

Territorios 44-Especial / Bogotá, 2021, pp. 1-24
ISSN: 0123-8418
ISSNe: 2215-7484

Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva

*A Territory that Speaks to the School. The Experience
of the Educational Expedition in Neiva*

*Um território que fala com a escola. A experiência
da Expedição Educativa em Neiva*

Aldemar Macías Tamayo*

Yamile Johanna Peña Poveda**

David Felipe Bernal Romero***

Recibido: 30 de abril del 2020

Aprobado: 24 de noviembre del 2020

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>

Para citar este artículo:

Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y., & Bernal Romero, D. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, (44-Especial), 1-24. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>

Sección temática

* Universidad Surcolombiana, Colombia. Correo electrónico: aldemar.macias@usco.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3394-1117>

** Universidad Surcolombiana, Colombia. Correo electrónico: yamile.pena@usco.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2984-2730>

*** Universidad Surcolombiana, Colombia. Correo electrónico: david.bernal@usco.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2063-6861>

Palabras clave

Pedagogías críticas; educación popular; proyectos pedagógicos de aula; territorios; escuela; Expedición Educativa; proyecto educativo comunitario.

Keywords

Critical pedagogies; popular education; classroom pedagogical projects; territories; school; educational expedition; community educational project.

Palavras-chave

Pedagogias críticas; educação popular; projetos pedagógicos de sala de aula; territórios; escola; expedição educacional; projeto educativo comunitário.

RESUMEN

Este artículo presenta la experiencia denominada Expedición Educativa desarrollada en el municipio de Neiva entre el 2016 y el 2019. Se parte de los postulados de las pedagogías críticas, el pensamiento crítico latinoamericano y los proyectos pedagógicos de aula, con el fin de trabajar en currículos que sean construidos por los actores de la educación en interacción territorial y, así, aportar al fortalecimiento del tejido social de niños, niñas, jóvenes, profesores, familias, organizaciones sociales y populares. Del mismo modo, propender por la movilización social, el cuidado y protección de todas las formas de vida y el pensamiento crítico alrededor de una apuesta educativa, en la que está en juego un proyecto de sociedad. Finalmente, contribuir a los lineamientos de la política pública de educación de Neiva (Acuerdo 022 de 2018), a partir de los proyectos educativos comunitarios como estrategia de articulación de la escuela con los territorios.

ABSTRACT

This article presents the experience called Educational Expedition developed in the municipality of Neiva between the years 2016 and 2019. It is based on the postulates of critical pedagogies, Latin American critical thinking and Classroom Teaching Projects, in order to work on curricula that are built by the actors of education in territorial interaction and, thus, contribute to strengthening the social fabric of children, youth, teachers, families, social and popular organizations. Likewise, to promote social mobilization, the care and protection of all forms of life and critical thinking around an educational commitment where a project of society is at stake. Finally, contribute to the guidelines of the Public Policy of Education of Neiva (Agreement 022 of 2018), based on the Community Educational Projects as a strategy of articulation of the school with the territories.

RESUMO

O artigo apresenta a experiência denominada Expedição Educacional desenvolvida no município de Neiva entre os anos de 2016 e 2019. Parte-se dos postulados das pedagogias críticas, do pensamento crítico latino-americano e dos Projetos Pedagógicos de Sala de Aula, para trabalhar os currículos que são construídos pelos atores da educação na interação com seus territórios e, assim, contribuir para o fortalecimento do tecido social de meninos, meninas, jovens, professores, famílias, organizações sociais e populares. Igualmente, promover a mobilização social, o cuidado e a proteção de todas as formas de vida e o pensamento crítico em torno de uma aposta educativa onde está em jogo um projeto de sociedade. Por fim, contribuir com as diretrizes da Política Pública de Educação de Neiva (Acordo 022 de 2018), tendo como base os Projetos Educacionais Comunitários como estratégia de articulação da escola com os territórios.

territorios
44 Especial

Introducción

La Expedición Educativa de la ciudad de Neiva se constituyó en una experiencia que despertó el interés en los niños, niñas y jóvenes por el conocimiento y los saberes de la ciencia, el arte y las humanidades, pero sobre todo, que permitió construir un diálogo con los actores que producen y son producto de diversos espacios en lo urbano y lo rural, para avanzar en currículos que tengan en cuenta los conocimientos que se construyen en los contextos, esto es, desde la relación entre la geograficidad, la sociabilidad y la historicidad (Nates *et al.*, 2017).

Dicha experiencia se desarrolló entre el 2016 y el 2019, en una interacción entre la Secretaría de Educación de Neiva y los rectores de las 37 Instituciones Educativas (IE) del municipio, como contrapropuesta a la estrategia del Ministerio de Educación Nacional denominada “Día E” (Día de la Excelencia Educativa), que tiene por objetivo que las IE revisen su desempeño en calidad educativa y definan acciones para fortalecer sus procesos.

Esta iniciativa como posibilidad para la circulación de la palabra, argumentos y reflexiones, exploró de manera colectiva los sueños, temores y retos de la comunidad educativa, en un diálogo social que integró a todos los actores que la constituyen: la familia, la escuela con sus directivos, los y las maestras y administrativos; las organizaciones sociales, cívicas, culturales, espirituales y el Estado representado en las

diferentes instituciones que administran recursos públicos y que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de las comunidades en sus territorios a través de los programas de educación, salud, deporte, cultura, medio ambiente, seguridad, justicia, servicios públicos, vivienda, movilidad, emprendimiento, entre otros.

A continuación se presentará la iniciativa a partir de cinco momentos: en el primero se abordan los referentes teóricos y metodológicos que guiaron el proceso; en el segundo, se expone el diagnóstico construido colectivamente con estudiantes, profesores, familias y organizaciones sociales; en un tercer momento, se describen los procesos de formación para la movilización que se realizó con los actores; en cuarto lugar, se señalan algunas acciones colectivas emprendidas; y por último, se mencionan las principales conclusiones y retos que se sugieren para darle continuidad a esta experiencia.

De los referentes teóricos y metodológicos

Instituciones como la iglesia, la familia, la escuela y el Estado, han sido construidas por la humanidad para darle solidez a sus experiencias y valores, al punto de convertirse en escenarios de control, dominación, obediencia y reproducción de la violencia. Aunque también, pueden ser espacios para la transformación, el empoderamiento social y la liberación para avanzar en una sociedad más justa, amorosa y solidaria.

Precisamente, es en este último sentido, que el papel de la cultura y la educación deben ser: la construcción de humanidad para el cuidado y la protección de la vida.

La escuela puede convertirse en un aparato que cumple un papel reproductor de las relaciones sociales y culturales dominantes. Desde este enfoque, le niega al sujeto toda capacidad de autonomía frente a las estructuras sociales, tal como lo plantearía Emile Durkheim (2013) y lo discutiría Althusser (1995), quien considera a esta institución como un aparato ideológico del Estado, ya que ve al maestro dentro de la educación como un reproductor de la sociedad existente, donde la pedagogía sería un medio para transmitir y reproducir las condiciones de desigualdad de clase que le permiten al capitalismo mantenerse. El maestro no se reconoce como un sujeto al interior de la vida escolar, sino fuera de ella.

Por otra parte, el enfoque que cuestiona al anterior, podría denominarse el de la resistencia, pues reivindica el saber dialógico e intersubjetivo que tienen los actores sociales y su disposición para transformar el entorno. En ese marco, las pedagogías críticas y la educación popular fueron los referentes teóricos, metodológicos y axiológicos que guiaron este proceso de investigación acción participativa.

De acuerdo con McLaren (1995),

el legado radical de la pedagogía crítica es un proyecto emancipatorio que explora las condiciones de posibilidad de sus propias

categorizaciones y de sus propios supuestos. Suministra con todo, una base importante e indispensable para una revitalización política y ética de nuestras escuelas como lugar de autotransformación y de transformación social (p. 107).

Por su parte, Múnera (2013) retomando a Mejía considera que

los rasgos políticos y emancipadores que definen a la pedagogía crítica tienden hacia la formación en la escuela de un sujeto pensante, autónomo e innovador. Al tiempo que la educación popular se desarrolla en diferentes espacios sociales y pretende ser dialógica en la interculturalidad, situada, transformadora y comprometida ética y políticamente con los pobres y oprimidos. Está orientada a empoderar los sujetos para que asuman sus procesos de emancipación y reconozcan las diferencias inspirados en la pluralidad de saberes sociales que cuestionan las verdades sacralizadas (pp. 8-9).

Los aportes de la educación popular fueron fundamentales para este proceso. En correspondencia con Alfonso Torres, Marco Raúl Mejía y Lola Cendales, entre otros exponentes de esta corriente pedagógica en Colombia, hay unos rasgos comunes que dan identidad a estas apuestas alternativas, como la lectura crítica de los contextos, una intencionalidad para transformar los órdenes vigentes, la necesidad del fortalecimiento de los sectores que han sido excluidos como

sujetos históricos para hacer el cambio social y el uso de metodologías dialógicas, participativas y activas.

Estas apuestas surgidas en América Latina luego de la segunda mitad del siglo XX desde distintos campos del saber, dieron origen a corrientes de conocimiento y acción como la psicología, la teología y filosofía de la liberación, la comunicación popular, la investigación acción participativa, el teatro del oprimido, la educación popular, entre otros, que buscaron dar respuesta al paradigma hegemónico establecido desde las ciencias sociales: el estructural funcionalismo. Sus aportes se consideran como un giro epistemológico ya que le apostaron a otras formas de conocer y comprender las realidades, partiendo del reconocimiento de la otredad, esto es, los saberes propios de las personas y comunidades en la búsqueda de su transformación social desde el sentipensar, en palabras de Orlando Fals Borda.

Siguiendo a Cabaluz (2016), las principales categorías en las que se enmarcó este proceso fueron las pedagogías contrahegemónicas, las pedagogías territorializadas, las pedagogías de la alteridad y las pedagogías de las praxis.

Las primeras pedagogías son comprendidas como aquellas que han sido históricamente excluidas y que se oponen —de manera teórica y práctica— a las formas de dominación existentes propias del sistema capitalista, patriarcal y colonial, por tanto, constituyen un proyecto pedagógico alternativo abriéndose más allá

de las instituciones. Las segundas, buscan un pensar-sentir-hacer reflexivo histórico y geopolíticamente contextual y situado, tomando distancia de las lógicas culturales impuestas por el eurocentrismo colonial.

Con respecto a las terceras pedagogías, se definen como una opción ético-política de la otredad excluida, explotada y dominada, es decir, la elección consciente de reconocer y acompañar comunidades que han sido silenciadas, incluyendo una concepción ontológicamente distinta a la propuesta desde las lógicas de la racionalidad positivista y cientificista en el mundo de la academia y de la investigación. Estas últimas permiten un ejercicio dinámico entre teoría-práctica-reflexión, un ejercicio inacabado y no lineal que reorienta, con la participación de la comunidad, el quehacer de los procesos de acompañamiento y transformación.

Ahora bien, en este ejercicio se comprendió el territorio como un espacio producido socialmente en el que confluyen aspectos geográficos, históricos, sociales y culturales; diversos agentes con intereses y poderes que actúan en el tiempo permanentemente reordenando el espacio y reconfigurándolo, desde una confluencia de territorializaciones y territorialidades que pueden resultar conflictivas, y en ocasiones, derivar en disputas. Es así como la producción social del espacio implica que el territorio es producto, es producido y es productor de manera inseparable e indisociable, en donde cada sociedad, en un momento dado, desde lógicas, intereses

y capitales, produce nuevos espacios, espacios reordenados o espacios otros. Por lo tanto, es “un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su ‘cosmovisión’” (Escobar, 2014, p. 91).

En cuanto a la relación entre la educación y el territorio, Mejía (2018) considera que,

la acción educativa no es el ejercicio del individuo y las personas sino la capacidad de volver acción colectiva las propuestas que surgen de sus dinámicas y al ser visto en los territorios hace posible que los participantes de procesos, proyectos, actividades, que compartan los sentires de la educación popular, tengan como principio la perspectiva ético-política, lo cual debe materializarse en acciones que al transformar sus prácticas, sus localidades, los lleve a constituir dinámicas en donde encuentren respuestas organizativas como formas de comunidad de transformación (p. 15).

Por otra parte, esta propuesta se fundamentó en las metodologías participativas, en las cuales se partió del diálogo de saberes o como lo denomina Ghiso (2015), la negociación cultural, ya que,

cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia

de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. ¿Sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente?, la lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento, sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas (p. 32).

Así mismo, se hizo uso de estrategias como la formación, la elaboración de líneas de tiempo de la lucha sindical, la cartografía social, los diarios de campo a partir de recorridos por los territorios, talleres, grupos de discusión y actividades lúdicas, principalmente (véase figura 1).

A partir de lo anterior, se apostó por avanzar en la construcción de proyectos educativos comunitarios por comunas y corregimientos con el ánimo de estrechar más la relación escuela-territorio, superar los divorcios entre el mundo escolar y el mundo que circula fuera de la escuela, con el fin de que el centro educativo no se siga encerrando y aislando de la vida cotidiana y social; hacer que la vida del niño,

Figura 1. Cartografía social elaborada por profesores de la zona rural de Neiva



Fuente: Cruz (2017).

del joven, de las familias y el territorio, ingresen a ser contenidos de aprendizaje. De esta forma, se retomó la Pedagogía por Proyectos de Aula (PPA). Al respecto, en Neiva existen docentes que tienen experiencia en este asunto, pero se requiere que sea una apuesta colectiva e institucional para avanzar en la construcción de comunidades de práctica y de aprendizaje, etapas básicas para la transformación del modelo educativo actual.

El Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, reivindica la pedagogía por proyectos porque “ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, ambiental, cultural, científico y tecnológico [...]” (Decreto 1860, 1994, art. 36). Se trata del acento

en la exploración del entorno y el desarrollo de la curiosidad a partir de estos, en el Decreto se señala que cumplen “la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada” (Decreto 1860, 1994, art. 36). No se trata entonces de contenidos para enseñar, sino de contenidos y conceptos que se aprenden en el transcurso de un proyecto, cuyo desarrollo puede incluso desembocar en la producción de bienes para transformar problemas del entorno y del contexto. De manera que,

los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados hacia el diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento

*territorios
44 Especial*

7

¹ *Se resaltan tres experiencias que tuvieron impacto en Neiva y se consolidan como antecedentes de esta propuesta: la Escuela Popular Claretiana, el Comité Cívico Zonal del oriente Alto de Neiva y Neiva Ciudad Educadora. La primera nace al final de la década de los setenta y ha involucrado a tres generaciones de los y las maestras a partir de los postulados de Freinet y Freire, principalmente.*

La segunda surge a principios de los noventa, donde se adelantó un proceso de planeación participativa en la Comuna Oriental de Neiva en el que a partir de capacitaciones a los procesos organizativos que existían en este territorio, se promovió la constitución de una organización que aglutinó a barrios y asentamientos donde fue muy importante la participación de los y las maestras de la zona.

La tercera fue una estrategia de movilización social por la Educación, inició a mediados de los años noventa y se propuso construir una sociedad democrática, incluyente y justa. Para cumplir con ello, se articularon las experiencias de educación formal e informal.

territorios
44 Especial

8

de un material o equipo, a la adquisición del dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, ambiental, política o económica y, en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional (Decreto 1860, 1994, art. 36).

Pensar en proyectos, problemas, centros de interés, núcleos temáticos y fenómenos que inquieten a los niños, niñas, jóvenes, o que el territorio demande, hace que se avance en la integración del currículo, en la transversalidad, en el diálogo de saberes, en la interdisciplinariedad, y de esta forma ir superando el modelo asignaturista, disperso y agregado que sigue persistiendo. Estas son estrategias a través de las cuales se busca solucionar problemas y analizar fenómenos que en su proceso construyen conocimientos provenientes de las áreas que demandan su desarrollo. Trabajar por temas de interés que provoquen en el estudiante un mayor vínculo con su entorno, con la vida *del y en el* territorio, que le permita construir lazos comunitarios a través del servicio social solidario, promueve los aprendizajes de la inteligencia cognitiva y también de las inteligencias emocionales y espirituales, ligadas con el cultivo del valor de la solidaridad, la compasión, la dignidad, la justicia, la igualdad, la diversidad, entre otros.

La escuela en salida. La Expedición Educativa como respuesta al Día E

La Expedición Educativa¹ —que se consolidó como un ejercicio de desobediencia civil por no seguir la estrategia del Ministerio de Educación—, permitió que la Secretaría de Educación del municipio de Neiva en concertación con los rectores de las IE de la ciudad, iniciaran una propuesta alternativa para realizar un diagnóstico que involucrara a los distintos actores de las comunidades académicas. Así, en la primera etapa de la experiencia a partir de la negociación cultural con maestros, familias, profesores, estudiantes, organizaciones sociales, barriales y populares, se identificaron sus percepciones frente a los problemas que enfrentan en sus territorios y cómo la educación se podría convertir en un pilar para su transformación.

Después del diálogo con los maestros surgieron temas relacionados con cómo se sienten para asumir el reto de ser educadores en estos tiempos de mayor incertidumbre, en la necesidad de construir proyectos alternativos, las dificultades que tienen con los currículos impuestos por el Ministerio de Educación —que terminan siendo instrumentales—, las dificultades con los espacios físicos —que se traduce en el deterioro progresivo de la planta física de muchas instituciones, lo que influye en los ambientes de aprendizaje y de convivencia—, la desfinanciación de la

educación y las relaciones interpersonales, entre otras dificultades.

A continuación, en la tabla 1 se presenta el resumen de las apreciaciones de los y las maestras en esta primera fase de la expedición a nivel de las problemáticas del sector educativo, las buenas experiencias y los retos por construir una propuesta pedagógica y curricular pertinente a sus contextos.

En cuanto al diálogo con los directivos de las IE de Neiva, las temáticas abordadas giraron en torno a la relación de la escuela con el Estado, la comunidad, otras instituciones, la planta física y el acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación Municipal de Neiva. En la tabla 2 se resumen sus consideraciones.

En el diálogo con las familias y las organizaciones sociales, un primer tema

Tabla 1. Problemáticas y retos que evidencian los y las profesoras de la ciudad de Neiva

Problemáticas	Retos y planes de acción
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de espacios para la reflexión y auto-reconocimiento de las potencialidades de los maestros y la labor pedagógica. • Poca comprensión de las características de los estudiantes, familias y condiciones del entorno. • Disminución del compromiso de los maestros en su quehacer pedagógico. Hay expresiones de desmotivación, cansancio y dificultades en la instrumentalización del currículo. • Desconcierto e incertidumbre frente al sistema de evaluación de los maestros y los estudiantes. • División en el magisterio ocasionada por la vinculación de los maestros frente a las dos modalidades del escalafón. • Desconocimiento de estrategias para articular el contexto familiar y social a los currículos, la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes y la negociación cultural. • Desencantos, pérdida de utopías e incertidumbres. • Algunas tensiones entre maestros y directivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear espacios de intercambios, encuentros, microcentros y visitas a experiencias que favorezcan el trabajo pedagógico y mejoramiento de las habilidades comunicativas de los maestros. • Generar estrategias que permitan potenciar las fortalezas, capacidades y habilidades pedagógicas de los maestros. • Revisión de los PEI para hacer ajustes de manera conjunta. • Construcción colectiva de proyectos pedagógicos pertinentes. • Mejorar las relaciones interpersonales. • Incentivar la investigación que permita comprender la nueva noción de familia, de comunidad rural y urbana marginal, las subjetividades de niños, maestros y sus contextos. • Fomentar los encuentros, tertulias pedagógicas y espacios culturales. • Crear la escuela pedagógica de formación docente. • Implementar proyectos pedagógicos y educativos por comunas y corregimientos. • Recuperar la experiencia de Neiva Ciudad Educadora.
<p>Buenas prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias significativas. • Innovaciones pedagógicas. • Liderazgo pedagógico y social en docentes. 	

Fuente: Secretaría de Educación de Neiva (2017).

*territorios
44 Especial*

Tabla 2. Problemáticas y retos que evidencian los directivos de las IE de Neiva

Problemáticas	Retos y planes de acción
<ul style="list-style-type: none"> • Poca credibilidad en el Estado debido a la corrupción, deshonestidad, engaños y lentitud en la gestión. • Desarticulación en los diferentes niveles educativos entre áreas: preescolar, primero, primaria y bachillerato. • Falta de articulación con otros programas e instituciones como la Secretaría de Cultura, Deporte, Salud e ICBF. • Comunicación fragmentada entre la familia y la escuela, con las instituciones y entre generaciones. • Falta de proyectos pedagógicos pertinentes tanto en la zona rural como urbana. • Deterioro de la planta física de algunas instituciones, del mobiliario, de ayudas didácticas, tecnologías y, problemas con las vías de acceso al sector rural. • Desconcierto y pérdida de credibilidad de la organización sindical. • La SEM no está en capacidad de acompañar administrativa y pedagógicamente a las comunidades educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer lectura de contextos. • Implementar procesos de formación, acompañamiento y seguimiento de manera sistemática a los niños, niñas y sus familias inmersas en sus contextos. • Articular programas y proyectos con otras instituciones de atención psicosocial a niños, padres de familia y maestros. • Faltan espacios de sensibilización, caracterización y formación a los nuevos maestros. • Proponer estrategias como alternativas al sistema de evaluación. • Hay conciencia de que debe existir una mayor relación entre la escuela y la comunidad. • Abrir espacios de formación en torno al papel que juega el movimiento pedagógico. • Contribuir en la construcción de políticas educativas que enfrenten la desigualdad, la exclusión, y el acceso y permanencia a la educación pública. • Articular la escuela con la estrategia de territorios de vida, convivencia y paz. • Reconocer la escuela como proyecto pedagógico y espiritual desde las éticas del cuidado, el amor y la reconciliación. • Avanzar en el mejoramiento de la infraestructura educativa y su respectiva dotación.
<p>Buenas prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias de vínculo escuela-comunidad. • Liderazgos en instituciones educativas. 	

Fuente: Secretaría de Educación de Neiva (2017).

de reflexión fue el de los temores que se viven en estos tiempos, que posiblemente no permiten cumplir los sueños colectivos. Así mismo, se identificó la corrupción, la desigualdad social, la violencia en sus diferentes expresiones, las drogas, la catástrofe ambiental, la desintegración familiar y un vacío espiritual.

Las organizaciones y familias coincidieron en que la crisis climática es el problema número uno de la agenda mundial por el riesgo que representa para la vida. Se analizó la transformación del modelo de familia, ya que anteriormente la mamá estaba en la casa y el papá generando los ingresos. En la actualidad, ambos trabajan

y los hijos se quedan solos. Así, la soledad es uno de los temas que más les preocupa. Sin embargo, valoran como un asunto relevante el hecho de que ahora los hombres participen en los oficios domésticos y el cuidado de los hijos. También se conversó acerca de la familia monoparental y hubo un gran debate en torno a la nueva familia homoparental.

En la tabla 3 se resume lo que plantearon las familias, las organizaciones sociales y comunitarias de Neiva.

Con los estudiantes se realizó un ejercicio en el que hablaron de sus sueños y proyectos de vida para transformar el mundo. La mayoría manifestó querer estudiar en las diferentes áreas de ingeniería, salud, derecho, psicología, veterinaria, agronomía, ciencias humanas y sociales, gastronomía, arte, deporte, vida militar

y carreras técnicas, entre otras. Expresaron estar conscientes de que estudiando pueden aportar en la construcción de una mejor sociedad, temen a la falta de oportunidades por las limitaciones que les ofrece el sistema educativo, el modelo económico y las altas tasas de desempleo. Por otra parte, quieren ser más protagonistas en el gobierno escolar, pues hay poco espacio para el debate.

No obstante, así como se expresan argumentos de desencanto, apatía y de una Escuela que a veces no les dice nada frente a sus vidas, también se reflejaron jóvenes y niños con capacidad de liderazgo, participación, voz crítica frente a muchas de las realidades de exclusión y de abuso que se cometen por parte del Estado, la religión y las IE, sin desconocer que todas pueden contribuir a formar mejores

Tabla 3. Problemáticas y retos que evidencian las familias y organizaciones sociales de Neiva

Problemáticas	Retos y planes de acción
<ul style="list-style-type: none"> • Impotencia para enfrentar algunas situaciones de riesgo social (drogadicción, embarazos a temprana edad, pandillas, suicidios, mal uso de las redes sociales, etcétera). • Aumento de la crisis económica (debido al desempleo y la economía informal). • Inestabilidad familiar a causa de los conflictos intrafamiliares, deterioro de las relaciones, maltrato físico, psicológico y verbal. • Crisis espiritual y de valores. • Desarticulación del entorno con la escuela e incomunicación de las familias con la IE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación de la familia en los procesos pedagógicos que promueva la escuela. • Las Escuelas de Familias: un proyecto pedagógico y espiritual desde las éticas del amor, el cuidado, el perdón y la reconciliación.
<p>Buenas experiencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias significativas de Escuelas de Familias. • Familias vinculadas a procesos pedagógicos de la escuela. 	

Fuente: Secretaría de Educación de Neiva (2017).

territorios
44 Especial

seres humanos. Expresan más apertura a reconocer la diversidad, el respeto por las ideas diferentes y no creen en la posibilidad de la paz si no se hacen transformaciones profundas en lo social, lo económico y lo político. Quieren ser protagonistas, ser escuchados, hacer cosas diferentes en temas de medio ambiente, paz, cultura, y por ello, piden más apoyo para trabajar el arte.

Con ellos y ellas emergió la necesidad de una Escuela de Liderazgo Estudiantil para retomar los sueños y retos que se plantearon en temas de construcción de ciudadanía, derechos humanos, medio ambiente, democracia escolar, paz, perdón y reconciliación. A continuación, se

presenta en la tabla 4 lo que manifestaron los y las estudiantes.

Un territorio que le habla a la escuela

Somos conscientes de que debemos pensarnos otra escuela. Nos cambiaron las familias, cambió la ciudad, cambiaron las dinámicas rurales, por lo tanto, tenemos que acercar más los niños y que los padres nos acompañen a caminar la ciudad.

Podemos integrar muchos temas de lenguaje, de sociales, de ciencias naturales, matemáticas en estos recorridos. Y que los niños no sigan encerrados ya que vienen de encierros en sus casas.

Jefferson Rueda, docente de primaria.

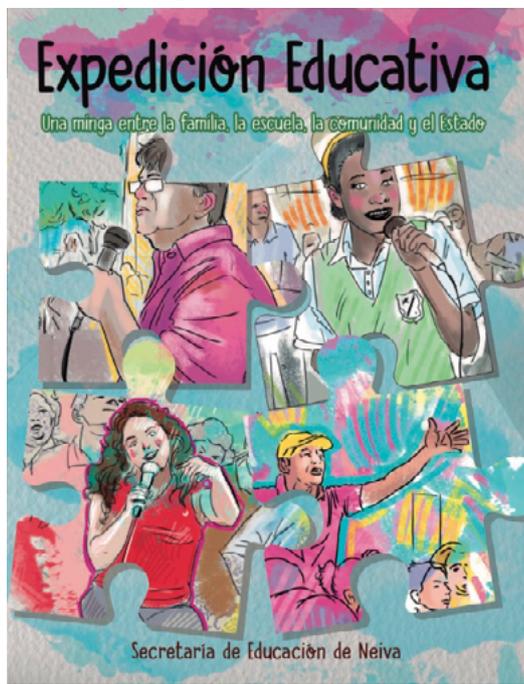
Tabla 4. Problemáticas y retos que evidencian los y las estudiantes de las IE de Neiva

Problemáticas	Retos y planes de acción
<ul style="list-style-type: none"> • La soledad en que viven los niños y jóvenes por las condiciones precarias de las familias, que los expone a riesgos y los hace vulnerables frente a distintas situaciones. • Cada vez es más frecuente la ausencia del padre. • Desarticulación del proyecto educativo con las características de los estudiantes, de las necesidades, de los problemáticas, de los sueños y expectativas tanto de la zona rural como urbana. • Expresiones de aburrimiento. • Desencantos y apatías hacia las instituciones tradicionales como la política, la religión, la escuela y el Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir estrategias que promuevan los proyectos de vida de los estudiantes en respuesta a los contextos de la vida rural o urbana. • Mejorar los ambientes de aprendizaje. • Retomar la gestión y trabajo comunitario a través de una nueva concepción del servicio social alrededor de temas ambientales, de paz y cultura. • Fortalecer los consejos estudiantiles y la democracia escolar. • Impulsar escuelas de liderazgo juvenil.
Potencialidades <ul style="list-style-type: none"> • Presencia de liderazgos estudiantiles. • Mayor conciencia en temas ambientales, culturales, pensamiento crítico y de paz. 	

Fuente: Secretaría de Educación de Neiva (2017).

La primera fase de la Expedición Educativa permitió la elaboración de un diagnóstico con los distintos actores de las comunidades académicas del municipio de Neiva. La devolución del conocimiento² se realizó a partir de un cómic (véase figura 2) y un Foro Educativo Municipal de un día y medio, que permitió el ritmo reflexión-acción, otro principio de la investigación acción participativa.

Figura 2. Revista cómic Expedición Educativa



Fuente: Secretaría de Educación de Neiva (2017).

A este Foro se invitaron como panelistas a profesores, directivos, padres de familia y estudiantes. Se abordaron los

resultados de la Expedición Educativa y a partir del ejercicio se generaron procesos de formación —movilización como ruta de trabajo para buscar la articulación entre profesores-estudiantes-padres de familia—.

Así surgió el diplomado en Pedagogías Críticas y Currículos Alternativos para el Buen Vivir, que consistió en un proceso de formación para la movilización con maestros y maestras de primaria en el 2017 y con los de secundaria en el 2019.

El primero de ellos permitió el encuentro de profesores y profesoras de preescolar y educación básica primaria en cada una de las comunas y zonas rurales de Neiva. Las temáticas abordadas partieron del reconocimiento de la identidad del docente, las historias de movilización por mejorar sus condiciones laborales y la defensa de la educación pública; lecturas de sus territorios urbanos-rurales a partir de salidas de campo y reconocimiento del territorio (véase la figura 3), la memoria urbana y rural con la realización de entrevistas, diálogos con líderes sociales y comunitarios, la cartografía social y el pensar un currículo que responda a las dimensiones sociales, económicas, ambientales y culturales del entorno, esto es: cómo la vida de los niños, de las familias y el territorio se convierten en contenidos de aprendizaje.

Este diplomado permitió que, desde la investigación, profesores y profesoras construyeran una caracterización de las comunas en las que trabajan a partir del

² De acuerdo con el sociólogo Orlando Fals Borda: “Esta técnica implica respeto a los grupos en quienes se originó la información, y la adopción de estilos y formas de comunicación adoptados a su nivel de lenguaje y alfabetismo para ser bien entendidos al devolvérselos, tales como en cartillas ilustradas, radio-revistas, videos y socio-dramas” (Fals & Moncayo, 2009, p. 331).

Figura 3. Salida de campo en la Comuna 2 de Neiva



Fuente: Maestros IE María Cristina Arango (2017).

reconocimiento de los actores, su territorio y las problemáticas que allí se encuentran. A modo de resumen, en la tabla 5 se presentan las principales problemáticas y retos que se evidenciaron.

Así mismo, el diplomado permitió generar mayor sensibilidad por parte de los maestros y maestras frente a las realidades territoriales y, así pensar currículos más pertinentes a la cotidianidad de sus estudiantes y los padres de familia. De esta forma, en el 2018 y el 2019 se realizó un intercambio de experiencias alrededor de los proyectos pedagógicos de aula, partiendo de los intereses de los niños, el diagnóstico realizado durante la

Tabla 5. Problemáticas evidenciadas por profesores y profesoras de preescolar y básica primaria en las comunas donde trabajan

Problemáticas	Retos y planes de acción
<ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad, consumo de drogas, microtráfico. • Tensión entre ciudadanos y grupos ilegales. • Descuido estatal. • Usos inadecuados del suelo, contaminación ambiental, afectación de humedales y quebradas. • Maltrato intrafamiliar. • Riñas. • Falta de presencia policial. • Desescolarización. • Pobreza. • Pandillismo. • Problemas de infraestructura de las instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular la escuela con las realidades de los territorios. • Promover la implementación de sistemas alternativos de tratamiento y control de residuos sólidos y protección de humedales y quebradas. • Sistematización de experiencias significativas de maestros y maestras. • Actualización de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).
<p>Potencialidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento en los niveles de organización comunitaria que les permite la defensa de sus territorios y atender sus problemáticas. • Acompañamiento por parte de la Escuela Normal Superior, la Escuela Popular Claretiana y de experiencias de profesores y profesoras que han implementado los Proyectos Pedagógicos de Aula. 	

Fuente: elaboración propia (2018).

Expedición Educativa y la caracterización de las comunas producto del proceso de formación.

En este intercambio de experiencias se tuvo el acompañamiento de docentes de la Escuela Normal Superior y la Escuela Popular Claretiana, que avanzan desde hace varios años en los PPA con un enfoque desde las pedagogías críticas y la educación popular. De la misma manera, acompañaron el proceso algunos docentes que, desde el programa de ONDAS³ trabajan la investigación como estrategia pedagógica donde la pregunta genera procesos colaborativos, participativos y creativos. También participaron profesores de la Universidad Surcolombiana quienes desde diferentes disciplinas propusieron estrategias didácticas para conectar a los niños con su vida cotidiana y sus contextos, con el fin de construir tejido social.

El segundo diplomado recibió el mismo nombre, se realizó con profesores y profesoras de la secundaria durante el 2019. Se mantuvieron muchas temáticas trabajadas con los docentes de primaria, pero esta vez la intencionalidad fue acercarse con mayor decisión a la interdisciplinariedad (véase figura 4), partiendo de la urgencia de que los problemas y los fenómenos actuales son complejos y no se puede avanzar en su comprensión desde una sola disciplina o una sola mirada.

Durante este proceso, maestros y maestras identificaron las luchas históricas de las comunidades para acceder a servicios públicos, vivienda, educación, transporte y

Figura 4. Taller de integración curricular con profesores de secundaria



Fuente: colectivo de docentes IE Claretiano Gustavo Torres Parra (2019).

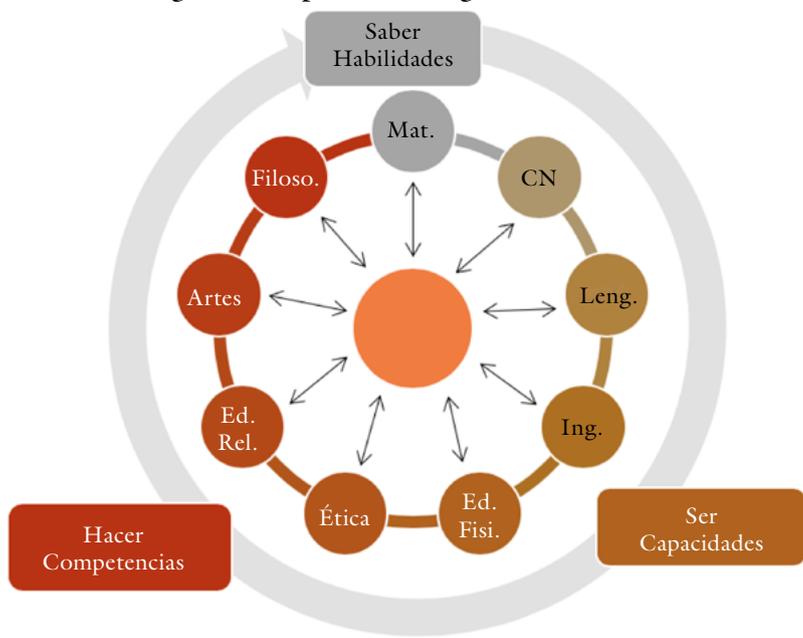
salud. Además, reconocieron la población desplazada por la violencia proveniente de departamentos vecinos como Tolima, Putumayo, Caquetá y otros municipios del Huila.

Por otro lado, evidenciaron la necesidad de la construcción de un currículo alternativo que tenga realmente en cuenta la participación de sus estudiantes y trabaje de forma interdisciplinar e investigativa; por ejemplo, uno de los elementos más importantes en la actualidad tiene que ver con los ecosistemas estratégicos y la defensa de estos.

Una vez identificadas estas problemáticas, los docentes reconocieron la necesidad de articularse interdisciplinariamente para dar solución a los problemas que aquejan sus territorios. Se compartieron

³ “El programa existe con el propósito de acercar la ciencia a los niños y jóvenes desde edad escolar e incentivar el pensamiento crítico para generar en ellos capacidades y habilidades en ciencia, tecnología e innovación” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [Minciencias], s.f.).

Figura 5. Propuesta de integración curricular



Fuente: elaboración propia (2019).

los siguientes esquemas (véase figura 5 y tabla 6) que, posteriormente permitieron trabajar en matrices para la elaboración de sus propuestas articuladas, como se puede observar en la tabla 7.

Algunos de los problemas identificados fueron los siguientes: la contaminación en el río del Oro, el deterioro de los ecosistemas (humedales y quebradas) por vertimientos de aguas residuales y presión de proyectos de urbanización, el deterioro de las relaciones interpersonales que afecta la convivencia entre los estudiantes de secundaria en horas de descanso, la falta de canales de comunicación efectivos entre la comunidad, la familia y la institución educativa, entre otros.

La estrategia que se implementó para abordar estas problemáticas fue la de proyectos pedagógicos de aula, debido a

Tabla 6. Matriz de análisis de la coyuntura global a local

Categoría	Global	Local	Institucional	Demandas	Proyectos
Economía <i>¿Qué hacemos y de qué vivimos?</i>					
Ambiental <i>¿Cómo están nuestros ecosistemas estratégicos?</i>					
Política <i>¿Cómo y para qué nos organizamos?</i>					
Sociocultural <i>¿Cómo está nuestra identidad, nuestros tejidos sociales y cómo forman las instituciones socializadoras?</i>					

Fuente: elaboración propia (2019).

Tabla 7. Integración curricular alrededor de proyectos

Problema				
Preguntas <i>(Aquí los docentes establecerán preguntas que consideran los estudiantes deben desarrollar a lo largo del curso o cursos para abordar el problema) máximo 4 o mínimo 2.</i>	Áreas y contenidos	Actividades <i>(momentos y experiencias)</i>	Competencias	Incidencia comunitaria

Fuente: elaboración propia (2019).

que propician la participación en niños, niñas y jóvenes y, exige rigor académico para los docentes. Se realizó en el marco del reconocimiento de los saberes y generó un nivel de participación de las familias muy significativo. Se tuvo en cuenta la concertación cultural y elementos de la investigación acción participante, las preguntas orientadoras y experiencias relacionadas con el problema.

En el último encuentro se hicieron dos paneles. El primero a partir de las reflexiones de los y las docentes que dinamizaron el proceso en las IE respectivas; el segundo, un diálogo de saberes culturales sobre la espiritualidad. Allí se tuvieron invitados e invitadas de la religión católica, cristiana, hebrea, budista y otras formas espirituales como la afrocolombiana e indígena, con miras al cuidado de la casa común, tal como lo plantea el Papa Francisco en su encíclica *Laudato si'* y que se abordaron durante los diplomados.

Las propuestas curriculares elaboradas por los maestros y maestras del municipio, tuvieron en cuenta las pedagogías contrahegemónicas de la alteridad,

territorializadas y de la praxis (Cabaluz, 2016). De esta forma, consideraron que se debe tener en cuenta la integralidad de la educación y la problematización del proceso de formación. Ven necesario contar con espacios de interacción a partir de lo lúdico, recreativo y artístico porque permite tejer saberes desde distintas experiencias. Así mismo, encontraron en los recorridos por los territorios o salidas pedagógicas, una ruptura con el modelo educativo actual, ya que se propician espacios de enseñanza-aprendizaje programados por todos los docentes para que las áreas se involucren en el desarrollo de un plan de acción alternativo.

En cuanto a las pedagogías de la alteridad, los y las maestras consideraron que los currículos deben estar acordes a la realidad y motivación que tienen los jóvenes, esto los ubica en un rol protagónico por lo que es fundamental creer en sí mismos para lograr sus objetivos y metas. Un escenario que implica preguntarse por el maestro que tenemos hoy y sus posibilidades.

Así, de acuerdo a sus propuestas, para adelantar un proyecto de aula en las IE de

*territorios
44 Especial*

Neiva se requiere: (a) realizar un diagnóstico de las habilidades e inteligencias de los estudiantes, (b) proyectar el impacto social, (c) integrar a la comunidad, y (d) potenciar los conocimientos y prácticas propias de los estudiantes.

Respecto a las pedagogías territorializadas se percibió la necesidad de revisar los currículos en clave geosociohistórica, esto es, encontrar en el paisaje, en las interacciones y en las dinámicas de los lugares, elementos que se conjugan en la producción del territorio.

En cuanto a la geograficidad, los maestros y maestras encuentran en el agua un símbolo de vida y de respeto, se identifican con los árboles, el aire, las plantas, las montañas, desde el agradecimiento por estar habitando la madre tierra destacan los ríos, quebradas y monumentos como lugares emblemáticos del municipio.

Desde la sociabilidad, tras los recorridos por las comunas y las zonas rurales de Neiva, se identificó que los maestros y maestras cuentan con mayores herramientas y con el compromiso de leer el entorno para acercarse más a la familia y a la comunidad, reconociendo sus problemáticas, las diversas realidades y las luchas que adelantan para la vida digna.

Desde la historicidad, a partir de la recuperación de la historia de los barrios, comunas, veredas y corregimientos, se percibió la riqueza en materia de prácticas de resistencia y re-existencia y encontraron una posibilidad de retomar estas historias,

con el fin de construir proyectos pedagógicos acordes con sus dinámicas.

Por último, en cuanto a las pedagogías de la praxis, los y las maestras plantearon la necesidad de pensar en estrategias que dignifiquen a las comunidades que habitan los territorios que estudian y del cual hacen parte las IE.

La escuela como movilizadora y productora de territorios

Como se ha mencionado, el trabajo realizado desde la Expedición Educativa se enmarcó en las teorías críticas latinoamericanas, fundamentalmente la investigación acción participativa y la educación popular, de tal suerte que el objetivo principal consistió en generar procesos dialógicos y de formación que permitieran la organización y la movilización social de niños, niñas, jóvenes, profesores, profesoras, familias y comunidades con el fin de que la escuela se convirtiera en productora de territorios.

En este sentido, fue muy importante la participación por parte de los jóvenes en distintos foros convocados por las IE, algunos de ellos liderados por personeros estudiantiles, como también la Mesa de Trabajo Juvenil que articuló distintas expresiones y organizaciones de la ciudad.

Producto de lo anterior, en el 2019 se realizó un encuentro con personeros y contralores estudiantiles, en coordinación con la pastoral educativa de la Diócesis de Neiva, retomando temas de la Expedición Educativa. Durante el encuentro, se

indagó por el fenómeno del calentamiento global desde dos figuras mundiales: la adolescente Greta Thunberg y el Papa Francisco, quienes cuestionan los modelos de desarrollo que ponen en riesgo la vida de los seres vivos.

A partir de las acciones colectivas emprendidas por jóvenes de todo el mundo —que en gran medida fueron motivadas por estos dos personajes—, colectivos de estudiantes de Neiva participaron activamente en la movilización mundial de estudiantes de secundaria del 2019. Los personeros, contralores estudiantiles y activistas ambientales de colegios oficiales y privados, se organizaron en una red para desarrollar un plan de trabajo y así convocar a las familias, organizaciones sociales, fundaciones, empresas, medios de comunicación, instituciones, colegios, universidades, sindicatos, iglesias y todas las expresiones sociales, culturales y políticas, para que se movilizaran por el agua, por los bosques, por nuevos estilos de vida y emprender una campaña para tomar conciencia de los cambios urgentes que el mundo, la región y la escuela necesitan para contrarrestar modelos extractivistas y consumistas que son la mayor amenaza que tiene la humanidad.

De ese modo, los estudiantes participaron el 24 de mayo y el 20 de septiembre del 2019, en las dos grandes huelgas escolares mundiales que se hicieron por el clima. Fueron movilizaciones creativas que se convirtieron en carnavales por el agua y por la vida, donde los estudiantes

propusieron sembrar 30 000 árboles y apadrinarlos con las familias, desarrollar jornadas de limpieza y protección de quebradas y humedales, realizar foros por el medio ambiente y preparar las próximas jornadas de movilización.

A continuación se presenta el testimonio de una de las protagonistas:

Los jóvenes somos conscientes que somos la generación que más va a sufrir las consecuencias del cambio climático. Pero también somos conscientes que somos la generación que puede provocar los cambios urgentes que la humanidad debe dar para proteger la vida y el planeta, por eso no somos el futuro, sino el presente. Y nos tocó movernos convocando a toda la humanidad, para cambiar el rumbo de este modelo económico (X. Cuenca, personera Institución Educativa INEM, comunicación personal, 24 de septiembre del 2019).

El trabajo realizado con las familias dio la posibilidad de abordar temáticas relacionadas con la prevención del consumo de drogas, el suicidio, la importancia de la afectividad, el perdón y la reconciliación. En los espacios de encuentro, fue fundamental demostrar la necesidad de reforzar los vínculos familias-escuela para el proceso pedagógico, y así, animarlos a acompañar las salidas pedagógicas de profesores y estudiantes con el objetivo de fortalecer el tejido comunitario. Una de las madres menciona lo siguiente:

territorios
44 Especial

⁴ Para ampliar la información de esta experiencia puede ingresar a este link: <https://www.youtube.com/watch?v=tlnNTujjCT4&feature=youtu.be>

⁵ Para ampliar la información de esta experiencia puede ingresar a este link: <https://www.youtube.com/watch?v=1dOb7FZuagc&feature=youtu.be>

Como madre de familia participé en varios de los talleres que nos ayudan a trabajar mejor con nuestros hijos, mejorar la comunicación y entender que hay una responsabilidad muy importante de nosotros como familia. Igualmente participé en una salida de campo donde fuimos la mayoría de las familias del grado sexto al Jardín Botánico del Sur y fue una jornada maravillosa, los niños llevaban sus diarios, tomaron notas y durante varias semanas estuvieron investigando mucho sobre animales, las plantas, los árboles y cómo vamos a cuidar la naturaleza (M. Martínez, Madre de familia de la Institución Educativa Oliverio Lara, comunicación personal, 14 de noviembre del 2018).

Estas acciones colectivas produjeron la integración de los actores del proceso pedagógico en torno a la defensa del territorio, la consolidación de PPA en algunas IE del municipio y la inclusión de los proyectos educativos comunitarios en la política pública de educación de Neiva (Acuerdo 022 de 2018). Fueron diversas las iniciativas planteadas por todas las instituciones para desarrollar en un futuro. Algunas de tipo ambiental comunitario, otras relacionadas con la familia, la convivencia y también de apropiación social de la ciencia, entre otros. A continuación se presentarán algunos proyectos adelantados en dos IE: una rural y una urbana.

Aipecito es un corregimiento de Neiva históricamente azotado por el conflicto político, social y armado colombiano.

Este fue el problema identificado por los y las profesoras de la Institución Educativa Aipecito,⁴ lo cual les permitió promover un proyecto transversal que recuperara la memoria histórica del conflicto armado que se generó en los años 50 y 60 en esta zona. Así, a partir de preguntas relacionadas con la temática, se buscó, por un lado, generar identidad por el territorio, y por el otro, el reconocimiento de los hechos atroces que conlleven a la no repetición. Se articularon algunas áreas para fortalecer la lectura y el pensamiento crítico de los y las estudiantes.

En el caso de la Institución Educativa Gabriel García Márquez⁵ de la Comuna 9 de Neiva, luego del recorrido por el territorio que realizaron los y las profesoras, identificaron como problema principal los daños ambientales, el deterioro de la Quebrada el Venado y las precarias condiciones de vida de los habitantes del barrio Alto Mirador y otros asentamientos.

En consecuencia, pensaron tres proyectos que permitieran tratar dichas problemáticas. El primero de ellos, consiste en la reforestación de la Quebrada El Venado a partir de salidas ecológicas para la limpieza y mantenimiento de este ecosistema.

El segundo proyecto surgió porque en la IE se desperdiciaba mucha agua, lo que conllevó al nacimiento del “Sistema automatizado de riego inteligente”. Este busca reutilizar el agua lluvia y el agua de los bebederos del colegio para abastecer un semillero. De ese modo, a partir de la acumulación del agua en tanques, se

activa una bomba a través de un sistema automático para regar las plantas del colegio y del semillero. En esta iniciativa se articularon las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, tecnología, informática, robótica e inglés.

El tercer proyecto denominado “Econstrucciones livianas Gaboplas”, pretende edificar casas con residuos sólidos que se producen en la IE y en las casas de los y las estudiantes. Para este trabajo se han articulado las ciencias naturales, la tecnología, las matemáticas y el inglés. La iniciativa fue presentada por una estudiante en un evento realizado en Estados Unidos, lo que permitió visibilizarla y fortalecerla.

En términos generales las dos IE proyectaron su incidencia en las comunidades con festividades populares en defensa de la naturaleza, encuentros de diversas espiritualidades para trabajar por la conservación de la naturaleza, muestras ecológicas, foros ambientales, cultura de cuidado del agua y consciencia de la importancia de los ecosistemas estratégicos para la vida comunitaria.

A manera de conclusión y retos para el futuro cercano

Este proceso se centró principalmente en las propuestas de pensamiento crítico latinoamericano, la investigación acción participativa y la educación popular, lo cual permitió que estudiantes, maestros, maestras, directivos, familias y organizaciones

sociales, comunitarias y populares se articularan en torno a sus territorios con el fin de reconocerlos y transformarlos teniendo como eje principal los currículos desde los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA), que son proyectos de investigación donde los estudiantes son protagonistas y se promueve un mayor diálogo entre la comunidad educativa.

En este sentido, las propuestas que surgieron desde los protagonistas cuestionaron la educación tradicional que homogeniza las prácticas socioeducativas, a partir de la visibilización de las relaciones de dominación que se establecen en distintas instituciones sociales como el Estado, la escuela y la familia. Por ello, la importancia de hacer conscientes estas prácticas porque permite que se organicen en torno a objetivos comunes encaminados hacia el buen vivir/vivir bien.

Así pues, se afirma que todo proyecto educativo y pedagógico está caracterizado por una intencionalidad que lo hace político, donde es necesario construir desde la periferia posibilidades contrarias, siendo la educación una forma de cambiar dichas dinámicas de opresión para defender lo público.

Por consiguiente, el trabajo con estos actores permitió la reconstrucción de la memoria de las luchas, no solo de los maestros sino también de las organizaciones sociales y comunitarias, lo cual brindó una posibilidad de evidenciar una relación directa entre escuela, territorio y sociedad, que debe seguir profundizándose.

*territorios
44 Especial*

Desde otra perspectiva, pensar un currículo a partir de proyectos, problemas o temas de interés, promovió el espíritu social de pensar una sociedad diferente, porque hay una sensibilidad e identidad intelectual y profesional de un saber que está en disposición de quebrar los modelos establecidos por la tradición de la escuela.

Para pensar la educación desde la dimensión de pedagogía por proyectos en la búsqueda de la comprensión de temas, problemas o fenómenos, necesariamente la escuela tiene que considerar el mundo de afuera, sobre todo cuando hay otra escuela, la del mundo, de la calle, la casa, el barrio, la vereda, la cancha de fútbol, la televisión, que puede resultar más potente que la escuela formal (Jurado, 2016).

Así, la configuración de nuevas pedagogías se da en la medida en que la escuela reconozca otras formas de saber y otros actores en cuyas narrativas se evidencian hechos, experiencias organizativas en los que se dan las interacciones de una comunidad y el territorio, esto desde los saberes que dan cuenta de procesos de geograficidad, sociabilidad y de historicidad.

Esa necesidad de estrechar la relación familia-escuela-territorio, se logra con los proyectos de aula o la pedagogía por proyectos. Además, todo el pensamiento crítico y de empoderamiento que se puede producir en los territorios con el fin de construir una sociedad más solidaria y justa alrededor de un proyecto educativo, porque siempre está en juego un proyecto de sociedad.

En consecuencia, se requiere de una escuela que camine e investigue el territorio, que se deje producir por él y lo produzca; por ello los barrios, la ciudad y las veredas se vuelven contenidos de aprendizaje para la vida. De ahí la necesidad de recuperar la experiencia del proyecto “Ciudad Educadora”, que durante la década de los noventa se intentó implementar en Neiva, pero no tuvo continuidad. La ciudad y el campo se vuelven una gran escuela. Temas de la memoria, la historia, el agua, las familias, lo socioeconómico, la cultura, la convivencia, entre otros, se vuelven ejes centrales para integrar las diferentes áreas del currículo e ir superando esa escuela de horarios y de asignaturas.

Por último, para fortalecer los procesos de movilización social por la educación, se requiere continuar empoderando a sus actores: los maestros, maestras, directivos, familias, líderes sociales y estudiantes, a través de una apuesta pedagógica y curricular que integre el territorio y la vida como contenido de aprendizaje. De una escuela aislada y encerrada a una escuela en salida, que va más allá de sus cuatro paredes y muros y se conecta con esos otros saberes que circulan en la calle, en los barrios, en los parques, en las quebradas, los humedales, las veredas, las cuencas, la economía, la cultura, la memoria, en fin, la ciudad y el campo que producen territorializaciones y territorialidades, como otra escuela que hay que leer e investigar para transformar y territorializar. Por eso la importancia del Acuerdo 022 de 2018,

aprobado por el Concejo Municipal de Neiva, que define una política pública educativa en la que se incluyen los proyectos educativos comunitarios como una estrategia de articulación de la escuela con los territorios y sus actores.

Referencias

- Althusser, L. (1995). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Cabaluz, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y educadores*, 19(1), 67-88. <https://educacion-yeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061/4190>
- Concejo de Neiva. (2018, 24 de noviembre). *Por medio del cual se crea el Sistema Educativo Municipal “Neiva Territorio de vida, convivencia y paz” como política pública y se otorgan facultades al alcalde de Neiva para su implementación*. [Acuerdo 022 de 2018].
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la Ley General de Educación* [Ley 115 de 1994]. DO: 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Península.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unau-la/20170802050253/pdf_460.pdf
- Fals, O., & Moncayo, V. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO; Siglo XXI editores. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista Pensamiento Popular*, (2), 28-37. <https://ojs.redpensar.ulasalle.ac.cr/index.php/redpensar/article/view/77/116>
- Jurado, F. (2016). ¿Currículo agregado o currículo integrado? *Revista Ruta Maestra*, (15), 35-39. <https://ruta-maestra.santillana.com.co/curriculo-agregado-o-curriculo-integrado/>
- Mclaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. (2018). *La pedagogía del oprimido, fundamento freireano de la educación popular* [Ponencia]. X Coloquio Internacional Paulo Freire 50 años de la pedagogía del oprimido. Opresión y liberación en la actualidad. Recife, Centro Paulo Freire.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (s.f.). *Programa ONDAS*. Minciencias. <https://minciencias.gov.co/cultura-en-ctei/ondas/vocacion>

territorios
44 Especial

Múnera, L. (2013). La trama de la educación popular en Colombia. En *CEAAL. Entretnejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 8-13). Desde Abajo.

Nates, B., Velásquez, P., & García M. (2017). *La territorialización de la memoria en escenarios de posconflicto. Caldas 1990-2015*. Colciencias; CNMH; Ucaldas; RETEC.

Presidencia de la República. (1994, 5 de agosto). *Por el cual se reglamenta*

parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. [Decreto 1860 de 1994]. DO: 41480. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1362321>

Secretaría de Educación de Neiva. (2017). *Expedición Educativa. Una minga entre la familia, la escuela, la comunidad y el Estado*. Alcaldía de Neiva.