

RECIBIDO EL 18 DE OCTUBRE DE 2020 - ACEPTADO EL 19 DE ENERO DE 2021

Praxis pedagógica campesina, apuesta alternativa recreada desde la educación popular

Peasant pedagogical praxis, an alternative bet recreated from popular education

Stella Pino Salamanca¹

Universidad del Cauca, Popayán-Colombia

RESUMEN

La Educación Popular ha transitado por diversos escenarios, dejando aprendizajes y semillas que en este caso, se circunscriben a la educación formal, a partir del trabajo educativo de un maestro campesino que desarrolla su praxis desde los principios y ejes de la Educación Popular.

Aspecto que implica una inflexión de la tradición educativa, su forma de actuación y lo que la regula, para evidenciar los ejes problematizadores que desde lo curricular, lo pedagógico y social impactan la escuela y sus dinámicas.

¹ Doctora en Educación, profesora del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca, integrante Grupo de Educación Popular. Co-autora de diversos libros de educación, pedagogía y currículo. Correo electrónico: stellapino@unicauca.edu.co ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0386-3990>

De esta manera, se gesta un pensamiento y praxis que configuran una urdimbre de saberes pedagógicos que potencialmente dan vida a lo educativo desde otras apuestas, forjando subjetividades críticas, sujetos colectivos que luchan desde otros lugares y que desenclaustran la pedagogía del aula y de la escuela para establecer otro camino de pensarse, de hacerse permanentemente. Es a partir de esta apuesta campesina que se nutre la esperanza, con nuevas realidades, con otros sujetos, en una otredad que respeta la diferencia y que lleva a vivenciar relaciones horizontales para lograr subjetividades rebeldes, inquietas que constituyen sus propias formas de lenguaje, de encuentro, de estar y de ser.

ABSTRACT

Popular Education has gone through various scenarios, leaving learnings and seeds that in this case are limited to formal education, based

on the educational work of a peasant teacher who develops his praxis from the principles and axes of Popular Education.

Aspect that implies an inflection of the educational tradition, its form of action and what regulates it, to show the problematizing axes that from the curricular, pedagogical and social aspects impact the school and its dynamics.

In this way, a thought and praxis are developed that configure a weave of pedagogical knowledge that potentially gives life to education from other issues, forging critical subjectivities, collective subjects that fight from other places and that de-cloister the pedagogy of the classroom and of school to establish another way of thinking, of becoming permanently. It is from this peasant commitment that hope is nurtured, with new realities, with other subjects, in an otherness that respects the difference and that leads to experience horizontal relationships to achieve rebellious, restless subjectivities that constitute their own forms of language, of encounter, to be and to be.

A Educação Popular passou por diversos cenários, deixando aprendizados e sementes que, neste caso, se limitam à educação formal, a partir do trabalho educativo de um professor camponês que desenvolve sua práxis a partir dos princípios e eixos da Educação Popular.

Aspecto que implica uma inflexão da tradição educacional, sua forma de atuação e o que a regula, para mostrar os eixos problematizadores que desde os aspectos curriculares, pedagógicos e sociais impactam a escola e sua dinâmica.

Desse modo, desenvolve-se um pensamento e uma práxis que configuram uma trama de saberes pedagógicos que potencialmente dá vida à educação a partir de outras questões, forjando subjetividades críticas, sujeitos coletivos que lutam de outros lugares e que desfiguram a pedagogia da sala de aula e da escola para

estabelecer uma outra forma de pensar, de se tornar permanentemente. É desse compromisso camponês que se alimenta a esperança, com novas realidades, com outros sujeitos, em uma alteridade que respeita a diferença e que leva a vivenciar relações horizontais para alcançar subjetividades rebeldes e inquietas que constituem suas próprias formas de linguagem, de encontro, ser e ser.

PALABRAS CLAVE

Educación Popular, praxis pedagógica

KEYWORDS

Popular Education, pedagogical praxis

El presente artículo hace parte de las reflexiones realizadas en el proyecto de investigación “EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA Y SU APOORTE A LA FORMACIÓN DE MAESTROS” adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, en el cual se analizan los ejes problematizadores educativos que caracterizan la educación en el Departamento del Cauca y la forma como una experiencia educativa va tejiendo un andar pedagógico que logra salirse de las estructuras estipuladas gubernamentalmente; logrando así, construir una apuesta alternativa que basa su accionar en principios de la Educación Popular, como el diálogo de saberes, la participación, la organización comunitaria y el reconocimiento del contexto, haciendo lectura crítica de las propias realidades.

LA TRADICIÓN EDUCATIVA Y SUS DISCURSOS Y PRÁCTICAS EXCLUYENTES EN EDUCACIÓN

Los procesos educativos tienen diversos elementos que lo constituyen, entre los cuales están las formas de interacción que se establecen, los roles que se desarrollan, las prácticas y los discursos que se generan, enmarcados en un propósito, que para el caso

de la educación institucional tiene una intención y una apuesta política movidos hoy en día por el mercado.

Es así, como la educación en Latinoamérica desarrolla un camino histórico caracterizado por una educación tradicional, que centra su atención en los contenidos, en el conocimiento y deja en un segundo plano al ser humano que interactúa en dicho proceso. En este sentido, Freire hace una crítica a este esquema afirmando que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear posibilidades de producción y construcción, [...] quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1969: 24).

La educación basada en la transmisión, niega la posibilidad de crecimiento de la persona, obligándola no solo a aprender de una manera, sino a generar en ella un estado de quietud, de opresión, donde su tarea es la de recibir y consumir el conocimiento, lo cual coarta su creatividad, su autonomía, su ser.

De modo que, la educación institucional se ha caracterizado por organizar una estructura basada en la transmisión del conocimiento; donde el estudiante no es considerado como eje central del trabajo sino como un lugar, como un objeto pasivo que requiere de otro llamado profesor, para lograr su educación, negándole su opción de construcción, su derecho a participar, a actuar. De esta manera, Not plantea las características de los métodos basados en la tradición, afirmando que,

El alumno está privado de toda iniciativa, es tratado como el lugar de una acción que se ejerce en él desde el exterior, por tanto el alumno tiene estatuto de objeto [...] para suscitar la adquisición de conocimientos y valores hay que multiplicar los ejercicios y es preciso recurrir a la memorización sistemática, en el nivel de las personas la relación de transmisión se

transforma en relación de autoridad. (Not, 1997, p.p. 28, 39).

Esta forma de comprender la educación, genera roles, prácticas y métodos que desconocen el aporte que todos sus actores pueden realizar en el proceso; como el de propiciar un discurso vertical autoritario, que deja de lado al ser humano en todas sus dimensiones tanto afectivas, sociales, culturales, cognitivas, gnoseológicas, como personales, desarrollando un trabajo que solo es posible si es direccionado del que sabe al que no sabe, lo que establece unas relaciones de poder que configuran no solamente lo institucional sino a la misma sociedad, abriendo un campo de exclusión, de autoritarismo y de negación de los otros. Se construye así, un ser individualizado, que no está preparado para pensar, un sujeto que mantiene los mismos parámetros de reproducción que le enseñaron, convirtiéndose en una persona indiferente, aislada, sin esperanza y por supuesto sin capacidad de actuación, sin capacidad de reconocer a los otros en su multiplicidad, en su diversidad.

Por otro lado, es importante señalar como esta forma de organización ha dejado escindida a la pedagogía de la cotidianidad escolar, puesto que con la propuesta actual se deben atender asuntos de orden curricular que no abre espacio a repensar lo educativo, de modo que “se reduce ostensiblemente los tiempos para las jornadas pedagógicas, para pensarse y repensarse, para contextualizar y o para colocar a tono los proyectos educativos según naturaleza, procedencia, destino o quimeras de sus actores” (Jaramillo, 2015: 19); en un ejercicio reflexivo que permita recontextualizar los procesos.

De modo que, el profesor desde esta lógica organizacional planea unas actividades, atiende las directrices gubernamentales, sin que medie la pregunta por el tipo de formación al que se le está apostando, ni se interrogue por los

sujetos que intervienen en el proceso y sobre todo se cuestione sobre su propia práctica, sus intencionalidades. De ahí que, “no hay acción pedagógica al margen de la construcción (intencional o manifiesta) del sí mismo, en cualquiera de los niveles anteriormente mencionados (conocimientos, habilidades, actitudes) aunque puede darse unidireccional o bidireccionalmente (Mélích, 1994: 113). Al desarrollarse el trabajo sin la claridad de sus propósitos, se reduce a mera instrucción, a un ejercicio mecánico sin pedagogía, que deja de lado la reflexión del actuar, como la inflexión de su intencionalidad, quedando a expensas de quienes direccionan la tarea educativa, con su propósito alienador; de allí, la importancia de revisar el papel de la pedagogía y sus procesos.

Así mismo, es central pensar como la educación se direcciona desde el enseñar conceptos y aprender mecánicamente, en un solo tiempo y lugar, afirmación que se soportan en que,

No hay espacio ni tiempo, la escuela está hecha para educar, para aprender a leer y escribir para aprender a convivir apaciblemente y esto no da lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerza. Para pulir las mentes y adecuarlas a las exigencias del pensamiento se requiere controlar la motricidad desbordada del juego y de la risa (Cajiao, 2001: 28).

Por lo tanto, esta forma de hacer educación no solo trae consigo un método de enseñanza basado en la memoria, sino una forma de relación entre los sujetos y el mundo, regidos por la pasividad, la sumisión, el silencio. Convirtiéndose en un ejercicio mecánico, instrumentalizado, que requiere de una disposición pasiva de los alumnos, lo cual va

en contravía del desarrollo propio de la niñez, llena de energía, alegría, creatividad; quedando reducida a un enclaustramiento, a una disciplina autoritaria, donde solo se escucha la voz del profesor, sus regaños, sus afirmaciones, su conocimiento.

En el mismo sentido, vivenciar y comprender el escenario donde se desarrolla la tarea educativa, muestra como los procesos distan de los contextos de los alumnos, asunto que deja de lado la reflexión de los mismos y mucho más la búsqueda de otras realidades. Es por ello, que Flórez plantea algunos obstáculos epistemológicos en el desarrollo actual de la pedagogía, en tanto,

la segunda razón tiene que ver con el propósito, las metas, o si se quiere los objetivos de la educación que el maestro termina considerando como parte de su quehacer cotidiano, como parte de su práctica; o como dice el mismo maestro “uno hace lo que puede con estos niños”, aludiendo a las condiciones socioeconómicas que limitan y determinan su trabajo, hasta el punto que la teoría pedagógica y sus metas se achatan y se reducen a la mera cotidianidad, dejando de provocar proyectos de búsqueda, de experimentación y de innovación (Flórez, 1997: 37)

Pensar la educación hoy, significa replantear las múltiples situaciones que se deben afrontar, en particular las problemáticas de orden socioeconómico, las cuales atraviesan las paredes de la escuela, evidenciándose desde las formas de relación agresivas, el trato, el vocabulario soez, hasta otras formas más particulares como el consumo de sustancias psicoactivas, las pandillas, el matoneo, entre otras. Elementos que desbordan la cotidianidad

de la escuela, donde la mirada disciplinar, basada en contenidos y el método de la memoria se quedan cortos para atender la multiplicidad de la dinámica social, de la niñez y juventud de hoy.

En consecuencia, esta educación tradicional tiene como centro del propósito formador los contenidos, estructura que reduce a sus participantes tanto alumnos como profesores a objetos, a fin de lograr la transmisión. Tarea que debe ser atendida por los maestros, quienes desarrollan en su práctica dictar contenidos para que los alumnos los aprendan a través de la repetición; además, de ayudar a adiestrar la voluntad a partir de la disciplina autoritaria, de este modo, esta escuela queda alejada y descontextualizada de la realidad, por lo cual se expresa, “ella está aislada del mundo, sus muros están desnudos y está cerrada a los ruidos exteriores para que el alumno encuentre en ella las condiciones favorables a la memorización que se le propone” (Not, 1997 :52). Se establece así, una ruptura con lo social, desconociendo su potencialidad, como sus problemáticas, las cuales pueden ser abordadas a partir de un proceso pertinente, que involucre los contextos y las realidades de los estudiantes y del mismo maestro.

Esta manera de organización, constituyó desde la época medieval lo que el Grupo de Historia de las Prácticas denominó educación funcional, reflexiones presentadas por el profesor Echevarría y Klaus quienes realizan un análisis histórico que les permite comprender estos procesos y que la definen como “todos los efectos educativos no intencionales y aspectos de otro modo denominados como asimilación, imitación, iniciación, acostumbamiento, mantenimiento de la tradición, entre otros” (Echevarría y otros, 2016:159); llevando a la instrumentalización del acto educativo, asunto que trae consigo un discurso y acciones autoritarias rígidas que dejan de lado el pensamiento y la reflexión del

quehacer, que ayuda en la configuración de la educación cerrada, alejada del pensar, de la crítica, de la construcción colectiva. De esta manera, se observa una educación basada en los intereses particulares, lo que genera históricamente un ejercicio de exclusión, de discriminación, donde unos pocos tienen acceso a ella; consolidando así, una escuela de clases, subordinada, sumisa, represiva y autoritaria, que va implementando métodos que contribuyen a consolidar este esquema, que establece prácticas basadas en el temor, el castigo y la represión.

En efecto, dentro del trabajo desarrollado al interior de la educación y más particularmente de la escuela, se introduce adicionalmente un elemento que ha marcado su desarrollo, el castigo como método para apoyar el sistema tradicional imperante. Esto significa implementar una forma de poder no solo desde los conocimientos sino desde una acción, que coloca a unos (los alumnos) en una posición de subordinación total frente a otros (los profesores). En este sentido, se afirma que “el castigo en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación – sanción y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzación de la conducta y de corrección, el maestro debe motivar a través de las recompensas” (Foucault 1990: 185). Se instauro el castigo y la disciplina como ejes de la educación y la sociedad.

La inserción del castigo se adhiere a la estructura educativa llegando a trascender sus esferas y tocando la esencia de la sociedad y de la misma familia, en un proceso que de manera paulatina se naturaliza, se acepta e incluso se aclama; de tal manera, que se concibe como aporte a la formación, justificando sus formas, sus excesos, sus abusos que atentan contra el bienestar de la niñez, como de su desarrollo tanto psicológico, físico, como de la misma dignidad de la persona.

Empero, el rol que juega el profesor es fundamental al incluir en su sistema disciplinario de autoridad, el temor a través del regaño, el cual se expresa así, “para el profesor en líneas generales, la autoridad no es otra cosa que imponer disciplina, sin embargo, en la manera como maneja el conocimiento se puede ver con nitidez que a través de él también ejerce su autoridad, lo cual en ocasiones se torna en autoritarismo, donde el mecanismo para aplicarlo es el regaño” (Parra, 1994: 128). Es así, como en la dinámica escolar el regaño se convierte en un aspecto cotidiano para llamar al orden, donde se impone una forma de relación que no está basada en el diálogo, en la concertación, llegando incluso al autoritarismo que evidencia una forma de poder que es arbitraria, que se interpone de unos (los profesores) sobre otros (los alumnos).

Dado que, a través de estas formas posicionadas en la educación escolar se regulan prácticas, discursos y estructuras que niegan al ser, convirtiéndolo en objeto, desarrollando un trabajo basado hoy en día en las leyes del mercado de la oferta y de la demanda, se hace más evidente la educación como servicio que abre las puertas a la privatización que además, está amparada en las políticas educativas nacionales, aspectos que complejizan aún más la tarea educativa. Afirma Ghiso al respecto “los indicadores del nivel de educación de una sociedad se miden en términos de las competencias básicas de las personas y de cobertura de la educación” (2014: 114). La cual se soporta en términos de calidad, competencia, a partir de indicadores que buscan medir, comparar, calificar de acuerdo a lo prestablecido por quienes regulan el mercado; incluyendo así unas prácticas rígidas, que niegan el pensamiento y que se anteponen al ser, además de ser excluyentes, puesto que muchos no podrán entrar al sistema educativo, o no podrán sostenerse.

Igualmente, esta estructura va direccionada por un modelo de gestión y planeación, que ocupa al profesor en responder a la calidad a partir del estándar, el logro de indicadores o la certificación, convirtiendo la escuela en empresa, a los directivos en gerentes y a los estudiantes en usuarios. Propuesta que trae un proyecto pedagógico instrumentalizado, con unas prácticas de instrucción y repetición, como unos discursos excluyentes, que no tienen al ser humano como su centro y que generan más marginalización, individualismo y discriminación.

A partir de esta apuesta plantea Jaramillo que “las prácticas educativas y pedagógicas sufren modificaciones en muchas de las organizaciones educativas en pro de la uniformidad y la estandarización” (2015: 18). Llevando los procesos educativos por un solo camino que no reconoce las otras apuestas, lenguajes y las otras maneras de pensar y hacer educación, además de constituir un lenguaje único que se ajuste al mercado para lograr su eficacia.

Es desde esta apuesta, donde se consideran a los sujetos objetos, tratando de aniquilar toda forma de diversidad que se presente y asfixiando a la escuela para que no haya tiempos para pensar, construir y transformar.

De ahí, que se posiciona también un pensamiento único que niega los saberes construidos en la comunidad, como el concepto de ciencia y conocimiento basado en el método científico, en verdades únicas y absolutas, dando lugar a una postura hegemónica excluyente que no reconoce las diversas maneras de entender o comprender desde otras cosmovisiones.

En contraposición a la propuesta hegemónica y tradicional, Freire plantea que se deben tomar decisiones con respecto al sentido, propósitos y papel que se cumple, pues de esto dependerá seguir con la educación bancaria que reduce e instrumentaliza el proceso. Se trata de una “educación que libre de alienación, sea una

fuerza para el cambio y para la libertad. La opción por lo tanto está entre una educación para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre objeto o educación para el hombre sujeto” (Freire, 2004: 28). Lo que significa dar un papel político liberador a los educandos y no simplemente depositar un saber del que sabe al que ignora, desarrollando así, una propuesta que además de generar unos ejes pedagógicos basados en el diálogo, en la participación, en el reconocimiento del ser humano, reconozca sus realidades para lograr así, su propia transformación.

CAMINANDO LA PALABRA PARA REVALORAR LA MEMORIA HISTÓRICA: EXPERIENCIA EDUCATIVA CAMPESINA

En el marco de las experiencias pedagógicas de Educación Popular que se adelantan en el Cauca, encontramos en la investigación, unas praxis que logran superar las vicisitudes propias de una zona cargada de historias de violencia, empobrecidos y oprimidos; empero, la riqueza del territorio, como de las culturas que habitan la región.

La experiencia, La palabra camina liderada por el profesor River Ordóñez, se desarrolla desde hace 10 años, con un trabajo pedagógico que abre las puertas de la escuela a la comunidad, con una preocupación constante por la difícil situación que se vive en la región, en ese sentido expresa,

digamos que parte de la primera inquietud que me planteé, las condiciones de vida en que está la gente, yo era de los que suponía de que por estar tan cerca a la capital del departamento las condiciones socio económicas de la gente eran mucho mejores, porque tal vez yo vengo de otro contexto mucho más lejano y me voy dando cuenta de que no es así, las necesidades básicas insatisfechas aquí son supremamente altas, no se tiene

acueducto, no se tienen alcantarillado, el sistema de salud es muy deficiente, por hablarte de las cosas básicas de una comunidad, pero fuera de eso tal vez lo más significativo que le queda a uno rondando es el conformismo frente a las condiciones en que se vive, entonces te planteas porque la gente se acostumbró a vivir de esta manera, entonces frente a ello ahí es donde entra un poco el , el comprenderse de que la educación tiene un eje político muy fuerte, y que me digo yo soy un actor ya en esta comunidad, cuál va a ser mi apuesta, una cumplir un horario, dos obedecer a lo que le dice los lineamientos del Ministerio o definitivamente me pongo al servicio de la comunidad, comprender qué estaba viviendo la gente y eso más bien lo llevo al aula de clase para discutir y empezar a construir a partir de ello. (Entrevista ROE, 2020:1).

De esta manera, se siente la sensibilidad del maestro de escuela frente a lo que se vive y las difíciles situaciones que deben enfrentar las familias, aspecto que de forma directa afecta a la niñez y juventud. En el marco de lo enunciado, se observa además, su compromiso para superar la escuela tradicional y aquella preocupación exclusiva por centrar la enseñanza en los campos disciplinares, para lograr un proyecto que articula a la comunidad educativa, aspecto que desde la Educación Popular se recrea a partir del trabajo político que nos atañe como educadores y que lleva implícito un ejercicio praxiológico que une teoría y práctica, es así como se afirma “toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión

es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será (Freire, 2009: 100).

En el caminar que transita el maestro y su constante preocupación por la sociedad y la educación, empieza a experimentar diversas técnicas para acercarse a la gente, para reconocer el territorio, de forma tal que cada actor expresa sus realidades, sus condiciones pintando sus paisajes y expresando sus dificultades.

Digamos le voy a comentar el tema de la cartografía social, creo que esa fue la primera manera de acercarnos a la gente, entonces íbamos con estudiantes a las juntas de acción comunal, les pedíamos un espacio y ahí dejábamos que la gente nos dibujara, nos contara que hay en su parcela, que tienen, qué cultivan, y ahí mirábamos lo que se tiene pero también nos salían casos en los cuales decían, personas que decían no, yo no tengo tierra, o yo estoy arrendando, entonces cuando te das cuenta de eso ves que te está arrojando algo la información, no solamente que es el dibujo sino que te está enseñando ese dibujo, posiblemente después de eso uníamos todas las parcelas para hacer la vereda y después uníamos la vereda y construíamos el mapa del corregimiento, entonces después ponía a la gente, mire ese es su corregimiento, su vereda mire donde está, nos causaba mucha curiosidad y asombro tal vez de jóvenes y adultos que no conocían ciertos nacimientos, ciertas fuentes hídricas del mismo corregimiento cuando se vive aquí, entonces desconocíamos, se desconocía lo que hay, entonces a partir de la cartografía empezamos a entender que es lo

que tenemos, porque a partir de conocernos posiblemente uno ama lo que conoce, y vos lo que conoces lo defendes, entonces esa fue un poco la experiencia con la cual se arranca, de ahí para allá a través de esa cartografía puedes ir llegando a conocer en otros espacios, acá se organizaron dos foros agro ambientales donde precisamente tuvimos la participación de varias universidades de aquí del Cauca y socializando un poco los que nos pensábamos. (Entrevista ROE, 2020: 3)

Por consiguiente, se empieza a caminar los alrededores de la escuela, se visita a las familias, a las veredas, ejercicio que trajo encuentros y diálogos intergeneracionales como interculturales, en los cuales se comparten historias, vivencias y la vida misma; convirtiéndose en un trabajo que supera la colonialidad del saber, del poder, para pasar a ejercicios democráticos participativos donde se valora la palabra y los saberes.

Es por ello, que se observan en la cotidianidad escolar prácticas cerradas, pensamientos que no dejan avanzar las nuevas apuestas, elementos que el maestro tuvo que afrontar a su llega a la escuela

Uno ha sido el tema institucional, porque ya decía que te encuentras en el medio, compañeros y compañeras que vienen es de estas luchas, el profesor que tiene su compromiso político desde la educación, pero también encuentras a otro que simplemente viene a cumplir con lo que le toca, entonces él no está interesado en estas cosas, entonces esa si es una dificultad grande, lo segundo, poder construir un territorio, poder construir una propuesta educativa desde lo que

se piensa, entonces también tiene que ver con el compañero que vive estas cosas y busca la forma como plantearlas, pero habrá otro que dice la verdad no, más bien porque no pensamos en la modernidad y los últimos descubrimientos tecnológicos coloquemoslos ahí, esas han sido un poco las discusiones, el tema de los horarios, o sea, a nosotros nos plantean hasta cierto momento podés estar con los estudiantes y de allí para allá no, porque ellos tienen que irse para la casa, que si vas a salir con ellos tienes que tener la póliza tienes que tener permiso, entonces, yo pienso que es una forma de negarnos a conocer lo nuestro, y de aquí a mañana si yo conozco voy a lograr defenderlo, voy a lograr luchar por transformarlo, pensaríamos más que es por ahí. (Entrevista ROE, 2020: 3).

De este modo, se va introduciendo en cada sujeto, en cada maestro un estado desalentador que lo deja estático, que no le permite actuar frente a las realidades, convirtiéndose en un ser que logra ver dificultades, pero no las comprende, no se moviliza frente a ellas, siguiendo en ese estado de confort para dejar las cosas como están. De manera análoga, el temor impuesto por la institucionalidad, cuya tarea se ha centrado en vigilar, en supervisar que se cumplan los lineamientos que se imponen, de ahí que la preocupación se reduce a llenar los formatos, a cumplir con los estándares logrando que ese estado de colonialidad que envuelve a la estructura, se incorpore de forma inconsciente en nuestros mundos, en consecuencia se afirma “Por eso es que las administraciones autoritarias, que en algunos casos hasta se llaman avanzadas, buscan por diferentes caminos introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la maestra guarda dentro

de sí, hospedada en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración” (Freire, 1994:33).

Es a partir de estas reflexiones y la sensibilidad que caracteriza al profesor, cómo se logra romper con estas formas de poder y de relación, estableciendo un trabajo participativo distinto que mueve su ser, pero también las formas tradicionales de enseñar, con un proyecto que rompe barreras, en donde

el caminar de la palabra ha significado el encuentro, ha significado el diálogo, vernos entre iguales, ha significado valorar los saberes de unos y otras, es atraer a los líderes, a los adultos mayores para que nos hablen desde su experiencia porque eso hace parte también de la construcción colectiva de la historia del territorio, pero digamos que en el fondo esta propuesta ha tenido una fuerza política en el sentido de que nos comprendamos como sujetos, no como aquellas piezas que son colocadas en una comunidad para manejarlas hoy posiblemente desde el tema electoral, sino que la gente sea capaz de entenderse en ese sentido, y por eso también hoy vemos vinculados a los jóvenes, ustedes son actores, ustedes son agentes de transformación de esta sociedad. (Entrevista ROE, 2020: 2).

A partir de entonces, la palabra deja de ser sustantivo y se convierte en acción política que no solo redimensiona la escuela sino también el territorio, logrando una comprensión del mismo, pero además una valoración y reconocimiento de lo que se tiene. Es a partir del recorrido por la vereda, del diálogo, de las conversaciones con las familias, con los estudiantes, con la comunidad como la palabra adquiere otro

significado, valorando el saber de los ancianos, de lo cotidiano para así, reconocer las propias historias, las luchas que han tenido que enfrentar y la defensa de su territorio, tal como lo comenta el profesor,

Entonces el caminar de la palabra, empieza en ese dialogo, en visitar a los estudiantes donde viven, en ver en qué condiciones viven si, porqué el chico te llega tarde, porqué un chico si te rinde y otro no tanto, porqué la gente termina viviendo solo con los abuelos porque las condiciones socio económicas son tan limitadas que tienen que irse por ejemplo a Cali, a trabajar allá y mandar algo a sus hijos acá, cuando te vas dando cuenta de que toda la producción de café o de caña que hacen en el transcurso del año, esperando unos buenos precios y se dan cuenta de que están expuestos a lo que el mercado les dé, acá el tema de la producción de caña casi que se volvió una costumbre, porque en la mayoría la rentabilidad es muy baja, pero también como en este “caminar de la palabra”, empezamos a reconocer que tenemos un territorio, sí?, y por eso nosotros decimos que no es solo lo físico, aquí también tenemos lo subjetivo, lo que piensa la gente lo que se sueña, , no podemos construir territorio si no hay gente, entonces lo construimos también cuando los escuchamos ... entonces nos extendemos hasta allá, hasta allá va el territorio de nosotros, , entonces es eso, que los jóvenes comiencen a entenderse en ese sentido, con los profes también si, decirles que nuestro entorno no es solamente la malla que nos divide del pueblo, sino que el entorno es mucho más amplio, entonces es así un poco el caminar de la palabra, llevando, trayendo, con los diferentes actores que vienen aquí, (Entrevista ROE, 2020: 2).

Así, la palabra avanza por cada espacio de la vereda, recorriendo los caminos a veces desolados para llegar a cada familia, que abre sus puertas humildes para contar sus saberes, sus historias, de tal manera que niños y jóvenes aprenden a reconocer su propio territorio, pero también lo que allí se construye; por ello, es una palabra que transita el pensamiento, la historia, los sentidos y al mismo ser.

Es a partir de estos recorridos, como se ve la necesidad de trabajar con la comunidad, para reflexionar sus problemáticas, pero también de organizarse para afrontar de manera colectiva las necesidades. De ello, resulta necesario decir que la tarea de ser maestro contiene diversos elementos que deben ser transversados por la apuesta ético-política que nos atañe con la sociedad, con la formación de las nuevas generaciones y que obliga a seguir tejiendo comunidad, a seguir construyendo un sentido distinto en el campo educativo y pedagógico.

los educadores estamos en una responsabilidad política muy grande; si nosotros somos capaces de comprendernos de que nosotros, de que en nuestras manos está lograr una transformación de las comunidades , en este presente para el futuro, creo que este país cambiaría, sino que a veces estamos en la disyuntiva de que si me quedo en estos procesos o si más bien me termino buscando una opción distinta de ver como completo mis ingresos , porque eso es lo que hoy tiene el sistema educativo, pero los que le venimos apostando a esto creo que uno debe estar en la lucha constante, frente a la discriminación, frente a la usurpación de los territorios, frente a la miseria, frente al conformismo, yo creo que el educador popular debe estar enfocado es precisamente en ayudar a que la gente se comprenda en la situación de vida, mientras no nos comprendamos

que esta es una lucha de clases, de que aquí hay definitivamente una oligarquía y hay un pueblo, sí?, nosotros estamos es con el pueblo, debemos estar con el pueblo y esa debe ser nuestra apuesta con estar comunidades, lo que podamos hoy sembrar en estos jóvenes, talvez servirá para que mañana ellos continúen sembrando otras semillas. (Entrevista ROE, 2020: 4).

Teniendo en cuenta que, el proyecto liderado por el profesor va avanzado año tras año, este no se queda en la mirada instrumental de la educación, va mucho más allá para lograr un trabajo participativo y pedagógico comprometido con su región, que se abre a la comunidad para mostrar que es posible otra educación, otra escuela; de tal manera que se movilice el ser ante las problemáticas que se presentan en la zona, logrando articular en el proceso diversos actores. Por consiguiente, resalta en el accionar educativo de este maestro, su compromiso ético y social con la región, además de su preocupación por el bienestar de los estudiantes y sus familias, aspectos que dieron una razón política a su trabajo y una dimensión pedagógica alternativa a su accionar.

CONSIDERACIONES FINALES

Es en estas experiencias vividas, en el proyecto caminar la palabra, como se tejen historias y la manera como empezamos también a generar otras alternativas que superan la mera instrucción, donde confluyen pensamientos y sentires que llevan a implementar procesos novedosos con la intención de generar reflexión crítica y en especial de seguir movilizándonos, seguir repensando nuestras prácticas auspiciando espacios de encuentro para analizar las realidades, las ausencias, las vivencias y recrear otros caminos pedagógicos.

De este modo, son múltiples las experiencias pedagógicas que podríamos mostrar, para comprender que es posible hacernos distintos como educadores, pero sobre todo para consolidar la propuesta esperanzadora de un mundo posible donde circule el pensamiento, los saberes a partir de un trabajo intercultural, participativo y emancipador.

Es a partir del trabajo desarrollado, donde se desplazan las verdades absolutas, para dar apertura a los otros saberes que se construyen en la práctica misma, en el territorio, en la cotidianidad y que cruzan las puertas de la escuela, fracturando lo institucional para mostrar que es posible otra educación. Se tejen así, diversas relaciones nuevas maneras de vivenciar lo educativo, que da apertura a la vez, a la configuración de una apuesta pedagógica que permiten reinventarse constantemente, construir unidades de acción colectiva para seguir resistiendo y perviviendo. En efecto, la apuesta que se construyen a partir del trabajo singular de la experiencia narrada, muestra su aporte al pensamiento pedagógico a partir de lo otro, lo que no está contado, aquello que silenció la colonia y las formas de dominación que siguen imperando; pero donde emerge una educación que supera la implementación de un solo método que no deja pensar, que no deja actuar; logrando el surgimiento de espacios otros de aprendizaje, de diálogo, de encuentro, que permiten prácticas situadas, diálogo y participa-acción, donde la pedagogía de la palabra, del territorio, del saber hacer y saber pensar confluyen en un entramado que transita la escuela, el aula de clase, la comunidad y la convierte en un espacio itinerante de saber.

La tarea estará entonces, en seguir caminando juntos y recreando desde otros lugares y discursos la educación, la sociedad, el mismo ser. La invitación queda abierta para que continuemos comprometiéndonos con las comunidades, con la naturaleza, con los

territorios, con nosotros mismos y así logremos explorar, buscar, curiosear aquello que está inmóvil, estático y que nos amarra, para salir de este estado de colonialidad, de ansiedad, de miedos, de normalidad, de conformismo, de silencios, para lograr abrimos a los otros saberes y constituir un ser colectivo, de hombres y mujeres que ayude a transformarnos a movilizarnos desde el encuentro, el sentir, el pensar con la esperanza viva y activa que otro mundo es posible.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

CAJIAO, Francisco. (2001) La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura. Editorial Magisterio, colección Mesa Redonda. Bogotá D.C.

ECHEVERRI, Alberto. (2015) Paradigmas y concepciones en educación y pedagogía. Siglo del hombre Editores. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Bogotá

FREIRE, Paulo. (1969) Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI de España Editores. Madrid.

2004 El grito manso. Siglo veintiuno editores argentina. Buenos Aires.

GHISO, Alfredo. (2014) Temas de nuestro tiempo. Pistas para comprender el contexto de los proyectos y propuestas educativas de hoy. Ediciones Derrama Magisterial. Lima.

JARAMILLO, Rodrigo. (2015) La calidad de la educación: los léxicos de la deshumanización. Ediciones desde abajo. Bogotá D.C.

MÉLICH, Joan Carles. (1994) Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Editorial Antropos, España

NOT, Luis. (1997) Las pedagogías del conocimiento. Fondo de cultura económica, Santa Fé de Bogotá

FLOREZ Ochoa, Rafael. (1997) Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial McGraw-Hill, santa fe de Bogotá.

FOUCAULT, Michael. (1990) Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores, dieciocho edición, Buenos Aires Argentina

PARRA, Rodrigo y otros. (1994) La escuela vacía. Editores tercer Mundo S.A. libros internacionales Bogotá