

CAMINAR LA PALABRA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS ESCENARIOS DE PARTICIPACIÓN EN LA RELACIÓN ESCUELA - COMUNIDAD¹

River Adolfo Ordóñez Gómez ²

Resumen

Caminar la palabra es el encuentro de los sujetos, el recorrido por los diversos escenarios del territorio y la Escuela, donde se visibilizan los sentires, apuestas, contradicciones colectivas y sus formas de relacionarse, los cuales desde los fundamentos de la Sistematización de experiencias buscan develar la relación Escuela, participación y comunidad como los ejes principales de análisis. La presente investigación se encuentra en curso y los hallazgos corresponden a momentos 1 y 2 de la sistematización. Estos procesos vivos reflexionados desde la dinámica social, han generado la participación de diferentes actores en la vida escolar, logrando mayor acercamiento al colectivo social para promover praxis que deslinden en confrontar el modelo capitalista que homogeniza la escuela y favorece el individualismo.

Palabras Claves

Educación Popular - Sistematización - Escuela - Participación - Comunidad

¹ Los autores certifican que tienen los derechos patrimoniales sobre esta obra, que en el texto se respeta el Derecho de Autor y autorizan su divulgación y publicación con una licencia **Creative Commons Atribución**, tal y como se encuentra descrito en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

² River Adolfo Ordóñez Gomez. Licenciado en Educación con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Tecnólogo en Administración Agropecuaria. Educador Institución Educativa Casas Bajas, Municipio de Cajibío, Departamento del Cauca- Colombia. Líder de Experiencia Significativa con el MEN. Candidato a Magister, Maestría de Educación Popular. Correo electrónico: riveradolfo5@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación popular como apuesta política para la comprensión crítica de la realidad y la transformación del sujeto y su colectivo social debe seguir liberando y creando esperanza para los menos favorecidos. El educador popular desde la coherencia y la praxis como lo dice Freire, debe convertirse no solo en el mediador, sino en el actor para el fortalecimiento de la relación escuela - comunidad como posibilidad de formarnos en la horizontalidad de los saberes que conduzcan a una participación efectiva para la construcción de un mundo donde brille la dignidad del ser humano. En ese sentido, caminar la palabra que se vuelve acción colectiva, promueve una travesía en los encuentros y desencuentros, contradicciones y tensiones hacia un entendimiento de los sentires en el territorio de Casas Bajas-Cajibío-Cauca que favorezca el reconocimiento de sus pobladores como sujetos de cambio, capaces de visibilizar que si es posible generar algún tipo de transformación y que hoy se convierta en referente de estudio.

La investigación presenta el reconocimiento de los caminos para iniciar la travesía, haciendo referencia a los antecedentes del tema propuesto en el contexto de estudio, posteriormente se descolonizan los saberes para entender el territorio, generando el interrogante principal de la investigación al cual se pretende dar respuesta desde los diferentes actores y escenarios que convergen en el diálogo de saberes que se propone a través del presente estudio. Del mismo modo, el camino que recorre la metodología se encuentra basado en la Sistematización de experiencias como medio para recuperar, reflexionar críticamente y lograr la transformación a través del nuevo conocimiento. Los instrumentos y técnicas empleadas son el taller pedagógico, la observación participante y la entrevista en profundidad. Además, el trabajo se encuentra basado en los referentes conceptuales presentados como: Una mirada al camino vivido donde la academia realiza su aporte teórico para cimentar este recorrido, concluyendo con un análisis de los hallazgos y conclusiones iniciales a los que se han podido llegar hasta el momento y que para el presente documento es: Repensado desde los saberes para continuar la travesía.

RECONOCIENDO LOS CAMINOS PARA INICIAR LA TRAVESÍA

Desde los albores de la historia un sistema hegemónico al servicio de los poderosos frente a lo económico, social y ambiental viene dejando a su paso la miseria, la desigualdad y una legitimación del poder de las clases dominantes, quienes han tenido siempre claro desde los distintos escenarios, cómo mantener su estatus de privilegio sobre los esclavizados, dominados y desposeídos. “Para ser eficaz, toda educación impuesta por las clases poseedoras debe cumplir estas tres condiciones esenciales: destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante, prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas” (Ponce, s.f. p.28). La escuela ha seguido siendo el arma de dominación más sutil en favor del Estado, permitiendo que hasta nuestros días siga uniformando los saberes, homogeneizando a los sujetos, controlando las posibilidades de liberación y hasta los intereses más fundamentales a ser, conocer y hacer “para garantizar el control a mentes, cuerpos y deseos”. (Mejía, 2011, p.63). Estas condiciones hegemónicas en las escuelas favorece el sistema, aportando su fuerza de trabajo. “La escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero por fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo pero aislado de él, y en los últimos tiempos su encierro, en función de las competencias y estándares, promueven las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado”. (Mejía, 2011, p.64), desconociendo que hay unas realidades propias de la comunidad educativa y su territorio que deben ser la razón de ser de la escuela puesto que “no hay escuela, ni educación, ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje el cual hace visibles los intereses y sin -poder” (Mejía, 2011, p.65).

Los argumentos expuestos anteriormente, no son ajenos a la realidad que se presenta en el territorio donde se desarrolla la práctica educativa de la Institución Casas Bajas, ubicada en la vereda Santa Teresa, corregimiento de Casas Bajas, en el Municipio de Cajibío, del departamento del Cauca; puesto que inicialmente en este caminar, se evidencia que la Institución Educativa cumple su función educadora sin tener en cuenta las problemáticas y las circunstancias del entorno, situación que se refleja en el PEI de la institución donde se evidencia que está ligada a las orientaciones gubernamentales, con unos planes de estudio que no retoman el

contexto y por consiguiente limita la respuesta a las necesidades y potencialidades del territorio. En reciprocidad a esta situación, la comunidad tan solo genera inquietudes frecuentes que se centran en el rendimiento académico de los educandos, la preocupación por incluirlos en un sistema educativo para recibir a cambio subsidios estatales y un escaso cumplimiento con las actividades que podrían decirse obligatorias para el desarrollo de su función como la minga, reuniones extraordinarias y entrega de informes periódicos de calificaciones. Evidenciando entonces, que no existe una conciencia comunitaria sobre el verdadero papel de la Escuela en la formación de sujetos que tengan la posibilidad de reconocerse en función de otros mundos posibles; y del mismo modo, desde la Escuela se está desconociendo el potencial que poseen los territorios para que los Educandos puedan apropiarse de los saberes y el conocimiento que desde ella se imparte.

Por lo anterior, se hace imperante mejorar no solamente la relación con la comunidad sino la práctica educativa que dé respuesta a las necesidades y problemáticas del territorio, como lo manifiesta Torres (2007, p.29): “la educación debe servir para que los educadores y educandos aprendan a leer la realidad para escribir su historia. Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de inéditos viables”. Para continuar el camino, se hace necesario colocar en escena a los actores del proceso para tratar de significar su actuar e incidencia en los escenarios hasta aquí construidos en la relación Escuela – Comunidad, puesto que desde el interior de la Institución no es fácil observar lo que pasa al exterior, puesto que la Escuela está concebida para atender el aula a través de las clases, los periodos de descanso o más conocido como el recreo, los juegos interclases, las filas para el restaurante o la tienda escolar, el cumplimiento de un horario y unos objetivos institucionales plasmados en unos documentos que sesgan el vivir y compartir en ella, limitando los escenarios que otorgarían mejores condiciones para que entre los educadores y educandos se permita un diálogo de reconocimiento de intereses, sueños y utopías.

“Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder.

Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. Muchos estudiantes sienten que

tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluye culturalmente”. (Kaplun, 2004, p.5)

Como se ha mencionado anteriormente, existe una Institución Educativa pero en ella no está inmerso el territorio, cuando es en él, donde se construye el tejido social para retomar la historia, decantarla y revalorarla como la realidad de las presentes y futuras generaciones, y de esto se olvidó la escuela, quien como Institución solo se ve dentro de unos muros y su mundo solo se rige por lo que pasa allí adentro, con la enorme diferencia que la gran mayoría de las situaciones son impuestas desde el sistema para ser aplicadas en el espacio escolar.

De los planteamientos expuestos, emerge el presente interrogante: *¿Cómo generar procesos de participación en la relación Escuela – Comunidad a partir de la sistematización de una experiencia educativa, desarrollada entre el año 2011 a 2016 en la Institución Educativa Casas Bajas, Municipio de Cajibío Cauca?*, interrogante al cual se pretende dar respuesta desde los diferentes actores y escenarios que convergen en el diálogo de saberes que se propone a través de la presente investigación, para tratar de dilucidar los diversos caminos que la palabra pudiese tomar.

OBJETIVO GENERAL

Generar procesos de participación en la relación escuela – comunidad a partir de la sistematización de una experiencia Educativa, desarrollada entre el año 2011 a 2016 en la Institución Educativa Casas Bajas, Municipio de Cajibío Cauca.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer las relaciones que existen entre Escuela y Comunidad.
- Identificar las prácticas pedagógicas que generan participación en la relación Escuela-Comunidad de la Institución Educativa Casas Bajas.
- Analizar los momentos fundamentales de la experiencia Educativa.

METODOLOGÍA

Será una investigación de corte cualitativa porque “busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social” (Martínez, 2011, p.17), desde las apreciaciones, tensiones y experiencias de los sujetos que hacen parte de su día a día en amalgama con las concepciones que su territorio le brinda, independientemente de su condición social y económica, pues como lo afirma Álvarez-Gayou (2003, p.8) “todos los escenarios y personas son dignos de estudio.” y en esa consideración es darle voz a los que no tienen voz.

En tal sentido, para acercarse a esa realidad, el método a utilizar es la sistematización porque permite la recuperación de la experiencia y la reflexión crítica de la misma como espacios de construcción de nuevo conocimiento para adelantar procesos de transformación de los sujetos y los colectivos sociales en los cuales están inmersos, convirtiéndose en su verdadera apuesta política. Relacionándose de esta manera con Jara (2012): “Se le atribuye a la Sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad” (p.28).

No solamente se deben tener en cuenta los métodos de investigación que el eurocentrismo nos ha orientado, sino que en este continente producto de las reflexiones y la necesidad de emanciparse ante el sistema, nace la Sistematización que permite construir nuevos conocimientos a partir de los procesos de reflexión crítica de las experiencias vividas, como lo manifiesta Jara para “construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad”. (Jara, 2012, p.25), donde los pueblos tengan autonomía, y sean capaces de crecer como sujetos para “pensar desde la realidad específica de América Latina, un

proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y autodeterminación”. (Jara, 2012, p.25).

El derrotero que permite sustentar los momentos de la presente investigación son basados en el autor Jara (2012), quien define los siguientes tiempos para el desarrollo de la Sistematización: “El punto de partida: la experiencia; Formular un plan de sistematización; La recuperación del proceso vivido; Las reflexiones de fondo; Los puntos de llegada” (p.165); y los cuales para esta investigación corresponden a:

- Gestar un encuentro para construir un camino.
- Un nuevo amanecer que nos guía en el horizonte.
- Entretejiendo los saberes.
- Repensando la palabra para construir un proceso.
- Dejando huella para seguir haciendo camino.

Para recuperar los saberes y la experiencia vivida por los sujetos en el territorio, y poder reflexionar sobre la misma, es importante compartir las vivencias en escenarios como el aula de clase, las reuniones de consejo directivo, académico, las asambleas, mingas de padres de familia, las salidas pedagógicas, foros ambientales, encuentros deportivos y culturales, prácticas de reforestación, reuniones de las juntas de acción comunal, de los grupos productivos, el intercambio de experiencias institucionales, entre otros, que serán los espacios para perpetuar el camino andado y el impulso para seguir repensando el territorio.

En ese contexto metodológico los sujetos centrales a los que hace referencia el presente proceso investigativo, se encuentran: Los educandos, padres de familia, educadores, líderes comunitarios y la Comunidad en general del Corregimiento Casas Bajas del Municipio de Cajibío.

El encuentro con las comunidades en el territorio para visibilizar sus sentires, apuestas, contradicciones colectivas y sus formas de relacionarse, amerita recurrir a fundamentos teóricos que soporten la recolección de la información, clasificación y posterior análisis de los datos. Para ello, la presente investigación utilizará las siguientes Técnicas e Instrumentos:

- Observación participante
- Entrevista a profundidad
- Taller pedagógico

Es de reconocer que producto de las vivencias y estudios, ha sido posible que otros autores coloquen en escena sus investigaciones y postulados para que tomados como referentes, contribuyan desde la academia a cimentar este recorrido. Es así como se presentan en esta apuesta investigativa los siguientes ejes conceptuales: Educación Popular, Escuela Participación y Comunidad.

Educación Popular

“La Educación Popular, es una acción cultural, pedagógica política que tiene como principios la comprensión crítica de la realidad para su transformación, a través del diálogo de saberes, animado por educadora y educador popular, con una opción ética por los sectores empobrecidos y que enfatiza en la constitución de sujetos”. (Torres, 2007, p.72). Es claro que si el Educador Popular no da el paso para dar el ejemplo, tener coherencia en lo que piensa, dice y hace, no será fácil alcanzar una lectura crítica de la realidad y menos avanzar hacia procesos de transformación donde se beneficien los siempre desamparados. Afortunadamente la historia de la educación, la Popular, nos abre las puertas para seguir liberándonos y creando esperanza para los menos favorecidos. Recrear sujetos de transformación descolonizados del pensamiento eurocéntrico debe facilitar la lectura de las realidades que se viven en los territorios, porque es allí donde conviven los sentires y esperanzas de los desposeídos. Es en el transitar junto a ellos, es de esta manera que como educadores populares se logra hacer una comprensión crítica. El compromiso del educador popular es con aquellos que están en la desesperanza, despojarse de sí mismo para sentir lo que siente el otro y con su praxis contribuir a que se libere del yugo opresor, que sea capaz de reconocerse en sus capacidades para la construcción de colectivos sociales que se emancipen por mundos más viables para todos.

La Educación Popular. Recuperando la visión de contrahegemonía, plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere el uso de metodologías y pedagogías que no se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de la contrahegemonía, para convertirlos en saber de lucha, dándoles su propia voz mediante procesos de participación, negociación cultural, y diálogos de saberes, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos. (Mejía, 2011, p.101).

Por lo anterior, se requiere entonces, abrir los espacios de convocatoria para que los sujetos no solo hagan presencia, sino que participen en los términos de concebir que son parte de algo y que por consiguiente gozan de un poder que le da a su voz la posibilidad de decidir, que son conscientes en función de su colectivo social y no del individual. Este llamado a sentirse involucrados posibilita que el sujeto crea que si es posible construir mundos distintos. Lograr involucrar a los sujetos con sus semejantes favorece la solidaridad, la construcción de tejido social y por consiguiente la amalgama de sociedad por un bien común.

Escuela

La Escuela según Mejía (2011) “es un lugar de disputa por el significado y sentido de sus propósitos” (p.48), develando que está para algo, que fue creada para cumplir unos objetivos y que más allá de sus espacios físicos está lo que podemos llamar su razón de ser, es decir, su existencia como mecanismo multiplicador de la verticalidad que de manera sutil adoctrina a cuerpos y mentes en la obediencia y respeto a un estado que jamás estará del lado de los oprimidos.

De esta manera, “se busca hacer visible cómo el poder toma forma en la escuela a través de sus métodos, contenidos, organización institucional; por ello, comprende que la lucha

en el aula o en los diferentes espacios de aprendizaje y en la escuela es una lucha en la sociedad, y hace el alerta de que ser alternativo en el sindicato implica serlo también en pedagogía, en asuntos de género, sexualidad y raza, en cuanto esto como poder circula en la escuela, generando control y dominación”. (Mejía, 2011, p.48).

En el aula de clase a través del tiempo viene existiendo un juego de poder que se ha mostrado invisible, pero que desde la hegemonía en la relación educador - educando y de allí en adelante en forma ascendente siempre ha favorecido a quien está arriba de la pirámide, trascendiendo en la perpetuación de un sistema oligárquico que siempre terminará favoreciendo a unos pocos. Es necesario y fundamental que la Escuela se vincule con el territorio; es el diálogo con la comunidad, en el compartir las vivencias y los sentires que logramos comprender a los educandos y sus familias. Es en el territorio donde se puede acercarse a las historias, las aspiraciones como colectivo social para poder trazar lo que realmente se debería de aprender en la escuela.

“La escuela como reproducción económica. En esta visión se considera que aquella es un aparato ideológico del Estado y que contenidos y metodologías están al servicio de la infraestructura (base) económica, lo que se reproduce allí es la contradicción capital – trabajo, y los trabajos en educación y pedagogía deben resolverse en la esfera de lo político y lo gremial, creando las condiciones para el derrumbe del capitalismo. En ese sentido, “pensar lo pedagógico sin el control del poder político es una forma de utopismo pedagógico”. (Mejía, 2011, p.100). Por consiguiente, merece la atención el cómo desenmascarar al Estado opresor que hace presencia en cada escuela, para que en espacios de participación comunitaria se pueda cuestionar y rechazar al sistema con sus técnicos y asesores, quienes desde los centros de poder del país prácticamente deciden qué es lo que se debe de enseñar de acuerdo a las edades y a los grados en los que se encuentren matriculados los educandos, así como los estándares de competencias que uniforman el conocimiento, facilitando la dominación porque no es posible que desde las instituciones, los sindicatos, las organizaciones sociales, productivas y las realidades de los territorios se pueda alimentar una propuesta que sea más aterrizada a las vivencias de los educandos. Hoy se denota cómo el Gobierno Nacional está buscando ingresar a la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económico y en lo concerniente a Educación es clave el cumplimiento de las políticas de esta organización multilateral; prueba de ello son las llamadas pruebas PISA.

“Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y, subjetividades”. (Giroux, 2009). Cuando en la escuela hay horizontalidad en el desarrollo del proceso de formación para la lectura de los contextos, se empieza a construir una crítica a las realidades que permiten entender las significaciones de los sujetos y como ellos se convierten en personas capaces de sentar posición en términos de poder. Si la escuela logra consolidar una relación más cercana con la comunidad, se estaría direccionando a la formación de sujetos políticos capaces de asumir críticamente la realidad de su territorio. Entonces se hace un llamado al docente a tomar un punto de vista donde prime la reflexión sobre la realidad pero manteniendo un margen desde su posición crítica, sin que ello quiera decir alejarse de la convivencia escuela-territorio.

En tal sentido, la escuela “No puede ser solamente un sitio de instrucción. Ni de reproducción cultural” (Giroux, 2009). Entonces, si las relaciones de poder se vuelven equitativas en las escuelas y -se hace del educando un sujeto político, se avanzaría hacia la terminación de la memorización y la educación bancaria de la que habla Freire, para no seguir reproduciendo el sistema, ni gestando los nuevos obreros que se requieren para su adoctrinamiento al servicio del capital. Basado en lo anterior, es preciso avanzar en propuestas que orienten hacia una escuela que viva, que camine de la mano con el territorio, que se haga sentir, que sus actores estén involucrados en las problemáticas y oportunidades, que redunde en espacios de participación democrática y que a su vez promueva la reflexión crítica de sus realidades para que en comunidad se pueda construir un mundo más humano.

Participación

El hombre con el paso de los años y los nuevos intereses que el mundo de lo global ha venido imponiendo a la sociedad, se olvidó de su carácter eminentemente

social donde primaba la solidaridad y el trabajo común, para empezar a alimentar el voraz sistema que necesita de individuos dispuestos a competir y pasar por encima del otro, desconociendo que éste otro es el reflejo de lo que yo soy. De esta manera, los espacios comunitarios, educativos y pedagógicos en el juego de poder que ostentan se han vuelto limitados porque son pocos los que terminan decidiendo por las mayorías, aduciendo que el solo hecho de que asisten muchas personas les da las garantías para decir que están participando, cuando la participación es un hecho mucho más profundo que tiene que ver con la decisión autónoma de que el sujeto se sienta incluido y donde desde sus sentires se puede expresar libremente.

“La participación es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas. Para ello, requiere que el actor implicado esté abierto a la escucha y dispuesto a suspender el propio saber a favor del saber del otro- semejante.” *Oraisón & Pérez, (2006)*. De ésta manera la participación motiva, como lo dice *Oraisón & Pérez (2006)* es a ser parte, a ser conscientes de los derechos, deberes, de las pérdidas y ganancias que están en juego, a tomar parte en el logro de acciones concretas (p.19). Y es en este sentido, que al Caminar la Palabra como una apuesta política que inicia reconociendo a los mayores del territorio con sus saberes, experiencias, pero ante todo valorando el poder que revestía la palabra, porque el cumplimiento de ella, decía quién era una persona realmente; es esa palabra que viaja por el territorio, que cobija a grandes y a chicos, que traspasa las aulas de clase porque es ella la que visibiliza a quienes permanecen callados y en el anonimato.

La palabra es más que los conceptos repetidos que el educador impone a sus educandos, caminar la palabra es la construcción horizontal de las expectativas, las dudas y las oportunidades que se tienen como comunidad para crecer, reconociéndose en las diferencias, en la historicidad que permite mejorar para las presentes y futuras generaciones.

Desde esta mirada, la escuela se cimenta en el diálogo, la esperanza, la libertad y el educador popular construye su existencia en el contexto institucional a partir de la coherencia y siendo consecuente con lo que dice Freire (1997): Enseñar exige la corporificación de las palabra en el ejemplo” (p.35).

Comunidad

El sujeto es una construcción colectiva. Desde un paradigma crítico propio de la filosofía de la liberación en términos Latinoamericanos, en el caso del marxismo, es importante la construcción de un sujeto consciente de su realidad histórica y su rol en las relaciones sociales y económicas. En este sentido, en el caso de Brasil, se resalta que los sujetos desde los movimientos sociales, efectúan una lucha constante frente a la sociedad opresora, por lo tanto, se encuentra un avance en términos de identidades colectivas que buscan que la democracia y sus derechos sean reconocidos a través de las diversas instituciones políticas. Tal es el caso de la pedagogía crítica, que en autores como Paulo Freire, Joao Francisco de Souza, entre otros permitieron un gran avance en la construcción de sujetos críticos desde su condición de oprimidos.

En el caso Colombiano, las luchas de los movimientos sociales se han centrado en la obtención de la participación política para reivindicar sus derechos y la satisfacción de sus necesidades más inmediatas. Una de las situaciones que han logrado los movimientos sociales es visibilizar su problemática ante la diversidad cultural, además, de los procesos de exclusión social, generando una cultura de resistencia frente a la hegemonía política, económica y social.

Así pues, en América Latina, en la cual desde una noción del sujeto, éste se percibe como un “cuerpo”, no sólo entendido en términos de sociedades de control como lo plantea Deleuze & Guattari sino en la construcción de sujetos como cuerpos deseantes, esos sujetos están movidos por prácticas deseantes que determinan sus diversos roles sociales y los llevan a adquirir una significación específica en términos de su comunidad. Por su parte, el poder busca imponerse sobre dichos sujetos a fin de establecer nuevas formas de significación de la cultura. De esta manera, la lucha de clases no solo se entiende en términos de violencia frente a los espacios hegemónicos sino en la construcción de movimientos sociales debidamente justificados que sustentan la necesidad de reconocimiento y ante todo respeto de sus prácticas culturales.

El territorio no sólo es el espacio de interacción y producción, el territorio es sagrado, es familiar, se constituye en un principio de vida que a través de la tradición

ancestral debe procurarse radicar en sus políticas, la defensa por su lugar, su lugar de enunciación donde se comprende su mundo, nuestro mundo desde América. De esta manera, cabe anotar que la construcción de sujetos desde los movimientos indígenas no sólo se inscribe en la lucha por las reivindicaciones culturales y territoriales, sino que se hace importante la construcción de sujetos políticos e ideológicos que permitan la edificación de un proceso de organización territorial. Por lo tanto, la reivindicación no sólo del sector rural sino del urbano debe construirse, pues se busca cuestionar las políticas neoliberales y cómo estas afectan directamente todos los sectores sociales.

En este orden de ideas, la comunidad es entendida desde Freire como la diversidad de grupos humanos que habitan en los diferentes territorios urbanos y rurales. El diálogo, la participación, la unidad en las diferencias, el compromiso, el sentido de lo colectivo, entre otros aspectos se constituyen en pilares fundamentales para la transformación de la escuela y el territorio.

En este sentido, hablar de comunidad implica que todos los actores inscritos y circunscritos en el ámbito educativo asuman el territorio con un sentido ético y político que permita la transformación y/o recuperación de los diversos escenarios culturales y sociales. Así como de las relaciones dialógicas que permitan la construcción de un mundo inmerso en lo colectivo y para el colectivo.

La escuela como una extensión del territorio, debe promulgar una praxis dotada del sentido comunitario desde el reconocimiento de la experiencia humana como la utopía que impulse el cambio de las dinámicas sociales al interior de cada territorio, pues las políticas educativas actuales implementadas por el MEN, aún segregan y excluyen la diversidad como principio fundamental en la construcción de comunidad, capaz de pensarse y re-pensarse en torno a su contexto.

La comunidad educativa al vincularse con el colectivo desde las diferentes realidades sociales, empieza a ganar en palabras de Freire (2005) democracia desde la propia vivencia. De esta manera, la democracia como principio del accionar político dentro de las comunidades empieza a generar una visión crítica sobre el mundo y las necesidades de cada

territorio, además, propicia los escenarios de participación que se despliegan desde el ámbito educativo hasta el ámbito social.

En cuanto al corregimiento de Casas Bajas, el concepto de comunidad se encuentra invisibilizado porque la comunidad esta vista solo desde el ámbito educativo (educador - educandos) sin realizar diferencias en cuanto a género, grupos humanos, contexto, condición social, entre otros.

REPENSADO LOS SABERES PARA CONTINUAR LA TRAVESÍA

Es de resaltar que la investigación se encuentra en curso y a continuación se presentan los primeros hallazgos de la sistematización de la experiencia, donde se está realizando el acercamiento a la comunidad que ha permitido la creación de *rapport* que consiste en la creación de confianza y empatía con los participantes brindando las condiciones para que los diferentes actores de la investigación sientan y compartan entre iguales y de manera espontánea surjan los resultados del presente estudio. Es de resaltar que la realidad encontrada hasta el momento en el territorio a través de los diferentes actores y escenarios de la vida escolar ha buscado también su relación con la academia para cimentar el camino recorrido.

- Desde el componente político que rige el quehacer educativo no hay claridad en la relación institucional que debería existir entre Escuela-Comunidad, antes como el Consejo Directivo, a quien le corresponde fijar las directrices para el horizonte institucional no se indaga sobre: las diferentes miradas e interpretaciones que la Comunidad hace de la Escuela, que se manifiesta o piensa de cada una de ellas, entre otros interrogantes que se convierten en necesarios para que el proceso educativo pueda dar respuesta a los intereses de la región y no a las políticas estatales que siguen homogeneizando la formación de niños y niñas, coincidiendo de esta manera con lo que nos dice Mejía (1998): “Nuestras escuelas son en cierto sentido fábricas, en las cuales los productos brutos (los niños) son moldeados y transformados en productos que van a poder satisfacer varias demandas en su vida”(p.3).
- Por su parte, el Consejo Académico siendo otro organismo interno que tiene la Escuela no devela interés por acompañar los procesos comunitarios, intervenir en las dinámicas de la

región y mucho menos, en incluir en sus programaciones de cada área reflexiones que alimentan el currículo con los sentires del territorio, siendo estos aspectos fundamentales en el momento de volver útil el conocimiento que se imparte en el aula y a su vez significativo para los Educandos y el territorio. Es así como el Educador opta por estrategias más facilistas como la de adquirir un libro guía, negándose a creer que es un sujeto capaz de producir y no reproducir conocimiento. De esta manera, emerge una vez más un punto de encuentro con Mejía (1998) quien manifiesta que “va a hacer urgente que el currículo sufra las readecuaciones que el contexto le exige y en posiciones más radicales plantean cómo el currículo debe tener las características y respuestas al contexto inmediato donde está la escuela” (p.9).

- El educador con sus prácticas pedagógicas tradicionales sesgado a un libro que a su vez se encuentra descontextualizado, ejerce su poder hegemónico en el aula de clase al creer que solo él tiene el conocimiento y que el cuestionamiento por los educandos para relacionarse con el contexto, no es visto como un gran aprendizaje, incluso dejando de cuestionar las realidades sociales, económicas y ambientales de los sujeto, a lo cual McLaren (2005) manifiesta “en el aula, parece haber un temor a hablar acerca de las clases. Con frecuencia no se sabe cómo dar cuenta de las diferencias económicas y los privilegios económicos” (p.17).
- La Escuela desde lo pedagógico se limita al cumplimiento de las orientaciones del directivo docente, quien entre otras cosas, exige a los docentes un plan de área ajustado a los estándares y competencias los cuales deben dar respuesta a los lineamientos de las Secretarías de Educación y al Ministerio de Educación Nacional quedando plasmado en un PEI diseñado para los requerimientos de la plataforma educativa que se convierte en un documento que desconoce las realidades del territorio y termina aplicado a todos los educandos en los diferentes grados que ofrece la escuela. Se ve lo pedagógico desde una clase tradicional en el aula, más no, desde la perspectiva del juego de poderes que hay en ella, relaciones como la de directivo-educador, educador-padre de familia, educador - educando, educando-padre de familia; se convierten en situaciones cotidianas de poca relevancia que permean a la sociedad sin generar los espacios para la construcción de nuevos paradigmas, razón por la cual Mejía

(2011) manifiesta que “pensar lo pedagógico sin el control del poder político es una forma de utopismo pedagógico” (p.100).

- En lo referente a la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, en la Escuela sólo se hace presencialidad; los educadores, padres de familia, educandos y comunidad en general sólo asisten en calidad de representantes a los diferentes entes donde fueron nombrados ó donde son elegidos. Por su parte, la vinculación de los educandos en procesos de liderazgo no va más allá de ser monitores, representantes de grado, personero o representante estudiantil; en las aulas de clase es notoria la pasividad, la obediencia y el conformismo ligado al poco o nulo cuestionamiento del porqué de las condiciones en que se vive. Se dificulta lo grupal, cuesta lo colectivo y pensar en el otro en la diferencia, dando prioridad a lo individual, puesto que “vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece las normas de juego donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y no como valor”. (López, 2008, p.136).
- Es preciso anotar que la participación desde las organizaciones comunitarias de base como las Juntas de Acción Comunal y grupos productivos no se evidencia en los planes de desarrollo locales, que son las directrices que inciden directa o indirectamente en los integrantes de la escuela, pero también es claro que la escuela no cuenta con el poder de convocatoria para dar a conocer a las organizaciones del territorio sobre los planes y acciones en los que podrían y deberían vincularse.
- Durante el ciclo escolar y al terminarlo, los educandos no evidencian interés por su territorio dando cuenta que su proceso educativo en la escuela no está trascendiendo al reconocimiento de las dinámicas locales y su consiguiente participación como sujetos de transformación. Su realidad es la tecnología y el mundo interactivo, los amigos invisibles que navegan por la red, sin ni siquiera reflexionar el porqué, para qué y a qué intereses realmente están sirviendo, porque como lo afirma Mejía (2011):

Nuestros niños se educan hoy en lugares diferentes a la escuela. La televisión, el cine, el video, los juegos electrónicos, las redes sociales (facebook), entre otros, educan a

través de mecanismos distintos a los utilizados por la educación y la familia. Esta es la nueva socialización, llamada por algunos terciaria, que nos dice que ella salió hace mucho tiempo de las cuatro paredes de la escuela. Sin embargo, la escuela continúa encerrada en su metódica y en su concepción pedagógica, atada a la instrucción y renovada en la enseñanza, sin entender que esos nuevos procesos la han fraccionado quebrando su fuerza”. (Mejía, 2011, p.70).

- Aunque se continúa cumpliendo y obedeciendo las órdenes del sistema es evidente que para la escuela es práctico mantenerse al margen de lo que se vive dentro y fuera de la ella, tan sólo en contadas oportunidades se dan pequeños pasos, para tratar de acercarse a la realidad comunitaria. En esas condiciones es claro hablar que se está más en la neutralidad sin evidenciar comprensión por las dinámicas circundantes, como lo decía Freire, que “la educación no es neutra” (Torres, 2007, p.31), que se está en favor de los oprimidos o se está para favorecer los intereses del opresor. A la escuela esta decisión le incomoda, sencillamente porque la sacaría de la zona del confort y no se está dispuesto a provocar cambios en el statu quo imperante, condenando a la sociedad a seguir como está y negando la posibilidad que el pueblo se organice para resistir y se concientice para luchar por lo que se merece, “el pueblo es el único que tiene suficiente realidad, exterioridad y vida para llevar a cabo la construcción de un orden nuevo” como lo manifiesta Dussel citado por Arpini en la Filosofía de la liberación en el lanzamiento de la Revista de Filosofía Latinoamericana (s.f. p.17).

LAS HUELLAS DE UNA TRAVESÍA

De acuerdo a los avances de la presente investigación, se pueden inferir las siguientes conclusiones:

- La sistematización de experiencias es un proceso diferente para hacer investigación porque da la posibilidad de acercarse a los sentires de los sujetos en su territorio, recuperar su experiencia y de manera crítica poder comprender las nuevas dinámicas que han venido construyendo de manera individual y como colectivo social, para que producto de la reflexión y el acercamiento

teórico pueda dar apertura a otras formas de participación, de construcción de procesos de transformación.

- La sistematización de experiencias produce saber. Estos procesos vivos reflexionados desde la dinámica social permiten entender que producto de sus relaciones, contradicciones y decisiones, vienen aflorando en nuevos aprendizajes, entregando el protagonismo al pueblo.
- La sistematización analiza otras lógicas, puesto que ha favorecido desligarse del conocimiento eurocéntrico y volvamos nuestras miradas a lo local, para que entendiendo las propias vivencias se pueda darle un sentido a lo que se es y se tiene.
- A través de la Sistematización de experiencias se rescatan y potencializan los saberes de los educadores, les permite ampliar su campo disciplinar, no solo desde el cumplimiento de una plataforma educativa o al orden hegemónico del Ministerio de Educación, sino desde la perspectiva al servicio del contexto institucional que generalmente está inmerso en un ambiente de desesperanza.
- A través de la Sistematización, los actores de la escuela reconocen la importancia de nutrir su labor pedagógica a partir de los saberes, vivencias del territorio, compartir las tensiones, contradicciones de su colectivo social y participar activamente en la construcción de su propio desarrollo.
- El visibilizar la presente experiencia construida en comunidad, colocar en otros escenarios el proceso vivido y poder reflexionar sobre los cambios en los modos de participar, de dialogar, de comprender al otro en la diferencia, vincular a la escuela al territorio, son sin lugar a dudas motivos valiosos para que los habitantes de Casas Bajas sean capaces de creer que es posible, generar algún tipo de transformación y que gracias a ello, hoy se convierta en referente de estudio.
- Actualmente, se cuenta con diferentes actores participando activamente en los procesos de la escuela y que desde ella están más interesados en debatir y reflexionar sobre las condiciones de vida del territorio; ellos son una muestra de que a través del diálogo de saberes, de la lectura del contexto, la construcción colectiva del conocimiento y horizontalidad en la relación con la comunidad se puede lograr mayor acercamiento con el colectivo social para promover praxis

que deslinden en la confrontación del modelo capitalista que homogeniza la escuela y favorece el individualismo.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez - Gayou J.L. Cómo hacer Investigación Cualitativa 2003. Consultada en julio 2016.

<http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>

Arpini, A. (s.f). La Filosofía de la liberación en el lanzamiento de la Revista de Filosofía Latinoamericana. Consultada en diciembre de 2015. Disponible en:

<http://www.ufrgs.br/PPGHist/documentos/sumulas/La%20Filosofia%20de%20la%20liberaci%C3%B3n%20en%20el%20lanzamiento%20de%20la%20Revista%20de%20Filosofia%20Latinoamericana.pdf>

Concepción Naval. (2015). Democracia y participación en la escuela. Anuario Filosófico, 36 (1), 183-204. Universidad de Navarra. Consultada en diciembre de 2015. Disponible en:

<http://dadun.unav.edu/handle/10171/91>

Dueñas, L. & García, E. (2012). El Estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. Razón y palabra - Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, n°80. Consultada en noviembre de 2015. Disponible en:

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/07_DuenasGarcia_M80.pdf

Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del Oprimido. México. Siglo XXI Editores, s.a. de c.v.

Freire, Paulo (2004). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores. 2004. Sao Paulo.

- Giroux, H., (2009). Pedagogía Crítica. (Entrada de blog) Consultada en noviembre de 2015.
Disponible en: <http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html>
- Gadotti, M., (1998). Historia de las ideas pedagógicas. Guatemala, Buenos Aires. Editorial Siglo XXI, Editores.
- Jara, H. O. (2012). La Sistematización de Experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. San José de Costa Rica. Publicaciones Alforja.
- Kawulich, B. (2006). La Observación Participante como método de recolección de datos. [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43. Consultada en noviembre de 2015. Disponible en: <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Oraisón, M. & Pérez, A.M. (2006). Escuela y Participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. Iberoamericana de Educación, 4. Consultado en diciembre de 2015.
Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf>
- Ponce, A. (s.f). Educación y lucha de clases. Bogotá. Editorial: Skla
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987) Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona, Buenos Aires, México. Editorial Paidós.
- Torres, Alfonso. (2007). La Educación popular. Bogotá. Editorial: El Buho