericanos, reconociendo que la verdadera innovación nace del diálogo de saberes: un encuentro respetuoso con el conocimiento del otro. Solo así podremos analizar críticamente nuestras prácticas y transformarlas con sentido vital y colectivo.

## **Aprendizajes**

El proceso que hemos llevado a cabo en la región pedagógica Huila, Nariño y Eje Cafetero contiene numerosos elementos destacables o luces de esperanza, que iluminan los caminos hacia la transformación educativa. Estos aspectos evidencian cómo se articulan esfuerzos y voluntades en la construcción de la educación que queremos y que se requieren para construir un proyecto de país para los y las ciudadanas de Colombia. Entre los aprendizajes se encuentran:

### **1. Epistemologías y pedagogías del Sur**

La referencia a las Epistemologías del Sur, para reconocer la emergencia de otros mundos, el pluriverso, la concepción de ciencia, saber y sabiduría, direccionando preguntas para encontrar respuestas que posibilitan legitimar sociedades más justas y libres. Este pensamiento del sur es un reclamo para

reconocer a los que grupos que sufren sistemáticamente la injusticia social producida por el capitalismo, el patriarcalismo y reconoce que estamos en un mundo donde las personas desarrollan las prácticas que fundamentan su bienestar y el de las futuras generaciones, protegen la biodiversidad y luchan por la dignidad.

En ese sentido, también hablamos de pedagogías del sur como propuestas educativas que buscan romper con la visión eurocéntrica y valorar los conocimientos y saberes ancestrales y populares concretando otras educaciones como la Educación Propia de los pueblos originarios.

## **2. Bioepistemologías**

Las bioepistemologías, entendidas como apuestas de resistencia, cuidado y reconstrucción del vínculo entre los saberes y la defensa de la vida en todas sus formas. Estas perspectivas se nutren de las epistemologías del Sur, las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y campesinas, así como de las luchas sociales que reivindican el respeto a los territorios y la Madre Tierra.

Estas se basan en los saberes de los pueblos y en su experiencia cotidiana de relación con la naturaleza, el territorio y las comunidades. Son expresiones del cuidado de la vida que se materializan en la defensa del agua, la soberanía alimentaria, los saberes medicinales tradicionales, la protección de las semillas nativas, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y la memoria histórica.

En síntesis, las bioepistemologías, en plural, están en la búsqueda de un paradigma sustentado en el territorio, en el cuidado de la vida y el planeta, donde la relación con la naturaleza permita utilizar lo que ella nos ofrece y no convertir en mercado los elementos naturales, explotando la tierra y sus productos.

## **3. El territorio**

La idea de territorio se ha extendido y en los debates actuales se hace alusión sobre la necesidad de conocer el contexto geográfico, cultural e histórico orientando a la lectura de la realidad, con el fin de explicar las características propias del medio que condicionan las formas de pensar, sentir y actuar.

En ese sentido, es imprescindible abordar las concepciones de territorio desde los campesinos y los indígenas, saberes que se concibieron en y para la lucha, cuya divulgación y conocimiento hace parte de los procesos de emanci-

pación. Es así como presentamos los conceptos de territorio de las poblaciones indígenas, de los afros y los campesinos colombianos.

El territorio para los pueblos indígenas tiene una connotación amplia, que abarca desde lo que significa la tierra que produce y les suministra el sustento para sobrevivir e incluye los usos, costumbres y toda la historia, es decir, todo el acervo cultural, la cosmovisión y cosmogonía. El territorio es la esencia del ser y permite entrelazar todas las relaciones con la naturaleza.

“El territorio es el mayor pedagogo” desde la observación que hacen a sus ciclos productivos, el conocimiento de cada sitio, las fuentes de agua, los animales que la habitan y las plantas que producen el alimento, el cuidado y protección del suelo, todo lo que produce la vida; allí, desde el conocimiento ancestral, encuentran todos los saberes y aprendizajes que heredan de generación a generación. La madre tierra es la raíz de la vida, razón por la cual hay que cuidarla y protegerla.

Para comunidades afro, el territorio no es simplemente un espacio geográfico, sino un espacio vital donde se desarrolla su cultura, identidad y formas de vida. Es un lugar de arraigo, donde se tejen relaciones sociales, económicas y espirituales con la naturaleza, y donde se transmiten sus tradiciones y conocimientos ancestrales. El territorio colectivo, a menudo llamado territorio ancestral, es fundamental para la autonomía y autodeterminación de estas comunidades. Las siembras tradicionales están profundamente conectadas con los ritos de la vida, como el acompañamiento a las madres al momento del parto, aspectos que se cuentan. Esta conexión con la naturaleza es fundamental para ser guardianes de la vida.

Finalmente, para los campesinos la tierra es para quien la trabaja y de ella obtienen lo necesario para vivir; la tierra o la finca para el caso de los caficultores, es una forma de vida. La finca campesina cafetera suministraba todo lo que requería y lo que le faltaba se obtenía con el trueque. La parcela campesina tenía el café, los productos de pan coger, allí sembraban maíz, yuca, plátano, frutales, tenían espacio para sus animales, las flores y las plantas medicinales o aromáticas. Tradición que se ha transformado con los monocultivos y el agroturismo, que cambiaron esta tradición.

#### **4. La innovación**

La innovación es la capacidad de dar una respuesta creativa a las dificultades que se presentan en los territorios, tras una lectura crítica de la realidad. En

el ámbito educativo, debe entenderse desde una perspectiva crítica, capaz de generar conciencia sobre el conocimiento y la ciencia como una construcción colectiva hacia una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación.

La innovación se fundamenta en el aprendizaje, en tanto se vincula con la acción transformadora del mundo, ya que da lugar a características que no emergen de forma espontánea, sino que deben ser organizadas y planificadas para que el espacio de innovación-aprendizaje tenga impacto en los múltiples ámbitos de la sociedad.

## **5. Educación popular**

Con un acumulado pedagógico puede utilizarse en cualquier nivel de educación. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad. En ese sentido, se inscribe en la tradición que reconoce que, si las desigualdades son producidas socialmente, de la misma manera pueden ser enfrentadas y solucionadas, utilizando: 1. el diálogo de saberes, 2. la confrontación, 3. la negociación cultural, 4. la identificación de los comunes que nos permiten la transformación.

## **6. La individuación**

La individuación es la capacidad de reconocer que somos fruto de multitud de situaciones conflictivas. Significa ser conscientes de que no estamos solos, de la necesidad de reconocer la existencia de otras personas. Entender y aceptar que mi forma de ver la realidad no es la única que hay, que mi estado de ánimo no guía el mundo, que mi ritmo y mis tiempos no tienen por qué ser los buenos.

Si cada uno pudiera reconstruir su vida, se va a dar cuenta de que tiene un montón de rupturas, de caminos, de momentos de negación. Eso está construido en la vida cotidiana. Nos enseñaron a no leer la vida cotidiana. El ejercicio individual no existe, porque la individuación es la manera como yo me hago sujeto social al conformar la comunidad de práctica, de aprendizaje, de innovación y participó en las redes; redes en movimiento que construyen la dinámica que posibilita el diálogo de saberes y las estrategias plantadas por la educación popular.

## 7. La formación y el trabajo de pares

La formación de la maestra y el maestro en ejercicio, como lo propone la Expedición Pedagógica, se fundamenta en la reflexión sobre la práctica como vía para mejorarla y producir saber pedagógico. En este sentido, la práctica no se reduce a la repetición de rutinas, sino que constituye el eje articulador de los procesos formativos, el territorio desde donde se significan y resignifican los saberes del oficio docente.

Lejos de concebirse como una actividad aislada, la formación se reconoce como un proceso profundamente vinculado al contexto socio histórico del cual emerge. Es en ese entrecruce de historia, cultura y experiencia donde el sujeto (el maestro o la maestra) deviene en permanente búsqueda de su identidad profesional y ética.

En este camino, *el diálogo de saberes, la socialización de experiencias, la interpelación crítica de las prácticas y el trabajo colectivo* se consolidan como estrategias fundamentales de formación continua. Estos espacios posibilitan la creación de comunidades de aprendizaje, de práctica, de innovación y de transformación, donde el conocimiento se construye de manera colaborativa y situada.

La formación de las maestras y maestros, construida en colectivo o en el trabajo de pares, fortalece el sentido de pertenencia y solidaridad, permite comprender su territorio, es decir, su espacio y tiempo; a ello le nombramos formación desde abajo, desde donde posibilita formarse con los otros.

## 8. Pedagogías críticas

La pedagogía crítica implica un proceso de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores, y en la generación de prácticas sociales (socialización). Las pedagogías críticas permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas.

## 9. El neoliberalismo

El neoliberalismo es una teoría político-económica que promueve la libertad de mercado, la mínima intervención del Estado y la privatización de empresas públicas, con el fin de fomentar el crecimiento económico y el desarrollo. A menudo se asocia con procesos de globalización y la reducción del gasto social.

Este discurso sostiene que es justo permitir que cada quien “haga y compita” en el mercado, sin intervención estatal. No obstante, olvida que, más allá de esta noción de libertad económica, el Estado debería garantizar condiciones mínimas para todos. De lo contrario, se instala una lógica que forma personas egoístas, motivadas por el dinero y el consumo material, y desinteresadas por el bienestar colectivo.

Este ejercicio de egoísmo, incentivado por la competencia y la lucha por la supervivencia del más fuerte, termina reduciendo la justicia social a una cuestión de mérito individual, dejando de lado el cuidado y la interdependencia que sostienen la vida.

## 10. Sistematización como espiral de sentido

El proceso de sistematización se establece de adentro hacia afuera, de la individualización a lo colectivo, de la práctica a la experiencia; es así como el ejercicio comienza con la reconstrucción y ordenamiento de las acciones realizadas a lo largo del recorrido de la práctica. Esta reconstrucción y ordenamiento de lo vivido permite entender qué pasó a lo largo del caminar de la práctica y por qué pasó lo que pasó. La descripción inicial de la práctica y la recuperación del proceso vivido se hace utilizando las herramientas y los dispositivos que se encuentran en la Caja de Herramientas.

Todo trabajo de sistematización, como toda investigación, debe iniciarse formulando la pregunta clave que es necesario responder sobre la práctica. La pregunta abre nuevas fronteras al conocimiento, de hecho, sin ella no sería posible el mismo. En el camino, al buscar la respuesta, surgen otras preguntas que constituyen los hilos conductores del trabajo sobre la práctica. Por ello, lo más importante es aprender a preguntar.

Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un

absoluto, no da lugar a la curiosidad, ni propone elementos a descubrir. Así que las preguntas conducen a un lugar donde se descubren mundos nuevos y variados, y la sistematización, que va en espiral, no se acaba, sigue según las preguntas que se vayan formulando.

La sistematización, a medida que se desarrolla, ha venido construyendo un campo propio derivado de las prácticas que hacen el camino a convertirse en experiencias con su conceptualización, sus epistemologías, sus metodologías, sus dispositivos, y acumulado. La sistematización no se termina, siempre encontramos nuevas maneras de continuar para que las teorías emerjan.



Para la diagramación se utilizaron los caracteres  
Georgia y Frutiger  
Mayo de 2025



Hoy, cuando el mundo experimenta una de las mayores crisis por las que está pasando la humanidad, estas diversas prácticas y reflexiones nos muestran caminos de esperanza en que otras formas de hacer escuelas y ser maestros son posibles para transformar las realidades.

En las geopedagogías el territorio no se concibe únicamente como un espacio físico, sino como un lugar cargado de significados, historias y relaciones sociales. La educación situada en el territorio permite a los sujetos reconocerse en su contexto, comprender las dinámicas sociales y culturales que lo atraviesan, y participar activamente en su transformación.

Estas instituciones develaron su compromiso por seguir empujando la esperanza sin ocultar las historias de sus luchas, la forma de concebir la arquitectura pedagógica, la magia para espantar sus miedos, tramitar sus angustias, tensiones y buscar creativa e inteligentemente seguir abriendo grietas en mundos distópicos, pero quizá lo más hermoso está en sus corazones e ideas expresadas en su desbordada pasión de ser maestro, su amor por su territorio y la concepción de construir otras educaciones, pensadas desde sus autonomías comunitarias y espantar la absurda idea que el futuro educativo humano y pedagógico ha muerto

Esta publicación es resultado del proyecto *Redes pedagógicas que construyen paz con enfoque de derechos y de géneros*, realizado en asocio con la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular –LEECP–, y financiación de la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo –AEXCID–, Junta de Extremadura. El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autoras, autores y de Planeta Paz. Bajo ninguna circunstancia debe considerarse que refleja la posición de la LEECP o de la agencia financiadora.



**PLANETA PAZ**

Sectores Sociales Populares  
para la Paz en Colombia

Con apoyo de:



Liga española  
de la  
educación

De Utilidad Pública



**AEXCID**

cooperación extremeña  
JUNTA DE EXTREMADURA



**Movilización  
Social por  
la Educación**



expedición

ISBN 978-628-5978-5-1



9 786289 597851