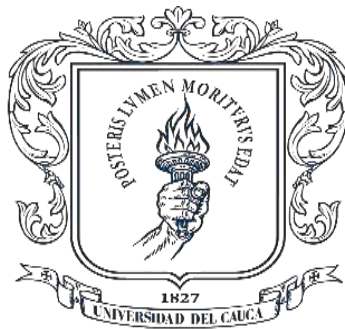


**LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS REALIZADAS EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO CIPRÉS DESDE EL AÑO 2018 AL
2023 PARA LA BÚSQUEDA DE UNA CONSTRUCCIÓN DE CURRÍCULO EN
CONTEXTO.**



Universidad
del Cauca

Vivian Lizeth Agredo Pérez.

Universidad del Cauca.

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación.

Maestría en Educación Popular.

Popayán.

2024.

**LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS REALIZADAS EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO CIPRÉS DESDE EL AÑO 2018 AL
2023 PARA LA BÚSQUEDA DE UNA CONSTRUCCIÓN DE CURRÍCULO EN
CONTEXTO.**

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación popular.

Línea de investigación: Educación Popular-Escuela y Saberes.

Vivian Lizeth Agredo Pérez.

Director:

Mg. Julián Agredo Cuaspud.

Universidad del Cauca.

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación.

Maestría en Educación Popular.

Popayán.

2024.

Nota de aceptación.

Director:



Mg. Julián Agredo Cuaspud.

Jurado:

Dra. Stella Pino Salamanca.

Jurado:

Mg. Jimmy Fernando Muñoz.

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 17 de diciembre de 2024.

Agradecimientos.

El presente trabajo de grado está dedicado, en primer lugar, al Creador de la vida, cuya gracia y fortaleza me permitieron culminar esta etapa tan significativa en mi desarrollo académico. En segunda instancia, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi director de trabajo de grado, Julián Andrés Agredo Cuaspud, por su constante apoyo, orientación y dedicación durante todo este proceso, su guía fue fundamental; gracias por su paciencia, sus aportes valiosos y por estar presente en cada etapa de este trabajo.

Extiendo también mi más sincero agradecimiento a los docentes Gaby Carmenza Torres, Ruby Ortega, Vicente Camilo, Angélica Castro, Argenis Jiménez, Carlos Mauricio Roque, Izamar Paz, Liber Balanta, Paola Escobar, Sem Camilo, Marly Camilo, Maritza Paz, Zaide Valencia, Olimpo Vela, Anderson Mamiam, Oliver, Heidy Chantre, Katteryne Vergara, Suleima Montenegro y William Hurtado, a las psico-orientadoras María Lucia Perdomo y Paola Mambuscay a los directivos de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, Elsa Pérez y Arleyo Valencia y el secretario Octavio Tulande, así como a los padres de familia y estudiantes que participaron activamente en la sistematización de este proceso y continúan trabajando con empeño en el desarrollo del currículo, su esfuerzo colectivo, compromiso con la educación y vocación de servicio son ejemplos inspiradores que han dejado una huella significativa en este proyecto, a cada uno de ustedes, mi más sincero agradecimiento por su apoyo y por ser parte fundamental de este logro.

De igual manera, quiero reconocer y agradecer a los docentes que contribuyeron a mi formación durante la maestría, quienes desempeñaron un papel decisivo en la construcción de los conocimientos que hoy aplico, en especial, al profesor Alfonso Torres, cuyas enseñanzas sobre sistematización proporcionaron las bases fundamentales para estructurar este trabajo; a la profesora Stella Pino Salamanca, por su sabiduría y orientación; y al profesor Robert Euscátegui, por sus valiosos aportes y guía, su dedicación y compromiso con la enseñanza fueron pilares esenciales en mi proceso de aprendizaje, por lo que les expreso mi más sincera gratitud.

Dedicatoria.

A mis queridos padres Elsa y Oscar, mis primeros maestros, guías y ejemplos de vida, les debo todo lo que soy, gracias por su amor inagotable, por su fortaleza, por los sacrificios que hicieron para que yo pudiera alcanzar este sueño y por enseñarme que con fé, trabajo duro y perseverancia, cualquier meta es alcanzable, ustedes han sido el pilar sobre el cual he construido mis sueños, y su apoyo constante me dio la confianza para enfrentar cada obstáculo, sus palabras llenas de sabiduría y sus abrazos llenos de amor fueron mi refugio en los momentos de incertidumbre, este logro no solo es mío, sino también suyo, porque detrás de cada paso que di, siempre estuvieron su amor y su entrega incondicional.

A mi amado esposo Alvaro José, mi compañero de vida, mi apoyo incondicional, gracias por caminar a mi lado en cada paso de este arduo pero hermoso camino, tu paciencia infinita, tu amor constante y tu fé inquebrantable en mí han sido el motor que me impulsó a superar cada desafío, gracias por tus sacrificios silenciosos, por cargar conmigo las cargas más pesadas y por estar siempre dispuesto a dar más de lo que parecía posible, tus palabras de aliento, tus abrazos reconfortantes y tu presencia constante me dieron la fuerza para no rendirme, a mi hija Daniela, mi gran amor, mi fortaleza, gracias por ser mi amiga, por tu apoyo incondicional, tu ternura y por acompañarme con tu sonrisa en cada paso de este camino, tu presencia ha sido mi luz en los días grises, y tu confianza en mí me dio la fuerza para nunca rendirme, a mi pequeña Adhara, que aún no ha llegado a mis brazos pero ya ha dejado una huella profunda en mi corazón, gracias por inspirarme cada día, por darme la esperanza de un futuro lleno de amor y por ser el faro que ilumina mis pasos, a mis hermanos Jeferson y Uveimar, gracias por ser mi respaldo constante, por sus palabras de aliento y por estar siempre allí con su cariño y apoyo inquebrantable, este logro no es solo mío, sino nuestro, porque juntos, como familia, hemos superado cada reto y celebrado cada victoria. Sin ustedes, no habría sido posible alcanzar este sueño.

Resumen.

La sistematización de experiencias educativas realizadas en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés desde el año 2018 al 2023 para la búsqueda de una construcción de currículo en contexto, evidencia cómo la educación popular puede convertirse en un eje transformador para la construcción de un currículo contextualizado, el cual basándose en los principios de la participación comunitaria, el diálogo colectivo y la acción transformadora, estas experiencias han permitido vincular a estudiantes, docentes y familias en procesos educativos que responden a las necesidades sociales, culturales y económicas del territorio.

Los proyectos agroambientales, como las huertas escolares y domésticas, han garantizado la seguridad alimentaria en tiempos críticos, fomentando valores como la autosuficiencia, la sostenibilidad y el trabajo en equipo, donde las huertas medicinales han revitalizado los saberes ancestrales, fortaleciendo la identidad cultural de la comunidad. Iniciativas como el compostaje y la ornamentación escolar han promovido prácticas ecológicas, mientras que actividades deportivas, como la participación en los Juegos Supérate, han reforzado el sentido de pertenencia y la perseverancia.

En el ámbito sociocultural, proyectos como; Territorios Narrados y el proyecto lector han fomentado la reflexión crítica y la creatividad, mientras que las propuestas de género y RESPIRA han abordado la equidad y el bienestar emocional, fundamentales para enfrentar los desafíos de contextos adversos, como la pandemia de COVID-19. Asimismo, el proyecto de vida, por su parte, ha orientado a los estudiantes en la construcción de sus metas, destacando el papel transformador de la educación popular en la formación integral.

Estas experiencias, articuladas bajo los principios de la educación popular, han demostrado que la enseñanza puede trascender las paredes del aula, involucrando a toda la

comunidad en un proceso de aprendizaje colectivo y significativo. Es así que la sistematización de estas prácticas no solo documenta los logros alcanzados, sino que también aporta insumos valiosos para el diseño de un currículo en contexto, cimentado en la realidad local y en el potencial transformador de la comunidad educativa.

Palabras clave: educación popular, sistematización de experiencias, proyectos, currículo en contexto, identidad cultural y transformación social.

Abstract

The systematization of educational experiences carried out at the Pueblo Nuevo Ciprés Educational Institution from 2018 to 2023 demonstrates how popular education can serve as a transformative axis for the development of a contextualized curriculum. Grounded in the principles of community participation, collective dialogue, and transformative action, these experiences have engaged students, teachers, and families in educational processes that address the social, cultural, and economic needs of the territory.

Agro-environmental projects, such as school and home gardens, have ensured food security during critical times, fostering values like self-sufficiency, sustainability, and teamwork. Medicinal gardens have revitalized ancestral knowledge, strengthening the cultural identity of the community. Initiatives like composting and school ornamentation have promoted ecological practices, while sports activities, including participation in the Supérate Games, have reinforced a sense of belonging and perseverance.

In the sociocultural domain, projects such as "Narrated Territories" and the reading project have encouraged critical thinking and creativity, while gender and RESPIRA initiatives have addressed equity and emotional well-being—key aspects for navigating challenges in adverse contexts like the COVID-19 pandemic.

Additionally, the life project has guided students in shaping their goals, emphasizing the transformative role of popular education in holistic development.

These experiences, aligned with the principles of popular education, demonstrate that teaching can transcend classroom walls, involving the entire community in a collective and meaningful learning process. The systematization of these practices not only documents the achievements but also provides valuable inputs for designing a contextualized curriculum rooted in local realities and the transformative potential of the educational community.

Keywords: popular education, systematization of experiences, projects, contextualized curriculum, cultural identity, social transformation.

Tabla de contenido

Catalog

Nota de aceptación.....	3
Agradecimientos.....	4
Dedicatoria.....	5
Resumen.....	6
Abstract.....	8
Tabla de contenido.....	9
Lista de figuras.....	11
Lista de tablas.....	11
Introducción.....	12
1. Planteamiento del Problema.....	15
1.1 Descripción del Problema.....	15
Figura 1.....	16
1.2 Justificación.....	26
2. Objetivos.....	27
2.1 Objetivo General.....	27
2.2 Objetivos Específicos.....	28
3. Marco Referencial.....	29
3.1. Antecedentes.....	29
3.1.1 Antecedentes Internacionales.....	29
3.1.2 Antecedentes Nacionales.....	30
3.1.3 Antecedentes Locales.....	32
4. Referentes Conceptuales.....	35
Figura 2.....	35
Figura 3.....	36
4.1 El Currículo.....	36
4.2 Educación.....	38
4.3 Educación Popular.....	39
5. Ruta Metodológica.....	41
5.1 Condiciones Iniciales.....	42
Figura 5.....	47
5.2 Equipo Sistematizador.....	47
5.3 Preguntas eje.....	50
5.3.1 Información sobre proyectos.....	50
5.3.2 Comunidad educativa.....	50
5.4 Revisión Documental de los archivos Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.....	51
5.6 Entrevistas Semiestructuradas.....	53
5.6.1 Entrevista Egresado.....	54
Egresado de la institución Robinson Ruiz.....	54
5.6.2 Entrevista Madre de Familia.....	56
Madre de familia Sra. María López.....	56
5.6.3 Entrevista Exalumna.....	59
Exalumna María Lucia Galíndez.....	59
5.6.4 Entrevista Madre de Familia Egresado.....	61
Sandra Muñoz, madre de familia egresado.....	61
Tabla 1.....	65
5.7 Muro museo del recuerdo (Paseo del ayer Torres (1996)).....	68
5.8 Análisis de Contenido.....	70
5.9 En el ejercicio de la palabra.....	71
Figura 7.....	71
Figura 8.....	74
Figura 9.....	76
5.10 Recorriendo experiencias entre 2018 y 2023.....	78

5.10.1 Experiencias 2018: Proyectos Educativos Integrales y Sostenibles.....	78
5.10.2 Experiencias 2019: Educación en tiempos de pandemia.....	80
5.10.3 Experiencias 2020. Resiliencia en Comunidad: Transformando Desafíos en Aprendizajes en la I.E. Pueblo Nuevo Ciprés durante la Pandemia.....	83
5.10.4 Experiencias 2021: Retorno a la presencialidad y renovación educativa.....	86
5.10.4 Experiencias 2022: Fortalecimiento de proyectos agroambientales y bienestar emocional, un año de consolidación y adaptación.....	88
5.10.5 Experiencias 2023: Un Año de Crecimiento y Superación Continua.....	90
6. Análisis de resultado.....	94
7. Conclusiones.....	102
Referencias Bibliográficas.....	107
(Anexo B) Proyecto de ganadería, adecuación de bebedero natural en el río.....	111
(Anexo C) Vacunación de ganado con los estudiantes.....	112
(Anexo D) Elaboración de abonos orgánicos.....	112
(Anexo E) Juegos supérate 2015.....	113
(Anexo F) Sede antigua de la Institución.....	113
(Anexo G) Nueva sede de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.....	114
(Anexo H) Proyectos Agroambientales.....	114
(Anexo I) Construcción“Muro museo del recuerdo”.....	115
Anexo J) Estudiantes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés organizando el muro museo en secuencia cronológica para el Muro Museo del Recuerdo.....	115
(Anexo L) Encuesta desarrollada a diferentes grados para conocer su percepción de los proyectos existentes.....	117
(Anexo M) Encuesta desarrollada a diferentes grados para conocer su percepción de los proyectos existentes.....	118
(Anexo N) Encuesta desarrollada a diferentes grados para conocer su percepción de los proyectos existentes.....	119
(Anexo Ñ) Encuesta desarrollada a diferentes grados para conocer su percepción de los proyectos existentes.....	120
(Anexo Q) Entrevistas.....	122
ENTREVISTA 1.....	122
ENTREVISTA 2.....	123
Entrevistador: ¿En cuáles de estos proyectos ha tenido la oportunidad de participar y de qué manera?.....	124
Entrevistador: Desde su perspectiva, ¿qué percepción tienen sus hijos sobre los proyectos que se desarrollan en la institución?.....	124
Entrevistador: ¿Qué proyecto considera que ha tenido mayor impacto en su familia y en la comunidad? ¿Por qué?.....	124
Entrevistador: Según su experiencia, ¿qué aspectos se podrían mejorar para que los proyectos se desarrollen de manera más satisfactoria?.....	124
Entrevistador: Finalmente, ¿qué considera que se podría mejorar en los procesos educativos que se llevan a cabo en la institución?.....	125
ENTREVISTA RECTORA.....	126
ENTREVISTA 3.....	128
ENTREVISTA 4.....	130
ENTREVISTA 5.....	132
ENTREVISTA 6.....	133
ENTREVISTA 7.....	135
1. ¿Qué proyectos recuerda que hicieron en la institución cuando su hijo/a estudiaba.....	135
2. ¿En qué les ayudaron esos proyectos en la casa?.....	135
3. ¿Qué cambió en su familia con la participación de su hijo/a en estos proyectos?.....	135
4. ¿Qué cree que aprendió su hijo/a con estos proyectos?.....	135
5. ¿Cómo fue el apoyo de los profesores en todo este proceso?.....	135
6. ¿Qué impacto cree que tuvieron estos proyectos en la comunidad?.....	136
7. ¿Qué sugerencias daría para que estos proyectos sigan funcionando bien?.....	136
8. Para cerrar, ¿cómo resumiría la importancia de estos proyectos?.....	136
(Anexo R) Pilares.....	137

Lista de figuras

Figura 1	16
Figura 2	35
Figura 3	35
Figura 4	40
Figura 5	47
Figura 6	51
Figura 7	71
Figura 8	74
Figura 9	76
Figura 10	94

Lista de tablas

Tabla 1	65
----------------------	-----------

Introducción

"Educar es un acto político, y la educación popular es el camino para transformar la realidad desde el diálogo y la praxis." (Freire, 1970).

La educación, concebida como un proceso transformador y emancipador, encuentra en la educación popular una herramienta fundamental para vincularse de manera activa con los contextos específicos y las necesidades sociales de las comunidades. Este enfoque cobra especial relevancia en escenarios rurales, como el de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, donde los factores socioculturales, económicos y ambientales moldean de manera única las dinámicas escolares. Así, se hace imperativo desarrollar un currículo contextualizado, que no solo responda a las demandas educativas globales, sino que también valore, respete e integre las experiencias y saberes locales.

El presente trabajo de grado tiene como propósito sistematizar las experiencias educativas llevadas a cabo en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés durante el periodo 2018-2023, con miras a construir un currículo en contexto que articule la educación popular como eje central del proceso pedagógico; este ejercicio responde a la necesidad de repensar el modelo educativo frente a transformaciones significativas, como el traslado de sede y los efectos de la pandemia, que evidenciaron tanto fortalezas como retos en las prácticas educativas. La sistematización de experiencias, como señala Elliot (2000), es un medio para reflexionar críticamente sobre la práctica docente, generar aprendizajes colectivos y construir propuestas pedagógicas que respondan a las realidades concretas de los actores educativos.

En este contexto, se identificaron seis pilares educativos fundamentales: Lectoescritura, Agroambiental, Memoria Histórica, Convivencia y Bienestar Escolar, Hábitos y Estilos de Vida Saludable, y Ciencia, Innovación y Tecnología. Estos pilares reflejan un esfuerzo colectivo por integrar los principios de la educación popular, promoviendo un proceso educativo centrado en el diálogo, la participación activa y el fortalecimiento de la identidad cultural. Según Freire (1970),

la educación popular trasciende la transmisión de conocimientos, fomentando en los estudiantes una conciencia crítica que les permita comprender y transformar su realidad.

Desde una perspectiva teórica, este trabajo se sustenta en las ideas de Lawrence Stenhouse (1975), quien argumenta que el currículo debe ser un proceso dinámico, participativo y flexible, capaz de adaptarse a las particularidades del contexto. Asimismo, se retoman los aportes de Castillo-Cubillos (2017) y Díaz Aldret (2017), quienes subrayan la importancia de construir propuestas curriculares que integren lo local y lo global, permitiendo una educación equitativa y significativa. Por último, Stein (2003) destaca que una educación contextualizada enriquece el aprendizaje y fortalece el tejido social, promoviendo el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo.

En síntesis, este trabajo no solo busca consolidar un currículo en contexto que articule tradición e innovación, sino también resaltar que la educación, desde un enfoque popular, puede convertirse en una herramienta de transformación social que dialogue con las necesidades y aspiraciones de las comunidades rurales. Este esfuerzo reafirma el compromiso de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés con la construcción de una educación más humana, crítica y liberadora.

1. Planteamiento del Problema.

1.1 Descripción del Problema.

La Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés se encuentra en la zona sur del municipio de El Tambo en el departamento del Cauca, una región de gran riqueza geográfica, delimitada por el río Timbío, extensas llanuras y pequeñas montañas, la cual se encuentra ubicada en la vereda Ciprés Pueblo Nuevo, territorio perteneciente al Consejo Comunitario El Samán, conformado por veintinueve veredas que, juntas, constituyen un corredor estratégico de conexión entre los municipios de El Tambo, Patía, Timbío, Rosas y La Sierra. Este posicionamiento geográfico ha convertido a la región en un espacio de interacción clave para el tránsito de personas, bienes y servicios, reflejando dinámicas sociales y económicas profundamente arraigadas en su historia.

Desde una perspectiva histórica, este territorio ha sido testigo de procesos de colonización, resistencia y organización comunitaria, donde las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas han jugado un papel central en la preservación de sus tradiciones y derechos sobre la tierra, por lo que el Consejo Comunitario El Samán, como organización representativa, ha sido un pilar fundamental para la gestión de los recursos naturales y la cohesión social en el territorio.

En el ámbito social, la diversidad cultural de la región resalta como una de sus principales características, con una interacción constante entre costumbres y saberes ancestrales; sin embargo, también enfrenta desafíos significativos relacionados con el acceso equitativo a la educación, la superación de brechas sociales y la construcción de espacios seguros en un contexto que históricamente ha estado afectado por la violencia y el conflicto armado.

En este escenario, la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés emerge como un núcleo esencial para el desarrollo comunitario y la transformación social, así como espacio de formación,

que no solo busca garantizar el acceso a la educación básica y media, sino también fomentar el fortalecimiento de las identidades culturales y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de su entorno. Este papel educativo se ve intensificado por las necesidades particulares de las comunidades vecinas, que esperan de la institución una respuesta integral frente a los retos del contexto territorial.

Figura 1.



Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.

Nota. La figura muestra la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés. Fuente: Institucional (2023).

A nivel socio-económico, según el PEI (2023) de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, “un gran porcentaje de familias pertenecen a estratos situados por el Sisbén en escalas muy bajas y su economía actualmente se basa en la producción de yuca amarga, caña de azúcar. cultivos de uso ilícito; explotación de ganado vacuno y equinos en pequeña escala, y la explotación del oro a través del barequeo en mínima escala” (p.3), transformando

prácticamente los hábitos alimenticios que por generaciones se basaron en un porcentaje pequeño de alimentos producidos en la región, como lo eran el plátano, yuca para consumo, maíz, frutales que eran comercializados en el mercado del día domingo y vendidos a intermediarios.

La comunidad educativa de la Institución está conformada en un 75% de población Afrocolombiana, un 20% entre campesinos y mestizos, sumado a un 5% de comunidades indígenas, según el PEI (2023) “nace en el año 2.006 como Centro Educativo y se transforma en 2.009 en Institución Educativa, debido a las dificultades que presentaban los pobladores de Ciprés Pueblo Nuevo y veredas vecinas (El Puente, Cabuyal, Limoncito, La Pedregosa, El Hoyo, Navarro, Mosquera, La senda) para enviar a sus hijos a continuar con el bachillerato” (p.2).

Tras la creación gradual de la Institución, surgieron importantes dificultades en infraestructura y alimentación, por lo que, para hacer frente a estas problemáticas, se implementaron proyectos como huertas caseras, cría de pollos de engorde, porcinos y piscicultura a pequeña escala, todos orientados hacia prácticas de respeto y cuidado ambiental. Sin embargo, estos proyectos concluían al término de cada ciclo escolar, lo que obligaba a reiniciar y adaptar las iniciativas anualmente; asimismo, la falta de una sistematización efectiva derivó en un activismo repetitivo, carente de la reflexión necesaria para promover cambios significativos en la comunidad educativa.

En este contexto, el desafío de la institución no se limita a la ejecución de proyectos, sino que reside en su integración dentro de un marco de sistematización y aprendizaje continuo, lo que busca que estudiantes, docentes y familias se conviertan en agentes activos de su propia transformación social, tal como lo señala Freire (1970), la educación debe ser un acto de

liberación, en el cual las personas no solo comprendan su realidad, sino que también desarrollen las herramientas necesarias para transformarla; por lo que, en este caso, la ausencia de espacios para reflexionar sobre los logros, limitaciones y aprendizajes de los proyectos implementados limitó el potencial de transformación.

Dentro de este mismo proceso, los docentes, conscientes de las necesidades contextuales de cada momento, impulsaron prácticas educativas adaptadas a la realidad de los estudiantes, enriqueciendo el aprendizaje a través de experiencias y dinámicas participativas. Sin embargo, estas valiosas iniciativas y las lecciones derivadas de ellas no fueron compartidas ni sistematizadas, lo que redujo su impacto colectivo y limitó la posibilidad de replicarlas o enriquecerlas con el tiempo, lo que provocó la carencia de intercambio y registro de experiencias dejó un vacío en la consolidación de una pedagogía transformadora, privando a la institución de la oportunidad de construir un legado educativo sostenible y profundamente reflexivo.

De esta manera, el reto de integrar los proyectos en un marco de sistematización y aprendizaje continuo, señalado previamente, también se extiende a la gestión de estas prácticas docentes, pues su articulación es clave para que estudiantes, docentes y familias se conviertan en agentes activos de transformación social, como lo propone Freire (1970).

Hay que mencionar, además En el año 2014, la Institución experimentó un cambio significativo con la llegada de *Save the Children*, una organización sin ánimo de lucro con más de 100 años de trayectoria y presencia en más de 110 países y desde su filosofía de apoyo comunitario, esta organización impulsó diversos proyectos que dejaron una huella profunda en nuestra comunidad educativa. Siguiendo la línea de pensamiento de Freire (1970), quien sostiene que "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el

mundo", dichos proyectos se enfocaron en fortalecer habilidades técnicas y transformar las relaciones y el tejido social de quienes participaron en ellos.

En este contexto, uno de los primeros grandes aportes fue un proyecto orientado a fortalecer las competencias en lectura, escritura y oralidad. Así lo expresó la E. Pérez (comunicación personal, 12 de abril de 2023) rectora de la Institución durante los diálogos de saberes:

Fue emocionante ver cómo docentes, estudiantes y padres de familia se unieron en torno a la creación de un libro titulado “Del Ajo a la Yerbamora”. Este texto, fruto del programa nacional “Territorios Narrados”, no solo reflejaba nuestras historias, sino también nuestro orgullo colectivo. Su publicación, disponible hoy en bibliotecas públicas del país, nos enseñó que nuestras voces merecen ser escuchadas y valoradas.

La rectora de la Institución, con una mirada que mezcla orgullo y nostalgia, rememora uno de los momentos más significativos en la historia reciente de la comunidad educativa: la creación del libro “Del Ajo a la Yerbamora” (2016), un proyecto que trascendió la mera producción literaria; ya que fue un acto profundo de unión y reconocimiento comunitario. Como ella misma expresa: “Fue emocionante ver cómo docentes, estudiantes y padres de familia trabajaron juntos para darle vida a nuestras historias. No era solo un libro, era nuestro legado, nuestras voces contadas con amor y dignidad”.

Sus palabras, acompañadas de una sonrisa que refleja la fuerza de lo vivido, resaltan cómo este acto de creación colectiva encarna uno de los principios fundamentales de la educación popular: el conocimiento surge y se enriquece a partir de las experiencias concretas de las comunidades. En este sentido, Freire (1970) sostiene que la educación debe partir de las realidades de los educandos para construir aprendizajes significativos. Así, el libro no solo

representa un producto literario, sino también el resultado de un diálogo de saberes, donde las vivencias locales se convierten en fuente de orgullo y empoderamiento para quienes participaron en su creación.

Es así que, el libro “Del Ajo a la Yerbamora” es mucho más que una colección de palabras; es un reflejo de identidad y un puente que conecta a diferentes generaciones de la comunidad educativa, dado que su creación despertó en los participantes algo especial: el orgullo de ver sus narrativas locales compartidas en bibliotecas públicas del país y exhibidas en diversos eventos. E. Pérez (comunicación personal, 12 de abril de 2023) lo resume con estas palabras: “Nos enseñó que nuestras voces importan, que lo que somos y lo que vivimos merece ser contado y valorado”.

En este sentido, este proyecto se convirtió en una muestra evidente de cómo la educación, como un acto de amor, puede empoderar a las personas al despertar en ellas la conciencia de su propia identidad y valor.

E. Pérez (comunicación personal, 12 de abril de 2023) también recuerda la llegada de otros proyectos implementados por *Save the Children*, destacando especialmente el impacto del proyecto RESPIRA:

En uno de los momentos más significativos, se nos invitó a reflexionar sobre nosotros mismos y nuestras relaciones interpersonales. A través del proyecto RESPIRA, aprendimos que la atención plena y la escucha activa podían ayudarnos a gestionar los conflictos escolares, transformando no solo el aula, sino también nuestras vidas cotidianas. Durante los talleres, los docentes guiaban ejercicios de relajación y respiración consciente, ayudándonos a encontrar calma en medio del ruido y a valorar cada instante como una oportunidad de aprendizaje.

Este proyecto no solo promovió herramientas prácticas para el manejo del estrés y los conflictos, sino que también fomentó una comunidad educativa más armoniosa y consciente.

En relación con lo anterior, Freire (1993) subraya que el aprendizaje no solo debe ser cognitivo, sino también emocional, ayudando a las personas a ser más conscientes de sí mismas y de su entorno. Por lo tanto, la práctica RESPIRA demostró cómo la educación puede sanar, puede fortalecer vínculos desde la escucha y comprensión de su entorno, el cómo puede fortalecerse una comunidad basada en el respeto mutuo y la empatía.

De igual manera, E. Pérez (comunicación personal, 12 de abril de 2023) afirma que “en aquella época también nos enfrentamos a una conversación profunda sobre la equidad y la justicia a través de un proyecto enfocado en género, en este espacio, estudiantes y docentes trabajaron juntos en temas como la salud sexual y reproductiva, la igualdad de género y la prevención de la violencia, estas actividades no solo sembraron conciencia, sino que transformaron actitudes y relaciones, permitiéndonos construir un ambiente más inclusivo y respetuoso dentro de nuestra comunidad”.

Es así como en el proceso desarrollado en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, se abordaron temas que durante mucho tiempo habían permanecido en las sombras, propiciando una reflexión profunda sobre las realidades que rodean a la comunidad educativa, lo que permitió reconocer su identidad como sociedad, identificar aquello que deseamos transformar y comprender los desafíos que enfrentamos.

Por lo que, estudiantes y docentes se unieron en un diálogo significativo sobre la equidad, la justicia y el verdadero significado de ser parte de una comunidad donde todos merecen respeto y oportunidades, un espacio de encuentro que visibilizó problemáticas y fortaleció el compromiso colectivo hacia un cambio positivo.

En relación con lo anterior, E. Pérez (comunicación personal, 12 de abril de 2023) recuerda uno de los momentos más impactantes: “Uno de los momentos más significativos fue cuando los estudiantes se convirtieron en auténticos agentes de cambio a través del proyecto PACOS. Aprendieron a crear piezas comunicativas y, con una valentía admirable, denunciaron públicamente las precarias condiciones en las que estudiaban, tanto así que su mensaje llegó al programa de televisión nacional “El periodista soy yo”, lo que desató una movilización institucional que culminó en la construcción de un nuevo colegio”.

Freire (1970) destaca la importancia de que los oprimidos tomen conciencia de su realidad para poder transformarla, y el proyecto PACOS se erige como un claro ejemplo de esta pedagogía de la liberación, ya que este proyecto demostró de manera contundente cómo los estudiantes pueden convertirse en agentes de cambio cuando se les brindan las herramientas y la confianza necesarias. Fue precisamente lo que hicieron estos estudiantes al denunciar las precarias condiciones en las que estudiaban, lo que permitió a los estudiantes tomar el control de la narrativa de sus vidas, utilizando piezas comunicativas para contar su historia y cuando su mensaje llegó al programa de televisión “El periodista soy yo”, se escuchó su voz y su denuncia movilizó instituciones y autoridades, por lo que, la construcción de un nuevo colegio no fue simplemente un logro material, sino una victoria simbólica que evidenció cómo el conocimiento puede empoderar y transformar la realidad de toda la comunidad educativa.

En paralelo a estos proyectos, se comenzó a potenciar el deporte como una herramienta educativa, pues desde el año 2015, los estudiantes participan en los juegos “Supérate”, destacándose en disciplinas como fútbol, ajedrez, atletismo y lanzamiento de jabalina, donde cada victoria, cada entrenamiento, refuerza la idea de que el aprendizaje no se encuentra solo

en las aulas, sino también en los campos deportivos, donde los valores de esfuerzo, disciplina y trabajo en equipo se hacen tangibles.

Así, a través de estas experiencias, comprendimos que la educación va más allá de los contenidos curriculares; es un proceso vivo que crece y se alimenta de nuestras historias, luchas y victorias. La llegada de *Save The Children* fue el catalizador que permitió a la comunidad educativa reconocer su capacidad para reflexionar y actuar, transformando su realidad con sus propias manos, por lo que hoy, al mirar hacia atrás, recordamos los proyectos y logros y entendemos que cada uno de ellos nos enseñó a ser los protagonistas de nuestra historia y los arquitectos de nuestro futuro.

La rectora de la Institución relata una historia de lucha y esperanza que comenzó en 2006, cuando el aumento constante de estudiantes y las precarias condiciones de la infraestructura parecían un obstáculo insuperable. Sin embargo, lo que para algunos podría haber sido una barrera, la comunidad educativa lo transformó en un impulso para soñar en grande, fue así como, movidos por el deseo de ofrecer un espacio digno para aprender y crecer, docentes, padres de familia y líderes comunitarios unieron esfuerzos en una misión que marcaría un antes y un después en su historia.

El proyecto PACOS, que llevó la voz de los estudiantes a nivel nacional, se convirtió en el catalizador del cambio gracias a la valentía de esos jóvenes, quienes alzaron su voz para denunciar las precarias condiciones en las que estudiaban, ya que su mensaje conmovió a quienes lo escucharon e impulsó a las instituciones a actuar. Entre los apoyos recibidos, destacaron el del Consejo Comunitario El Samán, la Gobernación del Cauca y el alcalde Carlos Vela, quienes respaldaron la presentación de un ambicioso proyecto ante el sistema de regalías del OCAD Pacífico.

La comunidad celebró cuando los recursos fueron aprobados, para iniciar el proyecto en la vereda Ciprés Pueblo Nuevo, en un predio cedido por el departamento del Cauca, comenzaron a levantarse los cimientos de lo que sería mucho más que un edificio: sería un símbolo de esfuerzo, unión y resistencia; donde año tras año, con paciencia y dedicación, se materializó este sueño colectivo, y en 2019 la nueva planta física abrió sus puertas a los estudiantes, quienes encontraron en sus aulas un espacio renovado que reflejaba su dignidad y valor.

No obstante, esta transformación trascendió los muros de la institución, ya que la nueva infraestructura dio paso a proyectos que iban más allá de lo académico, pues iniciativas agrícolas, pecuarias, ambientales, artísticas y deportivas comenzaron a florecer, reflejando el espíritu de una comunidad que se niega a rendirse.

Es así que la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, con sus 17 años de historia, es un claro ejemplo de resistencia y evolución en un contexto desafiante, ya que, a lo largo de este tiempo, ha implementado diversos proyectos en los ámbitos agrícola, pecuario, cultural, y de lectura y escritura, género. Aunque su enfoque ha sido predominantemente académico y de carácter tradicional, no siempre ha logrado responder de manera integral a las necesidades y potencialidades de su entorno. En este espacio conviven 245 estudiantes distribuidos en siete sedes, provenientes de veredas como Cabuyal, La Pedregosa, Limoncito, Navarro, El Puente del Río Timbío, El Hoyo Tambo, La Senda, La Norcasia y Morcón, junto con un pequeño porcentaje de población migrante.

En el corazón de esta comunidad educativa, emerge una inquietud latente: ¿cómo puede la Institución alinear su enfoque educativo con las características socioculturales, económicas y territoriales de su contexto? Esta pregunta guía una reflexión profunda sobre la trayectoria

institucional, invitando a revisar su historia, evaluar los proyectos implementados y construir colectivamente un plan que responda con pertinencia a las demandas locales.

En este orden de ideas, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del año 2023 establece como meta "diseñar una modalidad que se ajuste al contexto"(p.3), una tarea que va más allá de la planificación técnica y requiere un diálogo de saberes constante entre docentes, estudiantes y familias, este proceso de introspección colectiva busca mirar hacia el pasado para identificar aciertos y aprendizajes y proyectar un futuro educativo que empodere a la comunidad desde sus propias raíces culturales y territoriales.

Es en este marco donde surge una necesidad crítica de comprender cómo los proyectos educativos implementados entre 2018 y 2023 han impactado en la realidad de la institución y qué aprendizajes pueden extraerse para mejorar su conexión con el contexto, ya que, a lo largo de este período, la comunidad educativa ha demostrado esfuerzos notables para adaptar la enseñanza a las características locales, aunque todavía persisten desafíos significativos.

Por otro lado, la sistematización de experiencias, es una herramienta clave en este proceso y de acuerdo con Torres y Barragán (2004), esta metodología permite registrar y analizar las experiencias vividas en el proceso educativo y facilita la identificación de sus impactos, tanto positivos como negativos, dado que, en su enfoque, la sistematización se presenta como un acto reflexivo, colectivo y transformador, que va más allá de recopilación de datos, es una forma de aprender de las experiencias previas para tomar decisiones informadas y generar conocimientos que pueden ser aplicados de manera práctica en el futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior, utilizar la sistematización de experiencias desarrollada por Torres y Barragán (2004) en este contexto puede ser crucial para la construcción de un currículo propio desde una perspectiva de educación popular, dado que este enfoque permite

revisar lo que se ha hecho e identificar de forma crítica las implicaciones de cada proyecto en el territorio, la cultura y la comunidad; de este modo, la sistematización se convierte en una herramienta de aprendizaje constante, que permite que la comunidad educativa adquiera las herramientas necesarias para adaptar y transformar su realidad educativa en función de sus necesidades específicas.

Con lo expuesto anteriormente la investigación inicia desde la pregunta problema La presente investigación, entonces, plantea como pregunta problema: ¿Cómo puede la Sistematización de Experiencias Educativas en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés entre 2018 y 2023 propiciar la construcción de un currículo propio desde una perspectiva de educación popular?

1.2 Justificación

La sistematización de experiencias educativas realizadas en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés desde el año 2018 al 2023 para la búsqueda de un currículo en contexto, responde a la necesidad de construir un currículo en contexto que refleje las realidades, aspiraciones y potencialidades de la comunidad educativa. Este proceso es vital en un escenario marcado por transformaciones institucionales y sociales, como el traslado de sede, los efectos de la pandemia y los cambios en las dinámicas educativas a nivel mundial. En este contexto, surge la urgencia de documentar y analizar las experiencias educativas con el propósito de diseñar estrategias que fortalezcan el aprendizaje significativo y la conexión entre el currículo y las vivencias locales.

Desde el enfoque de la educación popular, propuesto por Paulo Freire (1970), este trabajo se justifica en la medida en que la educación se entiende como un acto de liberación que debe estar profundamente arraigado en la realidad social de los estudiantes, dado que la educación popular aboga por un currículo que no solo transmita conocimientos, sino que también fomente

el pensamiento crítico, la participación activa y la transformación social. En este sentido, sistematizar las experiencias de la comunidad educativa permite construir un modelo curricular que sea pertinente y significativo, que dé voz a las narrativas locales y que responda a los desafíos y fortalezas identificadas en el periodo estudiado.

Además, este ejercicio de sistematización fortalece la memoria colectiva y la identidad comunitaria, aspectos fundamentales para una educación que busca empoderar a sus participantes y promover la justicia social. Según Jara (2006), la sistematización no solo organiza el conocimiento, sino que también lo convierte en una herramienta para reflexionar y proyectar nuevas prácticas; por lo tanto, este trabajo se convierte en un aporte significativo al ámbito educativo, ya que permite extraer aprendizajes valiosos que pueden ser replicados y adaptados en otros contextos similares.

En última instancia, este proceso busca contribuir al desarrollo de una educación integral, crítica y transformadora, donde el currículo se construya desde y para la comunidad. La relevancia de esta labor radica en que permite superar enfoques estandarizados, priorizando un aprendizaje contextualizado que atienda a las necesidades particulares de los estudiantes, las familias y el entorno en general; con ello, se consolida una educación más democrática, inclusiva y comprometida con el desarrollo sostenible y la equidad social.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Sistematizar las experiencias educativas de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés desde el año 2018 al 2023, para propiciar el diseño un currículo contextualizado desde la perspectiva de la educación popular.

2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Construir una línea de tiempo con los procesos desarrollados a través de los proyectos implementados en la Institución desde 2018 hasta 2023.
- ✓ Analizar los aprendizajes que dejó la sistematización de experiencias desde los diferentes proyectos sistematizados.
- ✓ Plantear estrategias para la implementación de un currículo contextualizado.

3. Marco Referencial

3.1. Antecedentes

En el siguiente aparte se muestran los antecedentes internacionales, nacionales y locales, que nutren el presente ante proyecto, puesto que se presentan el en campo de la Maestría de Educación Popular, desde diferentes temáticas.

3.1.1 Antecedentes Internacionales

En primera instancia, en el ámbito internacional, se trae como referente la investigación de Rodríguez (2019) denominada “La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento”, en la cual se trata un proceso teórico y metodológico que, a partir de la recuperación e interpretación de la experiencia, de su construcción de sentido y de una reflexión y evaluación crítica de la misma, pretende construir conocimiento, y a través de su comunicación orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales. En este sentido, el presente trabajo de investigación tiene como propósito indagar sobre las formas en que se sistematizan las experiencias vividas al interior de un contexto educativo específico y de esta manera poder contribuir en la resignificación de las prácticas educativas y los procesos pedagógicos que se dan alrededor de estas instituciones.

En segunda instancia, se destaca la investigación de Jara (2001), como se describe en la anterior cita, genera su aporte desde la sistematización de experiencias educativas, brindando una perspectiva de como esta transforma las practicas educativas, a partir de la reflexión de las mismas, brinda como referente un análisis desde las entrevistas aplicadas sobre la percepción de la comunidad educativa a partir de la realización de la misma, para posteriormente iniciar un análisis teniendo en cuenta los planteamientos que realiza Jara (2001) sobre sistematización de experiencias, además de otros autores, brindando un acercamiento a diferentes miradas de la sistematización, en su proceso de reconocimiento de ruta a seguir.

Como segundo referente Internacional tenemos a “Sistematización de experiencias:

Proyecto de formación continua para profesionales en Orientación” desarrollada en la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio, esta sistematización se realiza en el marco de la presentación por vez primera ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) al proceso de auto-evaluación del Bachillerato y Licenciatura en Orientación, dentro de esta sistematización se puede observar que a partir de los resultados que se iban obteniendo en cada proceso, se iban tomando decisiones en pro de mejorar procesos, a su vez la comunidad educativa realizó estas mejoras en base a a escucha de las necesidades que la comunidad educativa; el método que se uso es el planteado por Jara, razón por la cual inician con preguntas base para la identificación de la necesidad a sistematizar y posible ruta seguir. El aporte que realiza esta investigación es evidenciar como la sistematización ha generado la transformación en estructuras educativas.

3.1.2 Antecedentes Nacionales

La investigación de Solarte (2022), titulada "La historia de los invisibles", relata una experiencia significativa en el territorio afrodescendiente del Cauca, específicamente en la vereda Las Delicias, ubicada al sureste del municipio de Buenos Aires. El propósito principal de este estudio es otorgar voz a los miembros de esta comunidad, contribuyendo a su visibilización y fortaleciendo su autorreconocimiento como actores clave dentro del tejido sociocultural de la región.

En su marco teórico, se incorporan las ideas de Kaplun (2002) sobre la comunicación, proporcionando una base conceptual para analizar los procesos comunicativos presentes en el territorio. Además, se destaca la noción de interculturalidad, entendida como un modelo de interacción que promueve relaciones horizontales y facilita el diálogo entre distintos grupos étnicos; ampliando de esta manera la comprensión de las dinámicas sociales y culturales de Las Delicias, subrayando la importancia del encuentro entre identidades diversas.

Asimismo, el diálogo emerge como un eje central de la investigación, al fomentar la

participación activa de los miembros de la comunidad afrodescendiente. A través de este, se posibilita la expresión de sus vivencias, la construcción colectiva de relatos y el rescate de una narrativa que, históricamente, ha sido relegada al silencio; de igual manera, resalta el diálogo como un medio transformador para articular la memoria ancestral y dar lugar a voces que habían sido invisibilizadas.

En síntesis, "La historia de los invisibles" constituye un aporte significativo al ámbito investigativo, al combinar elementos como la memoria histórica, los enfoques comunicativos de Kaplún (2002), la interculturalidad y el diálogo, donde todos estos factores confluyen para reivindicar y otorgar reconocimiento a la comunidad afrodescendiente de Las Delicias, fortaleciendo su identidad y presencia en el contexto del Cauca.

Asimismo, se retomó el trabajo de Camargo y Amado (2019), titulado "La Sistematización de la práctica pedagógica con metodología escuela nueva en la institución educativa agropecuaria Santa Bárbara, escuela El Rosal – Cómbita", ofrecen aportes significativos al presente anteproyecto. Este estudio se centra en la sistematización de prácticas pedagógicas con un enfoque hermenéutico y cualitativo, particularmente en el ámbito agrícola. Desde esta perspectiva, se plantearon instrumentos que permitieron reestructurar los objetivos inicialmente presupuestados, apoyándose en conceptos clave de autores como Mejía, quien analiza la sistematización desde una visión crítica y reflexiva.

La investigación tiene como objetivo principal comprender la implementación de la metodología Escuela Nueva en la institución y para ello, utiliza la sistematización de experiencias como método y el análisis documental como técnica, destacando mejoras en el aprendizaje, liderazgo docente y clima escolar, con un impacto positivo en la comunidad

educativa local. Entre sus propuestas destacan el gobierno de padres, el libro de actas de compromisos y la introducción del teatro escolar. Aunque se identifica como limitación la singularidad de la institución estudiada, se recomienda replicar el modelo en otras escuelas rurales e implementar la metodología Escuela Nueva en más contextos educativos.

En este marco, la investigación también busca comprender y valorar los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas y afrocolombianos en el contexto educativo. A través de un enfoque cualitativo, participativo y de base comunitaria, se identifican experiencias exitosas en diferentes regiones del país que comparten elementos comunes, como la participación activa de la comunidad, el uso de la lengua propia, el enfoque intercultural y la conexión con el territorio.

A pesar de desafíos como la falta de recursos, la discriminación y la desvalorización de los saberes ancestrales, la investigación aporta conceptos esenciales al anteproyecto, tales como etnoeducación, contextos multiculturales y prácticas etno-educativas. Estos elementos permiten adaptar las características de sistematización y procesos, además de que fortalecer el vínculo entre educación, territorio y diversidad cultural, contribuyendo al reconocimiento y preservación de los saberes ancestrales en el ámbito educativo.

3.1.3 Antecedentes Locales

La investigación de Tombé (2021) denominada "La sistematización de procesos organizativos y las historias de luchas en la zona sur del municipio de El Tambo", constituye un aporte significativo tanto a nivel académico como comunitario. Su objetivo principal es sistematizar las experiencias organizativas del Consejo Comunitario El Samán desde 2003 hasta 2019, empleando una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas que permiten un análisis integral de las vivencias, logros y desafíos enfrentados por esta organización.

Este enfoque dual se sustenta en datos numéricos, así como valora las historias y aprendizajes obtenidos durante el proceso, destacando la dimensión humana y comunitaria de estas experiencias, documentando los procesos organizativos, donde se rinde homenaje a Jairo Tombé, un líder cuyo legado de sabiduría y compromiso dejó una huella profunda en la comunidad educativa local.

El impacto de esta sistematización trasciende lo académico, ya que contribuye a preservar la memoria colectiva y fortalecer los lazos comunitarios, al tiempo que comparte lecciones valiosas para el futuro. Al integrar ambas metodologías, se logra una comprensión holística de los procesos organizativos y de las luchas históricas que han marcado la zona sur del municipio de El Tambo, consolidando el papel de estas iniciativas como herramientas para el desarrollo y la transformación social.

Por último, se menciona la investigación de Cortes (2020) titulada "La Niñez con Pensamiento Afro: Hacia una Identidad Propia desde la Identidad", se enmarca en la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca y representa un esfuerzo destacado en el ámbito de la educación étnica. Este proyecto, desarrollado por Ester Liliana Cortes Tovar, tiene como propósito principal resaltar el modelo educativo implementado en la Asociación Casita de Niños, ubicada en el municipio de Villa Rica, Cauca. Su objetivo central es visibilizar cómo este modelo contribuye al fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de la comunidad afrodescendiente.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, lo que permitió obtener información profunda y detallada sobre las experiencias y percepciones de los educadores y niños que hacen parte de la Asociación. Además, la

metodología adoptada destaca la importancia de la perspectiva del "otro", promoviendo una comprensión integral y respetuosa de las dinámicas culturales y educativas de la comunidad.

Este trabajo no solo aporta al ámbito académico, sino que también subraya la relevancia de los modelos educativos que integran y fortalecen las identidades culturales, promoviendo el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica en contextos educativos.

4. Referentes Conceptuales

La sistematización de las experiencias educativas en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés durante el período de 2018 a 2023 implica una exploración integral de los procesos, logros y desafíos asociados con la implementación de prácticas en el ámbito agropecuario, cultural, deportivo, lecto-escritor. Para comprender y abordar eficazmente esta problemática, es crucial establecer un marco conceptual que enfoque los elementos clave relacionados con sistematización, experiencias educativas, currículo, educación popular.

Figura 2.



Mapa mental 1: Sistematización de experiencias.

Nota. La figura muestra el proceso de sistematización de experiencias, destacando cómo se transforma la práctica en conocimiento mediante análisis, reflexión y aprendizaje colectivo.

Fuente: Propia (2023).

Figura 3.



Mapa mental 2: Sistematización de experiencias.

Nota. La figura muestra el proceso de sistematización de experiencias, destacando cómo se transforma la práctica en conocimiento mediante análisis, reflexión y aprendizaje colectivo.

Fuente: Propia (2023).

4.1 El Currículo

El término currículo ha sido abordado por diversos autores, quienes, desde distintos contextos, han ofrecido sus definiciones a lo largo del tiempo. Aunque la palabra "currículo" se utiliza en tiempos recientes, su proceso de estructuración comenzó hace siglos. Así lo ilustra la siguiente cita:

Desde el período clásico con las Instituciones de Quintiliano (95 d.C.), pasando por la época medieval (Erasmus, 1521), la Universidad de Bolonia (1214), la Universidad de París (siglos XII y XIII), las escuelas del siglo XV hasta la época del Renacimiento (siglo XVI), se evidencian grandes cambios y agitaciones en todos los ámbitos, que fueron

acompañados por la evolución conceptual y las transformaciones en las dinámicas escolares. (Malagón, Rodríguez y Rodríguez, 2019, p.111)

Esta investigación muestra cómo el currículo comenzó de manera diversa, sin una conceptualización clara como lo plantea Malagón, Rodríguez y Rodríguez (2019).

Fue evolucionando gradualmente desde el año 95 d.C., buscando imponer un "orden" en las dinámicas de cada época. A lo largo de varios momentos históricos, se evidencian influencias políticas, sociales y económicas que moldearon el sistema educativo, además de que se describe las estructuras curriculares desde diferentes perspectivas temporales, cada una ofreciendo distintas formas de interpretar el currículo. Es así como dependiendo del contexto y sus necesidades, estas perspectivas han evolucionado con el propósito de no imponer un orden rígido, sino de guiar hacia la transformación, por lo que los autores identifican cuatro eras dentro de la evolución de las corrientes curriculares: la “Era Pretradicionalista” (1890-1920), la” Era Tradicionalista” (1920-1950), la “Era Reconceptualista” (1960-1980) y la “Era Postmoderna o Crítica” (1980 hasta hoy). (p.112)

Para el presente proyecto, adoptamos la concepción del currículo elaborada por Stenhouse (1975) ya que se ajusta a las necesidades de nuestro contexto cuando afirma que:

La relevancia de los contenidos debe estar vinculada a procesos de investigación y solución de problemas, orientados a que docentes y estudiantes desarrollen métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados. Los objetivos y contenidos curriculares no deben pre-especificarse, sino que deben plantearse problemas y temas amplios que permitan a los sujetos elaborar no solo el currículo, sino también las estrategias y procesos necesarios para resolver las problemáticas que les son relevantes. (p.123)

Esta definición de currículo se alinea con la visión de la institución y aunque el proceso de transformación apenas ha comenzado en esta sistematización, se considera fundamental que, como comunidad se inicie una reflexión crítica sobre el desarrollo como docentes y estudiantes. Es esencial comprender que el contexto está en constante cambio, lo que obliga a adaptarse y transformarse según las necesidades y aprendizajes que surjan de las prácticas que se realicen, siempre basándose en los planteamientos de Stenhouse.

En este contexto, la autoevaluación se convierte en una herramienta clave para el cambio. Este proceso debe estar acompañado de un diálogo continuo y colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo una participación activa y reflexiva que impulse la mejora y el crecimiento conjunto; asimismo, dentro de este proceso de construcción, es pertinente reflexionar sobre el concepto de educación que subyace en estos planteamientos.

4.2 Educación

La educación es una herramienta fundamental en la formación de individuos capaces de enfrentar las injusticias y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Según Fanon (2008), “la educación no debe limitarse a la mera transmisión de conocimientos, sino que debe ser un proceso liberador que empodere a las personas para cuestionar las estructuras opresivas y participar activamente en la lucha por la emancipación”.

En este sentido, la educación adquiere un papel crucial en la formación de una conciencia crítica, la cual se acopla a la visión de currículo planteada por Stenhouse, que permite a los individuos analizar y cuestionar las dinámicas de poder y las injusticias presentes en la sociedad. Dentro de la visión de Fanon (2008) encontramos como colectividad una de nuestras bases, pues la educación no implica solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas para incidir en el cambio social y político, dado que la educación liberadora

capacita a los individuos para ser agentes de transformación en sus comunidades, contribuyendo así a la construcción de un mundo más justo y solidario.

4.3 Educación Popular

La educación popular es una filosofía educativa que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en una herramienta fundamental de liberación y cambio social. En su núcleo, se encuentra el reconocimiento de las necesidades y experiencias de los sectores populares, quienes han sido históricamente excluidos y marginados de los sistemas educativos convencionales. Esta perspectiva se orienta hacia una educación que permita a los individuos reconocer su propia realidad y transformarla de manera consciente y participativa.

Paulo Freire, figura clave en el desarrollo de la educación popular, propuso un enfoque dialógico y participativo en el proceso educativo. Para Freire (1970), la educación no debe ser una acción unilateral en la que el educador impone su conocimiento al educando, sino un diálogo horizontal en el que ambas partes aprenden y se enriquecen mutuamente, por lo que la educación como diálogo no solo involucra la transmisión de conocimientos, sino también una reflexión crítica sobre la realidad social y la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas que enfrentan las comunidades.

De acuerdo con Freire (1970), la educación popular es un proceso transformador que busca la emancipación social. En este marco, el conocimiento se convierte en una herramienta poderosa para desafiar las estructuras de dominación y promover la justicia social. Así, la educación popular además de que capacita a los individuos en habilidades y competencias, también los forma para analizar críticamente su entorno y participar activamente en la construcción de una sociedad más equitativa y democrática.

Siguiendo este planteamiento, Cendales (2008) señala que el proceso de desarrollo de un

proyecto educativo debe ser participativo, reflexivo y transformador:

- 1. Participación:** Implica la involucración de todos los actores interesados en el proyecto.
- 2. Reflexión:** El proyecto debe ser un espacio de reflexión que permita a los actores aprender de sus propias experiencias.
- 3. Acción:** El proyecto debe conducir a una transformación real de la realidad de los participantes.

Freire también destacó la importancia del "diálogo" como esencia de la educación liberadora, donde "El diálogo es el encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no para que un sujeto logre imponerse al otro, sino para que ambos, en una relación dialéctica, se comuniquen, se transformen y se liberen" (Freire, 1971, p. 83).

Además, en "Los condenados de la tierra", Fanon (2008) subraya la relevancia de la concientización nacional en la construcción de una identidad colectiva, crucial para la descolonización y el fortalecimiento de la identidad en contextos postcoloniales, asimismo plantea que la conciencia nacional, basada en una historia y cultura compartidas, es un componente esencial de la lucha hacia la liberación social y cultural.

5. Ruta Metodológica

Figura 4.

Inicio de dialogo de saberes sistematización de experiencias.



Nota. La figura muestra el inicio de las secciones de dialogo de saberes realizadas con el equipo docente, en el mes de febrero del año 2022, durante la semana de planeación institucional, donde se plantea las dificultades que existen en la apropiación de los proyectos existentes, trayendo consigo pérdida de identidad institucional. Fuente: Institucional (2022).

El libro “Sistematización de Experiencias” de Torres y Barragán (2017), aporta elementos clave para el desarrollo de la presente investigación, especialmente en la construcción de la ruta metodológica, como se evidencia en la figura 3, dado que los autores contextualizan el surgimiento del término "sistematización", destacando su origen en la posguerra mundial, un periodo en el que Estados Unidos buscaba expandir el capitalismo mediante el modelo desarrollista, influyendo en la educación, la economía, la cultura y la política. En respuesta,

surgieron resistencias desde enfoques como la educación popular, la sociología, la teología y la filosofía de la liberación.

En este contexto, durante la década de 1970, Paulo Freire propuso una educación problematizadora, mientras que Orlando Fals Borda y Gustavo Gutiérrez desarrollaron la Sociología y la Teología de la Liberación, respectivamente. En 1974, Diego Palma planteó desde el trabajo social la necesidad de una teoría propia, y en 1983, Mario Kaplún adaptó la metodología de la educación popular a la comunicación. Estas iniciativas promovieron la búsqueda de estrategias reflexivas basadas en aprendizajes prácticos, consolidando la sistematización como un instrumento fundamental, estrechamente vinculado al trabajo social.

Asimismo, Torres y Barragán (2017) destacan cómo la sistematización ha apoyado diversas áreas del conocimiento, permitiendo que a partir del análisis de prácticas se generen aprendizajes transformadores y avances significativos en los procesos. Este enfoque, basado en el análisis crítico, resulta central para el presente proyecto. Además, los autores presentan las fases del proceso de sistematización, que incluyen: Condiciones iniciales, conformación del grupo responsable, definición de preguntas y ejes orientadores, diseño y plan de trabajo, reconstrucción histórica narrativa, análisis e interpretación crítica, síntesis y escritura del informe final y socialización y acción de resultados.

Por último, Torres y Barragán (2017) subrayan que el término "experiencia" es el resultado del análisis de las prácticas realizadas. En otras palabras, solo a través de una reflexión crítica sobre dichas prácticas se pueden transformar en aprendizajes significativos, alineados con los objetivos de la presente investigación.

5.1 Condiciones Iniciales

En 2022, se llevaron a cabo diálogos de saberes con los docentes de las siete sedes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, un proceso que, como lo señala Carrillo (2007) en su

obra “Educación Popular, Trayectoria y Actualidad”, tenía el propósito de “contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad” (p.5). Este enfoque, basado en los principios de la educación popular, busca promover el empoderamiento y la participación activa de cada miembro de la comunidad, sustentando así el objetivo central de estos encuentros: la construcción colectiva del conocimiento y la acción transformadora a nivel institucional.

En este proceso participaron activamente a su vez dos egresadas de la Institución, (una docente orientadora y una docente de aula), quienes aportaron sus perspectivas y experiencias, como sostiene Freire (1998), es fundamental “el derecho de amar y de expresar mi amor al mundo y de utilizarlo como una base de motivación para la lucha” (p.45). Este amor por la comunidad y el compromiso con su transformación se convirtieron en fuerzas motrices que guiaron cada paso de esta sistematización, desde una postura afectiva y ética, el amor se consolidó como el elemento esencial de este proyecto educativo, como un valor y una práctica que le dio sentido y propósito.

De igual manera, la interacción de diversas perspectivas y trayectorias profesionales permitió un análisis profundo de las estrategias implementadas hasta el momento, lo que facilitó reflexionar sobre las fortalezas y limitaciones de la realidad educativa, además de plantear metas a futuro que orientaran la transformación deseada; es así que, la combinación de saberes y experiencias enriqueció el proceso y consolidó una visión compartida del cambio educativo como una construcción colectiva, fundamentada en la reflexión crítica y la praxis, en línea con la pedagogía de la liberación propuesta por Freire (1970).

No obstante, durante los diálogos, se identificaron diversas dificultades en las aulas, siendo el desinterés de los estudiantes hacia las actividades propuestas una de las más notorias,

esta situación evidenció una desconexión entre las metodologías empleadas y las realidades que enfrentan los jóvenes, en este contexto, por lo que se hizo necesario explorar como lo plantea Fals (1990) “el senti-pensar” de los estudiantes, ya que se detectaron signos de apatía en el transcurso de las clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, Freire (1998), plantea que la educación no debe considerarse un proceso pasivo o impositivo, la apatía de los estudiantes es un claro indicativo de que el sistema educativo no logra establecer el diálogo real que es esencial para el aprendizaje, además de que sostiene que los estudiantes no deben ser solo receptores de información, sino que deben convertirse en sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que sus voces, necesidades y contextos deben ser escuchados y valorados, permitiendo así una educación más significativa y conectada con sus experiencias.

Este análisis llevó a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje como comunidad educativa, lo que generó diversas opiniones entre los docentes, para algunos, esta crítica inicial fue percibida como un ataque a sus métodos de enseñanza y a la experiencia acumulada, lo que provocó un debate sobre la necesidad de auto-evaluar las prácticas pedagógicas, este debate evidenció una problemática de comunicación entre los docentes, que afecta implícitamente la toma de decisiones y el desarrollo de proyectos institucionales.

Freire (1970) plantea que “el diálogo es una exigencia existencial [...] y no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni a un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (p.23). Asimismo afirma que el diálogo no debe ser una “conquista” de una persona sobre otra, sino una conquista del mundo para la liberación de los seres humanos, en los diálogos realizados, algunos docentes percibieron la autocrítica y la reflexión sobre las metodologías como una forma de imposición, lo cual va en contra de la

noción de diálogo transformador que este promueve, dado que la importancia radica en generar un ambiente donde las críticas se vean como oportunidades para mejorar y reinventarnos en el rol docente, en sinergia con las necesidades del contexto.

Es así que identificar estas problemáticas dialógicas en la Institución fue el segundo paso hacia una comprensión profunda de las dinámicas educativas, lo que implicó reconocer que el diálogo es una herramienta de comunicación y un medio para entender la realidad compartida, para que los docentes puedan crecer y co-crear conocimiento, por lo tanto, el diálogo debe ser transformador, cuestionando y superando metodologías que ya no responden a las necesidades actuales y promoviendo una transformación genuina con la participación activa de todos los actores: docentes, estudiantes y padres de familia.

A medida que avanzaban los encuentros y se adoptaba el enfoque de diálogo propuesto por Freire (1970), concebido como “un encuentro creador entre los sujetos que, a través de la reflexión conjunta, permite pronunciar y transformar el mundo de manera colaborativa” (p.32), parte del equipo docente comenzó a comprender que la transformación de nuestras prácticas y su auto-evaluación constante los acercarían al objetivo institucional plasmado en el PEI (2023) “Ofrecer una educación que responda a las particularidades del territorio y promueva una verdadera transformación” (p.2), por lo que, este proceso no solo implica una revisión de las metodologías utilizadas, o historia sino que también lleva a cuestionar las propias creencias en relación con la educación.

Es por la anterior que, durante el proceso de diálogo, también se identificaron docentes interesados en generar cambios significativos en las dinámicas de la Institución, esta afinidad inicial, sumada a la auto-crítica propiciaron a su vez, ver los procesos de cambio como oportunidades para enriquecer las prácticas y adaptarlas a un contexto educativo en constante

evolución, reconociendo los cambios en el entorno y en las prácticas educativas, se inició con la búsqueda de una herramienta que permitiría generar reflexión del transcurso del proceso, ya que fue en este proceso que se descubrió la sistematización de experiencias como una herramienta clave para reflexionar, documentar y mejorar continuamente las prácticas, guiando de esta manera hacia un cambio colectivo y sostenible en beneficio de toda la comunidad educativa.

Para profundizar en esta herramienta, se consultó a diferentes autores, entre ellos a Torres y Barragán (2010), los cuales brindaron una mayor cercanía a lo que la investigación quería alcanzar, ya que en su texto sostienen que la sistematización implica reflexionar de manera crítica sobre las prácticas educativas pasadas y presentes, identificando lo que ha funcionado, lo que no y sus motivos. Este proceso permite extraer lecciones y buenas prácticas que enriquecen el currículo y orientan la mejora continua.

Asimismo, afirman que: “La decisión de sistematizar una experiencia es, igual que ella, colectiva [...] el equipo de la experiencia decide ‘hacer un pare’ para reflexionar sobre la coherencia, pertinencia social, logros y aprendizajes de su quehacer” (Torres y Barragán, 2010, p. 85). Este análisis crítico debe surgir desde la comunidad educativa comprometida con la transformación de su labor, la anterior frase corroboró para nosotros como equipo que la sistematización para el cumplimiento de nuestros objetivos era muy pertinente puesto que sistematizaba nuestro contexto y necesidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, la decisión de sistematizar las experiencias educativas no es un mero ejercicio administrativo; pues se trata de un acto profundamente político y ético (Freire, 1970); ya que como lo plantean Torres y Barragán (2010), en un mundo donde las realidades educativas cambian constantemente y donde las desigualdades pueden acentuarse, tal como se describe en el planteamiento del problema, tomarnos el tiempo para reflexionar sobre

nuestras prácticas se convierte en un imperativo. Al conformar un equipo de sistematización, no solo evaluamos las experiencias pasadas, sino que también creamos un espacio seguro para la crítica constructiva y el diálogo. Este proceso de intercambio propició la formación del equipo sistematizador, siendo uno de los primeros pasos para iniciar el camino de la sistematización.

Figura 5.

Integrantes de equipo sistematizador.



Nota: La figura muestra el grupo con el cual se trabajó la sistematización. Fuente: Propia (2023).

5.2 Equipo Sistematizador

La conformación del equipo de sistematización se convirtió en una travesía fascinante, un proceso de exploración que, como un río en su curso, conecta lo vivido con lo que está por venir. Este equipo no fue solo un grupo de trabajo; inicialmente, docentes, padres de familia y estudiantes se unieron para formar parte del equipo sistematizador. Juntos, comenzaron como soñadores visionarios de un mañana mejor, y como constructores de ese futuro, tejiendo con delicadeza y pasión una narrativa que revela la esencia de cada experiencia educativa durante el período de análisis. Tal como lo plantean Torres y Barragán (2010) y la visión transformadora de Freire (1998), este momento invita a detenerse, mirar atrás y descubrir el profundo valor de cada

aprendizaje, cada historia y cada esfuerzo compartido.

La sistematización despertó en cada miembro de la comunidad educativa una chispa de reflexión crítica, impulsándolos a creer en la posibilidad de generar un cambio en la realidad. Este proceso otorgó sentido a los logros y desafíos del pasado, al tiempo que proyectó sueños renovados hacia el futuro. Cada paso dado en este camino se convirtió en un acto de creación, donde el pasado se funde con el presente en una danza que ilumina el sendero hacia una educación más humana, más sentida y más comprometida con la transformación.

El equipo sistematizador estuvo conformado por las siguientes personas:

Gaby Carmenza Torres: Ingeniera Ambiental, docente en las áreas de Biología y Agroambiental para los grados sexto a once, así como de Religión en los grados noveno y once, en la Institución desde el año 2012.

María Lucia Perdomo: Psicóloga, maestrante y docente orientadora en la Institución educativa Pueblo Nuevo Ciprés desde 2022, de la cual es egresada. Además, se desempeña como concejal de Juventudes en el Municipio del Tambo, Cauca, destacándose por su compromiso con el bienestar estudiantil y el desarrollo juvenil.

Arleyo Valencia Cobo: Docente de aula desde 2009 y posteriormente nombrado Coordinador académico de la Institución Educativa desde el año 2016.

Elsa Pérez Piamba: Directora desde el año 2007 en el centro educativo y desde 2009 rectora de la Institución Educativa hasta el día de hoy.

Vivian Lizeth Agredo Pérez: Egresada de la Institución Educativa en el año 2012, docente aula del área inglés de sexto a once y docente de español en grado octavo desde el año 2022, maestrante en educación popular.

Sharick Yulieth Rodallega Caicedo: Estudiante de grado décimo, proveniente de

vereda la Pedregosa, estudiante desde grado primero en la Institución.

Lesly Juliana Camilo Caicedo: Estudiante de grado undécimo, proveniente de la vereda Quilcace.

Álvaro José Trochez: Padre de familia estudiante grado séptimo de la Institución Educativa, residente de la vereda Pueblo Nuevo.

Bertha Yolima Ramos: Madre de familia grado octavo, perteneciente al comité de restaurante escolar de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.

Deiby Lorena Idrobo: Madre de familia grado Octavo, representante de comité de convivencia escolar.

Jhonier Vergara: Estudiante grado noveno Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.

Para comprender la importancia de la sistematización en el contexto de las prácticas sociales, es crucial reconocer que estas prácticas no solo surgen de un conjunto de acciones aisladas, sino que se configuran como experiencias colectivas que se desarrollan a lo largo del tiempo. Según Torres y Barragán (2010), una práctica social que se convierte en experiencia colectiva implica una trayectoria continua y la participación activa de un colectivo que, desde su origen, ha permanecido comprometido con su mantenimiento y expansión. Esta dinámica es fundamental para la consolidación de una práctica que no solo sea producto del presente, sino que esté anclada en la historia de sus miembros y sea capaz de convocar a nuevos actores que den continuidad a sus objetivos.

Al revisar los planteamientos de Torres y Barragán (2010), se concluyó que se cumplía con los requisitos que ellos plantean para la sistematización, dado que se contaba con una trayectoria superior a 17 años y un equipo sistematizador profundamente involucrado en los proyectos vivenciados, lo que permitió llevar a cabo la recolección de información de manera

efectiva. Además, se consideró pertinente aplicar las herramientas para la sistematización propuestas en el libro “La sistematización de experiencias como estrategia crítica”.

Posteriormente, se seleccionó un periodo clave para la sistematización, comprendido entre los años 2018 y 2023, en el cual se podrían llevar a cabo estos procesos. Por lo que, tras definir este periodo de tiempo, se hizo necesario establecer una metodología adecuada para la recolección de información relevante. Así, se decidió implementar ejes de trabajo conformados por preguntas clave, las cuales nos permitieron obtener información completa y, de esta manera, lograr el objetivo planteado inicialmente.

5.3 Preguntas eje

5.3.1 Información sobre proyectos.

1. ¿Existe algún tipo de registro de los proyectos realizados?
2. ¿Qué proyectos se han realizado en la institución?
3. ¿Cuánto tiempo llevan desarrollándose los proyectos educativos en la institución?
4. ¿Cuáles han sido los propósitos de dichos proyectos?
5. ¿Qué tipo de problemas han solucionado?
6. ¿Cuál ha sido su intencionalidad frente a la comunidad educativa a nivel general?
7. ¿Cuáles han sido las propuestas educativas del proyecto?

5.3.2 Comunidad educativa.

1. ¿Cómo se han potenciado cada proyecto con el transcurrir de los años 2018 2023?
2. ¿Cómo participa la comunidad educativa o cómo se ha articulado a dichos procesos?
3. ¿Qué población educativa participa rango de edades y qué grados?
4. ¿Desde qué materias se dan desarrollados proyectos existentes?
5. ¿Qué momentos claves ha marcado el desarrollo y la construcción de los proyectos desde

2018 al 2023?

5.4 Revisión Documental de los archivos Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.

Figura 6.

Documentos sobre proyectos realizados.



Nota. La figura resume los proyectos realizados, destacando sus metodologías, actores involucrados y resultados clave. Fuente. Archivo Institucional (2023).

Se realizó una búsqueda exhaustiva entre los integrantes del grupo sistematizador para recopilar documentos escritos que aportaran información valiosa sobre los proyectos ejecutados en la institución. En este proceso, la colaboración de la rectora y el coordinador fue fundamental, dado que ambos han participado activamente en la organización y desarrollo de estas iniciativas.

Durante la búsqueda, se identificaron proyectos destacados como el Programa PANES (Programa de Nutrición y Alimentación Escolar) impulsado por la Gobernación del Cauca, que brindó apoyo económico significativo; asimismo, se hallaron textos relacionados con el proyecto ganadero y los inicios del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), el cual, aunque se encontraba pausado, tenía como propósito integrar las prácticas agroambientales al aula de clase, convirtiéndolas en herramientas para la formación integral de los estudiantes.

Adicionalmente, se recopilaron diversos insumos provenientes de informes de evaluación docente de años anteriores, incluyendo fotografías, relatos y trabajos realizados por docentes y estudiantes. Esta actividad fue clave para organizar la información, nutrir la construcción de una línea de tiempo y consolidar el muro-museo del recuerdo, elementos esenciales para visibilizar y preservar la trayectoria institucional.

La recopilación de las evaluaciones docentes fue una oportunidad para visibilizar el esfuerzo conjunto de la comunidad educativa y realizar un ejercicio de reflexión colectiva. Este proceso no solo permitió estructurar una línea de tiempo que abarca los proyectos realizados en la institución entre 2018 y 2023, sino también dio origen al "muro museo del recuerdo", un espacio que se convirtió más que un registro visual, pues se transformó en un punto de encuentro para valorar el impacto de nuestras acciones en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, subrayó la importancia de documentar y preservar estas experiencias como un legado que nutre el presente y proyecta el futuro.

Lejos de limitarse a mirar al pasado, este ejercicio nos invitó a redescubrir, con una perspectiva renovada, las huellas imborrables que estudiantes, docentes y miembros de la comunidad han dejado en cada proyecto, sentando las bases para nuevas iniciativas que sigan

fortaleciendo la educación y el compromiso colectivo.

5.6 Entrevistas Semiestructuradas

A partir de las preguntas eje formuladas, se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a actores clave de la comunidad educativa, como docentes, directivos, padres de familia y estudiantes. Estas entrevistas se estructuraron con el objetivo de profundizar en las percepciones sobre la relación entre los proyectos educativos implementados y las características particulares del entorno institucional.

Para este proceso, se adoptó la metodología propuesta por Torres (1996), basada en un enfoque hermenéutico cualitativo, dado que este enfoque permite interpretar los significados subyacentes en los discursos de los entrevistados, promoviendo una comprensión crítica y reflexiva de sus experiencias y perspectivas. Las entrevistas semiestructuradas, como herramienta clave de la investigación cualitativa, brindaron flexibilidad para explorar temas emergentes durante las conversaciones, fomentando un diálogo abierto que enriqueció el análisis interpretativo.

El enfoque hermenéutico no solo permitió identificar narrativas individuales y colectivas, sino también discernir patrones, consensos y divergencias que ofrecen una visión integral del contexto educativo. Vincular estas percepciones con las realidades institucionales favoreció la construcción de un currículo contextualizado y pertinente, alineado con las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

Durante las entrevistas, emergió un universo de percepciones, memorias y reflexiones que superan lo evidente, fragmentos de una historia colectiva que muestran cómo la educación puede ser un motor de cambio y un puente entre lo académico y lo comunitario. Las voces de los entrevistados dieron testimonio de un proceso donde la institución se convierte en un espacio de

creación compartida y aprendizaje significativo. Sin embargo, como señaló Freire (1980), la ausencia de una reflexión profunda sobre estas experiencias puede relegarlas al activismo sin transformación real. Para ejemplificar esto, se tomaron partes de entrevistas realizadas a egresados de la institución, cuyas perspectivas reflejan tanto logros como áreas de oportunidad en este proceso educativo.

5.6.1 Entrevista Egresado

Egresado de la institución Robinson Ruiz

El testimonio del egresado Robinson Ruiz, quien participó activamente en proyectos ambientales como la limpieza del río y la organización de espacios comunitarios, ejemplifica cómo la educación puede trascender los límites del aula para convertirse en una experiencia transformadora. Su reflexión sobre el impacto de estas iniciativas resalta la importancia de promover una conciencia ambiental y una corresponsabilidad social desde la práctica educativa. En palabras de Paulo Freire, "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1970). Este relato no solo destaca los logros alcanzados, sino también el poder de la educación popular como un proceso liberador que empodera a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio en su comunidad.

Proyectos como este refuerzan el sentido de pertenencia y la capacidad de los jóvenes para identificar problemas, proponer soluciones y generar transformaciones significativas en su entorno, por lo tanto, la experiencia vivida por Robinson Ruiz constituye una evidencia tangible de cómo la educación contextualizada y participativa puede movilizar a las comunidades, integrando saberes locales y prácticas académicas en un currículo que responde a las necesidades del contexto. Este enfoque se alinea con el ideal freireano de una educación que, a través del

diálogo y la acción, construye conocimiento y fortalece el tejido social, demostrando que el aula no tiene límites cuando se aprende a leer el mundo para transformarlo.

R. Ruiz (comunicación personal, 12 de mayo, 2023)

Egresado: “Hicimos el jardín a todo el colegio, pusimos estopas en varias partes, de alrededor del río, para recoger la basura, también en el colegio y en el pueblo.”

Entrevistador: ¿Y cómo sientes que fue ese trabajo? ¿Crees que tuvo algún impacto?

Egresado: “Fue bueno, obvio, fue buenísimo, yo siento que ayudó a controlar todas las basuras, mucha gente entendió que no se debía botar las basuras en cualquier sitio y que recoger las basuras en un solo sitio era la mejor opción, entendió la comunidad a tener el pueblo bien limpio, porque es que la otra vez también había mucho desorden en el pueblo.”

La voz de un egresado que afirma con orgullo: "Fue buenísimo, yo siento que ayudo a controlar todas las basuras..." trasciende una simple respuesta. Es una evidencia tangible de un cambio de mentalidad y una transformación educativa. Como planteó Paulo Freire: "La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1970). Este testimonio demuestra cómo la educación puede movilizar y empoderar, convirtiéndose en una experiencia significativa que trasciende los límites de los libros y las aulas, impactando profundamente en la vida de quienes la vivencian.

Proyectos como estos fomentan la responsabilidad ambiental y fortalecen el sentido de pertenencia y compromiso en los estudiantes, quienes se ven a sí mismos como agentes activos de cambio. Este empoderamiento refleja el ideal freireano de una educación que despierte la conciencia crítica y promueva la acción transformadora, como es el caso de la limpieza del río, realizada en cooperación con la comunidad mejora el entorno, fortalece el tejido social y resalta el poder de la educación como un acto colectivo que une y moviliza.

Este proceso educativo, tan desafiante como esperanzador, ofrece una oportunidad invaluable para construir un currículo contextualizado que integre las lecciones aprendidas y las convierta en bases sólidas para el futuro. Freire afirmaba que "la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor" (Freire, 1997), y esta visión invita a diseñar un currículo que respire junto con la comunidad. Un currículo que trascienda los muros del aula, que transforme los proyectos participativos en experiencias compartidas, donde el pueblo se convierta en el aula y el aula en parte del pueblo; de esta manera, el conocimiento académico y la experiencia práctica se entrelazan, permitiendo a los estudiantes aprender, crear, proteger y apropiarse de su propia educación.

5.6.2 Entrevista Madre de Familia

Madre de familia Sra. María López

La entrevista con la Sra. María López, madre de familia, evidencia el impacto significativo de los proyectos educativos desarrollados en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés. A través de sus experiencias, se destaca cómo iniciativas como la huerta casera y la ganadería no solo promueven el aprendizaje práctico en los estudiantes, sino que también benefician directamente a las familias y fortalecen el tejido comunitario. Este testimonio permite analizar la importancia de una educación contextualizada y participativa, que trascienda las aulas para integrarse de manera activa en las dinámicas socioeconómicas de la región.

M. López (comunicación personal, 13 de mayo, 2023)

María López: “La percepción que tienen mis hijos sobre los proyectos pues en uno de ellos es la ganadería que un proyecto muy bueno han pensado y han aportado pues siempre he teniendo conversaciones desde el hogar y dice que bueno sería manejar el tema de la vaca lechera manejar en esa área y puedes manejar el recurso también para gastos de la institución.

Entrevistador: ¿Qué proyectos cree han tenido mayor impacto en la comunidad y en su familia?

María López: El proyecto más importante ha sido el tema de la huerta casera en el sistema y que pues genera enseñanzas acerca de cómo producir cómo alimentarse sanamente... El muchacho ha tenido la oportunidad también de aprender ventas, de aprender administrar su propio recurso dentro de la institución porque ellos cultivan, también comercializan el producto, directamente me he beneficiado porque he comprado el producto y lo he consumido porque sé que es un producto que no tiene ningún tipo de químico

Entrevistador: ¿Qué recomiendan que se debe mejorar para que los proyectos se desarrollen satisfactoriamente?

María López: Pues me gustaría o aporito que en tiempo de vacaciones eh pues se hubiera como un recurso para que haya una persona que pueda administrar aquellos proyectos cuando los estudiantes no están, para que así haya continuidad de ellos.

Entrevistador: ¿Qué piensas sobre el enfoque académico de nuestra institución?

María López: En cuanto a lo académico que los muchachos pudieran salir preparados de aquí en la institución eh que vengan otras entidades después de que ellos terminen o no antes de que ellos terminen el bachiller puede salir preparado en otra área porque venga la entidad del SENA y le enseñe proyectos enfocados agropecuaria o lo agro-ambiental que el enfoque que queremos dentro de la Institución”.

En la entrevista, se evidencia el profundo conocimiento y la apropiación que tiene la madre de familia del egresado sobre varios de los proyectos institucionales en los que han participado, lo que permite realizar un análisis valioso del impacto que estos tienen en la comunidad; sin embargo, también queda claro su desconocimiento sobre ciertas dinámicas

internas de la institución. Este fenómeno, que no es exclusivo de un solo caso, parece ser una constante entre los padres de familia, limitando su involucramiento pleno en algunos procesos y subrayando la necesidad urgente de implementar estrategias que fortalezcan la comunicación y el compromiso de toda la comunidad educativa. Esto no solo garantizaría una mayor alineación con los objetivos institucionales, sino que también permitiría potenciar el desarrollo integral de los estudiantes al contar con el apoyo activo de sus familias.

El testimonio también destaca el impacto intergeneracional y socioeconómico de los proyectos educativos, reflejando cómo estos trascienden las aulas al integrarse en las dinámicas familiares y comunitarias, ya que los productos cosechados y los proyectos de crianza no solo forman parte de la experiencia escolar, sino que también contribuyen al sustento familiar y al comercio local, evidenciando la capacidad de la educación popular para generar un aprendizaje práctico y contextualizado. Esto reafirma la idea de que la educación no puede limitarse al espacio escolar; debe expandirse hacia el contexto social y cultural de los estudiantes, convirtiéndose en un motor de desarrollo que transforme vidas.

La enseñanza de habilidades prácticas, como la venta de productos y la administración de recursos, proporciona a los estudiantes herramientas esenciales para enfrentar los desafíos de la vida; es así como competencias los preparan para contribuir al bienestar de sus familias y dinamizan la economía local, fomentando un modelo educativo que impacta de manera positiva tanto en el individuo como en la comunidad. En este sentido, los proyectos educativos se consolidan como pilares fundamentales para el desarrollo sostenible, creando un ciclo virtuoso que beneficia tanto a las generaciones actuales como a las futuras, reafirmando de esta manera, la conexión entre el aprendizaje escolar y su aplicación en la vida cotidiana, además de la importancia de una educación contextualizada, integral y transformadora.

5.6.3 Entrevista Exalumna

Exalumna María Lucia Galíndez

La entrevista con María Lucía Galíndez, ex alumna de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, refleja cómo los proyectos escolares pueden convertirse en herramientas transformadoras al vincular la educación con las realidades cotidianas de los estudiantes y sus familias. Al destacar iniciativas como la huerta escolar y la cría de cerdos, María Lucía describe no solo el aprendizaje práctico adquirido, sino también el impacto personal y comunitario que estos proyectos generaron. Su experiencia demuestra la relevancia de una educación contextualizada que integra conocimientos teóricos con prácticas significativas, fomentando tanto el desarrollo académico como el compromiso social.

M, Galíndez (comunicación personal, 16 de mayo, 2023)

María Lucia: Para mí, los proyectos más importantes fueron la huerta escolar y la cría de cerdos. Estaban muy relacionados con lo que hacíamos en casa. Mi familia tenía una huerta y criábamos cerdos, así que cuando lo vi en el colegio fue como revivir lo que ya conocía...Recuerdo que cultivábamos yuca, plátano, cilantro y tomate, cosas muy básicas, pero súper útiles para la casa...Aprendí varias cosas. Primero, nos enseñaron muchas técnicas para producir hortalizas, también, algunos proyectos nos ayudaron a juntar plata, que luego usamos para hacer actividades con el grupo...Sí, las huertas escolares fueron bastante complicadas, el clima no ayudaba mucho, y los fines de semana se nos hacía difícil mantenerlas, a veces, las hormigas se comían las plantas, y organizar a todos para que regaran era un lío.

La entrevista con María Lucía, ex estudiante de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, ilustra de manera contundente cómo los proyectos agroambientales y productivos materializan los principios de Paulo Freire sobre la educación popular y la praxis transformadora.

Según Freire, la educación debe ser un acto consciente que fomente la reflexión crítica sobre la realidad y promueva acciones concretas para transformar el contexto social (Freire, 1970). Los proyectos agroambientales, como la cría de cerdos, la piscicultura y las huertas escolares, no solo reflejan esta perspectiva, sino que demuestran cómo la educación puede ser un puente entre el conocimiento teórico y la acción práctica, capacitando a los estudiantes para interactuar de manera significativa con su entorno.

Freire enfatizaba que la educación no es un acto neutral, sino un proceso que construye sujetos críticos, capaces de interpretar y transformar su mundo (Freire, 1980). En este contexto, los proyectos agroambientales proporcionaron a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre problemáticas locales como el sustento familiar, el cuidado del medio ambiente y la producción sostenible. María Lucía destacó: “Los proyectos más importantes fueron la huerta escolar y la cría de cerdos. Estaban muy relacionados con lo que hacíamos en casa”. Esta conexión entre las actividades escolares y las vivencias cotidianas evidencia la pertinencia de un currículo contextualizado, diseñado para responder a las necesidades reales de la comunidad y generar aprendizajes significativos.

Desde el enfoque de la educación popular, estas iniciativas también fomentaron la autonomía y la soberanía a través de procesos colectivos de aprendizaje, donde la participación activa en proyectos como las huertas y la piscicultura permitió a los estudiantes adquirir conocimientos prácticos, desarrollar habilidades de trabajo en equipo y generar recursos que beneficiaban tanto a sus familias como a la comunidad. María Lucía recordó con entusiasmo: “Servía para muchas cosas, como para el almuerzo de todos o para generar recursos y vender alimentos en el mercado del pueblo”. Estas experiencias no solo enriquecieron el aprendizaje,

sino que también promovieron valores esenciales como el compañerismo, la solidaridad y el compromiso social, transformando a los estudiantes en agentes activos de cambio en su entorno.

Sin embargo, los proyectos enfrentaron desafíos significativos, como las dificultades climáticas, la falta de motivación en algunos participantes y problemas organizativos. Estos obstáculos subrayan la necesidad de un diseño pedagógico flexible y resiliente que anticipe posibles barreras y permita adaptarse a contextos cambiantes. Freire afirmaba que la praxis educativa debe ser dinámica y en constante evolución para mantenerse relevante y efectiva (Freire, 1974). Así, abordar estos desafíos no solo fortalece la implementación de proyectos futuros, sino que también enriquece el proceso de aprendizaje, integrando la resolución de problemas como una competencia clave.

Más allá de los conocimientos técnicos adquiridos, estas experiencias dejaron una huella significativa en los estudiantes, generando memorias que fortalecieron su sentido de pertenencia y cohesión comunitaria, demostrando con los proyectos agroambientales que la educación puede trascender las aulas para convertirse en un motor de desarrollo sostenible, promoviendo el bienestar individual y colectivo, y sembrando en los estudiantes la capacidad de construir un futuro más justo y equitativo. Estas vivencias, cargadas de aprendizajes y valores, reflejan la esencia de una educación transformadora que no solo enseña, sino que moviliza y transforma realidades.

5.6.4 Entrevista Madre de Familia Egresado

Sandra Muñoz, madre de familia egresado.

La entrevista con Sandra Muñoz, madre de un egresado de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, resalta cómo los proyectos escolares agroambientales y productivos trascienden las fronteras del aula para impactar directamente en la vida de los estudiantes, sus

familias y la comunidad. Desde su experiencia, estos proyectos no solo fortalecieron el aprendizaje práctico y los valores fundamentales como la responsabilidad y la autosuficiencia, sino que también crearon un puente entre la educación y el desarrollo social y económico del entorno local. La perspectiva de Sandra permite explorar cómo estas iniciativas integran la formación académica con las realidades cotidianas, convirtiéndose en herramientas esenciales para la transformación individual y comunitaria.

S. Muñoz (comunicación personal, 17 de mayo, 2023)

Sandra: “La verdad, fue algo muy bonito. Mi hijo participó en varios proyectos, como el de cerdos y el de pollos de engorde con la profesora Gaby. Desde chiquitos, en primaria, empezaron a trabajar en esto gracias a los profesores y al colegio...Lo que producían servía para dos cosas: una parte la usábamos en la casa, para ayudar con la comida, y la otra se vendía en el mercado los domingos. A la gente del pueblo le gustaba mucho porque era producto fresco y de buena calidad. Además, eso les enseñó a valorar el esfuerzo y el trabajo... Aprendió bastante, se hizo más responsable y comprometido, también entendió cómo funciona un negocio, al vender los productos, vio lo importante que es apoyar la economía del pueblo y cómo ser autosuficiente, todo eso le quedó grabado, y todavía lo aplica hoy en día”

La entrevista con Sandra, madre de un egresado de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, resalta el impacto transformador de los proyectos agroambientales y productivos escolares, que trascienden el aula y se convierten en herramientas fundamentales para mejorar la vida de los estudiantes, sus familias y la comunidad. Desde la perspectiva de Paulo Freire, estos proyectos encarnan la esencia de la educación como praxis transformadora al vincular el aprendizaje con la realidad concreta de los educandos y su entorno social (Freire, 1970).

Sandra describe cómo estas iniciativas no solo beneficiaron a su hijo al enseñarle valores como la responsabilidad y la autogestión, sino que también generaron un impacto positivo en el sustento familiar y la economía local, donde los productos cosechados cumplían una doble función: alimentar a la familia y dinamizar el comercio en el mercado del pueblo. Este enfoque está alineado con los principios de la educación popular, que busca empoderar a las comunidades mediante procesos educativos basados en la acción colectiva y el reconocimiento del valor del trabajo como herramienta de transformación social (Freire, 1978).

Freire (1998) plantea que la educación auténtica debe conectar al individuo con su entorno para que pueda comprenderlo y transformarlo. En palabras de Sandra: "Lo que producían servía para dos cosas: una parte la usábamos en la casa, para ayudar con la comida, y la otra se vendía en el mercado los domingos. A la gente del pueblo le gustaba mucho porque era producto fresco y de buena calidad". Este testimonio evidencia cómo los proyectos escolares enseñan habilidades técnicas y cómo promueven valores como la autosuficiencia, el trabajo en equipo y la cooperación comunitaria, convirtiendo el aprendizaje en un proceso significativo y práctico.

Otro aspecto relevante es la colaboración estrecha entre el colegio, las familias y la comunidad, un elemento esencial en la educación popular. Sandra menciona: "Los papás siempre estábamos metidos en todo: íbamos a las mingas y ayudábamos en lo que se necesitaba. Era como si todos fuéramos un solo equipo". Este nivel de participación refuerza la visión freiriana de que la educación debe ser un proceso colectivo y dialógico, donde todos los actores sean co-creadores del conocimiento y agentes activos de cambio (Freire, 1974). La implicación comunitaria no solo fortalece los lazos sociales, sino que también amplifica el impacto de los proyectos educativos, al integrar a todos en un objetivo común.

Además, los proyectos agroambientales y productivos generan aprendizajes que trascienden la vida escolar. Sandra señala que su hijo sigue aplicando las lecciones aprendidas, como la importancia de la economía local, la administración responsable de los recursos y la colaboración comunitaria, lo que evidencia cómo estas iniciativas logran integrar teoría y práctica, fomentando no solo el desarrollo académico, sino también el personal y social, elementos fundamentales en la propuesta educativa de Freire (1978).

En este contexto, es crucial considerar los pilares de la educación popular propuestos por Torres y Barragán (2010), que destacan la participación activa, la contextualización del aprendizaje y su impacto en la transformación social. De esta manera, la comunicación popular juega un papel clave en este proceso, actuando como un puente que conecta a los diferentes actores de la comunidad en un diálogo profundo y significativo, dado que esta interacción enriquece el aprendizaje y fortalece los lazos de pertenencia y solidaridad, creando una red comunitaria sólida y cohesionada. Freire nos recuerda que “la comunicación es el corazón del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Freire, 1998), y en cada intercambio de ideas se siembra la esperanza de construir un futuro más justo y sostenible.

Estos proyectos agroambientales son, por tanto, mucho más que una metodología pedagógica; son una herramienta de empoderamiento que transforma a los individuos en agentes de cambio y a las comunidades en motores de desarrollo, fortaleciendo los valores, las habilidades y las redes sociales necesarias para enfrentar los desafíos del presente y construir un mañana mejor.

Dentro de las entrevistas, se generaron preguntas con las que se pretendía conocer la percepción de estudiantes de diferentes grados sobre los proyectos institucionales existentes, de

estas escogimos como muestra las siguientes con el objetivo de generar un dialogo que permitiera analizar la percepción de los estudiantes:

Tabla 1

Preguntas entrevista 2023

Pregunta	Respuesta
1. ¿Qué proyectos de los que se llevan a cabo en la institución conozco y en cuales he participado?	En la huerta escolar durante dos años.
2. ¿Qué proyectos son de mi agrado?	Proyecto de pollos, Proyectos compostaje, Proyecto ganadería.
3. ¿Qué énfasis me gustaría que tuviera la institución?	Me gustaría ganadería, pero no puedo porque no estoy en décimo, pero estoy en séptimo que trabajamos huertas como el plátano y la yuca.
4. ¿Cómo se involucran los padres de familia en los proyectos escolares?	Se involucra en la huerta escolar, y en corregirlo a uno en respetar a la gente.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Qué proyectos de los que se llevan a cabo en la institución conozco y en cuales he participado?	Proyecto de la huerta casera, participe comprando cilantro.
2. ¿Qué proyectos son de mi agrado?	Ganadería, deporte, huerta.
3. ¿Qué énfasis me gustaría que tuviera la institución?	Tecnológico.
4. ¿Cómo se involucran los padres de familia en los proyectos escolares?	Ayudando en las mingas y trabajos que se necesitan para mejorar y avanzar.

Pregunta	Respuesta
1. ¿Qué proyectos de los que se llevan a cabo en la institución conozco y en cuales he participado?	El proyecto que conozco es sobre la ganadería y el compostaje, con el proyecto de ganadería he participado vacunando a las vacas, sacándolos del corral, echándoles sal, y lo de compostaje, le echamos boñiga, pasto picado, miel de purga entre otras cosas.
2. ¿Qué proyectos son de mi agrado?	Los proyectos de mi agrado son el proyecto, la huerta, ganadería y el compostaje.
3. ¿Qué énfasis me gustaría que tuviera la institución?	Puede ser agropecuario o ambiental.
4. ¿Cómo se involucran los padres de familia en los proyectos escolares?	Trabajando en las mingas viniendo a las reuniones, dando opiniones para el mejoramiento de la comunicación y armonía en los estudiantes.

Nota. Datos tomados de las entrevistas realizadas (2023).

Las preguntas realizadas reflejan cómo los estudiantes perciben e interactúan con los proyectos implementados en la institución educativa, destacando la profunda conexión entre la educación popular y la realidad concreta de la comunidad. En línea con los principios de Paulo Freire (1970), estos proyectos demuestran que el aprendizaje significativo emerge de la práctica y la experiencia directa, donde actividades como la ganadería, el compostaje y la huerta no solo transmiten conocimientos teóricos, sino que también fomentan valores fundamentales como la responsabilidad, la colaboración y el respeto por el entorno; de esta manera, el espacio escolar se convierte en un escenario vivo de aprendizaje, donde la teoría y la práctica se integran para enriquecer la formación integral de los estudiantes.

Es así que la preferencia de los estudiantes por los proyectos agropecuarios y ambientales refleja un interés arraigado en la realidad local, evidenciando la importancia de contextualizar el currículo para responder a las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad educativa,

lo que promueve el desarrollo de habilidades prácticas y cultiva una conciencia crítica sobre la sostenibilidad, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo rural. Tal como señala Freire (1970), una educación liberadora debe empoderar a los educandos para comprender y transformar su entorno, convirtiéndolos en agentes activos de cambio social.

El impacto de estas iniciativas trasciende el ámbito escolar, fomentando una conexión más profunda con la comunidad, pues los estudiantes reconocen la participación activa de los padres en actividades como las mingas, reuniones y la toma de decisiones como una fortaleza clave en el proceso educativo, lo que hace que este involucramiento comunitario fortalezca los lazos sociales y garantice que la educación sea relevante y responda a las necesidades reales de la comunidad. Freire subraya que la verdadera educación se da en un diálogo horizontal, donde todos los actores —docentes, estudiantes y familias— contribuyen desde su experiencia, enriqueciendo el aprendizaje colectivo y promoviendo la construcción compartida del conocimiento.

Además, esta participación activa fomenta un sentido de pertenencia y cohesión social entre los miembros de la comunidad educativa, ya que los estudiantes valoran el trabajo colectivo y aprenden a apreciar la importancia de la colaboración intergeneracional. Espacios de trabajo como las mingas, son ejemplo vivo de cómo la educación puede articularse con la vida cotidiana, generando aprendizajes que trascienden el aula; por ende, a través de estas prácticas, se consolida una red de apoyo mutuo que refuerza los valores de solidaridad, compromiso y respeto mutuo, fundamentales para el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Finalmente, los resultados de las preguntas resaltan la relevancia de proyectos pedagógicos integradores que combinen teoría y práctica, además de fortalecer las relaciones entre escuela, familia y comunidad. Este modelo educativo, basado en los principios de la

educación popular, no solo promueve el aprendizaje significativo, sino que también habilita a los estudiantes y a sus familias para ser protagonistas de su propio desarrollo, fomentando una cultura de participación, responsabilidad compartida y transformación social sostenible.

5.7 Muro museo del recuerdo (Paseo del ayer Torres (1996))

El Muro Museo del Recuerdo se erigió como un espacio físico y simbólico de gran valor dentro de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, concebido para preservar, honrar y revitalizar la memoria colectiva de su comunidad educativa. Ubicado estratégicamente en la pared principal del área administrativa, este muro no solo es visible para todos los visitantes, sino que también se convierte en un punto de referencia y reflexión constante, donde se reúnen fotografías, documentos históricos y testimonios que narran momentos emblemáticos de la vida escolar, el muro trasciende su función de archivo visual para transformarse en un lugar dinámico de encuentro, donde se rememora, reflexiona y valora el recorrido institucional.

Este espacio captó la atención de estudiantes, docentes y padres de familia y también promovió interacciones significativas, ya que durante los recreos o al pasar por áreas cercanas como la sala de profesores o la coordinación, los estudiantes se detenían a observar las imágenes, donde cada fotografía narraba una historia, evocando emociones y conversaciones que fortalecían los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa. Este ejercicio de recordar convirtió al muro en un vehículo de aprendizaje vivencial, permitiendo que la historia institucional cobrara vida de manera accesible y significativa.

Es así que, el esfuerzo respondió también a una necesidad urgente: la ausencia de un archivo vivo y actualizado que preservara las prácticas educativas y los proyectos emblemáticos de la institución, pues durante años, la dependencia de los medios digitales relegó la importancia de los registros tangibles, lo que provocó la pérdida de valiosas experiencias y aprendizajes.

Asimismo, la falta de documentación debilitó la identidad institucional, privando a la comunidad de un reflejo donde reconocerse.

En relación a lo anterior, Torres (1996), define la sistematización como un puente entre lo vivido y lo contado, por lo que, el muro se convirtió en una herramienta esencial para rescatar y resignificar la memoria institucional, donde las imágenes y los relatos recopilados revivieron historias olvidadas y fomentaron en la comunidad educativa una conciencia renovada sobre la importancia de documentar y reflexionar sobre las experiencias colectivas. Por lo tanto, al contemplar el muro, muchos entrevistados recordaron con mayor claridad momentos de alegría, esfuerzo y crecimiento, otorgándoles nuevos significados y valor a los recuerdos preservados.

De igual manera, el impacto del muro trascendió su rol como repositorio de la memoria. A través de las imágenes, se generaron procesos de diálogo y reflexión crítica que conectaron el pasado con el presente, fortaleciendo la identidad institucional. Este ejercicio intergeneracional promovió un sentido de pertenencia al tejer un tapiz que une diferentes generaciones y reafirma el compromiso colectivo con la historia de la institución, donde las fotografías y relatos se transformaron en actos de amor por la memoria, reflejando un profundo respeto hacia quienes han construido y continúan construyendo la comunidad educativa.

En síntesis, el Muro Museo del Recuerdo marcó el inicio de un proyecto más amplio de sistematización y recuperación histórica, donde la activa participación de la comunidad educativa en la recolección de fotografías, documentos y testimonios permitió reconstruir la historia colectiva y reforzar la capacidad de aprender del pasado para proyectar un futuro más consciente. Este esfuerzo es un testimonio de cómo cada risa, logro, desafío y aprendizaje forman parte de un coro colectivo que sigue resonando, recordándonos que el pasado vive en el presente y guía el camino hacia horizontes educativos más sólidos y esperanzadores.

5.8 Análisis de Contenido

En las preguntas realizadas mediante preguntas eje, se identificó que un porcentaje significativo de estudiantes muestra un notable interés en proyectos que abarcan los ámbitos deportivo, agropecuario, tecnológico y artístico. Estos intereses revelan la diversidad de aspiraciones y habilidades presentes en la comunidad educativa y aunque un estudiante destacó específicamente su gusto por la ganadería, se evidenció que esta temática no forma parte del currículo actual de su grado escolar. A pesar de esta limitación, el estudiante reconoció la estructura jerárquica y organizativa de los proyectos existentes, y propuso la incorporación de nuevos proyectos deportivos que se alineen con sus intereses y potencialidades, lo que refleja la necesidad de diversificar las opciones de formación y también la disposición de los estudiantes para contribuir activamente a la mejora de su experiencia educativa.

Al analizar esta muestra representativa de las preguntas aplicadas en diferentes grados, se ratifica la necesidad de construir un currículo contextualizado que responda de manera efectiva a las voces y necesidades de la comunidad educativa, lo que da sentido a los procesos y fortalece su pertinencia, considerando que estos se han venido desarrollando durante más de 17 años, enriqueciendo la formación integral de los estudiantes y permitiendo una lectura activa de su contexto y realidades.

En relación con lo anterior, Freire (1970) resalta que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p.32), subrayando la importancia de comprender el entorno para diseñar procesos educativos significativos y transformadores (Freire, 1970). Esta relación dialéctica entre teoría y práctica no solo promueve que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en su proceso de aprendizaje, sino que también fomenta el desarrollo de una lectura crítica de sus realidades. Esto se constituye en el punto de partida para la transformación social y educativa,

asegurando que el currículo no sea un conjunto de contenidos descontextualizados, sino una herramienta viva que articule las necesidades, intereses y aspiraciones de los estudiantes con las demandas del entorno en el que habitan.

5.9 En el ejercicio de la palabra.

En el proceso colectivo denominado "Caminar de la palabra", se evidenció que este no solo constituía una oportunidad para identificar problemas, sino también para transformar a la comunidad educativa. Desde sus inicios, las problemáticas identificadas como la apatía de los estudiantes, el bajo rendimiento académico y la preocupación de las familias dejaron en claro que no se trataba de simples síntomas, sino de una desconexión profunda entre las prácticas pedagógicas y las realidades de los participantes, por lo que este llamado al cambio trascendía la exigencia de resultados, convirtiéndose en una invitación a replantear y fortalecer las bases institucionales.

Figura 7.

Dialogo de saberes con comunidad educativa frente a la sistematización



Nota. La figura representa la participación activa de la comunidad educativa en la sistematización, integrando sus voces para construir una educación contextualizada y transformadora. Fuente. Propia (2023).

El diálogo inicial, aunque cargado de tensiones y cuestionamientos, se transformó en un espacio esencial para la reflexión colectiva, ya que cuando los docentes fueron invitados a analizar críticamente su rol y sus prácticas, el proceso los llevó a enfrentar territorios complejos. Muchos se sintieron desafiados, e incluso atacados, ya que aceptar que las metodologías necesitan ajustes puede parecer un cuestionamiento personal. Sin embargo, este desequilibrio fue necesario, pues permitió reconocer que, en la educación, el cambio es la única constante, y que aferrarse a lo conocido puede ser un obstáculo para atender las necesidades actuales de los estudiantes.

Lo más valioso que surgió de este debate no fue un consenso inmediato, sino la conformación de un grupo comprometido con la transformación, por lo que este colectivo entendió que el cambio no es únicamente una responsabilidad individual, sino un proceso que requiere colaboración, escucha activa y apertura a lo nuevo; de esta manera, se dieron los primeros pasos hacia una nueva visión pedagógica, que no solo cuestionó lo que se hace, sino también cómo y por qué se hace.

Es así que, las reuniones posteriores se convirtieron en espacios llenos de aprendizaje, donde se tejieron ideas y se consolidaron propósitos; asimismo, en estas sesiones se plantearon estrategias, se enfrentaron limitaciones y se reconocieron fortalezas. Además, las visitas a otras instituciones ofrecieron más que ejemplos concretos: demostraron que, aunque cada contexto es único, hay aprendizajes universales en el esfuerzo por mejorar, lo que reforzó la idea de que el cambio no siempre implica empezar desde cero, sino redescubrir el potencial que ya existe en la

comunidad.

Por otro lado, la decisión de sistematizar estas experiencias marcó un hito y optar por el período 2018-2023 como objeto de análisis permitió reconocer que la historia reciente contenía lecciones valiosas, tanto en los aciertos como en los errores, por lo que este ejercicio no se limitó a documentar lo ocurrido, sino que buscó entenderlo profundamente para proyectarlo hacia el futuro.

Ahora bien, el enfoque metodológico de Torres y Barragán (2004) fue clave en este proceso, ya que su estructura ofreció una guía que permitió ver la sistematización como un acto de transformación y siguiendo sus lineamientos, se desarrollaron actividades que conectaron a toda la comunidad educativa, como la recolección de fotos y documentos, la creación del muro museo del recuerdo, la elaboración de una línea de tiempo y la construcción de los pilares educativos de la institución. Estas acciones fortalecieron el análisis y revitalizaron el sentido de pertenencia y el orgullo institucional.

Sin embargo, la mayor lección de este proceso no fue técnica, sino humana, pues la sistematización se reveló como una herramienta para mejorar prácticas pedagógicas y de introspección colectiva, por lo tanto, fue un momento para detenerse, valorar lo construido y descubrir que cada experiencia, por pequeña que parezca, tiene un potencial transformador cuando se analiza con honestidad y se comparte con generosidad.

De esta manera, este recorrido demostró que el cambio no es lineal ni rápido, pero es posible cuando se basa en la reflexión crítica y el trabajo en equipo; asimismo, la educación dejó de ser vista únicamente como un acto de transmisión de conocimientos para asumirse como un proceso de construcción conjunta, en el que cada voz y experiencia cuentan.

Con lo anterior, se hace importante destacar que el mirar hacia el futuro desde este punto

de partida genera esperanza y si bien los desafíos persisten, también existe la certeza de que la comunidad tiene las herramientas y la voluntad para enfrentarlos, pues este proceso no solo enseñó a solucionar problemas, sino a construir posibilidades, a soñar en colectivo y a caminar hacia una educación más inclusiva, consciente y transformadora, por lo que, este es apenas el comienzo de un camino lleno de retos, pero también de oportunidades infinitas.

Figura 8.



Creación de la línea de tiempo

Nota. La figura muestra el proceso colaborativo de creación de la línea del tiempo, destacando los hitos clave y la evolución de las acciones realizadas, fortaleciendo la memoria colectiva y el análisis crítico del proyecto. Fuente: Propia (2023).

En la construcción de los ejes que guiarían el proceso de sistematización, se buscó establecer una base sólida que permitiera cumplir con el objetivo principal: recopilar, con la

activa participación de los actores educativos y comunitarios, los proyectos pedagógicos implementados en la institución entre 2018 y 2023. Este esfuerzo trascendió la mera documentación de eventos, enfocándose en analizar las fortalezas y debilidades de las iniciativas desarrolladas, identificar aquellos proyectos que lograron un impacto significativo en la comunidad y reflexionar críticamente sobre las experiencias vividas.

En este orden de ideas, la sistematización, entendida como un proceso de reconstrucción crítica de experiencias, se fundamentó en el enfoque metodológico propuesto por Torres y Barragán (2017), ya que estos autores plantean que la sistematización debe partir de preguntas eje que orienten y delimiten el análisis, permitiendo que las reflexiones surjan de las prácticas concretas y respondan a las dinámicas y necesidades del contexto, lo que resultó esencial, dado que no solo permitió recopilar datos, sino transformarlos en aprendizajes significativos que contribuyen a la construcción de un futuro educativo más sólido.

En este contexto, como afirma Freire (1970), "los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación" (p. 14). Por lo que, inspirados por esta perspectiva, el proceso de sistematización fue concebido como un ejercicio técnico y un acto profundamente transformador, por lo tanto, este principio guió los esfuerzos hacia la reconstrucción de experiencias pasadas, no como una simple memoria, sino como una herramienta para la liberación y el cambio continuo.

Es así que, el acto de compartir la palabra y reflexionar sobre el pasado educativo comenzó con el reconocimiento de que mirar hacia atrás implica enfrentar tanto los logros como las limitaciones. Desde esta perspectiva, las preguntas eje propuestas por Torres y Barragán (2017) fueron esenciales para guiar la recopilación de información y fomentar un diálogo profundo y participativo entre los actores educativos y comunitarios, lo que permitió identificar

las experiencias más significativas y extraer aprendizajes clave para la transformación educativa.

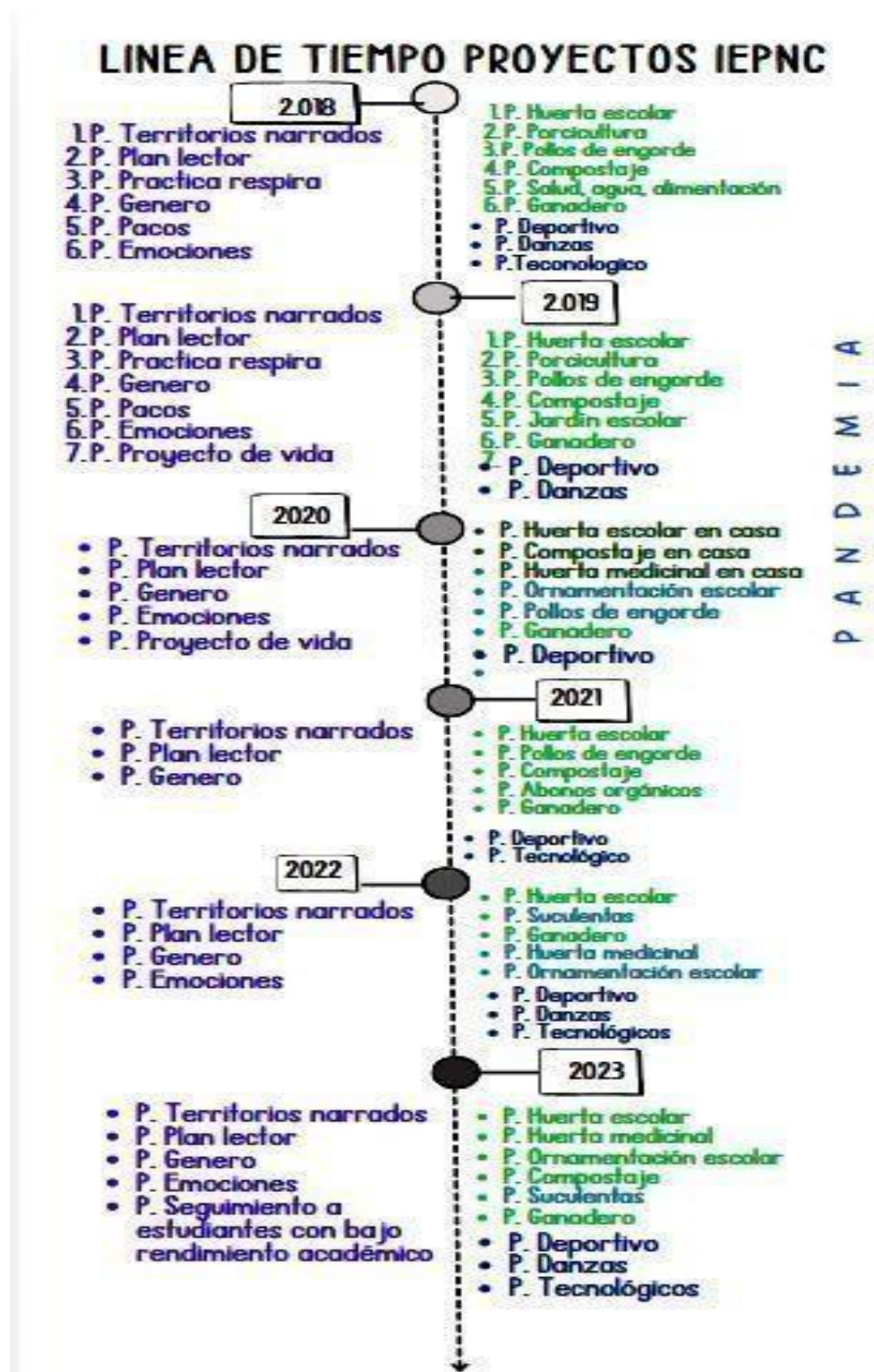
En relación con lo anterior, entre las fases sugeridas por Torres y Barragán (2017) para la sistematización, destacaron dos en particular: la reconstrucción histórica narrativa y la socialización de resultados; la primera permitió analizar críticamente los proyectos pedagógicos implementados, mientras que la segunda buscó compartir los hallazgos con la comunidad educativa, promoviendo un aprendizaje colectivo. Estas etapas no solo enriquecieron el proceso, sino que garantizaron la inclusión y valoración de las voces de todos los actores involucrados.

Asimismo, la posibilidad de recrear las experiencias y formular preguntas eje fue clave para resignificar las prácticas pedagógicas, dado que este ejercicio reveló que mirar hacia atrás no es un acto meramente contemplativo, sino una estrategia activa para imaginar y construir un futuro educativo más inclusivo y reflexivo, adaptado a las necesidades de la comunidad. Como señala Freire (1970), la sistematización transforma no solo la comprensión de la realidad, sino que también impulsa una praxis liberadora, consciente y comprometida con la transformación educativa.

El proceso de sistematización permitió comprender que este análisis del pasado educativo constituía un punto de partida para un nuevo desarrollo institucional, enfocado en las necesidades de los actores involucrados y como se observa en la figura anterior, la recopilación de información incluyó la búsqueda de documentos y material fotográfico, lo que proporcionó evidencia clave para recordar y analizar las experiencias vividas entre 2018 y 2023.

Figura 9.

Línea del tiempo de los proyectos educativos de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.



Nota. La figura muestra, la línea del tiempo de los proyectos desarrollados en la

Institución educativa pueblo nuevo Ciprés, entre 2018 y 2023, destacando hitos clave y su impacto en la comunidad educativa. Fuente: Propia (2023).

5.10 Recorriendo experiencias entre 2018 y 2023

Dentro de la construcción de los ejes se procuró entre tejer una base que posibilitara cumplir con nuestro objetivo, recopilar con la participación de los actores educativos y comunitarios los proyectos pedagógicos implementados en la Institución desde 2018 hasta 2023, conocer sus fortalezas, debilidades, proyectos impactantes dentro de la sociedad en su concepción, la recreación de las experiencias.

5.10.1 Experiencias 2018: Proyectos Educativos Integrales y Sostenibles.

En 2018, se desarrollaron diversos proyectos educativos que reflejan un enfoque integral, práctico y sostenible, agrupados por colores para facilitar su organización. En el grupo marcado con color morado, se destacan iniciativas impulsadas por *Save the Children*, cuya intervención educativa dejó un impacto significativo en la comunidad.

Asimismo, se desarrollaron proyectos narrativos y culturales, como el denominado “Territorios Narrados”, el cual culminó en la creación del libro “Del ajo a la Yerbamora”, una obra que recopila historias locales con la participación activa de docentes, estudiantes y padres de familia, el cual se encuentra disponible en bibliotecas públicas. Su publicación promovió el orgullo colectivo, fortaleció la identidad cultural y valoró las voces de la comunidad, resaltando la riqueza de su patrimonio narrativo (Save the Children, 2018).

En cuanto al bienestar emocional y la convivencia escolar, se implementó el proyecto “RESPIRA”, que promovió el bienestar emocional mediante talleres de relajación y técnicas de respiración consciente. Estas actividades mejoraron las relaciones interpersonales y fomentaron

una convivencia armoniosa, equipando a estudiantes y docentes con herramientas prácticas para la resolución de conflictos.

Otro proyecto desarrollado fue el de “Equidad y Justicia de Género”, en el cual se abordaron temas como igualdad de género, salud sexual y reproductiva, y prevención de violencia, donde los estudiantes y docentes trabajaron colaborativamente para generar conciencia, transformando actitudes y construyendo un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso.

Asimismo, dentro de la línea de participación y comunicación social, nace el proyecto PACOS (Participación y Comunicación Social), el cual permitió que los estudiantes se convirtieran en agentes de cambio, donde crearon piezas comunicativas para denunciar las condiciones precarias de la institución educativa, logrando la atención del programa nacional “El periodista soy yo”, lo que movilizó recursos para la construcción de un nuevo colegio, demostrando el poder de la acción colectiva.

De igual manera, en el campo agroambiental, se desarrollaron los siguientes proyectos:

Huerta Escolar: Consistió en la siembra de cilantro, tomate, lechuga, zanahoria, entre otros cultivos por parte de los estudiantes de sexto, los cuales, adquirieron conocimientos sobre agricultura y valores como la responsabilidad y el trabajo en equipo. A pesar de las limitaciones climáticas y la falta de sistemas de riego, esta iniciativa fortaleció la seguridad alimentaria escolar.

Producción de Abonos Orgánicos: Se reutilizaron residuos del restaurante escolar y estiércol de fincas vecinas para producir abono orgánico, el cual se usó en la huerta, creando un ciclo sostenible que conectó la teoría con la práctica, y fomentó la conservación ambiental.

Porcicultura: Implementada en los hogares de los estudiantes, brindando conocimientos prácticos sobre cría de cerdos, además de que los estudiantes adquirieron competencias en

producción, comercialización y transformación de productos derivados, como chorizos y rellenas. Aunque hubo retos como la falta de experiencia y organización, el proyecto promovió la autosuficiencia y el espíritu emprendedor.

Avicultura (Pollos): Los estudiantes aprendieron sobre el cuidado y alimentación de pollos, enfrentando desafíos como enfermedades y falta de experiencia inicial. Este proyecto reforzó el compromiso con el aprendizaje práctico y la resiliencia frente a dificultades.

Siembra de plantas medicinales: Esta actividad reconectó a los estudiantes con sus raíces culturales, valorando el conocimiento tradicional, donde la integración con el compostaje destacó la importancia de prácticas sostenibles y responsables.

En cuanto a proyectos artísticos y culturales, se implementó el “Proyecto de Danza”, donde se exploró ritmos afrodescendientes, integrando a estudiantes de distintos grados. Los ensayos culminaron en presentaciones durante la semana cultural, promoviendo la expresión artística y la cohesión comunitaria.

En pocas palabras, estos proyectos reflejan un enfoque educativo basado en la práctica, la sostenibilidad y la conexión con la vida cotidiana. A pesar de desafíos como el clima, la organización y la falta de recursos, las iniciativas contribuyeron a empoderar a los estudiantes como agentes de cambio, comprometidos con el desarrollo sostenible de su comunidad.

5.10.2 Experiencias 2019: Educación en tiempos de pandemia.

El año 2019 representó un punto de inflexión para los proyectos agroambientales y productivos en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, marcando una etapa crucial de adaptación y resiliencia frente a los desafíos impuestos por la pandemia de COVID-19, ya que durante este período, la comunidad educativa se comprometió activamente con iniciativas enfocadas en el desarrollo sostenible, entendiendo que la educación debía trascender las aulas

tradicionales para responder a una crisis global sin precedentes, dado que la pandemia no solo alteró las dinámicas educativas, sino que también subrayó la relevancia del sector agroalimentario como eje para garantizar la seguridad alimentaria y la sostenibilidad en tiempos de incertidumbre.

Entre los proyectos más sobresalientes estuvo la huerta escolar, que se convirtió en un espacio de aprendizaje integral y colaborativo. En esta iniciativa se cultivaron productos como zanahoria, cilantro, tomate y espinaca, que contribuyeron a la alimentación del comedor escolar y generaron ingresos adicionales mediante la venta en el mercado local. Este proyecto fomentó en los estudiantes valores esenciales como la responsabilidad, la autosuficiencia y el trabajo en equipo, puesto que, con la llegada de la pandemia, la huerta escolar fue adaptada a los hogares de los estudiantes, promoviendo una continuidad en el aprendizaje práctico y extendiendo los beneficios a las familias. Esta transición fortaleció los lazos entre la comunidad educativa y familiar, impulsando una conciencia colectiva sobre la producción sostenible de alimentos y su impacto en la seguridad alimentaria, ya que las familias replicaron las técnicas de siembra y cosecha aprendidas y también incorporaron prácticas ecológicas como la reutilización de residuos orgánicos para la elaboración de compost.

Asimismo, el proyecto de ganadería, liderado por los estudiantes de décimo y undécimo grado con el acompañamiento de docentes y padres de familia, se enfocó en el cuidado y manejo de animales. Durante la pandemia, este proyecto logró mantenerse gracias al esfuerzo de los docentes y directivos residentes en la zona, quienes asumieron un rol activo en la supervisión, junto con las familias; destacando de esta manera la importancia del trabajo comunitario y la capacidad de adaptación ante las restricciones del confinamiento.

Otro aspecto destacado fue la producción de abonos orgánicos, donde los residuos generados en el restaurante escolar y la plaza de mercado fueron reutilizados para elaborar compost destinado a la fertilización de la huerta. Esta práctica se extendió a los hogares de los estudiantes, lo que les permitió aplicar los conocimientos adquiridos en sus entornos familiares, lo que no solo fortaleció la sostenibilidad y la autosuficiencia alimentaria, sino que también consolidó el vínculo entre la escuela y la comunidad, promoviendo un enfoque educativo integral.

Sin embargo, no todos los proyectos tuvieron el mismo nivel de éxito, pues la cría de pollos enfrentó desafíos significativos, como enfermedades en las aves y dificultades para conseguir alimento adecuado, lo que obligó a pausar temporalmente la iniciativa. Estas dificultades, aunque complejas, se transformaron en valiosas lecciones sobre la necesidad de una planificación cuidadosa, la paciencia y la gestión eficiente, subrayando la importancia de la resiliencia en proyectos agroambientales.

En el ámbito cultural, el proyecto “Territorios Narrados” destacó por recopilar historias locales que documentaron cómo las comunidades vivieron la crisis sanitaria. Este proyecto permitió preservar la memoria colectiva, fortaleció la identidad cultural y brindó un espacio para que estudiantes, docentes y familias expresaran sus experiencias en un contexto de incertidumbre, dado que la narrativa se consolidó como una herramienta poderosa para conectar y empoderar a la comunidad educativa.

Ahora bien, el bienestar emocional fue una prioridad clave durante este período, abordado mediante el proyecto RESPIRA, el cual incluyó talleres de relajación y técnicas de atención plena diseñadas para ayudar a los estudiantes a gestionar el estrés provocado por la pandemia. El proyecto no solo favoreció una mejora en la convivencia escolar, sino que también

proporcionó herramientas prácticas para enfrentar situaciones difíciles, promoviendo una estabilidad emocional en un contexto de alta incertidumbre.

Por otro lado, el proyecto de danza enfrentó limitaciones significativas debido a desafíos logísticos, como las dificultades para el envío de videos, sin embargo, a pesar de estos inconvenientes, se mantuvo como una valiosa herramienta para fomentar la expresión artística y emocional en los estudiantes, evidenciando el compromiso de la institución con el desarrollo integral de sus alumnos.

En conjunto, estas experiencias reflejan un modelo educativo resiliente y adaptativo que responde a las necesidades del contexto, dado que los proyectos facilitaron aprendizajes prácticos y también promovieron el desarrollo de habilidades emocionales, culturales y sociales fundamentales para afrontar la realidad cambiante del entorno. Esta aproximación, en línea con los principios de la educación popular, fomentó la transformación de las comunidades y empoderó a los jóvenes como agentes de cambio.

5.10.3 Experiencias 2020. Resiliencia en Comunidad: Transformando Desafíos en Aprendizajes en la I.E. Pueblo Nuevo Ciprés durante la Pandemia.

El año 2020 fue un periodo de desafíos y aprendizajes profundos para la comunidad educativa de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, pues la continuidad de la pandemia de COVID-19 trastocó la cotidianidad escolar, obligando a trasladar la enseñanza a los hogares, sin embargo, lejos de detenerse, los proyectos agroambientales y educativos encontraron nuevas formas de florecer, demostrando la resiliencia y el compromiso de estudiantes, docentes y familias.

De igual manera, la huerta escolar se transformó en un proyecto doméstico, donde cada hogar se convirtió en una extensión del aula, familias enteras continuaron participando en la

siembra y cosecha de cultivos como zanahoria, tomate, cilantro y espinaca, garantizando la seguridad alimentaria en tiempos de incertidumbre, esta experiencia proporcionó alimentos frescos y fortaleció la autosuficiencia y el trabajo en equipo, valores que la comunidad educativa había cultivado durante años, el compostaje en casa complementó esta iniciativa, enseñando a los estudiantes a reutilizar residuos orgánicos para crear abono natural, convirtiendo lo que antes era una práctica escolar se en un hábito familiar, promoviendo la sostenibilidad y la conciencia ambiental en cada hogar.

De manera similar, las huertas medicinales en casa llevaron a las familias a reconectar con el conocimiento ancestral sobre las propiedades curativas de plantas como la menta, la manzanilla, la ruda y demás plantas medicinales que en los hogares se lograban conseguir, esta actividad no solo tuvo un impacto práctico, sino también cultural, fortaleciendo la identidad comunitaria y rescatando saberes tradicionales, además, los talleres de ornamentación escolar se tuvieron que llevar a cabo del empoderamiento de padres de familia que por grupos acudían a la Institución hasta ese entonces para contribuir con el embellecimiento a través de la siembra en diferentes espacios de jardines.

El ámbito deportivo también encontró su lugar en medio de la pandemia, ya que a finales del año, la participación en los “Juegos Supérate” se convirtió en un símbolo de esperanza y perseverancia, representando al municipio, la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés compitió en fútbol contra Popayán, logrando una victoria que llenó de orgullo a toda la comunidad, este triunfo no solo fue deportivo, sino también emocional, demostrando que incluso en tiempos difíciles, el esfuerzo y la dedicación pueden dar frutos.

Asimismo, el proyecto ganadero continuó su curso, a pesar de las dificultades logísticas, los docentes y padres de familia que residían en la zona se encargaron de cuidar a los animales,

asegurando que los estudiantes no perdieran la conexión con este aprendizaje práctico, este proyecto simbolizó la importancia del trabajo colectivo, donde la comunidad se unió para garantizar la continuidad de un sueño compartido.

Por otro lado, los proyectos heredados de *Save the Children* jugaron un papel crucial en la adaptación educativa. "Territorios Narrados" se consolidó como una plataforma para que estudiantes, docentes y padres compartieran sus vivencias durante la pandemia, creando un relato colectivo que reflejaba la fortaleza y la identidad de la comunidad, el proyecto lector fomentó la pasión por la lectura a través de encuentros virtuales, donde las historias y procesos llevados de la mano de territorios narrados, se convirtieron en un refugio y un espacio de reflexión.

Igualmente, el proyecto de género, centrado en la equidad y la prevención de la violencia, cobró especial relevancia en un contexto donde la convivencia familiar podía ser desafiante, por medio de talleres escritos se pretendió ayudar a construir un ambiente más inclusivo y respetuoso, promoviendo el diálogo y la empatía entre familias, simultáneamente, el proyecto RESPIRA se enfocó en el bienestar emocional, ofreciendo a los estudiantes y sus familias herramientas para manejar el estrés, a través de ejercicios de relajación y atención plena, la comunidad encontró momentos de calma en medio de la tormenta.

El proyecto de vida también jugó un papel fundamental, guiando a los estudiantes en la construcción de sus metas y sueños, incluso en un contexto de incertidumbre, se realizaron sesiones de orientación virtual, donde se discutieron temas como la resiliencia, la adaptación al cambio y la importancia de la educación en la transformación personal y comunitaria.

En conclusión, el año 2020 dejó lecciones profundas y más allá de la crisis, la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés demostró que la educación puede trascender las paredes de un

aula, convirtiendo cada hogar en un espacio de aprendizaje, cada familia en un aliado, y cada desafío en una oportunidad para crecer.

5.10.4 Experiencias 2021: Retorno a la presencialidad y renovación educativa.

En 2021, luego de los difíciles meses de confinamiento por la pandemia, la comunidad educativa de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés afrontó con entusiasmo el desafío del regreso a la presencialidad, un proceso que coincidió con la inauguración de una nueva sede institucional. Este espacio moderno ofreció instalaciones amplias y funcionales, diseñadas para retomar proyectos agropecuarios, ambientales y pedagógicos, lo que representó una mejora en las condiciones físicas y una oportunidad significativa para renovar el compromiso de la institución con un aprendizaje integral y práctico.

El retorno gradual estuvo marcado por la reactivación de los proyectos agroambientales, en particular la huerta escolar, que ahora contaba con una mayor extensión y mejor infraestructura, donde los estudiantes retomaron la siembra de cultivos como zanahoria, tomate, cilantro y habichuela, aplicando los conocimientos adquiridos en casa durante el confinamiento. Este proyecto no solo fortaleció el aprendizaje práctico, sino que también fomentó la reflexión sobre sostenibilidad, autosuficiencia alimentaria y trabajo colaborativo.

Asimismo, los proyectos agropecuarios, como el de ganadería, también se reactivaron bajo la responsabilidad de los estudiantes de grados décimo y undécimo, pues durante la pandemia, este proyecto se mantuvo gracias al esfuerzo de docentes y directivos residentes en la zona, así como al apoyo de las familias y al regresar a la presencialidad, se reforzaron las prácticas de cuidado animal, mientras que el acompañamiento constante de docentes y padres aseguró el aprendizaje técnico y el desarrollo de valores como responsabilidad y compromiso.

De igual manera, el compromiso con la sostenibilidad quedó evidenciado con la renovación del proyecto de abonos orgánicos, iniciado en los hogares durante el confinamiento, el cual, con espacios más organizados, los estudiantes pudieron gestionar residuos del restaurante escolar y de la plaza de mercado cercana, transformándolos en compost para fertilizar la huerta, lo que consolidó una cultura de reciclaje más robusta y sostenible dentro de la comunidad educativa.

Igualmente, el proyecto de siembra de plantas medicinales experimentó una revitalización, creando parcelas dedicadas a cultivos como menta, manzanilla y ruda. Estas actividades ofrecieron a los estudiantes la oportunidad de reconectar con conocimientos ancestrales sobre medicina natural, promoviendo al mismo tiempo un fuerte sentido de identidad cultural y reforzando la importancia de los saberes tradicionales en la vida cotidiana.

No obstante, el retorno enfrentó desafíos significativos que demandaron un esfuerzo conjunto de estudiantes, docentes y familias, como la falta de un sistema de riego eficiente y las condiciones climáticas adversas, especialmente durante los meses secos, complicaron el avance de algunos proyectos agropecuarios. Estos retos evidenciaron la necesidad de fortalecer las capacidades técnicas y logísticas de la comunidad educativa para garantizar la sostenibilidad de las iniciativas.

El bienestar emocional también se convirtió en una prioridad esencial, siendo el proyecto RESPIRA un componente clave del regreso presencial, pues mediante talleres de atención plena, relajación y manejo del estrés, esta iniciativa ayudó a los estudiantes a afrontar la ansiedad acumulada durante la pandemia, mejorando la convivencia escolar y creando un entorno emocionalmente saludable.

En resumen, el regreso a la presencialidad en 2021 marcó un nuevo comienzo para la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, simbolizando la resiliencia y la capacidad de adaptarse y superar adversidades, dejando valiosas lecciones sobre trabajo en equipo, innovación y perseverancia, consolidando el compromiso de la comunidad educativa con la construcción de un futuro más sostenible e inclusivo.

5.10.4 Experiencias 2022: Fortalecimiento de proyectos agroambientales y bienestar emocional, un año de consolidación y adaptación.

En 2022, la comunidad educativa de la I.E. Pueblo Nuevo Ciprés continuó fortaleciendo los proyectos agroambientales y productivos que se habían iniciado en el contexto de la pandemia, inicialmente desde casa; no obstante, a pocos meses de finalizar el año escolar, se logró el tan esperado retorno a las clases presenciales en la nueva sede, superando los obstáculos derivados de la pandemia. Este regreso fue gradual, pero estuvo marcado por un renovado entusiasmo y un profundo compromiso por parte de estudiantes, docentes y familias; asimismo, el año se caracterizó por la consolidación de los aprendizajes adquiridos durante la experiencia en casa y la puesta en práctica de los conocimientos en un entorno presencial, lo que permitió dar un paso importante hacia la recuperación del proceso educativo y el fortalecimiento de las iniciativas pedagógicas.

En cuanto al proyecto de ganadería, este continuó bajo la responsabilidad de los grados décimo y once durante el desarrollo normal de las clases, donde los estudiantes, con el acompañamiento de los docentes y el apoyo activo de los padres de familia, se encargaron del cuidado y evolución de los animales, lo que les permitió adquirir habilidades prácticas en el manejo responsable de la ganadería. Este proyecto fue fundamental para reforzar los

conocimientos y para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los miembros de la comunidad educativa.

En cuanto al programa RESPIRA, que había desempeñado un papel esencial en el bienestar emocional de los estudiantes durante los años previos, siguió siendo un pilar fundamental en 2022, ya que los talleres, que se llevaron a cabo tanto de manera virtual como presencial, incluyeron técnicas de relajación, respiración consciente y atención plena. Estas actividades fueron fundamentales para ayudar a los estudiantes a manejar el estrés y la ansiedad acumulados durante la pandemia, promoviendo un ambiente escolar más equilibrado y armónico, de modo que el programa no solo apoyó la salud emocional de los estudiantes, sino que también contribuyó al fortalecimiento de la convivencia escolar, facilitando un retorno más tranquilo y centrado en la comunidad.

Asimismo, el proyecto “Territorios Narrados”, que busca rescatar y preservar las historias de la comunidad, continuó su desarrollo en 2022, enfocándose en las experiencias vividas durante el período de transición hacia la presencialidad, donde a través de la recopilación de relatos, los estudiantes pudieron reflexionar sobre los desafíos y aprendizajes que trajo consigo la pandemia, así como sobre la resiliencia de la comunidad frente a estos cambios. La publicación de estos nuevos relatos fortaleció la identidad cultural y otorgó voz a las vivencias locales, consolidando un fuerte sentido de pertenencia y orgullo dentro de la comunidad escolar.

A pesar de los avances logrados, 2022 no estuvo exento de desafíos, pues la infraestructura de la nueva sede, aunque mejorada, aún presentaba limitaciones significativas. Una de las principales dificultades continuó siendo el acceso al agua, lo cual afectó de manera directa los proyectos agropecuarios; igualmente, las altas temperaturas, sumadas a la falta de un sistema de riego adecuado, siguieron siendo factores que perjudicaron la producción de la huerta,

subrayando la necesidad urgente de implementar soluciones sostenibles a largo plazo que aseguren la viabilidad y el éxito de los proyectos en el futuro. Este desafío reflejó la importancia de seguir trabajando en el fortalecimiento de las capacidades técnicas y organizativas de la comunidad educativa para hacer frente a los retos medioambientales y garantizar la sostenibilidad de las iniciativas pedagógicas.

5.10.5 Experiencias 2023: Un Año de Crecimiento y Superación Continua.

En 2023, la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés vivió un proceso de consolidación y crecimiento sostenido, afianzando de manera significativa sus proyectos agroambientales, culturales y sociales, dado que la experiencia acumulada durante los años previos permitió a la comunidad educativa afrontar con mayor seguridad y eficacia los desafíos del presente. A pesar de los avances, la institución mantuvo una constante reflexión sobre los problemas que aún persistían, buscando soluciones innovadoras para seguir avanzando.

Uno de los proyectos más destacados fue la huerta escolar, que se transformó en un verdadero modelo de autosuficiencia tanto alimentaria como educativa, ya que, en 2023, se diversificaron los cultivos, gracias al trabajo del grado once, quienes asumieron el liderazgo de la iniciativa, ampliando la variedad de productos cultivados, como arveja, maíz, piña y pepino. Además, se implementaron técnicas agroecológicas, que incluyeron el uso de controladores biológicos y prácticas de conservación de suelos, lo que favoreció la sostenibilidad de los cultivos y promovió el aprendizaje intergeneracional; asimismo, los estudiantes de grados superiores asumieron roles de liderazgo, guiando a los más jóvenes en la siembra, cuidado y cosecha de los cultivos. Esta dinámica fortaleció la responsabilidad compartida y la integración de todas las generaciones en el proyecto.

El proyecto de ganadería también siguió adelante con la participación activa de los grados décimo y once, ya que, al igual que en años anteriores, los docentes y padres de familia estuvieron involucrados en el cuidado y evolución de los animales, manteniendo el seguimiento y atención de manera constante, permitió que el proyecto continuara desarrollándose con éxito, a pesar de los desafíos que presentaba la infraestructura.

El proyecto de abonos orgánicos, alcanzó un nuevo nivel de madurez en 2023, dado que la mejora en la infraestructura para el compostaje permitió optimizar el proceso de transformación de residuos orgánicos. Asimismo, se implementó la producción de *lombricompost*, lo que permitió perfeccionar las técnicas de producción de abonos naturales, de esta manera, el abono generado benefició a la huerta escolar, además de que fue comercializado localmente, generando ingresos adicionales para el mantenimiento de los proyectos, es así que este ciclo sostenible fue reconocido como un ejemplo de buenas prácticas ambientales en la región, lo que consolidó a la institución como un referente en términos de responsabilidad ambiental.

El programa RESPIRA, que había cobrado importancia en años anteriores, consolidó su rol fundamental en la atención del bienestar emocional de los estudiantes, pues a lo largo del año, se realizaron tanto sesiones grupales como individuales, con un enfoque en el manejo de emociones, resolución de conflictos y fortalecimiento de la autoestima, ya que la implementación de círculos de diálogo, en los que los estudiantes pudieron compartir sus experiencias y sentimientos, fue clave para fortalecer la cohesión grupal y crear un ambiente más armónico dentro de la comunidad escolar.

El proyecto Territorios Narrados continuó siendo una herramienta poderosa para la revalorización de la identidad cultural de la comunidad. En 2023, el enfoque de las historias se

centró en la recuperación y adaptación post-pandemia, reflejando las vivencias de los miembros de la comunidad durante este proceso, donde las nuevas narrativas fueron publicadas y utilizadas como recurso pedagógico en las aulas, permitiendo a los estudiantes conectar sus aprendizajes académicos con sus vivencias personales, lo que fortaleció el sentido de pertenencia y dejó entrever el orgullo de ser parte de una comunidad resiliente que había superado momentos difíciles.

En el ámbito cultural, el proyecto de danza alcanzó nuevas alturas en 2023, pues la participación estudiantil se incrementó, y la calidad artística de las presentaciones mejoró notablemente. Durante el año, los estudiantes realizaron varias presentaciones en eventos locales, las cuales fueron ampliamente reconocidas por la comunidad, convirtiendo la danza en un espacio de integración cultural y familiar, contribuyendo a fortalecer la identidad comunitaria y ofreciendo a los estudiantes una vía de expresión artística que los conectó con su entorno y sus raíces

A pesar de los avances y logros, 2023 no estuvo exento de desafíos, dado que la infraestructura de la nueva sede, aunque mejorada, aún presentaba limitaciones, especialmente en áreas clave como el acceso al agua para los proyectos agropecuarios, es así que las condiciones climáticas adversas, como las altas temperaturas, y la falta de un sistema de riego adecuado, continuaron afectando la producción en la huerta. Estos obstáculos subrayaron la necesidad de seguir trabajando en soluciones sostenibles y a largo plazo, con el objetivo de garantizar la viabilidad y el éxito de los proyectos agroambientales en el futuro.

En resumen, 2023 fue un año de consolidación de logros y superación de desafíos, con un enfoque claro en el fortalecimiento de los proyectos agroambientales, el bienestar emocional de los estudiantes y la integración de la cultura local en el proceso educativo, donde la comunidad

educativa de la I.E. Pueblo Nuevo Ciprés demostró, una vez más, su capacidad para adaptarse, innovar y seguir avanzando hacia un futuro más sostenible, inclusivo y armónico.

6. Análisis de resultado

Figura 10.



Organización de pilares

Nota. La figura muestra los pilares institucionales, su interrelación y cómo sustentan la misión, visión y valores de la institución. Fuente: Propia (2023).

El relato sobre los proyectos desarrollados en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés entre 2018 y 2023 ilustra una aplicación práctica y ejemplar de los principios fundamentales de la educación popular inspirada en las ideas de Paulo Freire, esta perspectiva educativa busca transmitir conocimientos, transformar realidades, fomentar la autonomía y fortalecer la identidad cultural de las comunidades, en este contexto, los proyectos mencionados encarnan este enfoque al conectar el aprendizaje con las necesidades y contextos locales, empoderando a estudiantes, docentes y familias como agentes activos de cambio.

En relación con lo anterior, la educación popular sostiene que el proceso de aprendizaje debe partir de la realidad del educando, buscando transformar su entorno (Freire, 1970). Es así como los proyectos agroambientales y culturales descritos responden a las necesidades específicas de la comunidad, como la seguridad alimentaria y la preservación de las tradiciones,

por lo tanto, la creación de la huerta escolar y el proyecto de porcicultura no solo transmitieron conocimientos teóricos sobre agricultura y ganadería, sino que también enseñaron a los estudiantes sobre sostenibilidad, trabajo en equipo y autosuficiencia, conectando el aprendizaje escolar con la vida cotidiana y fortaleciendo la relación entre teoría y práctica.

En esta orden de ideas, un principio clave de la educación popular es la participación activa de la comunidad en el proceso educativo (Torres, 2001). Proyectos como “Territorios Narrados” y RESPIRA destacan cómo la colaboración entre docentes, estudiantes y familias puede generar un conocimiento colectivo valioso, donde la recopilación de historias locales y las técnicas de atención plena enriquecieron el currículo escolar, fortaleciendo la identidad cultural y el bienestar emocional de la comunidad, lo que permitió a los estudiantes ser co-creadores de conocimiento, valorizando sus experiencias y saberes locales.

Asimismo, la educación popular promueve un aprendizaje integral, que abarca dimensiones cognitivas, emocionales y sociales (Freire, 1970). Es así que el proyecto RESPIRA, enfocado en el bienestar emocional, es un ejemplo claro de cómo la educación puede atender las necesidades emocionales de los estudiantes, especialmente en contextos de crisis como la pandemia, del mismo modo, la danza y los relatos comunitarios ofrecieron espacios para la expresión cultural y la reconstrucción de lazos sociales, aspectos fundamentales para una educación transformadora.

No obstante, existieron unos desafíos mencionados, como la falta de infraestructura adecuada o las dificultades para mantener proyectos en periodos vacacionales, evidenciando las limitaciones estructurales que enfrentan muchas comunidades rurales, sin embargo, estas dificultades también se convierten en oportunidades de aprendizaje, fortaleciendo la resiliencia y la capacidad de adaptación de la comunidad, ya que la necesidad de buscar soluciones

sostenibles, como la implementación de sistemas de riego, subraya la importancia de una educación contextualizada que fomente la autonomía y la autogestión.

A su vez, a través de diálogos de saberes entre algunos integrantes de la comunidad educativa, se llevó a cabo un proceso de revisión profunda de documentos, fotografías y testimonios que nos permitió recoger el material necesario para la elaboración del "Muro Museo del Recuerdo". Sumado a esto, se analizaron encuestas y entrevistas, lo que nos permitió crear una línea de tiempo que visibilizó los proyectos sostenibles desarrollados entre 2018 y 2023, este intervalo fue clave para comprender cómo los proyectos se han consolidado y complementado a lo largo del tiempo, partir de este análisis se realizó una reflexión crítica que dio paso a la formulación de un nuevo desafío institucional: actualizar nuestras bases educativas para responder a las necesidades y expectativas de la comunidad, este proceso de sistematización de experiencias nos impulsó a replantearnos el rumbo, con el fin de asegurar que nuestra oferta educativa fuera más pertinente y alineada con los cambios sociales y culturales que nos rodean (Sánchez, 2022).

Cada uno de estos proyectos es una manifestación de los principios clave de la Educación Popular, la construcción colectiva del conocimiento, la contextualización del aprendizaje y la transformación social, este proceso busca transformar el currículo y las dinámicas de poder y las estructuras educativas que perpetúan la inequidad.

En palabras de Paulo Freire, *"Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo"*. Esta visión quedó plasmada en cada paso del camino recorrido entre 2018 y 2023, donde la comunidad educativa fue protagonista de su propio cambio. Esta línea de tiempo entonces no representó la construcción final, sino el punto de partida hacia

una educación que libere, transforme y humanice, enraizada en los sueños y las luchas de quienes la construyen día a día.

En este contexto, surgió la necesidad de realizar cambios profundos, comenzando por nuestro currículo, el cual ya no respondía a las realidades y necesidades de la comunidad educativa, por lo que, para abordar esta transformación, se tomó como referencia el documento de Malagón, Rodríguez y Ñañez (2019), titulado “El currículo: Tendencias y perspectivas históricas de la Universidad del Tolima”, lo que nos permitió comprender su origen, su significado y su evolución a lo largo del tiempo, durante este proceso se fortaleció el equipo sistematizador, ya que se unieron al equipo los docentes: José Vicente Camilo, Sem Camilo, Oliver Idrobo, María Marly Camilo, Olimpo Vela, Suleima Montenegro, Izamar Paz Pino, Carlos Mauricio Roque, Angeliza Castro, Paola Andrea Escobar, Heidi Chantre, Arleyo Valencia, Elsa Perez, Maria Lucia Perdomo, Gaby Torrez, Liber Balanta y la docente Eliana Katterryne Vergara.

De igual manera, en este proceso encontramos inspiración en las ideas de Lawrence Stenhouse, quien promueve una visión del currículo desde las educaciones emergentes y la educación popular, lo que nos brindó una guía para el cambio que la comunidad demandaba (Stenhouse, 1975). Asimismo, Stenhouse (1975), plantea que el currículo no debe ser concebido como un conjunto fijo de contenidos, sino como un proceso flexible, en constante evolución, que responde tanto a los contextos educativos como a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad en general; esta perspectiva fue esencial para el replanteamiento de nuestra educación, pues entendimos que solo a través de un currículo en constante reflexión y diálogo con la comunidad, podríamos transformar la realidad educativa que vivíamos.

De este ejercicio de reflexión colectiva surgieron seis pilares educativos fundamentales,

diseñados con base en las fortalezas y dificultades vividas entre 2018 y 2023, así como en los cambios institucionales que atravesamos, incluido el traslado de sede y los efectos de la pandemia, que alteraron significativamente las dinámicas educativas a nivel global. Estos pilares representan un modelo educativo más participativo, coherente con el enfoque de Paulo Freire, quien plantea que la educación debe ser un acto de liberación y un diálogo constante con la realidad social (Freire, 1970). En esta línea, el currículo no solo se orienta a la transmisión de contenidos, sino también al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, promoviendo su participación activa en el proceso de aprendizaje, como lo sugiere Stenhouse (1975).

El primer pilar, denominado “Lectoescritura”, se centra en fortalecer las habilidades de lectura y escritura, esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, este pilar se materializa a través de proyectos como "proyecto Lector" y "Territorios Narrados", que no solo mejoran las competencias lingüísticas, sino que también fomentan la conexión con las narrativas locales. Estos proyectos permiten a los estudiantes comprender y valorar sus entornos socioculturales mediante la creación de relatos y producciones textuales que reflejan sus experiencias y su visión del mundo, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y la identidad cultural.

El segundo pilar, “Agroambiental”, conecta a la comunidad educativa con la tierra, promoviendo la sostenibilidad y el respeto por el medio ambiente, este pilar incluye proyectos prácticos como la ganadería, la porcicultura, la cría de pollos de engorde, las huertas escolares y la siembra de plantas medicinales y ornamentales, así como suculentas, actividades que más que enseñar técnicas agrícolas y de cuidado ambiental, transmiten valores como la responsabilidad, la cooperación y el respeto por los recursos naturales, además, este enfoque prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo en constante cambio, donde la sostenibilidad es

clave.

El tercer pilar, “Memoria Histórica”, busca preservar y revitalizar las tradiciones culturales de la comunidad, como los arrullos y los alabados, que son expresiones profundas de identidad y espiritualidad, este pilar incluye también la creación de un banco de semillas, el cual simboliza la conservación de recursos naturales, sino también de un legado cultural invaluable, es así que este esfuerzo por mantener vivas las tradiciones locales refuerza la identidad comunitaria, permitiendo que las nuevas generaciones comprendan y valoren sus raíces; de esta manera, se asegura la continuidad de una herencia cultural que enriquece el presente y fortalece la cohesión social.

El cuarto pilar, “Convivencia y Bienestar Escolar”, se centra en promover un ambiente educativo armónico y en la formación de individuos reflexivos y activos dentro de su entorno, por lo que, a través de iniciativas como la Escuela de Padres, los programas de educación sexual y los proyectos de vida, este pilar fomenta la construcción de relaciones saludables y respetuosas. Además, busca empoderar a los estudiantes para que tomen decisiones informadas y responsables en su desarrollo personal, social y académico, contribuyendo al bienestar integral de toda la comunidad educativa.

El quinto pilar, “Hábitos y Estilos de Vida Saludable”, enfatiza la importancia de una educación integral que cultive tanto el cuerpo como el espíritu, integrando actividades deportivas como fútbol, atletismo y ajedrez, junto con proyectos artísticos que incluyen danza y teatro, las cuales promueven la actividad física y la salud, además de desarrollar habilidades sociales, creativas y emocionales, fortaleciendo la confianza y el trabajo en equipo entre los estudiantes.

Finalmente, el sexto pilar, “Ciencia, Innovación y Tecnología”, se encuentra en proceso de consolidación, este pilar aspira a preparar a los estudiantes para un mundo tecnológico y

científico en constante evolución, promoviendo el desarrollo de competencias digitales y de innovación mediante proyectos que integran el aprendizaje práctico con el uso de tecnologías emergentes, despertando en los estudiantes la curiosidad y la capacidad de resolver problemas de manera creativa.

En conjunto, estos seis pilares representan una visión educativa integral, orientada al aprendizaje académico y a la formación de ciudadanos críticos, conscientes de su entorno y comprometidos con el desarrollo sostenible y la preservación de su identidad cultural.

Posterior a la creación de los pilares educativos, se vivenció uno de los momentos más significativos del proceso: la formulación de objetivos y la identificación de las estrategias para transversalizar cada uno de estos pilares en toda la comunidad educativa. Este desafío implicó garantizar que, desde los grados iniciales, tanto los estudiantes como los padres de familia se involucraran activamente, transformando así las dinámicas educativas en todas las sedes de nuestra institución. Este enfoque buscaba generar un impacto integral y duradero, alineado con la idea de Stenhouse (1975), quien sostiene que la verdadera reforma curricular debe implicar a todos los actores educativos, convirtiéndolos en co-creadores del proceso.

Para llevar a cabo esta tarea, nos organizamos en grupos de trabajo, en los cuales cada integrante aportó su perspectiva y experiencia, durante las actividades, se realizaron lecturas e interpretaciones de las propuestas, y aunque las visiones fueron diversas, este resultado no fue visto como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer el proceso, la variedad de interpretaciones permitió nutrir la reflexión colectiva, aportando diferentes enfoques que fortalecieron la construcción de un currículo verdaderamente representativo y plural. Este ejercicio también evidenció un avance significativo en los procesos comunicativos del grupo sistematizador, lo que refuerza la importancia del diálogo como herramienta central en la

transformación educativa. Este proceso resalta la relevancia del enfoque de Stenhouse, quien propone que la diversidad de perspectivas enriquece la práctica educativa y favorece la construcción de un currículo flexible y adaptativo. La transversalización de los pilares no solo consistió en integrar proyectos o contenidos, sino en fomentar una nueva dinámica participativa en la que cada miembro de la comunidad educativa pudiera aportar desde su experiencia y contexto. La inclusión de padres, docentes y estudiantes en este proceso no solo democratiza la educación, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y compromiso con los objetivos institucionales.

Este tipo de experiencias subraya la necesidad de construir un currículo dinámico y contextualizado, donde las diferentes voces no solo sean escuchadas, sino que también se conviertan en pilares fundamentales para el desarrollo educativo, al aceptar y valorar las múltiples interpretaciones, se fortalece la capacidad crítica y reflexiva de la comunidad, lo cual es esencial para enfrentar los desafíos educativos actuales, como afirma Freire (1970), la educación debe ser un proceso de diálogo constante, donde cada individuo tenga un papel activo en la construcción del conocimiento colectivo, en conclusión, la transversalización de los pilares educativos no solo ha transformado las dinámicas institucionales, sino que ha demostrado la importancia de un enfoque inclusivo y reflexivo. este proceso, al involucrar activamente a toda la comunidad educativa, refleja un compromiso con una educación más democrática, crítica y en constante evolución.

7. Conclusiones

La sistematización de experiencias educativas realizadas en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés durante el periodo 2018-2023 ha permitido establecer una serie de reflexiones profundas y significativas en torno a la construcción de un currículo contextualizado, este proceso evidenció la importancia de una educación enraizada en las realidades locales, lo que resulta fundamental para responder a los desafíos de un entorno rural caracterizado por dinámicas socioculturales específicas, transformaciones institucionales y los efectos de cambios globales como la pandemia.

En este contexto, la educación popular se posicionó como el eje articulador del proceso educativo, en tanto que promueve una visión transformadora y emancipadora, tal como lo plantea Paulo Freire (1970). Este enfoque permitió valorar las particularidades de la comunidad educativa y establecer un diálogo constante entre la tradición y la innovación, fortaleciendo la identidad cultural y social de los estudiantes, docentes y familias, la educación dejó de ser un acto mecánico de transmisión de saberes para convertirse en un espacio de construcción colectiva, donde cada miembro de la comunidad aportó desde sus vivencias y saberes.

El diálogo inicial, aunque desafiante, fue clave para abrir espacios de reflexión colectiva, donde la comunidad educativa reconoció que el cambio es esencial para atender las necesidades que se presentaban, este proceso permitió conformar un equipo comprometido con la transformación, que desde la colaboración y la crítica reflexiva replanteó prácticas y consolidó propósitos, en palabras de Freire (1970), *“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, es decir, lo transforman, y en ese proceso los hombres se humanizan mutuamente”* (p. 88), resaltando así cómo el diálogo genuino posibilita la transformación colectiva y el empoderamiento comunitario.

En la fase de entrevistas a estudiantes, padres de familia, egresados y padres de egresados, se evidenció cómo los proyectos pedagógicos implementados en la institución han tenido un impacto significativo en la vida de la comunidad educativa, las respuestas destacan una conexión profunda entre las iniciativas desarrolladas y las realidades locales, reflejando la relevancia de contextualizar la educación para abordar las necesidades y aspiraciones de la población educativa.

En conjunto, estas entrevistas revelan que el modelo educativo de la institución contribuye al aprendizaje significativo, y a su vez habilita a los estudiantes, sus familias y la comunidad para ser protagonistas de su propio desarrollo, promoviendo una cultura de participación, transformación social y sostenibilidad, evidenciando que la educación entendida como un acto de amor y compromiso, tiene el poder de humanizar, liberar y transformar (Freire, 1970).

El Muro Museo del Recuerdo trascendió su función de archivo visual para convertirse en un espacio dinámico y significativo que preserva la memoria colectiva de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, su ubicación estratégica y el contenido cuidadosamente seleccionado lo convirtieron en un punto de encuentro y reflexión para estudiantes, docentes y padres de familia, fortaleciendo los lazos comunitarios.

Este proyecto abordó la necesidad de preservar y actualizar un archivo tangible que refleje las prácticas educativas y proyectos emblemáticos de la institución, al rescatar historias olvidadas y fomentar una conciencia renovada sobre la importancia de documentar y reflexionar, el muro contribuyó al fortalecimiento de la identidad institucional y al sentido de pertenencia.

Sumado a lo anteriormente planteado el muro promovió un ejercicio intergeneracional al conectando el pasado con el presente, uniendo diferentes generaciones a través de fotografías, relatos y testimonios, este proceso reforzó la idea de que cada miembro de la comunidad

educativa es parte integral de la construcción de la historia institucional, siguiendo la perspectiva de Torres (1996), el muro se consolidó como una herramienta esencial de sistematización, permitiendo que lo vivido se transforme en conocimiento compartido, este esfuerzo demostró cómo la memoria institucional puede ser utilizada para reflexionar críticamente sobre el pasado y proyectar un futuro más consciente y participativo además después de su creación dió paso a la construcción de la línea de tiempo.

El análisis de los proyectos desarrollados en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés entre 2018 y 2023 dentro de la línea de tiempo mostró una clara aplicación de los principios de la educación popular de Paulo Freire, estos proyectos, como las huertas escolares y el proyecto de porcicultura, reflejan la idea Freiriana de que la educación debe partir de la realidad de los estudiantes, integrando teoría y práctica para transformar el entorno (Freire, 1970). Además, iniciativas como "Territorios Narrados" y el "Muro Museo del Recuerdo" promueven la valoración de los saberes locales, favoreciendo una educación inclusiva y participativa, en la que la comunidad se convierte en protagonista (Torres, 2001).

Proyectos como RESPIRA destacan la importancia de una educación integral que atienda tanto las necesidades cognitivas como emocionales de los estudiantes, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia (Freire, 1970). A pesar de los desafíos, como las limitaciones de infraestructura y la sostenibilidad de los proyectos durante los períodos vacacionales, estos obstáculos se convirtieron en oportunidades para fomentar la autonomía y la resiliencia de la comunidad (Sánchez, 2022).

El proceso de sistematización de estas experiencias llevó a la reflexión crítica sobre el currículo institucional, reafirmando la necesidad de una educación que no solo imparta

conocimientos, sino que también forme ciudadanos críticos y capaces de transformar su realidad, siguiendo las enseñanzas de Freire, la institución busca una educación liberadora, que empodere a sus estudiantes y los conecte con su identidad cultural, fomentando el cambio social desde la comunidad (Freire, 1970).

Sumado a lo anteriormente planteado dentro de los aportes fundamentales de esta sistematización la identificación y consolidación de los seis pilares educativos que guían el accionar pedagógico de la institución: Lectoescritura, Agroambiental, Memoria Histórica, Convivencia y Bienestar Escolar, Hábitos y Estilos de Vida Saludable, y Ciencia, Innovación y Tecnología, representan una respuesta integral a las necesidades y potencialidades del contexto, articulando procesos académicos con valores éticos, culturales y sociales, cada pilar, desde su especificidad, se convierte en una estrategia para vincular lo local con lo global, fortaleciendo el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, la sistematización destacó el papel crucial de los docentes como agentes de cambio que, mediante una práctica reflexiva y crítica, reconfiguraron las dinámicas pedagógicas. Este ejercicio les permitió no solo enfrentar los retos derivados de situaciones adversas como el traslado de sede y la pandemia, sino también repensar sus métodos y estrategias a partir de las necesidades y aportes de los estudiantes. En este sentido, la sistematización se consolidó como una herramienta metodológica transformadora, que, según Elliot (2000), no solo permite evaluar la práctica educativa, sino también reorientarla hacia horizontes más inclusivos y equitativos.

Otro aspecto relevante es la integración de la comunidad en el proceso educativo. La educación popular, en su esencia dialógica, promovió la participación activa de estudiantes, familias y docentes, fomentando un sentido de corresponsabilidad y pertenencia hacia la

institución y el currículo. Esto no solo fortaleció el tejido social, sino que también potenció el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas en los estudiantes, quienes asumieron un rol activo en su aprendizaje y en la transformación de su entorno.

Finalmente, se concluye que la sistematización de experiencias educativas en un marco de educación popular trasciende el ámbito académico, contribuyendo al desarrollo sostenible y al bienestar colectivo de la comunidad. Este modelo educativo, al ser inclusivo, participativo y contextualizado, se convierte en una herramienta clave para enfrentar las desigualdades estructurales de las zonas rurales y garantizar una educación pertinente y significativa. Como lo plantea Freire (1974), la lectura del mundo es tan importante como la lectura de la palabra, y en esta institución, ambas se integraron para formar sujetos críticos, conscientes y capaces de construir un futuro más justo y equitativo.

En síntesis, este trabajo demuestra que la sistematización no solo es un método de investigación, sino también un camino hacia la construcción de un currículo que respeta y valora las particularidades del contexto, y que, bajo los principios de la educación popular, puede transformar realidades y empoderar comunidades.

Referencias Bibliográficas

- Camargo, M., y Amado, C. (2019). *Sistematización de la Práctica Pedagógica con Metodología Escuela Nueva en la Institución Educativa Agropecuaria Santa Bárbara, Escuela El Rosal – Cóbbita*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomas].
- Carrillo, A. (2021). *Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*. Editorial UBV.
- Castillo-Cubillos, G. (2017). *La educación como herramienta de equidad social en contextos rurales*. Editorial Educación Transformadora.
- Cendales, J. (2008). *La educación popular y su relación con el desarrollo comunitario*. Editorial Universidad del Valle.
- Cortes, E. (2020). *La Niñez con Pensamiento Afro: Hacia una Identidad Propia desde la Identidad*. [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].
- Díaz Aldret, P. (2017). *Diseño curricular y desarrollo comunitario: Enfoques para la educación contextualizada*. Ediciones Educativas Latinoamericanas.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Fals Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Reflexiones sobre la investigación acción participativa*. Tercer Mundo editores.
- Fals Borda, O. (1998). *Construcción de saberes desde la práctica*. Ediciones desde abajo.
- Fanon, F. (2008). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1978). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza: Reflexiones sobre la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Institución Educativa de Pueblo Nuevo Ciprés & Institución Educativa Agroindustrial de Quilcacé. (2016). *Del Ajo a la Yerbamora: ABC medicinal*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Institución educativa Pueblo Nuevo Ciprés. (2023). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Jara, O. (2006). *Para sistematizar experiencias: Un modelo operativo para la sistematización de experiencias*. ALFORJA.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Editorial caminos.
- Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H. & Ñáñez Rodríguez, J. J. (2019). *El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos*. Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Lineamientos para la Educación en Contextos de Emergencia.
- Rodríguez, E. (2018). Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos: Revista de la Red de Calificación de Educadores*, 5(44), 101-124.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6841442>
- Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Editorial nodos y nudos*, 5(44), 16-33.
https://www.researchgate.net/publication/346472788_Sistematizacion_de_experiencias_educativas_en_la_pedagogia_decolonial

- Sánchez, A. (2022). *El proceso de sistematización de experiencias educativas: Análisis y reflexiones*. Editorial Académica.
- Sánchez, M. (2022). *Informe de sistematización de proyectos educativos en la I.E. Pueblo Nuevo Ciprés*.
- Save the Children. (2018). Informe de proyectos educativos integrales.
- Save the Children. (2018). *Territorios Narrados: Fortaleciendo la Identidad Cultural*. Ediciones SC.
- Solarte, M. (2022). *La historia de los invisibles*. [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/5475/La%20historia%20de%20los%20invisibles.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books.
- Stein, H. (2003). *Educación y desarrollo sostenible: Retos en comunidades rurales*. Editorial América Latina.
- Stein, H. (2003). *El papel de la memoria colectiva en la construcción de la identidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Tombé, J. (2021). *La sistematización de procesos organizativos y las historias de luchas en la zona sur del municipio de El Tambo*. [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].
- Torres, R. M. (2001). *Educación y desarrollo: una relación para construir*. UNESCO.
- Torres, C. A., y Barragán, R. (2010). *La sistematización de experiencias como estrategia crítica*. Ediciones desde abajo.
- Torres, R. M., y Barragán, M. A. (2017). *Educación popular: Diálogos horizontales y construcción colectiva de conocimiento*. Ediciones desde abajo.

Torres, R. M., y Barragán, M. A. (2004). *Proyectos educativos: Vinculación con la realidad local y su impacto social*. Ediciones desde abajo.

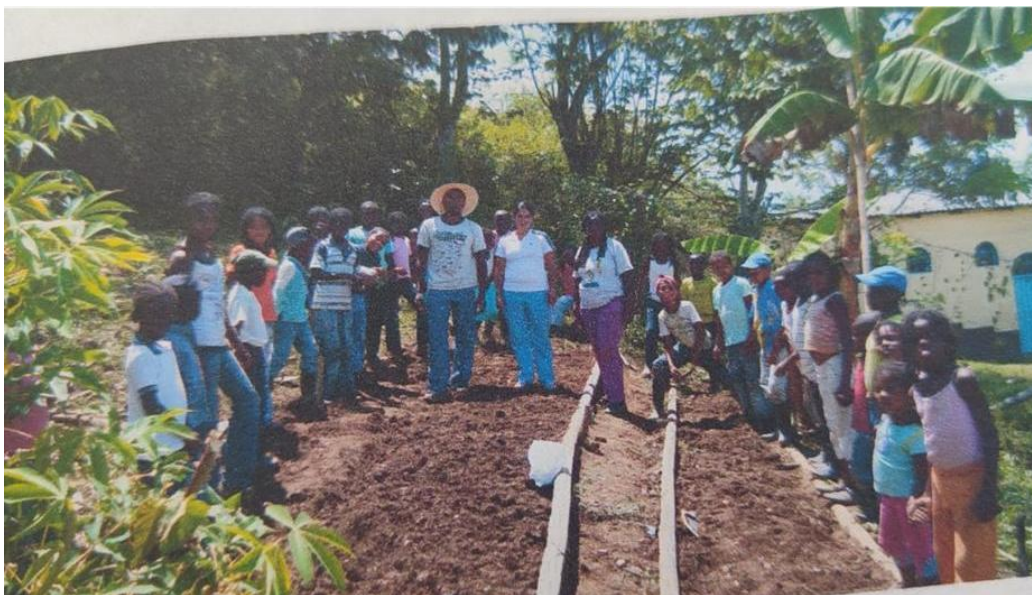
Torres, A. (1996). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Revista Aportes*, 44, 24-47.

UNESCO. (2017). Educación para el desarrollo sostenible: Metas y prácticas.

Universidad del Tolima. (2021). El currículo: Tendencias y perspectivas históricas.

Anexos

(Anexo A) Proyectos agropecuarios sede Cabuyal.



(Anexo B) Proyecto de ganadería, adecuación de bebedero natural en el río.



(Anexo C) Vacunación de ganado con los estudiantes.



(Anexo D) Elaboración de abonos orgánicos



(Anexo E) Juegos supérate 2015



(Anexo F) Sede antigua de la Institución



(Anexo G) Nueva sede de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.



(Anexo H) Proyectos Agroambientales.



(Anexo I) Construcción “Muro museo del recuerdo”



Anexo J) Estudiantes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés organizando el muro museo en secuencia cronológica para el Muro Museo del Recuerdo.



(Anexo K) Organizando el muro museo en secuencia cronológica con los estudiantes de la I.E.P.N.C.



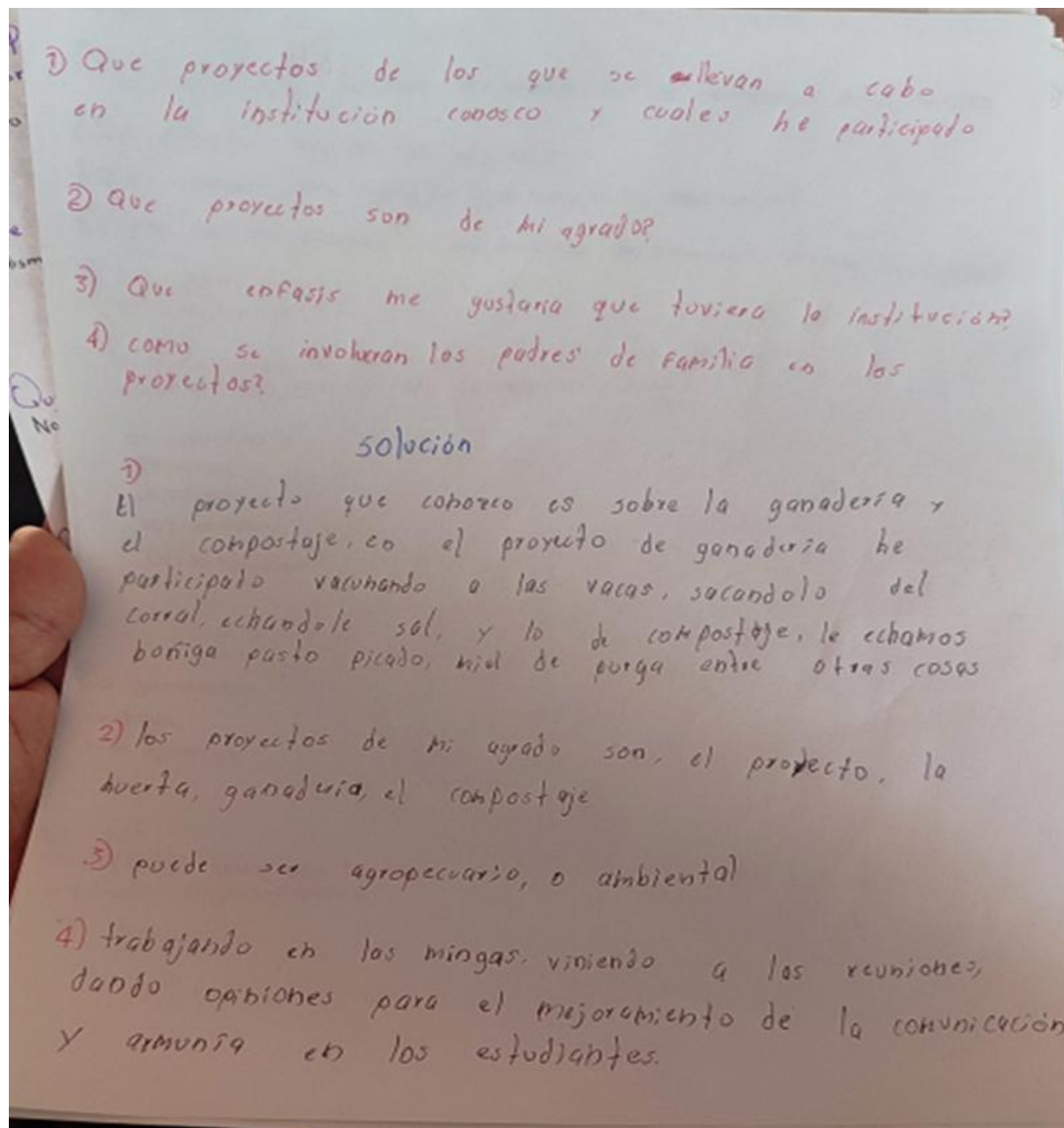
(Anexo L) Encuesta desarrollada a diferentes grados para conocer su percepción de los proyectos existentes.

1. Que proyectos de los que se lleva acabo en la institucion ^{conozco} y en cuales e participado.
2. Que proyectos son de mi agrado.
3. Que enfasis me gustaria que tuviera la institucion.
4. Como se involucran los padres de familia en los proyectos.

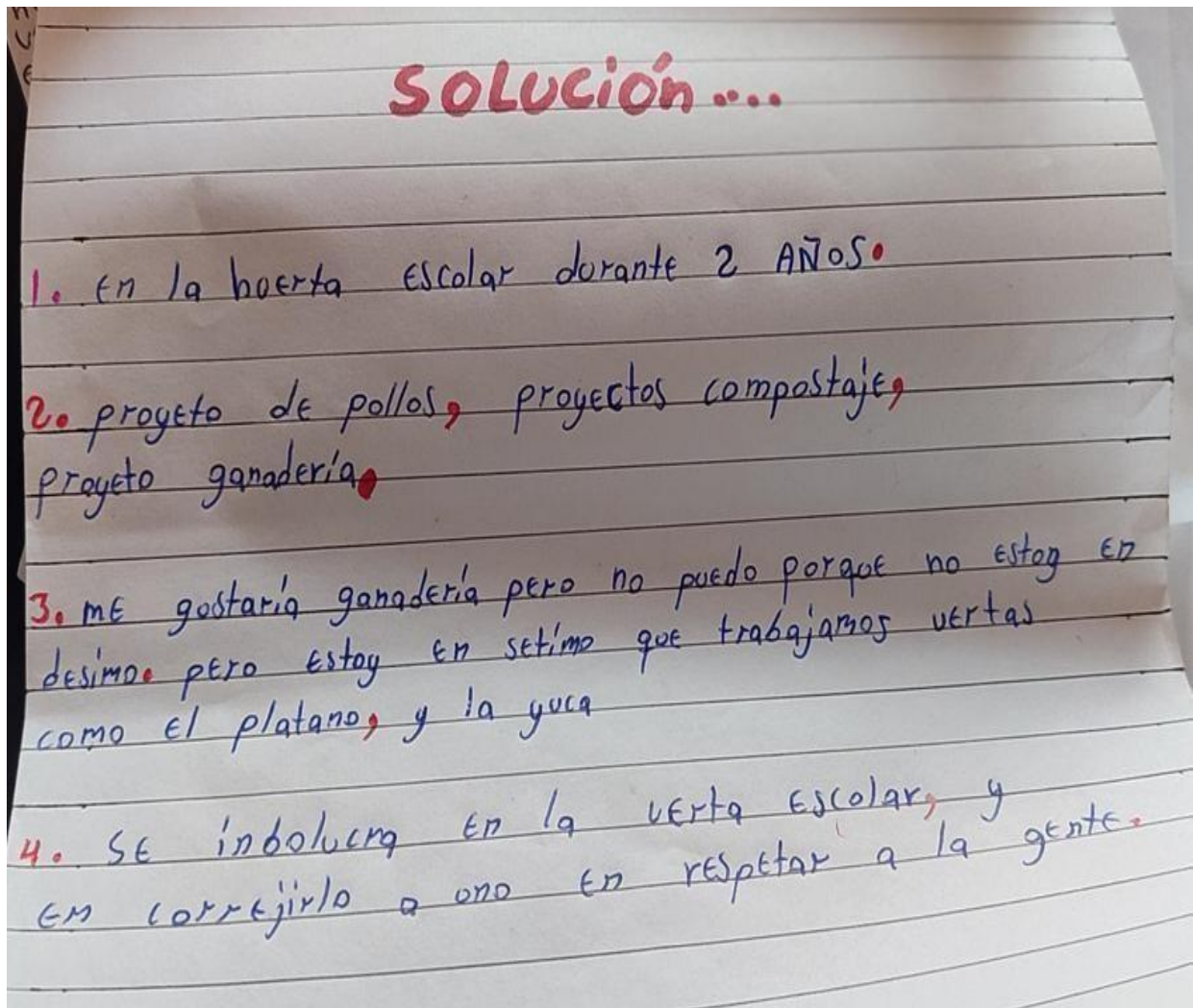
Solucion

1. Proyecto de la Huerta Casera participe comprando cilantro
 - Compostaje si participe ayudando
 - Ganaderia participe para aprender
2.
 - Ganaderia
 - Deporte
 - Huerta
3. Tecnológico
4. Ayudando en las mingas y trabajos que se necesitan para mejorar y avanzar.

(Anexo M) Encuesta desarrollada a diferentes grados para conocer su percepción de los proyectos existentes



(Anexo N) Encuesta desarrollada a diferentes grados para conocer su percepción de los proyectos existentes



(Anexo Ñ) Encuesta desarrollada a diferentes grados para conocer su percepción de los proyectos existentes

Que proyectos de los que se realizan en la I.E conozco y en cuales he participado...

en el Lombricompost,
Compost, Manillas,
Soculentas, medicinales,
Deportivo futbolístico,
Atletismo, gromáticas,
Proyecto artístico,
Proyecto Guadalista,
Proyecto tecnológico,
Proyecto de la tienda
escolar de grado octavo,
Proyecto de manillas

Proyecto de pollos
Proyecto de parques
Proyecto de medioambiental
Proyecto del ganado

Cuales de los anteriores proyectos han sido de mi agrado

Proyecto del ganado
Proyecto de Manillas
Proyecto tecnológico
Deportivo futbolístico
Proyecto artístico
Lombricompost

Como se han involucrado mis padres de familia en los proyectos que hemos realizado

En las Soculentas
Y en las demás
mingas

Que proyecto te gustaría que fuera incluido en la I.E

El proyecto del Baile que saquen a todo
el colegio al por hacer ejercicio
y el proyecto de la piscina

(Anexo O) Construcción de pilares educativos de la Institución Educativa pueblo

Nuevo Ciprés



(Anexo P) Segunda sesión construcción de pilares Institucionales



(Anexo Q) Entrevistas**ENTREVISTA 1****Entrevista a Egresado de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés**

Entrevistador: Hola, muchas gracias por tu tiempo. Queremos conocer más sobre los proyectos que se realizaron en la escuela durante tu tiempo allí, especialmente aquellos que implicaban el trabajo en el colegio y en la comunidad. ¿Podrías contarnos un poco más sobre lo que hicieron?

Egresado: Claro. Pues, hicimos el jardín a todo el colegio. Pusimos estopas en varias partes de alrededor del río, para recoger la basura, también en el colegio y en el pueblo.

Entrevistador: ¿Y cómo sientes que fue ese trabajo? ¿Crees que tuvo algún impacto?

Egresado: ¡Fue bueno, obvio! ¡Fue buenísimo! Yo siento que ayudó a controlar todas las basuras. Mucha gente entendió que no se debía botar las basuras en cualquier sitio, y que recoger las basuras en un solo sitio era la mejor opción. La comunidad entendió la importancia de tener el pueblo bien limpio, porque antes había mucho desorden en el pueblo.

Entrevistador: ¿Además de la limpieza, se hicieron otros proyectos dentro del colegio?

Egresado: Sí, en grado tercero más o menos hicimos unas huertas. El terreno lo tuvimos que sacar aparte del colegio, en partes de la comunidad que nos prestaba terreno, porque en ese tiempo no había mucho espacio en el colegio. En esas huertas sembramos zanahoria, cilantro, tomate, habichuelas, frijoles, espinaca... Servía para muchas cosas, como para el almuerzo de todos. A veces servía para el servicio nosotros mismos, porque no había tanta comida para todos.

Entrevistador: ¿Qué otros beneficios tuvo este proyecto de las huertas?

Egresado: También tuvimos la posibilidad de generar recursos y vender alimentos en el mercado del pueblo. La gente del pueblo venía a comprar lo que producíamos, y eso fue una forma de generar ingresos para nosotros.

Entrevistador: ¡Qué interesante! ¿Crees que este tipo de proyectos les ayudó a todos los estudiantes a comprender mejor su entorno y las necesidades de su comunidad?

Egresado: Sí, definitivamente. Fue una forma de que todos entendiéramos lo importante que es cuidar el medio ambiente, trabajar juntos y pensar en el beneficio de la comunidad educativa. además, aprendimos a ser responsables con lo que hacíamos, no solo dentro del colegio, sino también fuera de él.

Entrevistador: Muchas gracias por compartir tu experiencia con nosotros, ha sido muy valiosa.

Egresado: Con gusto, me alegra que estén interesados en conocer lo que hicimos.

ENTREVISTA 2

Entrevista con la Sra. María López, madre de familia de dos egresados y una estudiante de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.

Entrevistador: Buenas tardes, Sra. María. Gracias por acompañarnos. Queremos conocer su experiencia y perspectiva como madre de familia sobre los proyectos realizados por estudiantes y docentes en la institución. Para empezar, **¿qué proyectos ha tenido la posibilidad de conocer?**

Sra. María: Buenas tardes, gracias por invitarme. De los proyectos que más recuerdo están el de **ganadería**, el de **fortalecimiento alimentario con huertas caseras** y el de la **siembra de plantas medicinales**. Son los que tengo más presentes.

Entrevistador: ¿En cuáles de estos proyectos ha tenido la oportunidad de participar y de qué manera?

Sra. María: Directamente no he participado en los proyectos dentro de la institución. Sin embargo, en el caso de las **huertas caseras**, he aportado desde casa, enseñándoles a mis hijos la importancia de alimentarse sanamente, cómo sembrar correctamente una planta, seleccionar las semillas y preparar el terreno. Estos son conocimientos que he compartido con ellos y que ellos han aplicado en los proyectos escolares.

Entrevistador: Desde su perspectiva, ¿qué percepción tienen sus hijos sobre los proyectos que se desarrollan en la institución?

Sra. María: Mis hijos tienen una percepción muy positiva. Por ejemplo, sobre el proyecto de **ganadería**, piensan que es excelente y han hablado de lo bueno que sería manejar algo como la **vaca lechera**. Creen que este tipo de proyectos no solo educan, sino que también podrían generar recursos para la institución.

Entrevistador: ¿Qué proyecto considera que ha tenido mayor impacto en su familia y en la comunidad? ¿Por qué?

Sra. María: Creo que el proyecto de **huertas caseras** ha sido el más significativo. Nos ha enseñado a producir alimentos saludables y a consumir productos libres de químicos. En nuestra familia, hemos aprendido mucho sobre cómo administrar recursos. Además, he tenido la oportunidad de comprar y consumir productos cultivados por los estudiantes. Esto ha beneficiado no solo a mi familia, sino también a la comunidad.

Entrevistador: Según su experiencia, ¿qué aspectos se podrían mejorar para que los proyectos se desarrollen de manera más satisfactoria?

Sra. María: Pienso que sería importante que durante las **vacaciones** hubiera una persona encargada de administrar los proyectos para que estos no se detengan. Así se garantizaría la continuidad y el éxito de las iniciativas.

Entrevistador: Hablando del enfoque educativo de la institución, **¿qué opinión tiene sobre este?**

Sra. María: Estoy muy contenta con el enfoque académico de la institución. Veo que cada día los estudiantes avanzan más. Sin embargo, creo que sería bueno que la institución fortaleciera el énfasis en áreas como lo **agropecuario** o lo **agroambiental**, para que nuestros hijos salgan mejor preparados para enfrentar el mundo laboral.

Entrevistador: Finalmente, **¿qué considera que se podría mejorar en los procesos educativos que se llevan a cabo en la institución?**

Sra. María: Sería ideal que los estudiantes pudieran graduarse con una formación más completa en áreas específicas. Por ejemplo, que instituciones como el **SENA** llegaran antes de que terminen el bachillerato para ofrecer programas enfocados en lo **agropecuario** o lo **agroambiental**. Esto les permitiría salir con herramientas y conocimientos prácticos que les sirvan en su futuro profesional.

Entrevistador: Muchas gracias, Sra. María, por compartir su experiencia y sus valiosas recomendaciones. Es muy importante para nosotros conocer las opiniones de las familias que hacen parte de nuestra comunidad educativa.

Sra. María: Gracias a ustedes por la invitación. Estoy segura de que seguiremos trabajando para mejorar y fortalecer la educación de nuestros hijos.

ENTREVISTA RECTORA

Entrevistador:

Buenos días, rectora. Es un placer estar aquí con usted. Sabemos que en la institución han desarrollado proyectos muy valiosos en los últimos años. Nos gustaría conocer más sobre algunas de estas iniciativas que han marcado a la comunidad educativa. **¿Podría hablarnos sobre el libro “Del Ajo a la Yerbamora” y cómo se gestó este proyecto?**

Rectora: ¡Buenos días! Muchas gracias por su interés. La creación del libro “Del Ajo a la Yerbamora” fue una experiencia profundamente significativa. Surgió del programa nacional **Territorios Narrados**, y lo más hermoso fue ver cómo docentes, estudiantes y padres de familia se unieron para dar vida a nuestras historias locales. Este libro no solo recopila nuestras vivencias, sino que refleja el orgullo colectivo de nuestra comunidad.

Entrevistador: ¡Qué iniciativa tan enriquecedora! **¿Qué impacto tuvo la publicación de este libro en la comunidad educativa?**

Rectora: La publicación, que hoy está disponible en bibliotecas públicas del país, nos enseñó una lección poderosa: nuestras voces merecen ser escuchadas y valoradas. No es solo un libro; es el legado de nuestras historias, contadas con amor y dignidad. Fue un acto de unión que fortaleció nuestra identidad cultural.

Entrevistador: Sabemos que también han trabajado en proyectos enfocados en el bienestar emocional. **¿Podría contarnos sobre la experiencia con el proyecto RESPIRA?**

Rectora: Claro. El proyecto **RESPIRA**, implementado con el apoyo de *Save the Children*, nos invitó a reflexionar sobre nosotros mismos y nuestras relaciones interpersonales. A través de talleres de relajación y respiración consciente, aprendimos técnicas de atención plena y

escucha activa para manejar conflictos escolares. No solo transformó el aula, sino también nuestras vidas cotidianas.

Entrevistador: Es interesante cómo el enfoque en el bienestar puede tener un impacto tan profundo. **¿Qué cambios observaron en la comunidad educativa después de RESPIRA?**

Rectora: Este proyecto ayudó a crear un ambiente más armonioso. Los docentes guiaban ejercicios de relajación que nos enseñaron a encontrar calma en medio del ruido diario. Nos dimos cuenta de que cada momento puede ser una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.

Entrevistador: Otro tema relevante es la equidad de género. **¿Qué nos puede decir sobre los proyectos que abordaron esta temática?**

Rectora: Implementamos un proyecto enfocado en **equidad y justicia de género**, también en colaboración con *Save the Children*. En este espacio, estudiantes y docentes trabajaron juntos en temas como la salud sexual y reproductiva, la igualdad de género y la prevención de la violencia. Estas actividades sembraron conciencia, transformaron actitudes y fortalecieron un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso.

Entrevistador: Finalmente, escuchamos sobre un proyecto que tuvo un impacto notable en la infraestructura escolar. **¿Podría hablarnos sobre el proyecto PACOS?**

Rectora: ¡Por supuesto! El proyecto **PACOS** fue un momento crucial. Los estudiantes, convertidos en verdaderos agentes de cambio, crearon piezas comunicativas para denunciar públicamente las condiciones precarias en las que estudiaban. Con valentía, llevaron su mensaje al programa de televisión nacional “El periodista soy yo”. Esta movilización logró algo increíble: la construcción de un nuevo colegio. Fue un ejemplo poderoso de cómo los jóvenes pueden transformar su realidad cuando tienen las herramientas y la confianza necesarias.

Entrevistador: ¡Qué inspirador escuchar estas historias de cambio! Muchas gracias, rectora, por compartir estas experiencias que demuestran el poder transformador de la educación.

Rectora: Gracias. Cada proyecto es un testimonio de que, juntos, podemos construir un futuro mejor.

ENTREVISTA 3

Entrevista a María Lucía, ex estudiante de la I.E. Pueblo Nuevo Ciprés (2018)

Tema: Experiencias en proyectos agroambientales y productivos.

Entrevistador: ¡Hola, María Lucía! Qué gusto tenerte aquí. Vamos a charlar un poco sobre tu tiempo en el colegio, eempecemos con lo más importante, ¿qué proyectos de el colegio te dejaron más huella?

María Lucía: ¡Hola! Para mí, los proyectos más importantes fueron la huerta escolar y la cría de cerdos. Estaban muy relacionados con lo que hacíamos en casa. Mi familia tenía una huerta y criábamos cerdos, así que cuando lo vi en el colegio fue como revivir lo que ya conocía.

Entrevistador: ¡Qué interesante! ¿Qué cultivos tenían en tu huerta?

María Lucía: Recuerdo que cultivábamos yuca, plátano, cilantro y tomate. Cosas muy básicas, pero súper útiles para la casa.

Entrevistador: Qué bien. ¿Qué aprendiste de esos proyectos en el colegio?

María Lucía: Aprendí varias cosas. Primero, nos enseñaron muchas técnicas para producir hortalizas. También, algunos proyectos nos ayudaron a juntar plata, que luego usamos para hacer actividades con el grupo.

Entrevistador: ¿Hubo proyectos” que fueron más difíciles de llevar a cabo?

María Lucía: Sí, las huertas escolares fueron bastante complicadas. El clima no ayudaba mucho, y los fines de semana se nos hacía difícil mantenerlas. A veces, las hormigas se comían las plantas, y organizar a todos para que regaran era un lío.

Entrevistador: Ahora que eres docente en el colegio, ¿cuál de todos los proyectos crees que ayuda más a los estudiantes?

María Lucía: Para mí, el de ganadería es el que más aporta. Es un proyecto que lleva años y tiene una base firme. Ayuda mucho a los estudiantes a entender la importancia de producir lo que consumimos, y a valorar la autonomía (Risasmía y la soberanía alimentaria).

Entrevistador: ¿Te tocó ver que algunos compañeros no se involucraran mucho en algún proyecto?

María Lucía: Sí, especialmente cuando tocaba hacer trabajos físicos, como construir cercos. Algunos se desmotivaban. Pero en proyectos como la cría de cerdos o la piscicultura todos estábamos bien comprometidos.

Entrevistador: ¿Y crees que esa falta de interés era por el tipo de trabajo o por el horario?

María Lucía: Era más por el horario. Muchas veces nos tocaba trabajar en la tarde, y el sol estaba tan fuerte que a nadie le daban ganas de seguir.

Entrevistador: ¿A ti también te pasó eso alguna vez?

María Lucía: Sí, sobre todo por el calor. Y cuando no veíamos resultados, como cuando los cultivos no crecían, era frustrante, pero igual, lo disfrutábamos mucho.

Entrevistador: Al ver las fotos de esos proyectos, ¿qué recuerdos te vienen a la mente?

María Lucía: ¡Mucha emoción! Esos momentos fueron especiales. Había mucho compañerismo, y cada proyecto nos unió más. ¡Son recuerdos que siempre llevaré en el corazón!

Entrevistador: ¿Alguna actividad o momento de los proyectos de cerdos o compostaje que recuerdes especialmente?

María Lucía: Sí, en el proyecto de cerdos, lo primero fue preparar el espacio para los animales. En compostaje, nos encargamos de recolectar todo y procesarlo. También recuerdo cuando hicimos piscicultura, fue muy divertido. Mientras cavábamos el hueco para el estanque, nos metíamos de barro hasta las rodillas, ¡era un relajo! (Risas)

Entrevistador: ¡Qué bien suena! ¿Y alguna anécdota graciosa de esos proyectos?

María Lucía: ¡Claro! En 2018, cuando hicimos piscicultura, (Risas) recuerdo que cavábamos el hueco y terminábamos llenos de barro. También, cuando teníamos que llevar los cerdos a vender, algunos compañeros se caían de la moto porque íbamos apretados. ¡Eso nos hacía reír mucho! También recuerdo cuando fuimos al río a recoger piedras para el jardín del colegio. Nos bañábamos todos, era nuestro pequeño secreto.

Entrevistador: ¡Qué lindas historias, María Lucía! Muchas gracias por compartirlas. Es un placer escuchar todo lo que los proyectos hicieron por ustedes.

María Lucía: ¡Gracias a ustedes! Siempre llevaré estos recuerdos en el corazón.

ENTREVISTA 4

Entrevista a Sandra, Madre de un Egresado de la I.E. Pueblo Nuevo Ciprés (2018)

Tema: Experiencias en proyectos agroambientales y productivos escolares.

Entrevistador: Buenas tardes, Sandra. Queremos saber cómo fue la experiencia de su hijo en los proyectos del colegio. ¿Nos cuenta un poco?

Sandra: Claro, buenas tardes. La verdad, fue algo muy bonito. Mi hijo participó en varios proyectos, como el de cerdos y el de pollos de engorde con la profesora Gaby. Desde chiquitos, en primaria, empezaron a trabajar en esto gracias a los profesores y al colegio.

Entrevistador: ¿Y esos proyectos ayudaron a la familia en algo?

Sandra: Sí, mucho. Lo que producían servía para dos cosas: una parte la usábamos en la casa, para ayudar con la comida, y la otra se vendía en el mercado los domingos. A la gente del pueblo le gustaba mucho porque era producto fresco y de buena calidad. Además, eso les enseñó a valorar el esfuerzo y el trabajo.

Entrevistador: ¿Qué aprendió su hijo con estos proyectos?

Sandra: Aprendió bastante. Se hizo más responsable y comprometido. También entendió cómo funciona un negocio. Al vender los productos, vio lo importante que es apoyar la economía del pueblo y cómo ser autosuficiente. Todo eso le quedó grabado, y todavía lo aplica hoy en día.

Entrevistador: ¿Y cómo era la relación entre el colegio y las familias en ese tiempo?

Sandra: Muy buena. Los papás siempre estábamos metidos en todo: íbamos a las mingas y ayudábamos en lo que se necesitaba. Era como si todos fuéramos un solo equipo, el colegio, las familias y la comunidad. Todos con el mismo objetivo: ayudar a los muchachos a crecer, no solo en lo académico, sino como personas.

Entrevistador: ¿Qué consejo les daría a otros padres o profesores sobre este tipo de proyectos?

Sandra: Que apoyen estas ideas porque son buenísimas. No solo les enseñan cosas del colegio, sino que los preparan para la vida. Ojalá más colegios hicieran esto, porque realmente cambia la forma de ver el mundo.

Entrevistador: Muchas gracias por contarnos su experiencia, Sandra. Se nota que estos proyectos dejan una huella importante.

Sandra: No, gracias a ustedes por dar espacio a estas historias. Es bonito que la gente sepa lo valioso que fue todo eso.

ENTREVISTA 5

Entrevista a un Estudiante de la Institución educativa Pueblo Nuevo Ciprés

Entrevistador: ¡Hola! Qué bueno tenerte aquí. Vamos a comenzar preguntándote, ¿qué proyectos conoces de los que se llevan a cabo en el colegio?

Estudiante: ¡Hola! Pues, la verdad, conozco todos los proyectos. Hay de todo: ganadería, suculentas, compostaje, la granja, el césped, la huerta y reciclaje. He estado en varios y he trabajado bien en todos, la verdad.

Entrevistador: ¡Qué bueno! ¿Y qué proyectos te gustaría que la institución tuviera en el futuro?

Estudiante: Me gustaría que siguieran manejando los proyectos agroambientales, porque son muy importantes. Eso de la ganadería y la huerta está muy bien, pero también sería chévere ver más iniciativas que ayuden a cuidar el medio ambiente.

Entrevistador: Está excelente tu idea. Y en cuanto a los proyectos, ¿cómo se involucran los padres de familia?

Estudiante: Los papás y las mamás se meten bastante, sobre todo en las mingas. Además, las señoras que están en el comité del restaurante escolar también ayudan un montón, sobre todo a controlar lo que tiene que ver con los alimentos y todo eso. Están bien pendientes.

Entrevistador: ¡Qué bien que se involucren! Eso ayuda un montón. Muchas gracias por compartir tu experiencia con nosotros.

Estudiante: ¡Con gusto! Espero que sigan haciendo más cosas como estas, es importante.

ENTREVISTA 6

Entrevista a Estudiante de Secundaria sobre Proyectos Institucionales

Entrevistador: ¡Hola! Qué bueno que te tomes el tiempo para hablar con nosotros.

Vamos a empezar, ¿qué proyectos has conocido en el colegio?

Estudiante: ¡Hola! Pues he conocido varios proyectos, como el de las danzas, las coreografías, el fútbol... aunque en el de ganadería apenas estoy empezando. También estuve bastante en lo de la Junta Estudiantil, que fue para los consejos estudiantiles. Y por ejemplo, en las huertas caseras, yo ayudé cuando estábamos en séptimo, durante la pandemia. La profe Gaby nos mandó a hacer huertas en casa, y yo las hice con mi primo en la finca. Sembramos tomate, cilantro, cebolla... ¡un montón de cosas!

Entrevistador: ¡Qué bien! ¿Y en esa época, las huertas eran para vender o para casa?

Estudiante: No, era para la casa, para nosotros. Pero igual nos sirvió bastante, sobre todo porque en ese momento no podíamos salir mucho.

Entrevistador: ¿Y de todos los proyectos en los que has estado, cuál te ha gustado más?

Estudiante: El de deporte es el que más me gustaba, pero ahora ya no me apasiona tanto como antes. Igual, me gusta ver y aprender de eso, pero no me dedicaría a eso.

Entrevistador: Claro, a veces los gustos cambian. ¿Sabías que el enfoque de el colegio es agroambiental?

Estudiante: Sí, claro. Es por eso que Rubí trabaja con material reciclable, y la profe Gaby también se enfoca en proyectos de ganadería. Ah, y también trabajamos con suculentas, sobre todo en noveno. Ahora en décimo, estamos haciendo materas con botellas plásticas recicladas, eso lo está manejando el profe William.

Entrevistador: ¡Qué chévere! ¿Y cómo les fue con las suculentas?

Estudiante: Pues sí, trabajamos con suculentas, aunque había veces que no nos salían bien, y siempre tenía que estar con agua porque se secaban. También la profe Rubí nos enseñó a hacer cosas con papel, como canastas. Es como algo diferente, pero se aprende mucho.

Entrevistador: ¡Qué interesante! ¿Y qué opinas de la importancia de los proyectos agroambientales para el colegio?

Estudiante: Yo creo que están muy bien, porque nos enseñan a cuidar el medio ambiente y a ser más responsables con lo que usamos. Además, muchos proyectos nos sirven para aprender cosas prácticas, como las huertas y la ganadería.

Entrevistador: Claro, todo eso ayuda mucho. Y ya que mencionaste la ganadería, ¿te has metido en ese proyecto?

Estudiante: Sí, ahora estoy empezando, y la verdad, me interesa. Ya tengo algo de experiencia con los inyectables, y es algo que me gustaría seguir aprendiendo.

Entrevistador: ¡Qué bueno! Para ir cerrando, ¿hay algún proyecto que te haya dejado una huella o que te haya marcado?

Estudiante: Pues, la verdad, el que más me marcó fue el de la huerta en la pandemia. Fue algo raro porque todos estábamos en casa, pero nos ayudó a entender cómo se hace todo, y ver los resultados fue chévere. Además, me ayudó a conectar más con la tierra y con lo que realmente importa.

Entrevistador: ¡Qué bonito! Muchas gracias por compartir todo esto. Estoy seguro de que esos proyectos dejaron huella en tu vida.

ENTREVISTA 7

Entrevistador: Hola, muchas gracias por estar acá. Queremos que nos cuente un poquito sobre los proyectos que su hijo/a vivió en la escuela.

1. ¿Qué proyectos recuerda que hicieron en la institución cuando su hijo/a estudiaba allí?

Madre: Uy, fueron varios. Me acuerdo del proyecto de cerdos y el de pollos de engorde. También hacían cosas en la huerta. Mi hijo estaba metido en todo eso, ¡siempre llegaba emocionado!

2. ¿En qué les ayudaron esos proyectos en la casa?

Madre: La verdad, ayudaron mucho. Una parte de lo que sacaban nos servía para la comida, y lo otro lo vendíamos los domingos en el mercado. Era buenísimo porque la gente compraba todo rápido; como era fresco, gustaba bastante.

3. ¿Qué cambió en su familia con la participación de su hijo/a en estos proyectos?

Madre: Pues nos ayudó a organizarnos mejor. Entendimos la importancia de trabajar en equipo, y lo que vendíamos nos daba una platica extra que caía muy bien para los gastos.

4. ¿Qué cree que aprendió su hijo/a con estos proyectos?

Madre: Aprendió a ser juicioso, a cuidar animales y a valorar el esfuerzo. No solo le enseñaron cosas de libros, sino que también le dieron herramientas prácticas para la vida.

5. ¿Cómo fue el apoyo de los profesores en todo este proceso?

Madre: Los profes siempre estuvieron ahí, pendientes de todo. Me acuerdo de la profe Gaby, que era la que más le metía el hombro al proyecto de los pollos. Desde chiquitos los iban guiando y eso los motivaba hartito.

6. ¿Qué impacto cree que tuvieron estos proyectos en la comunidad?

Madre: Ay, fueron una bendición. No solo los niños aprendieron, sino que nosotros, como papás, también nos animamos a participar. Esos proyectos hicieron que todos estuviéramos más unidos y que el pueblo se moviera más.

7. ¿Qué sugerencias daría para que estos proyectos sigan funcionando bien?

Madre: Pues que no los dejen perder. Deberían meterle más recursos y que los papás nos comprometamos más, porque si todos aportamos un granito de arena, esto puede durar mucho tiempo.

8. Para cerrar, ¿cómo resumiría la importancia de estos proyectos?

Madre: Son muy importantes porque enseñan cosas útiles para la vida, ayudan a las familias y hacen que el pueblo esté más unido. De verdad, deberían seguir con ellos siempre.

Entrevistador: Muchas gracias por su tiempo y por compartir su experiencia. Nos alegra mucho saber el impacto positivo que estos proyectos han tenido en su familia y en la comunidad.

(Anexo R) Pilares

PILAR	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPACIFICOS	ESTRATEGIAS	TAREAS
MEMORIA HISTORICA	-Fortalecer la identidad étnica y cultural a través de la recuperación y difusión de tradiciones ancestrales, fomentando el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.	<p>1-Fortalecer la identidad propia a través de la narración de cuentos, mitos, leyendas, poesía e historias del territorio.</p> <p>2-Recuperar la traducción oral a través de la escritura de textos, fomentando una lectura crítica, analítica y reflexiva de nuestro contexto educativo.</p> <p>3-Recopilar semillas tradicionales con la comunidad que pertenece a la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés para la conformación de un banco de semillas.</p> <p>4-Incentivar al conocimiento gastronómico, el arte y tradiciones religiosas propias del territorio de la comunidad educativa.</p> <p>5-Crear un museo de memoria histórica con elementos representativos de la zona donde está inmersa la Institución Educativa</p>	<p>1-Identificar por medio de entrevistas con los estudiantes a sabedores y sabedoras de las comunidades</p> <p>2-Encuentros en todas las sedes de sabedoras y sabedores del territorio para la exploración del conocimiento ancestral.</p> <p>3-Actividades grupales de intercambio de saberes y conocimiento ancestral.</p> <p>4-Promover foros donde se visibilice la cultura propia (juego, arte, tradición oral, gastronomía expresión corporal y la religiosidad)</p> <p>5-Apropiación del conocimiento tradicional de las semillas que potencie la conservación de las mismas garantizando una sostenibilidad en la seguridad</p>	1-Publicar en redes sociales y diferentes medios de comunicación las diferentes manifestaciones y exposiciones culturales.

PILAR	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	TAREAS
CONVIVENCIA Y BIENESTAR ESCOLAR.	Promover el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas para una sana convivencia.	Involucrar a la comunidad educativa en la actualización e implementación del manual de convivencia escolar.	Institucionalizar la participación para los padres de familia y estudiantes en los procesos de actualización del manual de convivencia.	Generar cronograma para la realización de asambleas y escuela de padres.
			Socialización del manual de convivencia.	Brindar material didáctico que facilite la comprensión del contenido del manual de convivencia. (folletos /libros).
			Realizar difusión del manual de convivencia en las páginas oficiales de la institución.	Elaboración de infografías con las tipificaciones y rutas de atención.
		Implementar el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.	Revisión y actualización del PESCC institucional.	Generar espacios para la revisión y actualización del PESCC.
			Socialización e implantación del programa de educación sexual integral y construcción de ciudadanía.	Capacitar o formar a los docentes en temas de educación sexual integral y construcción de ciudadanía.

			Transversalización de los contenidos del PESCC.	Diseñar y desarrollar talleres interactivos sobre temas como educación sexual integral y construcción de ciudadanía.
			Crear campañas de sensibilización sobre temas como el respeto, igualdad, violencia sexual, derechos sexuales y reproductivos.	Establecer en el cronograma institucional la celebración de la semana andina.
			Involucramiento de los padres de familia.	Diseñar y ejecutar de escuela para padres que aborden temas referentes educación sexual integral y construcción de ciudadanía.

PILAR	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPACIFICOS	ESTRATEGIAS	TAREAS
Agro ambiental	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar una cultura de lectura y escritura reflexiva en los estudiantes para desarrollar habilidades en el pensamiento crítico analítico y argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> Hacer de la granja de ir un espacio sostenible amigable con el medio ambiente. Crear espacios de formación en los proyectos agro de la institución educativa. Fomentar la investigación agrícola y pecuaria desde las diferentes áreas del conocimiento. Implantar ESTRATEGIAS para la recuperación de semillas 	<p>Qué los proyectos sean consecutivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Disposición de recursos para el manejo de proyectos. Sistema de riego Soberanía alimentaria 	

		<ul style="list-style-type: none"> nativas o endógenas. Gestionar recursos para fortalecer cada uno de los proyectos agro ambientales de la I.E. 		
--	--	--	--	--

Transición

<u>Pilar</u>	<u>Objetivo General</u>	<u>Objetivos específicos</u>	<u>Estrategias</u>	<u>Tareas</u>
LECTURA Y ESCRITURA	Fomentar una cultura de lectura y escritura reflexiva entre los estudiantes para desarrollar habilidades en el pensamiento crítico, analítico y argumentativo.	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar el hábito de lectura y la escritura a través de la observación y narración de textos su región. 	<p>-P. Huerta escolar. Observación y lectura visual del espacio dedicado a la huerta escolar.</p> <p>P. Plantas medicinales. Lectura del libro del ajo a la hierba mora.</p> <p>P. Convivencia. Diálogo de saberes sobre <u>conceptualización</u> huerta escolar, huerta de plantas medicinales, usos.</p> <p>P. Emociones.</p>	<p>-Desarrollo u organización de huerta escolar en sedes.</p> <p>--Desarrollo u organización de huerta plantas medicinales en sedes.</p> <p>-Orientación sobre qué es un diálogo de saberes y como se desarrolla.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Crear textos e interpretar diferentes textos a partir de la lectura de las problemáticas que se viven en su entorno. 	<p>p. Huerta escolar.</p> <p>P. Plantas medicinales.</p> <p>P. Convivencia.</p> <p>P. Sexualidad.</p> <p>P. Emociones</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> Analizar la capacidad de que tiene el estudiante para expresar su punto de vista sobre el entendimiento de la realidad, a nivel literal, <u>inferencial</u> y crítico. 	<p>p. Huerta escolar.</p> <p>P. Plantas medicinales.</p> <p>P. Convivencia.</p> <p>P. Sexualidad.</p> <p>P. Emociones</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> <u>Retro-alimentar el proceso lecto-escritor</u> mediante el análisis y 		