

**LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA COMO UN CAMPO EDUCATIVO
EMERGENTE**

Oriana Valentina Soler Trujillo

**Licenciatura en Educación Comunitaria Con Énfasis en Derechos Humanos
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
2024-2**

La educación comunitaria en la escuela como un campo educativo emergente

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis
en Derechos Humanos

Oriana Valentina Soler Trujillo

Tutora:
Mariela Guerra Pérez

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de Educación
Departamento de psicopedagogía
Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos
Bogotá D.C
2024

Agradecimientos

**“¿Quién dijo que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón.”
Fito Páez, 1979**

No se puede ser educadora comunitaria sin tener una comunidad. Es por eso que los agradecimientos de este trabajo de grado se los doy a ellos y ellas, maestros de vida y educadores de paz.

Principalmente quiero agradecer a mi madre, Ruby Trujillo; a mi padre, Roberto Soler; y a mi papá simbólico, Andrés Villarreal, por su amor, compromiso con mi formación y persistencia inigualable; y a mi hermano, Nikolas Soler, por enseñarme la importancia del amor para crecer.

A mis mentores de vida, quienes han ofrecido su corazón y sabiduría para acompañarme en este largo camino de formación: María Eugenia Díaz, Beatriz Vejarano, Carolina Gómez y Andrei Gómez. A mi mejor amigo, Camilo Villarreal, por su ejemplo y compromiso arraigado a la construcción de paz.

A mi comunidad principal, Rodeemos el Diálogo, cuyos miembros entregan todo de sí para ser ese cambio que queremos ver en el mundo.

A las maestras, maestros y estudiantes que hacen parte de la expedición pedagógica UPN por darme luz en el camino para la construcción intelectual en este trabajo, al igual que a las maestras y maestros de la línea Escuela, Comunidad y Territorio.

A mi tutora, Mariela Guerra, por su constancia y entrega. Y, por último, a todos los colegios, maestros y maestras que me han abierto las puertas a mí y a la educación comunitaria para permitir que las escuelas pasen por mi corazón.

Resumen

Este trabajo de grado se enfoca en destacar el rol del educador comunitario en el contexto escolar, específicamente en el marco de la fase 2 de la práctica "Escuela Sin Fronteras" de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO). Desde un enfoque de investigación arqueológica, se recuperan y analizan experiencias pedagógicas y producciones de conocimiento que han surgido en esta fase, con el objetivo de identificar el impacto de dichas prácticas en los sujetos y territorios escolares. Este análisis abarca diversas categorías, como los territorios escolares y la práctica pedagógica investigativa, abordando también los horizontes de la educación popular y comunitaria.

Palabras

clave:

Educación Comunitaria, escuelas, territorios, pedagogía, contexto, sujetos, resistencia.

Abstract

This thesis focuses on highlighting the role of the community educator within the school context, specifically within phase 2 of the "School Without Borders" practicum of the Bachelor's Degree in Community Education (LECO, by its Spanish acronym). From an archaeological research approach, the pedagogical experiences and knowledge generation that have emerged during this phase are recovered, reflected upon, and analyzed, with the goal of identifying the impact of these practices on individuals and school territories. This analysis covers various categories, such as school territories and investigative pedagogical practice, also addressing the horizons of popular and community education.

Keywords:

Community Education, schools, territories, pedagogy, context, subjects, resistance.

TABLA	DE	CONTENIDO:
I MARCO REFERENCIAL		5
1. 1 Justificación		5
1.2 Introducción		6
1.3 CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN:		8
1.3.1 La educación superior en Colombia:		8
1.3.2 La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia		12
1.3.3 Facultad de Educación		15
1. 3.4. LECO: Licenciatura en Educación Comunitaria		16
1.3.5 Fase escuelas sin fronteras:		18
1.4 Planteamiento del problema		18
1.4.1 Pregunta de investigación:		19
1.4.2 Categorías de análisis:		19
1.5 Objetivos		19
1.5.1 Objetivo general:		19
1.5.2 Objetivos específicos:		19
1.6 MARCO METODOLÓGICO		20
1.6.1 Introducción		20
1.6.2 Perspectiva metodológica		21
1.6.3 Método de investigación		21
1.6.4 Técnicas e instrumentos de investigación		22
1.6.5 Análisis de la información		24
II. REFERENTES TEÓRICOS.		25
2. 1 INTRODUCCIÓN		25
2.2 TERRITORIO ESCOLAR		25
2.2.1 Las escuelas más allá de sus muros: una mirada crítica al territorio escolar ..		26
2.2.2 El papel del educador comunitario en relación con las escuelas.....		27
2.2.3 El territorio escolar: un espacio de resistencia		27
2.2.4 La articulación entre escuela y familia: fortaleciendo el territorio escolar		28
2.3 PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA.....		29
2.3.1 Introducción.		29
2.3.2 Encuentro entre lo que hacemos, sentimos y pensamos		29
2.3.3 Estructura y Funcionamiento de la Práctica Pedagógica:		30
2.3.4 Prácticas y principios de la PPI: honestidad, autocrítica y corresponsabilidad		31
2.3.5 Pedagogías críticas y educación comunitaria		32
III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		34
3.1 ¿Desde dónde se puede articular el trabajo del educador comunitario?.....		34
3.1.1 El sujeto académico:		38
3.2 EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA		40
3.3 Pensando las escuelas de otra forma.....		47
IV. CONCLUSIONES:		49
V. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA		51

I MARCO REFERENCIAL

1. 1 Justificación

Este trabajo de grado nace de mi propia historia de vida, durante la cual, desde la infancia hasta la adolescencia, tuve la oportunidad de crecer y formarme en múltiples escuelas, contextos.

Es por eso que se decidí no limitar el presente trabajo investigativo a una sola escuela, a un solo grupo o a una sola experiencia. Mi crecimiento personal y mis intereses nacieron de entender múltiples dinámicas para poder hallar conceptos nuevos, acercándome así a la complejidad de las escuelas y a los retos que los educadores comunitarios asumen a diario.

Una vez conocí la Expedición Pedagógica, y los viajes simbólicos que esta conlleva, surgió en mí el interés de recorrer la mayoría de experiencias de educación comunitaria en escuela que pudiese encontrar; se quiso realizar viajes en el tiempo, hacer una arqueología de la historia de la educación popular, y conocer el movimiento pedagógico, para así empezar a escribir el presente texto.

Escribo, entonces, desde la admiración más profunda y sincera por aquellos corazones valientes que decidieron caminar por esta tarea de largo aliento que es ser educador, rescatar aquellas experiencias que estudiantes y maestros de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECODH) llevan en sus maletas y entregan a la Universidad, llenándola de vida y creatividad. A todos aquellos que pretendemos enseñar, les dedico este trabajo de grado.

"La historia del saber no es la historia de una acumulación de conocimientos, sino la historia de las condiciones que hacen posible que ciertos discursos emerjan y se articulen". (Foucault, 1970, p. 11)

Es un trabajo de grado a la vez inspirado en la Expedición Pedagógica, proyecto realizado desde el año 2023 en la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo propósito fue reconocer y resaltar las distintas prácticas de formación que se adelantan en las cinco facultades de la Universidad Pedagógica y en el Instituto Pedagógico Nacional.

La Expedición trató de romper con la insularidad y la fragmentación que por algún motivo se ha formado entre facultades, programas e, incluso, entre los espacios académicos de una misma propuesta curricular.

Se buscó compartir y visibilizar las múltiples iniciativas que, por hacer parte de nuestra cotidianidad, se han dejado de ver; crear espacios de encuentro, conexiones que inviten a la imaginación, a pensar conjuntamente lo que somos, lo que hacemos, lo que podemos, como docentes, estudiantes y egresados, recogiendo los sentires de la comunidad en general.

Esta metodología, y los aprendizajes desarrollados bajo la lógica expedicionaria, desarrollan el viaje y recorrido por los diferentes saberes y reconstrucciones de la historia de cómo llega la educación comunitaria a la Escuela, y cómo se pueden reconocer los saberes de los maestros en formación y de los maestros quienes lideran estos procesos, identificando el movimiento, la historia y los territorios.

1.2

Introducción

El documento que se construyó como trabajo de grado busca reconocer el quehacer del docente comunitario en la escuela a partir de la práctica pedagógica investigativa correspondiente a la fase II, Escuela sin fronteras, que viene llevándose a cabo desde el año 2016, cuando se aplica el nuevo currículo aprobado en el 2014.

Esa nueva experiencia de práctica pedagógica investigativa se denomina fase II: Escuela sin fronteras, cuyo principal fin es ilustrar que las escuelas no se distancian de las dinámicas barriales y de su entorno social y comunitario y que, por tanto, deben verse y asumirse como territorio, un territorio vivo, que conlleva historias, realidades y espacios para la transformación política y social.

Desde allí se plantea un gran reto que parte de comprender cómo fue el origen y la necesidad de la creación de la fase denominada “Escuela sin fronteras”, en la cual se busca indagar sobre su génesis, la razón de su elaboración y cómo se ha venido desarrollando la fase de práctica hasta 2023.

Desde la revisión o “excavación” arqueológica, se busca identificar el rol de los educadores comunitarios en las escuelas, además del papel de la educación popular y comunitaria en los diferentes espacios académicos y escolares formales.

Para tal fin, el presente documento se estructura de la siguiente forma:

En primera instancia se hace una contextualización de la investigación, tratando de dar cuenta, en términos generales de qué es la Universidad Pedagógica Nacional, cómo se estructura en lo académico, y, desde ahí, hacer un recuento del origen de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos humanos. Así mismo, describir el contexto en el que se plantea una práctica pedagógica investigativa en el espacio escolar formal.

Posteriormente se realiza el planteamiento del problema: indagar sobre el papel del educador comunitario de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos humanos en el espacio escolar. ¿Cómo viene realizando el proceso de práctica pedagógica?, ¿desde qué perspectivas, estrategias pedagógicas y apuestas ético-políticas? y ¿qué tipo de transformaciones se han podido evidenciar en estos ocho años de la existencia de la práctica?

Seguidamente, se plantean los objetivos orientadores de la investigación, que tienen como propósito principal realizar una investigación arqueológica del quehacer del educador comunitario en la fase 2 de la práctica "Escuela Sin Fronteras" de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), con el fin de recuperar y analizar las experiencias pedagógicas y producciones de conocimiento, identificando su impacto en los sujetos y territorios escolares.

Para lograr dicho propósito se hace necesario recuperar las experiencias orales y escritas de los educadores comunitarios que participaron en la fase 2 de la práctica Escuela sin fronteras, utilizando un enfoque de investigación arqueológica para reconstruir el proceso histórico y pedagógico.

Además, analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas comunitarias en la transformación de los territorios escolares, explorando cómo el quehacer del educador comunitario ha impactado en los sujetos escolares y en el entorno educativo, para poder también identificar los aportes que el educador comunitario ha hecho a la producción de conocimiento en la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), evaluando las reflexiones y aprendizajes generados durante la práctica.

En relación con el camino metodológico, se opta por una perspectiva cualitativa y el método de investigación arqueológico, desde donde se asumen de forma coherente las técnicas de revisión documental, fuente oral a través de la entrevista semiestructurada, y la observación participante a partir de los grupos focales.

Posteriormente, se desarrolla un referente teórico a partir de dos categorías emergentes: territorio escolar y práctica pedagógica investigativa.

Para el fundamento teórico de estas, se retoman algunos autores, así como las voces de maestras y maestros entrevistados. También, la reflexión personal como estudiante y autora del trabajo de grado, y quien pasó por esta fase de práctica durante un año.

En los últimos apartados se encuentran los resultados y conclusiones. Aquí se podrá evidenciar el abordaje de los objetivos y con ellos respuestas, preguntas, inferencias, análisis y propuestas en relación con el objeto de investigación, esto es, el papel de la educación y lxs educadores comunitarios de la LECODH en el territorio escolar.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los respectivos anexos.

El alcance pretendido con este trabajo de grado es la revisión e indagación del quehacer pedagógico e investigativo en y desde el espacio escolar en los últimos ocho años (2016 a 2024), que es cuando surge la práctica de la Fase II: Escuela sin fronteras. Y desde ahí, reconocer de forma reflexiva el papel jugado por lxs educadorxs comunitarios en el territorio escolar, desde sus diversas estrategias metodológicas y didácticas. Por tanto no es, ni pretende ser, una reconstrucción histórica o una sistematización, pero sí el inicio de un trayecto urgente y necesario para la LECO; esto es, la sistematización a profundidad de todo el proceso vivido a partir del surgimiento de la práctica pedagógica investigativa en la escuela.

A través de este estudio se intenta responder a preguntas clave cómo por ejemplo: ¿Cómo se desarrolló y cuál fue el origen del proyecto pedagógico de la escuela como parte integral de la licenciatura?

En el caso específico de la investigación aquí planteada, se desarrolla un reconocimiento de las diferentes estrategias de la LECO en el marco de la fase de escuelas sin fronteras.

A lo largo del documento, y según la mirada del autora, se identifica de manera polifónica cómo se entiende el sentido de esa escuela que cambia la óptica y transgrede la educación desde la mirada, y la voz de los docentes que le han apostado desde el 2016 a su creación y desarrollo.

1.3 CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN:

1.3.1 La educación superior en Colombia:

La historia de la educación superior en Colombia ha estado marcada por una serie de acontecimientos significativos que han moldeado el sistema educativo. A lo largo de los últimos dos siglos, el panorama de la educación superior ha experimentado transformaciones importantes. Desde su llegada hasta la forma en que se logra entender en la actualidad.

Haciendo un breve resumen, se constata que ya en el año 1550 se puede hablar de la educación superior desde una mirada de adoctrinamiento, ya que se formaba a los obreros para servir a los españoles, y quienes regían y dictaban los cursos para los sirvientes eran los curas de la gran corona española.

Durante la época colonial, la educación en Colombia estaba principalmente en manos de la iglesia católica y era accesible sólo para una élite reducida de españoles y criollos. Las universidades fundadas por órdenes religiosas como los Dominicos, Franciscanos y Jesuitas, como la Universidad Santo Tomás, la Universidad del Rosario y la Pontificia Universidad Javeriana, fueron las pioneras en la oferta de educación superior en el país. Estas fueron creadas en los años 1600, como es el caso de la Universidad Javeriana, fundada en 1623, lo cual marcó un hito en el rol colonizador de la iglesia mediante la formación católica liderada por la congregación Jesuita (expulsada del país en 1767), dado que los Jesuitas tenían una vocación social y sentían que la educación que ellos promulgaban en la Universidad Javeriana iba en línea de la revolución social.

El siglo XIX marcó un cambio en la educación superior colombiana. La creación de la República trajo consigo la promoción de la educación como un pilar para el progreso del país, creando así de manera significativa escuelas normales en diferentes ciudades de Colombia, Bogotá y Cúcuta, y en el departamento de Quindío.

En 1867, se fundó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, la cual se convirtió en un importante centro de educación superior y en un referente académico para el país, y en la actualidad continúa siendo una universidad de vocación social y pública en el país.

A lo largo del siglo XX, especialmente con la reforma universitaria de 1935 y la Ley 30 de 1968, se produjeron cambios significativos en el sistema educativo. La Ley 30 otorgó autonomía a las universidades, permitiendo una mayor diversificación en la oferta académica y la creación de nuevas instituciones.

Este período marcó un aumento en la matrícula estudiantil y la creación de programas académicos en diversas áreas del conocimiento, como la medicina y la educación, entre otras, y desligándose, aunque no por completo, de la iglesia. Desde allí se planteaba la educación como una alternativa para salir del atraso, con la línea fuerte de la formación de maestros y una infraestructura de calidad para poder ejercer la educación de una manera digna. La forma en que se concibió este movimiento se inspiraba en el plan CERDÁ de Barcelona.¹

Los videos realizados por el grupo de comunicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional en el marco del programa pedagógico “historias son futuro” plasman la historia de la UPN. Allí muestra que en 1903 se crea la ley 39 que es la ley orgánica de la educación. La cuál fue una reforma que reglamentaría a nivel nacional el cómo iba funcionar la educación primaria, secundaria, técnica y profesional en el país.

Artículos 23 y 34 ley 39 de 1093:

De la Instrucción Profesional

Art. 23. La Instrucción Profesional se dará en la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en las Facultades de Ciencias Naturales y Medicina, Matemáticas e Ingeniería Civil, Derecho y Ciencias Políticas, en la Escuela de Veterinaria y en el Colegio Dental establecidos en la capital de la República, así como en las Facultades de los Departamentos, a que se refiere el artículo 33 de la presente Ley.

Art. 25. Cada una de las demás Facultades de que habla el artículo 23 estará bajo la dirección inmediata de un Consejo Directivo, compuesto del Rector y de cuatro Profesores que anualmente designará el Gobierno.

Art. 26. Corresponde al Poder Ejecutivo nombrar libremente cada tres años los Rectores de las Facultades oficiales que funcionen en Bogotá. Los Profesores los nombrará eligiéndolos de ternas presentadas por los respectivos Consejos, previo dictamen del Consejo Universitario. Los Catedráticos así nombrados son inamovibles mientras sean aptos y observen buena conducta. Al cumplir sesenta y cinco años podrán retirarse con derecho a las dos terceras partes del sueldo anual de que hubieren disfrutado, siempre que hayan

1

desempeñado la respectiva Cátedra durante diez años a lo menos. El mismo derecho tendrá todo Profesor que, cualquiera que sea su edad, hubiere desempeñado una Cátedra durante más de veinte años en las Facultades profesionales, en la Escuela Nacional de Minas o en el Instituto Agrícola.

Para fijar la cuantía de la jubilación a que este artículo se refiere, se tendrá en cuenta el sueldo de que haya disfrutado quien la solicite, en el último año en que haya servido en la respectiva Facultad.

Posterior a la creación de la ley orgánica de educación, llegan a Colombia dos debates sobre la educación, transversales a lo que comprendemos en la actualidad, que son la Escuela Nueva y la Escuela Activa. La Escuela Nueva centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno juega el papel principal en el aprendizaje.

El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo desde una reflexión de la sociedad y la aplicación de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. “La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se «aprende haciendo»”. (VAN ARCKEN N.F).

Por otra parte, la Escuela Activa hace referencia a un planteamiento pedagógico que infundió ideas de cambio desde principios del s. XX en la educación colombiana. Tiene una trayectoria histórica relativamente amplia, en la que ha cimentado sus bases y se ha transformado, especialmente, desde la psicología y la sociología.

Sin embargo, su adopción como política educativa nacional hace tres décadas llevó a que las comunidades educativas la percibieran como una oportunidad para la escuela unitaria y multigrado rural. (Gutiérrez Caro, 2020 Et. Al Marino Diaz 2020).

Desde la perspectiva de la educación comunitaria, los modelos de Escuela Nueva y Escuela Activa encuentran una sólida justificación, ya que ambos se alinean con principios fundamentales como la participación activa, el aprendizaje contextualizado, y el fortalecimiento de la identidad y cohesión comunitaria.

La educación comunitaria reconoce que el aprendizaje no ocurre solamente en las aulas sino también en el seno de la comunidad y a través de las interacciones y prácticas culturales cotidianas. Desde esta óptica, ****la Escuela Nueva****, al ubicar al niño en el centro del proceso educativo y reconocerlo como sujeto activo, se alinea con el principio de agencia que la educación comunitaria promueve. Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen habilidades y capacidades que no solo les servirán en el ámbito académico, sino que les prepararán para contribuir positivamente a sus comunidades, siendo actores críticos y proactivos en su entorno.

Asimismo, la Escuela Activa, con su énfasis en la interacción social y su base en la psicología y la sociología, se justifica desde la educación comunitaria al promover un aprendizaje adaptado a las necesidades de cada contexto. Esta modalidad fomenta una educación sensible a las realidades locales y particularidades culturales, algo fundamental en

comunidades rurales y multigrado, donde el conocimiento se construye colectivamente y se comparte de generación en generación. La Escuela Activa ayuda a revitalizar el tejido social, pues promueve una educación que involucra tanto al estudiante como a su comunidad, generando un impacto que va más allá del aula y que fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión social.

En suma, la justificación desde los saberes de la educación comunitaria para la implementación de estos modelos pedagógicos radica en su capacidad de fomentar el aprendizaje significativo, promover la identidad cultural y consolidar la participación comunitaria. Así, Escuela Nueva y Escuela Activa no solo enseñan contenidos académicos, sino que fortalecen el vínculo entre la escuela y la comunidad, transformando el aprendizaje en un motor para el desarrollo social y la resiliencia comunitaria.

Una vez llegan estos debates a Colombia, en los que el centro empieza a estar en los estudiantes, diferentes autores y políticos comienzan a desligar a la iglesia del modelo de educación en Colombia. Desde siempre, la educación ha sido permeada por factores externos a ella, ya sean las bases religiosas de la colonización o los gobiernos de turno, como sucedió en el Frente Nacional,² en que las diversas políticas de turno iban cambiando las normatividades educativas, así como las múltiples reformas que llevan a establecer los diferentes criterios de la educación en Colombia.

Los modelos de educación reseñados hasta ahora se centran en el estudiante como protagonista del proceso educativo, sin mayor mención de la comunidad como sujeto de la educación. Es por eso que a partir de la investigación actual se puede mencionar el cambio de paradigma que la educación comunitaria propone dónde se pueden evidenciar no solo al individuo si no ese individuo como parte de una comunidad, un contexto y sistema social del cual hace parte.

En las últimas décadas, se ha prestado especial atención a la calidad de la educación superior, la investigación y la internacionalización de las instituciones. Tal es el caso de la Constitución Política de 1991, la cual, en su artículo 67, plantea la educación como un derecho y un servicio que el Estado y la familia deben garantizar.

De manera general, la historia de la educación en Colombia ha estado directamente relacionada desde sus orígenes con la Iglesia Católica, con la cual se firmaron concordatos que le otorgaban poder en el sector de la educación. Gracias a ello es común encontrar gran número de instituciones de carácter educativo religioso en el territorio nacional y así se puede afirmar que el pensamiento cristiano ha caracterizado la formación en los distintos niveles de educación en el país. (Pérez Vargas 2019 Et. Al Idarraga Gallego 2019).

Los diferentes gobiernos han promovido programas para ampliar el acceso a la educación superior, incluyendo becas y subsidios para estudiantes de bajos recursos, como en el caso de las universidades públicas y entre estas la Universidad Pedagógica Nacional. Además, se

² El Frente Nacional se consideró como una democracia cerrada, que duopolizaba el poder y los cargos públicos, impidiendo la participación de otras fuerzas políticas y sociales sin filiación conservadora y/o liberal

han implementado estrategias para fomentar la investigación y la vinculación con el sector productivo.

El sistema de educación superior en Colombia sigue evolucionando, adaptándose a los retos del siglo XXI, como la globalización, la tecnología y la necesidad de formar profesionales competentes en un entorno cambiante. La inversión en investigación, la mejora de la calidad académica y la equidad en el acceso a la educación continúan siendo objetivos clave para el desarrollo del país.

En este mundo cambiante se requieren profesionales sensibles frente a sus realidades. En el caso del presente trabajo, se habla específicamente de los profesionales en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos; desde allí, abordamos la importancia y la necesidad de reconocer la historia de la Universidad Pedagógica Nacional para determinar el contexto local y nacional en el cual emerge una licenciatura que se ha construido desde los modelos alternativos y comunitarios como la educación comunitaria y popular y, desde allí, un énfasis en derechos humanos, que le dan ese horizonte político que resalta esta investigación.

1.3.2 La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Para hablar de la historia de la UPN es importante reconocer que el Instituto Pedagógico Nacional es uno de los colegios de mayor tradición pedagógica del país. Se fundó el 9 de marzo de 1927 a partir de la Segunda Misión Alemana, en cabeza de Francisca Radke. Esta institución se fundó con la finalidad de formar a “señoritas” de toda la nación que quisieran ser maestras, y es así como en el Palacio de la Avenida Chile, construido por el arquitecto Pablo de la Cruz, ‘jovencitas’ de diferentes regiones vivían internas durante su proceso de formación. (2023, 15 de noviembre). El Instituto Pedagógico Nacional cuenta con 96 años de historia pedagógica en el país. Retomando a Álvarez, (2021 Pág 44)

“Las primeras tres décadas de esta historia (1927-1957) muestran cómo, efectivamente, la UPN comenzó siendo una escuela normal para señoritas, ligada estrechamente a las políticas del Estado. Desde su creación fue considerada una instancia de asesoría y experimentación de modelos pedagógicos y formativos de frontera, para maestros nuevos y en ejercicio, que se venían construyendo desde visiones históricas que remontan desde la creación misma de la educación superior en Colombia y de la expedición alemana por la educación, que llega a Colombia con la intención de fortalecer la educación media y superior. En 1953, mediante el Decreto 2655, el teniente general Gustavo Rojas Pinilla y su ministro de Educación Nacional, Manuel Mosquera Garcés, convirtieron la Escuela Normal Universitaria, sección de varones, con sede en Tunja, en Universidad Pedagógica de Colombia. También se creó la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, como una sección de la Universidad Pedagógica de Colombia.” (El Instituto Pedagógico Nacional cuenta con 96 años de historia pedagógica en el país. W Radio 203)

Queda claro que las universidades pedagógicas se crearon en medio de una fuerte disputa territorial, política y moral, y que, entre un decreto y otro, lo que importa es mostrar cómo los

orígenes suelen ser poco solemnes y trascendentales; más bien, suelen ser conflictivos y contingentes. También queda claro que estas organizaciones se levantaron sobre las ruinas de lo que fue el proyecto liberal que había girado en torno a la enseñanza. No hay una línea de continuidad entre esos dos modelos político-pedagógicos.

Es este el punto donde confluyen todas las circunstancias que hicieron necesaria y posible una institución como la UPN. En 1962 mediante el Decreto 2188, abandona su carácter de institución femenina y se convierte en mixta, con el nombre de Universidad Pedagógica Nacional. (Álvarez, 2021 Pág 57).

Adicional a la historia relatada por Alejandro Álvarez, se puede reconocer el Instituto Pedagógico Nacional como aquel colegio que proporcionó una apertura para el desarrollo de lo que conocemos como Universidad Pedagógica, puesto que muchas de sus políticas educativas, así como sus directivas, estudiantes y maestras, estuvieron presentes en la conformación de la Universidad Pedagógica Nacional.

En la década de los años 70, ya la Universidad Pedagógica se formaliza de acuerdo con la dimensión universitaria que necesitaba: se unifican las facultades que la componían, y adicionalmente se crean la revista Colombiana de Educación, y el Centro de Investigación Pedagógica (CIUP).

En los años 80, el artículo 080 de 1980 de la Ley Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria, marca un hito importante en la consolidación de la historia de la Universidad. Esta fue marcada y permeada también por lo que sucedía con el Movimiento Pedagógico, nacido cinco años antes:

El Movimiento Pedagógico nace entre 1975 y 1978, en la Universidad de Antioquia, recogiendo los saberes y sentires de la maestra Olga Lucia Zuluaga. Más adelante, en 1982, en un momento de grandes cambios económicos, sociales y políticos que incidieron en la educación en el país, y con el trabajo de Abel Rodríguez, el movimiento pedagógico empieza a extenderse y posicionarse más en Colombia. Éstos cambios se manifestaron en las políticas estatales, en el quehacer de las escuelas, en el trabajo de los maestros y en la dinámica organizacional gremial de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE).

El movimiento pedagógico se caracteriza por ser una propuesta social y política en la que se recogieron expresiones pedagógicas con el fin de movilizar intelectualmente a los maestros y maestras colombianos alrededor de la pedagogía, las reflexiones sobre la educación y la didáctica escolar. Esta última se reconoce como el saber propio del maestro y desde la cual se puede recuperar la identidad y la autonomía profesional como trabajador de la cultura, para conquistar el derecho a ser sujetos de políticas educativas y protagonistas principales de las reformas de la educación. (Tamayo 2006).

El movimiento pedagógico fue un espacio donde se recogían muchas expresiones de colectivos e iniciativas de maestros y maestras, adoptando formas organizativas y de trabajo de organizaciones tales como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), entre otras. Se entendió el movimiento pedagógico como un movimiento social

caracterizado por cuatro líneas fundamentales:

1. El movimiento pedagógico por la construcción de una nueva escuela, desestabilizando las lecturas convencionales sobre lo que son la escuela, el maestro y la educación.
2. Los maestros como intelectuales o, como lo plantea Antonio Gramsci, como trabajadores de la cultura, no como unos funcionarios más que prestan un servicio.
3. El movimiento pedagógico no se podía asumir directamente desde lo sindical, ya que es una expresión política y social que inicia desde abajo y desde la experiencia directa de muchos maestros como productores y portadores de saber y conocimiento.
4. Existían educadores populares aportando a la reflexión del movimiento pedagógico, que a su vez rescataban las condiciones de maestros y educadores como intelectuales de la actividad de la enseñanza.

Los maestros que hacían parte de este movimiento luchaban por una constituyente educativa, que era la máxima conquista, junto a la incidencia en la formulación de una Ley general de educación en 1994³.

A su vez, desde abajo, el movimiento pedagógico le daba libertad a los maestros, dado que le permitía pensar, analizar, investigar y tener una estrecha relación con la lectura y la escritura, aprendiendo que pueden ser más libres de lo que la normatividad y sus preconceptos sobre la educación y el enseñar los hacían sentir.

Una vez comprendido lo anterior, surge la pregunta: ¿Cuál fue la relación de la Universidad Pedagógica Nacional con el movimiento pedagógico? Para responder esta pregunta, se realizó una entrevista a María del Pilar Unda, maestra de la Universidad que se destaca por su participación en el movimiento pedagógico y diversas experiencias pedagógicas y comunitarias que nacen a partir de allí.

“La Universidad Pedagógica Nacional participó desde sus comienzos en el movimiento pedagógico, uno de los grupos que se destacó por los aportes del modo a pensar de los maestros que hicieron parte de la expedición pedagógica y las escuelas, es el grupo de la práctica pedagógica en el que participaron maestros de la pedagógica, Universidad del Valle y Universidad de Antioquia, pero además había otra gente que estaba participando que no necesariamente hacía parte de grupos de investigación. Otras de las expresiones del movimiento pedagógico son las redes pedagógicas, que han sido una expresión del movimiento pedagógico más actual, de un movimiento pedagógico no centralizado, y la Expedición Pedagógica Nacional fue fruto de un trabajo de varios profesores de la Universidad Pedagógica Nacional que veníamos trabajando a su vez con las redes pedagógicas de maestros de distintas regiones del país”. (Entrevista a María del Pilar Unda,

³ 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 de sus deberes. (Artículo 1 Ley General de Educación de Colombia Ley 115 de 1994).

El movimiento pedagógico en Colombia ha sido un motor fundamental para repensar la educación como un proceso colectivo y transformador. En este contexto, la relación entre la historia de la educación y la educación popular se convierte en un puente que conecta las luchas sociales con las prácticas pedagógicas liberadoras. Los saberes y conocimientos de los maestros, forjados en la experiencia y el diálogo con las comunidades, desempeñan un papel central en esta construcción. La Universidad Pedagógica Nacional, a través de programas como la Licenciatura en Educación Comunitaria, se posiciona como un espacio donde convergen estas ideas, consolidándose como un referente para el fortalecimiento de una educación arraigada en las realidades y necesidades de las comunidades y la visibilidad de la educación comunitaria.

A Continuación se explica la división orgánica de la Universidad Pedagógica Nacional, que comprende el lugar dónde se desarrolla la Licenciatura mencionada en cuestión.

División orgánica de la Universidad Pedagógica Nacional:

La Universidad Pedagógica Nacional se compone de cinco facultades que son: Bellas Artes, Ciencia y Tecnología, Educación Física, Humanidades y Educación. En la facultad de educación situamos el Departamento de Psicopedagogía, que es donde se encuentra ubicada la LECO.

Tras este recorrido, y llegando a la reflexión sobre la LECO, repasaremos la historia de la facultad de educación de manera general:

1.3.3 Facultad de Educación

El contexto que da origen a la Facultad de Educación en la Universidad Pedagógica Nacional se remonta al año de 1928, momento en el cual se plantea la necesidad de formar los «Maestros» para las Escuelas Normales: Los maestros de maestros y es cuando en la Escuela Normal de Varones de Tunja se organiza el llamado Curso Suplementario de Especialización.

Siguiendo el modelo alemán de tradición humboldtiana, la formación de profesores de secundaria debía hacerse en una universidad, organizada en facultades, según las disciplinas que se dictaban en los gimnasios. Por eso, las cinco facultades que se abrieron fueron las de Ciencias Sociales y Económicas, Ciencias Pedagógicas, Biología y Química, Física y Matemáticas, y Filología e Idiomas. (Álvarez, 2021 Pág 45)

En un primer momento, la segunda facultad se dedicó a formar a las directivas de las escuelas normales, pero luego dio un giro hacia la psicopedagogía para los orientadores escolares de

los colegios. En 1955, se la reformó con el ánimo de responder a la fuerte demanda que tenían las otras cuatro. Dado el crecimiento de la población urbana —por la migración masiva de la población campesina hacia las ciudades que la violencia generaba—, se produjo un crecimiento demográfico que presionaba para abrir colegios de secundaria, lo cual demandaba más maestras. Fue así como la Facultad pasó a llamarse de Psicología y Educación, con el supuesto de que la psicología experimental debía ser el sustento de la pedagogía.

En 1965, el Instituto de Preescolar pasó a depender de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (Álvarez, 2021, pág. 45).

La Universidad Pedagógica se ha preocupado desde su creación en la formación de docentes que respondan a las necesidades educativas de los diversos contextos, Las dinámicas experimentales y la llegada de diversas culturas a la ciudad, resultado de las consecuencias de la guerra y la violencia en Colombia, evidencian la necesidad de una educación que responda a los retos sociales del país. En este contexto, la Licenciatura en Educación Comunitaria surge como una respuesta creativa, investigativa y académica, diseñada para abordar de manera integral los desafíos educativos desde una perspectiva transformadora y pertinente. Su creación refleja un compromiso con las realidades del país y con la construcción de una educación inclusiva y contextualizada.

1. 3.4. LECO: Licenciatura en Educación Comunitaria

Es un programa que, pese a ser reciente, tiene una larga historia desde su conformación. El libro *“La educación comunitaria inicios de una tradición”* menciona referentes como Mario Sequeda, quien alfabetizó a más de 50 trabajadores de la Universidad Pedagógica Nacional y quien, en 1973, creó el Centro de Educación de Adultos para realizar educación comunitaria y popular dentro de la UPN.

Este acontecimiento se puede considerar uno de los hitos de la tradición de la alfabetización inspirada por Paulo Freire y, al ilustrar los orígenes en la educación popular en la UPN algunas de las maneras como se conformaba la LECO desde prácticas emancipadoras hace más de 40 años.

Un grupo de educadores populares, entre ellos Lola Cendales, Mercedes González, Alfonso Torres y Jairo Posada, atendiendo a las necesidades de los líderes populares que hacían un llamado para que la Universidad reconociera sus saberes, en 2007 deciden fundar la Licenciatura.

Años después, el acuerdo de paz en que se negociaba en La Habana le dio una gran vigencia a lo que sería la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, pues el país necesitaba estrategias de pedagogía para la paz y para los derechos adecuadas a la coyuntura nacional que el país estaba viviendo.

Esto es una tarea que le incumbe a toda la sociedad, pero la Universidad es un espacio que se abre y permite reflexionar sobre estos temas coyunturales que transgreden a Colombia. Durante los últimos 10 años en la Licenciatura se han estado abanderando y posicionando pedagogías para la paz, para los derechos humanos, para la memoria y para la diversidad y equidad de género.

La categoría de educación comunitaria proviene de la educación popular, la cual aporta y se fortalece en los saberes populares y conocimientos propios de las personas y sus experiencias vitales y territoriales.

El programa de Licenciatura en Educación Comunitaria entiende la educación comunitaria como campo pedagógico y como horizonte de sentido que promueve procesos educativos desde apuestas ético-políticas que le hacen frente a la mercantilización de la vida en todas sus dimensiones. Por ello, favorece el fortalecimiento del tejido social, la constitución de sujetos políticos, la potenciación de los vínculos socioculturales y territoriales, y los valores comunitarios como el respeto por la diversidad, la solidaridad, la defensa del territorio, la participación política y la defensa de los derechos humanos. (Universidad Pedagógica Nacional, 2015).

objetivos del programa son:

- Generar y potenciar procesos formativos en derechos humanos y proyectos educativos comunitarios.
- Formar educadores comunitarios comprometidos con la creación y consolidación de prácticas y saberes pedagógicos orientados a la formación y al ejercicio de ciudadanía activa y crítica.
- Formar educadores con competencias para la investigación y comprensión compleja de problemas pedagógicos y didácticos. (Universidad Pedagógica Nacional, 2015)

La Licenciatura en Educación Comunitaria es un campo emergente que reconoce la tradición histórica de la educación popular y se fortalece para apropiarse política y pedagógicamente del presente en miras al futuro en el marco de la innovación educativa y social, donde los estudiantes y maestros se fortalecen mediante el intercambio constante de experiencias y saberes que cargan desde sus experiencias que se van potenciando con la academia.

Se ha podido identificar que algunos de los saberes profundos y transversales de la LECO responden a la enseñanza pedagógica en derechos humanos como apuesta política, democrática, de paz, que aborda las ciencias sociales y humanas desde una postura ética-política, propendiendo por el análisis coyuntural y los proyectos transversales a todas estas áreas donde, a partir de su formación y los saberes adquiridos, han aportado a diferentes procesos de autonomía de los sujetos, en escuelas, barrios, veredas y comunidades diversas.

La educación comunitaria se posiciona firmemente en el contexto de las diferentes pedagogías y epistemologías del sur, realiza procesos y acompañamientos de exigibilidad de derechos desde este lugar epistemológico. Algunos de los escenarios pedagógicos donde más ha aportado la LECO son comunidades rotas por la herencia del conflicto armado y comunidades empobrecidas estructuralmente y desde los espacios formales práctica, donde

se acompañan trabajos con diversas organizaciones no gubernamentales, procesos barriales, procesos con víctimas y cada vez más se va posesionando en diferentes escuelas de la ciudad de Bogotá.

Algunas de las estrategias de trabajo más características de la licenciatura en Educación Comunitaria consiste en generar diálogos, conversatorios, cineforos, marchas, galerías, documentales, danza, pintura, estrategias de alfabetización en línea de la restauración del tejido social y comunitario. Con esas apuestas y métodos de trabajo, la LECO acerca los saberes académicos a las comunidades históricamente marginadas que por razones sociales y económicas no han podido acceder a estos espacios de formación educativa.

1.3.5 Fase escuelas sin fronteras:

Desde su creación, la fase de escuela sin fronteras tuvo como objetivo principal dignificar, conceptualizar y evidenciar la escuela como parte de un territorio, desde una apuesta epistemológica, política y ética. Desde allí se busca que las escuelas diversas sean escenarios donde se aborden diferentes categorías de análisis, de reflexión y de acción de los educadores comunitarios en formación.

Las escuelas, no sólo, o no tanto como institución, sino como un complejo entramado con los territorios locales y barriales, donde existe un complejo de condiciones sociales, económicas, culturales, políticas y de historias de vidas compartidas entre quienes habitan el territorio y las escuelas.

La investigación desarrollada en este documento busca reflexionar cómo a partir de diferentes análisis en espacios escolares ha estado presente el educador comunitario que ha trabajado desde iniciativas de educación popular lo que ha permitido entender la importancia del maestro y lo comunitario en el territorio escolar.

1.4 Planteamiento del problema

La siguiente investigación tiene como interés realizar un acercamiento y reflexión de lo que ha sido el que hacer del educador comunitario en la escuela desde la fase 2 de práctica escuela sin frontera. Esta indagación lleva consigo muchas preguntas y posibilidades de investigación, las cuales permitirán conocer los procesos pedagógicos y las reflexiones que se han dado alrededor de los espacios escolares y su incidencia en los sujetos y los territorios escolares.

Hasta la actualidad se evidenció la no existencia de una sistematización o reconstrucción de lo que han implicado estas prácticas y producciones de conocimiento en la LECO. Un desconocimiento de la producción ya existente de los contenidos generados hasta la actualidad. En este sentido, se abordará la investigación arqueológica que nos permitirá

hacer una observación y recuperación de información oral y escrita de lo que ha sido la práctica de escuela.

1.4.1 Pregunta de investigación:

¿Cómo ha incidido el quehacer del educador comunitario en la transformación de los procesos pedagógicos y en la relación de los sujetos con los territorios escolares en la fase 2 de la práctica "Escuela Sin Fronteras" en la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO)?

1.4.2 Categorías de análisis:

- Territorio Escolar
- Práctica Pedagógica Investigativa.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general:

Realizar una investigación arqueológica del quehacer del educador comunitario en la fase 2 de la práctica "Escuela Sin Fronteras" en la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), con el fin de recuperar, reflexionar y analizar las experiencias pedagógicas y producciones de conocimiento, identificando su impacto en los sujetos y territorios escolares.

1.5.2 Objetivos específicos:

1. Recuperar las experiencias orales y escritas de los educadores comunitarios que participaron en la fase 2 de la práctica "Escuela Sin Fronteras", utilizando un enfoque de investigación arqueológica para reconstruir el proceso histórico y pedagógico.

2. Analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas comunitarias en la transformación de los territorios escolares, explorando cómo el quehacer del educador comunitario ha impactado en los sujetos escolares y en el entorno educativo.

3. Identificar los aportes que el educador comunitario ha hecho a la producción de conocimiento en la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), evaluando las reflexiones y aprendizajes generados durante la práctica "Escuela Sin Fronteras".

1.6 MARCO METODOLÓGICO

1.6.1 Introducción

El marco metodológico que orienta esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, que permite una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

Este enfoque es especialmente adecuado para explorar significados, experiencias y percepciones, lo que enriquece el análisis de la realidad en cuestión.

Para llevar a cabo esta investigación, se emplea el método de investigación arqueológico, el cual busca no solo desenterrar datos, sino también interpretar las dinámicas culturales y sociales que están en el objeto de estudio.

Desde la Arqueología del Saber, Foucault plantea recogiendo el proceso de investigación y reconstrucción científica de la PPI una idea fuerza que merece ser plasmada.

“Plantea un análisis histórico no sólo cuestiones de procedimiento si no problemas teóricos. Son estos problemas los que van a ser estudiados aquí... Aún así, no serán tratados si no en un campo particular: en esas disciplinas tan inciertas en cuánto a sus fronteras, tan indecisas en su contenido, que se llaman historia de las ideas, o del pensamiento o de las ciencias o de los conocimientos.” (Foucault 1969. Pág. 33)

Además, se utilizan diversas técnicas de recolección de datos, tales como la revisión documental, que facilita la identificación de antecedentes y teorías relevantes; grupos focales, que promueven la interacción y el intercambio de ideas entre los participantes; y entrevistas, que brindan una perspectiva más íntima y detallada sobre las experiencias individuales.

A través de estas estrategias, el presente trabajo de grado no solo pretende documentar y analizar los hallazgos, sino también contribuir al entendimiento más amplio de los temas abordados, ofreciendo así una base sólida para futuras investigaciones en el área.

“Los discursos estudiados son siempre ellos mismos categorías reflexivas, principios de clasificación, reglas normativas, tipos institucionalizados: son a su vez hechos de discursos que merecen ser analizados al lado de los otros, con los cuales tienen, indudablemente, relaciones complejas, relaciones complejas, pero que no son caracteres intrínsecos, autóctonos y universalmente reconocibles” (Foucault 1969. Pág. 36)

1.6.2 Perspectiva metodológica

El análisis cualitativo es ideal para abordar la investigación planteada, ya que permite explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados asociados con el quehacer del educador comunitario en la práctica "Escuela Sin Fronteras".

Es fundamental llevar a cabo un análisis profundo y un reconocimiento de las escuelas, los maestros y los documentos que respaldan la línea de acción de la práctica en la "Escuela sin Fronteras" propuesta por la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO).

Esta investigación se centró en la recopilación de las experiencias de docentes que han liderado y actualmente lideran la Fase II de Escuela SIN FRONTERAS, así como de aquellos que acompañan las prácticas pedagógicas. También se considerará la perspectiva de los estudiantes maestros en formación de la LECO que han participado activamente en la construcción pedagógica de estos espacios de práctica.

El objetivo principal es analizar el concepto y la visión de la escuela según lo plantea la LECO.

Es allí dónde cobra importancia el abordaje de la perspectiva cualitativa como lo plantea Weber: "Toda interpretación de la acción humana que aspire a ser científicamente válida debe orientarse por la comprensión de los significados subjetivos que los actores atribuyen a sus acciones" (Weber, 1992, p. 91).

Es decir, el enfoque cualitativo es fundamental porque permite explorar y entender las experiencias y percepciones de los actores sociales y comunitarios.

A diferencia de métodos cuantitativos, los cuales se centran en la recolección de datos numéricos y en generalizaciones, el enfoque cualitativo busca profundizar en la complejidad de las interacciones humanas y en sus subjetividades, que cambian de acuerdo a los contextos socioeconómicos y culturales y a sus propias motivaciones.

1.6.3 Método de investigación

En coherencia con esta perspectiva, se optó por utilizar el método de investigación arqueológico.

La investigación arqueológica se centra en la recuperación y sistematización de información sobre prácticas pasadas, utilizando tanto fuentes orales como escritas para reconstruir significados y contextos históricos.

En este sentido nos dice Foucault: "La historia del saber no es la historia de una acumulación de conocimientos, sino la historia de las condiciones que hacen posible que ciertos discursos emerjan y se articulen". (Foucault, 1970, p. 11)

Por esta razón, este método posibilita investigar el quehacer del educador comunitario en la fase 2 de la práctica "Escuela Sin Fronteras", ya que busca no solo documentar las experiencias vividas, sino también entender los significados que los educadores y los sujetos escolares atribuyen a estas prácticas, realizando una arqueología de esas historias que nos permiten emerger la educación comunitaria.

Emplear un enfoque cualitativo permite reflexionar sobre cómo las acciones de los educadores comunitarios al llegar al territorio escolar han sido reconstruidas por este contexto.

Este enfoque resalta también la importancia de las experiencias y reflexiones de los participantes, lo que permite a los investigadores captar las necesidades de la experiencia educativa y contribuir a una transformación política que interprete los saberes y aprendizajes construidos en el proceso.

1.6.4 Técnicas e instrumentos de investigación

Algunas de las técnicas que propone el método de investigación arqueológica incluyen la recolección de datos a través de diversas fuentes y el análisis de comportamientos y acciones experienciales en contextos específicos.

La investigación arqueológica y el análisis cualitativo comparten un enfoque que se centra en la comprensión profunda de las experiencias humanas y los contextos en los que estas se desarrollan.

Ambas metodologías permiten a los investigadores ir más allá de los datos superficiales y cuantitativos, mirando en lo más profundo, es decir, en la complejidad de las interacciones y significados que organizan y encuadran la vida de los sujetos sociales.

Esta metodología es pertinente en este estudio porque permite no solo observar los comportamientos y sus implicaciones, sino también explorar los significados y las interpretaciones que los participantes, ya sean estudiantes, docentes o comunidades, le dan a sus acciones y experiencias.

En este sentido, la investigación cualitativa permite captar la esencia de las dinámicas educativas, revelando cómo las experiencias individuales y colectivas influyen en el proceso de aprendizaje, y allí el quehacer del educador comunitario en el territorio escolar.

Además, el uso de técnicas como la revisión documental, entrevistas en profundidad y grupos focales en el marco de la investigación arqueológica facilita la recolección de datos de una forma contextualizada, ya que se promueve el diálogo abierto donde los niños, niñas jóvenes y demás sujetos escolares participan directamente en la reflexión crítica de sus experiencias,

proporcionando así una visión más democrática de la realidad educativa, contribuyendo a un entendimiento más profundo de sus realidades y posibilidades y a propuestas que permiten mejorar de las prácticas pedagógicas.

Las técnicas usadas para la recuperación de información desde el método arqueológico en el presente trabajo fueron las siguientes:

→ **Recuperación de fuentes orales.**

Este enfoque se centra en obtener testimonios de participantes sobre sus experiencias y prácticas pasadas, lo que permite una reconstrucción histórica de los eventos y procesos. Para este proceso se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro profesores que nos permitieron realizar un acercamiento desde su experiencia, conocimiento y reconstrucción de la historia de la LECO.

Indagando sobre qué es aquello que hacen los maestros en formación en la escuelas, cuál ha sido el impacto en la escuelas y cuales son los registros y huellas que dejan los docentes en formación en la creación, y apoyo a la comunidad educativa, desde su quehacer pedagógico.

La técnica de la entrevista semiestructurada hizo posible un diálogo que permitió obtener una comprensión más profunda. Desde allí, los docentes iban respondiendo preguntas, se intercambiaba nuevas reflexiones entre la entrevistadora y el docente que narraba (en algunas ocasiones por primera vez) su experiencia educativa. Ver ANEXO #1 GUIA DE LA ENTREVISTAS

→ **Análisis documental**

Implica la revisión y el análisis de documentos relevantes (informes, reflexiones, bitácoras) que proporcionan contexto y profundidad a las experiencias vividas. Se realizó un análisis documental de los registros y aportes que ha llevado a cabo la Licenciatura desde el año 2015 en la creación de la línea de escuela que respondió a un análisis de dos tipos de fuentes, primarias y secundarias. Inicialmente se hizo una arqueología de los documentos oficiales de la licenciatura, los cuales han sido organizados, archivados y categorizados por las docentes que desde sus inicios han acompañado la llegada de la escuela a la LECO.

Desde estas fuentes primarias se reconocieron los documentos y reflexiones construidos a lo largo de la fase de la escuela. Estos documentos fueron divididos en informes generales, caracterizaciones de las escuelas donde la LECO hace presencia, propuestas de proyectos de investigación y artículos académicos.

A partir de las fuentes secundarias, se realizó una investigación acerca de qué tipo de producción existía en el marco de la educación comunitaria en la escuela, ¿Desde que otros lugares, fuera de la UPN, se reflexiona sobre este tema?

Así, se identificaron experiencias en Bolivia, Argentina, Cali y otras licenciaturas de la UPN. Esta revisión propició reflexiones complementarias a las ya adquiridas por la LECO desde el 2015, cuando se crea esta fase.

Esta información fue posteriormente organizada a partir de un análisis de contenido. Esta técnica busca identificar patrones, temas y categorías que emergen de los datos, facilitando una interpretación rica de las experiencias y significados. Ver ANEXO # 2 MATRIZ PARA ORGANIZAR REVISIÓN DOCUMENTAL

→ Observación participante en grupos focales

Estas dos técnicas, observación participante y grupos focales, están directamente con la investigación arqueológica, entendiendo como grupo focal las reuniones y los encuentros de las y los maestros de la práctica de escuela, para así tener una inmersión en lo que implican las dinámicas y las discusiones desde las cuales se realizó una exploración de la construcción colectiva, explorando las experiencias individuales que al final se entrelazan para generar un espacio amplio como el funcionamiento de la fase de escuela.

A través de la observación, se busca captar las interacciones y contextos en que ocurren las prácticas educativas. Es allí donde la observación permite identificar dinámicas sociales y pedagógicas que no siempre son evidentes en los relatos orales o escritos.

Esto permitió reconocer al ser humano detrás de los informes y comprender, desde ese lugar situado que es la Licenciatura en Educación Comunitaria, cómo se vive en la cotidianidad la producción de conocimiento en esta fase. Para realizar estos grupos focales que permitieron la observación participante, se realizaron dos círculos de la palabra a partir de unas preguntas orientadoras.

1.6.5 Análisis de la información

Para realizar el análisis de información recopilada a través de las técnicas reseñadas anteriormente, se llevaron a cabo las siguientes acciones: a) : recolección y organización de datos a través de matrices de análisis; b) generación de códigos para los datos orales (entrevistas y conversaciones en los grupos focales).

Posteriormente se realizó un análisis de ese contenido y/o información recopilada, tratando de interpretar e inferir y, así mismo, relacionar la información; es decir, se emprende un

ejercicio de validación y triangulación de la información con el objetivo de dar cuenta de los hallazgos resultados y poder plantear las conclusiones respectivas.

II. REFERENTES TEÓRICOS.

2. 1 INTRODUCCIÓN

Los referentes teóricos darán cuenta de las dos categorías de análisis que emergieron del análisis arqueológico: territorio escolar y práctica pedagógica investigativa. Para el desarrollo de estas, se tuvo en cuenta lo planteado por los docentes entrevistados, las voces de otros autores, y el análisis propio de este trabajo.

El territorio escolar es un concepto que invita a repensar el papel de la escuela en la sociedad y su relación con el entorno en el que se sitúa.

La escuela, entendida como territorio, es un espacio de interacción constante entre diversos actores, donde se construyen saberes y se desarrollan estrategias de resistencia y transformación social. Los educadores comunitarios, en su rol de mediadores entre la escuela y la comunidad, juegan un papel fundamental en la reconfiguración de este espacio, promoviendo una pedagogía que responda a las realidades locales.

2.2 TERRITORIO ESCOLAR

El Territorio Escolar como Espacio Vivo de Transformación Social

El concepto de territorio escolar se ha convertido en un eje central para el análisis de las dinámicas educativas. Según este concepto, la escuela no se limita a ser una simple institución formal sino que es también un espacio vivo, en constante interacción con su entorno. Este territorio es tanto físico como simbólico, ya que abarca no solo la infraestructura

y los actores que hacen parte de la comunidad escolar, sino también las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas que se desarrollan en su interior y en sus contextos.

El concepto de territorio escolar se aborda desde una perspectiva crítica, destacando su relevancia para la construcción de identidades colectivas, su papel en la transformación social, y la importancia de la educación popular y comunitaria en la construcción de vínculos sólidos entre escuela y comunidad.

2.2.1 Las escuelas más allá de sus muros: una mirada crítica al territorio escolar

El concepto de territorio escolar trasciende la noción tradicional de la escuela como un lugar fijo de enseñanza. Mientras que la idea clásica de escuela se centra en el espacio físico delimitado por las paredes del aula, la propuesta de entender la escuela como un territorio implica reconocer que perteneces a una red más amplia de relaciones que abarcan los barrios, las familias con las condiciones sociales y culturales que se manifiesta vivo el espacio educativo.

Según autores como Paulo Freire (2006), la educación debe ser un acto liberador que reconozca las realidades sociales y políticas en las que están inmersos los estudiantes. En este sentido, el territorio escolar no es simplemente un espacio donde se imparte conocimiento de manera unidireccional, sino un lugar donde se construyen saberes colectivos, se desarrollan identidades y se transforman las realidades locales.

La escuela, entonces, es un territorio donde convergen diversas formas de entender el mundo y donde se pueden generar procesos de cambio social a partir del reconocimiento de las historias y experiencias compartidas.

En la práctica, este enfoque implica que la escuela debe asumir un papel activo en la comunidad. No puede mantenerse al margen de las problemáticas sociales que enfrenta su entorno, sino que debe ser un agente de transformación.

Para que esto ocurra, es fundamental que los docentes, estudiantes y familias reconozcan la escuela como un espacio abierto, permeable a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se viven en su territorio.

2.2.2 El papel del educador comunitario en relación con las escuelas

Los educadores comunitarios juegan un rol crucial en la reconfiguración del territorio escolar, ya que son quienes mejor conocen las particularidades del contexto local y las necesidades de la comunidad. Este tipo de educador tiene una doble responsabilidad: no solo debe impartir conocimientos académicos, sino también articular esos saberes con las vivencias y realidades del entorno social inmediato.

Esto requiere una pedagogía dialógica que fomente el intercambio de conocimientos entre educadores, estudiantes y la comunidad, tal como lo plantea Freire en su concepto de "educación problematizadora" (2006).

El educador comunitario no es un agente externo que impone su visión del mundo a la comunidad escolar, sino un mediador que facilita el proceso de reflexión y acción en torno a las realidades del territorio.

En este sentido, su labor no se reduce al aula, sino que se extiende al entorno social donde vive el estudiante, donde las dinámicas familiares, económicas y culturales tienen una influencia directa sobre el proceso de aprendizaje.

Es por eso que el educador comunitario debe tener una comprensión integral del territorio escolar y de las condiciones estructurales que afectan a sus habitantes.

En el marco de la fase "Escuela Sin Fronteras", por ejemplo, se enfatiza la necesidad de que los docentes comprendan que la escuela no puede desligarse de las dinámicas sociales del barrio.

El educador comunitario debe, por tanto, trabajar de la mano con las familias, organizaciones comunitarias y actores locales para construir una pedagogía que responda a las necesidades del contexto, promoviendo una educación para la transformación social y no simplemente la transmisión de contenidos académicos.

2.2.3 El territorio escolar: un espacio de resistencia

El territorio escolar también puede entenderse como un espacio de resistencia, donde las comunidades enfrentan las desigualdades sociales, políticas y económicas que las afectan.

En ese sentido, las escuelas donde la Licenciatura en Educación Comunitaria ha realizado sus prácticas pedagógicas están ubicadas en sectores populares donde se materializan problemáticas como la violencia, la exclusión social y la falta de recursos.

Por tanto, el quehacer del educador comunitario en estos contextos permite pensar una escuela-territorio como un espacio clave para el desarrollo de estrategias de resistencia colectiva frente a estas adversidades.

La resistencia no debe entenderse únicamente como un acto de oposición, sino como un proceso creativo mediante el cual las comunidades generan nuevas formas de organización social y política.

La escuela, en su papel de territorio, puede ser el lugar donde se articulen estas iniciativas, promoviendo procesos educativos que no solo estén orientados a la reproducción de conocimientos, sino a la formación de sujetos críticos capaces de intervenir activamente en su realidad.

Uno de los mayores retos en este sentido es lograr que las políticas educativas reconozcan el valor del territorio escolar como un espacio de transformación.

En muchos casos, las políticas educativas están centradas en estándares académicos que no reflejan las particularidades de los contextos locales. Sin embargo, las experiencias de educación popular y comunitaria, como las impulsadas por la práctica pedagógica investigativa, han demostrado que es posible desarrollar modelos pedagógicos que partan de las necesidades y aspiraciones de las comunidades, promoviendo una educación más inclusiva y transformadora.

2.2.4 La articulación entre escuela y familia: fortaleciendo el territorio escolar

Otro aspecto fundamental del territorio escolar es la relación entre la escuela y las familias. La participación de las familias en la vida escolar es un elemento clave para fortalecer los procesos educativos y construir un sentido de pertenencia compartido.

En muchos casos, las familias son vistas como actores externos a la escuela, pero en el marco de la educación comunitaria se reconoce su papel activo en la construcción del territorio escolar.

El territorio escolar, como espacio de interacción entre diferentes actores, ofrece oportunidades para crear vínculos sólidos entre la escuela y las familias, promoviendo una educación que sea verdaderamente comunitaria.

Esto implica generar espacios de diálogo y participación en los que las familias puedan involucrarse activamente en la vida escolar, no sólo como receptoras de la educación de sus hijos, sino como co-partícipes en la construcción del proyecto educativo.

En este sentido, es importante que las escuelas promuevan políticas inclusivas que faciliten la participación de las familias, reconociendo las diversidades y complejidades que existen en los territorios.

La inclusión de las familias no solo fortalece el proceso educativo, sino que contribuye a la cohesión social y a la construcción de comunidades más fuertes y resilientes.

Es así como la se asume desde la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) en la Leco, es decir, ver la escuela como un territorio al cual es necesario llegar, estar, habitar y transitar, como dice Duschatzky, S.(2008) en su libro Escuela como frontera.

Es así, entonces, que en la siguiente parte de los referentes teóricos se continúa con lo que se entiende por PPI en la Licenciatura en Educación Comunitaria y en la Fase II de Escuela sin fronteras, y poder así contar con un hilo conductor, creando un tejido teórico reflexivo del sentido epistémico y práctico que alimenta el camino de esta práctica pedagógica sobre la cual se investiga.

2.3 PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

2.3.1 Introducción.

En este apartado se hará una breve reseña de cómo se entiende y se ha ido estructurando la práctica en la LECODH (Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos).

Además de las apuestas y los retos que implica pensarse una práctica reflexionada, territorializada y basada en principios ético-políticos que invitan a la coherencia, la humildad, la fraternidad y la honestidad

2.3.2 Encuentro entre lo que hacemos, sentimos y pensamos

La práctica pedagógica es un componente fundamental en la formación de los futuros maestros y maestras comunitarios en la Universidad Pedagógica Nacional, no sólo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como un espacio de transformación personal y comunitaria.

En este sentido, la educación deja de ser una simple reproducción de ideas y saberes y se convierte en un escenario donde convergen el sentir, el pensar y el actuar.

En el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria (PPIC) de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), la práctica pedagógica toma una orientación práxica en la cual se integran la teoría y la acción.

En este apartado se reflexiona en torno a la práctica pedagógica basada en la honestidad, la autocrítica, la corresponsabilidad y la visión de transformación política, la cual permite un aprendizaje colectivo, al tiempo que transforma tanto al maestro en formación como a las comunidades educativas y escuelas con las que el educador comunitario trabaja.

2.3.3 Estructura y Funcionamiento de la Práctica Pedagógica:

La práctica pedagógica en la LECO se organiza en tres fases que permiten una aproximación progresiva a los contextos educativos y comunitarios.

La primera fase, denominada "Práctica Cero", sirve como una etapa de exploración interna, donde los estudiantes reflexionan sobre las expectativas de la formación y la naturaleza de la práctica, sin interactuar aún con organizaciones externas.

Es una fase crucial para que el estudiante tome conciencia de su propio rol en el proceso educativo y en el tejido social.

A partir del segundo semestre, es un periodo de inmersión en las realidades de las comunidades en que se valora tanto la memoria colectiva como la capacidad de análisis crítico del entorno social y educativo; desde allí, se enfocan experiencias educativas relacionadas con tres áreas clave: educación de adultos, procesos culturales y procesos ambientales.

La participación de los estudiantes en esta fase implica acercarse a propuestas educativas existentes dentro de organizaciones o colectivos, donde asumen un rol activo sin la necesidad de diseñar o ejecutar propuestas propias.

Al finalizar esta fase, se realiza un ejercicio de memoria y reflexión sobre la experiencia vivida.

La fase intermedia, conocida como "Escuela sin Fronteras", tiene como objetivo integrar la escuela con la comunidad, construyendo una colaboración bidireccional entre estos dos espacios que tradicionalmente se ven como separados.

Aquí, los maestros en formación se enfrentan a la tarea de articular los saberes escolares con las experiencias del territorio, generando propuestas pedagógicas que dialoguen con la realidad de las comunidades y territorios escolares donde realizan sus proyectos.

Este enfoque se basa en pedagogías críticas que buscan transformar los imaginarios y las prácticas tradicionales en las escuelas, promoviendo alternativas para el ejercicio de derechos en el currículo escolar.

Finalmente, la última fase de la práctica permite a los estudiantes elegir líneas de investigación vinculadas a sus experiencias previas.

Esta fase enfatiza la investigación-acción, en la que los maestros en formación diseñan y ejecutan proyectos pedagógicos que responden a las necesidades detectadas en las fases anteriores.

Aquí, la práctica pedagógica ya no es solo un ejercicio formativo, sino un proceso que incide directamente en la realidad educativa y comunitaria, consolidando una praxis

transformadora.⁴ (mencionar a Paulo Freire)

2.3.4 Prácticas y principios de la PPI: honestidad, autocrítica y corresponsabilidad

Una comprensión innovadora de la PPI permite el encuentro entre lo que hacemos, lo que sentimos y lo que pensamos.

La práctica pedagógica se fundamenta en la honestidad, la integridad, la autocrítica y la corresponsabilidad, buscando una armonía entre el sentir, el pensar y el actuar.

Admitir la propia falta de respuestas y preguntas es un acto de humildad que abre el espacio para el aprendizaje compartido. La transparencia y la sinceridad son esenciales para construir confianza, tanto en uno mismo como en los demás, y es clave para transmitir ideas de manera consciente y respetuosa, reconociendo la dignidad inherente de cada ser humano.

La autocrítica constante permite un proceso de transformación personal y comunitario, donde se reconocen errores y se actúa en consecuencia para mejorar.

Este enfoque también destaca la importancia de la colectividad y la corresponsabilidad, entendiendo que nuestras acciones tienen un impacto en la comunidad y que, en conjunto, podemos crear realidades mejores.

Por último, la capacidad de autoevaluarse y valorar las decisiones de los demás desde una perspectiva de apoyo mutuo refuerza el tejido social, cimentado en la confianza y el respeto. (Información desarrollada en el marco de la expedición pedagógica UPN)

La honestidad se manifiesta en la disposición de construir desde los vacíos y el interés de descubrir nuevas intervenciones en un espacio vivo como el territorio escolar, el cual es un acto que abre el espacio para el aprendizaje compartido, entre infancias, adolescencias y el educador.

Este enfoque transparente permite a los maestros en formación reconocer su vulnerabilidad y, al mismo tiempo, fomentar la confianza tanto en ellos mismos como en sus estudiantes y en las comunidades escolares con las que trabajan.

La autocrítica es otro valor esencial, pues permite a los futuros educadores analizar sus propias acciones, reconocer errores y modificar sus prácticas en consecuencia.

⁴ La información aquí consignada nace de la reflexión propia a partir de la arqueología y la lectura del documento "proyecto educativo del programa LECO 2021", y la participación en el panel sobre prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación, que tuvo lugar en el semestre 2024-1. Se realiza grabación y transcripción de la intervención del profesor Johan Cortino, coordinador de prácticas de la LECO en el 2024-1.

Este proceso de evaluación continua es clave no solo para el crecimiento personal, sino también para la creación de un espacio pedagógico en el que el error se vea como una oportunidad para aprender y mejorar.

Además, la corresponsabilidad destaca la importancia de reconocer que nuestras acciones, como educadores, tienen un impacto en la comunidad, y que es a través del trabajo colectivo que podemos construir realidades más justas y equitativas desde escenarios con tanta diversidad y capacidad de acción como lo son las escuelas e historias de vida diarias con las que los educadores comunitarios interactúan desde su praxis.

2.3.5 Pedagogías críticas y educación comunitaria

La educación comunitaria en la LECO se inscribe dentro de un enfoque de pedagogías críticas y alternativas, que se distancian de los modelos tradicionales y bancarios de la educación.

Según estas pedagogías, la educación no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que se concibe como un proceso de transformación social y política.

La relación entre la escuela y la comunidad, como se plantea en la fase de "Escuela sin Fronteras", se fundamenta en la construcción de propuestas que reconozcan la necesidad de encuentro entre ambos espacios.

En este sentido, los maestros en formación están llamados a realizar una lectura crítica del sistema social, comprendiendo que su rol va más allá del aula, dado que desde el desarrollo de su práctica en un primer momento se realizan una caracterización y un reconocimiento del territorio donde se encuentra la escuela, lo cual genera insumos para realizar su tarea que en un principio es afectar la subjetividad de los sujetos escolares populares, entendiendo que la escuela es un espacio de resistencia y transformación, siempre y cuando las metodologías y prácticas pedagógicas estén alineadas con las realidades y necesidades de los grupos sociales con los que trabaja.

Así es como lo afirma el documento de "proyecto educativo de la LECO":

"La PPI en la fase de escuela sin fronteras promueve esta praxis educativa al incentivar a los educadores a realizar lecturas críticas del contexto escolar y a diseñar propuestas pedagógicas que integren las experiencias y saberes de la comunidad.

Este enfoque no solo busca que los estudiantes aprendan de manera significativa, sino que también pretende transformar el territorio escolar en un espacio donde se generen propuestas de acción que tengan un impacto real en la vida cotidiana de las persona". (LECO,2021)

Como parte del desarrollo de la investigación, se recogen las voces de los maestros y las maestras que nos permiten aterrizar estas reflexiones desde sus praxis:

"Realmente determinamos que si era que nos estaba hablando el contexto, que nos estaba

demandando esa realidad, esa situación de hacer la práctica como algo oficial, como algo dentro del currículo en la licenciatura, que no era verdad que sólo se podía hacer práctica en escuela para los los otros licenciados de las otras carreras del Departamento o de la universidad, que la Licenciatura en Educación Comunitaria así tuviera otras poblaciones como radio de acción, como énfasis, también la escuela podía abordarse entendiéndola como territorio y entendiéndola como comunidad, en una relación entre ese territorio escolar con la comunidad, no solo que está al interior, sino la comunidad que hace parte del entorno social y barrial donde está la escuela, de donde vienen también los estudiantes.” - Entrevista a docente #04

Por esta razón, el entender la escuela como un territorio nos permite acercarnos a la escuela viva desde la innovación, la resistencia y la criticidad que identifican al educador comunitario. Es por esto que la educación popular, que es una de las influencias clave en la práctica pedagógica comunitaria, subraya la importancia de la participación activa y la horizontalidad en los procesos educativos.

La educación popular no se limita a los adultos, sino que también puede integrarse en la escuela formal, desescolarizando los procesos de enseñanza-aprendizaje y rescatando su dimensión política y ética. Esta es una de las aportaciones más valiosas de la práctica pedagógica en la LECO: entender la educación como un acto profundamente ético, donde el educador se compromete no solo con la transmisión de conocimientos, sino con la construcción de una sociedad más justa y crítica aportando sus saberes a la educación escolar.

La educación popular, al trabajarse con niños y niñas, se puede reconocer desde el quehacer del educador a partir desde la siguiente experiencia en voz de uno de los maestros de la LECO:

“... ¡por supuesto!, pues vincular estos dos espacios. Además de eso, pues el interés principal obedecía a que desde mi perspectiva era importante que en el colegio Class hubiese la posibilidad de tener un espacio en donde se pudiera dar cabida a la enseñanza de los derechos humanos, más cómo acompañar, ayudar y profundizar la enseñanza de los derechos humanos, porque ya en el colegio de alguna manera se venía realizando y pues de esa manera apoyar lo que significa el trabajo proyecto transversal de derechos humanos y de democracia en la institución educativa.”

En el transcurso de la entrevista realizada al docente se muestra cómo el énfasis en los DDHH se trabaja desde la expresión misma de la educación popular, manifestando su trabajo con niños y niñas, desde el grado de segundo de primaria hasta quinto en colegio CLASS IED.

Por tanto, la práctica pedagógica en la LECO es un proceso que articula la teoría y la acción, la reflexión y la participación en un esfuerzo por transformar tanto al maestro en formación como a las comunidades educativas donde se insertan sus acciones.

A través de un enfoque práxico, basado en la honestidad, la autocrítica y la corresponsabilidad, y visión de transformación política enmarcada en la experiencia de la pedagogía crítica.

Esta práctica aporta a la construcción de educadores comunitarios comprometidos con la transformación social y educativa.

Así, la práctica pedagógica se convierte en un espacio de encuentro entre lo que hacemos, lo que sentimos y lo que pensamos, creando un círculo de saberes donde el aprendizaje es siempre compartido y donde la educación se transforma en un acto de liberación.

III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 ¿Desde dónde se puede articular el trabajo del educador comunitario?

La educación comunitaria va más allá del currículo tradicional, lo que plantea diferentes desafíos para encontrar su lugar dentro de la escuela. Sin embargo, a través de los desarrollos y prácticas impulsados en el marco de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), se ha logrado abrir espacios para que los saberes populares y comunitarios de los educadores encuentren su integración en el ámbito escolar.

Los educadores comunitarios encuentran en las escuelas un espacio para integrar saberes populares y comunitarios así como se plantea en la siguiente entrevista:

“No porque yo sea una profe de escuela. Nunca he trabajado en contexto escolar, pero siempre por mis procesos, con derechos de niños y niñas y con experiencias de otras profesoras en procesos de educación en derechos humanos.

He considerado y he tenido cercanía con los contextos escolares como una forma de trabajo con niños y niñas. Siempre pensé que la forma de llegar y trabajar con los niños y niñas era a través de la escuela, porque es el contexto en el que están la mayoría de niños y niñas. Y pues siempre pensé que la escuela tendría que trascender como esa formación curricular de disciplinar” Maestra #01

En el quehacer del educador comunitario se identifican dos formas principales en las que la educación comunitaria llega a la escuela.

La primera corresponde a los profesores que trabajan tanto en el contexto escolar como en el universitario en la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO), y que reconocen la escuela como un territorio donde emergen necesidades que requieren la articulación con los enfoques de la LECO.

La segunda corresponde a maestros y maestras que, desde su labor política en organizaciones externas, como diferentes ONG y colectivos, buscan trasladar sus experiencias y conocimientos a los contextos escolares.

Estos dos enfoques, tanto el de los profesores que transitan entre la escuela y la LECO, como el de los educadores que traen su experiencia desde contextos organizativos externos, convergen en un punto común: la creación y el desarrollo de proyectos pedagógicos comunitarios en las escuelas enmarcados en la práctica Escuela sin fronteras de la LECO, y que en algunas oportunidades trascienden el desarrollo de proyectos de investigación en la Línea de Escuela, Comunidad y Territorio.

Estos proyectos no solo responden a las necesidades inmediatas de cada institución educativa, sino que también permiten la continuidad de las prácticas pedagógicas en cada ciclo formativo.

De esta manera, los educadores en formación no parten de cero, sino que construyen sobre las bases establecidas por los grupos anteriores, generando una evolución constante y sostenida de los proyectos educativos, como se ha evidenciado en experiencias como la del Colegio Gerardo Molina:

Por ejemplo, en el Gerardo Molina, en la localidad de Suba, que iniciamos después de la pandemia, iniciamos la práctica en esa institución, se empezó un proceso que luego lo continuaron el segundo grupo de práctica.

Ese segundo grupo de práctica dejó un ejercicio muy interesante de caracterización, el cual también a su vez había retomado algo del primer grupo, que lo amplía, lo desarrolla mucho más.

Y el tercer grupo, que es el que tengo ahorita, retoma lo que trabajó el primer grupo, el segundo grupo, y estamos haciendo a partir de ahí como, bueno, no una nueva caracterización porque no tendría sentido, sino esto que ellos caracterizaron, donde ellos ubicaron tres o cuatro puntos neurálgicos.” - Profesora #04

Las apuestas aquí señaladas son múltiples, dado que en cada periodo de práctica, si bien se puede continuar con la experiencia inicial, también se puede cambiar el objetivo y abordar nuevas temáticas según la necesidad directa e inmediata de la escuela dónde se desarrolla la práctica.

Estas prácticas varían también con la temporalidad y los cambios generacionales, tanto de los estudiantes en las escuelas como de los maestros en formación y las apuestas políticas que rigen los educadores que orientan la práctica.

Cuando se abre un nuevo espacio, la práctica realiza un ejercicio de caracterización que le da apertura a que el proceso sea continuado sobre las bases y los cimientos que los educadores en formación van dejando.

La práctica tangible empieza a comprender cómo la experiencia individual puede permear lo colectivo y desde lo colectivo a lo comunitario, el desarrollo de conocer, auto reconocernos y asumir el rol como educadores comunitarios que llegan a nuevos territorios escolares.

Desde la perspectiva de la educación comunitaria, la escuela no es solo un lugar para la instrucción formal, sino un territorio político donde convergen las vivencias de toda una comunidad.

Las prácticas pedagógicas comunitarias asumen esta visión, reconociendo a la escuela como un espacio donde se reproducen y pueden combatirse las violencias estructurales, tanto simbólicas como físicas.

Estas violencias se combaten desde la creatividad y acción política con acciones directas en los territorios escolares.

La práctica pedagógica de los educadores comunitarios en las escuelas es un proceso de diálogo, construcción colectiva y transformación social. A través de la integración de saberes populares y comunitarios en las PPI, y el diseño de proyectos que responden a las necesidades del contexto, los educadores comunitarios logran impactar significativamente en la vida de los estudiantes y en el tejido social de las comunidades.

Según lo investigado y analizado sobre el contenido mismo de los proyectos pedagógicos realizados en las escuelas, se pueden identificar las siguientes temáticas que llevan el accionar de los educadores.

En el cuadro (abajo) se presentan los temas de los trabajos realizados en la fase escuela sin frontera y a su vez algunos aportes a la reflexión del rol del educador comunitario, en la materialización de proyecto de grado en la línea Escuela, comunidad y territorio.

PROYECTOS REALIZADOS EN PRÁCTICA DESDE LOS MAESTROS ENTREVISTADOS. FASE ESCUELA SIN FRONTERAS
Uso del cine como estrategia pedagógica para el abordaje de los DDHH
Interculturalidad
Justicia Escolar Restaurativa (JER)
Filosofía, historia y sociología del territorio escolar donde se realizan las prácticas
Conflicto armado colombiano y objeción de conciencia
Políticas públicas educativas
Historias de vida
Corporalidad y uso de cartografía y cartografía social

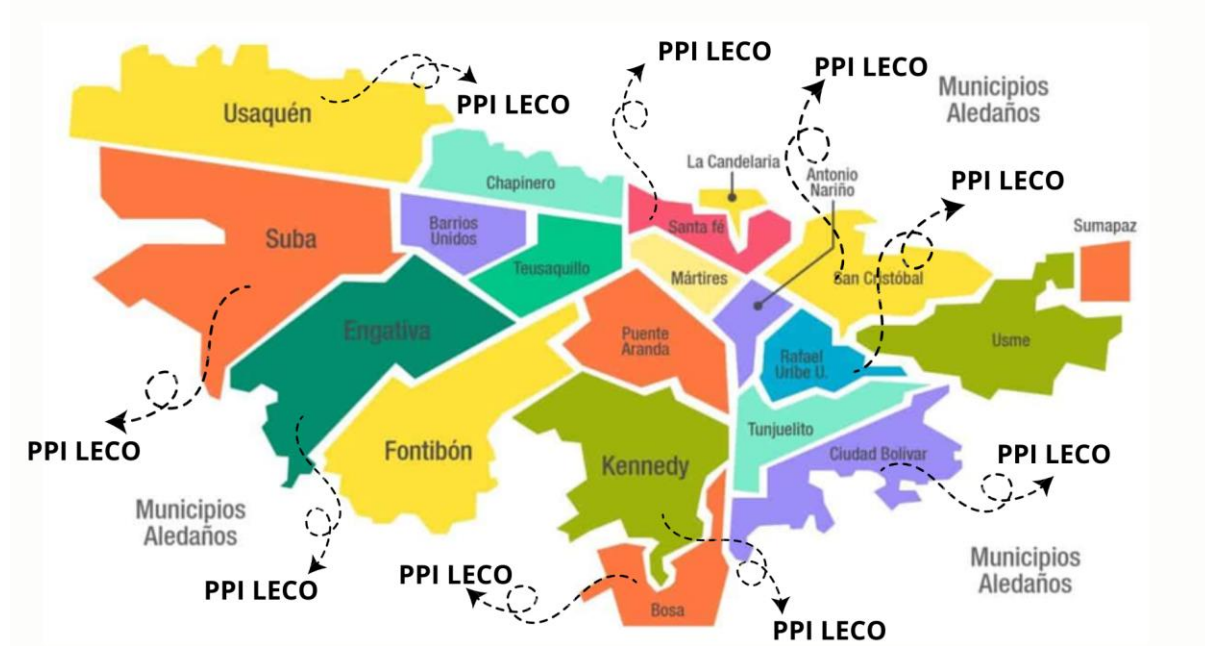
Fuente: Entrevistas realizadas a maestros en el marco de la investigación

A continuación se recogen los aportes entregados por la línea de Escuela Comunidad y Territorio dónde se identifica el accionar del educador comunitario en las escuelas:

INVESTIGACIÓN REALIZADA EN LA LÍNEA ESCUELA, COMUNIDAD TERRITORIO
Curriculum y diseño curricular
Infancias y juventudes populares
Didáctica de los derechos humanos
Educaciones para la paz
Pedagogía de la memoria
Pedagogías del cuidado
Pedagogías del género
Escuela y medio ambiente

Fuente: El contenido de este cuadro fue suministrado por una investigación de caracterización de la profesora Lía Lemus, en el año 2024-1.

Por otra parte, se evidencia que el LECO ha trabajado en varias localidades de Bogotá. Por medio de la indagación reconocimos las localidades dónde se encuentran aquellas escuelas vivas que nos abren las puertas a nuestro quehacer pedagógico.



Fuente:

Gráfica

propia

A continuación se desglosan los colegios dónde se han realizado las PPI de la LECO:

LOCALIDAD	INSTITUCIÓN
Rafael Uribe Uribe	IED Misael Pastrana
	IED Diana Turbay
Bosa	Ciudadela Bosa
	IED Alfonso Michelsen
Kennedy	IED Class Roma
Usaquén	Instituto Pedagógico Nacional
Santa Fé	IED Antonio José Uribe
	Centro Educativo Libertad
San Cristóbal	IED Juana Escobar
	IED Alemania Unificada
Ciudad Bolívar	IED Mochuelo Alto
	IED Maria Mercedes Carranza
	IED Sierra Morena
Suba	IED Jorge Mario Bergoglio
	IED La toscana
	IED Sierra Morena
Experiencias fuera de Bogotá:	
Norte de Santander	Colegio Francisco de Paula Santander
Cota - Cundinamarca	Colegio Jose Max Leon

Fuente: Información recuperada en voz de la maestra Mariela Guerra

3.1.1 El sujeto académico:

En el marco de las prácticas pedagógicas, uno de los aspectos fundamentales es el proceso de reflexión que realizan los estudiantes sobre su propio rol como futuros maestros y su relación con el entorno escolar.

Esta reflexión abarca no solo el reconocimiento personal, sino también una mirada crítica hacia la escuela como institución, sus dinámicas y transformaciones a lo largo del tiempo.

El maestro #03, explica, en sus propias palabras, cómo este enfoque se estructura en dos grandes momentos dentro de la práctica, comenzando con una indagación profunda sobre la motivación para ser docente y la conexión de los estudiantes con la escuela desde una perspectiva histórica, política y sociológica de sí mismos. A continuación se presentan sus reflexiones sobre este proceso:

“Las temáticas que se han abordado en la práctica tienen que ver con dos momentos grandes.

El primero tiene que ver con el reconocimiento o el interés por indagar sobre el por qué los estudiantes quieren ser maestros, cómo se reconocen frente a la escuela, es decir, qué situaciones recuerdan, cómo fue su relación con la escuela primaria y secundaria en su momento y digamos que traen ellos frente a eso también pues las temáticas en un primer momento, en un primer semestre del año trabajamos esencialmente el reconocimiento de la escuela como institución, su historia, sus digamos cambios, algunas concepciones digamos sobre la misma en términos bien sea políticos, sociológicos, filosóficos.” Maestro #03

Para reafirmar lo planteado en este escrito, se ha recuperado el documento "LA EDUCACIÓN COMUNITARIA: CAMPO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO EMERGENTE", escrito por el equipo de profesores de la Maestría en Educación Comunitaria en 1995.

En este texto, los autores destacan que la educación no puede separarse de la cultura de la comunidad, y subrayan que la educación comunitaria abarca diversas líneas de acción e incidencia, tales como la educación ambiental, la educación cívica y en valores, así como la formación de voluntarios con un sentido y horizonte político.

Estas perspectivas, descritas en el documento, contribuyen a la reconstrucción del tejido social y comunitario desde la escuela, alineándose con las experiencias y propuestas planteadas por los maestros en esa época, y que siguen siendo relevantes en la actualidad.

De esta forma podemos concluir que la educación comunitaria, como eje transversal en las escuelas, no solo desafía las estructuras curriculares tradicionales, sino que también abre nuevas posibilidades para la transformación social.

A través de las prácticas pedagógicas comunitarias, los educadores en formación encuentran oportunidades para articular saberes populares con el entorno escolar, y contribuir a la construcción de proyectos pedagógicos que respondan a las realidades locales.

La educación comunitaria trabaja con el objetivo de realizar desde los procesos educativos un proceso de mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros, identificando necesidades, deseos y problemáticas, intentando así generar un rompimiento de brechas escolares y sociales, entendiendo que la educación no puede ser separada de la cultura y la idiosincrasia de las comunidades, desarrollándose de esta forma el concepto de “otras educaciones.”

Educación que va fuera de lo establecido, cuestionando las estructuras sociales, desarrollando de igual forma así la importancia de una escuela para la transformación social.

La educación comunitaria explora entonces diferentes formas didácticas para sensibilizar a los sujetos con los cuales desarrolla el acto educativo, reconociendo los saberes previos, propiciando una praxis donde el educador en formación se reflexiona en su quehacer y en ese intercambio de saberes construye de forma colaborativa nuevos conocimientos.

Se parte de estrategias de educación popular y alternativa, fuera de lo bancario y lo tradicional, utilizando metodologías activas y participativas.

Este enfoque no solo permite una continuidad en los proyectos educativos, sino que también refuerza la importancia de la escuela como un territorio de acción política, donde se abordan y combaten las violencias estructurales y simbólicas.

La educación comunitaria, desde su base, se convierte en un agente de cambio, transformando tanto a los estudiantes como a sus comunidades al centrarse en la reflexión crítica, el compromiso social y la acción colectiva.

3.2 EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA

No es que tú pases por la escuela, es que la escuela pase por ti.

En el marco de la investigación, se hizo una búsqueda de algunas experiencias significativas que sean ejemplo de lo planteado y analizado a lo largo del texto aquí desarrollado.

Ese viaje me llevó a encontrarme con un estudiante que ha vivido un proceso de enamoramiento de la escuela y que materializa su rol como educador popular en sus didácticas y estrategias pedagógicas en el colegio Alemania Unificada. Describe su experiencia como sigue:

“Yo hice mi espacio de práctica de escuela sin fronteras en el colegio Alemania Unificada. Yo no estaba seguro de a qué línea de investigación entrar. Un día yo estaba en el colegio y vi cómo dos niñas se agredieron físicamente de una forma que me causó mucho impacto. Yo quería hacer algo y decidí continuar mi proceso pedagógico allí, y fue cuando me planteé mi proyecto de grado” Estudiante LECODH.

En medio de la entrevista con el estudiante, surgieron muchas preguntas, como sobre la didáctica, sobre el quehacer del educador y sobre cómo él llevaba su proceso.

El estudiante, desde su rol activo como docente, nos narra cómo ha sido su experiencia con los estudiantes de cuarto de primaria.

“Ser educador comunitario en una escuela sigue siendo un espacio en disputa. Recuerdo mucho a la profesora Lia, que nos decía que los niños y niñas tienen voz y son agentes políticos. Eso me llevó a reconocer los saberes de los mismos niños, y que de esa misma forma en otros lugares que no son la escuela, ellos no tienen lugar.

La forma en que yo les llegué a los niños y niñas fue por medio de la pregunta- Era sencillo. Les preguntaba qué querían estudiar y qué cambio querían ver en la clase, a lo cuál la respuesta de ellos era que querían ver cine, trabajar radio y derechos humanos, pero que también la clase fuera más dinámica.” Estudiante LECODH

El testimonio del estudiante sobre su práctica pedagógica destaca cómo el enfoque de la educación comunitaria permite visibilizar a los niños y niñas como sujetos con voz y agencia política dentro del aula.

Esta disposición para reconocer y validar sus saberes genera un cambio profundo en la dinámica de la clase, convirtiéndola en un espacio de construcción colectiva donde los intereses y necesidades de los estudiantes moldean el proceso de aprendizaje.

Esta experiencia no solo responde a la teoría discutida en el documento, sino que encarna los principios de la Práctica Pedagógica Integral (PPI) al activar un diálogo continuo entre educador y estudiantes.

En consecuencia, las estrategias didácticas empleadas se configuran como herramientas de acción pedagógica-política en la Licenciatura en Educación Comunitaria y Desarrollo Humano (LECODH), facilitando que la teoría se traduzca en prácticas concretas que promueven el empoderamiento y la participación activa de los estudiantes.

“Bueno, pues después de preguntarles a ellos que querían yo realicé una planeación de la clase y se las presenté a ellos y les pregunté qué opinaban y si les gustaba. Una vez ellos me dieron el punto bueno de vista, arrancamos con el proyecto. Yo les preguntaba a ellos qué entienden por violencia, que entienden por DD.HH. y paz.

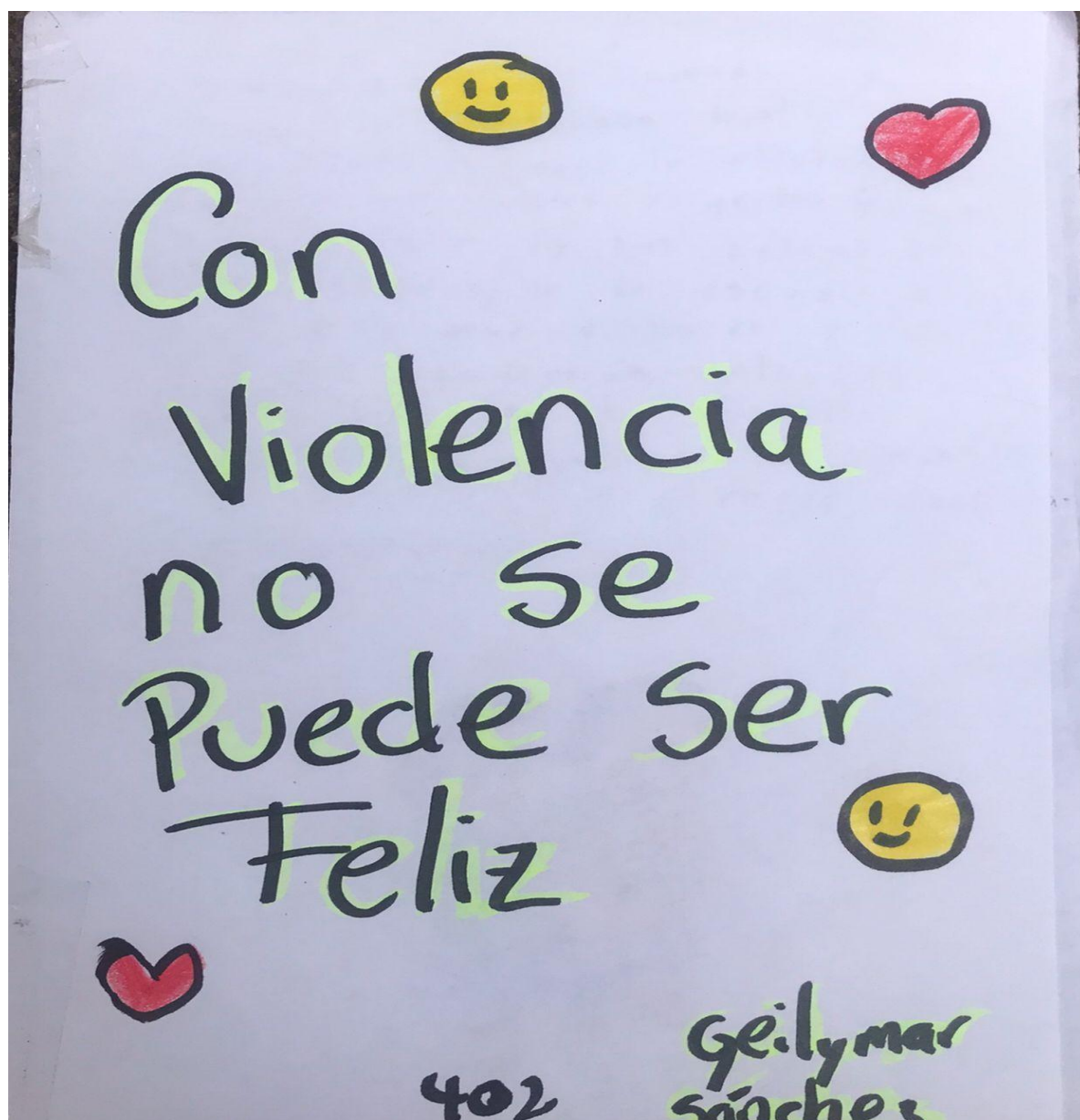
Algo que yo hice es que ellos ponían canciones, las que fueran, y desde ahí con las mismas canciones que ellos ponían hacíamos una discriminación de palabras por categorías; así, ellos le daban un sentido desde ellos y sus gustos a estos conceptos”. Estudiante LECODH

Los procesos político-pedagógicos que realiza la LECO llevan consigo procesos que se manifiestan en un corto, mediano y largo plazo, entendiendo que los cambios estructurales en la sociedad requieren un largo aliento. El estudiante, mientras se realizaba la entrevista, planteó que, mediante la observación participante en el recreo, él comprendió muchas cosas que le fueron dando insumos desde la dinámicas territoriales del colegio Alemania Unificada para generar su praxis con los estudiantes. Afirmó: “No es que tú pases por la escuela, es que la escuela pasa por ti. Yo elegí la escuela porque había violencia allí”.

Una vez realizados los procesos de generación de confianza o, como dice el estudiante, “ganarme poco a poco el cariño de los chinos”. El educador inicia un proceso para abordar un accionar respecto a la comprensión de la violencia en el aula y cómo esto se relaciona con la violencia en Colombia. Según él, una de sus apuestas es llegar con el cine. Sus estrategias han sido variadas, como lo plantea a continuación:

“Yo con mis estudiantes he hecho varias cosas. Como ellos me habían pedido cine, los puse a ver la película Los colores de la montaña. También hicimos un proceso donde estudiantes de una escuela rural les enviaban cartas a mis estudiantes contándoles cómo era su escuela. Mis estudiantes recibieron sus cartas y les enviaron cartas de vuelta.. Yo he leído todas las cartas escritas. Algo que yo utilizo es la escritura no ficcional creativa. Allí, desde esa creación de todos, se pueden mostrar detalles sociales que la escritura tradicional no”. Estudiante LECODH

Los resultados de los procesos de generación de confianza, diálogo y práctica con sus estudiantes le han permitido autoevaluarse, cuestionarse y llegar a afirmaciones como “siempre en la escuela se quiere llegar desde la razón, pero lo que yo hago es llegar a ellos desde el corazón, es eso de la inteligencia del corazónar,” A continuación se muestran algunos de los trabajos realizados por el maestro en formación con relación a su proyecto de abordaje de las violencias en la escuela:

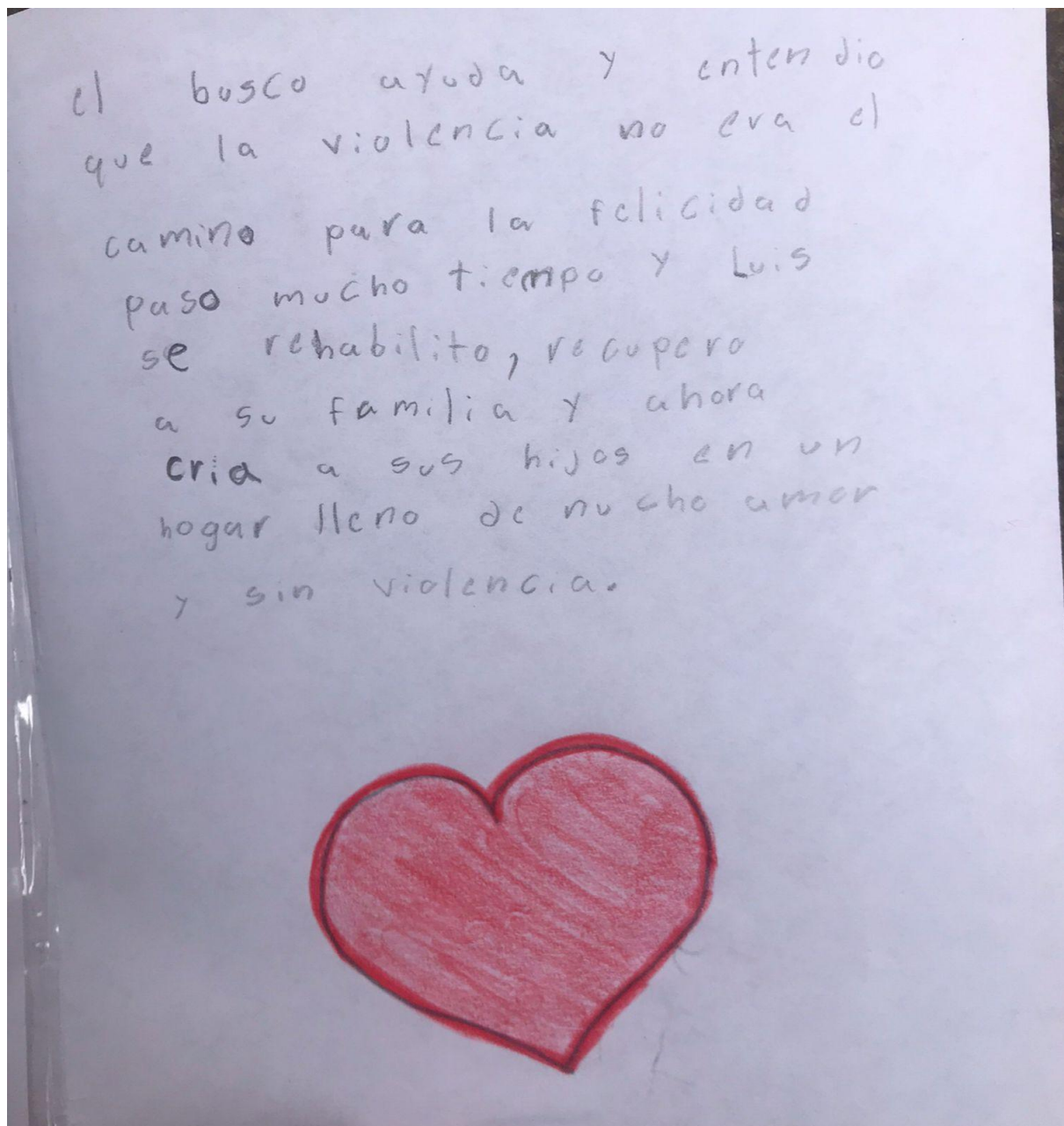


Habia un niño llamado Luis,
vivía en una casa hostil,
sus papas siempre lo intentaban
corregir con golpes y gritos. Siempre
era testigo de las peleas de
sus padres, en la escuela era
un niño muy distraído y no
rendía académicamente era
regañado por sus maestros
y era la burla de sus compañeros
por lo que Luis siempre reacciona-
ba agrediendo los.



pasaron los años y Luis fue creciendo con mucha inseguridades y baja autoestima, fue incrementando en su vida diaria el abuso de alcohol, ahora es un joven con vicios y no puede conseguir un trabajo estable, a perdido su familia por ser violento. Una noche Luis se puso a pensar que todo lo estaba haciendo mal pero no era su culpa ya que el crecio en un entorno con mucha violencia.





Fotos suministradas por el estudiante.

La experiencia del estudiante en el Colegio Alemania Unificada ilustra un enfoque de educación comunitaria profundamente centrado en el desarrollo de una pedagogía para la paz.

Este proceso está anclado en varios aspectos clave: la observación participativa, la generación de confianza, la inclusión de la voz de los estudiantes como agentes políticos, y el uso de estrategias pedagógicas creativas y participativas.

El proceso del estudiante comenzó desde su práctica en la fase de escuela sin fronteras. e puede abordar "el sin fronteras" con el intercambio epistolar con las escuelas mediante observación participativa que lo llevó a presenciar una situación de violencia, un punto de

partida crucial que despertó su interés en investigar y abordar la temática de la violencia escolar.

Esto se relaciona con la educación comunitaria en la medida en que invita a los docentes a leer y comprender el contexto específico y las necesidades de los estudiantes para responder pedagógicamente.

La metodología participativa del estudiante, basada en el diálogo constante con los niños y niñas, muestra una práctica pedagógica que no impone contenido, sino que construye conocimientos de forma conjunta.

Al preguntar a los estudiantes qué querían estudiar y cómo querían que fuera la clase, el estudiante fomenta un espacio donde los niños y niñas pudieron expresar sus intereses y participar activamente en la construcción del plan de estudios.

Esto no solo responde a la práctica pedagógica participativa, sino que valida la idea de que los estudiantes son portadores de saberes y agentes con capacidad de decisión.

Las estrategias que emplea el estudiante, como el uso del cine, la escritura creativa no ficcional y los intercambios epistolares, son ejemplos de cómo se pueden incorporar contenidos de derechos humanos y paz de manera creativa y relevante.

Uno de los elementos más relevantes es el enfoque en la construcción de confianza y la conexión emocional desde el corazón en la educación.

Al construir una relación afectiva y respetuosa, el estudiante permitió un espacio donde los estudiantes se sintieron seguros para expresar sus emociones.

Esto se alinea con lo que él denomina la "inteligencia del corazón", que implica un tipo de relación pedagógica que va más allá de la transmisión de conocimientos para integrar el aspecto afectivo y la empatía como medios para lograr una comprensión más profunda de temas sensibles, como la violencia.

Lo humano como centro de los procesos pedagógicos ha caracterizado el desarrollo de las prácticas y reflexiones epistemológicas, aquellos humanos que hacen parte del ecosistema vivo de los diversos proyectos educativos.

Los docentes, como agentes de conocimiento, son también sujetos sentipensantes y llenos de experiencia, que evidencian desde la educación comunitaria esa necesidad intrínseca de la transformación pedagógica. Desde allí nacen los diversos proyectos a los cuales se hace mención.

Finalmente, la experiencia del estudiante destaca que los procesos pedagógicos comunitarios son de largo aliento y que requieren paciencia y compromiso constante.

Este tipo de educación busca generar cambios estructurales y culturales que se traduzcan en una convivencia más pacífica.

Los efectos que describe, como su propia autoevaluación y reflexión sobre su rol como educador, son indicadores de los resultados profundos que puede lograr una educación comunitaria comprometida.

3.3 Pensando las escuelas de otra forma.

En muchas oportunidades identificamos que los maestros en formación viven múltiples emociones, que en muy pocas oportunidades son visibilizadas. El estudiante que ha llevado su proceso académico y político desde su práctica en el Colegio Gerardo Molina, y que desde allí realizó la extensión de su interés investigativo para ser parte de la línea de Escuela, Comunidad y Territorio, lo describe de la siguiente manera: “Bueno, pues las emociones eran muchas, uno llega con un montón de incertidumbres, un montón de nervios, un montón de preguntas, un poco porque a partir de que la labor del educador comunitario es un poco como de manera interdisciplinar, entonces eso le deja a uno como muchas ansias al momento de llegar a la escuela, no saber cómo abordar un espacio específico. Un poco visto desde este punto en el que la escuela debe sí o sí en todos sus espacios tener un saber disciplinar”. Estudiante LECODH

El resultado de la entrevista revela que, a pesar de la presencia del educador comunitario en las escuelas por muchos años, aún no se le asigna un espacio específico dentro de la estructura escolar. Las experiencias de los estudiantes pueden resultar desafiantes, ya que no se contempla la necesidad de un lugar formal para el educador comunitario. Muchos proyectos transversales centrados en el reconocimiento humano suelen asignarse a áreas como humanidades u orientación escolar, sin considerar que estas disciplinas ya tienen sus propios contenidos y requieren un tiempo adecuado para su desarrollo. Sin embargo, el educador comunitario, guiado por su enfoque político, aplica sus conocimientos en la práctica, como se muestra en el siguiente testimonio.

“Cuando llego a la escuela, empiezo a evidenciar muchas necesidades del contexto, necesidades que van ligadas a pensarse el mundo de otra manera, a actuar en el mundo de otra manera y también poder situarse en la escuela de otra manera, más allá de la preconcepción que tienen los estudiantes de lo que es la escuela. Entonces yo ya veía a chicos y chicas desde muy pequeños y pequeñas, empezando a tomar un ejercicio crítico de lo que vivían en sus escuelas en sus barrios, en su cotidianidad, Y creo que es ahí donde está nuestra fuerza que es llegar a hablar de lo incomodo, a hablar de ello en su cotidianidad y en su realidad, y cómo a partir de ello se llega a generar un diálogo de saberes, y cómo ese diálogo de saberes les permite también ir fortaleciendo su proceso educativo allí en la escuela, y cómo esa trayectoria también les permite enamorarse de esa escuela”. Estudiante LECODH

La experiencia anterior nos muestra la materialización de la educación popular en la escuela,

dado que la educación popular desde el desarrollo reflexionado por la LECO nos muestra tres características principales:

1. La lectura crítica del sistema social.
2. Un interés por afectar la subjetividad de los sujetos populares.
3. Una preocupación por generar propuestas metodológicas, didácticas y técnicas coherentes con los grupos sociales con los cuales se realiza trabajo político.

A partir de lo planteado por los estudiantes, se demuestra cómo se propicia con los niños y niñas esa lectura crítica de su realidad social, y cómo a su vez se utilizan estrategias desde metodologías activas y participativas para el desarrollo del proceso académico.

La Educación Popular ha sido una fuente de inspiración para la Educación Comunitaria. Pero es necesario entender que la Educación Popular, no es un bloque homogéneo: ha habido importantes distinciones temporales y regionales, y ha estado permeada por diferentes influencias. Esta corriente educativa puede ser entendida de diferentes maneras, con este nombre pueden denominarse prácticas y discursos con características diferentes. (Torres, 1993)

Las prácticas pedagógicas en las escuelas se distinguen por actividades formativas que buscan fortalecer la conciencia crítica de los individuos en su contexto social y promover una apertura reflexiva hacia la realidad. Es importante destacar que la educación comunitaria y popular puede implementarse efectivamente en las escuelas, fundamentándose en los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren a lo largo de su formación universitaria.

Es por eso que Entendiendo la Educación Comunitaria como actividades de formación y capacitación desarrolladas desde una perspectiva pedagógica crítica y emancipadora. (Concepto sugerido en “la educación comunitaria: Campo Educativo y Pedagógico Emergente”), podría llegar a plantearse que aparentemente la Educación Comunitaria es una forma de hacer Educación Popular fundamentada. Las dos expresiones en sus planteamientos centrales retoman las dimensiones políticas, socioculturales y pedagógicas, con características similares: la Educación Comunitaria y la Educación Popular son asumidas como propuestas pedagógicas que buscan aportar en la construcción de sujetos sociales dentro de un horizonte de transformación. (Sierra, 2000)

“Como educadores comunitarios podemos incidir dentro de una escuela que es más reflexiva, más amorosa, una escuela que siente, piensa, una escuela que también se permite como un escenario transformativo”. Estudiante LECODH

El estudiante entrevistado desde su práctica pedagógica muestra cómo el ejercicio político de la LECO genera cambios significativos en el pensamiento crítico, en la forma de leer la realidad y en la forma en cómo se relaciona entre sí, ese uso del tiempo que el estudiante pasa en su escuela, haciendo que en la praxis la escuela sea un lugar seguro y no ese dispositivo generador y replicador de violencias estructurales.

“El educador comunitario llega a cubrir esos vacíos, esas falencias que se encuentran allí, que creo que salen desde las entrañas de todos y todas allí en la escuela y es como.. claro.. el educador comunitario llega allí a cubrir esos espacios de desahogo personal, a acudir a escuchar, que es algo super importante. Eso me genera un ejercicio bastante esperanzador en torno a la transformación de la educación, también permite, pues, pensarse que la escuela es un escenario propicio para nosotros como educadores comunitarios, pero también le permite a la escuela pensarse de otra forma.” Estudiante LECODH.

Es en esta última afirmación que se hace mención a que el educador comunitario requiere un lugar específico en la escuela, ya que las historias de vida y la lectura de los contextos no parten únicamente desde un campo disciplinar.

Es así que las experiencias de los estudiantes y educadores comunitarios demuestran que la educación popular y comunitaria tienen un espacio legítimo y necesario dentro de las escuelas. La perspectiva crítica y emancipadora que caracteriza a estas corrientes permite abordar el contexto social y las necesidades emocionales y políticas de los estudiantes de manera integral, promoviendo una lectura crítica de la realidad y generando un diálogo de saberes que contribuye a transformar la escuela en un espacio inclusivo y reflexivo. La figura del educador comunitario, por su capacidad para relacionarse empáticamente con los estudiantes, maestros y comunidad en general, se presenta como una respuesta a los vacíos que otras áreas no logran llenar, evidenciando la necesidad de reconocer y formalizar su rol en el ámbito escolar.

IV. CONCLUSIONES:

Estas reflexiones nacen de un ejercicio amplio de escucha sobre los saberes de maestros y estudiantes de las múltiples escuelas de la LECO. Sin las experiencias de ellos no se podrían narrar ...

- La escuela necesita abrirse a la comunidad para integrarse plenamente en el territorio y dejar de ser una institución ajena, y desde allí articular las vivencias y necesidades y proyecciones a la vida misma del ejercicio escolar.
- La investigación plantea la pregunta sobre si el quehacer educativo debería extenderse a instituciones privadas o limitarse a las escuelas públicas.
- Una de las principales tesis sostiene que las dinámicas territoriales de los educandos y los sujetos políticos están intrínsecamente vinculadas al contexto, abarcando el constructo social de vida, los procesos populares y la cultura como forma de vida; este aspecto merece un desarrollo teórico más profundo.

- Los maestros deben encontrar espacios para compartir sus experiencias en proyectos educativos, fortaleciendo estrategias extracurriculares que reflejen la educación popular y comunitaria en la escuela, desde el movimiento pedagógico esos saberes que nacen desde el reconocimiento de la educación popular.
- Los docentes involucrados en proyectos de aula deberían, como propuso el movimiento pedagógico, volver a ser intelectuales orgánicos de la cultura, con la capacidad de documentar sus experiencias y generar procesos de investigación, reconociendo que su rol es fundamental para la vida y la sociedad.
- La sistematización y el reconocimiento de las experiencias actuales contribuirían al desarrollo del conocimiento pedagógico y humano.
- La dificultad de alinear los temas y espacios curriculares ha complicado la presencia y el proceso formativo en el contexto escolar, y muestra cómo algunos estudiantes deciden continuar los procesos iniciados en sus colegios o abrir nuevos escenarios de práctica.

V. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Sitio web: <https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-nueva/>

Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia

Autor: Anónimo

Artículo: Redalyc - Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia

Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia

Autor: Anónimo

Artículo: SciELO - Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia

La Historia de la Educación en Colombia

Fuente: Video en YouTube

Video: La Historia de la Educación en Colombia

Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional: La Lucha por lo Superior

Autor: Alejandro Álvarez
(Cómo construir una sistematización de experiencias)
<https://www.youtube.com/watch?v=Xu7aQdKkl0E> .

Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional: La Lucha por lo Superior 50 años de la Universidad Pedagógica Nacional

Fuente: Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional

Enlace: Repositorio de la UPN - 50 años de la Universidad Pedagógica Nacional

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2019). *Evaluation: A Systematic Approach*. Sage Publications

Weber, M. (1992). *El político y el científico*. Alianza Editorial.
Referencia: Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. Siglo XXI Editores

Aliados W radio Colombia. 15 noviembre 2023
<https://www.wradio.com.co/2023/11/15/el-instituto-pedagogico-nacional-cuenta-con-96-anos-de-historia-pedagogica-en-el-pais/>

VI ANEXOS:

anexo #1:

Preguntas para entrevista:

¿Cómo contribuyen las prácticas desarrolladas en escuela por estudiantes de la leco en la fase de práctica II al campo de la educación comunitaria y a desarrollar nuevas preguntas sobre el sujeto comunitario?

- Cuáles aprendizajes significativos identifica usted desde su experiencia como docente desde el desarrollo de la práctica.

1. De dónde surge la necesidad de abrir la práctica de escuela en la LECO.
2. Que hicieron en algún comienzo, como lo hicieron y cuáles fueron los retos para la creación de la práctica.
3. Cuales son las temáticas abordadas en su práctica desde la escuela y como ha sido el proceso y el desarrollo de las mismas.
4. Cuáles proyectos abordados desde su práctica se han desarrollado.
5. Describa en 5 palabras cómo ha sido el proceso vivido desde la creación de la práctica hasta la actualidad.
- 6.Cuál es el contexto de su escuela y porque decidió que sería importante abrir la practica en su escuela.--- Pregunta de reconstrucción histórica.

Anexo # 2

Matriz de revisión documental.

