

**Re-creación de la práctica pedagógica: Un camino para resignificar los saberes de los
y las estudiantes**



Yohana Ortíz Narváez

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Popayán

2021

**Re-creación de la práctica pedagógica: Un camino para resignificar los saberes de los
y las estudiantes**

Trabajo de grado para optar el título de: Magister en Educación Popular

Línea de Investigación – Escuela y Saber

Asesora

Mg. Gloria Fernanda Bernal Valdés

Acompañante de camino: Stella Pino Salamanca

Universidad del Cauca

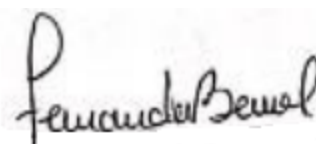
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Popayán

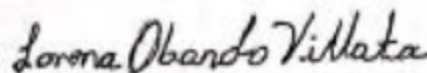
2021

Nota de aceptación



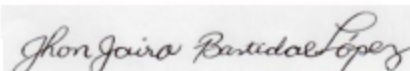
Directora: _____

Mg. Gloria Fernanda Bernal Valdés



Jurado: _____

Doc. Nancy Lorena Obando Villota.



Jurado: _____

Mg. Jhon Jairo Bastidas López

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 22 de febrero de 2021

A mi madre,

mujer incansable,

luchadora amorosa de la vida y fuerte.

Y a todos ellos,

A sus tristezas, a sus sueños

A sus conflictos, y sobre todo a sus ganas de vivir.

Para todos ellos, por dejarme ser con ellos.

YOHANA

AGRADECIMIENTOS

A Dios porque cada paso que he dado en mi vida siempre me ha llevado de su mano.

A mi madre por ser una mujer ejemplar, luchadora y resiliente.

A mi cómplice y esposo, junto con mis grandes amores Samuel y Miguel por reconciliarme con la vida.

A toda la Educación Pública sin ella no habría tenido la oportunidad de cambiar mi vida.

A todos los educadores de la Maestría en Educación Popular, con ellos entendí el verdadero sentido que tiene mi quehacer.

A todas y todos los educandos que han hecho parte de mi vida, cada uno de ellos me regalo algo que con el tiempo se volvió en un todo: en mi fortaleza para seguir el camino.

A mis amigas y amigos con los que no solo he compartido risa también lágrimas y miedos.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: GERMINACIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	1
1.1 Lugar de siembra: Institución Educativa Seguengue.....	1
1.2 Re - pensando la práctica pedagógica desde y para el territorio.....	5
1.3 Creando y encontrando caminos para salir de la escuela al territorio.....	9
1.4 Siguiendo la ruta de otros y con los otros	19
CAPITULO 2: ESTRUCTURANDO LA INVESTIGACIÓN.....	25
2.1 Práctica pedagógica	25
2.2 Lectura crítica	28
2.3 Re-crear	30
2.4 Territorio.....	31
2.5 Comunicación	33
2.6 Escuela.....	35
CAPITULO 3: LA ESCUELA SALE, RECORRE Y ENCUENTRA EN EL TERRITORIO. ESCENARIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABER COLECTIVO.	38
3.1 Reconociendo nuestro espacio de encuentro.	39
3.2 Camino a la cascada: recorriendo y aprehendiendo.....	53

3.3	Mi territorio, mis plantas, mis ríos y quebradas abrieron las puertas de mi escuela	
		59
	CULTIVA – VAMOS. A MANERA DE CIERRE ABIERTO	78
	4.1 Recomendaciones y dificultades.....	81
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
	IV ANEXOS.....	87
	4.1 Mi cartografía: es así como me siento en mi colegio	87
	4.2 Taller de reflexión de mi práctica pedagógica: Esta es mi práctica pedagógica	88
	4.3 Entrevista a los mayores: conociendo y compartiendo los saberes	91
	4.4 Taller de cartografía distribución de recursos naturales: conocer y re-conocer mi territorio	92
	4.5 Entrevista dirigida a docentes sobre la estrategia pedagógica INFORMATIVO SEGUENGUE (REVISTA)	93
	4.6 Entrevista final. Apreciación del trabajo de investigación	94

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: ubicación geográfica de la vereda de <u>Seguengue</u>	1
Ilustración 2: Mapa de Seguengue.....	2
Ilustración 3: deforestación, cultivos y contaminación por la mina de carbón.....	4
Ilustración 4: cartografía ¿cómo me siento en mi colegio?.....	40
Ilustración 5: plano de la I.E. Seguengue.....	41
Ilustración 6: taller: reflexión práctica pedagógica.....	48
Ilustración 7: domino	51
Ilustración 8: domino expresión de los educandos	52
Ilustración 9: mina de carbón (A), cascada de la mina (B), río Caguanejo.....	56
Ilustración 10: participación en el taller con los padres de familia.....	57
Ilustración 11: granja escolar.....	62
Ilustración 12: clasificación taxonómica en el recorrido “vía a la mina”.....	64
Ilustración 13: folleto de pájaros.....	65
Ilustración 14: cartografía, distribución de recursos naturales.....	66
Ilustración 15: siembra de árboles en la cancha de futbol	69
Ilustración 16: portada de revista	71
Ilustración 17: socialización del proyecto de investigación para su inclusión en el PEI...	73

Ilustración 18: logan y eslogan para el P.A.I.C.....76

RESUMEN

Este estudio germina en la Institución Educativa Seguengue (I. E.) sede principal de la vereda de Seguengue, del corregimiento de los Anayes del municipio del Tambo, ubicada al noroccidente del departamento del Cauca, bañada por los ríos Caguanejo, Cauca y río Sucio. La economía de este lugar se basa en la explotación de los recursos naturales, como la agricultura, minería, venta de madera y cultivos de uso ilícito.

Esta investigación abre las puertas de la escuela hacia el territorio, a través de la práctica pedagógica en el área de ciencias naturales – biología mediada por la lectura crítica dentro y fuera de la escuela, teniendo en cuenta el contexto social, cultural y ambiental de los educandos del grado noveno de la Institución Educativa Seguengue. De forma que, paulatinamente se transforme la educación bancaria en una educación problematizadora, que fomente la curiosidad, la indagación y la actitud proactiva en la resolución de problemas.

De esta forma se permea de sentido y significado a la escuela, con la dinámica de la vida estableciendo, una fuerte conexión entre el conocimiento universal y los saberes locales adquiridos a lo largo de sus experiencias vividas en su contexto.

Igualmente genera un puente entre la escuela y los problemas del territorio, fortaleciendo el cuidado del medio ambiente, puesto que es un recurso no renovable, imprescindible para el sustento de las familias campesinas que habitan esta zona.

La metodología desarrollada en esta investigación se encuentra dentro de un paradigma cualitativo y un enfoque crítico social de ahí su pertinencia en la reflexión de la práctica pedagógica del área de ciencias naturales – biología, para ello se utiliza la Investigación Acción (I.A.) puesto que uno de sus principios, es el cambio de la práctica teniendo la lectura crítica, el territorio y la comunicación entre los educandos – educadores e investigador dentro de la institucionalidad. Con el fin de tener una lectura crítica sobre el territorio, desde los puntos de vista de todos los actores de la investigación se utiliza la cartografía social pedagógica y desde aquí se plantea un plan de acción que llevo al cambio de la práctica pedagógica.

La cartografía social pedagógica develó que la práctica pedagógica tradicional difunde las relaciones de poder y opresión en la escuela que a su vez se trasladan a otras esferas. Resultado de lo anterior es el dominio de la naturaleza con la explotación de los recursos naturales develando daños incalculables del ecosistema. Igualmente refleja el abandono del Estado pues la I.E. no cuenta con espacios para un óptimo desarrollo de la práctica pedagógica, invisibilizando una de las poblaciones más vulnerables, como son los campesinos.

Cabe resaltar, que con la comunidad educativa se dieron los espacios de participación con sujetos activos y propositivos en su proceso enseñanza - aprendizaje, fortaleciendo el trabajo grupal, encaminado a la solución de problemas que se viven en el territorio.

Desde la I.E. la práctica pedagógica de ciencias naturales – biología centrada en el territorio como escenario pedagógico, dio origen al proyecto escolar medio ambiental que se trabaja con todos los educandos y educadores propiciando una ambiente para la participación puesto que cada uno aporta desde sus habilidades en la construcción de un conocimiento, desde los saberes locales dando sentido y resignificando el conocimiento campesino y la cultura bioambiental permitiendo la construcción de saberes significativos y gratificantes para la comunidad.

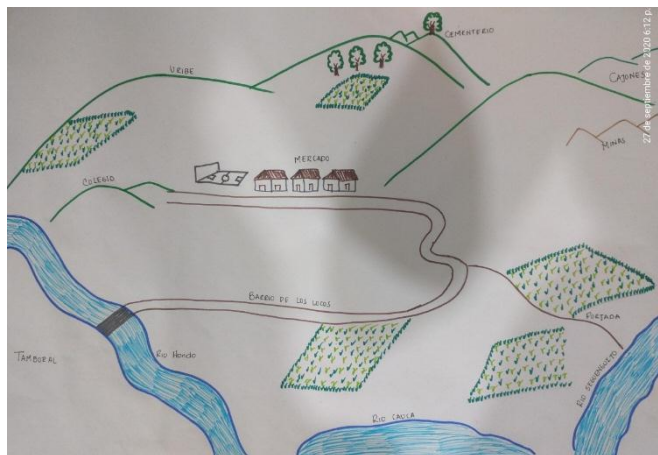


Ilustración 2: Mapa de Seguengue, elaboración estudiante: Dulian Fernández Segura, (13/06/2018)

La I. E. Seguengue consta de dos sedes, la sede principal ubicada en la vereda Seguengue y el Centro Educativo Cauca que se encuentra en la vereda de Cauca. La Institución tiene un total de 145 estudiantes, en la sede principal se encuentran matriculados 135 distribuidos así, 40 estudiantes en primaria y 95 estudiantes en secundaria y media, la mayoría de ellos viven en la vereda Seguengue y un porcentaje menor del 40 % son de las veredas Cauca, Tamboral, Cajones y Paraíso y, en el Centro Educativo Cauca, hay un total de 10 estudiantes de primaria.

Hay que mencionar que pese a que la I.E. es la única de la zona, facilitando el acceso a la educación de comunidades como las de Cajibío, se encuentra en un estado de total abandono por parte del Estado, puesto que en primer lugar no se cuenta con una infraestructura digna para para llevar a cabo la práctica pedagógica. (Salones, servicios sanitarios, laboratorios y biblioteca).

Dentro de lo pedagógico, la I.E. Seguengue considera importante la participación y el compromiso de los integrantes de la comunidad educativa en la formación de los estudiantes teniendo en cuenta que la comunidad es de tipo dinámico donde cualquier cambio en ella genera, cambios en lo social y por ende en lo académico como se puede evidenciar en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). Igualmente es de interés institucional fomentar la creatividad, la investigación y la responsabilidad desde el contexto de los educandos, con el fin de llegar a la resolución de problemas de toda la comunidad educativa.

Los habitantes de la zona son campesinos dedicados al trabajo agrícola, cuyos cultivos principalmente son: chontaduro, café, caña de azúcar y plátano. Por otra parte, la falta de oportunidades en el sector agrícola los ha llevado a cambiar de actividad económica y en consecuencia se encuentran, cultivos de uso ilícito, Coca y Marihuana.

Cabe señalar, que los niños y jóvenes se encuentran en estado de vulnerabilidad debido a los cultivos de uso ilícito, el consumo de sustancias psicoactivas y los grupos armados que están en la región, trayendo consigo la guerra, el temor y el desplazamiento, estos factores han generado episodios de violencia, obligando a las familias y en especial a las madres cabezas de hogar a abandonar el territorio y desplazarse a vivir y trabajar en zonas urbanas, especialmente a la ciudad de Popayán o Cali. En consecuencia, la desconexión con su territorio trae consigo la desvinculación de su trabajo agropecuario, debilitando el lazo entre el campesino y la tierra lo que conlleva a un cambio de sus costumbres y saberes.

Por otra parte, las actividades desarrolladas en este lugar como la minería, las prácticas agrícolas inadecuadas, los monocultivos de chontaduro, caña de azúcar y pino han

causado la contaminación de fuentes hídricas en especial las que se encuentran cerca o en la vía a la mina de carbón y la pérdida de bosque nativo, provocado un fraccionamiento del ecosistema de la región, (ilustración 3).



Ilustración 3: deforestación, cultivos y contaminación por la mina de carbón de la vereda de Seguengue, fuente propia. (18/04/2018)

No obstante, las familias sienten que, desde la educación, se pueden hacer aportes, que sirven a la comunidad, esto se evidencia en el siguiente aporte:

“para controlar el picudo se hace necesario la fumigación de la plaga nosotros (padres de familia) nos preguntamos qué va a pasar con la tierra y con el agua esto nos preocupa que bueno que desde aquí, los estudiantes empiecen a estudiar acerca del tema y sean ellos los que hablen por nosotros” (TD-p.21)

Es así como, a pesar de todas las dificultades presentes en su territorio y el total abandono del Estado, reflejado en la infraestructura de la I. E., son conscientes de la pertinencia de esta investigación y como las niñas y niños comprenden, que la unión entre la escuela y el territorio puede gestar una serie de transformaciones que contribuyen a preservar un mejor lugar para la niñez y la juventud.

1.2 Re - pensando la práctica pedagógica desde y para el territorio.

Se considera, que la educación tradicional se basa en la transmisión de conocimiento del docente que es quien tiene el poder y el saber sobre el estudiante, que memoriza o reproduce ese conocimiento sin tener la posibilidad y capacidad de reflexionar sobre él. Este tipo de educación también llamada educación bancaria, por la característica de visualizar al estudiante como un recipiente en el que se deposita el conocimiento, el cual finalmente lo guarda y lo reproduce, genera una transmisión sin un fin transformador de su realidad, tal como lo expone Freire (2005) en su obra *Pedagogía del Oprimido* “el educador deposita el conocimiento en los educandos quienes los reciben los depositan y los archivan” (p.38).

Ésta educación impera en las instituciones educativas a través de las prácticas pedagógicas tradicionales que los docentes llevan en su día a día dentro de las aulas, el estudiante no es protagonista de su proceso de aprendizaje sino, que se convierte en un objeto pasivo y dócil, el cual puede ser fácilmente influenciado y manejado. De acuerdo con Paulo Freire (2005):

(...) en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. (p.81)

Dicho en otras palabras, las prácticas pedagógicas tradicionales producto de la educación bancaria no permiten el desarrollo de la curiosidad crítica, debido a que los estudiantes son tratados como objetos, que mecanizan lo aprendido, gestando sujetos de baja capacidad de asombro y poca creatividad, que no permite el despertar ante la realidad

social y política de la región. Es decir, la transmisión de conocimiento solo mantiene la ingenuidad, de allí que los estudiantes y docentes se alienen frente a los problemas reales de la comunidad.

Del mismo modo, las prácticas pedagógicas tradicionales invisibilizan y adormecen los saberes de los estudiantes provocando en ellos un desinterés por el estudio, la exploración, la problematización y la investigación, desinterés que traspasa la I. E. y se refleja en todas las esferas, económicas, políticas, ambientales, entre otros.

Por ello, la pertinencia de repensar la práctica pedagógica en el área de ciencias naturales junto con los educandos del grado noveno y algunos educadores, a través de la cartografía social pedagógica develó que en la I.E la educación tradicional, enmarca las formas de enseñar, donde los contenidos son aquellos que exige el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), y las relaciones de poder en el aula de clase, provoca en los estudiantes el miedo a preguntar e indagar, miedo que con el tiempo se convierte en una gran desmotivación, puesto que su curiosidad ha sido domesticada por el aprendizaje repetitivo y memorístico de la educación bancaria.

En otras palabras, aspectos como: el análisis, comprensión, curiosidad y capacidad de asombro no se desarrollan mediante la práctica pedagógica tradicional puesto que la curiosidad y la indagación y el contexto se ven relegadas, este comportamiento se evidencia en las prácticas de saber desarrolladas con los educandos, reflejando el miedo a salir de las tareas tradicionales que deja la escuela, pues llevar a cabo una investigación exige más de ellos y de sus habilidades como: la observación, la lectura y la escritura, procesos que para ellos son muy complejos, esto se percibe en la siguiente afirmación de un educando, “esta

práctica me pareció muy difícil porque me cuesta mucho escribir las características de las plantas pues hay que observar muy bien” (PMI – p, 8).

Otro aspecto a tener en cuenta cuando se realizó el taller con las madres y padres de familia, es que ellos visibilizan las causas del deterioro medio ambiental en la vereda de Seguengue como, el manejo de residuos sólidos, las prácticas agrícolas inadecuadas por la utilización de plaguicidas químicos, adición de fertilizantes y deforestación de bosque nativo y conocen la importancia de la I.E. para plantear soluciones en colectivo. Sin embargo, se refleja que el educador y el educando se encuentran inmersos en la educación tradicional y en las directrices del sistema de educación como: la calificación cuantitativa que refleje el nivel de un conocimiento estandarizado, y la evaluación de desempeño, distanciando la educación de los problemas contextuales que afectan su comunidad y territorio. Pese a que hay un acercamiento no hay un verdadero diálogo y reflexión que conlleve a ser críticos y a propiciar cambios.

Por consiguiente, la práctica pedagógica tradicional impide tener una lectura crítica del territorio y agudizan las problemáticas que se presentan en la zona ya que, al no tener una postura reflexiva frente a las alteraciones ocasionadas por las diversas prácticas ambientales, como explotación minera, explotación de coníferas, cultivos de uso ilícito, manejo inadecuado de residuos sólidos y consumo de sustancias psicoactivas, entre otras, permiten seguir alimentando la “conciencia opresora” y conformismo ante la realidad relacionada con la I.E.

Dicha conciencia opresora es alimentada mediante las clases dirigidas de manera vertical y autoritaria, ha impedido el diálogo entre la I.E. y la comunidad que permitan la re-creación de los saberes y su re - significación, enmarcando las relaciones de poder en

todas las esferas, negándoles el derecho de su propia transformación y liberación, desde la cultura campesina, en la cual está el verdadero sentido de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza, como sujetos de construcción y no como objetos de dominio, lo cual considera Freire (2005):

(...) la conciencia opresora tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objeto de su dominio. (p.60)

Es así como las prácticas pedagógicas tradicionales no solo transmiten conocimiento, sino que reproducen las políticas de poder y control del Estado sobre el pueblo, pues aliena y apacigua a los estudiantes y docentes frente a los problemas que día a día enfrentan, en sus comunidades. Estas políticas que llegan hasta las zonas rurales como el caso de Segungue, se han encargado de mercantilizar los recursos naturales a través de la explotación minera, explotación de coníferas, agricultura intensiva, y la contaminación causada por el consumismo que genera grandes cantidades de residuos sólidos. Políticas y prácticas de total dominio de la naturaleza, causando daños irreversibles a los ecosistemas rurales y poniendo en riesgo la supervivencia de la comunidad, sin que sean conscientes de ello.

De modo que, reflexionar sobre la práctica pedagógica tradicional, permitió conocer el territorio y sus problemáticas medio ambientales de la zona, a través de la pregunta: ¿cómo re-crear la práctica pedagógica del área de Ciencias Naturales orientadas en el grado noveno partiendo de la lectura crítica del territorio, en la Institución Educativa Segungue sede principal en el municipio de El Tambo - Cauca? Para ello, se trabajó en colectivo

teniendo en cuenta la percepción de la práctica pedagógica desde los sentires de los educandos y educadores para luego, proponer una práctica pedagógica que propicie el sentido de pertenencia por el territorio a través de unos espacios de participación, de forma que la lectura crítica nos llevó a resignificar y recrear los saberes y el territorio por medio de la indagación, facilitando el proceso de enseñanza – aprendizaje y al mismo tiempo en continua reflexión acerca del papel transformador de la I.E.

1.3 Creando y encontrando caminos para salir de la escuela al territorio

“Programados para aprender” e imposibilitados de vivir sin la referencia de un mañana, donde quiera que haya mujeres y hombres habrá siempre qué hacer, habrá siempre qué enseñar, habrá siempre qué aprender. (Freire, 1997, p. 82)

Esta investigación llevó a reflexionar sobre la práctica pedagógica del área de Ciencias Naturales y la influencia de éstas sobre los educandos y su territorio. Reflexión que hizo replantear la labor social, política y pedagógica del educador, partiendo desde la lectura crítica, y dando sentido a los saberes que son aprendidos fuera de la I.E. relacionándolos con los contenidos del área.

Además, propició espacios de participación y de reflexión, generando un plan de acción, para visibilizar los saberes de los estudiantes, y las problemáticas de la comunidad, de forma tal que el educando se vuelve un sujeto activo de su aprendizaje y comprometido con él y su realidad.

La creación de espacios de participación con los estudiantes del grado noveno y algunos docentes que orientan clases en este grado, brindó un ambiente propicio para reconocer el territorio y entablar un diálogo de saberes, dinamizando la práctica pedagógica a través de la lectura crítica del contexto, generando sujetos críticos y reflexivos capaces de romper con las ataduras y unir sus fuerzas y saberes para enfrentar los problemas de su comunidad. Dicho de otra manera, Freire (2005) afirma “precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada” (p. 94).

Los espacios de participación para la reflexión de la práctica pedagógica por parte del docente y de los estudiantes en la I.E. permitió, articular algunas áreas del conocimiento a las realidades del territorio re-creando una nueva práctica pedagógica, vislumbrando un proceso de enseñanza – aprendizaje, diferente al de transmitir el conocimiento. De manera tal que cada uno, sea sujeto activo y participativo en el proceso, con la finalidad de resignificar, la práctica pedagógica y los saberes locales.

Además, la re-creación de la práctica pedagógica permitió deconstruir el sentido de ésta, en la I. E. puesto que, en la educación tradicional, la práctica pedagógica se la ha encerrado solo en el aula pensada como un proceso estático único del docente y no como un hacer que incluye a docentes, estudiantes y comunidad en general, como actores que dinamizan los conocimientos y la lectura crítica del territorio a través de la práctica pedagógica para un cambio o una transformación social. De esta forma docentes y estudiantes se movilizan, permitiendo la reflexión de su quehacer, transformándose para que a partir de ello generen cambio en el mundo que los rodea. Así lo explica Freire (1997)

en Pedagógica de la autonomía “Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparable más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simple adaptación a ella” (p. 75).

A nivel pedagógico, re-crear la práctica del área de ciencias naturales a través de la lectura crítica posibilitó concertar, con los estudiantes la forma de aprender y de enseñar, desde sus saberes, resignificando este proceso y la labor pedagógica. Facilitando la comprensión de los temas enmarcados en el currículo, donde la indagación y la investigación de problemas comunitarios, desde la mirada y concepción de cada sujeto aportaron alternativas encaminadas a mejorar los procesos desarrollados, creando autonomía en los educandos.

De igual forma, el currículo dejó de ser descontextualizado, vacío y sin significado para los educandos, gracias a que salir del salón, visitar los sitios más significativos para ellos y la comunidad y plasmarlos en un mapa, posibilitó la comprensión de los problemas comunitarios y encontrar el hilo conductor de las prácticas de saberes desde lo que conocen y los identifica. En consecuencia, se creó una unión entre la escuela y el territorio, mediados por el dialogo y la participación en la huerta escolar, el trabajo en grupo, las prácticas de saberes, la cartografía como medio de reconocimiento del territorio, la revista institucional como medio de reconocimiento y socialización de los procesos llevados en la escuela y finalmente el proyecto ambiental institucional donde a partir de cada área y de cada profesor de la I.E. se contextualizarán los contenidos. Por lo tanto, la escuela abrió espacios diferentes al salón de clase, facilitando la participación de los padres de familia y educadores en la visibilización y solución de los problemas, tomando una postura más crítica y reconociendo el verdadero sentido de la escuela en el contexto rural.

Por otra parte, esta investigación aportó al tejido social del territorio, desde la huerta escolar se otorgó la importancia a los saberes de cada uno, aprendidos desde las interacciones en la familia, el trabajo en grupo fortaleció la organización cooperativa, la confrontación mediada por el respeto al otro y a las otras formas de vida, igualmente esta investigación resaltó las cualidades y habilidades de cada sujeto, “aprendimos a trabajar en grupo a respetar la opinión de nuestros compañeros y todos dialogamos para poder realizar el trabajo”(PWG – p, 6). Es decir, se resignificó el sentido social de la escuela, ya no se compite por quien se saca la mejor calificación después de repetir en un examen los conceptos dados, fragmentando las políticas del M.E.N, sobre estándares y lineamientos. De manera que se dejó de lado ese papel de la escuela aislada de la comunidad y dejó de ser;

(...) una institución formadora de los estándares, como mínimos del conocimiento para vivir en la sociedad globalizada y de las competencias como los requerimientos básicos para la inserción laboral y productiva, haciendo de la escuela una institución más para el entramado económico de la sociedad. (Mejía, 2011, p. 63)

Dentro de lo político, este trabajo de investigación permitió reconocer el territorio para realizar acciones encaminadas a la defensa del mismo, con la contextualización de los contenidos, se rompen los esquemas de dominación en el aula de clase, y esta lucha permite que cada sujeto poco a poco pierda el miedo a expresar, sus sentimientos, sus emociones, y las formas de opresión y de violencia del cual han sido víctimas. Además, acercó la investigación a la escuela y dejó de ser exclusiva de algunos pocos, para convertirse en la herramienta para la aprehensión de los saberes y para la solución de problemas reales del territorio.

La investigación se desarrolló dentro del paradigma de investigación cualitativa con un enfoque de Investigación Acción Educativa (I. A. E), en vista de que parte, de la reflexión de la práctica pedagógica del docente de ciencias naturales, acompañada de cartografía social y algunas técnicas interactivas para la investigación social cualitativas, permitieron visibilizar en colectivo, educandos y educador, los problemas más significativos que se presentan dentro del aula de clase cuando ambos interactúan.

La cartografía social, se acompañó de algunas técnicas interactivas para la investigación social cualitativa con el fin de generar espacios más amables, donde los estudiantes sientan mayor libertad para expresar sus ideas y sentimientos, de esta forma fortalecer los lazos de amistad y confianza entre los estudiantes y el docente, por consiguiente, romper con los mecanismos que ha utilizado la escuela donde se fomenta el individualismo y por ende la competencia. Teniendo que:

Generalmente, las prácticas que hacen posible la dominación de los otros, están guiadas por saberes y creencias asociadas con las dicotomías sociales (normales-anormales, buenos-malos, sanos- enfermos, buen muchacho-delincuente, hombres-mujeres, adultos-niños, blancos-negros), las cuales han sido heredadas culturalmente y puestas en juego a través de instituciones, valoraciones y prácticas sociales que han impedido la construcción de proyectos colectivos, alimentando la desconfianza, la individualidad y la cultura del atajo. (Barragán y Amador, 2014, p.129)

Con todas las políticas educativas planteadas por el gobierno para controlar la forma de cómo, qué y dónde se enseña, la escuela cada día se ha vuelto más rígida, más fría y más distante de los principales participantes dentro de ella, los educandos, educadores y comunidad, alejándose más del verdadero sentido, la formación de seres más humanos,

críticos y dispuestos a transformar sus relaciones consigo mismo, con sus pares y con el mundo que los rodea.

Esto se evidencia en la I.E. pues fue incómodo para los estudiantes hablar en las entrevistas sobre la estructura de la clase y de cómo ellos se sentían, pues sentían temor de que sea tomado como represalia, restringiendo el diálogo. Es por ello, que una educación tradicional o bancaria domestica al educando de tal forma que no hay espacio y libertad para un verdadero diálogo, además, nutre el miedo y con él, el silencio.

Para crear espacios de participación, de forma tal que prime la comodidad de los educandos y puedan expresarse libremente sin ningún tipo de miedo se utilizó la Cartografía Social y en especial la Cartografía Social Pedagógica (C.S.P.) ya que se ha dedicado a vislumbrar como son las prácticas pedagógicas de los docentes y cuáles son los problemas que afectan en el aula a través de un gráfico donde el diálogo es la base fundamental para su construcción. Dado que, el mapa dentro de la cartografía social para Barragán (2016), es: “una representación gráfica que, realizada en colectivo, deja ver las tensiones socioculturales que surgen en determinado territorio físico donde suceden situaciones de enseñanza y aprendizaje (aula, escuela, barrio, ciudad, ciberespacio, etc.)” (p. 257).

En la identificación del problema se llevaron a cabo técnicas populares de participación con el fin de romper el hielo entre el educador y educando e igualmente tener más claro cuáles eran las dificultades en la práctica pedagógica. De esta manera se trabajó con el educador y los educandos así, el problema o las tensiones serían en común acuerdo puesto que el trabajo dentro del aula de clase, parte de la interacción entre los sujetos que allí se encuentren, por lo tanto, la C.S:P “es una opción metodológica en la que, al

participar de un colectivo, se puede configurar una forma de acceder a los fenómenos que acontecen en dicho grupo, trastocando una visión uniforme, estática, unívoca de la realidad”. (Barragán, 2016, p. 264)

Para ello, se realizaron dos talleres de cartografía con los 14 estudiantes de grado de noveno, y los docentes de las asignaturas de sociales, español y educación física. Los pasos implementados fueron los siguientes:

1. Motivación: la importancia de su participación en este taller y la pertinencia que tiene encontrar las posibles fuentes de tensión.
2. Explicación sobre el taller: ¿Qué es la cartografía?
3. Formación de los grupos: 4 integrantes por cada grupo
4. Realización del gráfico: se dan unas preguntas guías para que sean plasmadas en el gráfico y se acuerdan las convenciones.
5. Socialización de la cartografía.

Las anteriores técnicas de investigación están dentro de la Investigación Acción Educativa como metodología principal, puesto que se centra en reflexionar sobre la práctica pedagógica del área de ciencias naturales – biología visibilizando en colectivo educandos y educadores, las tensiones que se tejen dentro del aula de clase y posteriormente plantear acciones que dirijan la práctica pedagógica tradicional, pasiva y doctrinable a una práctica pedagógica indagadora, activa, que tenga en cuenta el territorio y la escuela. Latorre (2005) afirma. “La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (p. 9).

La formación de educandos más críticos capaces de realizar procesos transformadores de su realidad debe tener en cuenta, las dinámicas sociales, culturales y ambientales que se dan en su territorio. Por consiguiente, la práctica pedagógica debe estar articulada con el medio, permitiendo así la reflexión y la acción sobre esta. Puesto que:

Se brinda al profesorado la posibilidad de identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas propias de las instituciones educativas. (Latorre, 2005, p.12)

Otro rasgo, de la Investigación .Acción .Educativa es contextualizar la práctica con el espacio en el que se da, para ello es importante tener una lectura crítica, puesto que a través de éste se articula la I.E. con la comunidad, donde los educandos y educadores realizan un trabajo colaborativo y dialógico, promoviendo la motivación de los estudiantes a partir de una práctica pedagógica contextualizada donde el profesor se transforma a medida que va transformando su práctica para volverse junto al estudiante más críticos de su realidad y transformarla ya que, como lo menciona Elliott (1991), (...) “se estableciesen conexiones entre cada materia escolar y su experiencia cotidiana” (p. 18), donde se evidencien los problemas o dificultades de la comunidad estableciendo un diálogo de saberes, entre el educador, los educandos y la comunidad para desarrollar una investigación, desde otra mirada o perspectiva, más social y más humana.

Consecuentemente, la lectura crítica, permitió la percepción e identificación de elementos que facilitaron la re-creación de la práctica pedagógica, resignificando los

saberes locales con los que llegan los estudiantes, producto de su interacción en la comunidad.

En la recolección de datos se utilizaron diversas técnicas interactivas, que permitieron realizar un trabajo colaborativo y una libre expresión de los participantes recreando un espacio para escuchar y manifestar sentimientos, emociones, represiones, valores y antivalores, de esta forma generar una nueva forma de ver el mundo que los rodea, partiendo desde el respeto por la diferencia. De acuerdo con, García et al. (2002):

Las “*técnicas interactivas*” buscan que los participantes se transformen y configuren mutuamente, se construyan y se piensen como sujetos capaces de conversar; estas técnicas buscan que la construcción del conocimiento se genere de forma reflexiva y colectiva, a partir del diálogo, de la escucha, del respeto a la palabra del otro y su forma de ver y comprender la realidad. (p.75)

Las técnicas interactivas utilizadas fueron: las entrevistas estructuradas y semiestructuradas, fotografías, diarios de campo y observación participativa. Adicionalmente a esto para desarrollar el plan de acción, se usaron algunas técnicas participativas populares y la Cartografía Social Pedagógica C. S. P. con el fin de generar confianza y motivar la participación, del educando y el educador.

Hay que aclarar, que para la evaluación se utilizaron las entrevistas escritas y el diario de campo.

- Identificación y aclaración de la idea general, se utilizaron algunas técnicas participativas para la Educación Popular.
- Cartografía: ¿Cómo me siento en mi colegio?: permitió determinar los lugares donde se sentían más a gusto y el por qué

- Taller con docentes y directivo docentes: socialización de los resultados de los dos ejercicios anteriores.
- El domino: visibilizó las actitudes de los docentes y las causas que estas generan, ya sean negativas o positivas.

Plan de acción se plantean unas estrategias que permitieron encontrar un punto de partida para empezar a estructurar las clases de ciencias naturales – biología.

- Recorrido vía a la mina: reconocimiento del lugar donde vivimos, se tienen en cuenta las plantas, los animales y las fuentes de agua que se encontraron en el camino.
- Taller con padres de familia: se utilizó de técnica participativa el árbol de consecuencias y causas, canciones y dibujos.
- Cartografía: esta parte fue realizada en conjunto con el profesor de ciencias sociales para saber cómo se encuentran distribuidos los recursos naturales en la población.

Al finalizar del proceso de investigación se planteó la elaboración y ejecución de un Proyecto Ambiental Institucional Colectivo (P.A.I.C) que transversalizó todas las áreas, trabajado desde su elaboración en conjunto con estudiantes, padres de familia y los profesores, para ello se realizó una reunión con toda la planta docente.

1.4 Siguiendo la ruta de otros y con los otros

Se rastrearon los trabajos de investigación que más relación tienen con este estudio, para ello se tuvieron en cuenta sus objetivos, justificación, resultados obtenidos y la metodología planteada en cada caso, con el fin de afianzar los resultados aquí obtenidos y servir de guía en el proceso investigativo.

Puesto que esta investigación se desarrolló en la escuela y el eje de partida es la reflexión de la práctica pedagógica tradicional del área de ciencias naturales – biología, recreando una práctica pedagógica diferente a través de la lectura crítica, integrando el saber pedagógico y los saberes de la comunidad. Con el propósito de ir cambiando las estructuras de pensamiento y de actuar que ha dejado la educación tradicional transformándonos en sujetos más críticos de la realidad.

En este orden de ideas, el estudio realizado en una institución pública de Caracas Venezuela por López y Aurora (2007), que lleva el nombre de Enseñanza por proyectos: Una Investigación - Acción en sexto grado a partir de proyectos de aula, tiene como objetivo transformar la práctica pedagógica a través de proyectos potenciando en el estudiante la investigación, involucrándolo desde la generación de preguntas su organización para el desarrollo del trabajo y la investigación de fuentes bibliográficas para la solución de los problemas o para comprender los diferentes procesos. De manera tal que se favorezca la integración de otras disciplinas, fomentando la participación activa a través de proyectos de aula teniendo en cuenta su realidad. Adicionalmente, se debe tener en cuenta que la enseñanza por proyectos, brinda espacios de participación y trabajo cooperativo fortaleciendo en los estudiantes la confianza y el respeto, factores

determinantes para potenciar en ellos su formación como sujetos críticos y reflexivos de su realidad.

Es así, como esta investigación transforma la práctica pedagógica del docente, desde el sentir y pensar de los estudiantes a través, de su participación en proyectos, que nacen desde las necesidades de la comunidad, fortaleciendo la investigación y la reflexión, utilizando, como metodología, la Investigación – Acción (I. A.) desarrollada por Jhon Elliott (1993) la cual, permite innovar en los procesos educativos y lograr transformaciones sociales a través del trabajo colectivo y del diálogo permanente entre los sujetos participantes.

De acuerdo a López & Lacueva, (2007) en la metodología desarrollada (I. A.) se siguieron las siguientes fases: “exploración, diseño y planificación, ejecución, seguimiento e interpretación y evaluación. En el desarrollo de los proyectos recopilaron la información, con entrevistas, audios, observación de las actividades, diarios, videos, fotografías y trabajos realizados en las actividades para ser analizados y tomar las acciones pertinentes para cada situación”. (p. 582 – 583). Cabe resaltar que una de los impactos de esta investigación es que los estudiantes investigan con más profundidad y criticidad un tema que es importante para ellos, dejando de lado la mecanización de los conceptos y encaminado a la escuela a la formación de sujeto más críticos de su realidad, consecuentemente las actividades y trabajos desarrollados entre los educandos y educadores superaron las expectativas inicialmente planteadas por los educadores.

Esta investigación, manifiesta que la reflexión continua de la práctica pedagógica permitió un cambio en la manera de como los estudiantes y los docentes se integran a los procesos de enseñanza – aprendizaje de manera colectiva y como la lectura crítica de

contexto motiva a los estudiantes a aprehender su realidad para transformarla desde la escuela. De esta manera la escuela trasciende a la comunidad, en miras de lograr una verdadera transformación de su realidad.

Siguiendo la misma línea de investigación, se encontró un trabajo de etnografía de la experiencia docente: Principios pedagógicos de la Educación Popular: una experiencia política y educativa en el contexto campesino del municipio de Silvia, realizado en la zona rural de este municipio en el Centro Docente: La Aguada, donde la escuela y la comunidad se articulan a través de acciones comunitarias, políticas y educativas.

Pone en contexto, el propósito de la escuela de mantener las formas de poder capitalista que implica el desconocimiento e invisibilización de los saberes locales, pues el cumplimiento de los Estándares y lineamientos descontextualizados de la realidad de los pueblos, a través de la práctica pedagógica tradicional que tiene como fin la transmisión de conocimientos homogeneizantes, generando seres de baja criticidad, alienados a su realidad, individualistas y competitivos. De esta manera, Bastidas (2016) lo expresa:

(...) concebir la escuela como un espacio de homogenización, donde todos deben aprender lo mismo al mismo tiempo, sin importar su ritmo de aprendizaje, olvidando los intereses del educando y la pertinencia de los conocimientos en contexto, aún más grave y los saberes propios son desconocidos, invalidados y excluidos del aula de clase. (p. 64)

Para que la escuela tome distancia del papel que se le ha adjudicado, y genere personas con criticidad y activos a la solución de problemas que enfrenta su comunidad, se tiene como eje central de la educación, el territorio y todas las relaciones que en él se tejen, pues a partir de aquí se logra un diálogo de saberes, relaciones duraderas y significativas

entre la comunidad y la escuela, fomentando la investigación y la producción de nuevo conocimiento.

Como hallazgo de esta investigación, Bastidas (2016) concluye, que a partir del diálogo de saberes entre la comunidad educativa por medio de talleres y encuentros se logra contextualizar y articular la práctica pedagógica a la realidad, de esta manera la escuela traspasa los muros y se instala en los diferentes contextos de la comunidad propiciando ambientes de participación aprendiendo en comunión con el otro, lo que conlleva a la formación de jóvenes capaces de resistir a las diferentes formas de opresión del Estado.

Otro estudio encontrado de gran importancia y concordancia con este es el trabajo investigativo: La chagra como escenario de las ciencias naturales y educación ambiental en el grado sexto de la Institución Técnica Agropecuaria Indígena Cumbe municipio de Cumbal, de Enríquez (2018) puesto que utiliza la Chagra como escenario pedagógico para re-crear los saberes ancestrales de la comunidad indígena e integrarlos al currículo de la escuela, de esta manera fortalecer la identidad y garantizar el acceso y la permanencia en la educación pública de los pueblos que pocas oportunidades tienen.

Hay que mencionar la similitud de esta investigación en relación con la que se desarrolló en la I.E. Seguengue, puesto que también parte de la reflexión de la práctica pedagógica en ciencias naturales – biología proporcionando mayor importancia y relevancia a los saberes que tienen los estudiantes adquiridos en la interacción con su familia y su comunidad y reincorporarlos a los contenidos que exige el Ministro de Educación Nacional (M. E. N.), de esta manera, Enríquez (2018) afirma que:

La práctica pedagógica requiere de la capacidad del docente para llevar el conocimiento a situaciones reales de enseñanza – aprendizaje, y a su vez la destreza

de traer al aula los saberes previos que los estudiantes han adquirido en la cotidianidad de sus vivencias. (p. 8)

La metodología utilizada por Enríquez (2018) es la I. A. por la concordancia con los objetivos del trabajo y que parte de la reflexión del docente para mejorar y cambiar una situación, en este caso particular las prácticas pedagógicas y re-crearlas a través de la Chagra como un puente entre los saberes vivenciales en comunidad y el currículo, que tiene como mayor énfasis en darle la importancia a los procesos o acciones que se desarrollan en la comunidad puesto que estos hacen parte de su propia identidad y cultura como un pueblo indígena.

Dentro de los hallazgos de esta investigación están las prácticas desarrolladas fuera de la institucionalidad que vincularon los saberes de la escuela con los saberes de la comunidad, generando un conocimiento valioso y nuevas formas de convivir, dinamizando los procesos culturales y de identidad de los pueblos. Además evidenció que el trabajo en grupo es más agradable y motivador para los estudiantes, como lo afirma Enríquez (2018): “constatando un aumento en la participación de los y las estudiantes en las temáticas propuestas, los estudiantes reflejan mayor autonomía para realizar sus intervenciones, denotan agrado por compartir y realizar trabajos colaborativos” (p. 50).

Por otra parte, el trabajo de investigación con la metodología sistematización, de Ordoñez. (2017), “Caminar la palabra para la construcción de nuevos escenarios de participación en relación escuela – comunidad”, es interesante y congruente con esta investigación puesto que lo logrado a través del tiempo es conocer el potencial del territorio e incorporar a la comunidad a través de una verdadera participación en las dinámicas escolares, al igual con los docentes para cambiar las prácticas pedagógicas tradicionales por

otras donde la escuela aporte a la comunidad en general, sin desconocer los saberes de los abuelos o adultos mayores y de esta forma dar paso a educandos más propositivos, dispuestos a enfrentar de manera más crítica los problemas sociales y medio ambientales que enfrentan sus comunidades.

El objetivo de esta investigación es evidenciar el papel que ha tenido el educador implementando nuevas prácticas pedagógicas de forma que el salón de clase deja de ser esa estructura cerrada para convertirse en todo el territorio teniendo en cuenta los principios de la Educación Popular como ejes principales en la Institución Educativa Casas Bajas municipio de Cajibío – Cauca. En conclusión, el trabajo de investigación de Ordoñez. (2017) propició la reflexión de jóvenes, adultos y docentes sobre los problemas medio ambientales que hay en la zona y para empezar a plantear soluciones desde la escuela con la participación no solo de la comunidad sino de otros entes o instituciones a partir de unas nuevas prácticas pedagógicas donde prime la participación, el diálogo y las relaciones sean horizontales puesto que todos tenemos un saber, un saber que es igual o más importante que los conocimientos que son adquiridos en la academia.

De ahí que estas investigaciones aportaron al nuevo estudio planteado pues pone en manifiesto que el contexto, permite que la escuela salga y deje de ser cerrada, de manera tal que aporta a los procesos comunitarios que se dan en el territorio. Además, el diálogo de saberes permitió resignificar los saberes locales y se contextualizar los contenidos formales, motivando al estudiante y al docente a la producción de un nuevo saber. Así mismo, se alimenta la lectura crítica no solo de contextos sino de realidades para develar las razones de opresión al pueblo campesino.

Además ha, permitido re-crear otro tipo de prácticas pedagógicas deconstruyendo significados y resignificado saberes, a través del diálogo, entre el profesor, estudiante y comunidad aportando mancomunadamente desde sus saberes a la construcción de nuevos significados y de nuevas realidades.

CAPITULO 2: ESTRUCTURANDO LA INVESTIGACIÓN.

Este trabajo inició la reflexión de la práctica pedagógica del área de ciencias naturales la cual se hiló a partir de las categorías de práctica pedagógica, lectura crítica y re- crear. Pero en el hilar con los educandos se tejieron otras categorías, tales como: la escuela, porque se desarrolla dentro de la institucionalidad, el territorio pues es el lugar para comprender realidades, y la comunicación como el encuentro de las diferentes formas de pensar y generar un nuevo conocimiento colectivo y su posterior divulgación.

2.1 Práctica pedagógica

La práctica pedagógica entendida como el ejercicio que desarrolla el docente dentro de las aulas de clases, junto con los estudiantes, para facilitar el aprendizaje de contenidos específicos de un área. De acuerdo con Zuluaga (1999), “la práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones”. (p. 46)

En otras palabras, para Zuluaga (1999), la práctica pedagógica es el hacer del docente fuera y dentro del aula, como: la planeación de clases, la comunicación de los conocimientos, y las relaciones de poder que se establecen entre los docentes y los estudiantes. Del mismo modo, en la institucionalidad, la práctica pedagógica se condiciona por las políticas de las instituciones, es así como, no sólo depende del docente, sino que está articulada al Proyecto de Educación Institucional (P.E.I) y a las políticas del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) como los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje (D.B.A.).

Por esta razón, la práctica pedagógica de los docentes es influenciada en gran medida por el plan de estudios y las mallas curriculares que son elaboradas teniendo en cuenta, los estándares básicos de aprendizaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje, que debe alcanzar cada estudiante por grupos de grados, limitando la práctica pedagógica del docente, encontrando prácticas pedagógicas descontextualizadas al lugar, a la cultura, a los problemas de las comunidades, a las edades de los estudiantes y a las formas de comunicación y apropiación de los conocimientos, esto ha llevado a una educación, instructiva conduciendo al estudiante al campo laboral para que sea productivo y competitivo, una educación orientada a ciertos intereses políticos dejando de lado los problemas reales que viven en las comunidades. Por el contrario Saldarriaga (2016) enuncia que:

(...) la noción de práctica pedagógica así concebida, tiene un propósito estratégico, político: si la subordinación y la instrumentalización del maestro y la Pedagogía han funcionado produciendo una reducción del hacer del maestro a sus procedimientos cotidianos dentro del aula, resulta que el uso corriente o burocrático del término práctica pedagógica se asocia a lo que «se hace en clase». Al proponer que la práctica

pedagógica es mucho más que «lo que el maestro hace en el aula», se señala algo que pareciera evidente, pero que no lo es en absoluto: que el maestro actúa no solo en su salón, sino en la escuela, y la escuela actúa a su vez en las comunidades y en sus territorios, pero que, igualmente, la dirección inversa es también efectiva relaciones global/local/glocal. (p. 14).

De acuerdo a esta apreciación, la práctica pedagógica no solo es el hacer de dictar clase, sino, que abarca otro tipo de significados que salen de las instituciones educativas e integran a la comunidad, puesto que, resignifica los saberes de los estudiantes aprehendidos en la cotidianidad y los enlaza con los conocimientos, dotándola de sentido para los docentes y los estudiantes. Por ello, se hace necesario revisar el concepto de Vezub (2017) que afirma que:

La práctica [pedagógica] no debe reducirse a la tarea de enseñanza ni a los contextos del aula; hay que reconceptualizar y ampliar su significado. Para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de “dar clase”. Hay que pensar por lo tanto en aproximaciones sucesivas a la práctica [pedagógica], crecientes en intensidad y complejidad, que cada vez abarquen más dimensiones: la institución, el contenido a transmitir, la relación con los padres, la planificación, el trabajo en equipo con otros colegas, los problemas sociales que impactan en la calidad educativa, etc. (p. 18 -19)

La práctica pedagógica debe provocar en el docente y el estudiante el respeto de los saberes propios y los saberes científicos, reconociéndolos y valorándolos, de manera que integrados generen una lectura crítica precedida de un diálogo, que aborde las problemáticas de la comunidad e incentive relaciones horizontales en la I. E que trascienda a la comunidad.

2.2 Lectura crítica

La lectura crítica implica no solo leer sino, abstraer, comprender y analizar una situación, un contexto, un texto, emociones y formas de vida, de tal manera, que trascienda la esfera de lo mecánico, se descodifique, se cree y se re-cree, de esta forma el lector se vuelve parte de esa realidad, para transformar –se.

De ahí, que es relevante tener en cuenta el concepto de lectura crítica mencionado en el artículo “La Educación Popular y las acciones pedagógicas vinculantes” puesto que la lectura crítica del contexto según García (2014), conlleva a lo se conoce como:

(...)el conocimiento crítico como comprensión de la realidad a partir de la capacidad de develar las situaciones y razones que determinan una praxis social, cultural y económica en un determinado momento histórico; plantea que el sujeto debe descubrirse a sí mismo, tomar conciencia de lo que lo rodea porque en esa interacción pasa de la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad a la dimensión crítica del proceso en acción – reflexión, con un aprendizaje dialógico, capaz de darle espacio a la lucha incesable bajo su propio ritmo y estilo pero en comunión con quienes lo rodean. (p. 259)

De esta manera, comprender el concepto de la lectura crítica permitirá replantear la práctica pedagógica en el área de ciencias naturales, desde, los saberes previos de los estudiantes que han adquirido, en la constante interacción con su mundo, saberes que luego serán releídos y puestos en discusión con los conocimientos a través de la indagación y la investigación, esto lo señala Freire (1997) cuando afirma, que “una de las tareas fundamentales del educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a éste y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del

contexto”. (p. 80). De esta forma lograr una comprensión crítica de la realidad y por ende un proceso que aporte a su propia formación

Adicionalmente, el saber local relacionado con los conocimientos estandarizados de las ciencias naturales permite conocer y comprender las formas de relación con el exterior, provocando el deseo de seguir leyendo el mundo a nivel local y global con el fin de entender las políticas mundiales y su relación con su entorno. Esto afianza la criticidad de los sujetos y permite replantear el papel de la I. E. en la comunidad, pues para Freire (1997), el papel del educador debe ser activo en la lectura del contexto.

Como educador necesito ir “leyendo” cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del más amplio del cual el suyo forma parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político- pedagógicas con los grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho de experiencia. Su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo. Y todo eso viene explícito o sugerido o escondido en lo que llamo “lectura del mundo” que precede siempre de la “lectura de la palabra” (p. 79)

De modo que, la lectura crítica en la I.E. permite la comprensión de la realidad del territorio a través del diálogo entre estudiantes y docentes, genera espacios para recuperar los saberes locales y de esta forma fortalecer los lazos de la I.E. con la comunidad. Además, contribuye a re-crear otro tipo de prácticas pedagógicas que trascienda la pasividad, la mecanicidad, las formas de opresión y de exclusión que ocasiona la práctica pedagógica tradicional.

2.3 Re-crear

La práctica pedagógica tradicional ha homogenizado las comunidades negándoles el derecho de aprender y de enseñar sus saberes, concernientes a los procesos sociales, económicos y políticos en los que las comunidades están insertas, de esta manera las instituciones educativas han reproducido las formas de poder con una educación bancaria invisibilizando los saberes, manteniendo las estructuras del poder que tienen adormecido y por ende dominado al pueblo. Es por ello, que al re-crear la práctica pedagógica no solo se incide en el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro del aula sino, que trasciende los muros de la escuela con el fin de llevar a los docentes, estudiantes y comunidad al empoderamiento de su realidad, para Korol:

Recrear un imaginario rebelde nos involucra colectivamente en la necesidad de deconstruir de manera compleja, sistemática, profunda, aquellas nociones que resultan pilares del sistema capitalista y patriarcal, tales como mercado, propiedad privada, familia, progreso, desarrollo, frontera, estado. Significa no sólo proponer nuevas nociones, sino fundamentalmente nuevas prácticas solidarias que las vayan constituyendo. (Korol, 2008, p. 178)

De ahí, que un camino a seguir para deshacerse de estas estructuras, implica partir desde los saberes locales para conocer y comprender realidades, sus formas de interactuar con el mundo, situando la práctica pedagógica desde la lectura crítica de contexto, motivando la indagación y la investigación, desde sus concepciones adquiridas en colectivo, de esta forma, darle un nuevo sentido, a los saberes locales. Esa así como, Ghiso (como se citó en Ghiso 2014), afirma, en la revista Pensamiento Popular que “recrear es desnaturalizar, desfamiliarizar, desubicar la mirada, para poder situarse en otro lugar

distinto del que se partió, a través de la conciencia y aplicación de lo recuperado, deconstruido y resignificado” (p.33).

Además, re-crear implica la transformación del docente en su práctica pedagógica y en la forma de concebir el mundo el cual está en continuo movimiento y cambio, como lo afirma Posada:

Recrear la práctica supone concebirla no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple periodo de inmersión en la cultura escolar, sino como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula. (Posada, 2011, p.88)

Para finalizar, re-crear otro tipo de práctica pedagógica en la I. E. permite- una continua reflexión - acción del docente, apoyada por los estudiantes y la comunidad educativa en general, resignifique los saberes de la comunidad, permita que los estudiantes sean partícipes de su proceso de aprendizaje de manera activa y genere espacios para la indagación y la investigación desde su contexto.

2.4 Territorio

En el contexto escolar, las prácticas pedagógicas aisladas de la realidad, son producto de una educación que desconoce el lugar geográfico y el espacio en el cual se mueven las relaciones sociales, económicas y culturales de los educandos, siendo este el referente principal de un aprendizaje significativo. Es en las fincas y en las huertas caseras, en comunión con la familia, las niñas y los niños adquieren sus saberes en una interacción armónica con la tierra, y en este acontecer diario fortalecen su identidad y cultura.

Se entiende entonces que el territorio no solo se limita al espacio geográfico que habitan los educandos sino, que abarca los sentimientos, los recuerdos y los saberes adquiridos que permiten el arraigo con el lugar en el transcurso del tiempo. Arraigo que se fortalecen en el hogar con la siembra, el cultivo y la cosecha, en el compartir con los amigos un partido de fútbol o los juegos característicos de la zona, la visita de los lugares turísticos o un paseo de río. Como lo hace notar Escobar (2010) “el territorio se considera como un espacio fundamental y multidimensional para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades; él une pasado y presente” (p. 164).

Por lo tanto, ya no solo se limita al lugar geográfico sino, a las relaciones que en él se tejen. Otro concepto de *Caraballeda* (2012) citado por Barragán (2015), lo define de la siguiente manera, “El territorio, de esta manera puede ser entendido como una construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos” (p.255).

Dicha construcción social es dinámica llena los lugares de significados y simbología, su concepto se vuelve más amplio, y va más allá de los límites de la región y su representación geográfica como ríos, montañas, escuela, sembrados y cancha de fútbol dejan de ser solo lugares para convertirse en espacios de socialización y aprendizaje dotados de significados. Sin embargo, estos significados se pierden en la escuela debido a las prácticas pedagógicas tradicionales que desconocen el territorio y los problemas de la comunidad, una educación alienante de la realidad que tiene como objetivo producir individuos irreflexivos que aporten mano de obra calificada. Prácticas pedagógicas que promueven el desarraigo. Citando a Escobar (2010).

En los talleres realizados durante los años noventa con los líderes comunitarios, invariablemente sugirieron varios factores unidos a la “pérdida de territorio”, incluyendo la “pérdida de valores tradicionales e identidad”, la pérdida de las prácticas tradicionales de producción, la explotación excesiva de recursos, las políticas de desarrollo de estado, el creciente peso de la extracción industrial y los alienantes modelos educativos para los jóvenes. (p. 72)

El territorio dentro del contexto escolar es el escenario pedagógico, puesto que aquí convergen los saberes locales y el conocimiento estandarizado, posibilitando la lectura crítica entre los educandos y educadores provocando la ruptura de las prácticas pedagógicas positivistas del área de ciencias naturales, resignificando los saberes locales y el verdadero sentido de la escuela.

2.5 Comunicación

En la institucionalidad de la escuela el concepto de comunicación se hace indispensable puesto que aquí, se tejen diferentes tipos de relaciones de poder, horizontales o verticales, dependiendo de cómo los sujetos se encuentran en la comunicación. En primer lugar, se define la categoría comunicación, y luego se relacionará esta categoría con el tipo de educación.

La comunicación es entonces el medio por el cual los sujetos que tienen algo en común, a través del lenguaje pueden expresar e intercambiar saberes, emociones y sentimientos, primando el respeto del uno por el otro, en un ambiente de participación de tal forma que se crea colectivamente un nuevo saber.

En el artículo, comunicación, lenguaje y comunicación organizacional de Brönstrup et al. (2007) definen la comunicación como “La interacción entre el ser humano culturalmente situado y los objetos culturales propicia el desarrollo de motivos y percepciones de uno con otro, que compartan y creen entendimientos comunes, en los cuales el lenguaje promueve el diálogo entre las conciencias” (p.29).

Dicha construcción de conocimiento en colectivo se logra a través de una comunicación participativa permeabilizada por la cultura, lo social, lo político y lo económico. Es decir, el contexto influye no solo en el lenguaje sino, en la forma como los mensajes pueden ser decodificados y en el interactuar de los sujetos, dejando de lado los individualismos y la competitividad. Es así como, Contreras (2018) plantea que “Los saberes diversos dialogan de manera equitativa y horizontal cuando se basan en las memorias e historias de cada persona, desde sus territorios y desde la cotidianeidad para ir tejiendo estas memorias, desde nuestras particularidades hacia lo colectivo” (p.58)

La comunicación en la escuela denominada comunicación educativa permite diferenciar los tipos de educación. La educación llamada tradicional o bancaria se caracteriza porque la comunicación se da en una sola dirección, es decir, el educador es aquel que tiene el conocimiento el cual es transmitido a sus estudiantes, considerando que los estudiantes no tienen derecho a participar puesto que son ignorantes ocasionando una relación vertical. Esta práctica de comunicación dentro de la escuela tiene el propósito, de dirigir a los educandos a las pruebas de Estado que le permiten el ingreso a la educación superior o técnica, generando mano de obra calificada que atenderá a una minoría que es la que tiene el poder y ha hecho de las escuela un lugar de reproducción de prácticas

dominantes, a través de una comunicación vertical donde el educador lo que hace es llenar de contenidos a los educandos para cumplir con estos objetivos, según (Kaplún, 1998).

La comunicación vertical y en una sola dirección desde el educador hacia el educando no permite la participación en la escuela, cohibiendo al educador de desempeñar uno de sus papeles, que es motivar la participación en el aula, puesto que al ser el educador el único que habla no permite que el aula se convierta en un lugar donde todos tienen derecho a opinar y ser escuchados. Citando a Cendales (2007), “el papel del y de la educadora es motivar, dar continuidad y sentido al desarrollo del proyecto y estimular la expresión libre y la comunicación intergrupala” (p. 61).

En contraste con la comunicación vertical y en una sola dirección, la comunicación horizontal y dialógica reconoce a los educandos como sujetos que poseen saberes y sentires adquiridos en la interacción con la comunidad y su entorno los cuales, al ser intercambiados, genera un nuevo saber, de esta forma la comunicación se vuelve diálogo y permite que emane la confianza, la empatía y el respeto generando espacios de participación, reflexión y cambio de su realidad. De acuerdo con Freire “La palabra viva es diálogo existencial, expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo autentico –reconocimiento del otro y reconocimiento de si en el otro- es decisión y comprensión de colaborar en la construcción del mundo común”. (p. 16)

2.6 Escuela

Esta categoría quizá sea la más difícil de precisar puesto que su definición está más allá de la infraestructura, más allá del currículo y de las prácticas pedagógicas.

La escuela es un sitio donde se reproducen las formas de opresión a través del currículo, de las prácticas pedagógicas, de los rituales y de las formas de interacción que aquí se tejen. Los educadores son inducidos a través de programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a reproducir las formas de poder con las cuales las clases dominantes tendrán control de las clases minoritarias para moldearlas a su conveniencia, desvirtuando el aprendizaje que los educandos han adquirido en las interacciones sociales. Según McLaren (2005) “(...) las escuelas sirven a los intereses de la riqueza y del poder, mientras al mismo tiempo descalifican los valores y las habilidades de los estudiantes más desposeídos de nuestra sociedad: las minorías, los pobres y las mujeres” (p 259).

Por otro lado, la escuela es un lugar intangible, un espacio de formación que puede estar en cualquier lado; el patio de una casa o la finca de un estudiante, la escuela es la vida en general, se aprende de los mayores, de los padres y en las interacciones sociales. La escuela no debe ser un lugar apartado de la vida de cada educando puesto que este aislamiento entre vida y escuela ha fragmentado los procesos sociales y culturales de los educandos y de las comunidades. Según Freire (2004) “La realidad con la que tienen que ver es la realidad idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato allí, desconectado de lo concreto” (p 14).

La desconexión entre el mundo y la escuela se da a través de los educadores que planifican e implementan los contenidos y las formas de evaluar siguiendo unas pautas del MEN, elaboradas sin tener en cuenta el contexto y los problemas a los que las comunidades se enfrentan en su cotidianidad. Es por eso que dentro de la institucionalidad de la escuela el educador asume su papel como un ser humano reflexivo a cerca de su trabajo formador y transformador, contextualizando sus contenidos a las realidades de manera que reconfigure

la misión de la escuela. Es así, como Freire (2004) en *Pedagogía del oprimido* dice que es (...) imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de “ablandarla” o “domesticarla” (p. 56).

La domesticación o adiestramiento de los educandos se da puesto que como ya se ha mencionado la escuela es un lugar que reproduce las formas de opresión a través de las prácticas pedagógicas de los maestros, despojando al educando de su cultura y de su realidad, Saldarriaga (2016) define que “la escuela que, en pocas palabras, sostiene que esta es un «aparato ideológico del Estado capitalista» y que tanto la institución como el maestro estaban «destinados» —mal que bien— a reproducir «el sistema»” (p. 12).

En esta investigación la escuela es una categoría importante pues el desarrollo de la investigación se da en la institucionalidad de la escuela, lugar en el que el educador reflexiona sobre su práctica pedagógica a través de la lectura crítica el contexto y de esta forma dar poder a los conocimientos o saberes que los estudiantes traen consigo desde su casa y dejar de reproducir de manera gradual los intereses de los grupos dominantes. Para McLaren, (2005) “Los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos” (p 256).

**CAPITULO 3: LA ESCUELA SALE, RECORRE Y ENCUENTRA EN EL
TERRITORIO. ESCENARIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABER
COLECTIVO.**

El Estado por medio de la escuela, mantiene las fuerzas de control y dominación a través de diferentes medios, como lo es: la evaluación de docentes y estudiantes, los lineamientos curriculares y la ritualización de la vida escolar. Para ello, se necesita que la Educación Popular como forma de vida respetable de las demás vidas que coexisten en el planeta tierra, y como un espacio en el cual las relaciones sociales son armónicas y punto de partida de la enseñanza y el aprendizaje, mediadas por el amor y la solidaridad, invite a la transformación de esos lugares de encuentros con el saber.

De ahí que, tener una configuración de ese, nuestro espacio de encuentro nos adentró en el maravilloso mundo del territorio y de las relaciones que conectan lo humano con lo natural para poder entender y comenzar un cambio, desde las necesidades, carencias, saberes, y sobre todo del reconocimiento con el otro.

Es obvio que es uno de los escenarios donde ella existe y que hoy con el intento de dejarle sólo funciones productivas con las competencias y los estándares consideramos que se hace indispensable visibilizar eso otros espacios y que esa existencia plural le permite al ser humano producir una serie de dispositivos para garantizar la construcción de su vida y, desde allí, ayudar también a la reconstrucción de la escuela con otros sentidos y apuestas, sin negar ningún espacio social susceptible de ser tocado en los diferentes procesos educativos. (Mejía, 2011, p. 66).

3.1 Reconociendo nuestro espacio de encuentro.

La escuela no es solo una estructura física es un lugar de encuentros y aquí, se tejen relaciones sociales, las cuales son el puente entre la institucionalidad y la comunidad a través de un trabajo colectivo que permita a los educandos, educadores y comunidad en general reconocerse como actores de cambio. Sin embargo, en el afán de impartir conocimiento, bajo una educación tradicional, la escuela ha dejado de lado su dimensión social, las aulas de clases se han tornado espacios de soledad y aburrimiento para los educandos y, para los educadores lugares de opresión puesto que imparten su voluntad en busca de unos resultados que son planeados sin tener en cuenta a los estudiantes y que obedecen y reproducen el sistema opresor del Estado. Es así, como Mejía (2011) sugiere que:

La escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero por fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo, pero aislada de él, y en los últimos tiempos su encierro, en función de las competencias y estándares, promueven las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado (p.63).

Esto queda en evidencia en el taller de cartografía *¿cómo me siento en mi colegio?* en el cual los educandos establecieron un diálogo a través de preguntas generadoras sobre su escuela. En un primer momento los estudiantes se sentían incómodos realizaban preguntas de *¿cómo quiere que dibujemos el colegio?*, *¿está bien como lo estamos dibujando?*, *¿dibujamos también el exterior del colegio?* Con el fin de facilitar los espacios de participación sin llegar a ser condicionados por la investigadora, los estudiantes escogieron con quien y donde trabajar el taller, luego de ello, plasmaron su institución y lo

que a ella la rodea: los caminos que deben recorrer para llegar cada mañana a clase, su río que en épocas de calor disfrutan de un gran baño, su entorno natural, característico de las zonas rurales del Cauca, la cancha lugar para practicar deporte y realizar la clase de educación física, el patio que en horas de descanso fortalecen sus lazos de amistad. Dibujaron la institución inmersa en la comunidad, a pesar de ser un lugar cerrado por malla, es así como el dibujo plasma los sentimientos asociados a los lugares de convivencia más importantes para ellos y aquellos actos o actitudes que modifican su sentir. Esto concuerda con el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (2009, p. 4) citado por Barragán (2016):

Los mapas participativos proporcionan una valiosa representación visual de lo que una comunidad considera que es su lugar y de sus características distintivas. Abarcan descripciones de los rasgos físicos naturales, de los recursos y de los rasgos socioculturales conocidos por la comunidad (p. 251).



Ilustración 4: cartografía, ¿cómo me siento en mi colegio?, fuente propia (21/03/2018).

Ahora bien, en los mapas dibujados por los educandos, se evidencia la I.E. integrada a la comunidad, nos remitió a una lectura de los planos, con el fin de reconocer el espacio físico, las condiciones y los cambios surgidos durante la investigación, que llevaron a tener este imaginario de la IE. Para esto fue necesario elaborar el plano (Ilustración 4), puesto que la infraestructura al igual que el terreno han sido obtenidos y construidos en gran medida por la comunidad desde el inicio de la escuela en el año 1940 y estos planos no se encontraron en el archivo del Centro Educativo Seguegue (archivo Centro Educativo Seguegue).



Ilustración 5: plano de la Institución Educativa Seguegue. (18/08/ 2020)

Aquí, en la ilustración, se observa que la I. E. cuenta con: nueve salones, dispuestos desde preescolar hasta undécimo, uno de ellos se encuentra en un segundo piso al lado de la rectoría, la sala de informática que al tiempo hace de salón, la sala de profesores que es biblioteca, el comedor, la cocina, dos espacios como bodegas, un lugar que se adecuó para educación física y química y unas baterías sanitarias en deterioro. Además, la I.E. tiene un

plano inclinado con forma irregular, esto ha limitado la construcción o adecuación de espacios como salones por las pendientes que presenta el terreno, cabe mencionar que aquí se evidencia el abandono del Estado. Todo esto, ha ocasionado que para la realización de ciertas prácticas como educación física las niñas y niños junto a su profesora deban desplazarse hasta la cancha de la vereda. En consecuencia, todos los problemas de infraestructura han permitido que los educadores y educandos busquen diferentes alternativas, para el desarrollo de las actividades escolares, es precisamente como aquellos lugares que no están contruidos o acondicionados para juegos de los educandos, se transformaron en sitios para la huerta escolar y para siembra de árboles, propuestas que nacieron en el diálogo colectivo en esta investigación.

Por otra parte, la cartografía social pedagógica, proporcionó el reconocimiento de la realidad social en la escuela; los conflictos generados por las relaciones de poder entre educador y educando y las otras formas de aprender, lo que concuerda con Barragan (2016) “El levantamiento del mapa (cartografía) no se circunscribe a la delimitación de los espacios físicos, sino que se ancla a las diversas tensiones que emergen de las relaciones socioculturales de quienes habitan el territorio en cuestión (p.252)”, en este sentido los educandos expresan, “Nos gusta más el rio, la cancha porque nos integramos y divertimos, nos gusta el patio porque podemos jugar, y hablar sin miedo a que nos regañen” (TES – p.7). En esta opinión se aprecia como algunos lugares favorecen la libre expresión y como otras actitudes; gestuales y de palabras encadenan y frenan la libertad de ser ellos, de preguntar cuando algo no entienden, de perseguir sus sueños y de consolidar relaciones más solidarias, justas y respetuosas. Freire (2004) señala. “Aun sin pegarle físicamente el

profesor puede golpear al educando, provocarle disgustos y perjudicarlo en el proceso de aprendizaje” (p. 55)

Por otro lado, dignificar otros espacios de aprendizaje menos formales de la escuela, como el juego y el descanso, brinda las posibilidades de aprender; a convivir, a respetar, y a mediar, a través de las interacciones sociales entre los educandos. Ellos lo expresan de la siguiente manera, “Jugando también se educa pues aquí practica uno, valores como la tolerancia y el respeto” (TVC- p. 8), en la anterior intervención se evidencia la importancia de la otredad desde la misma cotidianidad, facilitando la convivencia y la libertad de expresión puesto que no hay espacio para las relaciones de poder. Es decir, para los estudiantes es más importante socializar y a través de este ejercicio lograr un aprendizaje. De ahí que, es necesario fortalecer la dimensión social del ser humano en la escuela, por medio de una práctica pedagógica mediada por el diálogo y el trabajo colectivo, legitimando relaciones horizontales y otras formas de aprender en lugares diferentes a las aulas de clases. De igual forma:

Se habla casi exclusivamente de las enseñanzas de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber. Creo que una de las razones que explican este descuido en torno de lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad de la enseñanza viene siendo una comprensión estrecha de lo que es educación y de lo que es aprender. (Freire, 2004, p.21)

Dentro de la educación bancaria o tradicional, el profesor es un instrumento inmerso en las políticas del Estado esta para cumplir las funciones impuestas por él. Una de ellas es la transmisión de los contenidos descontextualizados a partir de textos guías que provoca en algunos estudiantes acciones, que son vistas como falta de respeto hacia el profesor o hacia sus compañeros de clase. Esto se evidencia en la siguiente intervención de un estudiante,

“cuando solo se dedican a dictar del libro uno se cansa de escribir y algunos de nuestros compañeros hacen bulla y no dejan escuchar” (TVC- p. 9). Esta manera de ver, la educación, mecanicista y trasmisora ha dejado de lado las interacciones entre los conocimientos con la realidad y el mundo que los rodea, provocando disgustos y maneras de rebelión por parte de los educandos. Desde el punto de vista de Rockwell (2018) “cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido del encuentro diario con sus padres que, históricamente, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano” (p. 71)

En este sentido, relegar de la escuela la vida cotidiana y las relaciones sociales, desvían el verdadero sentido de la educación, dando lugar a comportamientos de opresión. “los profesores llegan tarde y lo que hacen es dejar un taller y uno está perdido, lo que le dicen es tomen foto aquí y resuelva” (TSV- p. 9). Cabe señalar, que estas actitudes presentadas por los educadores son condicionadas por el Estado mediante, la evaluación de desempeño y en el afán de mantener su trabajo, imponen su poder y envían comunicados para hacer cumplir los planes de área, sin tener en cuenta las dificultades de los estudiantes, en este caso, se hace necesario incluir en la escuela una práctica pedagógica que movilice a los educandos y educadores a la lucha en contra de las políticas del Estado que corresponden a objetivos que solo beneficiaran al poder, tal como lo afirma Mejía (2011):

(...) a la escuela le son retiradas las funciones de socialización y se le reduce a ser una institución formadora de los estándares, como mínimos del conocimiento para vivir en la sociedad globalizada y de las competencias como los requerimientos básicos para la inserción laboral y productiva, haciendo de la escuela una institución más para el entramado económico de la sociedad.. (p. 63)

En el marco de este diálogo, la lectura crítica de la realidad de los estudiantes, de las familias y de la comunidad, permitió proponer una práctica pedagógica con actividades extra clase o tareas, planificadas de acuerdo a sus necesidades, gustos y al acceso que tengan los estudiantes a los conocimientos en su comunidad. Teniendo en cuenta a Mejía (2011):

(...) retomar la crítica a la escuela como reproducción social y agente desarrolladora de la vinculación de ésta a procesos productivos, e ir más allá de ella y hacer una nueva lectura que desencarcele la pedagogía de la escuela y plantee el reto de construir unas **pedagogías** acordes con sus procesos y con los contextos en los cuales opera, en el cual están los aparatos y los nuevos procesos comunicativos como mediadores. (p. 65).

Por el contrario, la pedagogía tradicional que responde a unos aparatos ideológicos del Estado, revela una escuela alejada de la realidad con carencias económicas, de infraestructura, de cobertura y, es esto precisamente lo que nos llevó a reflexionar del por qué seguir sirviendo a sus ideologías que dejan de lado la educación, puesto que no cumplen con sus obligaciones, una educación centrada en abastecer las necesidades de oferta laboral. Lo anterior se observa en este aporte realizado por un estudiante, “A veces los profesores dejan mucha tarea y uno no alcanza a hacerlas o hay tareas que son con internet y nosotros en Tamboral, no hay internet para las tareas del fin de semana” (TES – p. 7). Esta es una realidad, no solo de las niñas y niños de Tamboral sino, de la mayoría de las zonas rurales de Colombia. Según las estadísticas del DANE 2018, el departamento del Cauca tiene una conexión a internet en los hogares del 30,2 % (tabla 5. Proporción de hogares que poseen conexión a internet según tipo de conexión en cualquier lugar total

nacional y por departamentos) siendo un porcentaje muy bajo si tenemos en cuenta que aquí, se encuentran incluidas las zonas de fácil acceso; zonas urbanas y cabeceras municipales, por lo tanto este porcentaje para las zonas rurales debe estar más por debajo de ese valor. Tal como lo expresa Freire (1997) “no es posible que la escuela, si está de verdad involucrada en la formación de educandos y educadores, se alejen de condiciones sociales, culturales, económicas de sus alumnos, de sus familias de sus vecinos” (p. 62)

Este tipo de tratos que reciben los educandos muestran una educación fuera de la vida cotidiana, puesto que no se tiene en cuenta las dificultades que ellos presentan, además, este tipo de “educación” imponente e irrespetuosa por el otro, ha inhibido el desarrollo de habilidades, que se reflejan en la falta de participación, la poca argumentación en situaciones problemáticas, el poco liderazgo del gobierno escolar en la institución y la falta de interés por aprender, de allí que:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras, incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. (Freire, 2005, p.98)

El taller de cartografía, además, proporcionó información sobre el territorio como un lugar lleno de significados que se construye en el devenir de cada día y como las relaciones de verticalidad dentro de la Institución son reproducidas dentro y fuera de esta, además como la transmisión del conocimiento vuelve pasivos a los educandos y educadores manteniendo el statu quo de la sociedad. Igualmente, develó algunas conductas de la educación tradicional, como, la falta de respeto, el afán de cumplir objetivos y el abandono

del Estado para garantizar una educación de calidad y contextualizada a las problemáticas del territorio. Bajo esta mirada Barragán (2015) argumenta:

(...) se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. (p.256).

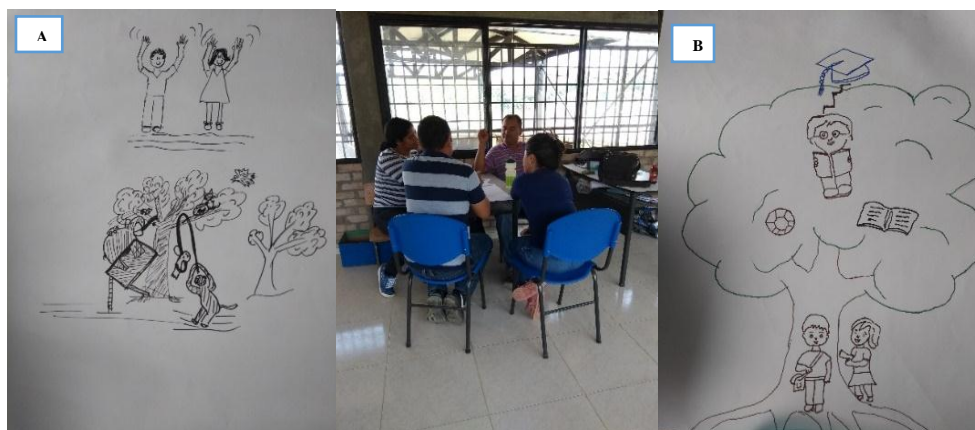
Igualmente manifiestan que el autoritarismo de los profesores en el desarrollo de las clases hace que pierdan el interés por aprender, expresan abiertamente sus deseos de unas clases más interactivas con los compañeros, fuera del aula de clase tomando a la naturaleza como medio para plantear estrategias que faciliten el aprendizaje y desarrollar habilidades como: la indagación, la creatividad, la criticidad y la resolución de problemas especialmente los que afectan su territorio.

Por otra parte, para los educadores es muy difícil hacer investigación puesto que hay que cumplir con unas metas planeadas al inicio del año y que de ello depende su evaluación de desempeño, develando como el Estado ejerce el control de las actividades que se desempeñan en la escuela, volviendo al educador un representante más de ellos, esto ha provocado que las relaciones educador – educando estén limitadas, e influenciadas de manera tal que el protagonismo en la escuela es solo del docente.

Al final de este ciclo se realizó una reunión con los docentes y directivo docente para reflexionar sobre las impresiones subjetivas de los educandos y su relación con la práctica pedagógica. Al inicio de la reunión se formaron grupos para trabajar y se entregaron unas preguntas y tiras cómicas que motivaron la reflexión.

Como resultado se tiene que la mayoría de los educadores llevan al aula de clase una práctica pedagógica tradicional, primando el autoritarismo a través de llamados de atención, gestos y trato a los educandos, los educadores afirman que así es más fácil “dar clase”. No obstante, reconocen que este tipo de prácticas ha llevado a que los educandos pierdan el interés de aprender y estar en la escuela, por eso en algunas ocasiones han intentado cambiar, pero sienten que les falta creatividad, formación y constancia, Paraphraseando a Freire, la falta de creatividad, iniciativa e indagación proviene de una práctica bancaria, que mediante las formas de poder intimidan e inhiben la curiosidad del educando y al mismo tiempo la curiosidad del educador (Freire, 2005).

Otro factor, por el cual se sigue una educación tradicional es el cumplimiento del plan de área exigido por las políticas del Estado, en una intervención un docente dice: “entre más cuadernos se llene mejor docente y estudiante es” (TDEC-p.2), esta es una consecuencia de una educación que ha imperado por muchos años y que por naturaleza se tiende a repetir, tal como lo señala Freire (2005), “Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán” (p.78).



ustración 6: taller reflexión de la práctica pedagógica, fuente propia. (22/03/2018)

Al finalizar el taller, los profesores dan a conocer las conclusiones que nacen en el centro de una reflexión dialógica sobre nuestras prácticas pedagógicas de la I.E., a través de dibujos como se observan en la ilustración 5, aquí se representaron algunas prácticas, mediadas por el trabajo colaborativo integrando el contexto y generando espacios para humanizarnos. Esta reflexión llevó a expresar a través de una comunicación horizontal los sentimientos y expectativas frente a labor desempeñada, cada uno aportando desde su experiencia y desde su manera de ver la educación.

La ilustración A, muestra como en nuestras prácticas pedagógicas se hace necesario contextualizar las formas de aprender, enseñar y evaluar, propiciando un espacio para la participación desde sus cualidades y habilidades. Al respecto un profesor explica:

Dibujamos como los animales se suben al árbol, entonces del contexto tomamos la mesa del profesor e hicimos una rampa para que se suba el elefante, al pez lo ayudaron a subir, el gato ya está en la cima del árbol, el mono está subiendo a la foca y el ave fácilmente va a subir al árbol, el mono será el último en subir porque es el que tiene la habilidad para hacerlo. Es así como el profesor debe dar las condiciones para que sean ellos, solidarizándose alcancen los objetivos propuestos (TDAM – p. 5).

Una vez más se reconoció el papel de una escuela formadora y no instructiva, privilegiando la participación de los individuos y el trabajo colectivo, para romper con la estructura vertical, excluyente y domesticadora de la escuela impuesta. Este primer aleteo permitió la movilidad de pensamiento de los educadores y educandos y nos situó en un espacio más propositivo y de lucha por el rescate y la visibilización de los saberes que son propios de la población campesina. En este sentido Freire (1997), considera que “Cuanto

más solidaridad existe entre educador educando en el “trato” de ese espacio, tanto más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela”. (p. 94).

Los niños llegan a la I.E. con unos saberes, adquiridos en la vida que los envuelve y los permea, que dependiendo del contexto social y cultural, estos saberes y comportamiento facilitan o dificultan la vida en la sociedad y en la escuela, “los niños que viven en entornos muy difíciles hace que el estudiante tenga comportamientos violentos” (TDCA – p. 3). Como educadores debemos leer la realidad de los educandos, leer su rostro, su temor sus miedos, su maltrato y su rebeldía, que la escuela sea ese espacio amable de la vida en sociedad.

Ahora bien, el dibujo B de la ilustración se aprecia entonces que el contexto rural, el juego, la familia inciden directamente en la formación del educando. Esto es reconocido por los profesores:

En nuestro dibujo primero están los padres de familia representados por la raíz pues nosotros pensamos que la educación viene desde ahí de los hogares o familia. En la parte de arriba dibujamos un balón, creemos que a partir del juego podemos aprender a leer y si es buen estudiante vamos escalando hasta llegar a la formación. Nosotros estamos en el tronco ayudando para que el niño llegue a la cima del árbol. (TDEC – p. 4)

De ahí que, la escuela no debe estar simplemente atada a los estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje debe salir y conocer e incluir la realidad social, económica, política y ambiental, con el fin de reescribir la función transformadora de la escuela en las comunidades, pero para que esto ocurra debemos repensar – nos el papel del docente como un ser afable y lleno de esperanza que intenta cada día ser mejor persona.

Para la estructuración del plan general se hizo necesario definir y limitar el problema ¿cuáles eran las causas o factores que más desmotivaban su aprendizaje? Para ello en el aula de clase los estudiantes expresan sus sentires a través de una práctica interactiva de participación el domino, en una parte de la ficha se coloca la acción y en la otra la consecuencia como se observa en la ilustración 6.



Ilustración 7: dómimo, fuente propia. (14/02/2019)

Para el desarrollo de este taller se entregaron fichas de dos colores; amarillo para la consecuencia y verde claro para la acción, de gran tamaño (20 x 10 cm) para no limitar lo que escriben los estudiantes. Se organizaron en grupos y se realizó la reflexión de la práctica pedagógica para conocer las diferentes acciones de los docentes y las consecuencias que esto genera y luego de llegar a un consenso escribir en las tarjetas.

El juego inició con la participación de un integrante que pega en el tablero la primera ficha, seguidamente sale un estudiante de otro grupo y coloca una ficha según crea su grupo que sigue la secuencia, se realizó la explicación y el grupo aprobó si están de acuerdo con la decisión hasta completarlo, cuando no se llegaba a consenso se quitaba la ficha. Se siguió este orden hasta terminar el número de fichas que se habían repartido.

Este taller confirmó las afirmaciones de los docentes sobre las relaciones de poder y jerárquicas entre educador – educando, generando apatía entre ellos, todo esto es producto de una educación tradicional y conductual puesto que prima el cumplimiento de los contenidos especificados en el plan de área, según el cual, cada educando que cumple es beneficiado por una calificación buena, aquel que incumple recibe una calificación “mala” rotulando y excluyendo al educando. Sin embargo, los educandos y educadores consideran que este tipo de educación no deja ningún tipo de aprendizaje en cambio genera entre el educando y el educador una falta de empatía tornando los espacios de encuentro como los salones de clases en lugares hostiles y poco atractivos.

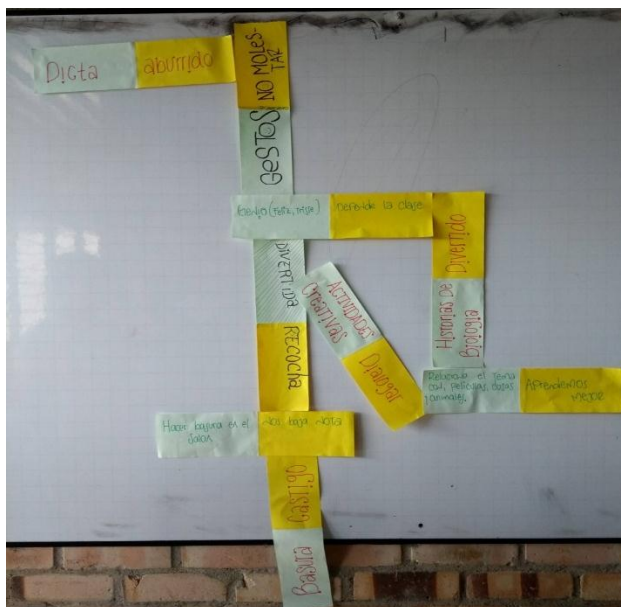


Ilustración 8: Dominó: expresión de los educandos, fuente propia.(14/02/2019)

Al mismo tiempo los educandos expresan que a través de actividades divertidas, como contar historias, ver videos o relacionar las clases con la naturaleza propician espacios para el diálogo, el trabajo colectivo, la lectura crítica y la reflexión movilizando

los contenidos estáticos e insignificantes de la educación tradicional, hacia una educación problemática y transformadora siempre y cuando estén mediadas por unas relaciones horizontales primando la empatía y el respeto como los valores más significativos para las interacciones humanas. (Ver ilustración 8).

Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno de los otros, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. (Freire, p.104)

Consecuentemente la comunicación en la educación permitió la búsqueda de alternativas, para tejer unas relaciones horizontales, en la escuela y el territorio de manera que se convirtieron en la madeja para la construcción de un conocimiento colectivo permitiendo emprender un camino para resignificar los saberes de los estudiantes y la práctica pedagógica docente.

3.2 Camino a la cascada: recorriendo y aprehendiendo

Nos gustan las montañas y el río, en especial la montaña del río Cuaganejo.

(RESV-p. 7)

Las prácticas pedagógicas en el área de ciencias naturales se han enfocado en transmitir un conocimiento desligado de los saberes locales, cumpliendo con los contenidos que cada estudiante debe saber en cada conjunto de años escolares establecidos por el MEN denominados Estándares Básicos de Competencias, los cuales han destinado y limitado la

tarea del educador, a una repetición de contenidos universales homogeneizadores y reduccionistas de la cultura, puesto que deben ser para todas y todos, sin importar su territorio, etnia, y cultura, y por ende unifica las formas de pensar y actuar, reproduciendo las formas de control y de poder del Estado sobre el pueblo. Cabe señalar que, el M.E.N. define los Estándares Básicos de Competencias de la siguiente manera:

Son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles” (MEN, 2004, p. 5)

La homogenización y las formas de poder inducidas por el Estado en la escuela a través de la práctica pedagógica se trasladan a otros espacios como la familia, la comunidad, y la naturaleza, una educación que nos ancla a un sistema caótico, perdiendo el respeto por el otro y en este sentido degradando las relaciones del ser humano con la naturaleza, cegados por la falta de criticidad, que no se alimenta con la repetición de los contenidos, puesto que se deja de lado la lectura crítica la cual nos introduce en el mundo y con él y en él, reflexionar frente a las oportunidades de aprender que nos brinda el territorio.

En la I.E. Seguengue luego de realizar el taller de cartografía y de conocer cuáles son sus gustos y disgustos frente a las actitudes y relaciones con los educadores, se planteó una salida a un lugar que es muy querido por la comunidad de Seguengue denominado “vía a la mina” con el fin de conocer las percepciones que tienen los educandos por este sitio, y de esta forma encontrar factores del territorio que puedan movilizar la práctica pedagógica de ciencias naturales.

Es así, como en el caminar los niños empiezan a contar como se explotó la mina de carbón y las ventajas que aportó a la comunidad, como: la carretera, trabajo y prosperidad en esa época, se ven felices por la cantidad de quebradas que hay para jugar y bañarse con sus amigos. Luego de la caminata cada uno expresa sus sentires, motivados por la naturaleza que los rodea, una frase de un estudiante refleja la realidad de la zona, él se refiere así, “hoy la tierra esta maltratada porque creemos que somos los dueños de la tierra” (RMI-p. 5), aquí es notable que las relaciones de poder y dominación que corresponden a las políticas hegemónicas del Estado han fragmentado las relaciones ser humano-naturaleza, para satisfacer las necesidades individuales dejando un lugar deshabitado y consumido por la sobre explotación. (Ilustración 9. A). Ahora bien, mantener las estructuras de poder, en la escuela, perpetua la falta de criticidad, la esclavitud, el individualismo y la opresión y estas características son trasladadas a otras esferas, en este caminar y reflexionar se pudo vislumbrar estas relaciones con la naturaleza, a las cuales Freire (2005) se refiere así:

De ahí que la conciencia opresora tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismo, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio. (p. 60)

Esta reflexión nos llevó a pensar y preguntarnos ¿cómo desde el área de ciencias naturales – biología se contribuye de manera directa con estas políticas hegemónicas? Y ¿cómo cambiar las condiciones de opresión en las aulas de clase, con el fin de construir nuevos escenarios que permitan nuevas lógicas de socialización, más armónicas con la naturaleza?, y la respuesta fue, escuchar a los educandos y comunidad e incluir el territorio como escenario de aprendizaje desde sus sentires como comunidad campesina. En otra

intervención, un educando manifiesta la unión con la naturaleza, la felicidad que esta causa y la fortuna de tener agua en abundancia “en la cascada el agua es muy abundante en ese lugar, me gusta la piedra que está en el río Caguanejo es una figura, me gusta que hay mucha agua por aquí” (RHG-p. 6). Al mismo tiempo, refleja la vida en la naturaleza en cada cascada y en el río Caguanejo afluentes que nutren al río Cauca, y que este a su vez hidrata y da vida a Colombia.

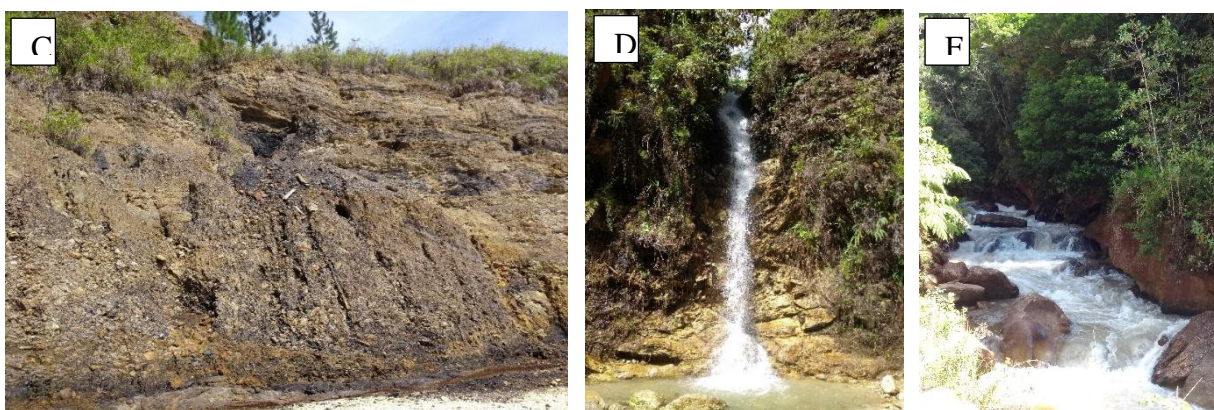


Ilustración 9: mina de carbón (C), cascada de la mina (D) y río Caguanejo (F), fuente propia. (14/05/2019)

Esta salida motivo el inicio de la lectura crítica develando la cruda realidad de las relaciones de dominio y mercantilización de la naturaleza por el hombre provocando la muerte del territorio que identifica al campesino y a las zonas rurales. (Ilustración 9), y siendo conscientes educador-educando del daño de las relaciones verticales producto de la educación tradicional se planteó una práctica pedagógica propositiva y comprometida con el contexto que propicie cambios dentro de la escuela y estos se reflejen fuera de ella con el fin de reivindicar su papel en la comunidad.

Visto los hallazgos hasta ahora, se realizó una reunión con padres de familia, para dar a conocer los avances de la investigación e invitarlos a participar de ella a través de sus saberes, emociones y sentimientos.



Ilustración 10. Participación en el taller con padres de familia, fuente propia. (17/06/2019)

Encontrarnos en la escuela y socializar los sentires y problemáticas desde la forma en como leen los educandos su territorio provocó en los padres de familia un ejercicio liberador, reflexivo y comprometido. De esta manera las madres y padres de familia expresaron sus preocupaciones frente a las problemáticas ambientales de la zona, en una intervención un padre de familia dice:

Si, nosotros debemos sembrar una montaña debemos fortalecer *los ojos de vida* para nuestros hijos, porque si nosotros fortalecemos un ojito de agua que tengamos en una finca, no esperamos tomar aguas contaminadas como los de la ciudad, ejemplo el río Magdalena todos los frascos y las cochinadas que por allí pasan, nosotros no queremos que eso pase aquí. Nosotros debemos tener algo limpio para que los niños beban de esa agua limpia que nosotros podemos fortalecer sembrando arboles a un ojito de agua (TPF1-p.9).

Se entiende entonces, que el territorio y su acontecer en él, dinamiza las formas de aprehender, de nombrar las cosas y de interpretarlas, vislumbrando los problemas que afectan a la comunidad y por ende a las niñas y niños. Significa entonces, que una escuela

separada del territorio se limita a solo repetir un conocimiento universal prácticas pedagógicas donde prime la participación, el diálogo y las relaciones sean horizontales puesto que todos tenemos un saber, un saber que es igual o más importante que los conocimientos que son adquiridos en la academia, formando seres pasivos, mecanicistas, miedosos de decir su palabra y de comprometerse con su realidad. De allí, que una práctica pedagógica tradicional y descontextualizada desvincula la realidad del territorio convirtiendo a la escuela en un lugar aislado que sirve para cumplir unos objetivos que solo benefician a una minoría. Es decir, la educación basada en contenidos olvida los saberes que se gestan en el territorio y la vida misma. Considerando que:

(...) La centralidad en la educación como preparación para una vida en el futuro, y en la lectura y escritura del libro o del texto –libre de contextos–, marchan en estos sentidos, y contribuyen al divorcio entre la escuela y el mundo de la vida (Huerdo, 2015, p.47).

La reflexión sobre la práctica pedagógica en ciencias naturales inicio reconociéndonos como iguales y poseedores de unos saberes, esto permitió un caminar con los educandos, y educadores recorriendo y reconociendo el espacio geográfico en el que nos movemos, facilitando la comprensión de un mundo al cual dominamos., visibilizando que las relaciones de poder están en las aulas, los hogares, las relaciones humanas y se trasladan a la madre naturaleza, pensamiento y acción que se hace evidente en el territorio con las minas de carbón, la contaminación del agua, la tala de bosque nativo para la siembra masiva de chontaduro, y la reforestación con pino y eucalipto, la disposición de los residuos sólidos de la comunidad.

La cartografía, los recorridos y los talleres situaron a los actores; educandos, educadores y comunidad en el territorio y, en él encontraron los puntos de partida para iniciar unas prácticas pedagógicas dialógicas, en este sentido la escuela se volvió más propositiva dejando de lado las prácticas pedagógicas centradas en los contenidos homogenizadores y las políticas educativas que incentivan la competencia, el individualismo y el egoísmo, es decir, una escuela cerrada y aislada de la vida cotidiana y de los aspectos sociales y culturales.

Por el contrario, cuando la escuela sale, escucha, observa y reflexiona el territorio se convierte en el escenario pedagógico y la semilla del saber germina, el pueblo se vuelve propositivo y comprometido con su realidad.

3.3 Mi territorio, mis plantas, mis ríos y quebradas abrieron las puertas de mi escuela

Hoy estamos aquí en Seguengue

hablando una problemática

y quiero que lo hablemos

lo pongamos hoy en práctica.

La minería en Colombia

se tiene que acabar

para dejarles a nuestros hijos

un ambiente muy formal.

Un ambiente muy formal

todos nos lo merecemos,

pero para todo esto

todos nos conciencemos

(Deyanira Zúñiga y Luz Emelda Astudillo - p. 11)

El anterior poema, autoría de las madres de familia de la I.E. Seguengue, nos presenta sus percepciones, posturas y acciones frente a los problemas de la zona. Asimismo, convoca a los espacios de participación para el diálogo – reflexión – acción, de las problemáticas de la zona, y a nivel nacional de manera tal que nos conlleve a dejar un mejor lugar para las próximas generaciones, no obstante, esto no es posible sin un trabajo colectivo, reconociendo que merecemos unas mejores condiciones de vida y que estas son solo posible en la medida en que como seres humanos seamos sujetos de ese cambio.

Con la participación de todos los actores implícitos en la educación, y teniendo como punto de partida la lectura crítica del contexto dentro de la I.E., se ha demostrado que la educación bancaria y la educación con énfasis en los contenidos, son los tipos de educación que predominan en la I.E., transmitiendo un conocimiento para cumplir un objetivo, que conlleva a la pasividad de los educandos y educadores por la facilidad del

proceso, ya que no implica un esfuerzo, puesto que se tienen libros guías y las mallas curriculares se encuentran en la página del M.E.N. Además, si a esto le sumamos el oportuno cumplimiento de los contenidos para la evaluación de desempeño de los educadores, se entiende entonces que los sistemas de control del Estado han desfigurado el papel del docente y por lo tanto de la escuela.

Ahora bien, para mejorar las condiciones de vida, reconfigurar el papel de la escuela y de los docentes, se hizo pertinente una educación que cuente con la participación activa de los actores educativos, reconociendo al educando como un sujeto encaminado a transformar su realidad. Para ello, la comunicación tejió una relación de confianza provocando un intercambio de saberes, abriendo las puertas de la escuela al territorio, a los procesos sociales, económicos, políticos y ambientales de la comunidad. Una comunicación que prevalezca el respeto por el otro, y aprendamos a escuchar como educadores, de forma que los educandos aprendan a expresarse para transformar su vida, no una educación que silencia, que es el tipo de educación que impera en nuestro territorio, permitiendo el desarraigo de la humanidad y del territorio provocando un deterioro fatal de los ecosistemas. Es decir, una educación que concuerda con lo expresado por Freire:

Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Una educación del “yo me maravillo” y no solo del “yo hago” (p. 89)

Teniendo presente, las situaciones que se evidenciaron, se llevó a plantear desde las ciencias naturales – biología un plan de acción para el grado noveno, que luego por

motivación de los educandos se fue trasladando a otros grados y a otras asignaturas con la colaboración de algunos docentes.

El plan de acción desde el área de ciencias naturales se planteó de la siguiente manera:

Tabla 1.

Práctica de saber en cada grado.

Grado	Práctica de saber	Contenido
Séptimo	Cultivo de la región	Célula y organelos
Octavo	Granja	Reproducción de plantas.
Noveno	Plantas y animales	Taxonomía y evolución

Autor: Yohana Ortiz Narváez., prácticas de saber

Cabe resaltar como, los saberes de los educandos facilitaron el desarrollo de prácticas de saberes, desde su cotidianidad e interés que tienen en el campo agrícola, con el fin de crear espacios para que sean sujetos activos de su propio aprendizaje.



Ilustración 11: granja escolar, fuente propia. (10/02/2020)

La práctica pedagógica guiada desde la lectura crítica propicio espacios para la reflexión de otros educadores, de los problemas de lectura y escritura en los educandos, falta de creatividad, cuando había que explicar un tema a partir de tiras cómicas, la falta de interés en los procesos, y la preocupación por una calificación. Lo que se puede evidenciar en el sentir del estudiante que manifiesta:

Nosotros siempre hemos aprendido repitiendo es la manera más fácil aunque a veces a uno se le olvida una palabra, pero después de uno escriba la mayoría de se gana, en cambio hacer las cosas de otra manera es difícil uno ya está acostumbrado a esta manera de estudio. (ECA – p. 12)

Todos los problemas anteriormente mencionados son causados por las prácticas pedagógicas tradicionales, pues la enseñanza y el aprendizaje tienen una estructura impermeable a las interacciones con los saberes locales, lo que se hace es memorizar y cuando ese aprendizaje es llevado a otro escenario, los educandos no saben responder, ocasionando frustración y desmotivación. Según, Rockwell (1995) “el aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos” (p. 39)

En virtud de lo anterior se planearon y ejecutaron prácticas de saberes que vincularon el territorio con la escuela. Es así, como en el grado noveno, se realizaron varias prácticas de saberes una de ellas era re-crear un concepto con un elemento del medio en el caso de la taxonomía se realizó un recorrido a la mina para describir los organismos encontrados (animales y plantas) y de esta forma clasificarlos en un grupo taxonómico. (Ilustración 12) Lo anterior es un ejemplo de que al vincular al territorio, se rompe el esquema de las prácticas pedagógicas tradicionales y se entrelaza la educación con la vida



Ilustración 12: clasificación taxonómica en el recorrido “vía a la mina” (24/07/2019)

Es de destacar que los trabajos se realizaron en grupos y los educandos se vieron motivados a realizar la actividad, hicieron lo planeado y al mismo tiempo se iba analizando las quebradas y los ojos de agua a los cuales les realizaron un análisis fisicoquímico. De aquí se comprendió que la minería, el mal manejo de los residuos sólidos y la falta de concientización han provocado una fragmentación en un ecosistema valioso por la cantidad de ojos de agua o de vida como lo había expresado un padre de familia.

Con el fin de recuperar saberes de los jóvenes, jóvenes, madres y abuelas los educandos realizaron un estudio acerca de las plantas y sus usos, el cual fue impactante, la mayoría de las madres de familia y padres poco reconocen las plantas de la zona, las más características son las medicinales; el palo bobo, cachimbo, tambor y guama, todos con grandes servicios para la comunidad, pero que lastimosamente se están agotando. Esta actividad reflejó una escuela aislada de la comunidad en donde prima la homogenización de un conocimiento, como práctica de dominio; los saberes locales se pierdan, hay un desarraigo territorial, abandonando sus raíces, solo porque la escuela intenta que lleguen a

la educación superior, y a la educación técnica desde la instrucción y memorización de contenidos. Para Freire y Santos (citado por Ghiso, 2015)

Son saberes y conocimientos de los sectores populares que requieren ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados porque han estado sometidos, silenciados, reprimidos por un conocimiento hegemónico controlador y regulador que lo ve como objeto de dominio y conocimiento y no como poderes generados históricamente por sujetos en lucha por la humanización, justicia y vida digna (Ghiso, 2015, p. 31).

Con el fin de recuperar algunos saberes de la comunidad se elaboró un folleto con organismos como plantas, animales y en especial pájaros debido a que en la zona hay una gran cantidad de estos (Ilustración 13)

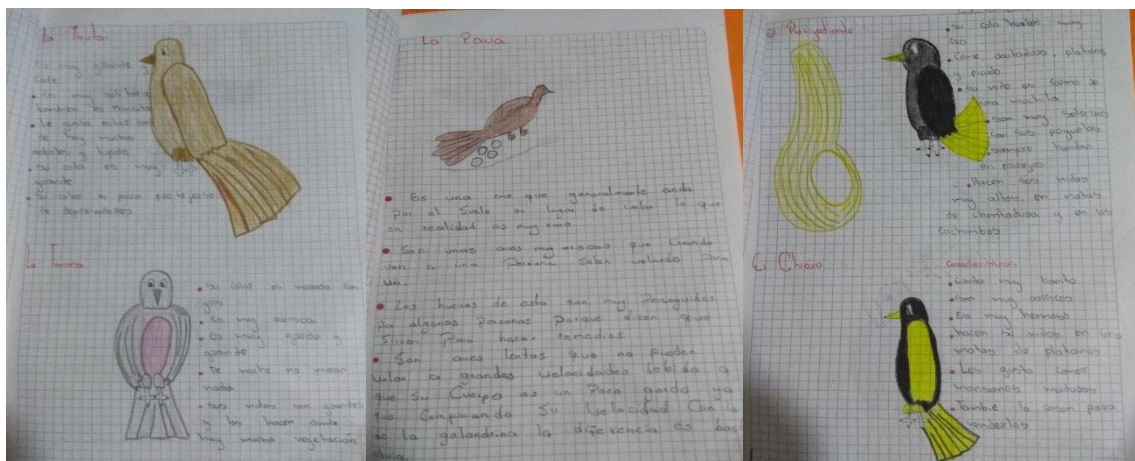


Ilustración 13: folleto de pájaros, elaboración de los educandos de grado noveno.

(30/08/2019)

De esta práctica de saber cabe destacar que se encontró que el pájaro rabo jediondo es un animal que se alimenta de picudo un tipo de escarabajo que daña las palmas de chontaduro que en este lugar son el cultivo que dan sustento a las familias y que para eliminarlo los campesinos fumigan contaminando las aguas que luego son consumidas por la comunidad. Sin embargo, el rabo jediondo es un pájaro muy apetecido por su carne y la

población ha disminuido, ocasionando la proliferación del picudo. Esta práctica recuperó y reconoció un saber popular que la comunidad posee sobre las aves del territorio la cual se utiliza en el grado séptimo en las temáticas de ecosistemas y nichos ecológicos, aquí se denota el potencial de los saberes populares de las comunidades sobre sus recursos naturales.

Visto y evaluado las prácticas de saberes desarrolladas donde se reconoce la diversidad de los recursos naturales, fue necesario analizar cómo estaban distribuidos en la zona para ello, con el profesor de sociales y los educandos se realizó una cartografía de relieve y de recursos ambientales (Ilustración 14)



Ilustración 14: cartografía distribución de recursos naturales, fuente propia. (16/10/2019)

La lectura crítica de un dibujo, como lo mencionan los educandos o cartografía develó que la agricultura, ha disminuido notablemente la población de bosque nativo al punto que solo por vereda se tenían dos o tres regiones de este bosque, a los sujetos en un momento determinado a reconocer las veredas como su territorio y a reconocerse como sujetos de cambios comprometidos a cuidarla. Un estudiante se refiere así, “es una forma de

conocer cómo se encuentra nuestra vereda a partir de un dibujo detallado, como fue fundada y comprometernos a cuidarla”. (EJA – DCE, p. 26). En este sentido, la cartografía no solo visibiliza algunos aspectos de la comunidad sino, que al comprometerse con el territorio reafirma su identidad campesina y empoderamiento de su lugar de vida. Para Barragán (2016), “Este tipo de cartografía permite que las diferentes comunidades se empoderen de sus espacios territoriales, para transformar las propias realidades”. (p.253)

Igualmente este ejercicio, permitió reconocer el ecosistema; los animales y las plantas que aquí conviven con las personas y a fortalecer los vínculos con la naturaleza. Esto lo manifiesta un estudiante “ahora sabemos la distribución de nuestra fauna y flora, este es nuestro territorio”. Para Barragan y Amador (2014) “la cartografía social-pedagógica posibilita el empoderamiento de un grupo de personas de manera tal, que, identificando gráficamente las relaciones que acontecen en su territorio, pueden comprender las diferentes problemáticas que allí suceden” (p. 136).

Ahora bien, estar situados en el contexto rural invitó a reflexionar sobre el papel del ser humano en la tierra y sus ganas de monopolizar todo, considerando que la intervención del hombre en un mundo cada día más difícil, se debe a la mercantilización de la vida que sobre pasa la razón. En efecto un educando describió esta situación de la siguiente manera:

En estos instantes, yo no sé qué, sobre el futuro de la humanidad ya que el futuro va a ser como un apocalipsis gracias a la única raza, la que no cuida lo que un Dios o hecho natural creó. Pensándolo bien nuestra raza nunca tuvo que haber existido porque somos una raza destructora que por el solo hecho de tener lo que quiere, no le importa destruir y, ¿nace? Qué hizo la tierra en tiempos pasados que le llegó tal castigo. En estas circunstancias había sido mejor que fuera un simple animal y no un

ser tan complejo, pero destructor en la tierra que se apodera de todo lo que no le corresponde (REJEA-DC).

Considerando que en el territorio se encontró gran diversidad de recursos naturales pero a la vez se evidenciaron problemas ambientales que disminuye notablemente estos recursos, se logra una reflexión colectiva con los actores educativos, madres y padres de familia con lo cual, se asume un papel responsable por ser moradores de este planeta, y se propone una jornada de reforestación anual con la comunidad educativa sembrando árboles nativos de la zona, para aumentar los bosques nativos entendiendo que estos son importantes para la fauna y para algunos trabajos que se desempeñan en el territorio. Primero se reforestó la cancha de futbol en la clase de educación física, los estudiantes aseguran que hacen falta árboles en esta parte para la sombra (Ilustración 15). Este lugar se escoge por la cercanía al colegio, sin embargo, no fue posible hacer seguimiento al proceso por miedo a las minas antipersonas, la rectora manifiesta que “no es muy seguro llevar a los educandos hasta ese sitio” por lo tanto, se tiene que cambiar la dinámica de la práctica de saber y cada educando siembra su árbol en su finca. Para los educandos fue muy desconcertante no poder realizar el seguimiento y mirar que las salidas fuera de al I.E. a lugares apartados pues no sería posible, es así como los aspectos económicos y políticos de la zona llevaron a replantear la práctica de saber. De esta manera, la escuela visibilizó otros problemas que al no salir de ella, no serían relevantes. Sin embargo, lo que sucede fuera de la escuela condiciona la práctica pedagógica, abrir las puertas de la escuela es insertarnos en la realidad colombiana, abrir las formas de pensar e interactuar con una realidad que no favorece a las zonas campesinas; la guerra.

La reforestación y los conflictos en el territorio permearon la práctica pedagógica gestando educandos más propositivos y activos frente a las adversidades. De acuerdo a esto, McLaren (2015) invita a que “los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos”. (p.256)



Ilustración 15: siembra de árboles en la cancha de futbol. Fuente propia. (28/10/2019)

Como resultado de la reflexión en comunión con los educadores acerca de la práctica pedagógica y buscando alternativas de escritura y lectura con los educandos desde la propia experiencia, resurge la revista institucional, como estrategia pedagógica para motivar la escritura y lectura, desde su propia cotidianidad, desde sus percepciones de su mundo y del mundo:

Ha contribuido en darme cuenta de las deficiencias y apatía que tienen los estudiantes por la lectura y la escritura. Por lo tanto, es necesario realizar algunas prácticas con los estudiantes, como lecturas que sean de su gusto, y apropiadas a su edad y creación de textos cortos de acuerdo a su cotidianidad. (TDCAG-p.57)

Es un trabajo colectivo de toda la I.E, los educandos hicieron parte él, creando un nombre *INFORMATIVO SEGUENGUE* y su respectivo logo, para ello plasmaron elementos del territorio que los representa e identifica como campesinos, allí se puede

observar (Ilustración 16.) el cultivo de chontaduro, como unos de sus pilares de la economía, resaltan la importancia del agua como parte importante de su vereda y del mundo, que da vida y la construcción de conocimiento desde su territorio como una forma de intervención no solo, local sino global. De esta forma la revista es la excusa para el encuentro con las historias, las formas de vida, y su cultura, un encuentro horizontal sin relaciones de poder, identificándonos con el otro y con la realidad, según, Freire (2005) “en este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (p. 110). Estas formas de interacción ha propiciado prácticas pedagógicas propositivas, involucrando a los educandos y a educadores a conocer e intervenir su territorio desde la escuela, motivados por que comprendieron que ellos también tienen mucho que enseñar y que con el trabajo escolar es posible cambiar las relaciones de dominio sobre la naturaleza, esto ha facilitado el trabajo en las aulas y fuera de ellas, disminuyendo la apatía que tenían por aprender y emprender acciones en mejoramiento de su territorio. Lo que se evidencia en el siguiente relato de una docente de la IE:

Considero que la revista ha sido muy oportuna para mi proceso como docente en formación continua, esto dado que involucra directamente a nuestros estudiantes, se les permite asumir un rol activo dentro del aprendizaje y personalmente me enriquece ver el interés de los chicos y chicas por mostrar sus conocimientos de maneras creativas y reflexivas, ellos y ellas asumen su aprendizaje, lo hacen más propio por lo cual es notable que en realidad están aprehendiendo para la vida y no para el momento. (EPDG -60)

Por otra parte, tiene como finalidad visibilizar las diferentes estrategias pedagógicas, desarrolladas en cada asignatura, de modo que el educando sea el actor de su aprendizaje y lo refleje como un ser íntegro y de gran capacidad de crear. Para esto, ellos

escriben en cada asignatura, resaltando sus saberes, el educador corrige escritura y ortografía, posteriormente, se recogen los escritos y se trabaja en la edición y entrega a los padres de familia.

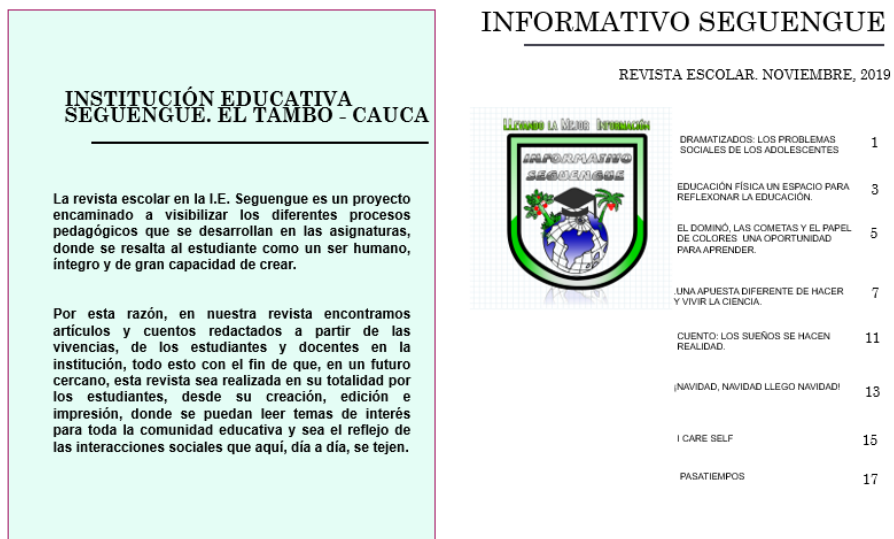


Ilustración 16. Portada de revista institucional, fuente propia. (25/11/2019)

La revista se trabaja anualmente y hasta ahora se han publicado dos números, uno digital del 2017 y el impreso del 2018. En la digital hay artículos relacionados con el territorio; la historia de fundación de Seguengue y los aspectos más relevantes de su historia, se da a conocer su ecosistema; plantas, ríos y quebradas. Dentro de las plantas los usos que tienen en la zona, hay mitos y cuentos de la autoría de los educandos. En la revista impresa se destaca la participación de los intercolegiados como un espacio de reflexión y fortalecimiento de las relaciones sociales, con toda la comunidad educativa, la fuerza de estar unidos y de apoyarse mutuamente, el juego como un medio de aprendizaje, otra forma de hacer ciencia desde el territorio y las obras y manualidades que los muchachos crean en artística.

Además, es una opción pedagógica de participación desde su creación hasta la escritura de artículos, potencializando el ejercicio de la escritura y la lectura a partir de las experiencias vividas y la unión entre los saberes locales y el conocimiento estandarizado. Se visibilizan otros epistemes, propios de los campesinos, aprehendidos en relación con la naturaleza y la familia. Así mismo, la vinculación de la familia mediada por la tradición oral crea un puente intergeneracional; la escritura dio vida a la palabra, puesto que la revista sirvió de instrumento para continuar con el proceso de reflexión de nuestras prácticas pedagógicas y de las problemáticas de la comunidad para su posible intervención. Por consiguiente, la revista es un medio de comunicación permitiendo compartir, apropiarse e identificarse con los saberes de la comunidad provocando tomar responsabilidad y determinar acciones sobre las problemáticas de la zona, por ello:

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico – reconocimiento del otro y reconocimiento de si en el otro- es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común (Freire, 2005, p. 16)

La palabra cobró vida en los encuentros de reconocimiento, lectura crítica, escritura y de reflexión, que se llevaron a cabo en la I.E., permitió entender el territorio más allá de un sitio geográfico, en el cual se tejen lazos irrompibles e intangibles mediados por la interacción con la naturaleza dejando de ser un lugar sin significado para la I.E, entendido como un espacio en donde se dan, interactúan y confluyen los saberes, convirtiéndose en el escenario que facilita el proceso enseñanza – aprendizaje y creando nuevo conocimiento en colectivo, a través del medio ambiente y sus problemáticas; pensamiento – acción que llevó a involucrar a toda la comunidad educativa desde los pequeños hasta los grandes como sujetos de vida, puesto que estos lazos nacen en las edades pequeñas y se fortalecen o se

pierde a medida que el niño va creciendo en gran medida culpa de la escuela que aliena las mentes de los niños.



Ilustración 17: socialización proyecto de investigación. Tejiendo con los docentes, fuente propia (17/02/2020)

Para ello se presentó en la I.E. en el año 2020, los resultados obtenidos de la investigación y expresar el deseo comunitario de educandos y educadores que se implementará como una práctica pedagógica que busque el mejoramiento, la conservación y restauración del ecosistema, degradado por unas prácticas agrícolas inadecuadas; fumigación excesiva con fertilizantes y fungicidas, tala de bosque nativo para la siembra de chontaduro y cultivos de uso ilícito. Además, evaluar los daños causados por la minería de carbón explotada en los años 90 y sus estragos en las fuentes de agua, ya que es un deber de la educación transformar mentalidades opresoras de esta forma el educando no simplemente denuncia lo que está mal en la sociedad sino que se involucra en los cambios que se deben hacer con el fin de respetar todo lo que en la tierra habite. Freire (2012) nos invita a que:

(...) debemos asumir con urgencia el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques (p. 83)

Tabla 2.

Temas por áreas, articulación del Proyecto Ambiental Institucional Colectivo (P.A.I.C.)

			SUELO	VENENO	ALIMENTOS	AGUA
Primaria	Prácticas agropecuarias	Foro	Qué es suelo	Charla y folleto	Qué consumen Orgánicos-Inorgánicos	Humedad
			Caminata		Comida chatarra	Compost
Humanidades			Globalización	Ensayos sobre semillas nativas	Diseño de material con reciclaje	Prácticas indígenas para conservación del agua
			Capitalismo			Tradición oral (fuentes hídricas)
			Biodiversidad (Cuidado de entorno y cuerpo)			
Matemáticas			Análisis estadístico	Cantidad de veneno fertilizante	Tonelada de producción	Cantidad de agua utilizada en fertilizante
Ciencias			Efectos de la deforestación	Impacto del uso de químicos	Consumo de alimentos fumigados	Impacto de la deforestación en los recursos hídricos
Directiva			Gestión de elaboración de compostaje por familia	Reducir la utilización de venenos y	Conversatorio sobre ventajas de usar	Prácticas inadecuadas en la elaboración de

				fertilizantes desde la producción de compostaje	compostaje para la producción agrícola	compostaje que aumentan la contaminación del agua
--	--	--	--	---	--	---

Al hacer la presentación del avance de la propuesta de investigación al grupo de docentes, algunos estuvieron de acuerdo y a otros se les notaba lo indispuestos que estaban frente al cambio, comportamiento que se había hecho notorio cuando se presentó la revista del bachillerato, es de aclarar que este grupo de docentes siempre desde el primer taller expresaron su comodidad y confort con la pedagogía tradicional y doctrinera.

Si comparamos el tiempo de antes y el de ahora, antes los padres eran más estrictos y solo con una mirada se sabía que había que hacer la tarea, ahora somos más flexibles, permisivos, dejamos que participen y no decimos que están mal, sino que deben mejorar y si perdemos la autoridad, perdemos todo. (TDNG -8)

En este caso al socializar el avance al directivo docente de la I.E. en conjunto con los educadores que se habían vinculado, se empiezan a proponer estrategias, para la unión de toda la planta docente de la I.E y por ende de los niños de primaria como base de la investigación. De esta forma los educandos participaron en la elaboración de su eslogan y logotipo del proyecto para ser incluido en el Plan de Educación Institucional (PEI). La planeación de este proyecto sería transversalizar las asignaturas a las prácticas agrícolas inadecuadas de la zona, aunque este año se haría la implementación se han realizado desde algunas asignaturas y se ha dificultado pues los niños no cuentan con conectividad, y el acceso a internet es muy limitado, por la falta de señal y no cuentan con recursos económicos en sus familias.

Es de resaltar, que algunas conductas competitivas en los educandos han ido cambiando un ejemplo de ello es cuando dibujaron el eslogan y logan del para el proyecto unieron todas las ideas en un solo dibujo que representa a todo el grupo. (Ilustración 18). Caso muy contrario con los educadores ha sido aún más difícil pues siempre están predispuestos por la evaluación de desempeño y la calificación que obtendrán, lo que no les permite el trabajo en grupo y solidario.



Ilustración 18: logo y eslogan para el P.A.I.C. Elaboración colectivo, grado noveno.

(02/03/2020)

A medida que íbamos trabajando se descubrían problemas uno de ellos es que la tradición oral de la vereda estaba debilitada, es decir, los padres de los muchachos que ahora están en el colegio que oscilan entre unos 20 y 40 años de edad, los hijos de estos padres en la mayoría de las ocasiones debían ir a preguntar a sus abuelos o tíos abuelos acerca de las plantas o mitos, leyendas o la propia historia de la vereda, de esta forma la revista institucional escribe todas estas historias y saberes para que no olviden y recuerden quienes son, de hecho en la primera edición de la revista el escrito de los estudiantes es una

recopilación de plantas, arboles, quebradas ríos. Este escrito develó que las plantas, arbustos y árboles son útiles para la comunidad en el caso de los ríos, las quebradas y los ojos de agua no conocen el nombre o no lo tienen.

Los educandos se volvieron más propositivos un claro ejemplo fue en la siembra de los árboles, por cuestiones de seguridad de todos, no fue posible seguir con la esta actividad como se había planteado, entonces ellos decidieron sembrar algunos árboles que ya estaban en la I.E. en diferentes partes del plantel y aquellos que no los habían traído sembrarlo en sus casa, la mayoría grabaron videos explicando el árbol sembrado, el lugar de siembra y quienes de la familia les habían ayudado.

Involucrarse colectivamente, en la cotidianidad, de la siembra, el juego, la empatía y el goce de la naturaleza fue útil para encaminar la práctica pedagógica a través de estos elementos, encontramos posturas semejantes entre los educandos y educadores comprendiendo, que las relaciones de poder y las estructuras de clase excluyentes y repetitivas absorbían esas otras, subjetividades que nos unen a la naturaleza, al territorio esas, que despertaron cuando la práctica pedagógica salió del encierro, problematizó y emprendió acciones. Estas percepciones movilizaron la forma positivista de la investigación por otras formas de investigación; más humanas y comprometidas con la vida, aquellas que tejen lazos para identificar-se con el otro y sus problemáticas o limitaciones, sueños y miedos, dejando claro que el investigador-docente, es un ser permeado por todos los conflictos; sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales, se deja a un lado el investigador de bata blanca, de laboratorio alejado de las personas y se viste de bata de colores, colores del territorio. Para Freire (2012), “La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino con

el mundo y con los otros (p. 47)”, se hace parte del mundo cuando los sueños convergen en un lugar sin ataduras, miedos y limitaciones, entonces la escuela comienza a volverse ese sitio en el cual todo es posible, cuando la vida colectiva toma importancia.

Finalizando, estas acciones se formalizaron y se integraron al PEI, que debido a la emergencia sanitaria y sobre todo a las precarias condiciones de conectividad no ha sido posible su desarrollo en totalidad y esto no significa que allí termine, significa que el proyecto sigue su caminar, nutriéndose cada día y coloreando la vida de todos los involucrados; la comunidad, pues es un trabajo de los chicos, ellos se sienten motivados, a trabajar y a cambiar.

CULTIVA – VAMOS. A MANERA DE CIERRE ABIERTO

La práctica pedagógica tradicional o conductual propia de la educación bancaria promueve las relaciones verticales autoritarias en la escuela, para algunos educadores esta facilita el proceso enseñanza – aprendizaje o lo que se conoce como la transmisión de conocimiento, que conduce a una separación, entre la vida cotidiana de los educandos y educadores y la escuela, provocando desinterés y alineamiento frente a los problemas que hay en la comunidad. Igualmente, este tipo de educación fomenta la competencia dentro de unos parámetros homogeneizadores excluyentes de las otras maneras de ver la vida, de las otras formas de vivir, diferentes a las establecidas por las políticas de Estado que vienen incluidas en los lineamientos y evaluaciones no solo para los educadores sino también para los educandos, es así, como la escuela se convierte en una fábrica que produce mano de obra barata y calificada para que el entramado laboral. En fin, una educación que sirve y

obedece a la estructura capitalista del país y del mundo, invisibilizando las comunidades campesinas alienándolas frente a los problemas, promoviendo el desarraigo de sus saberes y alimentando las políticas extractivistas de los recursos naturales.

Esta tipo de educación ha fomentado en la I.E. lo que Freire nombra como la cultura del silencio y los educandos y comunidad en general son personas temerosas de hablar, de denunciar lo que está mal, de hacer valer sus derechos y de exigir respeto de los educadores a los educandos, pues en este proceso de instrucción y obediencia no hay espacio para fomentar el dialogo y la participación desde sus habilidades y destrezas, provocando señalamientos y exclusión. Estas formas de opresión y de dominación pasan a otros espacios como la familia, el grupo de amigos y la naturaleza, este último provocando grandes fragmentaciones al ecosistema y atentando con la supervivencia del campesino.

La Educación Popular y sus principios coherentes con la vida y el respeto llevaron a reflexionar y cambiar la escuela, estructurada en el marco del mercantilismo y sometimiento de la vida que no aporta al cambio e invisibiliza y desfigura su verdadero actuar en las comunidades y territorios. Para conocer las percepciones de la escuela la cartografía jugó un papel muy importante por la forma en que los participantes interactuaron y la comodidad y confianza en la que estaban, de forma que se dio lugar a una participación no condicionada por el investigador, cada educando libremente expresa sus sentires, aquellos que causan miedo, felicidad, motivación y deseo de estar en la I.E., todos estos elementos formaron una telaraña de emociones y deseos de cambiar las formas de educar dentro de la I.E.

Lo anteriormente mencionado, nos advirtió acerca de una práctica pedagógica tradicional que condiciona la forma de aprender de manera tal que los educandos y educadores dejan de percibir la realidad puesto que la transmisión no genera las condiciones necesarias para alimentar la comprensión crítica del mundo. Es por ello, que se plantearon, en conjunto con los educandos salidas del aula de clase y de la institución para facilitar la movilidad de pensamiento a través de la indagación y del reconocimiento del territorio de forma tal que dinamizó el pensamiento y la práctica pedagógica instaurándola en otro lugar y en otras condiciones que favorecen la interacción social y resignifican el quehacer del educando y de la escuela.

Salir a otros espacios como la loma, el río, la chorrera y contar historias sirvieron para re-crear una práctica pedagógica desde el encuentro entre la escuela y el territorio, visibilizando problemas medio ambientales que luego, después abrir caminos en colectivos se logró incluir en el P.E.I, el Proyecto Ambiental Institucional Colectivo (P.A. I. C), la siembra anual de árboles, la huerta y la revista institucional como estrategias pedagógicas para resignificar los saberes de la comunidad y de esta forma ir deconstruyendo paulatinamente el concepto de práctica pedagógica tradicional mecanicista que ha imperado en la I.E y logrando volver realidad prácticas de saberes que a la vez reconfiguran las prácticas pedagógicas tradicionales.

Finalizando, se incluyó el territorio como un eje que vincula la escuela con la comunidad a través de la práctica pedagógica, fortaleciendo los lazos entre educandos, comunidad y territorio de manera que, desde la institucionalidad se centran los esfuerzos en defender los recursos naturales, visibilizar los saberes comunitarios y desconfigurando el imaginario de la escuela tradicional de hacer investigación.

4.1 Recomendaciones y dificultades

En primer lugar, fue difícil decidir el tipo de metodología por parte del investigador se pensaba que no era posible mezclar la I.A.E. con la cartografía pues se creía que las dos eran metodologías. Sin embargo, el temor de los educandos al inicio de la investigación no permitió utilizar las técnicas y métodos utilizadas en la I.A., como las entrevistas o la diarios de campo, fue necesario buscar unas técnicas donde el estudiante no se sintiera temeroso de lo que diría, es por ello que la cartografía por ser una técnica que es en grupo y un dibujo los educandos se sintieron ~~más~~ cómodos y ~~más~~ a gusto. Terminando la investigación los educandos ya tenían diario de campo se permitían leer lo que habían escrito y las entrevistas en grupo eran más fluidas aunque siempre en estas últimas demostraban temor o vergüenza al ser grabados y se buscaron técnicas interactivas populares para que por medio del juego ellos pudieran expresar sus sentires.

En segundo lugar, con algunos educadores fue difícil iniciar el dialogo por cuestiones de poca empatía o miedo al cambio de sus formas de enseñar, en ciertas ocasiones preocupados por la evaluación de desempeño y por las actividades que se tenían que cumplir. Otro factor importante era la falta de colaboración o poca empatía con los compañeros educadores, no dedican más del tiempo que deben y hacer investigación para la mayoría es muy difícil y requiere dedicar tiempo fuera de las aulas de clase, tiempo que no es remunerado, ni tenido en cuenta en la evaluación de desempeño, salir del confort en el que se encuentran y la individualidad de los compañeros son factores decisivos para una participación total de toda la I.E.

En tercer lugar, cuando la investigación fue avanzando con cada tropiezo que se daba siempre con los educandos se encontraron otras formas de intervenir por lo tanto la participación activa de todos en todas las actividades como talleres o proyectos fue decisiva y confortante para la investigadora, son ellos los que al final de todo hacían las cosas y proponían como hacerlas teniendo en cuenta las dificultades que se nos presentaban. Estos espacios de participación no siempre fueron las aulas de clase, fueron los días culturales los descansos, las horas libres los talleres con otros educadores para proponer otras formas de evaluar o de hacer una práctica pedagógica diferente.

Empezar a cultivar un lazo entre la escuela y el territorio, caminando con dificultad, pero con esperanza y amor forjamos un nuevo camino. Camino que hoy recorreremos todos juntos, camino que de tanto andar se vuelve más transitado y esperanzador para el territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastidas, L. J., (2016). *Territorio y Educación Popular. Una experiencia política y educativa en el contexto campesino del municipio de Silvia, Cauca*. (Tesis de maestría). Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Barragán, D. F., (2016). Cartografía Social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>
- Barragán, D. F., y Amador, C. J. (2014). La cartografía social pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, (64), 127-141. Recuperado de [file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-LaCartografiaSocialPedagogica-6280215%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-LaCartografiaSocialPedagogica-6280215%20(1).pdf)
- Brönstrup, C., Godoi, E., y Ribeiro, A. (2007). Comunicación, lenguaje y comunicación organizacional. *Signo y pensamiento*, (51), 26 – 37. Recuperado de [file:///C:/Users/USER/Downloads/4593-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16585-2-10-20131213%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/4593-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16585-2-10-20131213%20(2).pdf)
- Contreras, L. (2018). Diálogos de saberes, movimientos y decolonialidad en el Perú. *La piragua*, (44) 54 – 61. Recuperado de: <http://www.ceaal.org/v2/index.php/v2/cpub.php?publica=0>
- Cendales, L. (2007). *Pedagogía de la participación en la escuela*. Derechos humanos IX
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Ediciones Moratas, S. L
- Enriquez, V, C., (2018). *La chagra como escenario pedagógico del entorno vivo para la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en el grado sexto de la*

Institución Técnica Agropecuaria Indígena Cumbe del municipio de Cumbal (Tesis de maestría). Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán,

Colombia: editorial Envió. Recuperado de: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Territorios.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

García, B. E., Gonzáles, S. P., Quiroz, A., y Velázquez. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: FUNLAM.

García, Nelly. (2014). La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes. *Investigación arbitrada*, 18 (60), 257-267. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/356/35631743008/>

Guiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. *Pensamiento popular*, (002), p. 28-37.

Guía 7: Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. (2004) Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Huergo, J. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuelas y educadores populares*. La plata, Argentina: Ediciones EPC de periodismo y comunicaciones. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171101052927/pdf_1294.pdf

Korol, Claudia. (2008). La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia. En Ceceña, Ana, (Ed.), *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. (pp. 177-191) Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100817091913/saberes.pdf>

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: EDICIONES DE LA TORRE

- Latorre, Antonio. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: GRAÓ. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- López, A., y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación – acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342. 579- 604. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_26.html
- McLaren, P. (2005). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: siglo XXI editores. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/présentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la Educación Popular)*. Lima, Perú: CEAAL.
- Ordoñez, R. (2017). *Caminar la palabra para la construcción de nuevos escenarios de participación en la relación escuela – comunidad* (Tesis de maestría). Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Saldarriaga, O. (2016). La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *EL MAESTRO*, 20 (41), 10-20. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/17715>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Editorial. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquía. Recuperado de <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

Guiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. *Pensamiento popular*, (002), p. 28-37.

Posada, J. (2011). Algunas reflexiones sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. *La Piragua*, 1(34). 81-94. Recuperado de http://www.ceaal.org/images/stories/LaPiragua/La_Piragua_34.pdf

IV ANEXOS

4.1 Mi cartografía: es así como me siento en mi colegio

INTRODUCCIÓN: La cartografía que exprese a través del dibujo mis sentimientos, emociones y relaciones que día a día tengo, mi manera de ver el mundo y de sentirlo y, además, permite visibilizar las diferentes problemáticas que allí se gestan. Para ello, con mi grupo de trabajo respondo cada una de las preguntas llegó a consensos establezco un dialogo sincero y honesto y expreso nuestras ideas a través del dibujo.

1. ¿Qué lugar o lugares prefieres o te gustan del colegio?
2. ¿Qué sueles hacer en estos lugares?
3. ¿Qué lugar o qué lugares son los que menos te gustan?
4. ¿En algún lugar del colegio te sientes triste o aburrido?
5. ¿En qué lugar te sientes alegre?
6. ¿Consideras que el colegio tiene lugares peligrosos? ¿Dónde?
7. ¿Qué lugar te gustaría cambiar del colegio?
8. Marca con un color los lugares o espacios del colegio donde sientes que no eres importante.
9. Marca con una estrella el lugar o lugares que creas son los más importantes
10. ¿Cuándo vas camino al colegio que lugar del recorrido es el que más te gusta?
11. ¿Cuándo vas camino a casa que parte del camino es el que menos te gusta?
12. ¿Qué lugar o lugares crees que han cambiado en la vereda? ¿Señala con un color los cambios que consideres positivos y con otro color los que consideres negativos?

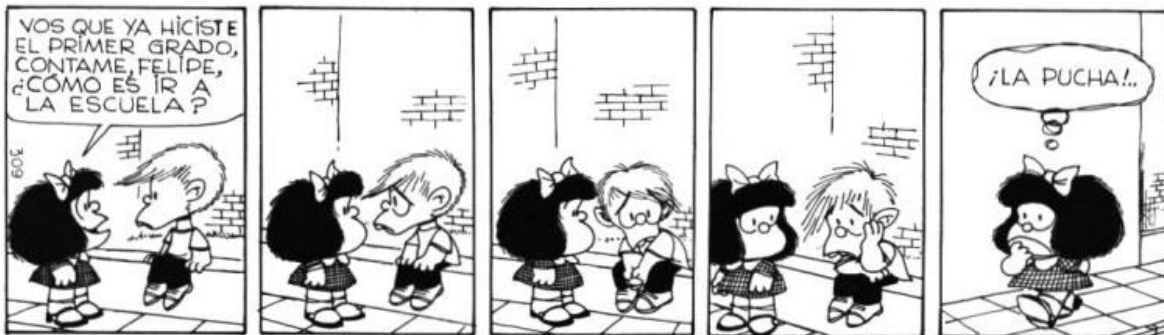
*CON LA PARTICIPACIÓN SE FOMENTAN ESPACIOS DE COMUNICACIÓN
INDISPENSABLES PARA UNA VERDADERA CONVIVENCIA Y UN DIÁLOGO AMENO
Y FRUCTIFERO.*

4.2 Taller de reflexión de mi práctica pedagógica: Esta es mi práctica pedagógica

1. En tu práctica pedagógica tienes en cuenta los saberes previos del estudiante.
2. ¿Qué percepción tienes de los estudiantes en tus clases?
3. Algunas veces los estudiantes te han pedido que cambies la estructura de la clase.
4. ¿Cómo es la estructura de la clase?
5. En tus prácticas pedagógicas tienes en cuenta el contexto de la región. ¿De qué forma lo haces o lo integras?
6. Evalúas a los estudiantes teniendo en cuenta las diferencias en el proceso de aprendizaje, que se dan entre cada uno de ellos.
7. ¿Qué estrategias utilizas para tener a los muchachos atentos y motivados en las clases?
8. Se da la oportunidad para que los estudiantes se expresen libremente respecto a un tema.
9. ¿Cuándo hay preguntas diferentes a las del tema que se está trabajando, se dan espacios para generar un diálogo y articularlas al tema que se está ejecutando?
10. En tus clases propicias espacios y motivas a los estudiantes para que haya un dialogo permanente

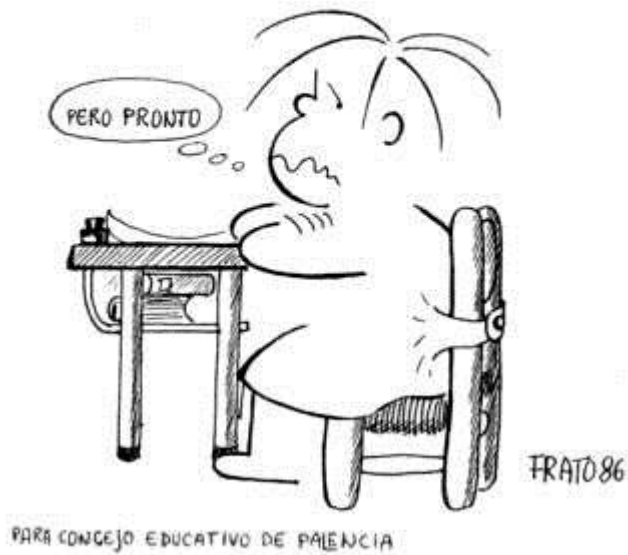
11. Estableces conexiones entre los contenidos, la realidad de la región y la realidad mundial, y a partir de allí motivo a los estudiantes a la investigación.
12. ¿Qué piensas que hace falta para propiciar espacios de reflexión sobre la situación actual donde hay un cambio en lo social y lo ambiental debido a la globalización?

Tiras cómicas





UNA ESCUELA ALTERNATIVA



4.3 Entrevista a los mayores: conociendo y compartiendo los saberes

1. ¿Quién fue el primer poblador de la vereda?
2. ¿Qué árboles o plantas son nativas de la vereda?
3. Las plantas o árboles nativos tienen alguna utilidad para nosotros. en la época de ustedes se utilizaban para algo.
- 4.Cuál es la manera de sembrar las plantas nativas.
5. Las plantas nativas de la región de gran follaje pueden impedir el derrumbe de un terreno.
6. Dentro de las plantas nativas hay algunas medicinales, como de llaman y como se cultivan

7. ¿Cuántos ríos o quebradas tienen nuestra región? ¿Cómo se llaman? ¿Su cantidad de agua es igual que en la época de antes?
8. Las plantas o árboles nativos son atacados por algunos parásitos
- 9.Cuál es el nombre se algunas plantas que se consideran peligrosas para los cultivos.
Por qué se consideran peligrosas.
10. Hay plantas que protegen los cultivos.

MUCHAS GRACIAS POR TODA LA ATENCIÓN PRESTADA. ASÍ APRENDO MÁS.

4.4 Taller de cartografía distribución de recursos naturales: conocer y re- conocer mi territorio

Dialoga con tus compañeros y esboza el mapa de la vereda de Seguengue con su relieve, ubica en él los límites y luego empieza a dibujar lo que se te pregunta a continuación.

1. ¿Cuáles son los lugares más frecuentados en tu vereda?
2. ¿En qué partes de la vereda podemos encontrar cultivos de caña de azúcar, chontaduro, plátano y café?
3. ¿Cuál es la montaña más alta de Seguengue?
4. ¿Cuál es el camino de herradura más antiguo y más difícil de caminar?
5. ¿Señala en el mapa cuáles son los nacimientos de agua que conoces y escribe sus nombres?
6. ¿De las vertientes de agua cuáles son las más visitadas?
7. ¿Señala en el mapa los árboles nativos de tu vereda en los lugares que se encuentran?

8. ¿Dibuja el lugar con más avistamiento de aves?
9. ¿En qué lugares en tu vereda hay bosques nativos?
10. ¿Señala los cultivos de pino y eucalipto que hay en tu Seguengue?
11. Dibuja las zonas más propensas a deslizamientos
12. Señala los lugares de minería que hay y simboliza los minerales que se explotan o han sido explotados
13. Señala con una estrella los lugares que más te gustan de tu vereda
14. Señala con un círculo rojo los lugares de tu vereda que no te gustan.

4.5 Entrevista dirigida a docentes sobre la estrategia pedagógica

INFORMATIVO SEGUENGUE (REVISTA)

1. ¿Cómo considera usted que la revista institucional ha contribuido a la transformación de su práctica pedagógica?
2. ¿Cómo los aportes que ha realizado desde su área a la revista han contribuido a tejer relaciones entre la Institución Educativa y *el* territorio?
3. ¿Cómo considera que la revista hace aportes a la comunidad educativa en lo pedagógico, social y político?
4. ¿Qué dificultades se presentaron a la hora de implementar esta estrategia pedagógica y qué recomendaciones usted haría?

4.6 Entrevista final. Apreciación del trabajo de investigación

1. ¿Qué aprendizajes le quedaron a usted, luego de las actividades desarrolladas en el área de biología?
2. Crees que estas experiencias contribuyen a la comunidad y al colegio?
3. En el proyecto de educación ambiental se contemplan algunas problemáticas de la zona están de acuerdo con ello. Qué otra cosa le anexarían.
4. Con el trabajo de taxonomía realizado por cada estudiante creen que ha quedado aprendizaje y que ha contribuido en algo a los problemas de la comunidad.
5. De las actividades desarrolladas en clase de biología, cuál o cuáles les gustaron más y estas los motivaron a estudiar y aprender más. Por qué.
6. ¿Cómo se sintieron en la siembra de árboles. Piensan que tiene una relación con los temas vistos y que aporta esta actividad a la comunidad?

MUCHAS GRACIAS POR TODO.