

Trayectorias de formación y trans-formación en la comunidad educativa de la Institución Educativa La Esperanza en Santander de Quilichao: una sistematización de experiencias



RUBEN FELIPE MERA MONTILLA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR
POPAYÁN
2025

Trayectorias de formación y trans-formación en la comunidad educativa de la Institución Educativa
La Esperanza en Santander de Quilichao: una sistematización de experiencias

Trabajo de grado para optar al título de magister en Educación Popular

Línea de investigación – Sistematización de experiencias

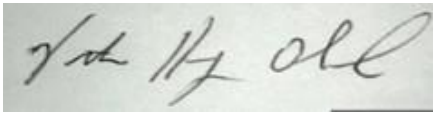
RUBEN FELIPE MERA MONTILLA

Director:

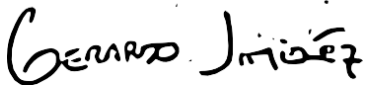
Mg. VICTOR HUGO QUILINDO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN POPULAR
POPAYÁN
2025

Nota de aceptación

Director: 

Mg. VICTOR HUGO QUILINDO

Jurado: 

Mg. GERARDO HERNÁN JIMÉNEZ LÓPEZ

Jurado: 

Mg. JESÚS ORLANDO CEDEÑO DORADO

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 19 de diciembre de 2025

Contenido

Resumen	8
Introducción	9
Capítulo I. Descripción del Problema.....	10
Planteamiento Del Problema y Pregunta Problematicadora	11
Estado Del Arte	15
Contexto.....	19
Aspectos demográficos	20
Contexto Socio Cultural	21
Objetivos	23
General	23
Específicos	23
Justificación.....	23
Referente Conceptual.....	24
Educación	25
Educación Popular	26
Educación Propia	29
Movimientos Sociales	30
Participación Crítica.....	34
Memoria histórica	36
Lucha comunitaria	38
Dialogo de saberes.....	39

Propuesta Metodológica	43
Ruta Metodológica.....	47
Plan de Sistematización.....	48
Recuperación del Proceso Vivido.....	49
Reflexiones de Fondo	50
Puntos de Llegada.....	51
Población	52
Técnicas de Recolección de la Información.....	53
Diario de campo	55
Entrevistas	56
Capítulo II. La Institución Educativa la Esperanza, un Escenario de Tensiones,62 Disensos y Consensos	62
Roles, Dinámicas, Análisis y Reflexiones Propias Frente al Entorno Administrativo	63
Más Allá del Aula: La Educación Entre Diversos Frentes.....	73
Memoria Histórica y Trascendencia de la Lucha Comunitaria.....	84
Representación y Participación comunitaria. El Liderazgo Como Voz y Voto de los Demás.....	88
Autogestión, Pertenencia y Conocimiento Comunitario	90
Visión Hacia Una Pedagogía Vocacional	93
Capítulo III. Sembrando Futuro: La Institución Educativa La Esperanza Como Motor Productivo, Refugio y Espacio de Lucha Comunitaria	97
Cuando la Escuela Siembra Con la Comunidad: Diálogo, Identidad y Saberes Campesinos en Acción	98
Entre el Conflicto y la Esperanza: La Comunicación y el Rol Protector de la Institución Educativa	102
Presencias Ausentes: El colegio en el Vacío Del Acompañamiento Familiar.....	104

La Institución Educativa Como Espacio de Reivindicación de Derechos y Fortalecimiento Organizativo	110
Capítulo IV. La Institución Educativa como Escenario Dialógico y Pedagógico	116
Entre discursos y Realidades: la Fuerza Transformadora de la Comunidad Educativa	116
Semillas del Pasado, Esperanza Del Futuro: la Memoria Como Fuerza Educativa	117
La Asamblea Como Espacio de Participación, Reconocimiento y Empoderamiento	118
Cuando Educar Implica Comprender: la Institución Educativa Ante Realidades Disfuncionales	119
Formar para la Vida: Propuestas Rurales de la Comunidad Para Una Educación Transformadora	120
Aprendiendo Con la Comunidad	121
Mi Experiencia Como Puente Entre lo formal y lo Comunitario	122
De la Participación a la Transformación: Discursos, Ejes y Caminos en la Institución Educativa la Esperanza	123
Referencias	127

Tabla de figuras

Figura 1 <i>Ubicación geográfica</i>	19
Figura 2 <i>La Institución Educativa como espacio de encuentros</i>	22
Figura 3 <i>Esquema de la ruta metodológica</i>	52
Figura 4 <i>Actividades de participación de la comunidad educativa</i>	63
Figura 6 <i>Restaurante escolar</i>	71
Figura 7 <i>Trabajo comunitario en la escuela</i>	94
Figura 8 <i>Saberes comunitarios en la escuela</i>	102
Figura 9 <i>La educación en medio del conflicto</i>	104
Figura 10 <i>La escuela. Un lugar seguro</i>	110
Figura 11 <i>Protesta en defensa de una educación digna</i>	115

Resumen

En el campo educativo actual, la tensión entre la educación popular y la convencional constituye un eje central de reflexión. Mientras la educación tradicional ha priorizado la transmisión estandarizada del conocimiento, la educación popular se plantea como una alternativa dinámica y participativa que reconoce y articula saberes diversos mediante el diálogo y la inclusión. Esta investigación busca ampliar el horizonte teórico, investigativo y pedagógico de la Educación Popular dentro de un contexto formal: la Institución Educativa La Esperanza, en Santander de Quilichao.

A partir de la sistematización de experiencias, se propone una lectura crítica y situada del entorno escolar, donde se revelan tensiones, posibilidades y aprendizajes compartidos. El estudio aborda, en primer lugar, las dinámicas cotidianas institucionales, evidenciando el surgimiento de saberes, puntos de encuentro y conflicto. Luego, se contextualiza teóricamente la propuesta mediante una revisión del estado del arte global, nacional y regional. También se describe el territorio, con sus características socioculturales y demográficas, para comprender el escenario investigado.

Finalmente, se analizan testimonios de actores de la comunidad educativa, en un ejercicio centrado en el reconocimiento del saber popular y la participación activa. Las voces recogidas permiten evidenciar diversas formas de vivir y comprender la educación, reafirmando la vigencia de la Educación Popular como propuesta pedagógica alternativa. Esta se presenta como guía para la transformación institucional y comunitaria, al favorecer una relación más humana, dialógica y transformadora entre escuela y territorio.

Palabras clave: Educación Popular, institucionalidad, diálogo de saberes, experiencias, participación.

Introducción

La presente investigación aborda la relación entre la educación popular y la educación formal, entendiendo esta articulación como un diálogo necesario para repensar las prácticas educativas desde una perspectiva más inclusiva, participativa y contextualizada. Mientras la educación tradicional se ha centrado en la transmisión estandarizada del conocimiento, la educación popular propone un enfoque emancipador que valora los saberes locales, la participación comunitaria y los procesos de transformación social.

Desde esta mirada, se plantea la necesidad de ampliar el horizonte teórico y práctico de la educación formal mediante la incorporación de los principios de la Educación Popular en la Institución Educativa La Esperanza del municipio de Santander de Quilichao. Este ejercicio busca promover un modelo educativo dialógico, reflexivo y pertinente, que responda a las realidades y necesidades de la comunidad educativa rural.

La investigación se organiza en cuatro capítulos:

- El primer capítulo presenta el contexto institucional y sociocultural, los antecedentes teóricos y el estado del arte que sustentan el estudio.
- El segundo capítulo recoge las voces de los protagonistas, reconociéndolos como portadores de saberes legítimos que enriquecen el proceso educativo.
- El tercer capítulo analiza críticamente las dinámicas de la comunidad educativa, visibilizando tensiones y transformaciones que surgen del diálogo entre lo institucional y lo comunitario.
- Finalmente, el cuarto capítulo expone las reflexiones y aprendizajes obtenidos, proponiendo nuevos caminos para fortalecer los vínculos entre educación, comunidad y territorio.

Esta investigación, desarrollada desde un enfoque crítico social y mediante una sistematización de experiencias, se fundamenta en los principios de la Educación Popular para reafirmar que la escuela rural es también un espacio político y cultural, donde los saberes comunitarios y académicos pueden entrelazarse en un proceso continuo de aprendizaje, participación y transformación.

Capítulo I. Descripción del Problema

La educación ha sido una lucha política y organizativa de los pueblos Indígenas, afros y campesinos en América latina, básicamente, porque es por este medio que muchas de sus culturas han sido arrasadas, fragmentando identidades y la existencia de los propios pueblos y comunidades, bajo una educación homogeneizante.

El papel determinante que juegan estos procesos educativos en el acontecer de las comunidades tiene que ver con la permisibilidad o no del posicionamiento del estilo de vida homogeneizante. Se puede decir que el sistema económico capitalista ha sido avasallador y ha logrado que la mayoría de las sociedades o naciones del mundo adopten su sistema económico.

Colombia no ha sido la excepción, y lo ha realizado por medio de las políticas transnacionales que ha patrocinado. Una de esas políticas es la que imparte el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su ejercer, aunque en los estatutos y diseños para la educación en Colombia argumenten lo contrario, y es que, en la práctica real se caracteriza por el desconocimiento de la diversidad cultural dentro de las escuelas, bien sea porque los docentes no están en capacidad de afrontar este tipo de situaciones como lo es la diversidad en las aulas de clase o bien porque el ajuste de los estándares en el diseño de los P.E.I. se hace difícil y discordante.

Ante la insistencia organizativa y de movilización de pueblos y comunidades se han alcanzado aspectos anclados a políticas de reconocimiento y en el campo educativo a ejercer políticas de participación administrativa, de formulación de propuestas educativas acordes a los territorios y comunidades, entre otras.

En esta medida la organización política de los pueblos originarios se ha hecho más fuerte hasta establecer movimientos que se mantienen hasta hoy, y establecen relaciones con el estado para el reconocimiento de los derechos culturales y colectivos, siendo la etnoeducación, la educación propia y en términos más amplios e incluyentes, la Educación Popular como alternativas fuertes en sus plataformas políticas.

Con lo anterior se describe el proceso histórico en que las comunidades y los pueblos en Latinoamérica han librado positivamente sus luchas en favor del fortalecimiento de la identidad y sus tradiciones, pero aún quedan otras luchas por superar.

La educación debe tener en cuenta, no solo las particularidades sociales de estos grupos, sino también, de otros colectivos muy diversos que también confluyen recurrentemente en las instituciones educativas, para lo cual, resulta necesario expandir los espacios de participación que hasta ahora se limitan solo a la colaboración parcial por parte de la comunidad educativa y a flexibilizar los currículos que hasta el momento solo llega a una relación de rendimiento de informes por parte de la institución a la comunidad educativa, mas no, en la integración de estas comunidades para la elaboración y ejecución del mismo.

Planteamiento Del Problema y Pregunta Problematicadora

En el contexto local, específicamente en la institución educativa La Esperanza ubicada en la vereda La Palomera de Santander de Quilichao Cauca, se encuentran una serie de situaciones que develan aspectos concernientes al devenir recurrente de la institución; estos hechos permiten hilar un tejido amplio de posibilidades que direccionan a la Educación Popular como un referente pedagógico compatible desde una sensibilidad comunitaria.

Tales eventos giran en torno a la inconformidad de parte del estudiantado y cuerpo docente por los incumplimientos de secretaria de educación en cuanto a la contratación del PAE, vigilancia y servicios generales; al impacto que implica las pérdidas de plazas docentes en la institución; a las polémicas por la distribución de recursos en el establecimiento educativo evidenciadas en los diálogos emergentes de los trabajos comunitarios dentro del plantel; a la organización y participación en los entes de control (personería y contraloría); y entre otras, al disgusto por la forma de evaluación docente anual.

En este orden de ideas, se hizo seguimiento a las tensiones generadas dentro de la institución educativa, en la medida que no se cuenta con un servicio de provisiones de mercado para el restaurante escolar de manera permanente, tampoco se contrata vigilancia y menos personal de aseo, y si se hace, son contrataciones temporales con una mala prestación del servicio por su intermitencia.

Esta situación implica que los tiempos destinados al trabajo académico se reduzcan considerablemente porque se debe dejar espacio en el horario para que los estudiantes, padres de familia y profesores realicen las actividades de aseo y organización de la planta física, además que por ser jornada única el horario académico se recorta por no estar en condiciones de recibir y dar clases “*con hambre*” hasta muy tarde.

En este aspecto se debe reconocer la posición crítica, propositiva y organizativa de los estudiantes en cabeza del personero estudiantil, quienes decidieron convocar a los representantes de curso y padres de familia (en comunicado público de la Institución Educativa el 22 de mayo de 2022) para realizar una jornada de protesta en la que incluyó una visita a la casa de la gobernación en la cabecera municipal para hacer los respectivos reclamos; además de otras acciones de hecho como: no recibir clases hasta lograr soluciones, no hacer el aseo de las instalaciones educativas, divulgación de la problemática a través de carteleras, entre otras.

Otra situación que suscita conmoción, es la amenaza constante por liberación de plazas docentes en las sedes, esto quiere decir, que con pocos estudiantes o que con la disminución de la tasa técnica de matrícula no se puede sostener la planta completa de personal docente. A pesar de que son pocos los estudiantes que faltan para cumplir con el requisito, las jornadas de protesta por parte de padres de familia, estudiantes y docentes, no resulta suficiente para dar un parte de tranquilidad permanente en la estabilidad de las plazas en la institución.

El actual sistema educativo pretende resolver los problemas de este sector desde los números, con estadísticas y normatividades que no tienen en cuenta las necesidades reales de la población campesina de escasos recursos y atenta contra sus derechos fundamentales como lo es el de la educación. Al quitar un docente, con la excusa de que los cupos matriculados no dan para sostenerlos, implica que recaiga sobre los otros docentes la labor académica de todos los grados atendidos.

Lógicamente, el esfuerzo se duplica para el equipo docente encargado, pero el nivel de la calidad educativa disminuye porque merma la atención que le debe brindar a cada grupo y a cada estudiante en particular.

Los padres de familia en compañía de algunos docentes y rector toman cartas en el asunto sin mayor éxito, realizando asambleas para estudiar y discutir el caso (reunión sede Palmichal abril 2023), programando visita a directora de núcleo y secretario de educación departamental.

Otra situación que genera tensión en el ámbito laboral y se convierte en foco de polémica, es el sistema de evaluación docente que normatiza el decreto 1278 para la contratación de docentes.

Los profesores nombrados con este decreto deben ser evaluados anualmente por el rector de la institución. Esto no sería inconveniente si el trabajo docente no se rigiera por los intereses de ministerio de educación que pretende evaluar con el sistema de pruebas “*saber*” que mide en términos generales el conocimiento y la calidad de la educación en las instituciones, desconociendo otros procesos importantes de carácter político y social que se llevan en las diferentes instituciones públicas.

Igualmente, la interacción permanente de los miembros de la comunidad educativa en los espacios académicos e institucionales genera diversos tipos de diálogos, entre ellos es muy recurrente uno que despierta mucho interés e inquietud y es el del manejo que se le da a los dineros y recursos que ingresan al colegio para su funcionamiento y mantenimiento.

En todas las asambleas y reuniones de carácter formal o incluso en los encuentros de pasillo en diálogos informales, durante o después de una actividad que reúna a los padres de familia, docentes y/o estudiantes, la preocupación por el deterioro de la institución y muchas falencias que presenta, lleva a preguntarse ¿qué está pasando con los recursos con los que cuenta la institución anualmente? ¿cómo se están invirtiendo? y ¿dónde se ven reflejados? Estas inquietudes que generalmente salen a flote en cualquier discusión o conversación cuestionan directamente la administración ejercida parte de la institución.

A pesar de los informes financieros que el administrativo muestra, nunca es suficientemente claro ni de conformidad para la comunidad educativa; la cual ha determinado hacer cambios en algunos aspectos a través de consejo de padres y consejo directivo donde tienen mayor fuerza de participación.

Todas estas situaciones particulares, entre muchas otras, que emergen en el devenir de la cotidianidad institucional y comunitaria, suscitan el interés y la preocupación en la comunidad educativa convocando a posibles encuentros dentro y fuera del escenario institucional.

Sin embargo, aunque con una participación limitada, se puede evidenciar cómo la comunidad responde con sus aportes e inquietudes ante todas estas circunstancias, demostrando conocimiento, liderazgo y gran capacidad de análisis crítico para el abordaje de estas problemáticas, reflejando unas formas de educación y formación que en su mayoría han sido adquiridas durante esos recorridos de vida, de esas interacciones comunitarias de pervivencia en los territorios y que han forjado unas formas de vida y de relacionamiento social.

La propuesta de investigación tiene como contexto el espacio de relacionamiento de los padres de familia y la IE La Esperanza, en la vereda La palomera, del municipio de Santander de Quilichao, donde se integran en las decisiones y acciones del establecimiento desde las formas organizativas comunitarias que se proponen de una manera intercultural ya que el territorio donde se encuentra la institución reúne comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes y mestizas, las cuales pueden conformar una o varias de estas categorizaciones sociales que inciden en las dinámicas de participación, convivencia y toma de decisiones colectivas.

La diversidad cultural, puede presentar dificultades y tensiones, en el sentido de que, según la formación de cada grupo social, puede tener valores, normas y formas de organización distintas, llevando a otras interpretaciones en los modos de participación y toma de decisiones, así como los conflictos emergentes por la forma institucional y las formas comunitarias de tomar decisiones y ejercer acciones. Es por esto que los procesos comunitarios, la formación que aportan a sus integrantes, la estandarización curricular por parte de la educación formal, los proyectos de vida orientados y vistos desde los diversos escenarios en los que se desenvuelven los estudiantes del colegio, la administración de los recursos con los que cuenta la institución educativa, el impacto del desarrollo comunitario en el devenir institucional y el impacto de lo institucional en el devenir comunitario, entre otras, son elementos que constituyen ejes problematizadores generando necesariamente un diálogo de saberes.

Las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria en territorios interculturales, especialmente en contextos rurales o étnicamente diversos tienen aristas que permiten dimensionar situaciones complejizantes en el proceso de desarrollo escolar, pero esas mismas

aristas permiten dar sentido a nuevas formas de pensamiento educativo y formativo que se relacionan, no solo con el proceso académico, sino también con la dinámica social político-administrativa que constituyen dichos ejes problematizadores.

Estas situaciones generan pregunta alrededor de los actores involucrados en el proceso educativo en relación a:

¿Cuál ha sido la participación de la comunidad educativa durante el periodo comprendido entre 2022 y 2024, en relación con la formulación y desarrollo de propuestas alternativas o proyectos que den respuesta a las necesidades institucionales?

Estado Del Arte

Este ejercicio investigativo que apunta a la búsqueda y reconocimiento de elementos sociopolíticos, económicos, religiosos, entre otros, que generan transformación y aportes sustanciales a las formas de educación formal, al tiempo que pueden retroalimentar los procesos de desarrollo comunitario, se hace un sondeo general global y local donde se puede encontrar investigaciones que se asocian en gran medida por la ruta metodológica y por el interés que suscita la participación comunitaria en las nuevas políticas educativas, con grandes y significativos aportes, pero también dejan entrever algunos vacíos que en el trabajo actual y permanente desde muchos escenarios se busca superar.

A nivel internacional se pueden encontrar de manera global, investigaciones que sistematizan e hilan experiencias en torno a la participación de las comunidades relacionada con la vida escolar y los procesos de construcción en su devenir comunitario.

Un ejemplo es el trabajo de investigación de Bustos (2011) en España donde destaca la importancia de la participación comunitaria en escuelas rurales, ejemplificando programas educativos como Escuela Nueva en América Latina y Escuelas Aceleradoras en Estados Unidos. El artículo reflexiona sobre el empoderamiento de las comunidades rurales, reconociendo la riqueza del saber popular. Concluye que la participación comunitaria es crucial para preservar costumbres y tradiciones, abogando por un enfoque multidisciplinario y destacando la actitud abierta de docentes comprometidos. Sin embargo, la falta de especificidad en la metodología limita la confirmación precisa de los resultados, dejando vacíos en el proceso metodológico.

En Chile, la investigación titulada “Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: el caso del grupo TAIKAN” constituye un referente relevante

en el uso de la sistematización como ruta metodológica. El estudio tuvo como propósito recuperar, analizar e interpretar críticamente los aprendizajes generados por la organización comunitaria TAIKAN, dedicada al desarrollo local y la inclusión social en la Región de Coquimbo. Desde un enfoque de educación popular y participación comunitaria, la sistematización permitió reconstruir el proceso vivido por los actores sociales, identificar los factores que favorecieron la sostenibilidad de sus acciones y reconocer los saberes colectivos emergentes de la práctica.

Esta metodología se empleó no solo como técnica de evaluación, sino como proceso reflexivo que articuló la experiencia con la producción de conocimiento socialmente situado. Los resultados mostraron que la sistematización fortaleció la identidad organizativa, promovió el aprendizaje colaborativo y visibilizó las transformaciones alcanzadas en los territorios, evidenciando su potencial como estrategia investigativa para comprender y potenciar las prácticas educativas y comunitarias.

Esta investigación que sistematizó las experiencias en el grupo TAIKAN, como el proceso de sistematización realizado en la Institución Educativa La Esperanza, comparten el propósito de comprender y resignificar las prácticas comunitarias desde la experiencia vivida por sus participantes. En el caso chileno, la sistematización permitió reconstruir los procesos de formación, organización y acción social de una comunidad que buscaba fortalecer la inclusión y el desarrollo local. Este enfoque, sustentado en la educación popular, promovió el aprendizaje colaborativo y la generación de saberes colectivos orientados a la transformación del territorio.

la sistematización en la IE La Esperanza parte de la exploración de diversos espacios institucionales pedagógicos, formativos y participativos con el fin de problematizar las dinámicas que emergen en torno a la educación comunitaria y visibilizar los discursos de los distintos actores de la comunidad educativa. Mientras que la experiencia TAIKAN se centró en procesos de desarrollo social y territorial, la de la IE La Esperanza enfatiza la reflexión crítica sobre el quehacer educativo y las formas de participación que surgen dentro de la institución como escenario de construcción comunitaria.

Ambas experiencias conciben la sistematización como un proceso político-pedagógico que valora la práctica y la voz de los sujetos como fuentes de conocimiento, demostrando su eficacia para comprender y transformar los procesos educativos y comunitarios.

A nivel nacional y regional también se pueden encontrar varias investigaciones en torno a la educación y la incidencia de lo comunitario en su conformación. Se toma como referente el caso de la investigación realizada por Peralta Pabla, Cervantes Viviana, Olivares Amado, Ochoa Josefina (2019), denominada “Educación propia de la etnia Moka: Experiencia organizacional contemporánea”, donde las posibilidades de inclusión que ha propiciado en estas últimas décadas la globalización, han impactado de manera diferente a los grupos étnicos indígenas en los países de Latinoamérica, los cuales llevan a cabo proyectos para aprovechar los avances

que han logrado a nivel social, económico, cultural y educativo. El objetivo de este trabajo es proponer un modelo de etnoeducación para la etnia Mokaná, del territorio de Malambo en el departamento del Atlántico, costa Caribe colombiana, de acuerdo con los lineamientos del Sistema de Educación Indígena Propio.

A nivel metodológico se distingue que el diseño de esta investigación es de tipo exploratorio transversal, con un enfoque cualitativo y método etnográfico-hermenéutico. Las técnicas para la recolección de datos se sustentan en la revisión documental, la observación participante y la entrevista a profundidad.

Los resultados obtenidos con esta investigación fueron el diseño de un modelo etnoeducativo para el territorio de Malambo, con formación docente de personal nativo y foráneo desde la etnoeducación, para el fortalecimiento y divulgación de la memoria ancestral, recuperación de su lengua y tiende a preservar sus tradiciones para las nuevas generaciones. Se concluye, que esta propuesta constituye un lineamiento concreto en las mallas curriculares y en los proyectos educativos institucionales que permite hacer realidad las distintas disposiciones relativas a la etnoeducación.

El anterior referente establece una conexión importante de diálogo de saberes entre lo comunitario y lo institucional sustentado en la etnoeducación como modelo educativo mediador en una relación horizontal de conocimiento. Esta investigación se remite exclusivamente a la comunidad indígena, por lo que se queda corta en la integración a otros tipos de población mayoritaria.

Otro referente es Urrea Pérez, John Alexander (2021) quien en su investigación titulada: “la educación comunitaria como estrategia generadora de participación ciudadana y política: sistematización de una experiencia”, realiza un estudio cualitativo basado en la sistematización de experiencias con jóvenes del movimiento gestores de paz en la comuna 8 de Medellín. Su propósito fue analizar cómo los procesos de Educación comunitaria contribuyen al fortalecimiento de la participación ciudadana y política en contextos sociales vulnerables.

A través de talleres, entrevistas y revisión documental, el autor reconstruyó las prácticas educativas y de organización social desarrolladas entre 2011 y 2014. Los resultados mostraron que la educación comunitaria sustentada en principios de Educación popular, fomenta la conciencia crítica, el empoderamiento y La participación activa en la transformación social en sectores especiales de la sociedad como lo son el infantil y juvenil.

Este antecedente me parece relevante porque soporta a la sistematización de experiencias como una metodología pertinente en el sentido de que se nutre del saber y los aprendizajes

adquiridos desde la cotidianidad y permite ver las transformaciones que surgen en los procesos de encuentro y participación en espacios formativos con enfoque comunitario y participativo.

Se tiene que:

- Este trabajo que se referencia hace su praxis investigativa con la sistematización de una sola experiencia. Para nuestro caso, se tienen en cuenta varios factores descritos en el área problemática que generan la participación comunitaria.
- Para demostrar el impacto que puede generar la educación comunitaria en la participación ciudadana, el referenciado recurre al análisis de registro documental, entrevistas, grupos focales, y talleres como fuentes de información. En nuestro caso, a excepción de los talleres, se usaron estos instrumentos para visibilizar y rastrear los espacios, los discursos y los aportes que los sujetos aportaron.
- En ambas investigaciones se puede reconocer que una educación comunitaria inspirada en la educación popular impulsa la construcción de pensamiento crítico, potencia el protagonismo de cualquier colectivo social y favorece su compromiso con la transformación de la realidad comunitaria.

Desde la perspectiva regional se destaca la investigación realizada por Molina V y Tabares J (2014), titulada “Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia” donde se presentan los resultados del componente educativo de la investigación cosmovisión de la unidad en la comunidad indígena Nasa de Caldono, departamento del Cauca Colombia, que tuvo como objetivo identificar los rasgos configurativos de la cultura del ocio en el resguardo indígena de San Lorenzo de Caldono y su relación con la cultura del desarrollo sostenible.

El proceso metodológico se fundamentó en la etnografía y la estadía permanente en la comunidad, durante la cual se participó en una serie de actividades colectivas (IAP). Como técnica de análisis de información, se ubica en una fase interpretativa desde la hermenéutica dialéctica. Las técnicas e instrumentos que hicieron posible el registro para la sistematización fueron: Notas de campo, filmaciones, grabaciones, fotografías, acopio de documentos producidos por la misma comunidad y tesis de grado.

Se puede concluir de esta investigación que, en el plano de la educación, esta intención lleva toda la propuesta formativa de la comunidad Nasa, pues la escuela como parte de la sociedad debe ser un espacio de interculturalidad, por el cual el comportamiento y la actitud de los actores educativos sea abierto a la presencia de diferentes culturas, en un trato horizontal caracterizado por el reconocimiento y la valoración de lo que cada uno es y representa. Es una interculturalidad que supera la vieja idea y práctica de la asimilación, muy publicitada por

instituciones como la escuela oficial y la religión, y se instala en cambio como una metodología de apropiación de lo externo.

En términos generales, se puede afirmar que existen grandes e importantes acciones de participación por parte de las comunidades en torno a la institucionalidad de la educación en sus territorios. Igualmente se establece la etnoeducación como respuesta alternativa a los modelos de educación formal en función y favorabilidad para las comunidades ancestrales, y se designa gran relevancia a la educación propia como alternativa de construcción y preservación de conocimiento propio comunitario; ambas vertientes de la educación en aras de establecer una relación recíproca a través de diálogos de saberes en una dirección horizontal.

Si bien es cierto, que las comunidades rurales campesinas se visibilizan de alguna forma en estos tipos de procesos, son las comunidades indígenas, las pioneras en las movilizaciones para la recuperación y reivindicación de sus derechos ancestrales. De ahí que la atención y el interés de la óptica investigativa se direcciona con mayor relevancia a este sector de la población y se quede muy escasa la participación y sistematización de ejercicios prácticos de participación comunitaria desde otros sectores de la población.

Contexto

Figura 1

Ubicación geográfica



Nota: Municipio de Santander de Quilichao, departamento del Cauca, Colombia. Tomado de Archivo: https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:MunsCauca_Santander_de_Quilichao.png

Aspectos demográficos

La Institución Educativa La Esperanza de la vereda La Palomera está ubicada al oriente del municipio de Santander de Quilichao, en el departamento del Cauca. Es una institución rural de carácter mayoritario, es decir que se acoge a un sistema educativo público, que imparte una educación formal estandarizada según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Además de la sede principal la integran 3 sedes: Santa Rosa, Guayabal y Palmichal. En total recoge una población escolar mixta con más de 200 estudiantes.

La comunidad educativa de la Institución se encuentra conformada por una población diversa en su composición étnica y sociocultural, en la que predomina el sector indígena, seguido por población campesina y, en un porcentaje muy reducido, por familias afrodescendientes.

El grupo indígena, mayoritariamente, se distingue por su fuerte organización social y comunitaria, sustentada en valores de solidaridad, colectividad y defensa del territorio. Sus prácticas culturales y cosmovisión orientan las dinámicas familiares, sociales y educativas, fortaleciendo el vínculo entre los saberes ancestrales y los procesos formativos escolares. La participación de las autoridades tradicionales y de los padres de familia generalmente es activa y constante, lo que favorece una relación estrecha entre la escuela y la comunidad.

Por su parte, la población campesina, aunque en menor número, también evidencia altos niveles de cohesión y participación comunitaria. La mayoría de sus integrantes hacen parte de juntas de acción comunal y de organizaciones campesinas de carácter laboral o asociativo, lo que refleja su compromiso con la gestión del territorio y el bienestar colectivo.

En cuanto a la población afrodescendiente, esta representa un porcentaje reducido dentro de la institución; sin embargo, se ha integrado activamente a las dinámicas locales, adoptando formas de vida y participación propias de los contextos campesinos o indígenas en los sectores donde residen.

En cuanto al cuerpo docente, este está conformado en su mayoría por profesores provenientes de la ciudad o de cabeceras municipales, quienes cuentan con experiencia previa en otras instituciones educativas rurales. Su llegada ha aportado nuevas perspectivas pedagógicas y metodológicas, aunque también plantea el desafío de fortalecer los procesos de contextualización cultural y de interculturalidad educativa, fundamentales para responder a la diversidad étnica y sociocultural que caracteriza a la comunidad de La Esperanza.

También es común contar con la presencia de población itinerante proveniente de otras localidades cercanas a la región, así como de otros departamentos e incluso de contextos internacionales. Este grupo aporta una mayor diversidad cultural, pero también plantea desafíos en términos de adaptación, continuidad escolar y permanencia educativa, debido a la movilidad

constante que caracteriza su modo de vida.

En cuanto al ámbito económico, la comunidad desarrolla sus actividades principalmente en torno a la agricultura, siendo el cultivo del café el eje productivo central, complementado con siembras de pan coger destinadas al autoconsumo y al comercio local. Otras fuentes de ingreso son el transporte en mototaxi, la minería artesanal, y los oficios relacionados con la raspa de hoja de coca, además de diversas labores informales que reflejan las condiciones socioeconómicas de la zona.

Es así, cómo este territorio cuenta con influencia de diversas poblaciones con características culturales definidas como el Pueblo Indígena Nasa, Comunidades Afrodescendientes, comunidades campesinas y mestizos; de la misma manera la ruralidad está en la mayoría de estos pobladores. Estas características poblacionales hacen parte de la vida escolar, por lo que, en el proceso educativo y administrativo, se evidencia una fuerte incidencia por parte de padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa que intervienen en el devenir institucional a través de un diálogo de saberes que revela su importante formación política, sus posturas conscientes de la realidad por la que atraviesan y sus intereses para lograr transformaciones en la institución educativa y comunidad en general.

Lo anterior genera un fuerte interés para la propuesta de investigación por la mirada política administrativa y por los matices de interculturalidad a las dinámicas propias de la institución escolar que direccionan cambios sustanciales en la realidad local.

Contexto Socio Cultural

La IE LA ESPERANZA expone en su manual de convivencia (I.E. La Esperanza, 2023) la direccionalidad como ente educativo hacia un horizonte formativo, en el cual tiene como misión:

Propender una educación integral basada en valores y principios de respeto a las diferencias, fundamentadas en una pedagogía activa a través de procesos de participación de los educandos, promoviendo el desarrollo social y empresarial autosostenible que permite una mejor calidad de vida. (P. 21),

Y tiene una visión en la que se proyecta a “ser reconocida por gestar procesos sociales, ambientales, culturales, y empresariales sostenibles dentro de su contexto rural, privilegiando la formación de seres humanos preparados para generar cambios para el bien común y la convivencia pacífica en el mundo actual”. (P. 21)

Por lo tanto, la institución educativa asume una filosofía que también está contenida en el manual de convivencia y promulga lo siguiente:

La promoción y el desarrollo del conocimiento, de los valores sociales y democráticos formando personas comprometidas con la sociedad y la preservación del medio ambiente, creativas, críticas, visionarias, emprendedoras, con fundamentos democráticos esenciales para su vida, capaces de valorar y asumir su propia identidad. El estudiante debe fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso con los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo del PEI y su proyecto de vida, estableciendo relaciones de respeto y valoración entre las diversas culturas en condiciones de equidad social y de género. (IE la Esperanza 2023 p 21)

Así mismo, la IE LA ESPERANZA, se arma con una serie de valores como referentes fundamentales en la práctica cotidiana, entre ellos se destacan la inclusión y la participación, muy pertinentes para esta investigación, que hacen alusión a la importancia de la valoración de la diversidad existente en nuestro entorno, para dar soluciones por una vía democrática a los problemas y necesidades generales respetando las particularidades, procurando así una educación de calidad.

Figura 2

La Institución Educativa como espacio de encuentros.





Nota: Actividades culturales representativas del sector y asambleas institucionales.

Objetivos

En relación con lo descrito anteriormente, se fijan unos derroteros o propósitos sobre los cuales se enrutó el proyecto investigativo para lograr la comprensión y el acercamiento dialógico de la comunidad educativa.

General

Visibilizar la participación de la comunidad atendida en la institución con las directivas institucionales durante el periodo comprendido entre los años 2022 y 2024, con relación a la formulación y desarrollo de propuestas alternativas o proyectos que dan respuesta a las necesidades institucionales.

Específicos

- Rastrear las formas de participación de la comunidad educativa en los procesos de formación y desarrollo de la institución educativa la Esperanza.
- Identificar los ejes temáticos en los discursos y prácticas de la comunidad educativa para atender las necesidades de la institución educativa la Esperanza.
- Interpretar críticamente los caminos recorridos por la comunidad educativa para la transformación política, administrativa y formativa de la institución educativa la Esperanza.

Justificación

A través de esta investigación, se pretendió visibilizar en las formas de relacionamiento cotidiano de la comunidad educativa en cuestión, la importancia de la educación popular como movimiento pedagógico liberador en los proyectos educativos institucionales, puesto que promueve un enfoque participativo, crítico y contextualizado del aprendizaje. Algunas razones para su importancia incluyeron: Inclusión y equidad, participación activa, relevancia cultural, construcción colectiva del conocimiento, desarrollo de conciencia crítica, formación ciudadana. La educación popular en los colegios no solo se trata de transmitir conocimientos, sino de empoderar a los estudiantes y comunidad educativa en general para que sean agentes de cambio en sus comunidades.

La pertinencia de esta investigación desde el enfoque de la Educación Popular en la educación formal, radica en su capacidad para adaptarse y responder a las necesidades, contextos y realidades específicas de los estudiantes y comunidades. Algunos aspectos que destacan su pertinencia son: Contextualización, flexibilidad curricular, inclusión de saberes locales, enfoque participativo, formación integral, promoción de la conciencia crítica. La Educación Popular en los colegios es pertinente porque se centra en las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y comunidad educativa, promoviendo un aprendizaje significativo, inclusivo y transformador.

Por otra parte, esta investigación aporta múltiples beneficios y transformaciones tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa en general al visibilizar instancias tales como: empoderamiento estudiantil y comunitario, construcción de ciudadanía, valoración de la diversidad, desarrollo de habilidades sociales, reflexión crítica, promoción de prácticas pedagógicas innovadoras, conexión con la comunidad, relevancia y significado. La Educación Popular en los colegios no solo puede mejorar la calidad educativa, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de sociedades más justas, democráticas e inclusivas, razón por la cual fue una alternativa para el proyecto. Las características descritas introducen elementos novedosos y enriquecedores representando aportes significativos al aplicar principios de educación popular en la educación formal, en el contexto tradicional de enseñanza.

Referente Conceptual

Los propósitos de la propuesta investigativa apuntan a descubrir, comprender y potenciar las posibilidades de acercamiento y aprovechamiento de los diversos saberes que convergen en este escenario de relacionamiento formativo, buscando las formas más democráticas de diálogo horizontal, que fortalezcan el desarrollo institucional y motiven el pensamiento crítico de los agentes participativos del ente educativo.

Para tal comprensión, es necesario tener una idea clara de algunos conceptos que convergen en el ámbito educativo y comunitario, que serán abordados desde distintas perspectivas, así como la relaciones entre ellos. Tales conceptos, giran en torno a la educación y todas las variantes en que se concibe y aplica de acuerdo con las necesidades e intereses propios que cada grupo social considera pertinente.

De igual manera, es de crucial importancia tener claro lo que se entiende por organización y participación comunitaria y la relación desde la postura política que implican estos sectores con la educación.

Educación

Desde una mirada personal, retomo lo planteado por Torres Carrillo (2016), al percibir la educación como una acción social intencionada en la que unos sujetos buscan influir en las formas de saber, valorar o actuar de otros sujetos. Nos comparte este autor que existen prácticas educativas en todas las sociedades y en todo tipo de grupos sociales para transmitir conocimientos, valores y destrezas. La institucionalización de la educación es relativamente un proceso reciente, y los niveles escolares no surgieron como los aplicamos hoy. Además, es preciso señalar que existen prácticas educativas fuera del sistema escolar, como los procesos de socialización primaria (Berger y Luckman, 1986), los medios de comunicación y los movimientos sociales, entre otros.

Por su parte, Ley 115 o ley general de educación (1994) la define en términos generales así “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (Congreso de Colombia, 1994, art. 1. p. 1).

La ley que nos rige menciona que el ser humano está en constante desarrollo y evolución, participando activamente en la creación, transformación y adaptación a su entorno biológico, social y cultural. Esto conlleva responsabilidades para cumplir y derechos para demandar compromisos. En este contexto, la educación se presenta como una práctica social que se modifica conforme el grupo crece o disminuye, o conforme a las circunstancias coyunturales dando lugar al surgimiento de formas necesarias en su reajuste.

En un ejercicio de concertación desde las posturas de estas definiciones, se destaca la visión Integral de la Educación, que se concibe como un proceso social intencionado, donde un sujeto busca influir en las formas de sentir, saber, valorar y actuar de sus semejantes. Se puede

destacar su papel en la formación permanente, personal, cultural y social, fundamentada en una concepción integral de la persona como miembro de un colectivo social.

De acuerdo con el enfoque evolutivo del Ser Humano, la ley de educación mencionada sugiere que el ser humano está en constante desarrollo y evolución, participando activamente en la creación, transformación y adaptación a su entorno biológico, social y cultural. Este desarrollo conlleva responsabilidades y derechos, y la educación se presenta como una práctica social que se ajusta según las necesidades, intereses, crecimiento o disminución de los grupos sociales. También se muestra el papel sustancial de la diversidad de Prácticas Educativas, se reconoce que existen diversas prácticas presentes en todas las sociedades y en diferentes grupos sociales, tanto dentro como fuera del sistema escolar. Estas prácticas incluyen procesos de socialización primaria, medios de comunicación y movimientos sociales, entre otros.

Es importante destacar el papel de la pedagogía como un saber fundamental relacionado con las prácticas educativas, generando teorías y enfoques en educación, constituyendo su rol reflexivo sobre el mismo. De acuerdo con la aplicación del sistema educativo se reconoce que la educación no implica automáticamente reflexión pedagógica, y ser educador no es lo mismo que ser pedagogo. Así mismo, la enseñanza, como una acción institucionalizada e intencionada, es llevada a cabo por educadores con el objetivo de que los educandos aprendan contenidos culturales definidos por autoridades educativas.

En síntesis, se aborda la educación desde una perspectiva integral, reconociendo su diversidad de prácticas, la importancia de la pedagogía y subrayando el continuo desarrollo del ser humano y su relación con la educación y el entorno social.

Educación Popular

Considero que la educación popular no es simplemente un modelo más: es una apuesta radical por la dignidad, donde las comunidades reconocen su propio valor, sus propias historias y capacidades. Creo que una educación centrada en la participación democrática y en la realidad concreta de las clases populares tiene el poder de empoderar, de devolverles a los sujetos educativos el derecho de construir conocimiento, no solo de recibirlo. En contraste con los modelos tradicionales, pienso que la educación popular subraya que el conocimiento debe estar al alcance de todos, no reservado para unos pocos; que la escuela ideal no es la que trabaja para los privilegiados, sino la que se desplaza a lo marginal, que escucha, que participa y que transforma. Paulo Freire (1970. P 72-73) la describe así:

La educación popular, en la medida en que se compromete con los oprimidos en su proceso de liberación, deja de ser un acto de depósito de contenidos para convertirse en

una práctica de libertad, en la que educadores y educandos se reconocen mutuamente como sujetos del aprendizaje

Este trabajo investigativo encuentra una profunda resonancia en el pensamiento de Paulo Freire, especialmente en su concepción de la educación popular como una práctica de libertad. Cuando Freire afirma que la educación deja de ser un acto de depósito de contenidos para convertirse en una práctica liberadora, está proponiendo una transformación radical del acto educativo (1967 p.68): pasar de una enseñanza que impone y transmite, a una educación que dialoga, que problematiza la realidad y que reconoce a todos los participantes como sujetos capaces de pensar y construir conocimiento.

En este sentido, el proceso investigativo en Institución Educativa La Esperanza se asume no como una actividad técnica, sino como un ejercicio político, ético y humano que busca comprender y transformar el contexto escolar y comunitario. La investigación, en coherencia con la educación popular, se convierte en un medio para leer críticamente la realidad, identificar las necesidades del entorno y generar acciones colectivas que promuevan la participación, la equidad y la justicia social.

Freire (1997) nos invita a entender que educadores y educandos son sujetos del aprendizaje, y esa premisa cobra vida en la práctica educativa de la institución cuando docentes, estudiantes y familias dialogan, comparten saberes y reflexionan sobre sus propias experiencias. Este tipo de encuentros horizontales rompe las jerarquías del saber tradicional y da paso a una pedagogía viva, situada y transformadora.

Así, el trabajo investigativo en la institución representa la esencia de la educación popular. Una educación comprometida con la comunidad y que encuentra en la escuela un espacio para la palabra, la reflexión y la acción. La investigación se convierte, entonces, en un acto de liberación y esperanza, en una oportunidad para que la comunidad educativa construya, desde su propio contexto, nuevas formas de ser, aprender y convivir.

En este sentido, la Educación Popular desde las múltiples definiciones y aprehensiones en su praxis, podríamos concretarla para asumirla como enfoque pedagógico en este ejercicio investigativo al centrarse en la participación activa, el empoderamiento y la transformación social. Tenemos claro que surge en América Latina, vinculado a movimientos sociales y a la lucha por la justicia social. Aquí se plantean algunos elementos como principios que se evidencian en la pedagogía del oprimido (Freire, 1970) sobre la educación popular:

Basada en la Realidad Local. Se centra en las experiencias y contextos locales de las personas, buscando comprender y abordar sus realidades específicas. Freire plantea que la pedagogía debe nacer del pueblo, de su realidad concreta y no ser algo impuesto.

Participación Activa. Promueve la participación de las comunidades y los individuos en

el proceso educativo, reconociendo que todos tienen conocimientos y experiencias valiosas para compartir en la transformación de la realidad en esa tarea colectiva, lo que requiere que muchos participen y aporten.

Pensamiento crítico. Fomenta el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión para entender y cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades existentes.

Transformación Social. Tiene como objetivo no solo transmitir conocimientos, sino también empoderar a las personas para que actúen colectivamente y trabajen por cambios sociales y políticos.

Inclusiva y Democratizadora. Valora y respeta las diversas perspectivas y saberes, y busca democratizar el acceso al conocimiento y al poder.

La educación popular es una herramienta educativa y política que busca promover la conciencia crítica, el empoderamiento y la acción colectiva para enfrentar y transformar las injusticias y desigualdades sociales.

La investigación desarrollada en la Institución Educativa La Esperanza se sustenta en los principios de la educación popular, entendida como una práctica pedagógica que reconoce al ser humano como sujeto histórico, crítico y transformador. En este sentido, la institución asume la investigación no como una tarea técnica, sino como una praxis liberadora, que une reflexión, acción y compromiso social.

El principio de una educación basada en la realidad local orienta la investigación hacia el conocimiento del contexto inmediato, valorando las experiencias, saberes y problemáticas del territorio como punto de partida para el aprendizaje. Esto permite que el proceso investigativo tenga sentido social y pertinencia cultural, respondiendo a las necesidades reales de la comunidad.

La participación activa garantiza que estudiantes, docentes y familias se reconozcan como protagonistas del proceso, construyendo el conocimiento desde el diálogo horizontal. Este enfoque rompe con la relación vertical entre quien enseña y quien aprende, promoviendo una pedagogía de la palabra compartida, como plantea Freire (1970).

La investigación se orienta a la transformación social, pues no busca únicamente describir la realidad, sino transformarla mediante acciones colectivas que mejoren las condiciones de vida y fortalezcan la organización comunitaria. Así, el conocimiento se convierte en una herramienta de cambio y empoderamiento.

Desde el principio inclusivo, la escuela reconoce y valora la diversidad cultural, social y cognitiva de los actores educativos. Cada voz es escuchada, cada experiencia tiene valor, y el proceso investigativo se convierte en una oportunidad para visibilizar a quienes históricamente han sido marginados, consolidando una educación que respeta la diferencia y promueve la equidad.

El carácter democratizador de la educación popular se expresa en la construcción colectiva de decisiones, saberes y responsabilidades. La investigación, en este marco, se convierte en un

ejercicio de democracia participativa, donde el conocimiento se comparte, se debate y se pone al servicio del bien común.

Esta experiencia demuestra que estos principios hacen de la investigación en la IE La Esperanza un proceso crítico, participativo y transformador, en el que la escuela se consolida como un espacio de diálogo, aprendizaje colectivo y compromiso social, coherente con la visión freireana de una educación que emancipa, construye comunidad y siembra esperanza.

Educación Propia

La "educación propia" se refiere a sistemas educativos arraigados en las tradiciones y valores específicos de comunidades, siendo común en contextos indígenas. Este tipo de educación, informal y basada en la cosmogonía local busca preservar la identidad cultural y resistir influencias homogeneizadoras. Arturo Escobar (2008), antropólogo colombiano, explora este concepto en relación con el desarrollo sostenible y la resistencia cultural.

Para Sarria Collazos, J. F. (2024) la noción de educación propia la expresa como “...milenaria, está orientada desde la Ley de origen de cada etnia, desde el seno familiar y comunitario en armonización con la Madre Tierra, el cosmos y la espiritualidad necesarios para existir con identidad...”(p. 187). Este autor plantea que la educación propia no es un concepto nuevo, siempre ha existido y su sentido educativo no se remite solo a la escuela, sino que tiene unos principios que lo fundamentan desde lo espiritual, lo territorial y lo cultural, reivindica una visión integral, comunitaria y decolonial del aprendizaje, donde educar es también un acto de existencia, armonía y resistencia cultural.

Aunque su interpretación varía, en Colombia ha surgido como parte de las luchas indígenas, siendo oral y cotidiana. Las comunidades buscan validarla como forma de resistencia, cuestionando la educación convencional y buscando equilibrio mediante procesos no escolarizados centrados en la cosmogonía.

En el debate, surgen concepciones en controversia, algunas con tendencias etnocéntricas. La educación intercultural se destaca como crucial para establecer relaciones horizontales. En el proyecto, se enfatiza la importancia de la Educación Popular en el fortalecimiento cultural, aclarando la concepción de mestizo y campesino en el contexto de la diversidad étnica y cultural.

Desde mi punto de vista, entiendo la educación propia como una manifestación de autonomía y resistencia cultural que nace del reconocimiento de los saberes ancestrales y de la vida cotidiana de las comunidades. Considero que esta forma de educación, especialmente oral y comunitaria, busca mantener un equilibrio entre el conocimiento, la espiritualidad y la relación con el territorio, en contraste con los modelos escolares convencionales que muchas veces desconocen estas formas de saber.

En nuestro contexto, la educación propia representa una voz que requiere el reconocimiento del sistema educativo, reclamando el derecho de cada comunidad a educarse desde su cosmogonía y sus valores. Desde esta experiencia investigativa, la asumo como un proceso vivo que fortalece las identidades mestizas, campesinas, afro e indígenas, y que dialoga con la educación popular e intercultural para construir relaciones más horizontales, respetuosas y coherentes con la diversidad que existe en nuestras escuelas y territorios.

Movimientos Sociales

Del mismo modo, es pertinente establecer el concepto y la forma de abordar la categoría de movimiento social desde una perspectiva latinoamericana, y por su puesto desde la postura de la educación popular, distanciándose de las definiciones clásicas formuladas en los países centrales, reconociendo que la construcción histórica moderna de este fenómeno en la Europa capitalista adquirió características diferentes en otros contextos.

Se definen los movimientos sociales como acciones colectivas con continuidad temporal, cierto nivel organizativo, identidad colectiva y capacidad para impactar las sociedades. Se respalda esta noción con definiciones de especialistas, como las proporcionadas por Torres Carrillo (2016) en su obra "Educación popular y movimientos sociales en América Latina".

El texto aborda diversas definiciones de movimientos sociales y se afina en la concepción de Joachim Raschke (1994) y Alberto Melucci (1999) quienes destacan la movilización colectiva en busca de cambios sociales fundamentales, con énfasis en la continuidad y la identidad. Desde esta lectura, los movimientos sociales pasan a configurarse como sujetos históricos colectivos, los cuales llevan procesos de organización, una trayectoria que les da continuidad y un propósito.

Comprender los movimientos sociales como sujetos históricos colectivos implica reconocer que estos no son simples agrupaciones de individuos que reaccionan ante una coyuntura determinada, sino que representan expresiones organizadas de conciencia social que emergen de experiencias históricas compartidas de resistencia o búsqueda de reconocimiento. En este sentido, los movimientos sociales simbolizan la memoria, la cultura y las aspiraciones de las comunidades que los conforman. Adquieren un rol protagónico de la historia al hacerse visibles cuando las estructuras de poder niegan o invisibilizan su voz.

Al configurarse como sujetos históricos, los movimientos sociales asumen una identidad política y cultural que les permite proyectar una trayectoria colectiva. Este proceso no surge de manera espontánea, sino que se va construyendo en la práctica, en la lucha cotidiana, en el diálogo, en la articulación comunitaria, hasta consolidar organizaciones capaces de sostenerse

en el tiempo.

Es importante destacar que la organización de los movimientos sociales se convierte en un componente esencial. No se trata únicamente de una estructura formal, sino de un tejido relacional sustentado en la confianza, la solidaridad y la acción colectiva. Este entramado da sentido a la praxis social, entendida en términos freireanos como la unión entre la reflexión crítica y la acción transformadora. Por tanto, los movimientos sociales son espacios de producción de saberes y de formación política, donde la comunidad aprende a ejercer ciudadanía, a dialogar, a proponer y a transformar su entorno.

Torres Carrillo (2016) también se sustenta en las apreciaciones de Tilly y Wood (2010), los cuales resaltan la campaña, repertorios de protesta y manifestaciones públicas como elementos clave. Desde la perspectiva de Charles Tilly y Lesley Wood, los movimientos sociales no deben entenderse únicamente como expresiones de descontento o de resistencia espontánea, sino como formas organizadas y sostenidas de acción colectiva que articulan estrategias, símbolos y significados en torno a objetivos políticos y sociales concretos. Su propuesta permite comprender los movimientos sociales como procesos históricos estructurados, donde la acción colectiva es racional, comunicativa y profundamente relacional.

El apelativo de campaña nos ubica desde la intencionalidad de los movimientos sociales, su capacidad de sostener un discurso, organizar recursos y mantener viva una causa en medio de contextos cambiantes. Así, los movimientos sociales se consolidan como sujetos que piensan estratégicamente su acción, no solo como reacción a la injusticia, sino como construcción pensada según las alternativas.

Los repertorios que enuncian estos autores se ven reflejados en los discursos, los cuales sustentan las movilizaciones reconocidas en el conjunto de formas de acción colectiva que los movimientos sociales utilizan para expresar sus demandas y visibilizar su causa como marchas, plantones, huelgas, tomas, intervenciones culturales, performances, entre otros.

Otras definiciones que aparecen en este libro incluyen la perspectiva de Luis Alberto Restrepo (Torres. 2016), quien los ve como formas colectivas de acción que promueven intereses comunes, se estructuran a partir de la búsqueda compartida de sentido, justicia y reconocimiento. Su aporte es fundamental porque trasciende una visión solamente instrumental o reaccionaria de los movimientos sociales, para situarlos en el terreno de la acción política consciente y solidaria, en la que los sujetos se reconocen como parte de una totalidad social y actúan en función del bien común. Desde esta perspectiva los movimientos sociales no se quedan en las simples necesidades inmediatas o emergentes, sino que se configura como una praxis colectiva que articula lo ético, lo político, lo cultural y lo pedagógico, orientada a la transformación de las condiciones estructurales que afectan u oprimen.

Igualmente, también se tiene en cuenta la visión de María del Socorro Batista (Torres, 2016), quien argumenta que los movimientos sociales son ante todo procesos de construcción de identidades colectivas. Esta afirmación coloca el acento no solo en la acción o en la protesta, sino en el proceso subjetivo, simbólico y cultural mediante el cual los grupos sociales definen quiénes son, qué representan y desde dónde luchan. En ese sentido, los movimientos sociales no se comprenden únicamente como estructuras organizativas, sino como espacios de reconfiguración del sentido colectivo, donde se forjan vínculos, valores y significados compartidos que les otorgan cohesión y legitimidad.

La comprensión de los movimientos sociales permite ampliar la mirada sobre las dinámicas colectivas que pueden emerger en contextos educativos como el de la Institución Educativa La Esperanza. Desde la perspectiva de Joachim Raschke (1994) y Alberto Melucci (1999), los movimientos sociales se configuran como formas de movilización colectiva orientadas hacia cambios sociales profundos, caracterizadas por su continuidad, su capacidad de mantener procesos organizativos en el tiempo y, sobre todo, por la construcción de identidades compartidas que sostienen la acción. Melucci (1999) señala que estas identidades no son estáticas, sino procesos constantes de negociación simbólica entre los sujetos, lo que resulta fundamental para comprender cómo una comunidad educativa puede unirse alrededor de causas que buscan transformar su realidad institucional.

En diálogo con estas ideas, Torres Carillo, retomando a Charles Tilly y Lesley Wood (2010), subraya que los movimientos sociales se expresan a través de campañas articuladas, repertorios de protesta y manifestaciones públicas que hacen visible la acción colectiva. Esta perspectiva permite entender que las iniciativas comunitarias dentro de la institución como pueden ser las asambleas, las mingas educativas, reuniones ampliadas, proyectos de participación estudiantil o acciones organizadas por las familias no son simples respuestas espontáneas, sino estrategias colectivas que expresan demandas, acuerdos y aspiraciones de transformación. Para Tilly y Wood (2010), los movimientos sociales no deben interpretarse solo como expresiones de inconformidad, sino como formas organizadas, sostenidas y cargadas de significados políticos y culturales.

A estas miradas se suman los aportes de Luis Alberto Restrepo (Torres, 2016), quien concibe los movimientos sociales como formas colectivas de acción que buscan promover intereses compartidos, sostener sentidos comunes y fortalecer la búsqueda de justicia, reconocimiento y dignidad. Esta visión resulta relevante para la comunidad educativa de La Esperanza, donde diversas voces como (docentes, estudiantes, madres, padres, administrativos y líderes comunitarios) pueden articularse alrededor de la mejora de las condiciones educativas, la defensa del derecho a una educación digna o la construcción de proyectos pedagógicos desde la educación popular.

Finalmente, María del Socorro Batista (Torres, 2016) subraya que los movimientos sociales son ante todo procesos de construcción de identidades colectivas. Esta postura complementa las anteriores al resaltar la dimensión subjetiva y cultural. Los movimientos no solo actúan, sino que se narran, se simbolizan y se reconocen a sí mismos. En el contexto de la Institución Educativa La Esperanza, esto implica que la organización comunitaria históricamente ligada a la lucha por la creación, sostenimiento y proyección de la escuela, se constituye también en un espacio donde la comunidad define quién es, qué representa y desde dónde lucha por transformar su entorno.

Así, integrar estos enfoques permite comprender que las dinámicas colectivas presentes en La I E La Esperanza pueden ser interpretadas como expresiones de un movimiento social educativo organizado, identitario, sostenido en el tiempo y orientado a la defensa y construcción de una educación con sentido comunitario, democrática y transformadora.

Es así como la identidad se construye en el marco de relaciones de poder y de conflicto, donde los grupos marginados o subalternos reivindican su derecho a nombrarse y a ser reconocidos. Así, la acción colectiva se convierte en un proceso de autodefinición frente a la dominación.

El texto presentado propone una visión integral de los movimientos sociales como expresiones de acción colectiva que trascienden lo coyuntural y adquieren una dimensión estructural dentro de las dinámicas sociales. En coherencia con la perspectiva de Torres Carrillo (2016), se entiende que los movimientos sociales no son simples episodios de protesta, sino procesos históricos y políticos de larga duración que construyen sentidos colectivos, identidades compartidas y horizontes de transformación social.

Los movimientos sociales podemos comprenderlos como expresiones organizadas de acción colectiva que emergen de las comunidades para transformar las estructuras sociales, políticas y culturales que generan desigualdad o exclusión. Son procesos históricos sostenidos en el tiempo, que se articulan a partir de una identidad colectiva compartida, construida en torno a intereses comunes, valores éticos y horizontes de cambio.

Los movimientos sociales combinan la acción política con la producción simbólica y cultural, generando espacios de aprendizaje, participación y construcción de ciudadanía. Su fuerza no reside únicamente en la protesta, sino en su capacidad para crear sentido, organización y conciencia colectiva en torno a una causa transformadora.

En esa medida, los movimientos sociales son también espacios pedagógicos donde se producen saberes populares y se fomenta la educación liberadora, al promover el diálogo, la reflexión crítica y la acción consciente. Constituyen, por tanto, una práctica de educación popular en movimiento, donde los sujetos aprenden colectivamente a reconocer su poder, su historia y su capacidad de transformar la realidad.

Desde mi experiencia en esta investigación, los movimientos sociales representan mucho más que expresiones de protesta o resistencia: son procesos pedagógicos y políticos latentes que nacen del territorio y de la memoria colectiva de la comunidad. En ellos se tejen aprendizajes, formas de organización y saberes comunitarios que configuran verdaderas escuelas de pensamiento crítico y acción transformadora.

Particularmente, los movimientos campesinos e indígenas, con su bagaje formativo y organizativo, han demostrado una enorme capacidad para producir conocimiento desde la práctica, fortalecer la autonomía y replantear las relaciones entre comunidad, Estado y escuela. Su experiencia aporta a la educación institucional no solo contenidos, sino otras formas de comprender el aprendizaje, basadas en la cooperación, la defensa de la vida, la identidad y el territorio.

En esa línea, concibo los movimientos sociales como sujetos colectivos de educación y cambio social, cuya fuerza radica en su capacidad de articular lucha, formación y cultura; de hacer visible lo que ha sido marginado o excluido y de proponer horizontes de convivencia y desarrollo más justos, diversos y humanos.

Participación Crítica

La participación crítica se refiere a la capacidad y disposición de los individuos para involucrarse activamente en procesos, discusiones o acciones de una manera reflexiva y analítica. Implica ir más allá de una participación superficial, se debe cuestionar, analizar y evaluar de manera crítica la información, las ideas y las situaciones.

En contextos educativos, la participación crítica implica no solo aceptar pasivamente la información proporcionada, sino también cuestionarla, buscar evidencia, considerar diferentes perspectivas y formar opiniones informadas. En ámbitos sociales y cívicos, la participación crítica implica involucrarse de manera activa y reflexiva en asuntos públicos, cuestionar políticas, tomar decisiones informadas y contribuir al diálogo constructivo.

La participación crítica es un enfoque que fomenta el pensamiento reflexivo y la evaluación cuidadosa de la información y las situaciones, con el objetivo de contribuir de manera significativa y responsable en diversos contextos.

El maestro Paulo Freire (1970) en su tesis de educación liberadora, menciona de manera recurrente en sus textos, la participación crítica desde una perspectiva social y popular se refiere al compromiso activo y directo desde la reflexión y la praxis de los individuos y las comunidades en los asuntos que les afectan directamente. Este mismo autor en la pedagogía del oprimido (1970) propone un enfoque educativo que busca liberar a los individuos de la opresión a través de la concientización y la participación activa en su propio proceso de aprendizaje. Freire (1970)

aboga por una educación liberadora en la que los educadores y los educandos se involucren críticamente en la comprensión de la realidad y trabajen juntos para transformarla.

En este contexto, la participación crítica se refiere a la capacidad de la comunidad educativa para analizar y cuestionar activamente su entorno, desarrollar conciencia social y participar en la construcción de un conocimiento liberador. Freire (1970) argumenta en contra de una educación bancaria, donde los estudiantes son vistos como contenedores vacíos que deben ser llenados con conocimientos, y aboga por un diálogo educativo horizontal que promueva la participación activa y la concientización.

Así mismo, Freire (1996) en “Pedagogía de la Autonomía” continúa desarrollando su pensamiento sobre la educación y la pedagogía crítica. Este libro ofrece una reflexión profunda sobre los principios y prácticas que sustentan una educación emancipadora y la participación crítica de los estudiantes.

En el ámbito comunitario educativo, la participación crítica tal como la plantea Óscar Jara (2018), implica mucho más que la simple asistencia o colaboración en actividades institucionales. “Todo ello redundará en una mayor participación consciente y crítica de las personas involucradas, lo que garantizará el buen resultado de esta sistematización.” (p. 142). El autor supone un proceso consciente, reflexivo y transformador, donde los sujetos reconocen su papel en la construcción de la realidad educativa y asumen una postura activa frente a ella. Esta afirmación marca que la participación significativa solo se alcanza cuando las personas comprenden, analizan y se comprometen de manera intencionada con los procesos colectivos.

En el marco de esta investigación, se logra evidenciar que las diversas formas de participación presentes en la comunidad educativa reflejan una conexión significativa entre el sentir de sus miembros y la realidad contextual de la institución. Esta relación no es solamente un ejercicio formal o instrumental, sino que se construye desde la vivencia cotidiana, los intereses comunes y las necesidades compartidas del territorio. La incidencia recíproca entre la comunidad y la institución educativa genera un proceso de análisis constante, donde la reflexión crítica colectiva se convierte en una práctica habitual que fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con el desarrollo educativo y social. Dicho proceso se hace visible en los aportes que cada actor realiza, en las exigencias que surgen del diálogo comunitario, en las propuestas que buscan transformar las prácticas pedagógicas y en las proyecciones que articulan lo institucional con lo comunitario. En este sentido, la participación crítica no se limita a un acto de asistencia o representación, sino que se consolida como un ejercicio de construcción conjunta de saberes, decisiones y horizontes de futuro.

Algunos puntos clave sobre la participación crítica desde esta perspectiva en relación con la educación:

Inclusión de Todos. Se valora y promueve la participación de todas las personas, independientemente de su origen, género, edad o condición socioeconómica. Sousa (2009)

Decisiones Colectivas. Se enfoca en la toma de decisiones colectivas, donde todos tienen voz y voto en asuntos que impactan en la comunidad educativa. Habermas (1987)

Empoderamiento. La participación crítica busca empoderar a las personas, dándoles las herramientas y la confianza para influir en los procesos y decisiones que afectan sus vidas y las dinámicas de funcionamiento de institución educativa. Naila Kabeer (1999)

Transformación Social. Va más allá de la simple participación institucional en eventos o actividades; busca generar desde los aportes, cambios significativos y duraderos en las estructuras y relaciones sociales, desafiando desigualdades e injusticias. Henry Giroux (1992)

Educación y Conciencia. Esta parte se asocia con procesos educativos que buscan aumentar la conciencia crítica y el entendimiento de las dinámicas sociales y políticas, permitiendo a las personas tomar decisiones informadas y reflexionadas. Freire (1970)

Acción Colectiva. Favorece la organización y la acción colectiva, donde las personas trabajan juntas, con la mayor posibilidad de participación en la evaluación para alcanzar objetivos comunes y defender sus derechos e intereses. Sousa (2006)

Podemos concluir, que la participación crítica desde una perspectiva educativa, social y popular implica un compromiso profundo y comprometido de las personas en su institución, comunidad y sociedad, con el objetivo de influir en los procesos y decisiones que afectan los recorridos formativos y trabajar hacia una educación más justa e inclusiva.

Memoria histórica.

En un contexto educativo rural, la memoria histórica se convierte en una herramienta esencial para fortalecer la identidad colectiva, visibilizar las raíces culturales del territorio y reconocer los saberes, luchas y esfuerzos de los antecesores que han configurado la vida comunitaria y educativa del lugar.

A diferencia de una comprensión lineal o simplemente conmemorativa del pasado, la memoria histórica en la educación rural debe asumirse como una práctica viva, pedagógica y participativa, en la que estudiantes, familias, docentes y líderes comunitarios reconstruyen sus historias compartidas para resignificar su presente y proyectar su futuro.

Según Catherine Walsh (2013), la memoria colectiva “lleva los recuerdos de las y los ancestros [...] que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres con y como parte de la Madre Tierra” (p. 26). Esta perspectiva se adapta de manera profunda al ámbito rural, donde la

escuela no solo es un espacio de aprendizaje formal, sino un territorio vivo de memoria, donde convergen los saberes del campo, la relación con la naturaleza, los valores transmitidos por los mayores y las prácticas culturales que configuran la identidad del lugar.

En este sentido, la memoria histórica rural es también “decolonial”, porque se opone a la idea de una educación que impone saberes externos o descontextualizados. Por el contrario, reivindica los saberes campesinos, las tradiciones agrícolas, las formas de organización comunitaria y los relatos orales como fuentes propias de conocimiento.

Este tipo de memoria fortalece el arraigo territorial, la autoestima colectiva y el sentido de pertenencia. Además, conecta el aprendizaje escolar con la realidad de la comunidad, los estudiantes y los nuevos miembros que conforman la comunidad educativa comprenden que su historia local tiene valor, que su cultura es digna y que su voz forma parte de un proceso histórico continuo.

En las experiencias presentadas en esta investigación, es recurrente encontrar relatos y vivencias que se nutren de procesos anteriores, los cuales han dejado una huella profunda en la memoria colectiva de la comunidad educativa de la Esperanza. Estas experiencias pasadas no se perciben como hechos aislados, sino como parte de una trama histórica que otorga sentido y continuidad a las acciones presentes. Cada experiencia previa se convierte en fuente de aprendizaje, en una memoria viva que orienta las nuevas prácticas y reafirma la identidad colectiva de la comunidad educativa.

Catherine Walsh (2009) también plantea que la memoria histórica no solo evoca el pasado, sino que “se convierte en un espacio de resistencia y re-existencia, donde los pueblos reafirman sus saberes y reconstruyen su sentido de vida” (p. 68). En este sentido, las experiencias de la comunidad educativa no se limitan a recordar, sino que reinterpretan las huellas del pasado para construir nuevas formas de ser y actuar en el presente.

Paulo Freire (1970) destaca que la educación debe ser un proceso de permanente reconstrucción de la experiencia, en el que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 72). Esta concepción se refleja en la manera en que los aprendizajes comunitarios se transmiten y transforman colectivamente, generando una continuidad que se alimenta del diálogo entre generaciones, saberes y contextos.

Desde la perspectiva de Orlando Fals Borda (1987), la recuperación de las experiencias pasadas constituye un acto político y epistemológico, parafraseando su postura, solo conociendo nuestras raíces podemos comprender el presente y proyectar alternativas hacia el futuro. Así, la continuidad observada en este proceso no implica repetición, sino la capacidad de mantener viva la memoria histórica, aprender de los errores y aciertos del pasado y fortalecer una praxis educativa más consciente, crítica y transformadora.

La relación entre las posturas de Catherine Walsh, Paulo Freire y Orlando Fals Borda permite comprender que la memoria histórica en contextos rurales, como el de la IE La Esperanza, no es solo un recurso pedagógico, sino un eje político, cultural y emancipador. Walsh plantea que la memoria colectiva es un espacio de resistencia y re-existencia donde se reafirman los saberes ancestrales y la relación con la Madre Tierra; esta idea coincide con Freire, para quien la educación es un proceso dialógico en el que el conocimiento se reconstruye colectivamente a partir de la experiencia vivida y compartida. A su vez, Fals Borda complementa este enfoque al señalar que la recuperación de las raíces históricas es un acto epistemológico y político indispensable para comprender el presente y proyectar transformaciones futuras. Cuando estas tres perspectivas se articulan, la memoria deja de ser un simple recuerdo y se convierte en una práctica viva que orienta los procesos comunitarios, fortalece el arraigo territorial y reivindica los saberes campesinos. En la comunidad educativa de La Esperanza, esta confluencia teórica se evidencia en la manera en que las experiencias pasadas alimentan las acciones presentes, permitiendo que estudiantes, docentes y familias construyan una praxis educativa crítica y situada, que reconoce su historia local como fuente real de conocimiento y como guía para imaginar nuevos horizontes colectivos.

Lucha comunitaria

La lucha comunitaria la podemos entender como un proceso colectivo, organizado y sostenido por una comunidad, para reivindicar derechos, transformarse ante condiciones de opresión o desigualdad, defender su territorio o identidad, y construir alternativas de vida más justas. No es simplemente protestar de forma aislada, sino articular prácticas de movilización, organización, memoria y resistencia que emergen desde la comunidad misma.

Álvaro García Linera (2010) ofrece una interpretación de la lucha comunitaria como práctica política transformadora. Cuando señala que la lucha por el poder implica formas de organización comunitaria que disputan legitimidad política y practican otra forma de hacer Estado y comunidad, nos invita a reconocer que el poder no se ejerce únicamente desde las instituciones del Estado, sino también desde las estructuras colectivas que emergen desde abajo, desde los territorios, los movimientos sociales y las comunidades organizadas. En este sentido, las comunidades no solo confrontan al poder dominante, sino que crean sus propias formas de legitimidad, basadas en la solidaridad, la reciprocidad y el trabajo colectivo.

En este sentido, García Linera (2010) interpreta las formas comunitarias de organización como expresiones de una “democracia desde abajo”, donde la autoridad se ejerce de manera colectiva, participativa y con base en el consenso. Esta visión se articula con la idea del Estado como campo de disputa, en el que las comunidades no solo reclaman derechos, sino que se reconocen a sí mismas como sujetos políticos capaces de producir su propio orden social.

Este planteamiento me lleva a pensar que la lucha comunitaria trasciende el simple acto de protesta o movilización; es también una forma de producción simbólica y práctica de lo político, en la que se cuestiona y reconfigura el poder y se ensayan nuevas maneras de convivir y de gobernar.

Esta visión se articula con el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, quien propone una “epistemología del Sur” que reconoce las múltiples formas de conocimiento y organización política que surgen desde los pueblos y movimientos populares. Para Sousa Santos (2010), las comunidades construyen prácticas de resistencia y de creación que expresan una sociología de las ausencias convertida en sociología de las emergencias, es decir, hacen visible lo que ha sido negado o marginado por el pensamiento dominante. En esta línea, la lucha comunitaria representa un proceso de emancipación social, donde el poder se descentraliza y se reconstruye colectivamente desde las bases.

Tanto García Linera (2010) como Sousa (2010) coinciden en que la transformación política y educativa se origina en los espacios comunitarios. Mientras el primero resalta el papel de la comunidad en la construcción de una nueva forma de Estado, el segundo subraya la necesidad de reconocer la validez de los saberes locales y las prácticas populares como fuentes propias de conocimiento y acción política. Así, la lucha comunitaria no es solo una confrontación con las políticas de estado existente, sino un proyecto de creación de alternativas, donde la educación, la participación y la memoria histórica se convierten en herramientas fundamentales para construir otros modos de vida más justos, equitativos y solidarios.

En el contexto descrito en este trabajo investigativo, cuya característica principal se enmarca en la ruralidad y en la vida comunitaria de la Institución Educativa La Esperanza, la perspectiva de lucha comunitaria adquiere un significado bastante transformador. Esta no se limita a la confrontación simbólica o política, sino que se materializa en las prácticas cotidianas de organización, cooperación y corresponsabilidad, en unos espacios definidos y avalados comunitariamente que definen la dinámica educativa y social del territorio. En este espacio rural, donde convergen saberes ancestrales, tradiciones campesinas y proyectos educativos con intencionalidad emprendedora, la comunidad escolar se convierte en un sujeto colectivo que disputa el sentido y la dirección de la educación, en coherencia con sus necesidades, su historia y sus aspiraciones.

Dialogo de saberes

El diálogo de saberes es un proceso de encuentro horizontal entre distintos conocimientos, experiencias y cosmovisiones, donde se reconoce la validez de los saberes locales, populares y ancestrales junto a los saberes científicos o académicos. Según Catherine Walsh (2005), el diálogo de saberes implica la construcción conjunta de conocimiento entre actores diversos, en condiciones de respeto, reconocimiento y horizontalidad epistemológica. Este enfoque desafía la hegemonía del

conocimiento occidental moderno y promueve una relación intercultural basada en el reconocimiento mutuo y la colaboración.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2009) plantea que el diálogo de saberes es una práctica de traducción intercultural que busca crear inteligibilidad entre experiencias distintas del mundo sin destruir su diversidad. En esta perspectiva, el diálogo no significa homogeneizar o absorber los conocimientos subalternos dentro del marco académico, sino establecer puentes que permitan que cada saber conserve su identidad mientras aporta a la construcción de soluciones comunes.

De manera complementaria, Paulo Freire (1970) ya había señalado que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 72), expresión que encierra la esencia del diálogo de saberes como práctica educativa liberadora, donde el conocimiento surge del intercambio y la problematización colectiva de la realidad.

De acuerdo a lo anterior, el dialogo de saberes es un ejercicio de reconocimiento, de respeto y de interacción entre todos los sujetos que participan en determinadas acciones, que interactúan ofreciendo y adquiriendo conocimientos y elementos. El dialogo de saberes, es una práctica incluyente, no solo incorpora los elementos a conveniencia, sino que se ubican en pro de la comprensión y colocar en escena las habilidades y destrezas del ser humano en función de planes de desarrollo. Desde la perspectiva de estos autores el dialogo de saberes se coloca en funcionamiento del reconocimiento de los saberes empíricos, locales y universales en función de la dinamización de un nuevo escenario relacional en la institución educativa que apunta al mejoramiento, al desarrollo de unos buenos resultados pedagógicos, metodológicos y prácticos, teniendo en cuenta que el dialogo de saberes se da en un espacio determinado que influye en los discursos que los sujetos comparten en sus reflexiones sus discusiones.

El diálogo de saberes se constituye así en una alternativa epistemológica y política frente a la imposición de un conocimiento único y universal. Su valor radica en que reconoce las múltiples formas de entender y habitar el mundo, promoviendo una ecología de saberes (Sousa Santos, 2010) que legitima la coexistencia de conocimientos campesinos, indígenas, afrodescendientes, populares y científicos.

En contextos educativos rurales, como el de la Institución Educativa La Esperanza, este enfoque tiene una aplicación evidente. El diálogo entre los saberes del territorio relacionados con la agricultura, la naturaleza, la tradición oral y la memoria histórica y los saberes escolares formales, permite que la educación pueda ser contextualizada, con un impacto significativo y liberadora. En este sentido, el diálogo de saberes no solo enriquece el aprendizaje, sino que fortalece la identidad cultural y la autonomía comunitaria, convirtiendo a la institución educativa en un espacio de construcción colectiva del conocimiento y no en un simple contenedor de información externa.

De esta manera, el diálogo de saberes se consolida como una herramienta pedagógica, política y ética, capaz de vincular la educación con los procesos de transformación social, reafirmando que todo conocimiento tiene valor cuando contribuye al bien común y al fortalecimiento de la vida institucional y comunitaria.

En la búsqueda de tender un puente entre la educación formal y la educación popular, se abren caminos de diálogo donde esta última, desde sus múltiples posibilidades de acción, invita a repensar los sentidos, las prácticas y los horizontes emancipadores de la educación. Esta investigación propone un tejido de experiencias y saberes compartidos entre diversos campos de acción y pensamiento abordados como referente conceptual: los movimientos sociales, la participación crítica, la memoria histórica, la lucha comunitaria y el diálogo de saberes.

Desde esta perspectiva, la Educación Popular se configura como un vehículo de transformación social, ya que promueve la reflexión crítica y emancipadora, permitiendo que las comunidades se reconozcan como sujetos activos en la producción del conocimiento y no como simples receptores de saberes impuestos. Su relación con la educación formal puede ser complementaria, al aportar sentido y pertinencia contextual; suplementaria, al llenar los vacíos que la educación institucional no logra cubrir; o incluso desafiante, cuando cuestiona estructuras educativas que reproducen desigualdades o silencian voces comunitarias.

En este marco, la Educación Popular dialoga directamente con los movimientos sociales y las luchas comunitarias, compartiendo con ellos el propósito de fortalecer la participación crítica, la autonomía y la reconstrucción de la memoria colectiva. Así, la educación se convierte en un espacio de resistencia y reexistencia, donde convergen múltiples saberes y experiencias, orientados a la construcción de proyectos educativos propios, situados y profundamente vinculados con las realidades territoriales y culturales que circundan a la institución educativa La Esperanza.

Aquí hay algunas formas en que se puede establecer una relación entre la educación formal, teniendo en cuenta que se entiende como un proceso escolarizado, organizado y secuencial, que abarca desde el preescolar hasta la educación media (Congreso de la República de Colombia, 1994) y los referentes expuestos desde la perspectiva de la educación popular:

Complementariedad. La educación formal proporciona una estructura y un conjunto de habilidades, mientras que la educación popular puede ofrecer conocimientos prácticos y contextualizados que no se enseñan en el sistema formal. Esta experiencia investigativa desarrollada en la Institución Educativa La Esperanza, ratifica que la educación formal y la educación popular no deben concebirse como modelos opuestos, sino como espacios complementarios que, al articularse, enriquecen la formación integral de los estudiantes. La educación formal ofrece una estructura curricular, metodológica y disciplinar que orienta la adquisición de conocimientos académicos y competencias básicas; sin embargo, muchas veces

deja vacíos en la dimensión práctica, comunitaria y contextual del aprendizaje. En este punto, la educación popular, aporta una mirada crítica, dialógica y situada, que permite vincular los saberes escolares con las realidades sociales y culturales del entorno.

Contextualización. La educación popular a menudo se basa en contextos y realidades locales. Al combinarla con la educación formal, se puede lograr una comprensión más completa y contextualizada de los temas. En esta investigación, la contextualización se reconoce como un elemento esencial para garantizar la pertinencia de los procesos educativos. La práctica pedagógica evidencia que el aprendizaje se vuelve significativo cuando parte de la realidad sociocultural y comunitaria de los estudiantes y sus familias, integrando sus saberes previos, experiencias y el entorno. En este sentido, las experiencias pedagógicas desarrolladas en La institución, al incorporar las dinámicas locales y la participación comunitaria, fortalecen la identidad, la pertenencia y la inclusión.

Cuestionamiento Crítico. La Educación Popular promueve el pensamiento crítico y la reflexión sobre las estructuras de poder y las desigualdades. Al combinarla con la educación formal, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda y crítica de los temas. En la Institución Educativa La Esperanza, el cuestionamiento crítico se ha convertido en un eje transformador de las prácticas pedagógicas, al promover una mirada reflexiva frente a la realidad y al propio proceso educativo. Estos cuestionamientos logran inspirar a los estudiantes, docentes y familias a interrogar los saberes establecidos, las normas institucionales y las dinámicas sociales que condicionan los aprendizajes.

Empoderamiento. La educación popular busca empoderar a las personas para que tomen control de su propio aprendizaje. Al integrar este enfoque en la educación formal, se puede fomentar un mayor sentido de autonomía y responsabilidad en los estudiantes. En el proceso investigativo vivido, el empoderamiento emerge como una dimensión esencial para comprender la relación entre educación, participación y transformación. Esta concepción implica que los sujetos de la comunidad educativa reconozcan su capacidad para incidir en su realidad, asumiéndose como protagonistas activos del cambio. Es así cómo el empoderamiento en la Institución Educativa no se limita a una noción de poder personal, sino que se puede consolidar como un proceso pedagógico de emancipación. Educar para el empoderamiento significa formar sujetos capaces de analizar críticamente su realidad, construir alternativas y participar activamente en la transformación.

Reciprocidad. Reconocer y valorar el conocimiento y las experiencias de los integrantes de la comunidad educativa puede enriquecer el ambiente formativo. La educación popular enfatiza la reciprocidad en el aprendizaje, donde tanto educadores como estudiantes y comunidad educativa en general son vistos como aprendices y como sabedores. En este trabajo se alcanza a evidenciar esta afirmación al consolidar la reciprocidad como un valor esencial que

fortalece las relaciones humanas, el aprendizaje mutuo y la construcción colectiva del conocimiento. Este principio se manifiesta en el intercambio constante entre docentes, estudiantes, familias y comunidad, donde cada actor educativo enseña y aprende simultáneamente, reconociendo que el conocimiento surge del encuentro y la colaboración.

Entendida la reciprocidad desde las experiencias cotidianas en IE La Esperanza, esta no solo implica cooperación, sino también responsabilidad compartida. En proyectos escolares, actividades comunitarias o espacios de reflexión pedagógica, cada participante aporta sus saberes, experiencias y perspectivas, generando un aprendizaje colectivo donde el valor de cada aporte es reconocido. Esta dinámica fortalece los lazos sociales y promueve una cultura de solidaridad y compromiso

Esto nos permite afirmar que, al confrontar la educación formal con una postura desde la Educación Popular como eje articulador en la relación entre educación propia, participación crítica, movimientos sociales, memoria histórica, lucha comunitaria y el diálogo de saberes están estrechamente vinculadas a la idea de empoderamiento y transformación social donde se puede crear un enfoque más inclusivo, crítico y contextualizado para el aprendizaje, que reconozca y valore la diversidad de conocimientos y experiencias y sobre todo que instaure la posibilidad de formar hombres y mujeres libres, teniendo en cuenta que la Educación Popular en el fortalecimiento y reconocimiento a la educación propia pueden alimentar la participación crítica al empoderar a las personas para comprender desde su praxis el entorno y participar en la toma de decisiones.

Propuesta Metodológica

La propuesta parte de un enfoque crítico social, siguiendo las aclaraciones de Cebotarev (2003) en la reseña donde se aproxima en su exploración a este enfoque desde las bases filosóficas e históricas de los diversos significados y aplicaciones del pensamiento crítico e ideas de Horkheimer y la escuela de Frankfurt.

El pensamiento crítico se define como un método de análisis y de autorreflexión, que se sustenta desde la teoría, cuestiona ideologías y prácticas convencionales y se acoge como espacio de intervención de la cotidianidad; al tiempo que retoma de diversas perspectivas, coyunturas vigentes y reales que inciden en contextos y poblaciones concretos dándole una condición multidisciplinar. Esto se relaciona con la sistematización de experiencias porque esta transita por la misma línea donde se promueve una reflexión crítica sobre la práctica. Así como el pensamiento crítico analiza y cuestiona las realidades y prácticas cotidianas para transformarlas, la sistematización busca comprender y reconstruir las experiencias vividas desde la teoría y la acción. En este sentido, la sistematización se convierte en un proceso crítico, analítico y

multidisciplinar, que permite interpretar la práctica educativa para generar aprendizajes y nuevos saberes ubicados en contextos reales, como es caso de la IE La Esperanza.

La finalidad del enfoque es favorecer la emancipación y crear el conocimiento, componente que debe ser verificado desde la experiencia y aceptado reflexivamente por quienes les corresponde, estimulando la capacidad liberadora de los sujetos para determinar cuáles son sus verdaderos intereses, confrontando sus demandas con la realidad.

En esta línea de pensamiento se inscriben diversas corrientes pedagógicas, entre ellas la educación popular, que comparte una profunda afinidad con estos postulados teóricos y praxeológicos. Específicamente en este contexto educativo rural descrito, y con el propósito de avanzar en el desarrollo del trabajo investigativo, se recurrió a la sistematización de experiencias; Oscar Jara plantea que: “Sistematizar una experiencia es interpretar críticamente un proceso vivido, recuperando su lógica y los factores que han intervenido en él, para comprender cómo se ha desarrollado y por qué se ha dado de esa manera” (Jara, 2020, p. 35). Entendida esta entonces, como una propuesta que posibilita una interpretación crítica de las vivencias. Al organizarlas y reconstruirlas, este enfoque permite comprender la lógica del proceso vivido, identificar los componentes que han intervenido, reconocer cómo interactúan entre sí y analizar las razones que explican su desarrollo de la manera en que ocurrieron.

Oscar Jara (2010), en una aproximación a su interpretación, define la sistematización de experiencias como un proceso de reflexión crítica sobre la práctica y desde la práctica, a la cual le da una utilidad importante, en cuanto que: sirve para apropiarse críticamente nuestras propias experiencias; para extraer aprendizajes y mejorar; para aportar a un diálogo crítico; para contribuir a la teorización y la conceptualización; para aportar a la definición de políticas educativas y sociales; para un pensamiento colectivo enriquecido con los aportes, lo cual favorece el trabajo institucional y potencia el trabajo personal en las instituciones.

También la sistematización de experiencias hace parte de las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano, siguiendo procesos sociohistóricos dinámicos, individuales y colectivos, los que considera y asume como vitales en movimiento, puesto que los ubica en un momento histórico; atendiendo situaciones particulares del contexto; entreteje los sentidos subyacentes de las acciones; interpreta el conjunto de sensaciones, sentimientos, percepciones y emociones; los resultados o efectos de las experiencias transforman lo establecido; genera reacciones en las personas que intervienen, creando relaciones.

Aquí mismo, Jara (2010) da un concepto de qué es una experiencia: El autor concibe la

experiencia como “un entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos” (p. 25) donde se entiende como una red dinámica donde se entrelazan hechos, emociones, pensamientos y relaciones, que juntos dan forma y sentido a la experiencia vivida. En el contexto sociocultural de la IE La Esperanza, según este concepto de experiencia, cada estudiante, docente y familia aporta su propia historia, emociones y conocimientos, creando un entramado vivo y diverso que da sentido al aprendizaje y a la vida escolar cotidiana. También señala los pilares de la sistematización, referenciando la particularidad del contexto latinoamericano, persistencia en la negación a las metodologías dominantes, se asume la práctica cotidiana y el trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento, y la construcción de pensamiento y acción con rigor científico.

Por su parte, para Alfredo Ghiso (2010), la sistematización de experiencias constituye “un proceso de interpretación crítica de las prácticas sociales que, a partir de su reconstrucción, permite descubrir la lógica del proceso vivido y generar conocimientos que orienten nuevas acciones” (p. 47). Este autor plantea la sistematización como un proceso creativo y reflexivo que reconoce la experiencia como fuente de conocimiento. Este enfoque demanda un pensamiento crítico y la creación de métodos propios, alejados de formatos tradicionales, para enriquecer el quehacer profesional.

La reflexividad dialógica es clave, ya que permite relatar experiencias y resignificar roles y responsabilidades desde tres perspectivas: crítica, sistémica e histórica, integradas de forma holística y totalizante, evitando simplificaciones.

La sistematización tiene un potencial transformador cuando el sujeto, inserto en su contexto, actúa en relación con otros, asumiendo de forma autónoma su quehacer social. Este proceso implica recuperar prácticas y saberes contruidos históricamente, para analizarlos críticamente, superando lo asistemático y normativo, y así fortalecer su base teórica.

Práctica, experiencia y saber conforman una triangulación dinámica y procesual, a veces contradictoria y otras complementaria, que impulsa el conocimiento y la transformación. Para construir saberes y resolver problemas, es necesario visibilizar las percepciones de los sujetos sobre sus prácticas y contextos.

Finalmente, la sistematización permite comprender cómo las acciones se fundamentan en conceptos que reflejan discursos sociales, y cómo la comprensión genera cambios, mientras que los cambios profundizan la comprensión.

Alfredo Ghiso (2011) también expone que la sistematización es un método que se resiste a perder su autonomía y se afina en la necesidad de que la producción de las

sistematizaciones restablezca el protagonismo de los sujetos, es decir, que en el proceso de sistematización se tiene como premisa que quienes viven las experiencias son los principales productores de conocimiento y se les reconozca su autoría, no tanto por el protagonismo, sino, por el empoderamiento y reconocimiento de sus voces, saberes y acciones dentro del proceso.

De esta forma se puede configurar la sistematización como construcción de textos sobre la práctica; este autor sugiere tener en cuenta en los procesos de sistematización para no aislarse de la autonomía, mantener el lenguaje y la cultura configuradores de los significados que los actores le otorgan a la práctica al producir conocimiento para transformarla, para lo cual hace una serie de recomendaciones:

- No hay modelos e instrumentos neutros.
- La sistematización como proceso de construcción crítica no se limita a datos parametrizados
- La sistematización como proceso de construcción crítica potencia la capacidad de resistir los sistemas dominantes
- Para aprender y transformar nuestras prácticas se debe conocerlas por fuera de los instrumentos estándares de verificación en investigación
- Los sistemas como construcción de conocimiento crítico comprenden lo que da sentido al quehacer socio educativo
- En la sistematización se reconoce la diferencia, se promueve la concertación y el asertividad, no reprime el conflicto.
- Acción - reflexión - acción, es la dinámica constante de la sistematización, es el movimiento dialéctico y recreador de la emancipación.

En este mismo orden de ideas, para Cifuentes (2011) la sistematización de experiencias constituye “un proceso investigativo que, al reconstruir de manera reflexiva una práctica, posibilita comprender su sentido y generar conocimientos que contribuyan a su transformación” (p. 28). La autora ubica a la sistematización de experiencias en una dimensión pedagógica en cuanto que es referida a experiencias vividas, a una constante construcción de conocimiento, por consiguiente, a un continuo aprendizaje y a una permanente comunicación; definiendo así a la sistematización de experiencias como un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica.

Esto significa, que el ejercicio reflexivo implica una autocrítica y un auto análisis de las experiencias y que la elección de las técnicas de investigación sea acorde y coherente a procesos participativos y pluralistas.

Ruta Metodológica

Para el desarrollo de la sistematización de experiencias, se adoptó la ruta metodológica propuesta por Oscar Jara (2018), quien plantea cinco momentos fundamentales que orientan todo proceso de sistematización. Esta secuencia metodológica no solo estructura el trabajo reflexivo, sino que también permite una lectura crítica y coherente de las experiencias vividas, reconociéndolas como procesos cargados de aprendizajes, tensiones y transformaciones.

Cada una de estas fases fue abordada de manera rigurosa, permitiendo organizar, analizar e interpretar las experiencias desde una perspectiva ubicada y participativa, en la que los sujetos involucrados desempeñaron un papel activo. Así, la ruta metodológica se convirtió en una guía dinámica que posibilitó no solo reconstruir lo vivido, sino también generar nuevos sentidos, aprendizajes y propuestas transformadoras desde la práctica.

La experiencia como punto de partida

La ruta metodológica de esta investigación partió del reconocimiento de las experiencias vividas como procesos significativos que emergen de la interacción entre los sujetos y su contexto. En la institución educativa La Esperanza, esto implica valorar lo que ocurre en la vida cotidiana, las relaciones, los desafíos y aprendizajes compartidos como fuente legítima de saber, generando transformaciones personales y colectivas. En este marco, se eligieron las experiencias más relevantes por su capacidad de revelar la dinámica institucional y el papel activo de la Educación Popular como práctica dialógica.

Para identificar las experiencias más significativas en esta investigación, fue necesario reconocer los espacios y momentos clave, que, desde la vivencia propia y en concertación con los miembros de la comunidad que acompañaron y aportaron al proceso, resultaron más representativos. Se prestó especial atención a la asamblea, los consejos institucionales (de padres, directivo, académico), las reuniones personales y las diversas formas de comunicación, entre otros escenarios, los cuales se constituyeron en espacios contenedores de experiencias que dieron sentido al análisis y la reflexión colectiva.

En esta fase, una vez realizado el sondeo inicial, se implementaron técnicas cualitativas orientadas al reconocimiento y selección de los informantes clave, quienes fueron identificados por su trayectoria de participación activa y compromiso con los procesos institucionales del colegio. Con ellos se conformó el grupo focal, espacio fundamental de diálogo y reflexión colectiva. En una primera sesión de encuentro virtual, los participantes no solo manifestaron su aprobación al proceso investigativo, sino que también visibilizaron diversas situaciones que emergen como escenarios problemáticos dentro de la vida escolar, aportando así insumos valiosos para la comprensión del contexto institucional. Este grupo de hombres y mujeres, reconocidos por su liderazgo y sentido de pertenencia, orientó las pautas iniciales para la sistematización de las experiencias, contribuyendo a delimitar los ejes de análisis y las categorías emergentes. El

proceso fue complementado y contrastado con fuentes documentales como actas asamblearias, actas de consejo académico y directivo, registros de reuniones informales o de dirección de curso además de diarios de campo y actas específicas de grupo, lo que permitió triangular la información y fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos.

Como docente-investigador, inmerso en la vida cotidiana de la Institución Educativa La Esperanza, asumí un rol situado, comprometido y reflexivo, articulando saberes desde la vivencia propia y colectiva. Esta implicación favoreció una perspectiva ética y contextualizada, lo que quiere decir que se reconoce y respeta a los sujetos como protagonistas de su propia experiencia, valorando sus voces, saberes y realidades sin imponer visiones externas; y porque se sustenta de las condiciones concretas de la institución educativa, considerando su entorno social, cultural y educativo para comprender y transformar las prácticas desde la realidad misma en la que se desarrollan, construyendo el conocimiento desde dentro del proceso.

Plan de Sistematización

- Se definieron con claridad los propósitos de la investigación para seleccionar y clasificar experiencias significativas. En este punto se concretaron los objetivos cuya lógica se guía por el seguimiento y la comprensión de las diversas formas en que la comunidad educativa expresa sus discursos y sus reflexiones desde su pensar y su sentir, entendiendo estas manifestaciones como fuentes reales de conocimiento. Otro aspecto que se consideró fundamental consistió en identificar los ejes temáticos presentes en los discursos y prácticas de la comunidad educativa, con el fin de atender las necesidades propias de la Institución Educativa y orientar acciones que fortalezcan los procesos pedagógicos y administrativos.

A partir de dichos discursos, se trazaron algunas rutas de transformación que reflejan el compromiso en la contribución de la comunidad educativa por mejorar sus prácticas, desde una interpretación reflexiva, crítica, participativa, contextualizada y propositiva de su propia realidad.

Desde el planteamiento inicial del problema se describen diversos aspectos que convergen en la realidad y la cotidianidad de la institución educativa. Lejos de representar obstáculos, estos elementos impulsan la participación, el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva de propuestas. Dichos procesos se desarrollan en espacios y medios específicos, donde se hace visible la relevancia y el papel activo de sus protagonistas dentro de la dinámica institucional.

Para efectos de la sistematización, se propicia un diálogo amplio entre todas las experiencias recopiladas durante el periodo de estudio. En los capítulos de hallazgos, estas experiencias se presentan como problemáticas interpretadas desde la mirada

comunitaria, mientras que en un capítulo siguiente se analizan aquellas que reflejan las formas en que la institución educativa, desde su enfoque administrativo, responde a dichas perspectivas y necesidades que plantea la comunidad.

En el último capítulo se destacan los puntos comunes y neurálgicos donde convergen los diálogos y las múltiples interacciones que se dan al interior de la comunidad educativa. En estos espacios se evidencia la presencia significativa de la educación popular, reflejada en las dinámicas de relacionamiento, diálogo, transformación, recuperación histórica, cambio y proyección colectiva que caracterizan la vida institucional.

- Se organizaron las experiencias por criterios de relevancia y recurrencia, identificando ejes comunes y promoviendo el diálogo de saberes.
- Se priorizaron testimonios que revelaran conflictos, propuestas y subjetividades, en sintonía con los principios de participación crítica de la Educación Popular.
- La sistematización se desarrolló mediante una metodología rigurosa, participativa y situada, abarcando un período de análisis de dos años, comprendido entre 2022 y 2024, con el propósito de identificar los cambios, continuidades y aprendizajes surgidos a lo largo de este proceso.
- Se utilizó la observación participante, entrevistas, actas institucionales y diarios de campo como fuentes primarias.
- Los hallazgos fueron validados colectivamente en espacios de retroalimentación con la comunidad educativa. En este punto se le presenta el proyecto a la comunidad con los intereses y expectativas que encierra el mismo, se hace la invitación para participar y aportar desde sus inquietudes, saberes y experiencias propias en torno a las temáticas abordadas, se señalan los grupos focales quienes presentan perfiles de liderazgo y participación de mayor experiencia para sustentar y validar las experiencias compartidas y registradas en los hallazgos.

Recuperación del Proceso Vivido

- Se reconstruyeron los momentos clave del proceso, desde una mirada crítica y desde las memorias individuales y colectivas. Este momento del ejercicio investigativo permitió revivir, analizar y reinterpretar las experiencias vividas por los distintos actores de la comunidad, reconociendo su valor como origen de saberes y aprendizajes construidos colectivamente. Esta reconstrucción no se limitó a relatar hechos, sino que se discutieron y examinaron con los mismos miembros escogidos de la comunidad, buscando comprender los sentidos, aprendizajes y transformaciones que se produjeron en el camino, haciendo visibles los saberes construidos desde la interacción, la reflexión y el

compromiso compartido dentro de la Institución Educativa. Aquí se convocó a una reunión del grupo focal para hacer el cierre, donde se retomaron las temáticas planteadas en encuentros anteriores, ratificando sus posturas y determinando lo que serían los hallazgos en ese ejercicio de visibilización, rastreo, interpretación crítica y diálogo de saberes.

- Se establecieron criterios y categorías de análisis flexibles y emergentes, orientados a visibilizar la participación, las tensiones, las subjetividades y las expresiones concretas en las que se manifiesta con fuerza y relevancia la Educación Popular. Estas categorías se fundamentaron en la descripción de los espacios, los momentos, los discursos, los medios y los protagonistas que, de manera individual y/o colectiva, tejieron con sus aportes el entramado del proceso desde una postura dialogada y concertada, permitiendo comprender la riqueza y complejidad de las experiencias vividas en la comunidad educativa.

Reflexiones de Fondo

- El análisis permitió reconocer las experiencias como parte de una red compleja de relaciones sociales, culturales y educativas. Esto significa que cada vivencia adquirió sentido en la interacción con los otros y con el contexto, donde influyen los valores, las prácticas y las condiciones históricas de la comunidad. Comprender las experiencias desde esta perspectiva permitió interpretar los procesos educativos como construcciones colectivas, donde se entrelazan saberes, emociones y acciones que transforman tanto a las personas como al entorno institucional.
- Se revelaron contradicciones entre el discurso institucional y las realidades vividas, así como aportes concretos de la Educación Popular al fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad. Desde las reflexiones de fondo, este ejercicio permitió reconocer que la institución educativa enfrenta tensiones entre su discurso formal y las realidades cotidianas de quienes la conforman. Mientras las directrices administrativas responden a lineamientos generales, las vivencias concretas de la comunidad reflejan necesidades, desafíos y saberes que no siempre son comprendidos o atendidos desde la estructura institucional.

Desde la Educación Popular, estas contradicciones se interpretan como posibilidades para replantear las formas del quehacer pedagógico y administrativo, promoviendo un vínculo más cercano entre escuela y comunidad. Así, la sistematización evidenció la importancia de construir prácticas educativas más participativas, dialogadas y contextualizadas, que respondan a la realidad social de la IE La Esperanza y fortalezcan su papel transformador.

- Los aprendizajes institucionales, colectivos y personales posicionaron la sistematización como un acto pedagógico y político, impulsor de nuevas búsquedas transformadoras. Esto se dio porque, a lo largo del proceso investigativo, la sistematización de experiencias permitió que los distintos actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y familias, reflexionaran críticamente sobre sus prácticas y las resignificaran colectivamente. Este ejercicio no solo generó aprendizajes sobre el quehacer pedagógico, sino que también fortaleció la conciencia política y social de la institución al reconocer que educar implica transformar realidades.

Puntos de Llegada

- Se generaron productos significativos: tres capítulos que organizan los hallazgos clave y una serie de conclusiones, recomendaciones y propuestas orientadas a fortalecer la participación, flexibilizar las estructuras escolares y reconocer los saberes comunitarios.
- Se diseñaron estrategias de socialización que permitieran mantener vivo el conocimiento generado, compartiéndolo en espacios formales e informales, incluidos medios digitales. Se determinaron los espacios de mayor convocatoria y participación como las asambleas y reuniones de padres, entre otros, además que se pudo identificar que a través de las redes sociales se establece una forma de participación alternativa.
- Los puntos de llegada no cierran el proceso, sino que se proponen como plataformas para seguir construyendo una educación crítica, contextualizada y transformadora. Los hallazgos y reflexiones no se entienden como verdades cerradas, sino como insumos que invitan a nuevas lecturas, debates y acciones colectivas dentro de la comunidad educativa. En este sentido, la socialización de la investigación con los miembros de la institución no se limita a exponer un texto descriptivo o académico, sino que se convierte en un acto de diálogo y reconocimiento del valor de la palabra comunitaria. Esta palabra, nacida de la experiencia compartida, recupera la voz de los sujetos, legitima sus saberes y reafirma el compromiso de seguir tejiendo conocimiento desde la práctica, la reflexión y la participación activa. Así, el proceso se mantiene abierto, en constante construcción, y se consolida como una ruta colectiva de transformación educativa y social.

Esta ruta metodológica articula vivencia, reflexión y acción, en coherencia con una perspectiva de sistematización crítica, participativa y emancipadora, y responde al llamado de construir conocimiento desde y para las comunidades educativas.

El cierre de la ruta metodológica destaca la formulación de conclusiones,

recomendaciones y propuestas surgidas del diálogo entre experiencia, teoría y análisis crítico. Se reconoce que la Educación Popular, integrada al contexto escolar, potencia la participación, el valor de los saberes comunitarios y la construcción de una escuela más humana.

Entre las recomendaciones se plantean:

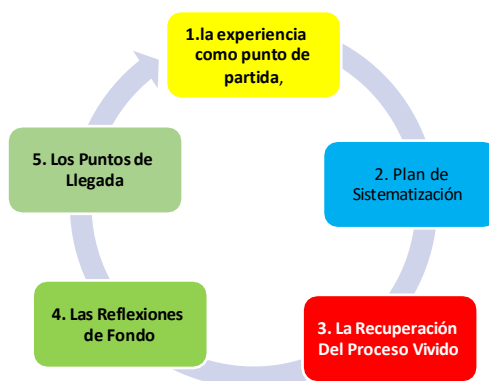
- Fomentar el diálogo horizontal,
- Abrir canales permanentes de participación familiar y comunitaria,
- Flexibilizar las estructuras pedagógicas para responder al territorio.

Asimismo, se proponen acciones concretas como:

- Crear espacios institucionales para el diálogo de saberes,
- Documentar de forma continua las experiencias significativas,
- Fortalecer el vínculo entre lo académico y lo comunitario dentro del PEI.

Figura 3

Esquema de la ruta metodológica.



Fuente propia. Basado en la propuesta de Oscar Jara (2018)

Población

Encontramos en este escenario de relaciones, a padres de familia con bastos perfiles de liderazgo, a docentes y administrativos que laboran en función del desarrollo institucional y a estudiantes inquietos con posturas críticas que proponen y cuestionan en relación con sus realidades y los otros actores en el mismo espacio de interacción.

Se consideró necesario abordar la postura y opinión de padres y madres de familia pertenecientes a la comunidad educativa y de algunos que también participan de los comités administrativos de la Institución Educativa; también se contó con el aporte de los estudiantes tanto de primaria como de secundaria, de los cuales se indagó al personero y contralor; igualmente se trianguló la información con las posturas que surgieron del cuerpo docente.

Figura 4

Actividades de participación de la comunidad educativa.



Nota: Espacios de formación lúdica en familia y de participación político administrativa institucional: escuela para padres (mayo 2023 fuente propia): asamblea institucional (febrero 2024 fuente propia)

Técnicas de Recolección de la Información

Observación Participante. El paradigma de observación en investigación cualitativa se denomina Observación Participante y necesariamente utiliza diversas tipologías de observación. La Observación participante es según Taylor y Bogdan (1987):

La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y de no intrusión, implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución (pp. 24-99)

En este caso, dicho escenario corresponde a la interacción con los miembros de la comunidad educativa, así como con los informantes y la recolección sistemática de los datos. La observación participante es una técnica de investigación cualitativa en la que el investigador se involucra activamente en el entorno o grupo que está estudiando.

Por lo tanto, en esta investigación, la observación participante constituye el rol del investigador, el cual da cuenta en la investigación por su condición de agente interactivo en el contexto, pero con la postura émic (Pike 1954), es decir desde la mirada conjunta autorreflexiva con el colectivo que participa en el proceso de sistematización, para reflexionar acerca de los fenómenos socioculturales emergentes de análisis.

Para esta investigación asumí el rol como investigador desde la observación participante, el cual implicó una doble mirada: la del docente inmerso en el día a día de la institución educativa, y la del investigador que, desde una postura crítica y reflexiva, buscó comprender a

profundidad las dinámicas que configuran la vida escolar. Esta posición me permitió acceder a un conocimiento situado, cercano y vivencial de las relaciones, tensiones y prácticas que se tejen entre docentes, estudiantes y familias.

Como parte activa de la comunidad educativa, mi interacción cotidiana con los distintos actores compañeros docentes, padres de familia y estudiantes ha enriquecido la construcción del conocimiento al brindarme múltiples perspectivas sobre los procesos pedagógicos, organizativos y comunitarios. Desde esta cercanía, la observación no fue un ejercicio distante o neutral, sino un proceso de escucha, diálogo y reconocimiento de saberes que emergen de la experiencia compartida.

En este sentido, ser docente-investigador significó implicarme ética y emocionalmente en el proceso investigativo, reconociendo mi lugar como sujeto situado, con afectos, compromisos y responsabilidades. Esta posición me permitió no solo observar, sino también participar activamente en las transformaciones que se gestan en la institución, contribuyendo a una comprensión más profunda de los sentidos que los distintos actores atribuyen a su quehacer educativo y a su relación con la escuela como espacio de formación, encuentro y lucha.

Grupos Focales. Los grupos focales, también conocidos como grupos de discusión, “son una técnica de investigación cualitativa que implica reunir a un pequeño grupo de personas para discutir. La técnica de grupos focales ha sido utilizada por los investigadores en las ciencias sociales y comportamentales por más de ochenta años”. (Rodas Pacheco & Pacheco Salazar, 2020, p. 182-195)

Las principales características de los grupos focales entre otras son:

Interacción grupal. Los participantes interactúan entre sí, lo que puede generar discusiones y debates que revelan información valiosa.

Moderador. Debe participar una persona que lidere las sesiones manteniendo el orden participativo de manera imparcial y que lleve registros de lo que en ellas resulte.

Tema específico. Los grupos focales se centran en aspectos concretos de necesidades prioritarias.

Muestra selectiva. Los participantes se eligen deliberadamente para representar el grupo demográfico.

Datos cualitativos. La información recopilada suele ser cualitativa, lo que significa que se obtienen opiniones, percepciones y experiencias.

En este proceso investigativo basado en la sistematización de experiencias, la utilización de grupos focales se constituyó en una herramienta metodológica clave para propiciar el diálogo

colectivo, recuperar memorias compartidas y construir sentidos desde la experiencia vivida por los actores educativos. Esta técnica cualitativa permitió abrir espacios de reflexión crítica en los que los participantes no solo aportaron sus relatos, sino que interactuaron entre sí, contrastando puntos de vista, resignificando prácticas y reconociendo tensiones y aprendizajes acumulados en el quehacer cotidiano.

La selección intencionada de los participantes se centró en aquellos miembros de la comunidad educativa con mayor perfil de liderazgo: docentes con amplia trayectoria, padres y madres con fuerte participación en los procesos escolares y comunitarios, y estudiantes con capacidad de expresión y representación de sus pares. Esta elección no fue arbitraria, sino estratégica, ya que estos actores cuentan con una mirada panorámica y una experiencia acumulada que les permite identificar con mayor claridad los procesos, transformaciones y retos vividos por la institución.

Al ser protagonistas activos en diversas iniciativas escolares y comunitarias, estos líderes aportaron desde una comprensión profunda del contexto, lo que permitió al grupo focal constituirse como un espacio de análisis situado, colectivo y dialógico. A través de sus voces, se recogieron no solo hechos y vivencias, sino también sentidos, emociones y valoraciones que enriquecieron la interpretación de los procesos sistematizados.

De este modo, los grupos focales se consolidaron como escenarios metodológicos coherentes con los principios de la sistematización de experiencias, al promover la participación activa, el reconocimiento de la experiencia como saber legítimo y la construcción colectiva de conocimiento en función de transformar la práctica educativa.

Se utilizaron dos instrumentos principales: el **diario de campo** y las **entrevistas**, ambos fundamentales para el proceso de sistematización de experiencias desde un enfoque cualitativo, crítico y coherente con la Educación Popular.

Diario de campo

El diario de campo fue una herramienta clave para registrar observaciones, reflexiones y experiencias surgidas en los espacios educativos y comunitarios. Su valor radica en que permitió documentar no solo hechos visibles, sino también emociones, tensiones, significados y vínculos construidos durante la investigación.

Se incorporaron cuatro tipos de notas:

- **Observacionales:** describen hechos concretos (qué, quién, cuándo, cómo, dónde).
- **Reflexivas:** interpretaciones y significados elaborados por el investigador.
- **Teóricas:** conexiones entre las reflexiones y referentes teóricos.
- **Metodológicas:** aspectos para ajustar el proceso de observación.

Desde esta perspectiva teórica (Spradley 1980), el diario se concibe como una herramienta flexible, interpretativa y en constante evolución, útil para construir conocimiento desde una mirada situada.

Los registros permitieron aplicar codificación abierta, fragmentando la información en unidades significativas para organizarla en categorías emergentes, facilitando su análisis crítico e interpretativo.

Entrevistas

La entrevista también fue un instrumento complementario que permitió profundizar en aspectos significativos a través de la voz directa de los actores sociales. Se utilizaron guiones semiestructurados, lo que ofreció flexibilidad para captar relatos personales, interpretaciones y vivencias desde la perspectiva de los participantes.

Estas entrevistas también incluyeron notas reflexivas, teóricas y metodológicas, en coherencia con el tratamiento del diario de campo, favoreciendo una comprensión más amplia y contextualizada, entre otras, de las formas de participación, de los recorridos de los sujetos que intervienen, de los cambios en los análisis de las reflexiones y de las historias contadas en primera voz.

La entrevista fue empleada como un instrumento que permitió recuperar la voz directa de los miembros de la comunidad, desde una lógica de empatía, colaboración y escucha activa. La recolección de información a través de este recurso no se limitó a un formato rígido, sino que se desarrolló en el marco de encuentros formales e informales, muchos de ellos caracterizados por la espontaneidad, la cercanía y el respeto por los tiempos y dinámicas de cada participante.

Teniendo en cuenta las características y perfiles de los entrevistados padres, madres, estudiantes, docentes, líderes comunitarios, entre otros, se formularon una serie de preguntas abiertas que sirvieron como guía para orientar las conversaciones. Estas preguntas se integraron de manera natural en los diálogos sostenidos durante encuentros casuales o previamente programados, de modo que no interfirieran en el clima de confianza ni generaran barreras comunicativas.

A través de este instrumento se buscó propiciar un ambiente de confianza, diálogo y horizontalidad, donde los sujetos de la comunidad se sintieran reconocidos y con la libertad de expresar sus ideas, emociones y vivencias colectivas. En este marco, la entrevista trascendió su carácter técnico para convertirse en una herramienta de encuentro, relacional y ética, que fortaleció el tejido comunitario y posibilitó la construcción conjunta de significados. De esta manera, permitió acceder a narrativas que reflejan las realidades, saberes y resistencias de la comunidad educativa, en coherencia con los principios de la Educación Popular: la participación, la reflexión crítica y la transformación desde el contexto.

Técnicas de análisis documental. El análisis documental es una técnica fundamental en

todo proceso investigativo, ya que permite recuperar, examinar y comparar fuentes ya existentes para enriquecer la comprensión de los fenómenos estudiados. Esta técnica implica una revisión rigurosa de documentos que aportan antecedentes, enfoques teóricos y evidencias empíricas, con el fin de interpretar, sustentar o contrastar nuevas producciones desde las huellas dejadas por el conocimiento científico acumulado.

El análisis documental fue clave para reconstruir y comprender el desarrollo histórico de las experiencias analizadas. Para ello, se recurrió principalmente a las actas de asambleas escolares como documentos sustanciales, consideradas como materiales significativos que reflejan decisiones colectivas, conflictos, acuerdos y dinámicas institucionales que han marcado el devenir de la comunidad educativa. Como instrumento central para el análisis documental se utilizaron fichas bibliográficas, organizadas en tres tipos:

- Fichas bibliográficas de artículos, provenientes de revistas, portales de internet o periódicos, útiles para identificar posturas actuales y debates en curso, como las planteadas en el referente conceptual.
- Fichas de investigaciones y otros textos académicos, que incluyen tesis, monografías, disertaciones o manuscritos, relevantes por su cercanía temática y metodológica con esta investigación.
- Fichas bibliográficas de libros, utilizadas para abordar marcos teóricos más amplios y profundizar en conceptos clave.

Este trabajo de sistematización documental permitió establecer una base sólida de referencia para interpretar las experiencias desde una mirada crítica, situada, contrastada y argumentada.

Técnicas de Análisis de la Información. En el proceso de análisis de la información, Jara (2018, p. 150) señala que la sistematización exige, al menos, dos tareas centrales: reconstruir la historia de la experiencia y ordenar y clasificar la información. Estas tareas permiten comprender de manera más profunda el sentido de lo vivido y generar aprendizajes colectivos. A continuación, se explica cada una, aplicada al contexto de la Institución Educativa La Esperanza.

En la reconstrucción de la historia de la experiencia se tuvo una visión holística, detallando minuciosamente principales aspectos de los sucesos que se dieron en el desarrollo de la experiencia de manera cronológica. Esta tarea consiste en volver sobre el proceso vivido, identificando cómo surgió la experiencia, qué acontecimientos la marcaron, quiénes participaron y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo. No se trata solo de narrar hechos cronológicos, sino de comprender los sentidos, conflictos, decisiones y transformaciones que se han dado en el camino.

En esta investigación, reconstruir la historia implicó:

- Ubicar los orígenes comunitarios de la institución, recuperando testimonios de líderes, docentes y familias que participaron en su construcción y consolidación.
- Identificar hitos importantes, como las gestiones para su creación, las luchas por el reconocimiento oficial, la participación comunitaria en la adecuación del terreno, y los procesos educativos que han marcado su identidad.
- Reconocer la memoria colectiva, destacando cómo las prácticas, discursos y valores heredados de generaciones anteriores siguen orientando las decisiones pedagógicas y comunitarias.
- Describir continuidades y rupturas, es decir, cómo la comunidad ha mantenido ciertos mandatos simbólicos y organizativos, y qué transformaciones han surgido a partir de nuevos actores, desafíos o políticas educativas.

A través de esta reconstrucción, la IE La Esperanza aparece no como una institución estática, sino como una experiencia viva, en la que se entrelazan luchas, aprendizajes y sentidos compartidos.

Para ordenar y clasificar la información se tuvo presente el eje donde se afina el objetivo de la investigación, así se pudo clasificar que tipo de información podía resultar útil para el proceso de reconstrucción. Esta segunda tarea requirió organizar los datos recogidos (entrevistas, notas de campo, observaciones, actas, fotografías, relatos orales, etc.) para identificar patrones, categorías y relaciones que permitan interpretar la experiencia.

El ordenamiento no es solo una labor técnica, sino una forma de dar sentido, clasificar permite ver conexiones, tensiones y preguntas que no siempre son evidentes en el momento del trabajo de campo.

En esta investigación, ordenar y clasificar la información implicó:

- Agrupar los datos por temas, por ejemplo: participación comunitaria, memoria histórica, organización escolar, prácticas pedagógicas, relación escuela-territorio, y procesos de toma de decisiones.
- Identificar categorías emergentes, como continuidad histórica, identidad colectiva, saberes campesinos, autogestión, liderazgo comunitario y diálogo intergeneracional.
- Relacionar narrativas y observaciones, conectando lo dicho por docentes, estudiantes y familias con los registros de campo y los documentos institucionales.
- Contrastar discursos y prácticas, para comprender convergencias y divergencias entre lo expresado en entrevistas, lo observado en reuniones y lo consignado en actas.
- Establecer líneas de sentido que permitan interpretar la experiencia: por ejemplo, cómo la memoria histórica se convierte en herramienta pedagógica, o cómo la organización comunitaria influye en las dinámicas escolares.

Este proceso permitió construir una mirada estructurada y profunda de la experiencia escolar, mostrando cómo diferentes elementos se articulan para configurar la identidad educativa

de La Esperanza.

La estructuración de los capítulos de esta investigación respondió a una lógica coherente con el enfoque metodológico de la sistematización de experiencias, tal como lo propone Javier Jaramillo Alzate en su texto *Sistematización de Experiencias de Educación Popular y de Adultos (1994)*. Según este autor, el proceso de sistematizar no solo organiza datos o relatos, sino que permite reordenar la experiencia vivida a través de momentos reflexivos y críticos, que se expresan en capítulos o bloques temáticos que responden a los sentidos emergentes del proceso.

En esa línea, el primer capítulo se configuró en clave metodológica como un preámbulo reflexivo, donde se construye el planteamiento del problema, se formula una pregunta orientadora y se trazan los objetivos que guían la investigación. Este primer momento responde a la preconfiguración, es decir, el inicio de una comprensión situada del proceso, en diálogo con las inquietudes y búsquedas que motivaron a la sistematización.

El segundo capítulo, titulado "*La Institución Educativa La Esperanza, un Escenario de Tensiones, Disensos y Consensos*", emergió directamente de los diálogos sostenidos con los padres de familia. En este apartado se visibilizan las tensiones que atraviesan la vida institucional, los conflictos no resueltos y los consensos contruidos desde las voces comunitarias. Esta parte refleja el momento en que las vivencias comienzan a ser ordenadas, narradas y analizadas críticamente, permitiendo reconocer los factores que condicionan o dinamizan la experiencia.

El tercer capítulo, denominado "*Sembrando Futuro: La Institución Educativa La Esperanza Como Motor Productivo, Refugio y Espacio de Lucha Comunitaria*", recoge el momento en que la comunidad y la institución comienzan a redefinir su papel transformador. Aquí, la institución se presenta como un espacio donde se articulan propuestas, saberes y afectos comunitarios, proyectándose hacia el futuro como un agente de cambio. Este capítulo da cuenta del replanteamiento de sentidos, donde se reconoce que las experiencias, más allá de su carácter problemático, también son fuentes de resistencia, creatividad y construcción colectiva.

Finalmente, el cuarto capítulo "La Institución Educativa como Escenario Dialógico y Pedagógico Permanente" representa el cierre del proceso investigativo, pero no como una clausura, sino como una síntesis abierta. Este apartado retoma los elementos emergentes de las experiencias sistematizadas, los analiza críticamente y los devuelve a la comunidad para su retroalimentación. Una sistematización verdadera debe retornar los aprendizajes a los sujetos que le dieron origen, generando un ciclo continuo de transformación y apropiación.

La sistematización de las experiencias en esta investigación se guió por el hilo conductor de la pregunta problematizadora y los objetivos planteados en el primer capítulo, lo cual permitió

mantener una coherencia interpretativa a lo largo del proceso. De esta manera, la construcción de los capítulos no respondió a una lógica estrictamente estructural, sino que emergió de las voces, experiencias y tensiones vividas y compartidas en el proceso investigativo, donde la sistematización respeta la dinámica propia de la experiencia.

Cada capítulo se configura entonces como una etapa de sentido, un momento que articula el diálogo entre la realidad institucional, las prácticas educativas y las aspiraciones comunitarias. En esta perspectiva, se ofrecen claves interpretativas para comprender no solo lo que ocurrió, sino cómo se significó colectivamente y cómo puede proyectarse hacia futuros escenarios de transformación.

Esta comprensión no es arbitraria ni unilateral, pues su validez y confiabilidad se sustentan en un proceso riguroso de devolución y contraste con los actores involucrados. Tal como lo plantea Jaramillo Alzate (1994), la validación en la sistematización implica verificar que los conocimientos generados cuenten con el consenso y la coherencia reconocida por los propios sujetos de la experiencia. Para ello, se recurrió a múltiples fuentes de información, se emplearon diversas técnicas de recolección y se promovió la participación activa de la comunidad educativa que acompañó el análisis y la interpretación. Asimismo, se socializaron los hallazgos con miembros de la comunidad y actores educativos clave, permitiendo confrontar inferencias, ajustar sentidos y consolidar una lectura compartida. De esta manera, los resultados de la sistematización adquieren legitimidad colectiva y se proyectan como insumos para el fortalecimiento de procesos educativos transformadores.

Estas comprensiones no pretenden ser conclusivas ni cerradas, sino puntos de partida para nuevas reflexiones, debates y acciones dentro y fuera de la Institución Educativa. Así, se deja abierta la posibilidad de continuar el ejercicio investigativo, desde una mirada crítica, situada y comprometida con una educación más participativa, pertinente y liberadora.

Aspectos Éticos

El desarrollo de este proceso investigativo se enmarcó en los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y en los lineamientos de la investigación cualitativa con enfoque participativo. Desde esta perspectiva, se reconoció a los participantes como sujetos activos, portadores de saberes y experiencias significativas, garantizando en todo momento el respeto a su dignidad, autonomía y confidencialidad.

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, quienes fueron debidamente informados sobre los propósitos de la investigación, el uso de la información y su derecho a retirarse del proceso en cualquier momento sin consecuencia alguna. La información recolectada fue tratada con reserva y utilizada exclusivamente para fines académicos y comunitarios.

- No se exponen nombres propios, ni imágenes que comprometan a individuos,

familias o comunidades.

- El trabajo investigativo se adentró a esta comunidad educativa para su descripción y lectura, lo cual se hace de manera parcial, tratando de cubrir los elementos más representativos que emergieron en la sistematización de experiencias que puedan dar una idea de las tendencias a las que este grupo social se dirige en su devenir cotidiano. Lo que implica que en este ejercicio investigativo nos acercamos a un proceso de sistematización de una parte importante del cúmulo de saberes y aportes significativos por parte de la población que aquí interactúa.
- El ejercicio de observación y participación se realizó en unos tiempos y en unos espacios determinados que corresponden a sucesos reales marcando la veracidad de los registros en los diarios de campo.
- El acercamiento a los informantes claves se realizó por la empatía que se sostiene con cada uno de ellos, los cuales dieron su aprobación para participar y compartir sus experiencias voluntariamente, después de explicarles las intenciones de la investigación.
- Se protege con discreción la identidad de los informantes a través de la asignación de códigos o nominaciones genéricas, para mantener anónima su identidad.
- Se manejó de manera respetuosa y confidencial los procesos de recolección, procesamiento y análisis de los datos.

Capítulo II. La Institución Educativa la Esperanza, un Escenario de Tensiones, Disensos y Consensos

El presente capítulo, surge de la ruta trazada en los objetivos del proyecto y analiza desde las experiencias compartidas las formas en que la comunidad educativa se ha venido consolidando como un actor clave en el funcionamiento institucional, asumiendo un rol que trasciende la sola presencia simbólica. Desde una mirada objetiva, padres y madres, docentes, estudiantes y líderes comunitarios problematizan activamente las decisiones unilaterales, la falta de transparencia en la gestión y las políticas que afectan o pueden afectar directamente la calidad del servicio educativo.

Aspectos relacionados con la implementación del Programa de Alimentación Escolar¹ (PAE), donde se evidencian las dificultades políticas, presupuestales y de ejecución que han limitado su eficacia en el contexto Institucional; asimismo, se coloca en debate la participación y temor por parte del cuerpo docente en las decisiones que afectan directamente a la comunidad educativa, lo que puede debilitar procesos fundamentales de corresponsabilidad y sostenibilidad, al tiempo que los docentes dentro de su quehacer pedagógico manifiesta preocupación por el escaso acompañamiento por parte de algunos padres y madres de familia a sus hijos en su proceso formativo.

A partir de una mirada histórica y comunitaria, se valora la lucha de líderes y organizaciones locales que han defendido el derecho a una educación digna, justa y participativa.

También se resalta en este escenario, los espacios más fuertes y recurrentes como lo son las asambleas y los consejos institucionales, donde se evidencia el liderazgo como ejercicio de voz y voto, reivindicándose la participación comunitaria como eje central de una pedagogía vocacional, comprometida con la transformación social y la construcción colectiva de los proyectos de vida para los estudiantes y para la comunidad.

¹ El Programa de Alimentación Escolar (PAE) implementado en las instituciones educativas oficiales de Colombia promueve el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, garantizando una alimentación digna y saludable. En la comunidad educativa, se reconoce también como un espacio pedagógico y de encuentro que fortalece la convivencia, el cuidado y la participación colectiva.

Figura 5*La fuerza de la voz colectiva.*

Nota: El papel fundamental de la asamblea para la toma de decisiones en diversos aspectos institucionales. (asamblea general de padres de familia. Agosto 2023)

Roles, Dinámicas, Análisis y Reflexiones Propias Frente al Entorno Administrativo

El proceso educativo de la Institución Educativa se enmarca en un modelo de educación formal regido por un ministerio nacional de educación que estipula las metodologías, contenidos programas curriculares y determina la política general de educación que está diseñada para responder a las necesidades sociales que demanda la dinámica de globalización.

Como toda institución educativa, está inmersa y debe cumplir con la política gubernamental oficial que se caracteriza por contar con una estructura de poder jerárquica orientado desde el ministerio nacional de educación, la secretaria departamental de educación, una organización interna con la figura de rectoría, cuerpo docente y administrativo, además de los consejos y comités como el directivo, el académico, asociación de padres, restaurante escolar, personero y contralor.

Esta Institución es beneficiaria de programas de atención como el de gratuidad, PAE, mejoramiento de infraestructura, entre otros que en el papel buscan apoyar y garantizar la calidad de la educación y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

La estructura administrativa de la institución más la administración de los programas de apoyo y beneficencia institucional, la capacidad organizativa de la comunidad, el contexto local en el que se encuentra la Institución Educativa son los elementos que confluyen y permiten una interacción generando una gran oportunidad desde la mirada crítica y objetiva de la comunidad.

Se cuestionan los discursos oficiales que en la práctica no se cumplen satisfactoriamente como el PAE, generando reacciones comunitarias como las movilizaciones en las cuales surge o se visibilizan sujetos hombres y mujeres con capacidades organizativas, con narrativas propias

en la reivindicación de derechos colocando a disposición sus saberes, experiencias y deseos de nuevos aprendizajes para su cualificación y empoderamiento que es expresado y demostrado en cualquier escenario.

La Institución Educativa la Esperanza es un escenario donde se puede visualizar que, en la dinámica relacional, la mayoría de los padres y madres de familia como parte de la comunidad educativa inciden y participan activamente en pro del mejoramiento de la institución.

El escenario educativo representa para la mayoría de los padres y madres de familia la posibilidad de superación y transformación de vida de sus hijos, por lo tanto, es un signo de esperanza. Esta es una de las razones por la cual la mayoría de los padres de familia generalmente responden al llamado de la institución cuando se les requiere.

Una de las características de esta Institución es el compromiso que tiene con la inclusión en los procesos formativos y de participación frente a los contextos sociales en los que se desarrolla la vida de las familias de los estudiantes. Si bien la planta física de la institución se ubica en la vereda la Palomera, con sedes de primaria en veredas vecinas, atiende a población fluctuante que de acuerdo a sus posibilidades laborales en el sector u otras zonas del departamento están en constante movilidad, lo que no garantiza la continuidad o permanencia de sus hijos en la institución, aunque está en un proceso de ajuste y de capacitación para intentar garantizar una oferta de inclusión mayor.

En el escenario dialógico y relacional, la IE presenta situaciones diversas que generan tensiones y conllevan a la participación de padres y madres de familia y comunidad educativa en general, en búsqueda de trámites y salidas a esas situaciones.

Aquí los padres y madres de familia se toman su tiempo para pensar, discutir y hacer sus propios análisis frente a las situaciones, actividades, gestiones, etc., que se realizan en aras de un mejor funcionamiento del IE.

Dentro de los temas recurrentes que generan discusiones es el servicio del programa de alimentación escolar (PAE). Aquí confluyen y participan varios actores: el gobierno, la IE y la comunidad. La contratación del Programa de Alimentación Escolar ha presentado de manera reiterada retrasos que impiden su funcionamiento desde el inicio del año lectivo. Esta situación no solo afecta la nutrición y el bienestar de los estudiantes, sino que también impacta el ambiente escolar y las dinámicas comunitarias.

Desde la mirada de la comunidad educativa, esta dificultad se percibe como un llamado a la reflexión sobre la gestión pública y la corresponsabilidad institucional, destacando la necesidad de garantizar que un programa de carácter social y pedagógico cumpla efectivamente con su propósito formativo y humano. Todos los años el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional determina un presupuesto para tal fin, el cual es administrado por las entidades territoriales y debe contar con el aporte de padres de familia y comunidad, tal como lo

plantea Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020).

El Programa de Alimentación Escolar (PAE) en Colombia tiene como objetivo garantizar la alimentación adecuada de los estudiantes en el sistema educativo público, promoviendo su permanencia y rendimiento académico. Las contrataciones relacionadas con este programa, como la adquisición de alimentos, la preparación y distribución de los mismos, son fundamentales para su buen funcionamiento (Colombia Compra Eficiente. 2023).

El proceso de contratación para el PAE está regulado por las normas de la contratación pública en Colombia (Ley 80 de 1993), con el fin de garantizar la transparencia y la eficiencia en el uso de los recursos públicos. Estas contrataciones suelen realizarse a través de licitaciones públicas, en las que las entidades encargadas (por ejemplo, los Ministerios de Educación o las Secretarías de Educación locales) buscan proveedores que cumplan con los requisitos de calidad y cobertura.

Así mismo, la corresponsabilidad de los actores en el Programa de Alimentación Escolar (PAE) (M.E.N. 2022 y Colombia compra eficiente 2023) se refiere a la colaboración activa y el compromiso de los diferentes actores involucrados en el programa para garantizar su éxito. Estos actores incluyen:

1. **Gobierno:** a través de sus entidades, es responsable de garantizar los recursos, la regulación y la implementación del programa, asegurando que llegue a las escuelas de manera eficiente.
2. **Instituciones educativas:** Las escuelas, directores, docentes y personal de apoyo tienen la tarea de coordinar la entrega y gestión de los alimentos, así como supervisar que se cumplan las normas de calidad y cantidad.
3. **Familias:** Los padres y cuidadores tienen la responsabilidad de apoyar el proceso, incentivando a los niños a participar de manera activa y garantizando que el programa se aproveche adecuadamente.
4. **Comunidad:** La comunidad en general, incluidas organizaciones sociales y locales, pueden ayudar a monitorear el programa y fomentar su buen uso.

El aprovechamiento de este recurso, que además es un derecho, implica una serie de trámites que postergan prolongadamente hasta por meses su ejecución, con un presupuesto y sobre todo con una licitación cuyo proceso es lento y burocrático. Donde la tercerización del servicio hace que se reduzca el presupuesto que debería llegar a los beneficiarios directos que son las Instituciones Educativas.

Este proceso implica tomar mucho tiempo para la adjudicación de operadores

prestadores del servicio, con los cuales los padres de familia y comunidad educativa en muchas ocasiones no están de acuerdo, porque en su afán de obtener mayores ganancias por su servicio compran productos de baja calidad que no garantizan ninguna dieta nutricional, de esta manera se reduce un presupuesto que debería llegar a la institución educativa.

Por otra parte, este sistema de burocratización y tercerización del servicio PAE se retrasa en tiempos considerables y no cumple con los tiempos establecidos del periodo académico para la atención de los estudiantes.

Ante esta circunstancia la comunidad educativa encabezada por el rector informa a través de reuniones de consejo directivo, el estado en el que se encuentran los trámites de la adjudicación del servicio del PAE, que es preocupante y a la vez genera dudas respecto a la responsabilidad del manejo y destino de los recursos. De acuerdo con el acta de consejo administrativo:

“me informaron que ya está asignado el PAE, pero que hay que pagar una póliza de seguro, ese trámite es engorroso, debimos haber empezado con el PAE la semana pasada, pero miren, no se ha podido solucionar esa situación.

El día que fuimos a la reunión en la sede de la Gobernación en Santander, el mismo secretario de Educación del Departamento del Cauca, en la consulta nos informó que el departamento no tiene todos los recursos para financiar totalmente el PAE, es por eso que tal vez se dilató el proceso, con ese fin de poder subsanar los meses que no pueden cubrir, no dando el servicio (acta consejo directivo marzo2023).

Este testimonio devela las inconsistencias de una política pública para responder a la atención de los derechos fundamentales de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de instituciones públicas. Por su parte, El decreto 1852 de 2015, dice:

La estrategia estatal que promueve el acceso con permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo oficial, a través del suministro de un complemento alimentario durante la jornada escolar, para mantener los niveles de atención, impactar de forma positiva los procesos de aprendizaje, el desarrollo cognitivo, disminuir el ausentismo y la deserción y fomentar estilos de vida saludables (MEN, 2015, art. 2.3.10.1.1).

Esta definición que expone el decreto mencionado y que opera de acuerdo a los lineamientos establecidos y la resolución 29452 de 2017 argumenta de manera relevante la

importancia del cumplimiento de esta estrategia para garantizar el derecho a la educación de manera integral.

En este mismo informe de la ponencia que se somete a debates en la cámara de representantes por la cual se establece el programa de alimentación escolar se aclara que:

El PAE es un programa de asistencia social alimentaria en el que deben concurrir recursos de la Nación, los departamentos y los municipios, así como iniciativas y oportunidades de gestión colectiva de los sectores social, salud y educación a nivel local, siendo necesaria la participación de la comunidad mediante el ejercicio del control social (MEN, 2015, art. 2.3.10.1.2).

Lo anterior, desde instancias legislativas requiere para garantizar este derecho anexo al servicio educativo, la participación de diversos sectores sociales adjudicando principalmente un rol protagónico a la comunidad como agente de control, quien, además, también debe ser aportante económico para fortalecer este recurso.

Igualmente, en la misma cámara de representantes del estado se redacta una ponencia actualizada y argumenta esta condición, la cual se ve reflejada en las siguientes palabras:

Entre otras fuentes de financiación, y como consecuencia de la corresponsabilidad para garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, el PAE cuenta tanto con recursos provenientes de la asignación especial para alimentación escolar del Sistema General de Participaciones como con las cuotas de participación asumidas por los padres de los niños y niñas beneficiados por el Programa. (Cámara de Representantes, 2023 p. 7).

Este fragmento aclara que la responsabilidad de ese servicio debe ser asumido por parte del Estado como ente administrativo, así como por los padres de familia quienes además de su ejercicio de veeduría hacen un aporte económico voluntario para el fortalecimiento de esta estrategia de apoyo educativo, tal como lo expone la ley que se ve reflejada en la siguiente cita:

Así pues, la posibilidad de establecer cuotas de participación permitirá ampliar la cobertura del programa, mejorar la calidad de la alimentación e incrementar días de atención en el año. No obstante, atendiendo a la gratuidad de la educación dicha cuota debe ser voluntaria, tal como se encuentra regulado en el lineamiento técnico-administrativo del PAE. (Cámara de Representantes, 2023 p. 7).

En consecuencia, el buen desarrollo del Programa, sólo se puede garantizar con el aporte mancomunado del Estado, la familia y la comunidad, razón por la cual es viable contar con el

aporte de los padres de los niños, niñas y adolescentes beneficiados por el Programa, por medio de las cuotas de participación, tanto en la jornada ordinaria, como en la extendida y complementaria (MEN, 2015, art. 2.3.10.1.3).

El hecho de que los padres deban asumir "cuotas de participación" refleja la noción de corresponsabilidad, en la cual no solo el Estado es responsable de los derechos fundamentales, sino también la comunidad. Sin embargo, desde una mirada crítica y popular, este enfoque puede ser problemático si no se considera el contexto de desigualdad económica de muchas familias.

Aunque el principio de corresponsabilidad promueve la solidaridad y el trabajo conjunto entre los diferentes actores del Programa de Alimentación Escolar, también puede reproducir desigualdades si no se establecen mecanismos claros que garanticen el acceso equitativo a la alimentación para todos los niños y niñas, independientemente de las condiciones económicas de sus familias.

Frente a estas condiciones, la comunidad educativa asume su responsabilidad y mediante la asamblea hace acuerdos internos para cumplir con su parte. Dichos acuerdos son el resultado del análisis situacional de la coyuntura económica por la que atraviesa la población del sector, teniendo en cuenta sus condiciones específicas, sobre todo de la cantidad de menores por familia que hacen uso del servicio educativo. A inicios de cada año lectivo se acuerda una cuota mensual según las características y condiciones particulares. El siguiente extracto del acta de asamblea general de padres da cuenta de ello.

Un padre de familia comenta:

volviendo al tema de siempre que es los pagos de restaurante. No están pagando, entonces se les va a plantear una propuesta porque los que tiene un solo hijo están pagando más que los que tiene 2 y 3 hijos. Se les va socializar la propuesta

El Docente encargado del PAE dice:

este año en la parte de restaurante se han presentado muchas dificultades y se las voy a plantear:

1. En una reunión anterior se acordó pagar por 1 estudiante \$10 mil y si tenía más de 2 estudiantes \$12 mil, resulta que se han acercado padres de familia a quejarse, les parece que esto no es equitativo. Recuerden que esta propuesta se hizo en reunión anterior, ustedes lo aceptaron, entonces porque en el momento de pagar empezaron las quejas. Esto es incorrecto dejar pasar tanto tiempo para realizar una reclamación cuando debieron hacerlo el mismo día que se planteó la propuesta.

2. Hay muchas deudas del año anterior, se hizo el respectivo cobro.

Hay muchas inconformidades por parte de ustedes, la idea es llegar a un acuerdo el día de hoy. Que se establezca la cuota (Acta segunda asamblea de padres. Abril 11 de 2024).

En estas discusiones recurrentes en los espacios de encuentro comunitario, como lo son las asambleas generales de padres de familia, son estos mismos quienes suscitan debates en torno a los aportes y compromisos como miembros de la comunidad educativa, con la orientación del cuerpo docente, quienes además de su rol pedagógico, también participan en el control del ejercicio administrativo de los recursos. La siguiente anotación extraída de la misma acta de asamblea de padres describe tal situación.

Un padre de familia dice:

La propuesta es: 1 estudiante paga 8mil, 2 estudiantes 12 mil y 3 o más estudiantes 15 mil. Este pago es mensual. En cuanto a lo del patronato cuantos años más se van a seguir cargando a los que no pagan.

Otro padre de familia comenta:

-Pienso que estas situaciones se presentan porque venimos a las reuniones y no prestamos atención a lo que se está diciendo, a lo que se propone entonces debemos empezar por ahí. Aprendamos a escuchar y respetar a las personas que dice algo acá y estar pendiente de las decisiones que se tomen. Ahora en cuanto al pago cada uno evalúen si pueden o no realizar ese pago. Porque se debe tomar una decisión y que esa decisión no afecte a los que tiene 3, 2 o 1 hijo. Este es el momento de hablar. Somos nosotros los que decidimos. Expresen su sentir-. Un docente manifiesta: “la propuesta quedaría 8, 12 y 15 mil pesos. Este pago lo empezarían a pagar a partir del mes de mayo”. Todos están de acuerdo con la propuesta, queda aprobada. (acta de asamblea 11 de abril 2024)

Las prácticas de encuentro social y comunitario dentro de la institución educativa se configuran como escenarios donde la formación trasciende los límites del aula y se convierte en una experiencia relacional, dialógica y transformadora. Desde mi mirada como docente-investigador, estos espacios representan más que simples interacciones cotidianas: son oportunidades para la construcción colectiva del conocimiento y para el fortalecimiento del tejido social. En ellos se hace visible la dimensión humana del aprendizaje, donde el reconocimiento del otro y de sus circunstancias posibilita la empatía, la solidaridad y la búsqueda conjunta de soluciones a las problemáticas comunes.

En estos espacios también se reconoce una práctica discursiva profundamente significativa para la vida comunitaria de la institución educativa. La intervención del padre de

familia, al insistir en la importancia de fortalecer la escucha activa, el respeto y la participación consciente como condiciones esenciales para la construcción colectiva de decisiones, evidencia además la iniciativa por la autocrítica y la autoformación dentro de la comunidad. Su llamado pone de notoriedad la coherencia y el compromiso de las familias que asumen un papel protagónico y un liderazgo responsable, permaneciendo atentas, revisando sus propias prácticas y proponiendo alternativas frente a las problemáticas institucionales. Más allá del asunto puntual relacionado con el pago, el sentido central de este mensaje radica en reconocer a la comunidad como un sujeto activo que delibera, reflexiona, se transforma y asume corresponsabilidad sobre los asuntos comunes.

Desde el enfoque de la Educación Popular, este tipo de expresiones son manifestaciones del diálogo horizontal que Freire (1970. P. 107) denomina “acto de creación colectiva del mundo”, donde los sujetos dejan de ser receptores pasivos para convertirse en protagonistas de su propia realidad. La intervención del participante muestra cómo el espacio de reunión se convierte en un escenario pedagógico y político, en el que emergen aprendizajes sobre la convivencia democrática, la toma de decisiones y la equidad.

Esta acta evidencia el carácter deliberativo de la comunidad, en coherencia con lo planteado por Habermas (1987), las decisiones colectivas deben construirse sin imposiciones, a partir de la discusión razonada y el consenso, evitando relaciones de poder o dominación. En este marco, los llamados de atención se expresan de manera respetuosa, con el fin de invitar a una participación atenta y comprometida, especialmente cuando surgen situaciones que requieren la intervención activa de los padres y madres de familia.

En esta misma asamblea, un padre de familia comenta:

Aquí hay padres de familia que tiene más obligaciones la idea es que se haga gradual, y también que se va hacer con las personas que no han pagado. Deben saber que hay que pagarles a las ecónomas. La idea es llegar a un acuerdo.

Otro padre de familia manifiesta “Esto que se está planteando es cuestión de disciplina, paguemos esos 10, 12, 15 mil pesos. Utilicemos esos recursos que nos llegan de familias en acción para realizar estos pagos”. (Segunda asamblea de padres, abril 11 2024).

El Programa de Alimentación Escolar (PAE) en Colombia puede ser analizado considerando varios aspectos clave que emergen de su enfoque. La educación popular se basa en principios como la participación activa de la comunidad, el empoderamiento popular, la corresponsabilidad y la gestión colectiva, los cuales tienen una gran relevancia al evaluar cómo se implementan políticas públicas como es el caso del PAE en esta Institución Educativa.

El documento que contiene el Programa De Alimentación Escolar y el ejercicio de corresponsabilidad que los padres de familia asumen, evidenciados en las citas extraídas y expuestas aquí, indican la relevancia de "la participación de la comunidad mediante el ejercicio

del control social".

Figura 6

Restaurante escolar.



Nota: suministros del mercado del programa de alimentación escolar PAE. (marzo 2024. Fuente propia)

Desde la perspectiva de la educación popular, el control social es fundamental. Freire (1970) en la pedagogía del oprimido resalta la importancia de una educación que sea dialógica, en la que los educadores, educandos y comunidad se involucren en un proceso de aprendizaje conjunto, en lugar de una educación unidireccional. En su modelo, la participación activa de los sujetos es esencial para la liberación y el desarrollo crítico. En este contexto, la participación activa se dirige no solo en la implementación del programa sino también en el seguimiento y evaluación del mismo, esto es clave para garantizar que los recursos sean utilizados de manera efectiva y para que la comunidad tenga voz en el proceso.

La educación popular promueve la organización y el involucramiento colectivo, lo cual se alinea con la necesidad de control social para que el PAE no sea solo una medida asistencialista, sino que se transforme en una herramienta para la autonomía de la comunidad, y en esa misma ruta, se genere también un proceso de formación para la misma. Esto se ve evidenciado en el sentido de que, el PAE deja de ser visto únicamente como una política asistencial y pasa a asumirse como un proceso pedagógico y formativo, en el que los diferentes actores: familias, estudiantes, docentes y directivos aprenden a organizarse, deliberar y tomar decisiones compartidas sobre los asuntos que les afectan. Esto permite fortalecer la autonomía comunitaria y la capacidad de gestión local, aspectos centrales de la educación popular, según Freire (1970), quien plantea que la educación debe ser un acto político de liberación y construcción colectiva del mundo.

De Sousa Santos (2006) reafirma la acción comunitaria en ese rol protagónico de incidencia y toma de decisiones en un escenario institucional educativo donde tienen algún grado de control, voz, capacidad de evaluación, de decisión, de incidencia. No se trata sólo de recibir, sino de participar activamente.

Por otra parte, se requieren recursos provenientes de diferentes niveles (Nación, departamentos, municipios, entidades privadas, entre otras) y de iniciativas locales. Esto resalta un enfoque interinstitucional que busca involucrar a múltiples actores en la ejecución del programa. Desde la educación popular, se podría ver esto como una oportunidad para fomentar la gestión colectiva y la solidaridad entre los distintos sectores de la sociedad. Si bien la articulación de recursos provenientes de distintos niveles representa una posibilidad valiosa para fortalecer la gestión educativa, en la práctica esta articulación se da de manera intermitente. El Estado no siempre garantiza un compromiso continuo, las entidades externas que podrían aportar, lo hacen sin regularidad ni permanencia, y la comunidad educativa depende de sus propios recursos, los cuales tampoco son estables. Este panorama de discontinuidades revela importantes desafíos, pero también abre una oportunidad para la educación popular en la Institución Educativa La Esperanza, al asumir un rol activo y protagónico, la comunidad puede generar dinámicas de organización, solidaridad y corresponsabilidad que permitan enfrentar las tensiones derivadas de la falta de continuidad institucional. De esta manera, las iniciativas comunitarias pueden ponerse en diálogo con la institucionalidad, aportando soluciones colectivas y fortaleciendo la construcción democrática de la escuela

En este sentido cuando la comunidad asume un rol protagónico y muestra facultades para ayudar a resolver situaciones tensas puede asumir esos desafíos y esos retos desde el aporte de la educación popular con iniciativas que se pueden colocar al servicio y en diálogo con la institucionalidad.

Esta gran posibilidad de la educación popular puede sustentarse en la propuesta del diálogo de saberes formulada por Catherine Walsh (2005). Según la autora, dicho diálogo supone que distintos actores construyan conocimiento de manera conjunta, bajo principios de respeto, reconocimiento y verdadera horizontalidad entre sus formas de comprender el mundo. Este enfoque cuestiona el predominio del saber moderno-occidental y apuesta por relaciones interculturales basadas en el reconocimiento mutuo y la colaboración.

Sin embargo, la expectativa queda en si estas alianzas se puedan mantener efectivamente en la práctica continua y permanente, o si solo quedan en las buenas intenciones que profesa el Plan de Alimentación Escolar. El modelo de gestión institucional debe ser vigilado por la institución y comunidad educativa para garantizar que no se convierta en una dispersión y evasión de responsabilidades que termine diluyendo la capacidad de respuesta efectiva frente a las necesidades alimentarias de los niños y niñas.

Más Allá del Aula: La Educación Entre Diversos Frentes

En el escenario escolar, la educación va mucho más allá de los aprendizajes académicos. Aspectos como la gestión económica, los asuntos administrativos, y especialmente el acompañamiento y la protección de los estudiantes, se han convertido en temas sensibles que movilizan tensiones, debates y una participación crítica constante entre la comunidad y la Institución Educativa.

Para madres, padres de familia y demás integrantes de la comunidad educativa, resulta fundamental que la institución cuente con un músculo financiero sólido, capaz de cubrir las múltiples necesidades del plantel. Al mismo tiempo, se involucran activamente en procesos de reflexión y análisis sobre cómo priorizar dichas necesidades y ejercer un control fiscal responsable sobre la ejecución de los recursos. Es habitual que se reúnan, debatan y evalúen las decisiones administrativas y los gastos de inversión realizados, con el fin de garantizar una gestión transparente y eficiente. En la siguiente acta de consejo directivo (acta 02: junio 09 de 2022) permite aproximarnos a esta situación.

FECHA: junio 09 de 2022

TIPO DE REUNION: CONSEJO DIRECTIVO

ASISTENTES

Rector

Representante docentes sede Principal

Representante docentes sede Principal

Representante Padres de Familia

Representante Padres de Familia

Representante Sector Productivo

Representante estudiantes

1. Llamado a lista y verificación del quorum
2. Aprobación Adición presupuestal No. 2 de 2022

Luego de verificar la existencia de quórum reglamentario para la toma de decisiones, se sometió a consideración el orden del día propuesto.

Se aprueba, por unanimidad, el orden del día propuesto.

Siendo las 8:00 a.m. del día 9 de junio de 2022, se reunió el consejo Directivo para la aprobación y firma de la adición presupuestal N° 2, transferencia de recursos FOME por DOS MILLONES CIENTO MIL PESOS CON VEINTE CENTAVOS (\$2.100.000), para la sede Santa Rosa.

Se da lectura a los documentos acuerdo, anexo presupuesto y plan de compras el cual

es aprobado por unanimidad.

El acta correspondiente a un encuentro de Consejo Directivo refleja un ejercicio de participación democrática en la gestión institucional, al integrar en la toma de decisiones a representantes de los distintos estamentos de la comunidad educativa: rector, docentes, padres de familia, estudiantes y sector productivo. Esta composición plural permite identificar la corresponsabilidad colectiva en los procesos administrativos y financieros de la institución, específicamente en la aprobación de la adición presupuestal destinada a una sede de la institución.

Desde una perspectiva pedagógica y social, esta práctica trasciende lo simplemente administrativo, al configurarse como un espacio de diálogo, deliberación y construcción conjunta. El hecho de que las decisiones como la aprobación del orden del día y del presupuesto se adopten por unanimidad, evidencia la existencia de un proceso dialógico de concertación donde las diferentes voces se encuentran en torno a un propósito común: el fortalecimiento institucional y la adecuada gestión de los recursos públicos.

Este tipo de dinámica se puede interpretar a la luz del pensamiento de Henri Giroux (1998), quien, inspirado por la visión de John Dewey de las escuelas públicas como esferas democráticas “donde se pueden practicar, debatir y analizar las habilidades de la democracia” (p. 34), argumenta que la función adecuada de las escuelas es la educación cívica: la enseñanza de habilidades críticas que promuevan intereses emancipadores, fomenten la equidad y la justicia, y mejoren la calidad de la vida pública (p. 35).

En este sentido, la reunión del Consejo Directivo puede entenderse como un acto democrático, pedagógico y político en el que los participantes, desde sus distintos roles, pueden ejercer una educación dialógica mediada por la realidad institucional, reconociéndose como sujetos responsables de la transformación de su propio contexto.

Desde la realidad de la Institución Educativa La Esperanza, esta perspectiva cobra un sentido particular, pues las dinámicas internas muestran que los espacios de decisión, como el Consejo Directivo, funcionan no solo como escenarios administrativos, sino como verdaderos ejercicios de formación democrática. En un contexto donde las tensiones institucionales, las limitaciones de recursos y la diversidad de voces de la comunidad educativa exigen deliberación constante, estos encuentros permiten que estudiantes, docentes, directivos y familias practiquen esas habilidades de la democracia a las que se refieren Dewey y Giroux (1998).

Así, la participación se convierte en una oportunidad para desarrollar capacidades críticas, promover el diálogo horizontal y fortalecer la responsabilidad colectiva frente a los retos que atraviesa la institución. La reunión del Consejo Directivo, en consecuencia, se configura como un acto pedagógico y político en el que los actores educativos se reconocen como sujetos capaces de analizar, debatir y transformar su propio contexto, aportando a la construcción de

una cultura escolar más justa, participativa y orientada al bien común.

Además, en consecuencia, con la normativa expuesta en la ley general de educación (ley 115 de 1994), se establece que todos los actores (padres, docentes, estudiantes, directivos) deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en la gestión. Lo que se hace evidente en este ejercicio participativo y deliberativo de la institución con la comunidad educativa.

La participación en la toma de decisiones refleja entonces la autonomía, la corresponsabilidad y el pensamiento crítico. La gestión democrática que se evidencia en el acta no solo cumple con la normatividad escolar, sino que materializa los principios de una educación emancipadora, donde el diálogo y la cooperación se constituyen en pilares del quehacer educativo, ajustándose al análisis y seguimiento comunitario.

Entonces, el análisis del acta permite afirmar que el Consejo Directivo se convierte en un espacio formativo y ético-político, coherente con el pensamiento crítico de la educación popular, donde las decisiones administrativas se transforman en oportunidades pedagógicas para fortalecer la conciencia crítica, la participación ciudadana y el sentido de comunidad dentro de la institución educativa.

En los diálogos concertados con la comunidad es recurrente la observación al cuerpo docente por su escasa participación en las acciones y espacios que requieren de su presencia. Manifiestan que esperan superar esta situación para armonizar de mejor forma las relaciones y poder asumir compromisos de manera más proactiva en los aspectos administrativos de la institución. Un padre de familia expone esta crítica y ratifica desde su perspectiva esta situación.

Entonces resulta de que hay unos profesores o los que están también, que son profesores comprometidos con la institución, ellos dicen que no, es que nosotros no podemos hacer esto, eso les toca a ustedes como padres de familia y como a dirigentes de grupo de cada salón, porque es que si nosotros decimos, van a haber correcciones para nosotros, entonces resulta de que en vez de ser una familia, se vuelve que algo de que no puedo hablar, no puedo decir esto, porque a nosotros no nos han evaluado, que esto y lo otro y entonces van a ver perjuicios para nosotros; entonces resulta de que en medio de todo se está viendo un miedo, como un temor de los profesores; entonces, yo decía, tratar de socializar eso, hacerlo más grande, que sea la participación más grande (Diario de campo, grupo focal, reunión 12 diciembre 2024).

Esta reflexión del padre de familia que demanda una participación más comprometida por parte del cuerpo docente devela las condiciones laborales y las relaciones burocráticas que se establecen en el sistema de contratación docente y el conducto regular en su ejercicio institucional. Refleja también una situación de desconfianza y temor entre los profesores y la

institución, donde se percibe que las decisiones y acciones deben estar separadas, no por un sentido de responsabilidad compartida, sino por miedo a las consecuencias. La reflexión que surge desde la perspectiva de los padres de familia es que, cuando los profesores se sienten limitados en su capacidad para actuar, ya sea por miedo a ser evaluados negativamente o por el temor de enfrentarse a repercusiones, la relación entre la escuela, los padres de familia y los mismos docentes se ve empañada. En lugar de funcionar como una comunidad educativa unificada, se crea una distancia y un muro de silencio, donde las opiniones y sugerencias se guardan en favor de evitar conflictos. Este aislamiento puede generar un ambiente de desconfianza que afecta tanto a la calidad educativa como al desarrollo de los estudiantes.

Para explicar un poco o entrar en contexto acerca de las tensiones o temores que suscita la evaluación para los docentes, se expone un extracto de lo que establece el Decreto Ley 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente) en cuanto a funciones del docente/directivo docente y evaluación.

El Decreto 3782 reglamenta cómo debe llevarse a cabo la evaluación anual de desempeño laboral para docentes y directivos que se rigen por el Decreto 1278.

En caso de que un docente obtenga calificaciones insatisfactorias en dos años consecutivos, se puede ordenar su exclusión del escalafón docente; para directivos docentes que no provienen de la docencia estatal, la exclusión del escalafón y retiro del servicio (Decreto-Ley 1278 de 2002, artículos 35 y 36)

El fragmento citado establece una de las disposiciones más sensibles del sistema de evaluación docente en Colombia: la posibilidad de exclusión del escalafón y retiro del servicio cuando un educador obtiene dos calificaciones insatisfactorias consecutivas. Esta medida, aunque busca garantizar la calidad y responsabilidad profesional, introduce un componente de temor y presión en el ejercicio docente, especialmente porque la evaluación depende en gran medida del criterio del directivo docente evaluador.

Desde el punto de vista administrativo, el Decreto 3782 pretende asegurar que el servicio educativo mantenga altos estándares, exigiendo que los docentes demuestren idoneidad, compromiso y resultados verificables. Sin embargo, en la práctica, esta estructura puede generar una relación vertical y de poder entre el directivo y el docente, donde la evaluación deja de ser un proceso formativo y se convierte en un mecanismo de control o sanción.

La concentración del poder evaluativo en una sola figura administrativa, puede afectar la objetividad y transparencia del proceso, especialmente en contextos institucionales donde no existen espacios sólidos de diálogo o mediación en este aspecto. Esto crea un clima de inseguridad laboral, que muchas veces inhibe la innovación pedagógica y la crítica constructiva, dado que el docente puede temer que su desempeño sea interpretado subjetivamente o que su estabilidad laboral dependa de valoraciones personales.

Desde la mirada del pensamiento de Paulo Freire, este tipo de situación refleja una tensión entre la educación liberadora y la educación autoritaria. Freire (1970) advierte que cuando la educación se convierte en un instrumento de control y no de diálogo, se niega la posibilidad de que los sujetos sean verdaderamente libres y críticos. En sus palabras: “No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres, si no hay humildad y confianza” (Pedagogía del oprimido, p. 108).

Aplicado al contexto de la evaluación docente, esto significa que el proceso debería basarse en una relación horizontal de confianza y crecimiento profesional, donde el directivo actúe como acompañante y formador, no como juez o autoridad sancionadora. Si la evaluación se percibe como amenaza, se rompe el diálogo pedagógico y se instala una cultura del miedo, contraria a la autonomía y la reflexión crítica que Freire defiende como pilares de la praxis educativa.

Es esencial que tanto los profesores como los padres de familia y demás actores del entorno educativo se vean como parte de un mismo equipo, en el que la comunicación y la participación sean abiertas y transparentes. La educación debe ser un proceso colaborativo, no de confrontación o miedo. Solo a través de la participación activa y el trabajo conjunto se podrá transformar el sistema educativo en un espacio de crecimiento y aprendizaje mutuo, donde no haya temor a expresar opiniones o proponer cambios en beneficio de todos.

La observación del padre de familia hace un llamado a una mayor socialización y apertura de las decisiones. Esto es muy importante, ya que permite que las preocupaciones y las propuestas se discutan abiertamente, generando un clima de confianza y respeto que, al final, se verá reflejado en un mejor entorno educativo para todos. En este mismo encuentro, una madre de familia interviene con el siguiente comentario:

Lo otro, para obtener recursos nos tocó, nos tocó muy duro y ahí estaba la compañera Liliana, estuvo también, eh... Luis, estuvieron pues algunos ahí, dónde la institución no contaba con varias cosas y entre esas pues sí, nos tocó a las vías de hecho. Lo más triste y lo más duro, pues sí, que pena docentes, pero, a ustedes muchas veces les hace falta la berraquera como para decir y acompañar a los padres de familia. Entonces ¿qué les falta también allí a los docentes? Que no solamente estén por un sueldo y ni porque realmente los enviaron de allá de Popayán o de donde sea a cumplir una labor con estudiantes en una zona rural, -¡no!- sino, que también den ese granito de arena y ponerlo y que realmente sea de corazón y decir bueno, esta institución, pues necesitamos verla en lo alto y todos vamos a aportar por ese lado, eso es que quiero que sea profe y que pena pues, también tener que decirlo (Diario de campo, grupo focal, reunión 12 diciembre 2024).

Desde la mirada de la Educación Popular, estos comentarios hechos por padres líderes de la Institución Educativa reflejan una profunda crítica que podría ser considerada como

indiferencia y desconexión entre los docentes y las comunidades rurales, y sobre todo del sistema educativo actual, que es uno de los temas centrales de la educación en contextos populares. Lo que indica que en la institución educativa La Esperanza la implementación de un modelo de educación popular es insipiente y está por desarrollarse, lo que se refleja en la voz disidente de los padres de familia que hacen un llamado a los educadores para que asuman un mayor compromiso con la realidad de la comunidad.

La Educación Popular según H. Marta (2002) busca romper con las estructuras tradicionales y jerárquicas de la educación, apostando por un enfoque participativo y transformador, donde tanto los educadores como las comunidades se vean como agentes de cambio en un acto colectivo que impulse a los docentes a involucrarse activamente en las problemáticas sociales, fomentando en los estudiantes una actitud crítica hacia la realidad que los rodea. Para Harnegger (1983), los educadores no solo deben enseñar contenidos, sino también fomentar el análisis de las estructuras sociales y políticas que producen desigualdad y explotación.

Esto es algo importante porque el docente conociendo y participando más de cerca con la comunidad tiene suficientes elementos para entender y comprender los comportamientos y dificultades que pueden presentar en algunos momentos los estudiantes, esto reflejaría el compromiso del docente desde la ética.

Actualmente la institución educativa la Esperanza enfoca desde su formalidad todos sus esfuerzos a desarrollar desempeños, capacidades y habilidades en el estudiantado para que se enfrente a un mundo más individual y competitivo. Ante el llamado de los padres de familia para que la institución promueva el pensamiento crítico de los estudiantes se requiere un tiempo prudencial que permita ubicar las metodologías, pedagogías, análisis de contexto, etc. para poder desarrollar una propuesta educativa de corte popular. Esta investigación nos permite rastrear a partir de las diversas experiencias descritas, elementos y posibilidades en la implementación de un modelo de educación popular a futuro, acorde a la realidad del contexto de esta comunidad educativa.

Estos relatos pueden reflejar una crítica a la falta de compromiso y según los padres de familia la “falta de berraquera, fuerza y pasión” de algunos docentes, en algunas circunstancias, quienes se mencionan como figuras distantes que cumplen con su labor simplemente por obligación o por recibir un salario. La reflexión plantea que los docentes deberían estar más conectados con las realidades de las comunidades a las que sirven, y más allá de su rol formal como educadores, deberían ser parte activa de las luchas y los sueños de la comunidad.

En este sentido, a través de la Educación Popular, la idea es que la educación no debe ser un acto técnico ni un básico intercambio de conocimientos, sino, un proceso que implique una

relación de afecto, de compromiso con la comunidad y con las realidades del contexto; es decir, el docente no solo debe enseñar contenidos curriculares, sino también involucrarse con la vida de los estudiantes, sus familias y los problemas que enfrentan. Esta postura enfatiza que los educadores deben ser parte de un proceso de transformación social, y no solo cumplir con un papel impuesto por el sistema.

La crítica también señala la necesidad de que los docentes trabajen juntos con las familias y la comunidad en general para superar las dificultades materiales y estructurales de la institución educativa, algo que se menciona con la idea de "dar ese granito de arena" y hacer un esfuerzo conjunto para mejorar la educación, incluso en condiciones adversas. Esto coincide con uno de los principios clave de la Educación Popular: la colaboración y el trabajo en red entre todos los miembros de la comunidad para generar una transformación desde abajo, en lugar de esperar que solo las instituciones externas o el gobierno sean los responsables de los cambios.

Las observaciones hechas por miembros de la comunidad educativa, demandan a que los docentes reflexionen sobre su papel, no solo como transmisores de conocimiento, sino como agentes de cambio comprometidos con la lucha por una educación más justa y equitativa. La Educación Popular exige que los educadores, más allá de su profesión, se conviertan en miembros activos de la comunidad, compartiendo sus saberes y apoyando a las familias en el proceso de construcción de un futuro más digno y transformador para todos.

Desde la voz comunitaria se hace un llamado a revisar la labor del docente, que, si bien merecen todo el reconocimiento y respeto de la comunidad, para padres y madres de familia se considera que la figura del docente o maestro no debería ceñirse estrictamente a la enseñanza académica. Existen muchas situaciones que hacen que las relaciones entre cuerpo de docentes, directivos de la IE puedan tener un sentido más colectivo o comunitario.

Para la comunidad y las familias que se benefician de la institución, los espacios de integración e interacción pueden ser las formas de romper con los esquemas tradicionales de educación, donde el docente participe de una jornada de trabajo comunitario, por ejemplo, ahí puede dialogar con la comunidad, conocer más de cerca las realidades de las familias y del contexto. Ahí se pueden dar un ejercicio de aprendizaje mutuo, en el que los docentes por contar con formación profesional puedan colaborar con propuestas para resolver dificultades.

No obstante, los docentes también manifiestan preocupaciones legítimas respecto a la escasa participación y compromiso de algunos padres y madres de familia en el proceso formativo de sus hijos. En muchos casos, se percibe una ausencia de acompañamiento en aspectos clave como el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. Aunque al inicio del año escolar se establece un compromiso formal por parte de los acudientes, este no siempre se cumple de manera efectiva. Esta situación se vuelve aún más preocupante cuando se trata de estudiantes con mayores dificultades, como bajo rendimiento académico, síntomas

depresivos o comportamientos conflictivos recurrentes. La falta de apoyo familiar se convierte así en un factor que agrava la vulnerabilidad de estos estudiantes. Como señala Álvarez (2012), "la implicación de la familia en el proceso educativo no es un aspecto accesorio, sino un componente esencial para el éxito escolar y el bienestar emocional del alumno" (p. 45).

El siguiente relato que corresponde a un comunicado por parte de orientación escolar da testimonio de esta situación.

Buen día estimados padres de familia de grado 4° y 5°

Les agradecemos la participación de hoy en el segundo y último taller de mejoramiento; igualmente a quienes comedidamente presentaron su excusa.

Llamado a la reflexión para padres de familia que no asistieron, que no enviaron excusas por ningún medio y aún más cuando hubo niños y niñas que dijeron que sus padres no asistieron porque dijeron "que no querían venir".

Ojo  Educamos desde el ejemplo. Feliz día.

(comunicado vía WhatsApp 16 de noviembre 2023)

El relato expuesto revela una situación preocupante en el ámbito educativo hacia la falta de compromiso por parte de algunos padres de familia en el proceso formativo de sus hijos. A través de un comunicado breve pero contundente, el equipo de orientación escolar expresa tanto un agradecimiento a quienes participaron en el taller de mejoramiento como una llamada de atención directa a quienes se ausentaron sin justificación.

El mensaje me lleva a una reflexión profunda sobre lo que significa realmente educar en comunidad. Más allá de señalar responsabilidades, invita a reconocer que la formación de los niños no depende solo del maestro, sino del trabajo conjunto entre escuela y familia. La frase "educamos desde el ejemplo" cobra aquí una fuerza especial, porque recuerda que los estudiantes aprenden tanto de lo que decimos como de lo que hacemos. Cuando los padres se ausentan o muestran desinterés, ese silencio también educa; transmite mensajes de indiferencia que pueden afectar la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia de los niños hacia la escuela. Por eso, este llamado no es solo una crítica, sino una invitación a reconstruir el vínculo educativo como un acto compartido y consciente.

En la afirmación de Álvarez (2012) se observa un marco contundente para interpretar el relato expuesto por el equipo de orientación escolar. La frase subraya que la participación familiar no debe entenderse como un apoyo opcional, esporádico o solamente protocolario, sino

como un eje estructural que incide directamente en el desempeño académico, la estabilidad emocional y la formación integral de los estudiantes.

En ese sentido, el comunicado de orientación escolar, evidencia una brecha preocupante entre el deber ser de la corresponsabilidad familiar destacada por Álvarez y la realidad vivida en la institución educativa. Si bien se reconoce positivamente la asistencia de algunos padres al taller de mejoramiento, un signo de compromiso positivo, la ausencia injustificada de otro grupo revela un desinterés que afecta más allá de la logística escolar. Tal ausencia no solo dificulta la articulación escuela-familia, sino que debilita los pilares emocionales y pedagógicos que los estudiantes requieren para avanzar en su proceso formativo.

Particularmente se considera alarmante el hecho de que algunos estudiantes reportaron que sus padres decidieron no asistir porque "no querían venir", lo que pone en evidencia no solo una falta de tiempo, sino una actitud despreocupada o desinteresada frente a la educación de sus hijos. Esto podría interpretarse como una fractura en el vínculo escuela-familia, que requiere atención urgente si se desea garantizar el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, en una comunicación informal con una madre de familia, ella manifiesta los motivos por los que no le interesa asistir a los encuentros convocados por orientación escolar:

"... es que casi no me queda tiempo, tengo que trabajar, además, se tratan sobre mis hijos yo convivo con ellos y trato de saber lo que necesitan, pero pienso que doy lo mejor que puedo de educación y atención para mis hijos, siento que en la educación no estoy mal en el proceso que hago con ellos y trato de darles mucho amor, comprensión, diálogo, por eso siento que no es tan necesario como enseñarme hacer una buena madre, ya que por lógica trato de hacerlo, ya por el amor y la dedicación a ellos. Aunque me parece chévere las actividades, Son creativos con las enseñanzas. Me parece chévere lo de la semana de la ciencia, ya que los niños todos participan, y nosotros los padres tratamos de dar lo mejor en tanto ayudándolos a vestuario, a los experimentos, el punto más interesante es que compartimos con ellos y ayudamos hacer los disfraces y experimentos, también el día de la familia que es recreativo es el compartir en familia y profes ya que son actividades que se realizan en función de unión familiar salir de la rutina y recreación ya que hay diferentes actividades ..." (diario de campo 19 noviembre 2024)

El relato revela una tensión recurrente en la relación entre la escuela y las familias. La percepción de muchos padres de que los espacios de orientación escolar pueden convertirse en escenarios donde se cuestiona su rol o se les indica cómo deben actuar en su vida familiar. La madre expresa, de manera explícita e implícita, que se siente segura de la educación que brinda en casa y que, desde su perspectiva, el amor, el diálogo y la dedicación ya constituyen un ejercicio suficiente de crianza. Esto sugiere que la asistencia a los encuentros no es prioritaria para ella, no por falta de interés general en la educación, sino por la sensación de que la escuela pretende intervenir en un ámbito que ella siente propio, íntimo y suficientemente manejado.

También aparece un elemento importante: la defensa de su identidad como “buena madre”. Cuando afirma que no necesita que le enseñen a serlo “porque por lógica trato de hacerlo”, está respondiendo a una sensación de juicio o evaluación externa. Esto evidencia que algunos padres pueden interpretar las acciones de orientación escolar no como apoyo, sino como una insinuación de que no están cumpliendo adecuadamente sus responsabilidades. Este tipo de percepción afecta la participación en los espacios institucionales, pues asistir podría ser leído simbólicamente como aceptar que “algo está mal” en su manera de educar.

Sin embargo, el relato también muestra que la madre valora y disfruta las actividades escolares que no se viven como evaluativas, sino como experiencias de vínculo: la Semana de la Ciencia, el Día de la Familia, los experimentos, los disfraces, la creatividad. En estos escenarios, ella se siente reconocida, participa activamente y encuentra un propósito claro: acompañar a sus hijos, compartir momentos agradables y fortalecer la unión familiar. En otras palabras, los espacios donde la escuela convoca a las familias desde la construcción colectiva, el disfrute y el trabajo conjunto generan mayor acogida que aquellos percibidos como formativos o correctivos.

El análisis sugiere que la Institución Educativa La Esperanza podría fortalecer estrategias de participación familiar desde una perspectiva de educación popular, donde el diálogo horizontal reconozca la experiencia de las familias, valide sus saberes y evite la sensación de juicio. Transformar los encuentros de orientación en espacios de intercambio, más que de orientación unidireccional, permitiría disminuir la resistencia y favorecer relaciones más colaborativas entre escuela y familia.

Consecuentemente, desde la mirada de muchas familias y sectores comunitarios, dadas las condiciones de ruralidad en un sector con problemas estructurales económicos y de orden público, la escuela es entendida como un espacio de amparo y garantía de derechos para niños, niñas y adolescentes. Esa percepción, aunque legítima, ha dado lugar a una delegación parcial de responsabilidades por parte de algunos cuidadores, quienes se confían en que la institución asuma funciones que, en principio, deberían ser compartidas o lideradas desde el hogar. De esta manera, se desdibuja el equilibrio necesario entre el rol protector de la escuela y el compromiso activo de las familias en la formación y acompañamiento de sus hijos.

En relatos anteriores, recogidos en el proceso de investigación revelan tensiones profundas entre las expectativas de los padres de familia y el rol desempeñado por algunos docentes. Desde la perspectiva de los padres de familia, se percibe una falta de compromiso en ciertos maestros, quienes son descritos como figuras distantes, desconectadas del sentir comunitario, que ejercen su labor más por obligación contractual que por compromiso ético y pedagógico. Esta percepción crítica sugiere que la tarea educativa no puede reducirse al cumplimiento de funciones formales, sino que exige una vinculación real con los territorios, las luchas y los sueños colectivos. En palabras de Paulo Freire (1997), “enseñar exige compromiso

con los sueños de los educandos, con su derecho de ser, de saber, de luchar por un mundo mejor” (p. 42).

Sin embargo, esta crítica no puede entenderse de manera unilateral. Los docentes también cargan con preocupaciones profundas, especialmente en torno a la escasa participación de algunas familias en el proceso educativo. A pesar de los compromisos establecidos al inicio del año lectivo, la falta de acompañamiento académico, afectivo y social por parte de algunos padres y madres de familia es notoria. Esta ausencia se vuelve más alarmante en los casos de estudiantes con serias dificultades escolares, conflictos emocionales o comportamientos disruptivos. Frente a este escenario, los educadores se sienten desbordados, no solo por la dimensión pedagógica, sino también por las múltiples demandas que sobrepasan el aula y que deberían ser asumidas de forma corresponsable.

Este conflicto pone en evidencia la fragmentación del tejido relacional entre escuela y comunidad. Como señala Catherine Walsh (2009), “la educación no puede seguir pensándose desde una institucionalidad cerrada; debe reconstituirse desde los saberes, memorias y territorios de las comunidades, desde el diálogo con sus realidades concretas” (p. 20). Esto implica repensar el papel tanto de docentes como de familias en clave de corresponsabilidad crítica, donde ambas partes asuman que el proceso educativo es un proyecto colectivo, cargado de sentido histórico, ético y político.

Oscar Jara (2018) también enfatiza que la educación transformadora exige superar las prácticas fragmentadas y funcionales al sistema para recuperar el sentido vivencial de los procesos formativos. Según él, “la sistematización de experiencias no solo es una herramienta para aprender de la práctica, sino un acto político de reflexión situada, desde y con los actores sociales” (p. 16).

El diálogo entre estas miradas que se presentan recurrentemente en asambleas generales, pero sobre todo en reuniones de grupo o en citaciones personales entre docentes y padres de familia, permite reconocer que la crítica de los padres y la defensa de los docentes son expresiones de un mismo malestar: el debilitamiento de la escuela como espacio colectivo. Mientras los padres reclaman cercanía y entrega, los docentes exigen compromiso y presencia. Pareciera que ambos actores hablan desde el cansancio, la frustración y el desencanto. El desafío, entonces, radica en construir una pedagogía del encuentro, donde se reconozca al otro como parte activa del proceso educativo. Solo desde ese reconocimiento mutuo, como plantea Freire (1970), será posible “superar la educación bancaria” y dar paso a una praxis liberadora que se nutre del diálogo, la participación y el compromiso transformador.

Memoria Histórica y Trascendencia de la Lucha Comunitaria

El recuerdo y reconocimiento constante que se hace a las personas que precedieron el trabajo organizativo en la IE no se puede desconocer y menos olvidar; una madre de familia invita a reconstruir la memoria organizativa de la institución desde sus fundadores, los trabajos colectivos convocados por los mayores y mayores que buscaban responder a necesidades concretas, pero lo más importante era fomentar en la nuevas generaciones el sentido y valor de la unidad, del trabajo colectivo, el respeto, una educación que aportara a mejorar las condiciones de vida de las familias y la comunidad, a ser mejores personas, solidarias y comprometidas con la Institución.

Compañeros, yo les quiero decir y les voy a hacer otro recordatorio. Cuando estaba allá en el consejo directivo junto la compañera Liliana: Uno de que no olvidemos, no olvidemos, que, si la institución está ahí, es por fuerza de algunos mayores que lucharon para que la institución estuviera allá y que de esa institución hoy en día nuestros hijos estén graduados y otros muchachos estén ahí dentro de la institución. entonces es eso que realmente nos llenemos de orgullo y satisfacción y no olvidar pues de a dónde surgió el colegio. Tiene fuerza de algunos mayores que lucharon para que ese colegio esté allá. Eso que quiero que lo tengan en cuenta entonces eso cómo se llama pues labor comunitaria (Diario de campo, grupo focal, reunión 12 diciembre 2024).

Desde mi lectura y experiencia en el proceso, este comentario de la mujer líder de la comunidad educativa refleja con claridad los principios de la Educación Popular, donde el conocimiento y la transformación social nacen de la participación activa y consciente de la comunidad. Su reflexión invita a reconocer que la escuela no es solo una institución física, sino el resultado de una historia compartida, tejida con esfuerzo, resistencia y sentido colectivo. En sus palabras se hace visible la memoria histórica como fuerza viva que sostiene el presente educativo, recordándonos que el colegio existe gracias a la lucha y el compromiso de quienes, desde el pasado, soñaron con un espacio propio para aprender y crecer juntos.

La líder destaca un aspecto clave: "si la institución está ahí, es por fuerza de algunos mayores que lucharon para que la institución estuviera allá (reunión grupo focal 12 de diciembre 2024)". Este reconocimiento de la historia es fundamental, ya que en la Educación Popular se reconoce el papel de las comunidades en la construcción de sus propios espacios y posibilidades de educación.

La comunidad, a través de la lucha colectiva, ha sido la protagonista de la creación de la institución educativa, y es importante que esta historia se mantenga viva en la memoria de las nuevas generaciones. En este caso, la educación no es vista solo como un producto o un derecho otorgado por las instancias estatales, sino como un logro colectivo que involucra sacrificios y esfuerzos de quienes lucharon por acceder a ella. Rodrigues Brandao (1981) afirma

que toda educación es una práctica social, y la educación popular es una acción construida de manera comunitaria. Destaca que las comunidades conquistan espacios educativos a través del compromiso colectivo; así mismo, Marco Raúl Mejía (2013) plantea que la educación popular y la escuela pública son resultado de conquistas históricas de movimientos sociales y comunitarios, y no únicamente disposiciones estatales.

La postura de estos autores con respecto al relato, aporta claves fundamentales para comprender que la institución educativa La Esperanza nace de procesos históricos de organización y lucha comunitaria. Mejía (2013) sostiene que la escuela pública es una conquista social, fruto del esfuerzo de los movimientos populares por democratizar el conocimiento y transformar sus condiciones de vida; por ello, mantener viva esta memoria, recordando sus antecesores y reflexionando sobre sus motivaciones que dieron lugar a la concreción de propósitos comunes, es un acto político que reafirma la corresponsabilidad y la identidad colectiva. De manera complementaria, Brandao (1981) afirma que la educación es ante todo una práctica social construida desde el ser y el hacer comunitario, no una dádiva estatal ni un servicio neutral. Siguiendo esta línea, el surgimiento de la institución educativa como resultado de sacrificios, gestiones y demandas colectivas debe entenderse como un logro histórico de la comunidad educativa, cuya fuerza organizativa permitió abrir caminos hacia el acceso educativo y garantizar un derecho que, en contextos de desigualdad, nunca ha sido simplemente otorgado, sino arduamente conquistado.

Según Catherine Walsh (2009, p. 68), la memoria histórica no solo remite a los hechos pasados, sino que funciona como un espacio de resistencia y de recreación de la existencia, en el cual las comunidades afirman sus saberes y reconstruyen el sentido de su vida. Desde esta perspectiva, las vivencias de la comunidad educativa La Esperanza no se reducen a recordar acontecimientos, sino que resignifican las marcas del pasado para generar nuevas maneras de comprenderse, actuar y proyectarse en el presente.

Desde la mirada de Orlando Fals Borda (1987), recuperar las experiencias del pasado es un gesto profundamente político y epistemológico: comprender nuestras raíces es condición para interpretar el presente y abrir posibilidades de futuro. Esta continuidad no significa copiar lo vivido, sino mantener activa la memoria histórica para aprender de los aciertos y desaciertos y, con ello, alimentar una práctica educativa más reflexiva y transformadora. En diálogo con lo que plantea Catherine Walsh, esta memoria no es solo evocación, sino un espacio donde se tejen resistencias, se reafirman saberes y se reconstruyen sentidos de vida. Así, la comunidad educativa no solo recuerda, sino que resignifica su historia para recrear nuevas formas de existir, actuar y proyectarse colectivamente.

El relato se enmarca en las perspectivas de estos autores al recuperar, desde los orígenes del trabajo colectivo, las acciones, enseñanzas y sueños que han impulsado la

construcción de la escuela en la vereda Palomera de Santander de Quilichao, así como la permanente invitación a mantenerse unidos para hacerla realidad. Lo que expresan las historias de estas experiencias es profundamente político, pues resalta la importancia del fortalecimiento organizativo y reconoce la colaboración y la asociatividad como pilares transformadores. En este sentido, la memoria histórica aparece como un ejercicio colectivo que visibiliza y resignifica los acontecimientos que han marcado la trayectoria de esta comunidad educativa. Más que una simple narración del pasado, se configura como un proceso dinámico y culturalmente transformador que sostiene y proyecta nuevas formas de acción colectiva evidenciadas en las distintas formas organización y participación comunitaria representadas en los espacios asamblearios y en los consejos institucionales.

El llamado a sentirse "orgullosos" y a "no olvidar de dónde surgió el colegio" es una apelación al sentido de identidad comunitaria. Para Oscar Jara (2019) La Educación Popular subraya que la educación debe ser un proceso que conecte a los estudiantes con su contexto, con su historia y con su comunidad. Esto no solo fortalece el sentido de pertenencia, sino que también da relevancia a los miembros de la comunidad para que se reconozcan como actores activos en su propio proceso de transformación. Al recordar las luchas pasadas, la comunidad educativa se conecta con sus raíces y con la idea de que la educación es una herramienta de resistencia y de cambio.

Cuando la madre lideresa menciona la "labor comunitaria" resalta la idea de que la educación no es un proceso aislado, sino que es un esfuerzo compartido entre todos los miembros de la comunidad: padres, madres, estudiantes, docentes y otros actores sociales. En la Educación Popular, este concepto es fundamental, pues promueve la idea de que la educación debe ser construida de manera colectiva. La labor comunitaria no solo se refiere a tareas logísticas o materiales, sino a una construcción conjunta de sentido, propósito y valores que guían la educación. Torres Carrillo (2011, p. 34) quien retoma la idea de Freire argumenta que:

La educación es la posibilidad de constituirnos como sujetos; sólo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que llego a reconocermme como sujeto; no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción.

Así, podemos afirmar que la educación se convierte en un proceso democrático y participativo, en el que todos son responsables de su éxito y desarrollo, como también de los reversos o impactos negativos.

Reconocer la trayectoria de la institución educativa La Esperanza a través de relatos de hombres y mujeres de distintas generaciones es un proceso de reconstrucción de memoria histórica donde se percibe que el interés comunitario por resolver la necesidad de un derecho fundamental como la educación, ha requerido de tiempo, organización, participación y exigibilidad

al gobierno que no termina. Siguen surgiendo necesidades, discusiones, tensiones con la institucionalidad, pero al mismo tiempo, existe la disposición y compromiso de la comunidad para aportar y trabajar mancomunadamente por una mejor institución educativa.

Desde mi experiencia como investigador inmerso en esta comunidad, percibo que el colegio trasciende su papel como simple espacio educativo: es un símbolo de transformación social construido con esfuerzo, esperanza y sentido colectivo. Comprender su origen me ha permitido reconocer que su creación no fue un hecho administrativo, sino un acto de resistencia y de afirmación de derechos, protagonizado por una comunidad que decidió organizarse y luchar por el acceso a la educación. Hoy, esa historia sigue viva en cada aula, en cada encuentro, en cada gesto de participación. En este sentido, la Educación Popular cobra un profundo significado, porque nos recuerda que educar es también transformar las condiciones de desigualdad, y que la escuela puede y debe ser un espacio donde la comunidad se reconozca como sujeta de cambio, capaz de seguir construyendo dignidad y futuro desde la acción comunitaria.

Cuando se refiere a los "mayores que lucharon" pone en valor el legado de las generaciones anteriores, lo que está alineado con la pedagogía de la memoria. En la Educación Popular, el conocimiento no solo se genera en las aulas, sino también en la vida cotidiana y en las experiencias de lucha de la comunidad. Esta forma pedagógica que plantea la madre de familia, evidencia que los saberes populares, las luchas históricas y las tradiciones comunitarias son fundamentales para la educación, y que los docentes y los jóvenes debemos aprender de las experiencias de quienes nos precedieron.

Así mismo, el aporte que hace esta madre que además es mujer líderesa, refleja varios principios fundamentales, entre ellos la importancia de la memoria histórica, la valorización de la lucha colectiva, la necesidad de una educación participativa y democrática, y el reconocimiento de la educación como un agente de transformación social. En este contexto, la escuela es vista como un espacio no solo de formación académica, sino también de resistencia, de construcción de identidad y de empoderamiento de la comunidad.

En los encuentros cotidianos y recurrentes que se dan espacios abiertos en tiempos libres, que los docentes aprovechamos entre otras cosas, para hablar de manera informal acerca de situaciones que se presentan en la institución educativa, es común resaltar las formas de participación de los padres de familia. El siguiente relato es un extracto del diario de campo donde una docente desde su opinión describe esta situación.

-... ese señor si que es colaborador, tiene dos hijos, y todos estudiaron aquí, él inclusive puso la chiva y nos acompañó en la salida que hicimos a la casa de la gobernación el día que nos tocó, para pedir que no nos quitaran la plaza de primaria-. (diario de campo: marzo 2022)

Este relato permite evidenciar cómo los aportes individuales de los miembros de la comunidad educativa se integran a una memoria colectiva que sostiene el sentido de pertenencia y la identidad institucional. El reconocimiento de aquel padre que "puso la chiva" y

acompañó a la comunidad en una jornada de movilización social no se reduce a un acto logístico o de apoyo material; es, más bien, una expresión viva de compromiso comunitario y memoria activa. En el recuerdo se resignifica la acción individual como parte de una historia común de lucha por el derecho a la educación.

Desde lo que podríamos llamar una pedagogía de la memoria, estas narraciones cotidianas tienen un profundo valor formativo: no solo recuperan hechos del pasado, sino que los reinterpretan como lecciones éticas y políticas para las nuevas generaciones. La comunidad educativa se convierte así en un escenario donde las experiencias del pasado se transforman en aprendizajes compartidos y en referentes de acción presente. Herrera (2011), plantea que “la pedagogía de la memoria se sustenta en la recuperación crítica del pasado, no para idealizarlo, sino para comprenderlo como fuente de sentido y de transformación colectiva” (p. 45). Bajo esta perspectiva, el relato analizado evidencia cómo los miembros de la comunidad a través de sus acciones cotidianas y su participación activa se convierten en sujetos pedagógicos que encarnan los valores de la Educación Popular: la solidaridad, la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

Representación y Participación comunitaria. El Liderazgo Como Voz y Voto de los Demás

Las disertaciones suscitadas también indican la importancia que existe en la junta de padres de familia por la representación que deben tener las sedes de la IE, así como también la voz que debe llevarse desde cada una de estas. Este llamado o preocupación es muy importante en la medida que visualiza el reconocimiento local o propio al liderazgo que se tiene en la zona. Todas y todos están llamados a ejercer su liderazgo desde sus habilidades y capacidades para colocarlas en función de la IE. El siguiente relato manifestado por una madre de familia lo sustenta así:

No olvidemos que en la zona rural somos líderes, independientemente quien sea, y muchas veces lo que hay allá nos cuesta mucho y toca que lucharlo, entonces es como tener ese amor y seguir ahí, me alegra mucho que Gersaín hoy lo escucho ahí y que todavía esté dando “lora”, es algo muy bueno. ¿Entonces cómo funcionó cuando estuvimos ahí? en el consejo directivo y la asociación de padres de familia, todos nos unimos ahí, no era que consejo directivo, que la asociación de padres de familia, que el restaurante, todos aparte, no, era que todos nos uníamos ahí y entrábamos a dialogar con el señor rector y decíamos “esto es lo que hace falta y esto es lo que va ir ahí”, aunque él era muy terco decía “así no, esto no”. En cuanto lo que dice de los recursos sí hace falta recursos que se le inviertan a las escuelas también (refiriéndose a las sedes de la IE) porque de allá vienen los niños, pues para que otros vayan allá a la institución y entonces ese es el tema, pero si hace mucha falta. Yo pienso que también está muy

abandonada esas escuelas, cuando eso pasa es que hace falta que ese líder que esté ahí chuzando para que llegue un proyecto a las instituciones y a las escuelas, los proyectos hay y hay muchos pero le falta ejercer más labor comunitaria, hace falta más liderazgo, entonces no es lo que muchas veces el rector dice que “con carticas”, con eso no vamos a lograr absolutamente nada, entonces fueron muchos plantones cuando estuvimos en ese entonces con la compañera Liliana, Luis, que nos apoyaron, tocamos mucho la alcaldía (Diario de campo, grupo focal, reunión 12 diciembre 2024).

El relato que se presenta refleja un claro ejemplo de participación comunitaria y liderazgo, una visión pedagógica que promueve la participación activa de la comunidad en la construcción de su propio conocimiento y en la resolución de los problemas que enfrenta.

Se expone una afirmación contundente sobre el liderazgo en la zona rural, indicando que “somos líderes, independientemente de quién sea”. Desde mi perspectiva, esta afirmación “somos líderes, independientemente de quién sea” refleja con fuerza el espíritu de liderazgo que caracteriza a la comunidad rural. No se trata de un liderazgo jerárquico o impuesto, sino de una capacidad colectiva para organizarse, actuar y sostener procesos de transformación desde lo cotidiano. En contextos donde las condiciones materiales son más limitadas, esta forma de liderazgo comunitario se convierte en el motor que impulsa la solidaridad, la participación y la búsqueda conjunta de soluciones para mejorar la vida común.

El hecho de que el relato mencione que “nos cuesta mucho” y “toca lucharlo” también me refleja la resiliencia de las comunidades rurales, que, ante las adversidades, continúan luchando por mejorar su situación. Aquí, se puede ver a la comunidad como un sujeto activo que debe ser capaz de transformar su realidad, partiendo de sus propias vivencias, y reconociendo que el camino no es fácil, pero sí es posible.

También se menciona que, en momentos cruciales, la comunidad se unió en diferentes instancias, como el consejo directivo, la asociación de padres de familia, y otros actores. Esto es un ejemplo claro de formación como proceso dialógico. No es simplemente la imposición de ideas desde los diferentes grupos, sino un proceso en el que se construye colectivamente el camino a seguir. El hecho de que no haya una división entre los grupos (el consejo, la asociación de padres, el restaurante) y se unan en un espacio común para discutir las necesidades y soluciones, refleja la importancia del trabajo colaborativo y la construcción de consensos en los procesos educativos.

Por otra parte, la relación con el rector también es un ejemplo claro de la tensión entre lo institucional y la comunidad. La figura del rector en palabras de la mujer, que se muestra como “terco” y no tan dispuesto a aceptar las propuestas de la comunidad, simboliza a las estructuras tradicionales y jerárquicas que a menudo resisten los cambios propuestos desde la base. Sin embargo, la comunidad no se rinde y persiste en su intento de diálogo y negociación, lo que

refleja el valor de la perseverancia en la lucha por los derechos de la comunidad, particularmente en el ámbito educativo.

Además, el hecho de que se mencione que la comunidad “entraba a dialogar con el señor rector” resalta la idea de que, en un ejercicio de Educación Popular, las comunidades tienen la capacidad de interlocutar con las instituciones y no solo ser receptores pasivos de decisiones.

Otro punto central que se toca es la carencia de recursos en las escuelas. La crítica hacia la falta de inversiones y el abandono a las pequeñas instituciones educativas recalca las desigualdades estructurales en la educación. Se reconoce que la falta de recursos no es solo un problema económico, sino un problema que está ligado a las decisiones políticas y a la manera en que se distribuyen los recursos en las zonas rurales.

La afirmación de que “esos proyectos hay, y hay muchos, pero le falta ejercer, falta más labor comunitaria” también refleja una autocrítica a la falta de gestión comunitaria para hacer realidad esos proyectos. En este sentido, la educación inferida desde una mirada de la Educación Popular pone énfasis en que los proyectos deben ser no solo gestionados desde las instituciones, sino también desde la propia comunidad, que es la que también tiene el conocimiento y la motivación para hacerlos funcionar.

La mención de “muchos plantones” y la referencia a tocar las puertas de la alcaldía, y otras instituciones estatales ilustra la acción directa que caracteriza la participación popular. Los plantones, como estrategia de presión, son una forma de lucha social en la que la comunidad se organiza y se hace visible ante las autoridades para exigir justicia y los derechos que les corresponden. En este caso, la comunidad exige mejores condiciones para sus escuelas, lo cual es un claro reflejo de la lucha por una educación más equitativa.

El relato se centra en la importancia del liderazgo comunitario, la participación activa en los procesos educativos y la lucha por la justicia social. La comunidad se muestra como sujeto activo capaz de transformar su realidad a través del diálogo, la organización y la acción colectiva. Las tensiones con las administraciones y autoridades educativas son parte de un proceso de reivindicación de derechos, donde se visibilizan las desigualdades y se promueve la búsqueda de soluciones a través de la colaboración y el esfuerzo conjunto.

Este relato pone en evidencia que, a pesar de las dificultades, la lucha por una educación más justa y equitativa es un proceso continuo que requiere persistencia, unidad y liderazgo comunitario. Como plantea Freire (1970), “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión” (p. 96), recordándonos que la transformación educativa solo es posible cuando las comunidades asumen un papel activo y colectivo en su propio proceso de cambio, las acciones reivindicativas de la comunidad los convierte en sujetos protagónicos con historia y de transformación.

Así mismo, en estos mismos espacios de encuentro convocados para el diálogo y participación, donde se expresan sentimientos y se plantean ideas como posibles soluciones, una observación o recomendación hecha al área administrativa de la IE es que se elaboren propuestas conjuntamente con la comunidad representada en la junta de padres que contengan o recojan los planteamientos comunitarios y con el propósito de robustecer la capacidad financiera, la optimización de los fondos financieros, proyección de ampliación de la infraestructura, dotación y promoción de actividades culturales.

La comunidad considera que dentro de los saberes y conocimientos locales se puede ofrecer servicios diversos que la institución requiere, como la mano de obra en construcción, vigilancia, servicio de aseo y algunos servicios administrativos. Es un recurso económico que puede quedar en la comunidad y al mismo tiempo garantiza confianza, credibilidad, responsabilidad con la IE. Esta posibilidad laboral también puede garantizar una veeduría comunitaria en beneficio institucional. Así lo plantea un padre de familia en un encuentro de líderes:

“Lo que decía Jersain, sobre la inversión que se hizo en el colegio, más de la mitad fue en mano de obra. Entonces, nosotros planteamos al rector que, como siempre, la mano de obra que él se trae es de Santander, viendo que acá en las veredas hay mano de obra calificada que puede hacer esas cosas y puede salir más económico que cuando uno se trae mano de obra de otra parte. Eso le comentábamos algunos al rector (Diario de campo, grupo focal, reunión 12 diciembre 2024).

El relato del líder comunitario refleja una preocupación por la forma en que se manejan los dineros para inversiones en la IE, al tiempo que propone una solución viable con gran impacto positivo a nivel comunitario y de la Institución. Plantea la importancia de reconocer y fortalecer las capacidades locales en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos. La observación sobre la contratación de mano de obra externa, cuando existe mano de obra calificada dentro de la comunidad, pone en evidencia un problema estructural: la falta de participación y el desaprovechamiento del conocimiento y habilidades de los propios habitantes.

El personal administrativo, por su parte, se encuentra atado a las disposiciones legales, pues su actuación debe regirse por la normatividad vigente. Esto limita su margen de acción frente a los procesos participativos, ya que muchas contrataciones requieren documentación formal y procedimientos específicos que la comunidad no maneja, generando una brecha entre las exigencias institucionales y la voluntad de participación comunitaria. En un acta de consejo directivo se encontró lo siguiente:

El rector inicia explicando porque se debe realizar ajustes al manual de contratación, esto debido a la nueva forma de contratación. Por parte de la oficina financiera de la secretaria de

educación departamental envían un modelo, el cual se debe ajustar a las nuevas normas de contratación que rige el secop II, que es una plataforma digital, la cual toca acogerse todas las instituciones educativas.

Se va leyendo el documento y se harán los ajustes entre los participantes de la reunión.

- La modalidad de selección del contratista, incluyendo los fundamentos jurídicos que soportan su elección; en todo proceso contractual deberán indicarse las razones o argumentos de orden legal y reglamentario que justifican la selección del contratista...(reunión consejo directivo 2022)

Al analizar este relato, podemos evidenciar también las tensiones entre las posibilidades y las limitantes administrativas que enfrenta la institución educativa para el manejo de los recursos y la participación comunitaria en los procesos de gestión. La implementación de nuevas plataformas y normas, como el SECOP II, responde a una exigencia legal orientada a garantizar transparencia y trazabilidad en la contratación pública. Sin embargo, esta formalización administrativa introduce barreras técnicas y burocráticas que restringen la participación efectiva de los miembros de la comunidad educativa, quienes en muchos casos no cuentan con el conocimiento especializado ni con los medios digitales necesarios para intervenir de manera informada.

Siguiendo las luces de la Educación Popular, estas dinámicas también plantean un desafío ético y político: cómo democratizar los procesos institucionales sin vulnerar las exigencias normativas. Como plantea Freire (1997), “no hay práctica educativa neutra: o se orienta hacia la domesticación o hacia la liberación” (p. 34). En este sentido, abrir espacios para que los consejos directivos, padres y otros actores comunitarios comprendan y participen en los procesos de contratación aunque sea en la fase deliberativa y de veeduría, constituye una oportunidad de formación ciudadana y de fortalecimiento del control social sobre los recursos públicos destinados a la educación.

Desde la Educación Popular, que se basa en la emancipación, la autonomía y la construcción colectiva del conocimiento, este relato sugiere la necesidad de un enfoque más participativo en la administración de los recursos comunitarios. En lugar de depender de actores externos, la comunidad podría organizarse para visibilizar su propia capacidad laboral y promover un modelo más justo y sostenible de desarrollo local.

Además, este análisis resalta cómo las decisiones educativas y administrativas no pueden estar desligadas de la realidad social y económica del territorio. Si el colegio es una institución clave dentro de la comunidad, su inversión debería responder a criterios que beneficien el fortalecimiento de la misma, en lugar de perpetuar dinámicas de dependencia externa.

Estos aportes surgidos desde las iniciativas propias de los padres y madres líderes invitan a una reflexión crítica sobre cómo se distribuyen los recursos y quiénes participan en estas

decisiones. Empoderar a la comunidad y fomentar su autogestión no solo fortalece la economía local, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y la construcción de un conocimiento situado, basado en las necesidades y potencialidades del propio territorio.

Visión Hacia Una Pedagogía Vocacional

Dentro de sus análisis se evidencia el interés por ubicar los potenciales humanos y territoriales para pensar y construir una propuesta pedagógica o educativa basada en el enfoque vocacional, esto es diseñar semilleros de investigación con los estudiantes que puedan desarrollarse en un tiempo transversal en su proceso formativo, que incluya además de la orientación académica y técnica, los saberes y conocimientos de la comunidad. Esto se puede desarrollar a través de proyectos personalizados o grupales entre estudiantes, docentes y padres de familia. Se considera esta posible iniciativa como un proceso de enseñanza aprendizaje que puede culminar como proyecto vocacional de grado.

Adicionalmente, la comunidad considera que a partir de esta propuesta sugerida desde años anteriores, puede surgir el establecimiento de un banco de proyectos que resulta de las múltiples iniciativas que surgen de la comunidad en relación con la Institución Educativa. Para tal fin, la comunidad lo plantea de la siguiente forma en las palabras de una madre de familia:

Lo otro, profe, vuelvo, y también en la otra reunión yo volvía y hablaba de los jóvenes que sacan unos buenos puntajes, pero hasta ahí nomás llega. Este año volvió y salió una buena promoción, buenos muchachos con buenos puntajes, llegó y nomás se les felicitó, pero no se le dio mayor importancia, y no les importa, realmente, otras personas estaban orgullosas de la institución de La Esperanza, yo no sé qué le pasa al rector, ni eso mínimo, pues, para decir: "Bueno, aquí van los otros niños, a buscarles al menos unas becas." No sé, realmente eso también les hace falta, que se tomen esa parte de corazón. Entonces, no sé, ese es mi aporte, ahí les dejo, como para volver a recordar (Diario de campo, grupo focal, reunión 12 diciembre 2024).

Puedo interpretar que, este relato evidencia una preocupación por la valoración y reconocimiento del esfuerzo académico de los estudiantes, algo que trasciende lo estrictamente administrativo y se vincula con la formación integral y el sentido de pertenencia hacia la institución. La narradora señala que, aunque algunos jóvenes alcanzan logros destacados, estos no siempre reciben el reconocimiento que merecen, ni se aprovechan oportunidades para apoyarlos, por ejemplo, mediante becas u otros incentivos. Es relevante señalar que esta propuesta había sido planteada un año atrás, lo que evidencia la persistencia de la inquietud y la necesidad de darle seguimiento para generar un cambio concreto. Esto sugiere que, más allá de las métricas y resultados, la atención emocional y el reconocimiento simbólico son componentes esenciales para fortalecer la motivación, el compromiso y el orgullo institucional.

Apoyándome en la ruta de la Educación Popular, este tipo de situaciones refleja la

importancia de considerar la voz y la experiencia de todos los actores en la construcción de prácticas educativas significativas. Como señala Freire (1997), “la educación no es un acto de depositar conocimientos, sino un acto de creación en comunión con los educandos” (p. 36). Entonces podemos decir que la falta de reconocimiento descrita en el relato evidencia una oportunidad de repensar la práctica educativa desde la participación activa y el cuidado afectivo, entendiendo que la motivación, el reconocimiento y la corresponsabilidad de la comunidad son elementos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Figura 7

Trabajo comunitario en la escuela.



Nota: Padres de familia apoyando los procesos pedagógicos transversales y administrativos. (padres y madres arreglando eras. Junio 2024 y asamblea para escoger representantes a consejos. Febrero 2024. Fuentes propias)

Desde este enfoque, su testimonio nos exige reflexionar sobre la desconexión entre los logros académicos y las condiciones reales que enfrentan los estudiantes después de graduarse. No basta con obtener buenos puntajes si el sistema educativo y sus autoridades no se comprometen con la continuidad del proceso, con la gestión de becas, apoyos o acompañamiento que permitan que estos jóvenes sigan construyendo su proyecto de vida.

Esta reflexión resalta la importancia de la educación con sentido humano, aquella que no solo enseña contenidos, sino que también se involucra en la vida de los sujetos educativos. La madre menciona que falta "corazón", y precisamente esa es una clave en este enfoque: educar desde el compromiso, la empatía y la transformación social. La comunidad educativa no puede limitarse a celebrar resultados en cifras; debe acompañar a sus estudiantes en la búsqueda de un horizonte que les permita materializar sus sueños y aspiraciones.

En este sentido, su aporte es un llamado a la corresponsabilidad: la educación es un derecho, pero su ejercicio pleno requiere de una comunidad que sostenga, que busque alternativas y que exija compromisos reales de parte de quienes tienen en sus manos la posibilidad de abrir caminos. La madre nos recuerda que la educación no solo debe informar, sino también transformar, y que el reconocimiento del esfuerzo estudiantil debe ir acompañado

de acciones concretas que posibiliten una verdadera movilidad social.

Otro padre de familia coincide con esta reflexión y su aporte resalta la necesidad de una educación que no solo brinde conocimientos teóricos, sino que desarrolle en los estudiantes herramientas prácticas para la vida. Su propuesta apunta a una formación más integral, donde los jóvenes no solo aprendan contenidos académicos, sino que también adquieran habilidades concretas para la gestión de proyectos, algo fundamental en su futuro personal, profesional y comunitario.

Y otra cosa, de proyectos: yo creo que la institución debería plantearse algo como un área o algo donde los alumnos aprendan a redactar o hacer un proyecto, que cuando se gradúen presenten un proyecto de grado.

Porque si nosotros a los muchachos no les enseñamos, cuando se gradúen... Algunas instituciones lo hacen, creo que los resguardos hacen que, para graduarse, usted deba presentar un proyecto de grado (Diario de campo, grupo focal, reunión 12 diciembre 2024).

Paulo Freire, uno de nuestros referentes clave de la Educación Popular, nos enseña que el aprendizaje debe estar vinculado con la realidad y las necesidades del contexto: "La educación auténtica no se da en A para B o en A sobre B, sino de A con B, mediado por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a ambos, dando lugar a opiniones acerca de él" (Freire, 1970, p. 77).

En este caso, la enseñanza de la redacción y formulación de proyectos permitiría que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, autonomía y capacidades para la acción transformadora en sus territorios. No se trata solo de cumplir con un requisito académico, sino de potenciar la capacidad de los jóvenes para diseñar soluciones a problemáticas reales y llevar a cabo iniciativas en sus comunidades.

El padre de familia líder de la comunidad menciona que, en algunas instituciones, como los resguardos indígenas, los proyectos de grado son un requisito para graduarse. Este dato es relevante, ya que muchas comunidades han entendido la educación como un proceso de construcción colectiva, donde los saberes no se quedan en el aula, sino que tienen un impacto directo en la vida de la comunidad. La Educación Popular promueve este enfoque, donde los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino sujetos activos que generan conocimiento y propuestas para su entorno.

Por ello, la propuesta del padre es un llamado a repensar la educación desde una perspectiva más participativa y transformadora. Incluir la formulación de proyectos en el proceso educativo no solo prepara mejor a los jóvenes para el futuro, sino que también refuerza su capacidad de representación, su compromiso con la realidad social y su posibilidad de incidir en la transformación de su comunidad.

En este contexto de tensiones, acciones, discusiones, disensos y consensos en la

Institución Educativa, la Educación Popular se convierte en un ejercicio que aporta desde sus apuestas de inclusión, reconocimiento a la diversidad de pensamiento, apertura al diálogo, espiritualidades y cosmogonías a encontrar soluciones o salidas a problemáticas transformándolas en fortalezas para establecer una ruta pedagógica incluyente en un territorio con múltiples problemáticas en la que se requiere ofrecer alternativas para la comunidad, especialmente a la población joven, infantil y adolescente que es parte activa de la Institución y de la comunidad educativa. Esta dinámica de organización y participación permite el empoderamiento comunitario local que redundará en la construcción colectiva de la proyección en el caminar de la institución.

Capítulo III. Sembrando Futuro: La Institución Educativa La Esperanza Como Motor Productivo, Refugio y Espacio de Lucha Comunitaria

El tejido relacional que se da en la Institución Educativa la Esperanza se caracteriza por ser contenedor de una gran diversidad de pensamientos, creencias, condiciones socioeconómicas, ideológicas, etc. Aquí confluyen, como se resalta en el capítulo anterior, algunas de las tensiones, consensos y disensos que se pueden dar en un escenario relacional diverso. Frente a la mirada objetiva en que la comunidad educativa coloca en cuestión procedimientos institucionales, la directiva de la institución acata esas reflexiones, críticas, propuestas, sugerencias y observaciones colocando en marcha una nueva dinámica de intervención y articulación.

Desde mi labor como docente, identifico diversos elementos que permiten analizar las experiencias de relación entre comunidad - institución educativa, aquí presento algunos de ellos, especialmente en lo que respecta a los escenarios de diálogo que surgen en la cotidianidad comunitaria e institucional. Estas situaciones reflejan dinámicas propias del contexto social en el que se encuentra la Institución, y es a partir de ellas que se hace evidente cómo la Institución Educativa responde, se adapta y construye vínculos significativos con su entorno.

La Institución Educativa al ubicarse en un contexto rural, cumple un papel que va mucho más allá de la enseñanza formal. En este capítulo se analizan los proyectos productivos institucionales no solo como herramientas pedagógicas, sino también como alternativas de desarrollo local y sostenibilidad para la comunidad; se muestra cómo la Institución Educativa se convierte en un espacio de protección desde las posibilidades de comunicación que esta ofrece además de acoger, orientar y brindar oportunidades a los niños, niñas y jóvenes frente a un entorno marcado por la crisis social de orden público; se explora cómo, en medio de contextos marcados por la precaria atención del estado, la pobreza y la inestabilidad que esta situación implica, la Institución Educativa flexibiliza su quehacer pedagógico y desde una relación más informal ofrece un acompañamiento a las familias. Además, se destaca el rol de la Institución Educativa como escenario de reivindicación de derechos, donde se fomenta el fortalecimiento organizativo, la participación, la lucha comunitaria y la construcción de liderazgos comprometidos con la posibilidad de una transformación social del territorio desde la Institución y viceversa.

En este capítulo he querido mostrar las múltiples facetas que asume el quehacer educativo en contextos donde la escuela trasciende su papel de simple transmisora de conocimientos para convertirse en un actor vivo dentro de la comunidad, un espacio de encuentro, resistencia y construcción colectiva. Al abordar la experiencia titulada “Cuando la escuela siembra con la comunidad: Diálogo, identidad y saberes campesinos en acción”, reconozco el valor pedagógico que emerge del intercambio entre los saberes tradicionales y

el conocimiento escolar. Como investigador, me ha resultado profundamente significativo observar cómo, en este diálogo, la escuela se transforma: deja de ser un recinto cerrado para abrirse al territorio, a la memoria y a la voz de quienes la habitan. Esta interacción no solo fortalece la identidad campesina, sino que también genera aprendizajes contextualizados, capaces de transformar la manera en que estudiantes, docentes y familias entienden su papel dentro del proceso educativo y de la vida comunitaria.

Por otro lado, analizo el tema: “Entre el Conflicto y la Esperanza: La comunicación y el rol protector de la Institución Educativa” cómo se presentan las tensiones sociales y familiares, el papel que juega la escuela como mediadora y protectora, la comunicación como herramienta para la contención emocional, la gestión de conflictos y la construcción de redes de apoyo.

En “Presencias Ausentes: El colegio en el vacío del acompañamiento familiar”, expongo una reflexión sobre el impacto que tiene la falta de presencia y compromiso de algunas familias en los procesos escolares, una ausencia que deja a niños y niñas en condiciones de mayor vulnerabilidad afectiva y académica, y que interpela a la escuela a repensar sus estrategias de vinculación con los hogares.

Finalmente, en el apartado “La Institución Educativa como espacio de reivindicación de derechos y fortalecimiento organizativo” describo cómo la comunidad escolar se articula en torno a la exigencia de condiciones dignas, recursos adecuados y participación activa en la toma de decisiones, evidenciando el papel político de la escuela como promotora de ciudadanía y transformación social.

En términos generales, mi pretensión con estos relatos es construir una mirada compleja, crítica y esperanzadora sobre la escuela como escenario en el que se entretajan saberes, conflictos, resistencias y oportunidades.

Cuando la Escuela Siembra Con la Comunidad: Diálogo, Identidad y Saberes Campesinos en Acción

Atendiendo las demandas de la comunidad evidenciadas en el capítulo anterior, con la propuesta de implementación de proyectos, los cuales desde años anteriores se vienen planteando, la IE coloca en marcha una serie de iniciativas que se implementan como proyectos productivos buscando la participación activa de la comunidad para que se conviertan en sujetos protagónicos, este ejercicio incluyente se convierte en un ejercicio dialógico, colaborativo solidario y práctico. Esta articulación permite dar voz a los padres y madres de familia, pero al mismo tiempo que junto a esa voz, ellos puedan aportar desde ese escenario dialógico que se posibilita a la construcción una propuesta incluyente de educación

que se enmarca en los modelos de una Educación Popular por su participación por su colaboratividad, por su solidaridad por su acción práctica.

Teniendo en cuenta que la institución educativa tiene una vocación de enseñanza agroambiental, además de lo académico, los padres y madres de familia presentan como interés llevar a la institución a un proceso formativo que responda a su identidad sociocultural campesina, en este sentido lo planteado por padres y madres de familia a manera de propuesta es apuntar hacia la implementación de posibles emprendimientos que permitan a los estudiantes desarrollar sus capacidades y destrezas en actividades en las que puedan ganar experiencia y conocimiento. La Institución Educativa encabezada por el rector y el equipo docente asume el reto y explora posibilidades para responder con una gama de iniciativas amplia, que va desde proyectos productivos agropecuarios, hasta temas de marketing digital pasando por proyectos de emprendimiento microempresarial y de ecoturismo.

Un docente de la Institución Educativa que orienta el área de tecnología e informática y que cuenta con gran experiencia en uso de redes sociales y canales informáticos, comparte su experiencia sobre una propuesta innovadora de proyección tanto institucional como comunitaria y relata lo siguiente:

Tengo diseñado la aplicación de un proyecto de cultivos hidropónicos, y no se ha podido iniciar, precisamente por recursos. Necesitamos, por ejemplo: está la guadua, porque está ahí, solo es ir a cortar, pero necesitamos una cantidad de tubería, que no hemos podido ni comprarla, ni pedirla fiada porque el rector dijo: “yo les voy a colaborar con eso”, porque el problema es que es tubería PVC y eso es costoso, uno no puede sacarlo del bolsillo. Yo le dije a Él, que yo ya había comprado la semilla, tengo los minerales para la alimentación de las plantas, y tengo inclusive la bomba que sube el agua más la parte robótica, pero me hace falta la tubería, ahí si al menos que el colegio me ayude con eso para poderlo echar para adelante y poder mostrar algo ya, porque a esta hora se supone que ya el germinador debería estar rodando (Comunicación personal, mayo 9 de 2025).

El compartir inquietudes y propuestas de trabajo con los compañeros docentes, me permite conocer en profundidad sus iniciativas, en este caso, con el compañero que demuestra un alto compromiso con la educación práctica y tecnológica. Él ha diseñado un proyecto interdisciplinario de cultivos hidropónicos, que incorpora conocimientos de informática, robótica, biología y sostenibilidad. Esta actitud proactiva es muy valiosa en el contexto educativo, ya que representa una pedagogía activa, donde el aprendizaje se puede centrar en la experiencia y la solución de problemas reales.

El relato deja claro que la falta de recursos económicos es uno de los principales impedimentos para llevar adelante los proyectos institucionales. Aquí se evidencian la ausencia de apoyo desde la Institución Educativa y la carga económica trasladada al docente, algo que no debería suceder en un sistema educativo que cuenta con las regalías por gratuidad, que son los recursos que el Estado asigna a las instituciones públicas para garantizar la educación gratuita a los estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y media.

A esta muestra de proyección de emprendimiento se suman otras ideas para proyectos productivos pedagógicos institucionales, donde las estrategias se diseminan ejecutándose dentro de la institución como por fuera de ella.

En una reunión de pasillo, donde también circula la palabra en esos espacios informales del establecimiento educativo, los docentes de primaria evalúan las condiciones del espacio dentro de la institución. Parte de lo que se habló se registra en el diario de campo y se expone en el siguiente comentario.

Casi no hay espacio para sembrar, los de bachillerato han ocupado la mayoría, sería bueno que habláramos con los padres de familia para que, en sus casas, si tienen suficiente espacio, nos colaboren con una o dos eras, para que las arreglen y siembren sus hijos. Ellos hasta saben más que nosotros y pueden contar con semillas y sembrar los productos que mejor se dan por acá (Diario de campo, febrero 21 2025).

En el marco del fortalecimiento de los procesos pedagógicos y de proyectos de vida con sentido comunitario, surge la necesidad de enriquecer desde el currículo proyectos con nuevas ideas que respondan a las realidades y potencialidades del entorno rural de nuestros estudiantes. Al integrar iniciativas de proyectos productivos, no solo se amplían las oportunidades de aprendizaje significativo, sino que se promueve un valioso intercambio entre la vida escolar y familiar. Esta propuesta aplicada en los proyectos productivos transversales busca llevar la casa al colegio y el colegio a la casa, reconociendo que el conocimiento no se limita a las aulas, sino que también nace, crece y se transforma en los espacios cotidianos del hogar. Así, se fortalece el vínculo entre familia y escuela, creando una red de colaboración que potencia el desarrollo integral de los estudiantes y el bienestar de sus comunidades.

Para la Institución Educativa le es muy pertinente y necesario el aporte de la comunidad educativa, también para los padres de familia que consideran fundamental su contribución en las decisiones para la construcción de una ruta pedagógica incluyente y participativa que motive a los estudiantes a pensar más en sus proyectos de vida. Aquí se puede caracterizar los niveles de participación, unos bastantes cualificados gracias a las experiencias como líderes sociales en

sus procesos organizativos y/o comunitarios, otros con la disposición de aportar y apoyar para que la institución salga adelante, y como en todo proceso, otras personas presentan una actitud más pasiva de poco involucramiento. Esta condición sociocultural puede interpretarse en el planteamiento de Freire (2012):

La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no solo en el mundo sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no solo de adaptarse a él. En ese sentido, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que los otros animales solo se mueven en él. Por eso, no solo tenemos historia, sino que hacemos la historia que a su vez nos hace, y que, en consecuencia, nos hace históricos (p. 47).

Esta cita, que refleja una perspectiva filosófica sobre la conciencia humana, puede tener profundas implicaciones en el contexto de la Institución Educativa, especialmente en cuanto a la forma en que los individuos (en este caso, estudiantes, padres y madres de familia) interactúan con su entorno y cómo son parte activa de la construcción de su propia realidad según sus trayectorias de vida y de organización social. Esta comprensión freiriana de la conciencia como capacidad de situarse en el mundo y transformarlo resulta profundamente pertinente para el ejercicio de sistematización de experiencias en la IE La Esperanza. Esta premisa constituye un fundamento epistemológico para la sistematización, en tanto permite reconocer que los actores educativos docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios no son sujetos pasivos frente a las condiciones que los rodean, sino protagonistas que leen, interpretan y reconstruyen su realidad a partir de su experiencia. En este sentido, la sistematización no solo recupera lo vivido, sino que visibiliza cómo la comunidad educativa interviene en su propio devenir y construye colectivamente significados, aprendizajes y alternativas.

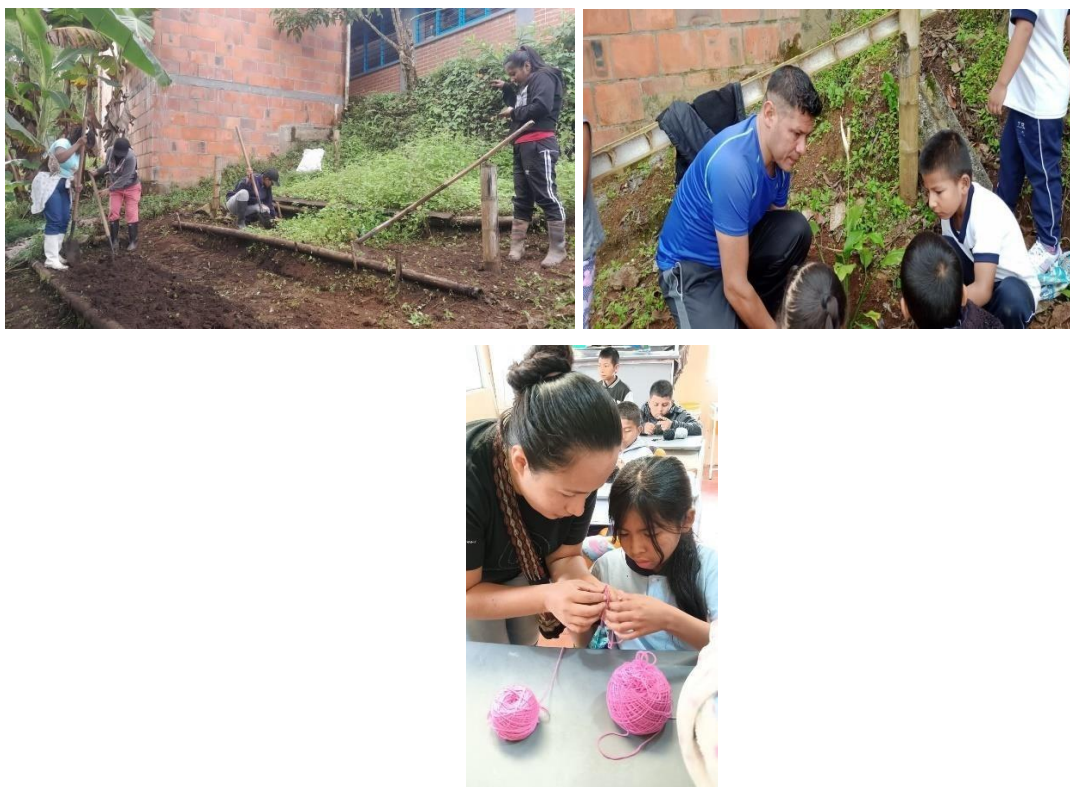
De este modo, el registro y análisis de las experiencias en La Esperanza no se limita a describir lo ocurrido, sino que evidencia un proceso histórico en movimiento, donde las acciones presentes dialogan con las memorias y desafíos del territorio, reafirmando que la comunidad hace la historia que a su vez la legitima como comunidad y, por tanto, se reconoce como sujeta de transformación. Las experiencias descritas aquí son los insumos que han permitido iniciar un proceso de sistematización a partir de las construcciones individuales y colectivas que surgen en sus cotidianidades y que dan fuerza a su palabra.

Consecuentemente, en la Institución Educativa, se considera que los estudiantes son más que receptores pasivos de conocimiento; son agentes activos que participan en la creación de su propio aprendizaje y, por tanto, de su futuro. La educación no solo debe enfocarse en transmitir información, sino también en fomentar la conciencia crítica, el pensamiento reflexivo y la capacidad de los estudiantes para intervenir de manera significativa en su entorno.

Este concepto está estrechamente relacionado con el empoderamiento y la acción consciente en todos los ámbitos. De ahí la importancia de una conciencia del mundo y de “mí”, donde además de conocer el mundo a través de la ciencia (por ejemplo, historia, ciencias, literatura, matemáticas), también se conocen a sí mismos, desarrollan habilidades y actitudes que les permiten relacionarse con los demás y con el entorno de manera reflexiva. Esta conciencia de uno mismo y del mundo lleva a los estudiantes a comprender que no están solo en el mundo, sino que son parte activa de él, capaces de cuestionarlo, entenderlo y transformarlo.

Figura 8

Saberes comunitarios en la escuela.



Nota: madres familia participando del proceso formativo con el aporte de sus saberes en la siembra y tejidos. (adecuación y siembra en eras. Mayo 2023 y taller orientado por madre de familia. Agosto 2024. Fuentes propias)

Entre el Conflicto y la Esperanza: La Comunicación y el Rol Protector de la Institución Educativa

Otro de los elementos socioculturales que se considera relevante en la relación de contexto de la comunidad educativa es la percepción de la Institución Educativa como un entorno seguro, lo cual fortalece el sentido de pertenencia y bienestar de los estudiantes frente a las condiciones del ambiente en el que se encuentra la comunidad.

Ante las preocupaciones que genera un escenario en el que es factible la presencia de varios actores armados, los padres de familia sienten temor por el recrudecimiento del conflicto y

las consecuencias de esto como el reclutamiento forzado, la restricción de la movilidad, posibles desplazamientos, la imposición de nuevos estilos y formas de vida, entre otros, por lo cual se ve importante el papel que puede jugar la Institución Educativa en términos de protección, así como se convierte también en el epicentro de atención y protección por parte la comunidad, ya que en esta permanecen la mitad del tiempo los niños, niñas y jóvenes del sector.

Con las ventajas que ofrecen los medios masivos de comunicación especialmente las redes sociales, las comunidades, tanto urbanas como rurales tienen la posibilidad de sostener contacto permanente donde quiera que estén; esto les sirve para mantenerse informados de asuntos personales, comunitarios, académicos, entre otros, pero también para encender alertas y estructurar planes de contingencia en caso de alguna eventualidad de riesgo o vulneración que atente contra los menores de la comunidad educativa.

El uso de redes sociales en el ámbito escolar, específicamente a través de grupos de WhatsApp creados por los docentes directores de curso, se ha convertido en una herramienta valiosa para fortalecer la comunicación y los procesos pedagógicos. Estos grupos son implementados con el propósito de proporcionar canales de comunicación alternativos que permitan una interacción más ágil y efectiva entre los docentes, los estudiantes y sus familias; pero estos mismos canales institucionales sirven también para brindar información de carácter comunitario.

Un mensaje de texto que es enviado por los padres de familia se viraliza en los grupos de WhatsApp de la IE y sirve como ejemplo para entrar en contexto sobre esta situación.

Buenas noches. Para todos en alerta roja se encuentra Jambaló y la Mina: se acabaron de robar un niño en la zona media por favor darles aviso a los demás guardias cabildos y padres de familia, sólo se sabe que es una camioneta aún sin confirmar el color, la madre de su hijo pide ayuda a todas las zonas bajas que la camioneta sea detenida que su hijo sea devuelto (Diario de campo, 17 de mayo 2022).

Este mensaje de texto, que es enviado desde fuera y reproducido por los canales internos de comunicación del colegio, activa un proceso de articulación y participación entre los diversos actores del territorio, contiene información relevante que involucra no solo a la comunidad educativa de la Institución, sino que la conecta, trascendiendo los límites institucionales para tejer redes comunitarias vivas.

El contenido de los mensajes que se publican en estos medios y desde estas circunstancias no solo se refiere a estudiantes, docentes y familias, sino que también los convoca como parte de organizaciones sociales y comunitarias, fortaleciendo el tejido social. Podemos afirmar que el escenario escolar no es un elemento aislado, sino, parte de un contexto

social amplio. El territorio es entendido como un espacio de saberes, luchas y experiencias compartidas, y la Institución Educativa, al abrirse a ese territorio a través de la comunicación, se convierte en un actor social activo.

Por otra parte, se evidencia a través de estos comunicados la crisis social y de orden público que amenaza el territorio circundante a la Institución Educativa con la presencia de grupos armados ilegales. En este caso, el hecho de que los canales de información sean los de la IE, compromete en cierta forma al colegio y a su comunidad educativa a activar alarmas y establecer protocolos de seguridad colectiva enfocándose en la protección de los y las menores de la Institución.

Figura 9

La educación en medio del conflicto.



Nota: Espacios circundantes de la Institución Educativa demarcados por grupos al margen de la ley. (salida pedagógica. Octubre 2022. Fuente propia)

Presencias Ausentes: El colegio en el Vacío Del Acompañamiento Familiar

Otro elemento recurrente entre la Institución Educativa y comunidad es la interpretación que se ha venido dando al concepto de educación en instituciones educativas por ciertos sectores de padres de familia, y es que consideran que estos espacios cumplen más un papel de cuidadores o de guarderías. Este malinterpretado concepto desdibuja el rol del docente y de la Institución Educativa, pero también podría aproximarnos a la comprensión de algunas causas de gran trascendencia como las crisis emocionales en sus núcleos familiares y la limitada comunicación con la comunidad educativa, concepto que no está muy claro y por lo tanto carece de interiorización de la misma, eximiéndose en muchas ocasiones de responsabilidades como actores importantes en este proceso.

El siguiente relato, que corresponde a un mensaje de texto enviado por un padre de familia quien fue citado por orientación escolar para resarcir una falta tipo III que cometió su hijo, y que requiere su presencia y acompañamiento para una resolución de conflicto pedagógica con el estudiante, manifiesta lo siguiente:

Profe que pena yo no voy a poder hacer la exposición, pues no estoy de ánimo, tengo muchos problemas personales discúlpeme, escasamente quiero despertar ...la verdad no sé qué decida el comité, pero la verdad ustedes me ven sonreír, pero no saben todo lo que está pasándome...que el comité decida lo que más le parezca y si toca, pues, mejor retiro a los niños y se los entrego a la mamá. pues, la verdad quiero irme no sé a dónde, pero irme (Diario de campo, 28 agosto 2024).

Este relato, expresado por el padre de familia, puede analizarse partiendo de la realidad concreta de las personas. Aquí se presenta a un sujeto inmerso en una crisis emocional y existencial profunda, que, a pesar de su rol como padre, se siente sobrecargado, desmotivado y sin rumbo. Desde esta perspectiva, no se trata solo de un padre que no cumple con una tarea como acudiente o responsable del menor, sino de un ser humano atravesado por condiciones estructurales y emocionales que lo desbordan. Alude a una realidad invisible y recurrente, a un sufrimiento silenciado que muchas veces la escuela no logra ver o atender.

Por su parte la Institución Educativa, ante la situación manifestada por el padre de familia, replantea el conducto regular y propone una relación horizontal entre educadores, educandos y padres de familia, basada en el diálogo. Se concierta que este padre no necesita sanción o juicio, sino escucha activa, acompañamiento y respeto. Su petición no es asumida como irresponsabilidad, sino como un llamado urgente a la comprensión, por lo que se flexibilizan y replantean las acciones sancionatorias con el estudiante y el padre de familia. Es un caso que conlleva a una acción interdisciplinar articulada ofreciendo el trabajo de atención emocional tanto a la familia del niño afectado como a la del estudiante afectador, buscando como resultado un ejercicio que permita el reconocimiento y la reconciliación entre las partes.

Desde una perspectiva superficial, en la dinámica institucional, se podría decir que algunos padres y madres de familia de esta comunidad educativa no parecen asumir responsablemente el compromiso con sus hijos y con la institución en el momento de asentar matrícula.

Si bien la Institución Educativa se rige por las directrices de un ministerio de educación, es decir del modelo hegemónico o tradicional, es importante resaltar que los procesos de trabajo pedagógico requieren de una profundización y continuidad en los espacios reflexivos en la comunidad académica y con padres y madres de familia sobre la importancia del rol como los primeros educadores desde las instituciones para lo cual se espera que haya una participación

más activa de estos para que comprendan la importancia de su papel como primeros educadores.

Esto se debe a que la crisis social y económica tiene un impacto directo en la educación y en el acompañamiento que los padres pueden brindar a sus hijos durante su proceso formativo. Cuando una familia atraviesa dificultades como el desempleo, la inseguridad alimentaria, la inestabilidad emocional o la falta de redes de apoyo, su capacidad para involucrarse activamente en la educación de sus hijos se ve seriamente limitada. Esto en muchos casos no es consecuencia de desinterés, sino de la lucha diaria por satisfacer necesidades básicas que muchas veces los absorben por completo.

Estas crisis suelen generar estrés, ansiedad y desgaste emocional en los padres, madres y en las familias, lo que afecta su disposición para participar en actividades escolares, ayudar con tareas o incluso comunicarse con los docentes. En contextos de vulnerabilidad, la prioridad es la supervivencia, no necesariamente la formación académica, aunque los padres reconozcan su importancia.

En este sentido, diversos estudios coinciden en que los factores socioeconómicos condicionan el nivel de participación familiar. Por ejemplo, según García Bacete y Marande Perrin (2008) "Las familias con menores niveles socioeconómicos presentan mayores dificultades para implicarse en la educación de sus hijos, no solo por falta de recursos materiales, sino también por las tensiones derivadas de sus condiciones de vida" (p. 71).

Las múltiples situaciones que viven muchas familias, especialmente cuando se trata de mujeres madres cabeza de hogar, que son las que asumen la responsabilidad de manutención de sus hijos, el factor emocional y socio económico que hacen que por razones involuntarias algunos padres y madres deban ausentarse por momentos que pueden ser extensos, pero que no son explícitos, ni abordados institucionalmente, impiden un proceso de conexión y de proyección en la formación de los estudiantes, puesto que la Institución Educativa carece de

estrategias para identificar, comprender y acompañar estas realidades tan diversas y agudizadas y no se cuenta con muchos canales claros para atender y responder a estas situaciones.

Del diario de campo se extrae un fragmento donde una madre de familia argumenta sus razones por las que no asistió a la reunión de entrega de boletines y que dan cuenta de esta situación.

Profe, la verdad yo no pude venir a reclamar el boletín de los niños porque usted sabe, profe, me toca trabajar, salgo temprano de la casa, les dejo haciendo la comida y ellos calientan, el niño mayor (tiene 11 años de edad) sabe hacer arroz y café, puede calentar la comida, yo soy la que respondo por ellos, si no voy a trabajar pierdo el día, ellos llegan a la casa se quedan solos, yo se los recomiendo con un vecino que está pendiente (Diario de campo, 29 mayo 2022).

Este relato, expresado por una mujer cabeza de hogar, es una ventana clara a las realidades invisibles que muchas veces no se consideran en el ámbito escolar. No se trata de una excusa para justificar una ausencia, sino de una manifestación honesta de la lucha diaria por la supervivencia y el sacrificio silencioso que implica ser madre, proveedora y cuidadora al mismo tiempo.

En este testimonio se entrelazan el amor, la responsabilidad y la precariedad. Esta madre no reclama privilegios, simplemente intenta sostener con dignidad un hogar en condiciones difíciles. Su relato evidencia cómo el trabajo que le permite alimentar y sostener a sus hijos es al mismo tiempo una barrera para cumplir con ciertas exigencias escolares, como asistir a recoger un boletín.

El hecho de que sus hijos deban quedarse solos, de que el mayor asuma funciones de adulto como cocinar o cuidar a su hermano, no es una elección, sino una consecuencia directa de la desigualdad estructural. Esta madre confía en un vecino para vigilar a sus hijos, una muestra de cómo las redes comunitarias suplen muchas veces la falta de apoyo institucional.

Si bien es cierto que existen padres y madres que no pueden estar atentos al cuidado de sus hijos porque deben ir a buscar el sustento, por ello no están pendientes de las tareas, si asisten o no a clase, de su presentación personal, de su comportamiento en la institución educativa, entre otras, se dan otras circunstancias en las que la IE se ve avocada a responder a las necesidades de la comunidad educativa como es el caso de las familias migrantes. La institución debe asumir el papel de ofrecer el servicio educativo por ley, como también por ley los padres de familia o tutores a cargo deben matricular a los menores y mantenerlos activos en el

sistema educativo nacional donde quiera que estén, esto además también les da la oportunidad de gozar de los beneficios económicos que reciben a través de subsidios.

Es muy común que se presenten situaciones en las que la Institución Educativa en cumplimiento de su rol administrativo y veedor de los programas educativos establecidos confronten a padres de familia y se les exija un mayor y mejor acompañamiento a sus hijos matriculados. Dentro del conducto regular externo se establece una ruta de atención que involucra una participación que va desde organizaciones comunitarias como las juntas de acción comunal y cabildos hasta instituciones públicas como comisarías de familia, fiscalía y el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Estas instituciones funcionan como una red de apoyo que rodean a los centros educativos haciendo seguimiento directo de cómo y en qué condiciones están las familias de los estudiantes activos en el plantel.

Consecuentemente, por parte del estado se destina un presupuesto económico representado en un subsidio llamado “familias en acción”, rubro que se justifica en un programa de transferencia monetaria “condicionada” dirigido a familias en situación de pobreza y pobreza extrema, que busca mejorar la salud y educación de los niños, niñas y adolescentes. El programa entrega incentivos económicos a las familias que cumplen con ciertos compromisos, como la asistencia regular a la escuela y a los controles de salud.

La Institución Educativa al estar inmersa en esta red de control y veeduría, está comprometida en dar reporte permanente de las condiciones e inconsistencias que se puedan presentar en las relaciones como núcleo familiar y como miembros de la comunidad educativa. Es por eso, que ante cualquier situación de vulnerabilidad donde se vean afectados los estudiantes, el conducto regular interno cita a los padres de familia o acudientes para aclarar la situación en cuestión y asumir los compromisos que se requieran buscando la mejor solución a las problemáticas; si después de varios llamados (verbales, escritos, mensajes, entre otros) no hay respuesta de los padres o acudientes, se remite el caso al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar dando un reporte que dé cuenta de tal situación.

Esta entidad ICBF que opera a nivel nacional, no está directamente a cargo del programa “familias en acción”, pero juega un papel crucial en la articulación y ejecución del mismo a través de la promoción de la salud y el bienestar de los niños y las familias, donde actúa como veedor y garante, evaluando las situaciones concretas y reportando las inconsistencias o incumplimientos por parte de los responsables de los niños y niñas, lo cual puede acarrear consecuencias según la gravedad o el riesgo de vulnerabilidad para los menores, que van desde la suspensión de los

subsidios hasta quitar la custodia a los padres que no cumplen con los acuerdos y enviar a los niños y niñas a hogares de paso.

Es muy recurrente que se presenten situaciones de este tipo en la institución Educativa, dadas las circunstancias económicas, laborales y familiares mencionados anteriormente. Un relato extraído del del diario de campo nos ubica en este contexto:

Profe Buenos días, les pido el favor de que no me estén mandando mensajes al WhatsApp del trabajo porque me ponen problema, además esos informes lo mandan a bienestar y me pueden quitar los niños entonces por favor le pido que no estén mandando esos mensajes y que no vaya a reportar eso con bienestar, he estado muy ocupada, yo la otra semana pido permiso y voy por el boletín (Diario de campo, agosto 13 2024).

De esta manera, para algunos padres y madres de familia la IE se convierte en ese espacio de cuidado y guardería, allí encuentran un lugar donde sus hijos reciben educación, protección y cuidado. Según Gvirtz y Beech (2007), las escuelas en contextos de vulnerabilidad social asumen múltiples funciones más allá de la enseñanza, actuando como espacios de contención social que suplen, en parte, las carencias del entorno familiar y comunitario. Esto convierte a la IE en un agente clave de apoyo para muchas familias, que ven en ella un lugar seguro y formativo para sus hijos; pero, esta situación genera algunas tensiones entre la Instituciones Educativa y las familias porque la itinerancia de las familias dificulta las posibilidades de continuidad en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, el relato evidencia una situación compleja que atraviesa una madre o cuidadora de familia frente a su rol y su relación con la Institución Educativa. La comunicación refleja temor, ansiedad y una petición urgente de comprensión por parte del personal docente, lo cual permite identificar varios elementos para el análisis. Expresa preocupación por recibir mensajes en su lugar de trabajo, lo que podría poner en riesgo su empleo. Este dato sugiere condiciones laborales precarias o con escasa margen de flexibilidad, una realidad frecuente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. A su vez, teme que el sistema del ICBF intervenga, lo que puede indicar antecedentes o experiencias previas con entidades de protección infantil, o una percepción de amenaza ante cualquier tipo de reporte institucional.

Este relato refuerza la afirmación de que la Institución Educativa es vista como algo más que un centro de formación académica. Para muchas familias, representa también un espacio de apoyo, cuidado y estabilidad para los hijos. Sin embargo, cuando la comunicación con la escuela

se percibe como una amenaza en lugar de ser una ayuda, puede romperse esta función de soporte como red de apoyo.

Ante esta situación, que se hace cada vez más común, la Institución Educativa decide fortalecer la relación de confianza, acompañamiento y corresponsabilidad con las familias y establecer canales de contacto alternativos acordados; activar rutas de atención interna antes de recurrir a instancias externas dadas las circunstancias emergentes; fortalecer desde la orientación escolar la escuela para padres donde se abordan temas como derechos, deberes, protección infantil y apoyo psicosocial.

Figura 10

La escuela. Un lugar seguro.



Nota: Atención a niños y niñas dentro del establecimiento educativo. (niños consumiendo alimentos del PAE mayo de 2022 y una clase de artística con niños de transición mayo 2024. Fuentes propias)

La Institución Educativa Como Espacio de Reivindicación de Derechos y Fortalecimiento Organizativo.

En cuanto a los espacios de fortalecimiento organizativo, en lo institucional se cuenta con los reglamentarios estipulados por el ministerio de educación que corresponden a: asociación de padres de familia, gobierno escolar, consejo directivo, asociación de padres y consejo académico, además de las figuras elegidas democráticamente por los estudiantes como representantes de curso, el personero y el contralor estudiantiles.

Se resalta desde la autonomía comunitaria la capacidad de convocatoria para asambleas y reuniones donde se analizan y determinan acciones importantes para resolver problemáticas y posicionar la voz colectiva.

El escenario relacional que se teje entorno a la IE permite visualizar las necesidades que se dan en el plantel y que requiere del compromiso decidido para la exigibilidad de los derechos que se consideran vulnerados por la comunidad educativa. En este escenario se coloca a

disposición las capacidades y potencialidades con las que cuentan las personas para resolver los problemas que se dan. Las discusiones que se presentan tienen que ver con lo que se considera vulneración de derechos, y el constante llamado para organizarse y de manera colectiva resolver. Dentro de los derechos frecuentes objeto de reclamación están: incumplimiento del PAE, nombramiento de docentes, remodelación o adecuación de espacios, carencia de inmobiliario, etc., esto genera convocatoria, acción y propuestas.

El siguiente comunicado es un ejemplo de la capacidad de organización y decisión colectiva que lleva a cambiar las dinámicas institucionales educativas con el respaldo de la comunidad.

Secretaría de Educación y Cultura del Cauca

Santander De Quilichao Cauca Resolución 3816 noviembre 24 de 2008

COMUNICADO PÚBLICO DE LA IE LA ESPERANZA

Santander de Quilichao, veredas La Palomera, guayabal, Santa Rosa y Palmichal.

3 de mayo de 2022.

DOCTOR

ELÍAS LARRAHONDO CARABALÍ

DOCTOR

JORGE OCTAVIO GUZMÁN GUTIÉRREZ

SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEL CAUCA

Cordial saludo.

La comunidad educativa de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ESPERANZA, a partir de la fecha se declara en asamblea permanente, acto liderado por los estudiantes en cabeza del personero, contralor, representantes de curso y padres de familia, hasta tanto se resuelvan las condiciones básicas de aseo, alimentación escolar y vigilancia que a la fecha no tenemos y siendo compromisos adquiridos con J.U.

Hemos esperado por más de cuatro meses estos servicios y pese al reclamo formal para su prestación en nuestras sedes educativas en reunión con el secretario de Educación, en la Casa de la Gobernación en el mes de febrero, no vemos a la fecha soluciones. Solo se prestó de manera parcial el servicio de aseo hasta una semana antes de Semana Santa y sin este servicio no se garantizan las condiciones de salubridad exigidas por la Secretaría de Salud para la prestación del servicio educativo.

Por esta razón haremos el día de mañana y hasta cuando sea necesario, un plantón en la Casa de la Gobernación en Santander para que se proceda a darnos solución a estas peticiones que hacen parte de los derechos educativos de nuestros niños y jóvenes rurales que son quienes justamente más requieren de estos servicios. Esperando pronta solución, cordialmente,

COMUNIDAD EDUCATIVA I.E. LA ESPERANZA

(comunicado de la IE desde la asamblea de padres a secretaria de Educación del Cauca y la gobernación del Cauca, mayo 2022).

Las asambleas, entendidas como espacios deliberativos para la toma colectiva de decisiones, poseen un profundo significado al constituirse en el escenario donde la comunidad educativa define el rumbo a seguir. En términos de Habermas (1998), estos espacios representan una esfera de acción comunicativa donde los sujetos dialogan en condiciones de horizontalidad y sin coerción, buscando acuerdos que expresen el interés común. Dentro de esta potestad asamblearia, adquieren relevancia las acciones de hecho, como la huelga estudiantil, que se reconocen como expresiones legítimas de participación. En la institución educativa La Esperanza, la asamblea se asume como un mecanismo válido y necesario para la expresión y articulación comunitaria, en consonancia con la perspectiva de Freire (1970), quien destaca la importancia de los espacios donde los sujetos ejercen su capacidad crítica y transformadora.

Asimismo, la huelga estudiantil relatada previamente no solo representa el ejercicio de los derechos de los estudiantes, sino también el compromiso colectivo con el diálogo y la búsqueda de soluciones compartidas, lo que se articula con lo que Sousa Santos (2010) denomina una ecología de saberes, un espacio donde diferentes voces y experiencias emergen con igual legitimidad. Así pues, la asamblea fortalece la acción de hecho como parte de una cultura democrática, cercana a lo que García Linera (2010) describe como las formas comunitarias de hacer política, en las que los sujetos colectivos se autoconstituyen como actores capaces de disputar sentido, autoridad y legitimidad frente a las instituciones. Así, la huelga se inscribe en una dinámica participativa en la que los estudiantes y la comunidad educativa son reconocidos como actores fundamentales en la construcción de una institución más justa, crítica y verdaderamente participativa.

Estas acciones organizativas son una forma de expresión política, mediante la cual los estudiantes reclaman sus derechos, visibilizan problemáticas del sistema educativo y ejercen su ciudadanía activa. Este tipo de acciones colectivas apoyadas por padres de familia, docentes y administrativo no solo evidencian el descontento frente a determinadas situaciones, sino que también fortalecen la democracia y el pensamiento crítico dentro de las comunidades educativas.

Como señalan Díaz y Molina (2015) "las huelgas estudiantiles se convierten en escenarios de formación política, en donde los jóvenes aprenden a organizarse, debatir y proponer alternativas frente a las condiciones que consideran injustas" (p. 98).

Estos espacios de movilización social ofrecen a líderes elementos para la cualificación personal y el fortalecimiento educativo que conduzcan a la exigibilidad de sus derechos, en este proceso se involucra a los representantes y líderes estudiantiles, representantes de padres de familia, líderes comunitarios, cuerpo docente y administrativo.

Por otra parte, el comunicado emitido por la comunidad educativa de la Institución Educativa La Esperanza lo interpreto como una manifestación pura de los principios fundamentales de la Educación Popular, tal como fue planteada por autores como Paulo Freire, quien promovió la conciencia crítica, la acción colectiva y la transformación de las realidades que podrían considerarse como de opresión.

Sobre esta línea, Álvaro García Linera (2010) plantea que la lucha comunitaria constituye una práctica política que reinventa lo común y genera formas propias de organización capaces de disputar la legitimidad del Estado desde abajo, desde las bases. Según el autor, estas dinámicas expresan modos populares de hacer Estado que brotan cuando las instituciones no responden a las necesidades colectivas. En este sentido, las tensiones derivadas del incumplimiento de las entidades responsables de atender los compromisos con la institución educativa no solo revelan la fragilidad de lo estatal, sino que impulsan a la comunidad a activar y fortalecer sus capacidades organizativas, la articulación interna, la toma colectiva de decisiones, la logística, la negociación y, cuando es inevitable, la confrontación. Estas capacidades, lejos de ser un recurso táctico, se convierten en expresiones de un poder comunitario que interpela y desafía las estructuras gubernamentales, revelando como señala García Linera, la existencia de sujetos colectivos capaces de instituir otras formas de autoridad y gestión.

En este marco, cuando la comunidad educativa se enfrenta al incumplimiento, la negación o la falta de escucha por parte del gobierno, agota primero todas las vías institucionales antes de recurrir a acciones de hecho. Sin embargo, cuando estas rutas se muestran insuficientes, las acciones colectivas se transforman en una estrategia legítima para visibilizar sus demandas y reclamar sus derechos. Este proceso se conecta con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2010), quien señala que la sociología de las ausencias busca hacer visible aquello que el poder oficial ha ignorado o deslegitimado, mientras que la sociología de las emergencias rescata las alternativas que nacen desde los saberes y prácticas históricamente subalternizadas. Así, las acciones de hecho emprendidas por la comunidad educativa no deben interpretarse como ruptura del orden, sino como la emergencia de un saber con poder comunitario que reclama ser reconocido y validado en el escenario público.

El acto de declararse en asamblea permanente, liderado por estudiantes junto a padres

de familia y representantes escolares, representa el principio de que la educación no se limita al aula, sino que es una práctica de construcción colectiva. Esta movilización rompe con la lógica tradicional del estudiante pasivo y lo posiciona como sujeto activo de transformación social, un eje central en la pedagogía popular. Parafraseando a Freire (1970) la educación es un acto político y liberador cuando el oprimido se reconoce como tal y se organiza para transformar su realidad

El comunicado muestra que la comunidad educativa ha desarrollado una lectura crítica de la realidad, al identificar claramente las fallas del sistema (falta de aseo, vigilancia y alimentación) y las contradicciones entre los compromisos asumidos por la administración pública y la realidad vivida en la Institución. Esta toma de conciencia, o concientización, es precisamente lo que Freire planteaba como el primer paso hacia la acción emancipadora.

Así pues, La comunidad no está pidiendo favores, sino exigiendo derechos fundamentales, condiciones dignas de salubridad, alimentación y seguridad, especialmente para los estudiantes. Este enfoque se alinea con una visión de la educación como derecho humano, no como mercancía, donde el Estado debe ser garante de condiciones mínimas para el aprendizaje digno.

El anuncio del plantón en la Casa de la Gobernación representa una acción pedagógica en sí misma, un acto educativo-político donde se enseña a través de la práctica, lo que significa ejercer ciudadanía, reclamar derechos y sostener una lucha colectiva. La Educación Popular se identifica con este tipo de acciones como momentos de aprendizaje, donde la comunidad se puede educar a través de sus propias luchas.

Figura 11

Protesta en defensa de una educación digna.



Nota: organización y participación de la comunidad educativa en jornadas de movilización. (jornada de protesta, mayo 2022. Fuentes propias)

Capítulo IV. La Institución Educativa como Escenario Dialógico y Pedagógico Permanente

De acuerdo a las experiencias compartidas en este ejercicio investigativo, se puede afirmar que La Institución Educativa La Esperanza es un espacio permanente de encuentro en el que estudiantes, padres y madres de familia, docentes, administrativos y comunidad educativa en general participan o establecen un escenario relacional a partir de un interés común que es la educación. Este escenario que se caracteriza por múltiples tensiones se convierte en un espacio de construcción colectiva que propende por una evolución institucional, en la que la inclusión es una premisa o una máxima. Se resalta aquí el valor de la participación, el sentido de pertenencia, y la puesta en escena de conocimientos, saberes, aprendizajes que se colocan en común para resolver situaciones que han sido diagnosticadas comunitariamente.

Entre discursos y Realidades: la Fuerza Transformadora de la Comunidad Educativa

En los últimos cuatro años es notoria la participación de la comunidad educativa, padres y madres de familia al participar de escenarios en los que las disputas sociales y comunitarias por la reivindicación de sus derechos ante una institucionalidad paquidérmica, lenta en la resolución de problemas, ha posibilitado o ha generado conocimientos y aprendizajes en estas personas, que luego ante unas necesidades o problemáticas a resolver en la Institución Educativa colocan en común todo lo aprendido con lo que se cuestiona y plantean soluciones a las mismas.

Hay una gran capacidad de análisis crítico en las personas interviniendo proactivamente con el interés de aportar significativamente al mejoramiento y fortalecimiento de la Institución, se convierten en sujetos propositivos que actúan, la acción de hecho se vuelve un ejercicio de disputa por la reivindicación de los derechos en la Institución Educativa que son los derechos de los estudiantes. Esto entra en un proceso de diálogo, proceso de construcción colectiva, en un proceso de evolución de esa participación proactiva, vinculante, que transforma el escenario relacional y el pensamiento comunitario, visionando una Institución Educativa más liberada, más acorde a las necesidades en un contexto social y local. Desafortunadamente son pocos los cambios significativos que han surgido a partir de estas acciones de hecho, por el contrario, se mantiene el incumplimiento de las entidades competentes con sus deberes, lo que lleva a una constante reclamación de la comunidad educativa.

Este análisis permite ver como el diálogo de saberes y conocimientos transforman el escenario relacional en la Institución Educativa. Desde la perspectiva de la Educación Popular se puede visualizar el carácter protagónico de las personas que actúan y hacen parte de dicho escenario. La Educación Popular recoge esos elementos de acción y protagonismo de las personas, es a esto que se puede llamar empoderamiento comunitario porque posiciona a la

comunidad en la medida que se siente el reconocimiento a su saber, a su experiencia y que se incorpora a las soluciones de las problemáticas que se presentan en la Institución Educativa.

Desde la mirada crítica y emancipadora de la Educación Popular, se puede analizar la confrontación presente en la brecha persistente entre los discursos oficiales y las realidades vividas por las comunidades educativas. Tal es el caso de los programas estatales, que en el papel buscan garantizar derechos fundamentales y en la práctica se convierten en símbolos del abandono institucional, la burocracia ineficaz, la exclusión y la corrupción. Este desencuentro, lejos de generar resignación, ha despertado respuestas organizadas desde las bases, donde la comunidad educativa de esta Institución particularmente hombres y mujeres líderes, emerge como sujeto colectivo transformante.

La Educación Popular celebra y se identifica con estas reacciones comunitarias, movilizaciones y procesos de resistencia, no solo como actos de protesta, sino como expresiones pedagógicas en sí mismas. En ellas se construyen saberes, se reivindican derechos y se reconfiguran identidades. Son espacios donde las personas no solo exigen, sino que también proponen, aprenden, transmiten y se empoderan. Estas dinámicas muestran cómo, ante la precaria presencia del Estado, es la comunidad quien asume la responsabilidad de cuidar la vida, defender la dignidad y construir alternativas desde su propia realidad.

Así, la conclusión que emerge desde la Educación Popular es clara: la transformación social no viene de políticas impuestas desde arriba, sino de procesos participativos, donde los sujetos populares se reconocen como protagonistas y productores de conocimiento, evidenciándose en este documento en la referencia de actas, en la participación de asambleas, en conformación de los comités que representan la movilización social, la organización comunitaria y la recuperación de la palabra propia, como actos profundamente pedagógicos que configuran una escuela abierta, crítica y comprometida con la justicia social.

El reto, entonces, es continuar fortaleciendo estos espacios de lucha y aprendizaje, para que los discursos sobre derechos no se queden en simples promesas, sino conquistas colectivas que se viven, se sienten y se construyen desde el territorio. La Educación Popular no solo denuncia lo que no funciona, sino que apuesta por lo que puede nacer cuando las comunidades se organizan, se forman y caminan juntas hacia un proyecto común de dignidad, autonomía y esperanza.

Semillas del Pasado, Esperanza Del Futuro: la Memoria Como Fuerza Educativa

Este trabajo también expone la importancia de fortalecer la memoria como ejercicio para convocar a las nuevas generaciones. No se trata solo de recordar, sino de reconocer el legado

como responsabilidad, de continuar la siembra que otros iniciaron, manteniendo viva la esperanza y el deseo de transformar la realidad a través de la educación. El pasado organizativo de la institución no es una historia cerrada, sino una fuente que nutre las luchas actuales y futuras.

La Educación Popular entiende la memoria como resistencia y como herramienta de formación ética y comunitaria. En un mundo donde muchas veces se impone el olvido, la competencia y el individualismo, recordar a quienes trabajaron por una educación al servicio de la vida y la comunidad es reafirmar que la escuela no debe ser un espacio neutro ni técnico, sino un lugar de encuentro, de construcción de sentido, de solidaridad y compromiso social.

La memoria comunitaria es pedagogía viva. Nos enseña que toda transformación educativa verdadera parte del reconocimiento de nuestras raíces, de los saberes populares, y de la organización como práctica colectiva. Recordar a quienes sembraron en medio de la dificultad es también afirmar que otra educación es posible, una que forme seres humanos más conscientes, más solidarios y más comprometidos con la dignidad de sus comunidades.

La Asamblea Como Espacio de Participación, Reconocimiento y Empoderamiento

Un hallazgo importante dentro de los espacios participativos de diálogo institucional es el encuentro entre lo formal, es decir, las figuras enmarcadas dentro de la normatividad como son los comités de apoyo institucional (consejo directivo, asociación de padres, consejo académico, restaurante escolar) y los espacios también reconocidos formalmente, pero de carácter comunitario, como las asambleas generales de padres de familia, en los que se evidencia una fuerte capacidad propositiva, de discusión, argumentación y debate, como resultado de la participación en escenarios diversos de acción colectiva en lo local, regional y en ocasiones nacional, donde se han adquirido aprendizajes en procesos diversos de Educación Popular.

En un contexto comunitario y educativo, la asamblea es un espacio participativo donde los miembros de la comunidad, especialmente estudiantes, docentes y otros actores educativos, se reúnen para dialogar, tomar decisiones colectivas y fomentar la convivencia democrática. Este instrumento promueve la escucha activa, el respeto por la diversidad de opiniones y el desarrollo del pensamiento crítico, fundamentales en procesos formativos tanto académicos como políticos.

La asamblea escolar, por ejemplo, permite a los estudiantes ser partícipes de la vida institucional, desarrollar habilidades ciudadanas y resolver conflictos mediante el consenso. Desde un fundamento pedagógico, la asamblea es una herramienta clave para construir ciudadanía desde el espacio educativo institucional.

Para Tonucci 2001, "Las asambleas escolares constituyen un espacio privilegiado para el aprendizaje de la participación democrática, donde los estudiantes ejercen su derecho a opinar, a ser escuchados y a incidir en la vida escolar" (p. 45). Este trabajo ubica la asamblea de padres y madres de familia como un espacio determinante en el que convergen múltiples voces, pensamientos, conocimientos y saberes donde la palabra como vehículo de comunicación permite expresar el sentir de cada quien. Es importante tener en cuenta que la particularidad en las asambleas de la Institución Educativa tiene que ver con la fuerza de la experiencia adquirida en sus recorridos de vida por las madres y padres de familia en eventos comunitarios que están en la cotidianidad local, lo que representa vivencias, realidades, manifestaciones espirituales, organizacionales, políticas, etc.

La asamblea permite a la comunidad educativa entrar en diálogo, discusiones, divergencias, consensos, donde se dan momentos álgidos elevando el clima de tensión sobre temas o problemáticas de trascendencia, los cuales, generalmente suelen terminar con acuerdos democráticamente establecidos, intentando soluciones que armónicamente corresponden a la satisfacción de la mayoría.

Cuando Educar Implica Comprender: la Institución Educativa Ante Realidades Disfuncionales

Dentro de las experiencias compartidas en este trabajo se puede vislumbrar la educación como un acto pedagógico establecido que, si bien se rige por unos estándares oficiales, en la práctica debe entrar en un proceso de flexibilización en la medida que hay que responder a una realidad que exige la atención y ofrecer las posibilidades a los estudiantes para participar, encajar o acondicionarse garantizando las oportunidades de beneficiarse del servicio educativo.

La Institución Educativa debe responder a escenarios de disfuncionalidad de los hogares, por ejemplo donde condiciones económicas impiden a los estudiantes, padres y madres de familia cumplir con los compromisos pactados para el proceso formativo en la institución.

Existen una serie de situaciones recurrentes diversas que hacen que el sistema de educación oficial haya hecho acercamientos intentando atender en aras de la inclusión implementando programas como el incorporado dentro de la programación curricular Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) especialmente dirigido para población estudiantil con dificultades de aprendizaje; pero también se presentan otras situaciones de contexto que aún no se alcanzan a atender de manera oficial y que hacen que los estudiantes se ausenten o no respondan como se espera por circunstancias distintas, lo que hace que cada docente deba

replantear su acto pedagógico frente a estas necesidades buscando un equilibrio en un proceso mucho más inclusivo de aprendizaje.

Es en este escenario desafiante donde los docentes de la Institución Educativa asumen un papel clave, no solo como ejecutores de lineamientos oficiales, sino como mediadores críticos entre las exigencias del sistema y las necesidades reales de la comunidad. A través de diversas estrategias, buscan no solo cumplir con los requisitos establecidos, sino también abrir espacios de escucha, de reconocimiento mutuo y de diálogo genuino. En ese encuentro, se va tejiendo una pedagogía posible, donde la rigidez de la educación oficial se confronta y se enriquece con las prácticas vivas y transformadoras de la Educación Popular.

Formar para la Vida: Propuestas Rurales de la Comunidad Para Una Educación Transformadora

Otro escenario importante expuesto en estas líneas son las experiencias compartidas por los padres y madres de familia en cuanto a la proyección de los programas educativos oficiales en función de fortalecer los proyectos de vida y de formación no solo académica, sino también política, de emprendimiento y de auto sostenimiento, teniendo en cuenta la realidad del contexto rural. Aquí los padres y madres de familia se atreven a opinar, proponer, sugerir y exigir replanteando y redireccionando los modelos pedagógicos de la Institución Educativa quien está atenta a concertar y diseñar en unidad otras alternativas que se puedan aplicar de manera transversal.

Desde la mirada de la Educación Popular, esta situación implica una profunda relevancia al situar a los padres y madres de familia como sujetos activos del proceso educativo, rompiendo con la lógica tradicional de una educación vertical, bancaria y centrada exclusivamente en el saber técnico académico. La Educación Popular, inspirada en las ideas de Paulo Freire y de otros autores, propone una pedagogía del diálogo, de la participación y de la transformación, donde la comunidad educativa en las voces de estudiantes, familias, docentes y entorno construyen juntos el conocimiento a partir de sus saberes, experiencias y necesidades.

En este escenario rural, muchos padres y madres no son solo acompañantes pasivos del proceso educativo de sus hijos, sino protagonistas que se empoderan, que reflexionan sobre su realidad, y que intervienen activamente en la definición del rumbo pedagógico de la Institución. Este acto de opinar, proponer y exigir, en el contexto de la Educación Popular, representa un ejercicio de concientización y praxis: es decir, la capacidad de tomar conciencia crítica de su realidad y actuar sobre ella para transformarla.

Asimismo, el enfoque que propone fortalecer proyectos de vida no solo académicos, sino también políticos, de emprendimiento y de auto sostenimiento, responde a una visión integral del ser humano y del proceso educativo. Aquí se valora la vida en comunidad, la economía local, la autonomía y la dignidad del trabajo propio, aspectos fundamentales en contextos rurales muchas veces subvalorados por los programas educativos estandarizados.

La disposición de la Institución Educativa para concertar y diseñar en equipo otras alternativas pedagógicas a través de los proyectos productivos, de emprendimiento y que en perspectiva también los padres de familia proponen lo cultural es un gesto que se alinea con la horizontalidad y la corresponsabilidad en la construcción de conocimiento, principios esenciales de la Educación Popular. En lugar de solo imponer modelos únicos que pueden ser hasta descontextualizados, se abren caminos para construir de manera conjunta y alternativa una educación pertinente, situada, crítica y liberadora.

Esto nos invita a reflexionar sobre cómo una comunidad rural puede ejercer su derecho a una educación transformadora, participativa y contextualizada, en la que la escuela deja de ser una institución cerrada para convertirse en un espacio de encuentro, diálogo y construcción colectiva. Desde la perspectiva de la Educación Popular, este tipo de experiencias constituyen los cimientos de un proceso emancipador, tanto social como cultural, que visibiliza y valora la diversidad de voces; entre ellas, se destaca la voz de la mujer, quien asume un rol protagónico en la reivindicación de sus derechos. Así se evidencia que la comunidad cuando logra altos niveles de empoderamiento es la que en última instancia determina las acciones que se deben realizar involucrando a directivos y cuerpo docente, como también un ejercicio dialógico de saberes que se coloca a disposición de la comunidad educativa quienes asumen la decisión comunitaria y se respaldan en ella.

Aprendiendo Con la Comunidad

Este trabajo, en lo personal, me ha permitido reconocermelo como docente e investigador. En ese sentido, he asumido el rol de articulador en el proceso de acercamiento entre la educación formal y la educación popular, a través de la observación y la interacción en las experiencias cotidianas con la comunidad educativa, aquí se fueron tejiendo diálogos, encuentros y vivencias entre lo que representa la Institución Educativa y la voz comunitaria, representada en padres, madres de familia y estudiantes.

Este ejercicio permitió identificar tanto dificultades o problemáticas como fortalezas y talentos que pueden aprovecharse para que la Institución Educativa responda de manera incluyente a las exigencias del contexto. Las opiniones y aportes recogidos facilitaron el análisis

de los cuestionamientos, críticas y percepciones que tienen los padres de familia sobre el quehacer institucional.

Mi Experiencia Como Puente Entre lo formal y lo Comunitario

Como docente, y desde una posición de implicación activa, no solo realicé procesos de observación y análisis, sino que asumí el compromiso de visibilizar las acciones, dinámicas y planteamientos de la comunidad educativa mediante la sistematización de las experiencias presentadas en este trabajo. Mi participación en el proceso no se limitó al registro externo, sino que incluyó la integración directa en diversos escenarios institucionales: formé parte de los consejos institucionales, acompañé y participé en las jornadas de movilización, y colaboré en la organización logística de asambleas y reuniones de padres de familia. Esta presencia activa fortaleció la comprensión situada de las prácticas, tensiones y aprendizajes colectivos, permitiéndome reconstruir las experiencias desde una mirada cercana, dialógica y coherente con los principios de la educación popular y la sistematización participativa.

Así mismo, este acercamiento ha fortalecido la conexión entre docentes, personal administrativo y la comunidad, con el propósito de que la Institución Educativa funcione de manera más eficiente y alineada con las necesidades del entorno social local. Mi rol como articulador en este proceso se fue consolidando en la medida que el trabajo investigativo permitió ubicar los escenarios, las tensiones, las propuestas y las respuestas entre comunidad e Institución Educativa, entre Educación Popular y educación formal.

Este contexto me llevó a plantear una metodología participativa que retomara los espacios que han estado presentes en la historia de la I E, de diálogo, en los que se reconocen vacíos, pero también los aciertos, y se construyen soluciones en una doble perspectiva: la formal y la comunitaria. Estos espacios que han existido, se convierten en la posibilidad de la resolución de conflictos, que al visibilizarse toma un nivel de reconocimiento, aceptación y comprensión en un escenario relacional, de respeto, de aprendizaje mutuo valorándose los aportes colectivos que permiten consensuar salidas y transformar la Institución en un espacio verdaderamente incluyente, que reconoce y da valor a lo local y así mismo la comunidad reconoce a la institución como un lugar que es parte de su propia construcción colectiva, en el que el sentir, el pensar, el actuar da un sentido familiar, de común unidad, cada quien puede aportar de acuerdo a su capacidad, su condición, su voz y hasta desde su silencio.

La búsqueda de detalles que me permitieran alcanzar los objetivos o metas trazadas en este trabajo, ha sido un ejercicio sencillamente apasionante en el desarrollo de lo que me propuse inicialmente, y que con la asesoría del director del trabajo se consolidó la idea de

sistematizar las acciones que conllevaran a ubicar los elementos que dieran cuenta de un proceso relacional entre una comunidad local con sus complejidades, conocimientos, saberes y acciones muy propias y autónomas, y la Institución Educativa que cumple una misionalidad oficial, gubernamental, regida por una secretaría departamental de educación, que recibe las orientaciones de un Ministerio Nacional de Educación, visto desde la narrativa o discurso decolonial o de la misma Educación Popular, un espacio donde se reproduce un modelo de educación bancaria, que responde a un modelo hegemónico y oficialista. Sensaciones, pensamientos y sentimientos afloraron constantemente en el transcurso del tiempo en el que se desarrolló este trabajo, conocer más a fondo a la comunidad local, adentrarme en sus diversos mundos e imaginarios, sus necesidades, sus sueños, sus deseos por hacer de sus hijos sujetos protagónicos de cambio para sus familias y comunidad me permitió ubicar las capacidades de estas personas dentro de lo que podía considerarse un aporte para una buena dinámica educativa entre comunidad y la Institución Educativa, en la que todos colocan y todos reciben.

Adicionalmente este trabajo ha tratado de llevar de la manera más fidedigna los relatos y contenidos tanto de personas de la comunidad local, como de directivos y docentes de la IE, la aceptación y reconocimiento sobre los planteamientos comunitarios se han tomado con altura, tranquilidad y madurez por más incómodos que pudieran ser, en ese mismo sentido la comunidad ha debatido, reconocido y aceptado los argumentos y planteamientos institucionales; no con esto quiere decir que todo se ha resuelto, por el contrario, quedan muchos aspectos que van a colocar a prueba la capacidad humana de encontrarse en la divergencia y llegar a consensos. La continuidad dialógica entre comunidad e Institución Educativa sigue caminando en la búsqueda de soluciones y es aquí donde los aportes epistemológicos y experimentales de los diversos modelos educativos pueden aportar, y al mismo tiempo pueden nutrirse de estas experiencias locales; se requiere de una apertura de pensamiento y sentimiento para tomar los elementos de las prácticas cotidianas como verdaderos aportes para las transformaciones sociales y comunitarias que requiere el país en un contexto de polarización social actual.

De la Participación a la Transformación: Discursos, Ejes y Caminos en la Institución Educativa la Esperanza

Respondiendo a los objetivos planteados en esta investigación, se tiene que la participación de la comunidad educativa en los procesos de formación y desarrollo institucional se configura como un entramado dinámico, plural y profundamente enraizado en las experiencias vitales de sus integrantes. La investigación permitió evidenciar que la voz de la comunidad no es un elemento accesorio ni subordinado, sino que se posiciona con fuerza y legitimidad en un escenario dialógico que la Institución Educativa ha ido consolidando, con todos sus desafíos y tensiones. A través de la asamblea, los comités de apoyo, los espacios informales de interacción,

el intercambio de saberes provenientes de lo social, familiar y comunitario, así como mediante el uso estratégico de medios de comunicación, redes sociales, la orientación escolar y el quehacer pedagógico, se construye un tejido participativo que da cuenta de una escuela que se piensa y se transforma desde adentro y con su comunidad.

Esta participación no se limita al cumplimiento de una función consultiva o administrativa; por el contrario, es una apuesta ética y política por el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, como portador de conocimiento y como actor fundamental en la construcción del proyecto educativo institucional. En este sentido, la Institución Educativa se revela no solo como un espacio de transmisión de saber, sino como un territorio de diálogo, de disputa de sentidos y de producción colectiva de respuestas a las necesidades comunes. Es allí donde lo pedagógico se encuentra con lo comunitario dando un nuevo sentido al proceso de la Institución Educativa, haciendo que se convierta en reflejo y resultado de una participación activa, situada y transformadora.

Los discursos y prácticas que emergen desde la comunidad educativa de la Institución Educativa La Esperanza revelan una comprensión profunda y multifacética del papel que esta cumple en su territorio. A partir del análisis de los ejes temáticos identificados, se constata que la comunidad no solo habita la escuela como un espacio físico, sino que la siente, la piensa y la transforma como un escenario vital donde convergen sus aspiraciones, luchas, saberes y desafíos. En este sentido, se procura que las necesidades institucionales no se aborden de manera fragmentada, sino desde una mirada integral que articula entre otras, lo administrativo, lo formativo, lo económico, lo afectivo y lo territorial.

El eje de la gestión administrativa y el control presupuestal evidencia una comunidad local, participativa, activa, crítica y vigilante que exige transparencia y eficiencia, reconociendo que los recursos son condición material para garantizar la calidad educativa y la dignidad de las condiciones escolares. Por su parte, la visión de la escuela como lugar de protección, formación y seguridad posiciona al centro educativo como un refugio simbólico y real frente a las múltiples vulnerabilidades que atraviesan la vida rural y campesina. A su vez, la posibilidad de proyectos productivos ligados a la ruralidad no solo responde a necesidades económicas, sino que resignifica la educación como un camino hacia la autonomía, el arraigo territorial y la construcción de proyectos de vida dignos. Finalmente, la fuerza del sentir y pensar colectivo se

erige como el motor esencial que da legitimidad a las decisiones, moviliza acciones concretas y reconfigura la escuela como un espacio de construcción social compartida.

Así, la comunidad educativa de La Esperanza demuestra que la atención a las necesidades institucionales no se resuelve desde una lógica técnica o instrumental, sino desde una práctica ubicada en el marco del respeto, participativa y profundamente humana, donde el diálogo, el trabajo colectivo y la memoria viva del territorio se convierten en herramientas de transformación educativa y social. En este horizonte, la escuela no es solo una institución, sino una posibilidad de futuro que se ha construido y se construye desde el presente con las voces, manos y sueños de todos.

La experiencia investigativa en la Institución Educativa La Esperanza permitió recorrer con la comunidad educativa un camino profundo de transformación política, administrativa y formativa, cuyo análisis revela no solo tensiones y desafíos, sino, sobre todo, una riqueza humana y organizativa que reconfigura el sentido mismo de la escuela. Desde mi postura como investigador, este trayecto se revela como una experiencia pedagógica compartida, donde la generosidad, la bondad y la actitud comunitaria son los pilares que sostienen el tejido colectivo que le da fuerza a cada avance logrado.

La Institución, lejos de ser un ente rígido y cerrado, ha aprendido y continúa aprendiendo a abrir espacios distintos, a flexibilizar sus estructuras, a generar estrategias de escucha más auténticas y pertinentes. Estas aperturas no han sido simples ajustes administrativos, sino actos políticos en los que se reconoce a la comunidad como un actor legítimo, con saberes, necesidades y propuestas que transforman la funcionalidad misma de la escuela. La incorporación de planteamientos comunitarios en los procesos institucionales, en especial en el nuevo enfoque evaluativo, refleja una IE que se permite ser requerida, que se transforma desde adentro con el impulso que llega desde la comunidad.

Al mismo tiempo, la comunidad no permanece como espectadora pasiva: aprende a analizar sus problemáticas con rigor, a construir salidas viables, a dialogar con la institución desde un lugar de respeto mutuo y capacidad crítica. En ese proceso, la participación se convierte en escuela de ciudadanía, en escenario de aprendizaje político, en territorio donde se teje y fortalece la palabra, la argumentación y el derecho a exigir con fundamento. Participar en eventos, movilizaciones y escenarios de reivindicación no es un acto aislado, sino parte de una

formación política comunitaria que se nutre de la experiencia, y que se proyecta con fuerza transformadora dentro de la IE.

Se podría afirmar, que el recorrido de la comunidad educativa de La Esperanza no es solo testimonio de transformación institucional, sino de una profunda resignificación del papel de la escuela en contextos rurales como espacio de encuentro. La experiencia compartida da cuenta de que el cambio no es solo posible, sino que está ocurriendo, cuando las instituciones se disponen a aprender con y desde sus comunidades, reconociendo en ellas el motor ético, político y pedagógico de todo verdadero proceso educativo.

La investigación desarrollada en la Institución Educativa La Esperanza permitió reconocer que existen bases sólidas y oportunidades reales para avanzar hacia un ejercicio de educación popular en el contexto escolar. A lo largo del estudio, el texto presenta una problematización recurrente que, lejos de ser un obstáculo, se convierte en un punto de partida necesario: esta situación permite detonar la participación, hacer emerger los discursos y visibilizar las propuestas de la comunidad educativa como actores centrales del proceso formativo.

El acercamiento realizado evidenció que docentes, estudiantes y familias poseen saberes, prácticas y experiencias que pueden ser integradas en dinámicas pedagógicas más democráticas, críticas y vinculadas a la realidad local. Asimismo, se constató que la escuela tiene el potencial de transformarse en un espacio donde el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la reflexión sobre la vida cotidiana se integren de manera significativa en el aprendizaje.

Este estudio no pretende cerrar la reflexión, sino abrir caminos para seguir fortaleciendo una pedagogía que reconozca la voz de la comunidad, promueva la participación y aporte a la formación de sujetos capaces de incidir en su entorno. En ese sentido, el trabajo realizado constituye un primer paso hacia la consolidación de prácticas inspiradas en la educación popular, invitando a la institución a continuar profundizando en estrategias que favorezcan la inclusión, la autonomía y el fortalecimiento del tejido social. La apuesta queda abierta: transformar la escuela en un escenario vivo de participación, construcciones colectivas y emancipación educativa.

Referencias

Álvarez, M. (2012). *La participación de las familias en la escuela: Clave para una educación de calidad*. Ediciones Morata.

Archivo: https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:MunsCauca_Santander_de_Quilichao.png.

Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Recuperado de <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Boal, A. (1974). Teatro del Oprimido. Editorial Siglo XXI.

Brandão, C. R. (1981). O que é educação popular. Brasiliense.

Bustos Jiménez, A., (2011). *Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (2), 105-114.

Cámara de Representantes. *Informe de ponencia para primer debate del Proyecto de Ley N° 011 de 2023 Cámara "Por la cual se establece el Programa de Alimentación Escolar Integral y se dictan otras disposiciones"* (p. 4). Ponencia PAE Integral. <https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2023-08/PPD%20PL%20011%2023C%20PONENCIA%20PAE%20INTEGRAL.pdf>

Canal SEDICI. Oscar Jara Holliday: *La metodología de sistematización de experiencias*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Xu7aQdKkl0E>

Cebotarev, E. A. (2003). *El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(1), 17-56.

Cifuentes Gil, R. M. & Pantoja Kauffman, G. F. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: sustentos, orientaciones, desafíos: (ed.)*. Editorial Brujas. <https://elibronet.acceso.unicauca.edu.co/es/lc/unicauca/titulos/118223>

Colombia Compra Eficiente. (s.f.). *Contratación en el Programa de Alimentación Escolar (PAE)* <https://www.colombiacompra.gov.co>

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

De Sousa Santos, B. (2006). Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria. Fondo Editorial Plural.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento

de Sousa Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una

epistemología del Sur. Buenos Aires: Siglo XXI / CLACSO.

Dewey John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*.

EDICIONES MORATA, S. L. REIMPRESION 1998.

Díaz, M., & Molina, J. (2015). *Educación, juventud y ciudadanía: prácticas políticas en contextos escolares*. Editorial Universidad del Valle.

Escobar, Arturo (2008). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Departamento de Antropología Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill. Envió Editores 2010. Del autor Primera edición en inglés: Duke University Press. 2008 Título original: Territories of Difference. Place, Movements, Life, Redes

Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa: política y epistemología*. Bogotá: INEP.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paidós.

García Bacete, F. J., & Marande Perrin, G. (2008). *Implicación familiar y rendimiento escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado*. Revista de Educación, (347), 67-95

García Linera, Á. (2010). *El Estado: campo de lucha*. Buenos Aires: CLACSO.

Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge.

Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. University of Minnesota Press, pp. 34-35.

Gvirtz, S., & Beech, J. (2007). *El trabajo docente: Entre la vocación y el contexto*. Editorial Santillana.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus.

Harnecker, M. (1983). *Los conceptos elementales del materialismo histórico* (17.ª ed.). Ciudad de La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Herrera, M. (2011). *Pedagogía de la memoria: Educación y políticas de la memoria en América Latina*. Siglo del Hombre Editores.

Ministerio de educación. *Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad*.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-208081.html>

Ministerio de Educación Nacional, 2015, Decreto 1852. *Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación en lo referente al Programa de Alimentación Escolar – PAE [Decreto]*. Diario Oficial No.

49.637. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=63514>

https://www.researchgate.net/publication/323549671_La_participacio_n_social_comunitaria_y_la_educacion

INNOVA Research Journal, ISSN 2477-9024 (Septiembre-Diciembre 2020). Vol. 5, No.3 pp. 182-195 DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401> URL:

<http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index> Correo: innova@uide.edu.ec

Institución Educativa La Esperanza. (2023). Manual de Convivencia. Santander de Quilichao, Cauca. [Fecha de edición: 1 de junio de 2023].

Jara Holliday, Ó. (2020). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, Costa Rica: ALFORJA.

Jara, Oscar. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* - 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018. 258 pp Primera edición, Colombia.

Jaramillo Alzate, J. (1994). *Sistematización de experiencias de educación popular y de adultos*. Medellín, Abril de 1994 Edición: Ministerio de Educación Nacional y Corporación Educativa CLEBA

Jiménez, A. B. (2011). *Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14(2), 105-114.

Lev Vygotsky. *Pensamiento y lenguaje*. Grupo Planeta Ediciones PAIDOS Spain, 2013.

Ley 115 de 8 de febrero de 1994. *Ley general de la educación en Colombia* Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

MALDONADO, D. & Castillo, C. (2020). Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: el caso del grupo TAIKAN. Universidad de La Serena, Chile.

Mejía, M. R. (2013). Educación popular hoy: Nuevos saberes y prácticas para tiempos de crisis. Ediciones desde Abajo.

Melucci, A. (1999). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. El Colegio de México.

Molina V., Tabares J. (2014). *Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia* POLIS revista latinoamericana. Lente de aproximación.

<https://journals.openedition.org/polis/10080>

Pike, K. L. (1954). Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior. Summer Institute of Linguistics.

Peralta P., Cervantes V., Olivares A., Ochoa J. (2019), *Educación propia de la etnia Mokaaná: Experiencia organizacional contemporánea*. Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XXV, No.3, Julio-Septiembre 2019 , pp. 88-100.

Berger P. y Luckmann T. (1986). *La construcción social de la realidad*, Amorrotu-Murguía,

Madrid.

Raschke, J. (1994). *Sociología de los movimientos sociales: De las estructuras a las acciones*. Trotta.

República de Colombia. (2002, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial No. 44.840. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Rico Molano, A. D. (II.) & Cogollo Romero, C. E. (II.). (2019). *La sistematización de experiencias: apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*: (ed.). Ediciones USTA. <https://elibro-net.acceso.unicauca.edu.co/es/lc/unicauca/titulos/125723>

Rodas Pacheco, J. E., & Pacheco Salazar, C. E. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.182>

Rodríguez Brandão, C. (1999). Paulo Freire: *Constructor de sueños*. Editorial SigloXXI.)

Sarria Collazos, J. F. (2024). La educación indígena propia en la Institución Educativa El Mesón, Municipio de Morales, Cauca, Colombia. *Societas*, 26(1), 186-219.

S. J. Taylor, Steven J. Taylor, Robert Bogdan · 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados*. Editorial paidós

Tonucci, F. (2001). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Torres Carrillo, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*: (ed.).

Urrea Pérez, J. A. (2021). *La educación comunitaria como estrategia generadora de participación ciudadana y política: sistematización de una experiencia* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].

Buenos Aires, Editorial Biblos. Recuperado de <https://elibro-net.acceso.unicauca.edu.co/es/ereader/unicauca/142227?>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya Yala.