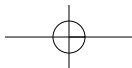
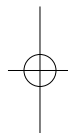
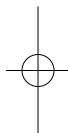


PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA



© Los autores
© Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe
© De la presente edición: Departamento para los Derechos Humanos,
el Empleo y la Inserción Social
de la Diputación Foral de Gipuzkoa
Edición a cargo de Alberdania, S.L.
Impreso en: Itxaropena S.A. Araba k. 45 -Zarautz-.
ISBN: 978-84-96643-51-2
Depósito Legal: S.S. 1436/07

PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

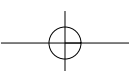
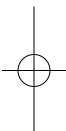
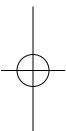
AUTORES:

Luis Posada Chávez
Elvira Camacho de Argote
Vicente Iván Cruz Jerez
Ángel Signori

ASESORÍA:

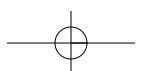
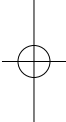
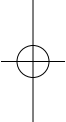
Lola Cendales González

DERECHOS HUMANOS IX

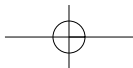
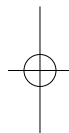
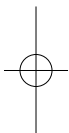


CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA	9
CAPÍTULO I	
LA HISTORIA Y SUS PROTAGONISTAS	15
1. PRIMERA ETAPA	19
2. SEGUNDA ETAPA	27
3. TERCERA ETAPA	30
4. CONSIDERACIÓN FINAL	34
CAPÍTULO II	
LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA DEL EQUIPO COLOMBIANO ..	37
CAPÍTULO III	
LA FORMACIÓN EN Y PARA LA PARTICIPACIÓN	47
1. ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTA LA ESCUELA PARA FORMAR EN LA PARTICIPACIÓN	49
2. A PROPÓSITO DE LAS ESTRATEGIAS	69
CAPÍTULO IV	
HUELLAS QUE HA DEJADO LA PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA: Balance y prospectiva	85
Cambios significativos en orden a la participación	87
Problemas y dificultades	90
Huellas que marcan futuro	94
RESEÑA BIBLIOGRÁFICA	97



PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA



La Escuela Popular Claretiana es una institución oficial de educación básica primaria cuyo nombre obedece al apoyo de la Comunidad de Misioneros Claretianos. La comunidad educativa actual está conformada por trescientos cincuenta estudiantes en edades que oscilan entre cinco y trece años; alrededor de doscientas treinta familias y once educadores acompañados en la coordinación pedagógica por un maestro de apoyo. Desde el año 2003 forma parte de la Normal Superior del Municipio de Neiva.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La experiencia se desarrolla en el sector sur-oriental de la ciudad cuya población ha ido conformando dieciseis barrios de invasión. En la actualidad, diez ya se han consolidado y seis, siguen siendo asentamientos subnormales con las características de pobreza y marginalidad propias de estos fenómenos. Los impactos de esta situación se reflejan fundamentalmente en la población infantil que presenta desnutrición y deficiencias en su desarrollo físico, altos niveles de agresividad y dificultades en el campo cognitivo. Pero a pesar de tantas carencias, esta comunidad es un recurso humano muy valioso por su vigor y fortaleza frente a las duras situaciones que les ha tocado vivir, por su empeño en mejorar y sacar adelante su familia y por el gusto y las aptitudes para la música, la danza y la dramatización, especialmente en los niños, niñas y jóvenes. Igualmente, muestran deseo de aprender a partir de actividades prácticas y creativas que hacen agradable su permanencia en la escuela.

En cuanto a infraestructura, la institución cuenta con una planta de dos pisos, seis salones medianos donde fun-

cionan once cursos de preescolar a quinto de primaria, distribuidos en dos jornadas. La zona construida se completa con una biblioteca, el taller de imprenta, un salón destinado a computación, la sala de profesores y una pequeña oficina de coordinación. Un kiosko y un patio pequeño son las únicas áreas recreacionales de que dispone la numerosa población escolar.

NUESTROS PUNTOS DE APOYO

El Proyecto Educativo de la Escuela se alimenta de los aportes pedagógicos y didácticos de Celestín Freinet y de la propuesta de educación popular de Paulo Freire, reconocido como uno de los pioneros de la pedagogía crítica. Dichos aportes, enriquecidos en estos años con otros elementos teóricos y la reflexión sobre la propia práctica, nos han permitido redefinir la misión y la visión de la Escuela que queremos.

LA MISIÓN DE LA ESCUELA es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los agentes educativos, mediante procesos de formación democrática, de participación y autogestión comunitaria que favorezcan la práctica investigativa, la construcción colectiva de conocimientos y valores, la reafirmación de la identidad cultural y el compromiso transformador de los sujetos ante las demandas que surgen de la realidad institucional y social.

LA VISIÓN se centra en fortalecer la innovación educativa en el contexto de la cultura popular, de manera que la calidad académica, la organización cooperativa, la formación en la práctica y la proyección comunitaria se constituyan en pro-

puestas viables para otros centros de educación pública y privada de la región y del país.

La misión y la visión han ido configurando cuatro dimensiones desde las cuales se afronta el quehacer pedagógico. Dimensiones o aspectos que se articulan y se implican mutuamente.

DESDE LA DIMENSIÓN ACADÉMICA se estimula el desarrollo biopsíquico, intelectual, estético, comunicativo y ético-social de los estudiantes, a través de un currículo globalizado y flexible que dé cabida a la investigación, despierte la creatividad, la conciencia crítica y propositiva frente a la realidad familiar y social de los sujetos

EL ASPECTO ORGANIZATIVO caracterizado por la participación y las relaciones cooperativas de todos los agentes, se orienta a desarrollar, además del espíritu solidario en el trabajo, la conciencia colectiva en la construcción de conocimientos, teorías y técnicas que posibiliten la implementación de propuestas pedagógicas acordes con las necesidades e intereses de los sectores populares.

DESDE LA FORMACIÓN y la capacitación de los y las participantes, especialmente de los padres y maestros, se propicia la reelaboración de conceptos, prácticas y valores en espacios de acción y reflexión sobre los acontecimientos de la vida cotidiana.

LA PROYECCIÓN COMUNITARIA constituye una instancia de integración de las diferentes estrategias pedagógicas y organizativas que trascienden el espacio escolar para incidir en las formas asociativas y sociopolíticas del barrio y de la ciudad.

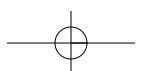
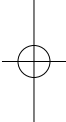
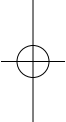
Abordar el accionar educativo desde estas cuatro dimensiones, en medio de aciertos y dificultades, se ha constituido

en un reto de renovación permanente para el desarrollo de la experiencia en estos veinticinco años.

En la coyuntura actual de reformas sociales y educativas, no siempre inspiradas en el mejoramiento de la vida y de la educación de los sectores populares, soplan vientos de incertidumbre que amenazan el desarrollo de los procesos organizativos adelantados en la Escuela. En este contexto surge la propuesta de sistematizar **la formación en la participación democrática** que ha sido uno de los ejes transversales de la experiencia educativa.

CAPÍTULO I

LA HISTORIA Y SUS PROTAGONISTAS



ANTECEDENTES - 1979

Recuperar la memoria individual y colectiva de acontecimientos que han marcado la historia de la participación en la Escuela reviste una importancia especial para los actores que hemos vivido esta experiencia en diferentes épocas. El encuentro, después de 25 años, nos ha permitido recoger los hilos y tejer la totalidad de la trama para comprender el sentido de los hechos vividos y proyectarnos con esperanza hacia el futuro.

En esta tarea de reconstruir nuestra historia nos hemos remontado a algunos hechos que transcurren al final de la década de los setenta y anteceden al inicio formal del proyecto de la Escuela. En la búsqueda de una pedagogía alternativa a la educación tradicional que los educadores del Colegio Claretiano de Bogotá venían haciendo, se encuentran con la propuesta de “escuela popular” planteada por Freinet que en cierta forma respondía a sus inquietudes; hecho que los motiva a iniciar una primera experiencia con niños y niñas pobres de los sectores aledaños al colegio, excluidos del sistema formal.

Durante el año 1979 se construyen dos aulas dentro del colegio y se da inicio a la Escuela Freinet. Aunque los resultados fueron sorprendentes en términos de motivación y de aprendizajes, se constata que el desarraigo de los niños de su realidad familiar y barrial es incompatible con los principios de la pedagogía Freinet. Se traslada, entonces, la experiencia a un barrio cercano donde, a pesar de la buena voluntad, no se cuenta en el momento con personal disponible para adelantar un proyecto comunitario más amplio.

Simultáneamente, desde el Colegio Claretiano de Neiva, un grupo de jóvenes y educadores venían acompañando a los pobladores en los procesos de recuperación de tierra para construir sus viviendas en la zona sur oriental de la ciudad, conocida como **Filodehambre**.

Griselda, madre de familia de la época, explica el por qué de ese nombre:

“Cuando nosotros llegamos a invadir estas tierras, estas tierras estaban secas y llenas de chaparreros... Teníamos muchos problemas por la falta del agua, la luz y el alcantarillado. No teníamos plata ni dónde comprar nada. Y para mejor quedar, nuestros hijos andaban vagando sin tener donde estudiar...”

En una Asamblea comunitaria, ante la solicitud de ayuda para la educación de sus hijos e hijas, los misioneros claretianos se comprometen a apoyar la construcción de una escuela, *“siempre y cuando se cuente con la participación de la comunidad”* (Héctor). Es así como se inicia la experiencia de la Escuela.

ACONTECIMIENTOS QUE HAN INCIDIDO EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN

La ubicación en el espacio geográfico y en el tiempo nos permite adentrarnos en el entramado de la historia desde las diferentes miradas de los y las protagonistas. Educadores, padres, madres de familia y ex-alumnos y exalumnas deciden, por consenso, fijar tres grandes etapas marcadas por acontecimientos importantes en el desarrollo de la experiencia. La pri-

mera etapa comprende los años transcurridos entre 1980 y 1987; la segunda, de 1988 a 1995 y la tercera de 1996 al 2005. Etapas que fueron trabajadas por cada uno de los actores, según la época en que estuvieron vinculados a la escuela.

En torno a los grandes acontecimientos se articulan otros hechos que, aunque no son percibidos de igual manera por educadores, padres y ex-alumnos(as), reflejan momentos importantes de participación. Para una visión global, nos remitimos a los cuadros comparativos que encabezan cada una de las etapas.

PRIMERA ETAPA. 1980-1987

Los acontecimientos principales de participación de esta etapa giran alrededor de **la construcción de la escuela, la formulación del primer proyecto pedagógico y el proyecto de trabajo barrial.**

Actores- Hechos/Años	Maestros(as)	Padres-Madres de Familia	Ex-alumnos(as)
1980-1981	Inicio de la construcción de la planta física	Mejoramiento del espacio físico, cerca, árboles, muebles	Construcción de muebles Siembra y cuidado de árboles
	Conformación del equipo Primer Proyecto educativo		Visitas de los profesores a las familias
	Organización cooperativa del trabajo en el aula - Texto libre		Trabajo en grupos Textos libres

1982-1983	Investigaciones del entorno Creación de nuevas formas de comunicación: imprenta escolar y audiovisual "Así es mi barrio".	Comités de trabajo: limpieza de la quebrada y recuperación del parque infantil. Trabajos en imprenta	Investigación de problemas e historias de sus barrios. Elaboración de murales y periódicos Socializaciones a la comunidad
	Inicio del Proyecto de trabajo barrial	Encuesta participativa con grupos de mujeres y jóvenes Celebraciones y fiestas	Formación de grupos juveniles: participación en actos culturales y religiosos
	Empieza el programa de útiles colectivos	Cotización, compra y distribución de los útiles	Manejo cooperativo de los útiles escolares
		Inicio del programa de Nutrición	Las mamás reparan agua de panela en los recreos
	Paro de actividades por inseguridad en la escuela	Paro general de la escuela Construcción malla protectora	Protestas por la falta de celador. Construcción de malla
	Trabajo barrial impulsa comités pro servicios públicos	Lucha por los servicios Conformación Comité pro-Alcantarillado.	Desfile de la Señorita "Aguas Negras" por las calles de la Ciudad.
1984-1987	Publicación "Fildehambre" Participación en Congreso Pedagógico de Fecode (1987)		Participación en lanzamiento del libro FILODEHAMBRE
	Asesinato de Nevarado, educador	Muerte de Nevarado, educador participante en trabajo barrial	

Los acontecimientos del cuadro anterior los agrupamos en bloques temáticos para facilitar su seguimiento en cada etapa y la lectura horizontal de las divergencias y coincidencias que se dan entre los y las protagonistas.

1. **LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA** es el acontecimiento que marca el inicio de la experiencia, alrededor del cual se generan acciones organizadas de ampliación y mantenimiento, como la malla protectora (1984), edificación del aula múltiple y primera cocina (1986) y las jornadas periódicas de remodelación, adecuación y embellecimiento del espacio físico (1982-1987)

Todas las actividades que giran en torno a esta necesidad sentida por los miembros de la comunidad educativa, revisten gran importancia especialmente para los padres y madres de familia, alejados de por sí de toda iniciativa escolar. Para ellos t ellas es una oportunidad de compartir sus saberes y habilidades y de mostrar a los maestros y maestras de sus hijos, lo que “sí saben hacer”. Los y las educadoras aprovechan este primer acercamiento para motivar la participación del mayor número de actores.

Sin embargo, para los padres y madres de familia no fue fácil vincularse de forma permanente a estas actividades por el tiempo que les restaba a sus ocupaciones apremiantes. No obstante, para algunas personas, estos momentos de “colaboración”, que en principio les resultaban forzados, se fueron convirtiendo, poco a poco, en espacios de formación y en oportunidades de vivir un clima de confianza y amistad entre todas las personas.

2. **LA FORMULACIÓN DEL PRIMER PROYECTO EDUCATIVO** (1981), es un acontecimiento que articula otros espacios importantes de participación, como son: la conformación del colectivo de maestros, la organización cooperativa del

aula, las investigaciones del entorno como punto de partida de los contenidos curriculares, la llegada de la imprenta escolar, la socialización de la experiencia en eventos pedagógicos y la publicación del libro “FILODEHAMBRE - Una experiencia popular de innovación educativa”.

Así como en el bloque anterior se resalta la participación de los padres y madres de familia, en este segundo conjunto de hechos, los y las maestras, niños y niñas, tienen un papel protagónico por su vinculación directa y permanente a la construcción y desarrollo del proyecto educativo.

- Se conforma el **colectivo de maestros** (1981) para quienes la construcción de la planta física no puede ir separada de la elaboración del Proyecto Educativo (PE) que define la orientación de la experiencia. Por eso su primera preocupación es organizarse en equipo para pensar colectivamente el perfil de una experiencia de innovación educativa.

Inspirados en la pedagogía de Celestín Freinet, el proyecto asume la cooperación y la participación como valores que atraviesan todos los espacios donde se forma la persona; decisión encaminada a transformar el ambiente pedagógico desde el aula hasta la estructura institucional.

- Se introduce la **organización cooperativa del aula** que incluye las relaciones interpersonales, la distribución del espacio físico, el uso de los materiales didácticos y el trabajo grupal. Esto ofrece posibilidades de formación tanto para los y las estudiantes como para los y las educadoras.

Una ex-alumna, en su época de estudio, escribió este texto: “...A mí me ha parecido muy buena la organiza-

ción, aunque cuando entré no me gustaba porque todos los útiles los teníamos que dejar y compartirlos. Pero con el tiempo ya me he acostumbrado y ahora me gusta la forma como trabajamos, me gusta porque todo lo hacemos en grupo, todos colaboramos... Hacemos socializaciones y todos los cursos nos enseñan y también nosotros les enseñamos a ellos...”

Olga Calero.

- La **investigación del entorno natural y social** (1982) se convierte en un hecho que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, aunque cada uno lo percibe de manera diferente. Para los maestros y maestras se trata de una opción metodológica coherente con el proyecto educativo centrado en la realidad de los agentes y además, propicia la participación de los padres y madres de familia en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Los ex-alumnos(as) recuerdan las salidas fuera de la escuela para aprender en contacto con la naturaleza, con las personas y con las situaciones que afectan su vida. Reinel Cuenca nos remite a un testimonio de esa época:

“... fuimos a la quebrada la Torcaza. El agua estaba contaminada porque lavan perros, gatos, ropa... Una señora nos dijo que ella viene a lavar porque no tiene agua en la casa, pero que el agua cada día se pone más sucia porque la gente echa basura, porque le cae petróleo y aceite de carros que lavan arriba. También hay arroceras y el veneno con que fumigan le llega a la quebrada”.

Para los padres y madres, las investigaciones fueron importantes por su participación al suministrar información a los hijos y por su integración en los comités que iban surgiendo en la búsqueda de solución a los problemas investigados por maestros y estudiantes. En uno de los talleres de sistematización, algunas madres expresaron:

“Cuando nuestros hijos nos invitaban a las socializaciones para escuchar lo que habían aprendido nos hacían reflexionar sobre las situaciones cotidianas que nos estaban afectando y nos motivaban a organizarnos para trabajar en el mejoramiento del ambiente de nuestros barrios”.

Rosana, Clema, Ofir

- Llega la **impresión escolar** (1982). Al igual que otras técnicas manuales de impresión creadas por Freinet, la primera imprenta enviada por los y las maestras de la cooperativa de Cannes (Francia), despierta un entusiasmo especial en niños, niñas y docentes y contribuye al mejoramiento de los procesos de comunicación entre las familias, los vecinos y otros educadores que reciben folletos, cartillas, periódicos... impresos en el aula. Su funcionamiento requiere la coordinación de tareas, desde la composición de textos, su corrección, el entintado, la impresión cuidadosa, el secado y la organización del periódico. Actividades que favorecen la concentración, la precisión ortográfica, la escritura y la lectura; además, desarrolla habilidades inherentes a la producción, distribución y financiación de cada

proyecto diseñado y realizado con la participación de estudiantes y maestros y maestras.

- La **publicación y difusión del libro Filodehambre** (1987) representa la culminación de siete años de ensayos y errores, aciertos y dificultades que se recogen en esta obra colectiva. La participación de los maestros y maestras, durante los tres años que duró el proceso, permitió constatar su trascendencia en la formación del equipo y de otros y otras educadoras que consideraban difícil llevar a la práctica los planteamientos de pedagogos innovadores.

3. **NACE Y SE FORTALECE EL PROYECTO DE BARRIO (1982-1987)**. Este proyecto comunitario que se venía gestando desde los primeros contactos de los misioneros claretianos con la población del sector, forma parte del Proyecto Educativo, como una de las dimensiones que articula la Escuela con la comunidad barrial.

El equipo orientador, conformado por algunos docentes de la Escuela, concentra los mayores esfuerzos en la búsqueda de estrategias de formación encaminadas a mejorar la calidad de la participación y el empoderamiento de los sectores populares. Destacamos entre otras, las siguientes.

- La **encuesta participativa** (1982-83) surge ante la necesidad de complementar el estudio sobre la realidad barrial adelantado por la Escuela con un instrumento más técnico que garantice la participación de la población. Se busca vincular el mayor número de habitantes desde la planeación del trabajo, la elaboración de planos de cada barrio, la formulación y

prueba de las preguntas y la aplicación de la encuesta en cada hogar, hasta concluir con la tabulación e interpretación de los resultados para presentarlos y discutirlos con toda la comunidad.

Los resultados de la encuesta visualizan los problemas derivados de la falta de servicios públicos (agua, luz, alcantarillado) que afectan la salubridad humana y ambiental; a la vez, revela el índice de analfabetismo en la población adulta, la desunión y falta de liderazgo en las organizaciones existentes: Juntas de Acción Comunal (JAC) y Clubes de Amas de casa.

La encuesta también muestra la presencia de la mujer que demanda capacitación y la de los y las jóvenes que buscan canalizar su energía en actividades propias de su edad. Como respuesta a tales inquietudes se conforma el club de amas de casa con los comités de trabajo, salud y guardería infantil; los y las jóvenes organizan el grupo juvenil que se encarga de las actividades culturales, la alfabetización de adultos y la catequesis de niños, niñas y adolescentes.

- A raíz de la misión diocesana (1985) se adelantan procesos de formación bíblica con los integrantes de los grupos anteriormente mencionados y como fruto de este trabajo surgen las comunidades cristianas de base. A partir del análisis de la problemática barrial iluminada por la reflexión evangélica, se deciden a convocar a dirigentes y vecinos para que se comprometan con la realidad que están viviendo. Esta iniciativa abre paso al comité pro alcantarillado que articu-

la los grupos con las Juntas de Acción Comunal hasta lograr la construcción de la red para todo el sector.

SEGUNDA ETAPA. 1988-1995

Los principales acontecimientos se centran en la participación en el **Paro Cívico Nacional**, la **crisis y ruptura del equipo docente**, la **recuperación de la unidad** y la **celebración de los 15 años de la escuela**.

Actores-Hechos / Años	Maestros(as)	Padres-madres de familia	Exalumnos(as)
1988-89	Paro cívico nacional Inicio crisis equipo	Represión y pérdida de líderes.	
	Investigación centrada en realidad familiar. Producción colectiva de instrumentos didácticos	Visitas y diálogo con las familias	Salidas a conocer nuestras familias
	Construcción Kiosco y Aula de Preescolar	Gestión de recursos para la construcción. Jornadas de trabajo	Inauguración del kiosco y actividades de danzas y socializaciones.
	Capacitación en alimentos Alternativos	Fortalecimiento programa de nutrición	Proyectos de hortalizas en las casas
1990-1992		Estancamiento grupos de barrio. Recuperación histórica proyecto comunitario	

1993-94	Inestabilidad coordinación Se agudiza crisis-retiro de tres maestros	Malestar por cambio coordinación División y crisis en las relaciones Distanciamiento grupos de padres	
1995	Recuperación de la coordinación Capacitación a maestros del Huila FIESTA DE LOS 15 AÑOS	Se estabiliza la coordinación Mejoran relaciones entre padres y maestros FIESTA DE LOS 15 AÑOS	FIESTA DE LOS 15 AÑOS

Retomamos los bloques temáticos enunciados en la primera etapa: Construcción de la planta física, Proyecto Educativo y Proyección Comunitaria y alrededor de ellos, trataremos de ordenar los hechos del cuadro anterior.

1. En cuanto a la **ampliación y mejoramiento de la planta física**, los tres actores hacen memoria de su intervención en las obras del aula de preescolar y del kiosco cuyos recursos fueron gestionados por los padres y madres y docentes con las autoridades del gobierno local. Así mismo recuerdan las jornadas de trabajo (“mingas”) para recuperar y embellecer los espacios internos y aledaños a la escuela.

2. Por lo que se refiere al **proyecto educativo**, al interior del equipo de profesorado, se impulsan experiencias de cooperación y de toma de decisiones colectivas en la producción de instrumentos didácticos y en la preparación de eventos para la formación de docentes. Igualmente, las pequeñas investigaciones se centran más en la realidad personal y familiar, logrando mayor vinculación de los padres y madres de familia

a las organizaciones escolares y comunitarias y a los proyectos y salidas pedagógicas que desarrollan estudiantes y maestros*.

En esta etapa se resalta **la crisis** que se da en los años 92-94 por la tensión que se venía gestando entre dos grupos de educadores: uno que defendía la necesidad de un compromiso político más explícito y el otro que enfatizaba la urgencia de mejorar los procesos pedagógicos iniciados en la escuela. En esta situación se van involucrando, paulatinamente, algunos padres y madres de familia que toman posición más por amistad que por un análisis serio del conflicto. La crisis se ve agravada por la inestabilidad de la coordinación y la intervención inoportuna de los funcionarios de la Secretaría de Educación. Lamentablemente, algunos maestros y maestras se retiran de la institución y son reemplazados por personas que no conocen la experiencia ni tienen intención de comprometerse con ella.

La **recuperación de la coordinación y la celebración de los 15 años** contribuyen a repensar el proyecto pedagógico de la Escuela y a fortalecer los lazos de comunicación y solidaridad entre sus actores. Se ensayan nuevas modalidades organizativas para mejorar el Programa de Nutrición y el Comité de útiles escolares, articulando la formación de los padres y madres con la reflexión que los y las maestras adelantan en el aula.

3. El proyecto de trabajo barrial entra en una fase de estancamiento y desgaste debido, por una parte, a la culminación de las grandes tareas que convocaban a la población y, por otra, a la pérdida de líderes populares amenazados o desa-

* Estos avances son reconocidos con el PREMIO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (Univ. Javeriana - Fund.Alberto Merani, 1992)

parecidos. A esto se agrega la dependencia de los y las educadoras que las organizaciones no han podido superar a pesar de los esfuerzos de análisis y reflexión de los años anteriores.

La **recuperación colectiva de la historia** facilitó la evaluación, tanto de los avances logrados, como de las limitaciones que les impedían asumir con mayor apropiación sus proyectos. Por consenso, los grupos deciden continuar las actividades de salud, panadería y confecciones contando sólo con asesorías puntuales.

TERCERA ETAPA. 1996-2005

Los principales acontecimientos que marcan la etapa son: **oficialización del Proyecto Educativo (PEI), reconstrucción de la planta física, autogestión del grupo de Salud y Panadería, fusión con la Normal Superior de Neiva.**

Hechos Actores /Años	Maestros	Padres-madres de familia	Exalumnos
1996-1997	Reformulación y aprobación oficial del Proyecto Educativo Elaboración del Manual de Convivencia.	Conformación del Gobierno escolar. Aumentan talleres de formación familiar. Celebración de los premios	Participación en la defensa del PEI ante el Jurado calificador. Conformación del grupo de personal
	Reconocimientos al PEI: Premios, condecoraciones, invitación a eventos y foros.	Experiencias de autogestión: salud y panadería Muerte de Pacho, maestro animador del trabajo barrial (1997)	Fiestas y paseos con padres y maestros

1998-2000	Reconstrucción de planta física con apoyo de la Alcaldía de Neiva	Veeduría de las obras por la Asociación de padres	Preparan la re-inauguración de la Escuela
	Continúan obras de planta física La escuela recibe practicantes de la Normal	Construcción segundo piso	Inauguración de Biblioteca. Los practicantes orientan las Lecturas.
	Primer Encuentro Freinet. Celebración de los 20 años. Muerte de Eliécer, maestro.	Participación en el Encuentro de formadores. Fiesta de los 20 años. Muerte de Eliécer.	Intervienen en el Enc. Freinet. Fiesta de los 20 años. Muerte de maestro de danzas.
2001-2005	Fusión con la Normal Superior de Neiva: pérdida de la coordinación y de autonomía Terminación del segundo piso.	Crisis de organizaciones Presión ante el Gobierno para recuperar la coordinación Gestiones para terminar la obra	Elaboración de cartas para la Secretaría de Educación.
	Sistematización de la experiencia de participación en la Escuela (2004). Celebración de los 25 años.	Talleres de sistematización. Participación en la fiesta con murales y danzas.	Encuentros de ex alumnos (as). Fiesta de los 25 años de la escuela.

Siguiendo la misma línea temática de las etapas anteriores, resaltamos los siguientes hechos.

1. En cuanto al **proyecto educativo**, se va superando la crisis anterior, lo cual motiva su **reformulación** en consonancia con la nueva Ley General de Educación (1994) que, por primera vez, defiende la autonomía curricular y pedagógica de las instituciones educativas.

El Manual de convivencia como parte del PEI, recoge los acuerdos sobre derechos, deberes, estímulos, correctivos, etc. que maestros y maestras, estudiantes y algunos padres y madres de familia han venido construyendo en reemplazo de las normas disciplinarias impuestas. También quedan consignados los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa a participar y a tomar decisiones en la gestión de la Escuela.

Otro aspecto importante es la conformación del Gobierno escolar como una instancia central para la toma de decisiones en el que están representados el Colectivo de maestros, la Asociación de Padres de Familia, los Comités de nutrición y útiles escolares y el Grupo de personeros estudiantiles.

Los resultados de este proceso de actualización son reconocidos por los Gobiernos departamentales y municipales (1997) oficializando el Proyecto Educativo, como uno de los mejores PEI del Huila*. En este marco de acontecimientos la Escuela organiza el **Primer Encuentro Regional Freinet** (2.000) en el cual se reconstruyen los principales aportes de este pedagogo y se intercambian con otros maestros de la región.

2. Reconstrucción de la planta física (1998-2001). El reconocimiento público del PEI de la Escuela y su preocupación por participar en los espacios de formación ciudadana a nivel municipal, propician un acercamiento entre la institución y la Alcaldía de Neiva (1998 - 2000). Es así como en el Plan de desarrollo de la ciudad se incluye **el proyecto de**

* Este reconocimiento público hace a la Escuela merecedora del premio PROCOMÚN por su trabajo comunitario. Recibe también invitaciones a participar en eventos pedagógicos (Cali, Pasto, México, 1996-98).

reconstrucción de la planta física de la Escuela priorizado por los líderes comunales.

El Municipio de Neiva y la Gobernación del Departamento asumen la remodelación completa de la escuela en dos plantas; la comunidad, consigue que la **mano de obra** se asigne a los padres de familia desempleados y que la Asociación de Padres asuma la veeduría de los contratos y la calidad de las obras.

3. En lo que respecta a la **Proyección comunitaria**, vale la pena destacar, por una parte, que el grupo de mujeres logra superar la dependencia de los y las educadores y se organiza en torno a un **centro de salud y una panadería**, a pesar de sentirse muy afectadas por la muerte de uno de los maestros que las seguía acompañando. Su vinculación con la Escuela se da a través de la participación en el programa de Nutrición, como madres de familia o como proveedoras de alimentos para los refrigerios. Por otra parte, desde los proyectos que se desarrollan en el aula, se impulsa el trabajo de **formación de las familias** de los y las estudiantes. A su turno, maestras y maestros acogen las invitaciones a compartir la experiencia o a integrarse en equipos que desarrollan cursos de formación docente.

4. Ante los cambios en las políticas educativas (2000-2003) adelantadas por el estado, la Escuela se ve obligada a **fusionarse con la Normal Superior de Neiva**, hecho que lleva a la consecuente pérdida de la autonomía administrativa, fundamentalmente en el manejo de recursos. A estos cambios se suma la **eliminación de la coordinación** que venía orientando la experiencia y esto introduce un elemento adicional de inestabilidad, estancamiento e incertidumbre ante el futuro.

CONSIDERACIÓN FINAL

El recuento de los principales acontecimientos nos da una visión de conjunto de la historia de participación en la Escuela y nos permite sacar algunas conclusiones.

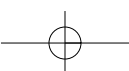
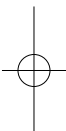
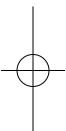
Como se puede observar, en la primera etapa se da una gran actividad desplegada por todos los miembros de la comunidad educativa, difícilmente comparable con las etapas siguientes. El equipo de maestros y maestras motor y gestor de la experiencia, inicia sin modelos predeterminados. Es a partir de sus intuiciones, alimentadas por la práctica y la reflexión de pedagogos y pedagogas, que se empiezan a poner los cimientos sobre los cuales se irá construyendo el proyecto educativo. Los padres y madres de familia, por su parte, sin tener conciencia de la propuesta que se estaba gestando, pero con la percepción de las necesidades por las que estaba atravesando la escuela y la comunidad, sientan las bases de la planta física, movidos por la necesidad de ver a sus hijos e hijas estudiando. Y así, en medio de ensayos, tensiones y dificultades, propias de un grupo humano en búsqueda, los actores que van llegando ponen su granito de arena para seguir construyendo la Escuela que hoy tenemos.

Desde otro punto de vista, la Escuela, como espacio público donde convergen diversas visiones, concepciones e intereses, no ha sido ajena a las crisis recurrentes que la han afectado en su crecimiento y en la participación de los actores. Crisis de cansancio y estancamiento, crisis por falta de valoración externa o por incompreensión de algunos padres y madres de familia, pero especialmente, en un determinado momento de la historia que coincide con la segunda etapa,

se da una crisis más profunda generada por posiciones políticas y pedagógicas radicales que se volvieron irreconciliables.

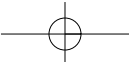
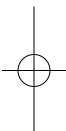
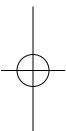
Desafortunadamente, en su momento no se entendió la dinámica de los conflictos dentro del contexto político nacional, para ser analizados serenamente entre las partes, en coherencia con los principios y objetivos del Proyecto Educativo. Así lo refleja un grupo de madres: *“Lo más duro para nosotras fue ver que todo lo que nos habían enseñado los profesores no lo ponían en práctica pero sí resultamos metidas en el problema sin darnos cuenta. Algunas de las compañeras retiraron a sus hijos de la escuela y tres profesores se fueron a trabajar a otra parte”*.

No obstante las tensiones y rupturas que se dieron, la nueva configuración del equipo de maestros y la responsabilidad que se mantuvo en el trabajo del aula ayudaron a remontar la crisis, a repositionar la Escuela y a devolver la confianza a los padres, madres y maestros y maestras que se vieron involucrados. En síntesis, podemos decir que esta experiencia dolorosa contribuyó a enfrentar, con cierta madurez, las coyunturas siguientes, incluyendo la reciente reforma educativa que atenta contra la continuidad de la experiencia. Hoy los actores somos conscientes de nuestro compromiso por mejorar los espacios de participación e intensificar la formación democrática en la Escuela.



CAPÍTULO II

LA EXPERIENCIA METODOLÓGICA DEL EQUIPO COLOMBIANO



Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de conocimientos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños y proyectos de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación. Por ello hemos visto pertinente, compartir las reflexiones en torno al proceso metodológico de esta sistematización, destacando las decisiones y acciones investigativas y formativas asumidas por el equipo de Colombia.

LA INICIATIVA

La realización del proyecto “Sistematización de experiencias de participación” fue posible, gracias a la confluencia de diferentes intereses. En primer lugar, la propuesta provino de la alianza de tres organizaciones no gubernamentales del País Vasco, Hegoa, ALBOAN y el Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, en el contexto de una búsqueda compartida en torno a la producción y apropiación de metodologías investigativas y pedagógicas alternativas. Desde dicha iniciativa fueron convocadas las ONGs Dimensión Educativa, de Colombia, Alforja, de Costa Rica, e Incyde, del País Vasco, dada su trayectoria en el campo de la sistematización de experiencias, con las cuales se elaboró el proyecto y asumieron el papel de asesoras de las experiencias participantes. En el caso de Dimensión Educativa, la propuesta fue acogida como una posibilidad de aprender y compartir su experiencia acumulada así como de profundizar en aspectos teóricos y metodológicos en torno a este tipo de investigación social alternativa.

Las tres organizaciones colombianas que se vincularon al proyecto fueron: la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (A.M.OR), la Escuela Popular Claretiana “Filodehambre” de la ciudad de Neiva y la Cooperativa COPEVISA del sector El Codito de Bogotá. Además, con independencia de esta propuesta de sistematización, estas organizaciones ya se habían planteado la necesidad de recuperar su experiencia; en el caso de A.M.OR y la Escuela Filodehambre, en el contexto de la celebración de sus 10 y 25 años de existencia, respectivamente. En el caso de COPEVISA (10 años), ante la necesidad de hacer un balance de su reciente participación en procesos de participación local.

LA DINÁMICA DEL EQUIPO NACIONAL

Dado que la propuesta inicial había sido elaborada por las ONGs convocantes y asesoras, el carácter mismo de la sistematización llevó a que, en Colombia, se presentara y concertara con las organizaciones de base el sentido de la misma, sus alcances y las responsabilidades que suponía.

Aunque en el diseño inicial de la propuesta se habían previsto dos talleres nacionales de formación y apoyo a la realización de la sistematización, en nuestro caso se realizaron cuatro, cuyos énfasis se dieron en los siguientes aspectos:

1. Discusión de la propuesta, apropiación del enfoque y el diseño global de la sistematización y definición de la problemática específica a ser sistematizada en cada caso.
2. Reconstrucción colectiva de la historia de las experiencias y técnicas de activación de memoria.

3. Análisis e interpretación de información, definición y profundización en los núcleos temáticos emergentes (este taller fue realizado en cada experiencia).
4. Socialización de avances parciales, análisis de contexto, prospectiva de las experiencias y preparación de la participación en el Encuentro Internacional.

Los talleres buscaban la construcción colectiva de los procesos investigativos a partir de la apropiación de los referentes conceptuales, metodológicos e ideológicos de la sistematización.

Además de los tres talleres que se llevaron a cabo en Bogotá durante dos días y en el cual participaban tres personas por experiencia, los y las investigadoras de Dimensión Educativa realizaron asesorías (presenciales, telefónicas y virtuales) según el plan de trabajo y las necesidades que iban surgiendo en el camino. Finalmente, se motivó a que los equipos responsables de la sistematización de cada experiencia se comunicaran entre sí sus avances, inquietudes y dificultades.

EL TRABAJO EN CADA EXPERIENCIA

Tal vez la mayor riqueza experiencial radicó en la manera como cada grupo responsable asumió las actividades encaminadas a motivar la participación de los colectivos, reconstruir la memoria de la experiencia y analizar e interpretar las temáticas significativas. Para ello, realizaron reuniones de trabajo, talleres y eventos pedagógicos de amplia participa-

ción. Como resultado, las dos organizaciones sociales y la escuela en su conjunto asumieron la sistematización como compromiso común y se conformaron en cada caso los grupos responsables de animar el proceso.

En la fase de reconstrucción colectiva de la historia de las experiencias se puso en juego la creatividad y entusiasmo de los grupos. Así, por ejemplo, en A.M.OR se realizaron talleres con el conjunto de lideresas y mujeres participantes de la organización en los cuales, a través de técnicas expresivas como la “colcha de retazos”, la construcción de gráficas donde se mostraban “las huellas” de su caminar año a año y la realización de tertulias y entrevistas.

Por otra parte, en la Escuela de Neiva se realizaron talleres con profesorado, padres y madres de familia y ex-alumnos y ex-alumnas que habían participado en algún momento de la experiencia, en los cuales emplearon diferentes dispositivos para activar la memoria. Con el profesorado, utilizaron “la chiva del recuerdo” y vieron audiovisuales de la etapa fundacional de la experiencia. Con los padres y madres y los y las ex-alumnas hicieron una galería de fotos por épocas a manera de PASEO DEL RECUERDO. En los tres casos, estimularon la expresión visual y la realización de murales que sintetizaran los grandes momentos de la experiencia.

En COPEVISA se partió de rescatar algunos testimonios que se habían obtenido previamente y se estructuró la reconstrucción histórica de la experiencia desde los actuales ejes de trabajo de la organización. En un encuentro se elaboró un gran mural que cruzaba los ejes de trabajo con la línea de tiempo, lo que permitió una mirada de conjunto de la historia de

la experiencia; dicho mural quedó en una pared de la sede para que quien quisiera lo complementara con textos o fotografías.

Como resultado de esta fase, cada organización produjo un relato global de la historia de la experiencia, que también fue socializado con otros integrantes de la organización y con los otros grupos de equipo colombiano.

Una vez identificados los núcleos problemáticos a profundizar en cada experiencia, los grupos llevaron a cabo el análisis de la información, utilizando los diferentes procedimientos trabajados en el taller nacional. Así mismo, realizaron reuniones y talleres para leer algunos de los temas específicos y abordar los conceptos y reflexiones pertinentes para realizar la síntesis interpretativa. De este modo, la preocupación por las formas e instancias de participación, el paso de la subjetividad, el género, la política y de los contextos locales y nacionales fueron incorporados como claves para comprender mejor las experiencias.

A MODO DE BALANCE

LA MOTIVACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN no fueron iguales durante el proceso. La reconstrucción colectiva de la historia generó la mayor participación por varias razones; por la metodología creativa que se utilizó en todos los casos, porque es más vivencial y prevalece la oralidad. Las devoluciones parciales permitieron llegar a más personas; recoger diferentes miradas sobre la experiencia, valorar el camino recorrido e interiorizar los procesos. En la fase analítica quedó un grupo reducido y al final (redacción del documento final) sólo las personas responsables.

EN LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN lo primero fue constatar la precariedad, desorganización y, en algunos casos, pérdida de información escrita e iconográfica (fotos, vídeos...) y la importancia de registrar la experiencia y de valorar los archivos.

En algunos se presentaron dificultades para acceder a personas claves; en otros, la dificultad estuvo en la mitificación del pasado o en la pretensión de que no podía haber sino una única versión.

EN CUANTO A LAS CONDICIONES tanto en el caso de los y las asesores como de las experiencias, la sistematización fue asumida como parte de la dinámica y los compromisos de trabajo que ya se tenían y aunque se contó con el respaldo institucional de la propuesta, no se podía dejar las responsabilidades asumidas con anterioridad. El tiempo siempre fue escaso y las condiciones personales en algunos momentos no fueron las mejores.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA. Por ser este un trabajo investigativo, la lectura y la escritura adquieren especial relevancia y, en la cultura institucional y organizativa, la investigación no forma parte del trabajo; por esto, relacionar los textos teóricos con la información recogida, pasar del texto narrativo al texto analítico y del documento resultado de la sistematización a documento para publicar fueron las mayores dificultades.

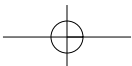
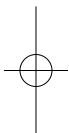
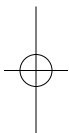
ENTRE LOS ASPECTOS MÁS VALORADOS POR LOS PARTICIPANTES ESTÁN: LA FORMACIÓN Y EL ESPACIO DE ENCUENTRO. La sistematización generó una actitud de confianza en las propias posibilidades y dio elementos para realizar una investigación en y para la acción. Dio elementos para analizar

información, para construir colectivamente un planteamiento, para retomar la lectura de textos y la escritura de la propia experiencia, para mediar entre propuesta metodológica general y la realización concreta del trabajo al interior de la propia experiencia. La asesoría dio aportes significativos para salir de la autocomplacencia.

La sistematización como espacio de encuentro y de diálogo intersubjetivo permitió el encuentro con las personas de la misma experiencia en la cotidianidad. En este espacio se revivieron momentos de satisfacción y de dificultad; se recordaron personas significativas y se convirtió la práctica en objeto de reflexión. En algunos casos se percibieron las diferencias generacionales que inciden en la forma de comprender el presente, de valorar el proceso, de reconocer errores.

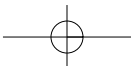
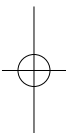
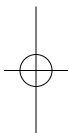
El encuentro con experiencias diferentes (escuela, organización de mujeres, cooperativa). En este espacio fue posible la explicitación de la propia experiencia, la contrastación y la descentración donde fue posible cuestionar, complementar, tener conciencia de los aprendizajes ganados y retroalimentar el propio proceso. Espacio, además, donde fue posible el diálogo informal, el humor, el apunte oportuno, las anécdotas.

La sistematización, por una parte, permitió reconocer las deficiencias en la formación investigativa, la falta de reflexión sobre la práctica y la importancia de incorporar la sistematización a los proyectos y, por otra, generó la posibilidad de encontrarse y reencontrarse en los afectos, en las convicciones, en los compromisos y en los sueños.



CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN EN Y PARA LA PARTICIPACIÓN



La intencionalidad pedagógica y política de la Escuela nos remite a la formación crítica del estudiante frente a su contexto y nos sumerge en lo que la escuela sabe hacer: la pedagogía, entendida como un proceso intencional de liberación de la persona humana para que, desarrollando sus potencialidades, llegue a controlar su vida y su entorno con cierto grado de libertad, responsabilidad y eficacia. Lo anterior supone, necesariamente, la mediación de múltiples influencias y dispositivos que permitan a los sujetos alcanzar el fin propuesto como es la formación de la ciudadanía.

No basta, entonces, tener principios y objetivos claros, si no hay estrategias que los operacionalicen en la vida cotidiana. Nos referimos a las **estrategias pedagógicas**, como un conjunto de actividades que se relacionan entre sí y se orientan a un objetivo concreto: la formación para la participación, proceso que se desarrolla en forma flexible durante un largo plazo. Además, las estrategias responden a necesidades específicas de los actores quienes mediante la reflexión y la interacción grupal, van construyendo las bases de saberes y prácticas que los acompañan durante toda su vida.

1. ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTA LA ESCUELA PARA FORMAR EN LA PARTICIPACIÓN

Uno de los ejes fundamentales que atraviesa todo el proyecto educativo es la participación, lo cual implica la creación de ambientes escolares donde los actores puedan vivenciar dicho valor. En este sentido, las estrategias pedagógicas, como parte de la totalidad formadora de la Escuela, pretenden contribuir, desde diferentes ámbitos a la construcción de

una cultura democrática y en definitiva, a la formación de la ciudadanía.

Desde el inicio de la experiencia, a partir de intereses comunes, se han adelantado sucesivos intentos de formación en este campo que hoy se concretan en las siguientes estrategias: el **Gobierno Escolar** que asume la gestión general de la Escuela; el **Plan anual** y los **Proyectos de aula** en los cuales se define la orientación, la organización y el quehacer cotidiano de la misma; el **Plan de nutrición** y el **Programa de útiles escolares** que promueven el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo en la Escuela.

En la presentación de cada estrategia adoptamos este esquema: en qué consiste, cómo ha ido evolucionando y cómo se da la participación de los actores.

EL GOBIERNO ESCOLAR

El Gobierno Escolar, entendido como **órgano de dirección compartida**, facilita la participación de la comunidad educativa en la gestión de la escuela a través de los grupos organizados que la representan. Las decisiones que se toman al interior de dichos grupos son llevadas al **consejo directivo**, instancia superior de discusión y toma de decisiones.

Cambios que se han dado en el funcionamiento del gobierno escolar

Aclaremos que la expresión “gobierno escolar” no ha estado presente al comienzo de la experiencia como tal, pero sí el propósito de democratizar la escuela y cambiar las relaciones verticales de poder por nuevas relaciones de coopera-

ción. En este sentido, la búsqueda permanente de formas organizativas que asuman la gestión colectiva ha sido una de las características de la Escuela.

En los primeros años, se hacen diferentes intentos por conformar un **comité coordinador**, integrado por representantes del equipo de docentes, de los padres y madres de familia y de los y las estudiantes de los últimos grados. Este primer esfuerzo se estrella con la concepción que tienen las familias acerca de tareas y decisiones reservadas tradicionalmente a los y las docentes. Y los niños y niñas, por su edad, no se sienten motivados a participar en esta instancia.

Por esta razón en los años siguientes el **equipo de profesorado** asume la mayor responsabilidad en la toma de decisiones, consultando, cuando lo cree necesario, a los padres y madres de familia de cada grado. En esta misma línea, se convoca a asambleas generales donde se dan niveles diferentes de participación: desde solicitar información, discutir los temas y hacer uso de su poder decisorio en asuntos que afectan a toda la comunidad educativa.

Más tarde, con la promulgación de la Ley 115 (1994) se reformula el Proyecto Educativo (PEI) tomando en cuenta las normas legales relativas al Gobierno Escolar y se crea el **consejo directivo** como instancia última de decisión. En él participan el o la coordinadora, representantes del equipo docente, de la asociación de Padres de Familia, del comité de nutrición, de útiles colectivos y de los personeros estudiantiles. Pero esto no quiere decir que automáticamente se alcancen mayores niveles de autonomía, sobretudo en los padres y madres de familia que no logran apropiarse de sus funciones:

“Falta mayor interés y responsabilidad para discutir en las reuniones del consejo las dificultades e iniciativas de los comités”.

Edilma Osorio

“Cuando se cita a reunión los representantes llegamos tarde y esto desmotiva a los demás porque a veces se dan excusas injustificadas”.

Herman Bastidas.

Dificultades como las expresadas anteriormente hicieron ver la urgencia de impulsar la **formación** para evitar los vicios de la democracia representativa en la designación de los cargos directivos y en el cumplimiento de sus tareas. Proceso que se retoma cada año en dos niveles: en la profundización de los principios filosóficos del PEI y su relación con los derechos de la ciudadanía; y en el estudio de los objetivos y funciones contempladas en los estatutos o reglamentos de cada organización.

A partir de la fusión de la Escuela con la Normal Superior (Ley 715 /2001), el proceso de autogestión que se había logrado entra en crisis: se suprime la coordinación y el centro docente queda subordinado al Rector de la Normal y a las decisiones que toma el Consejo directivo de la misma. Se reducen así los espacios de participación y organización propia, lo cual motiva la reflexión crítica de docentes, padres y madres de familia para defender la estructura organizacional que se había construido.

“De ninguna manera podemos dejar que se acabe el gobierno Escolar ya que quedaríamos total-

mente sujetos a lo que la institución superior decida por nosotros”.

Reinaldo Pascuas, padre de familia

Cómo se da la participación de los actores

Los maestros y maestras conforman el equipo pedagógico o consejo académico cuyas decisiones e iniciativas son presentadas al consejo directivo por dos representantes que anualmente asumen la responsabilidad en forma rotativa.

La Asociación de padres de familia designa, del seno de su junta directiva, un miembro para que le represente en el consejo. Igualmente, los Comités de Nutrición y de Útiles Colectivos nombran, respectivamente, a una persona de entre sus integrantes para que forme parte del consejo directivo. A su vez los estudiantes delegan, en cada curso, dos compañeros o compañeras para que se vinculen al grupo de Personeros de donde salen dos representantes al consejo.

Todos los miembros del Consejo, incluido el o la coordinadora, participan con igual poder de decisión en la discusión y aprobación de los asuntos particulares de cada organización y en los temas administrativos e institucionales que se refieren a toda la Escuela. Sin embargo, en la realidad, el mayor peso lo tienen los y las maestras y los padres y las madres cuando logran comprender la importancia de la gestión participativa en el desarrollo del Centro Docente.

PLAN EDUCATIVO ANUAL

“Si aceptamos que la experiencia educativa de la Escuela Popular Claretiana es una experiencia de

construcción colectiva y permanente, que tiene momentos de fuerte reflexión para definir el horizonte a corto, mediano y largo plazo, la planeación anual es el momento de mayor concentración de esfuerzos para la concreción de ese horizonte a corto plazo. Mediante la planeación se puede verificar el estado actual de la construcción de las estrategias académica, organizativa, de proyección comunitaria y de formación y, a su vez, contrastarlas con la realidad cambiante...”.

Gloria Martín

El testimonio anterior nos introduce al proceso colectivo de planeación que al comienzo de cada año escolar el equipo docente retoma, teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- Actualización del diagnóstico institucional partiendo de la evaluación del año anterior.
- Profundización en la coyuntura con ayuda de textos o personas especializadas.
- Estructuración del plan teniendo en cuenta los cuatro aspectos que contempla el Proyecto Educativo: académico, organizativo, de proyección comunitaria y de formación de los actores.

Cómo ha evolucionado la participación en el plan anual

Las etapas más significativas que han caracterizado el plan anual a lo largo de la historia de la escuela las podemos resumir así:

La **primera** se caracteriza por la solidez del equipo de profesorado en torno a la construcción colectiva del pro-

yecto educativo y la mínima participación de los padres y madres de familia que durante estos años tan sólo comenzaban a entender su papel como coeducadores de sus hijos e hijas.

En la **segunda** se logra que un grupo reducido de padres y madres de familia se integren con los y las maestras en algunos momentos del proceso de planeación. Lo cual permite la confrontación de los diagnósticos con el contexto y los grandes objetivos del PEI; se fortalece la estrategia de formación de los padres y madres al interior de sus organizaciones y del gobierno escolar; se incorpora un mayor número de representantes en los comités que participan en la evaluación de sus resultados y proyecciones para el año siguiente.

En esta misma etapa hay debilitamiento en la participación, debido a la salida de profesorado antiguo, reemplazados por maestros y maestras que no garantizan su permanencia en la escuela ya que han sido trasladados por intereses ajenos al compromiso con este tipo de trabajo.

En la **etapa actual** se producen nuevos cambios entre el personal docente y se da un relevo importante de padres y madres de familia; a lo anterior se agrega la integración de la Escuela a una institución más grande que no tiene la experiencia de planear en forma colectiva y mucho menos de tomar en cuenta el diagnóstico de los agentes educativos. En esta situación la participación se hace más difícil; sin embargo, nos hemos propuesto convertir las dificultades en retos para que la práctica de la Escuela poco a poco vaya incidiendo en la planeación anual de la Normal y de los centros educativos asociados con ella.

De qué manera participan los actores

Todos los **maestros y maestras** participan en la formulación del Plan anual, aunque con diferente intensidad y grado de apropiación de la experiencia. Tanto la metodología como la elaboración de los contenidos, la distribución, ejecución y evaluación de las actividades, son fruto de una labor colectiva. En este sentido, la planeación del trabajo anual se convierte en el espacio principal de participación en la construcción de conocimientos y en la gestión de la escuela.

“Para nosotros la planeación anual es un momento importante que nos permite ubicar nuestro trabajo en un contexto más amplio; descubrir el sentido y la pertinencia de lo que hacemos; formar críticamente a los estudiantes y provocar en ellos algunas acciones que mejoren su vida.”

Acta, junio 2005

La participación de los **padres y madres de familia** en la planeación anual es apenas incipiente. Sin embargo, los integrantes de la asociación y de los comités de Nutrición y Útiles Escolares intervienen directamente en la programación de sus actividades anuales y en la evaluación institucional cuando se tratan los temas que les competen. Los y las representantes de dichas organizaciones son invitados a confrontar las propuestas del plan con sus necesidades y a dar su aporte en la reformulación de las estrategias generales y en la programación de las actividades puntuales.

PROYECTOS DE AULA

Los proyectos de aula constituyen la mediación pedagógica y didáctica para hacer realidad los objetivos y las estrategias formuladas en el plan anual en un espacio más reducido como es el aula.

El proceso de elaboración y desarrollo comprende cinco grandes actividades:

1. **ESBOZO DE UN PROYECTO PROVISIONAL** por parte de los maestros y maestras de cada nivel escolar que incluye los siguientes aspectos:

- Concreción del diagnóstico de necesidades e intereses de los actores.
 - Revisión y selección de los contenidos básicos de las áreas fundamentales y los aprendizajes que se quieren lograr.
 - Formulación de los objetivos del proyecto. - Propuesta de investigación temática y definición de sub-temas.
 - Propuesta de formación específica para los padres y madres de cada grado.
 - Formas e instrumentos de evaluación y socialización de los aprendizajes

2. **PUESTA EN COMÚN** del proyecto provisional en asamblea de maestros para su discusión y análisis.

3. **REELABORACIÓN EN EL AULA** con la participación de los niños y niñas y, cuando es posible, con algunos padres y madres de familia.

4. **EJECUCIÓN** de las actividades programadas.

5. **EVALUACIÓN** colectiva del proyecto.

Cambios que se han dado en los proyectos de aula

En la historia de la Escuela podemos identificar tres momentos que caracterizan la construcción de los PA y que, de alguna manera, han incidido en la participación de los miembros de la comunidad educativa.

1 ^{er} Momento	2 ^{er} Momento	3 ^{er} Momento
Énfasis en la investigación con proyección sociopolítica	Énfasis en la investigación centrada en el niño y su familia.	Énfasis en procesos de comunicación y socialización

Primer momento

En los PA se asume la investigación del entorno como opción metodológica en la formación de la conciencia crítica de los y las maestras, de los y las estudiantes, padres y madres de familia, a partir del estudio de su propia realidad. Para tal fin se unifica el currículo alrededor de problemas de la comunidad que se tornan en contenidos de aprendizaje. Se promueve la organización popular y las acciones encaminadas a mejorar la vida de los habitantes.

El enfoque en este momento aparece marcado por una **preocupación sociopolítica** que si bien contribuye a vincular a los actores a procesos de organización popular, sus resultados en términos de aprendizajes específicos en cada área no alcanzan el nivel esperado de acuerdo a las edades y desarrollos de los y las estudiantes. Por otra parte, no se logra una mayor participación de los padres y madres de familia en las actividades del aula.

Segundo momento

La reflexión sobre la situación anterior nos lleva a repensar y a enriquecer los proyectos de aula. Se reubican los campos de investigación y la temática se centra en el niño, la niña y su familia como ejes integradores de conocimientos y valores.

En este segundo momento, los proyectos adquieren un énfasis más **pedagógico**. Se vuelven más flexibles para que en cada grado se pueda resolver la tensión que se viene dando entre la calidad de los aprendizajes y los niveles de participación en las decisiones que afectan la convivencia en el hogar y en la escuela. Al mismo tiempo se potencian los espacios de formación democrática y el diálogo entre padres y madres, hijos y educadores en torno a las temáticas exploradas.

Tercer momento

Los cambios de la fase anterior produjeron resultados satisfactorios; no obstante, la mayor conciencia en los y las educadoras sobre el poder que ejercen los consumos culturales, especialmente la televisión, en los procesos de aprendizaje, plantea un nuevo problema: ¿cómo aprovechar el mundo de la imagen en la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos?

Una primera búsqueda nos lleva a introducir algunos instrumentos de comunicación audiovisual en el diseño y desarrollo de los proyectos para que, poco a poco, estas técnicas se conviertan en formas nuevas de apropiación de los procesos de aprendizaje, de comunicación y socialización de los mismos. Sin embargo tenemos que anotar que la incorporación de nuevas tecnologías en los PA tuvo un carácter más instrumental que formativo ya que la reflexión

y el análisis crítico sobre estos medios ha sido débil y ocasional. Por tanto, el problema sigue vigente y la capacitación de los y las maestras en este campo se hace cada vez más urgente.

Niveles de participación de los actores

Si entendemos la vida del aula como un escenario vivo donde se intercambian saberes, afectos, valores, intereses, compromisos, etc., la participación activa y organizada de los actores se hace imprescindible. Desde este supuesto, se deriva que el desarrollo de los proyectos de aula conlleva diversidad de acciones importantes que promueven o limitan la participación de los miembros de la comunidad educativa. Trataremos de visualizar en un cuadro los espacios de participación y sus interrelaciones.

Actores Componentes del Proyecto de Aula	Maestros(as)	Estudiantes	Padres-Madres
Actualización del diagnóstico y formulación del Proyecto	Prepara esbozo del PA Acuerda visitas familias. Reelabora el P.A. con temas curriculares. Orienta actividades de estudiantes.	Elaboran guías y registros de observación. Concretan el objetivo del Proyecto. Sugieren actividades y aprendizajes.	Atienden las visitas y dan información. Definen compromisos de participación en el P.A.
Organización Cooperativa del aula.	Orientan, acompañan y promueven reflexión sobre acuerdos.	Organizan Grupos. Fijan tareas y acuerdos de convivencia.	

Plan de investigación y tratamiento de la información	<p>Recogen saberes de los estudiantes y orientan su discusión.</p> <p>Proponen fuentes e instrumentos de ampliación temática.</p> <p>Estimulan análisis de la información y la reconstrucción de conceptos.</p> <p>Orientan el desarrollo de áreas y aprendizajes.</p>	<p>Confrontan saberes, formulan preguntas.</p> <p>Elaboran guías de investigación.</p> <p>Organizan y analizan los datos y los enriquecen con otras fuentes.</p> <p>Construyen aprendizajes con diferentes lenguajes.</p>	<p>Acompañan las salidas pedagógicas.</p> <p>Apoyan y refuerzan aprendizajes en el hogar.</p>
Evaluación y socialización de Aprendizajes	<p>Diseñan y aplican instrumentos de evaluación participativa.</p> <p>Confrontan resultados con los objetivos del PA.</p>	<p>Se autoevalúan en grupos. Preparan la presentación creativa de aprendizajes.</p> <p>Analizan aportes recibidos en la socialización.</p>	<p>Preparan con sus hijos e hijas la socialización</p> <p>Expresan opiniones sobre las presentaciones.</p> <p>Confrontan aprendizajes de niños y niñas con sus expectativas.</p>

Como se observa en el cuadro anterior, la interacción de maestros y estudiantes en el aula es intensa. Se busca crear el clima propicio para que los estudiantes discutan las propuestas del o de la maestra, tomen sus propias iniciativas y construyan entre todos los conocimientos requeridos para la edad y el grado.

El papel del y de la educadora es motivar, dar continuidad y sentido al desarrollo del proyecto y estimular la expresión libre y la comunicación intergrupal. Aprovechar las dificultades y conflictos para provocar la reflexión y la introduc-

ción de correctivos que mejoren la organización y la producción de conocimientos compartidos. No siempre se logra este propósito, pues, si el o la educadora no se integra totalmente a la preparación colectiva y al desarrollo del proyecto, la organización del trabajo en el aula se hace muy difícil y la participación y creatividad de los y las estudiantes se ve menguada, afectando la calidad de los aprendizajes.

La última columna del cuadro nos refleja un nivel menor de participación de los padres y madres de familia, comprensible si se tienen en cuenta los tiempos de que disponen y la desigualdad en la motivación para hacer presencia activa en la organización y construcción de conocimientos que se efectúan en cada grado.

PLAN DE NUTRICIÓN

“El programa nació como consecuencia de que muchos niños estaban bajos de peso y talla. Entonces las madres nos organizamos para dar una mediana solución a la problemática de estos niños pero resaltando la necesidad que todas participaran en aportar a la salud de sus hijos”.

Rosana Quintero, madre de familia

El programa consiste en un proceso de organización, formación y reflexión de niños, niñas, educadores y padres y madres de familia, en torno al conocimiento de los hábitos alimenticios familiares, encaminado a mejorar las condiciones de salud y nutrición y a contribuir al desarrollo armónico de los y las niñas, logrando mejores niveles de aprendizaje.

Caminos recorridos

“...Empezamos haciendo agua de panela en las casas y trayéndola acá a la escuela; luego fuimos al Centro de Pastoral Social....y llevamos cartas para que nos dieran la leche en polvo y avena.....y luego, sí, empezamos con una estufita de gasolina para traerle refrigerio a los niños: agua de panela, coladitas, avena con leche...”

Clementina Archila, madre de familia

El testimonio anterior nos deja ver que el programa de nutrición ha pasado por varios momentos que demarcan las diferentes etapas:

Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa	Cuarta etapa	Quinta etapa
Participación de madres voluntarias en gestión, preparación y distribución de los alimentos.	Participación obligatoria de todas las madres. Se consigue financiación externa.	Fortalecimiento de la organización Crisis y necesidad de mayor formación y capacitación	Decisión de los padres y madres para evitar que el estado privaticite el programa .	Replanteamiento del Programa ante la fusión con la Normal

PRIMERA ETAPA: Se inicia el programa repartiendo “bienestarina” a las familias con el apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); seis meses después, se consigue con Pastoral Social un cupo para comprar leche y avena y las madres, por turnos, la preparan en sus casas y la reparten durante el descanso. Para algunas madres esta tarea les resulta forzada.

SEGUNDA ETAPA: En el año siguiente se organiza el programa con un comité directivo y la financiación de una institución internacional; se construye la cocina en la escuela con participación padres y madres de familia. Por petición de las madres más comprometidas se distribuyen turnos mensuales en cada grado. Al principio la idea funcionó, pero luego, las inasistencias obligaron a recurrir a controles que causaron molestias.

TERCERA ETAPA: Posteriormente, el comité directivo consigue aportes del ICBF para financiar una parte del programa que exige una “cuota moderada” a los padres y madres de familia. En este momento, la organización y la participación se fortalecen.

Años más tarde se presenta una crisis en la escuela que afecta la participación en el programa y el funcionamiento del comité. Esto lleva a replantear no sólo el manejo de los recursos sino también el reemplazo de las personas que a esa fecha lideraban el proceso. Se intensifican los talleres de formación en valores y capacitación en aspectos organizativos y contables.

CUARTA ETAPA: El ICBF propone cambiar la modalidad de refrigerios por la de almuerzos entregando la administración a una empresa privada y reduciendo la cobertura. En asamblea de padres y madres se rechaza dicha propuesta por dos razones que uno de los asistentes expone a la funcionaria:

“...no podemos aceptar porque primero, excluye nuestra participación y segundo, porque aquí desde que nació el programa ha sido para beneficiar a todos los niños y no a unos pocos, así es que gracias doctora”.

Alonso Trujillo

QUINTA ETAPA: En estos últimos años, la Escuela se ve obligada a fusionarse con la Normal y la participación en el Programa se ve afectada por la inestabilidad de la coordinación de la Escuela y la desmotivación de algunos maestros y maestras que, aunque son conscientes del beneficio para los y las estudiantes, lo sienten como una carga más. Los padres y madres y los y las maestras más comprometidos se proponen defender su autonomía y retomar el proceso de formación que se venía haciendo para lograr la participación del mayor número de integrantes.

Participación de los actores

Los padres y madres de familia. Aunque en algunas ocasiones ha participado algún que otro papá, las principales protagonistas son las madres: ellas gestionan y manejan los recursos, establecen las minutas a través del comité de nutrición, y, por turnos, preparan y reparten los alimentos. El Comité de Nutrición se conforma con delegados y delegadas de cada grado y su Junta directiva es ratificada en la Asamblea de padres.

Los maestros y maestras, previa consulta a las madres, organizan los turnos en tal forma que cada semana le corresponda a un curso la preparación de los alimentos y recogen y llevan el control del aporte que los padres y madres deben dar diariamente. Pero su mayor responsabilidad es motivar el cambio de los hábitos alimenticios de los y las estudiantes y de sus familias que, aún en medio de la pobreza, prefieren consumir lo que las empresas ofrecen a través de propagandas llamativas. Anualmente dos de nuestros docentes asumen el acompañamiento al Comité de nutrición, tarea que

les resulta onerosa ya que implica tiempos adicionales al horario escolar.

Los niños y niñas recuerdan y motivan a las mamás para que cumplan los turnos, evalúan las minutas y el funcionamiento del programa. Cada semana, el curso encargado de la nutrición apoya a las madres en el cuidado de la loza y en el control del consumo de los alimentos por parte de los y las compañeras. En algunos grados llevan la contabilidad de las cuotas que aportan los padres.

PROGRAMA DE ÚTILES COLECTIVOS

“En los primeros años, nuestros niños llegaban a la Escuela sin los elementos mínimos de trabajo en clase. Que mi mamá no tiene trabajo!, que se me perdieron los útiles en el camino!, que ayer me los robaron!, eran las razones más frecuentes para justificarse ante los maestros cuando les hacían ver la dificultad para desarrollar cualquier actividad en el aula. Niños y maestros plantean la situación a los padres y los motivan para buscar soluciones colectivas de acuerdo a los principios cooperativos que promueve la Escuela. Surge así una incipiente organización que se encarga de comprar al por mayor los cuadernos, lapiceros y otros materiales indispensables”.

Luz Posada

Es así como nace el programa de los útiles colectivos

“con el propósito de favorecer el trabajo en el aula de los niños y niñas en condiciones de igualdad

y desarrollar los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad”.

Mabel, maestra

El programa consiste en la organización de padres, madres, estudiantes y docentes para adelantar las siguientes actividades:

1. Planeación que comprende la elaboración de la lista de útiles en cada curso a partir del inventario de los saldos del año anterior, la exploración de precios en el mercado, la definición de la cuota para cada estudiante y su aprobación en la asamblea de padres y madres.
2. Reorganización del comité encargado de la adquisición, almacenamiento y distribución de los materiales didácticos tanto los de propiedad colectiva que dejan en el aula como los de uso individual que llevan a sus casas.
3. Organización cooperativa para el manejo y control de los útiles colectivos en el aula.
4. Evaluación de resultados en términos de calidad y duración de los materiales y elaboración de inventarios de saldos para la planeación del año siguiente.

Modalidades sucesivas en el funcionamiento del programa

En los primeros años, toda la gestión se hace en Neiva con la participación voluntaria de los padres y madres de familia. Los niños y niñas con sus maestros y maestras incluyen en sus actividades del aula las cuentas y el control de los recursos previstos para otros materiales que se necesitan

durante el año. Por las precarias condiciones económicas, algunos padres y madres encuentran dificultad para dar anticipadamente el valor total de los útiles.

Posteriormente, con el surgimiento de una pre-cooperativa de madres de familia, se intenta abordar el problema de la cuota anticipada facilitando a los y las morosas la adquisición de los materiales en los puntos de venta llamadas tiendas comunitarias. Esta modalidad, si bien alivia el bolsillo de los y las morosas, genera dos nuevas dificultades. Por un lado, disminuye la participación de los padres y madres que progresivamente van descargando su responsabilidad en las señoras de la cooperativa. Por otro lado, los costos tienden a incrementarse a pesar de los esfuerzos de la incipiente organización para ofrecer precios bajos y obtener una mínima ganancia, comprando parte de los útiles en Bogotá.

En un tercer momento, al considerar el incremento de los precios en las tiendas comunitarias, la Asociación de Padres de familia, en cabeza de su presidenta, se hace cargo de toda la gestión en Neiva. La centralización de las decisiones pone en peligro la transparencia en el manejo de los recursos y la organización colectiva del programa. Se genera, entonces, una crisis en la participación de los padres y madres de familia.

En la etapa reciente, al superarse la crisis anterior, se decide comprar parte de los materiales en el mercado local y parte en Bogotá con el fin de reducir los costos, sin renunciar a la calidad. Para ello se reorganiza el comité con representantes de padres y madres en cada grado y dos maestras que acompañan el proceso.

Sin embargo, el valor de los materiales aumenta por la subida general de los precios en estos artículos y por la nece-

sidad de cubrir gastos de actividades didácticas contempladas en los proyectos de aula tales como elementos deportivos, juegos, cuentos, salidas pedagógicas, fotocopias, etc. Todo lo cual afecta la economía familiar y hace más difícil el aporte anticipado para la compra de los útiles al inicio del año escolar. Actualmente se está replanteando el programa para hacerlo asequible a todas las familias.

Cómo participan los actores

Los **padres y madres** se organizan para cotizar y comprar al por mayor los útiles, tratando de rebajar al máximo los costos; distribuyen y hacen seguimiento durante el año al manejo de los materiales y al dinero que los maestros y las maestras guardan para las salidas pedagógicas y actividades extra-escolares. Los y las **maestras** elaboran la lista de los útiles requeridos en cada grado; organizan con los y las estudiantes el manejo colectivo de los mismos y acompañan con la reflexión las dificultades que se presentan en la vivencia de los valores cooperativos; por turnos participan con los padres y madres en las compras y distribución. Los y las **estudiantes** por su parte, elaboran acuerdos para el manejo y cuidado de los útiles colectivos y la reposición de los que se dañan o se pierden.

2. A PROPÓSITO DE LAS ESTRATEGIAS

Hasta aquí nos hemos limitado a ofrecer los rasgos más relevantes de las estrategias de formación, desde la dinámica misma que le imprimen los actores. Intentaremos ahora, dejar fluir hacia la superficie algunos de los tópicos que sub-

yacen a la intencionalidad y al accionar de las personas y de las organizaciones a las cuales se vinculan. Con el ánimo de contribuir a la reflexión sobre los cimientos que requiere la construcción de una cultura democrática, en el ámbito escolar, destacamos tres aspectos que nos parecen importantes: incidencia de las motivaciones en la participación, los procesos pedagógicos para formar en y para la participación y la relación entre construcción de autonomía y formación ciudadana.

INCIDENCIA DE LAS MOTIVACIONES EN LA PARTICIPACIÓN

“Muchos papás no hemos tenido oportunidad de orientación, hemos crecido solos, casi a la deriva; aquí en cambio nos relacionamos, nos comunicamos las penas y vamos mejorando como personas; aprende uno a querer a la gente, a conocerse, a respetar, a dialogar y el diálogo es muy importante”.

Herman Bastidas

Desde una perspectiva que pretende acercarse a la comprensión de los procesos formativos propuestos en las diferentes estrategias, las motivaciones individuales merecen la mayor atención, toda vez que constituyen el punto de partida y motor del trabajo educativo.

Dentro de la variedad de motivaciones estudiadas por algunos autores, como Maslow y Hopenhayn, nos vamos a referir a las más comunes expresadas por los y las maestras, madres, padres de familia y estudiantes de la Escuela, que podemos clasificar en tres categorías: satisfacción de necesi-

dades básicas –integración a procesos grupales– búsqueda de valoración, autoestima y realización personal.

a) Satisfacción de necesidades básicas

“Las madres de familia nos vinculamos al programa por un interés común: para que los niños y niñas tuvieran un complemento alimenticio que les ayude a su salud y para recibir información sobre la preparación de alimentos y luego aplicarlas en la alimentación de nuestras familias. También porque con las otras organizaciones de la escuela realizamos paseos, fiestas y celebraciones que nos ayudan a salir de la rutina de la casa.”

Comité de nutrición, acta 09-10-05

“Pareciera que los maestros no nos beneficiamos directamente de los programas de nutrición y útiles colectivos. Sin embargo, reconocemos que con el mejoramiento de la salud de los niños y las facilidades para trabajar en el aula con buenos materiales didácticos, nuestra labor se hace más agradable... Esto es lo que nos motiva a participar en las organizaciones que adelantan estos programas”.

Acta de maestros, noviembre 2000.

Según los testimonios, tanto las madres como los y las maestras se sienten motivados para participar cuando las necesidades personales o familiares se abordan colectivamente desde la escuela: solucionar los problemas de salud, facilitar el trabajo en el aula, aprender a preparar alimentos, tener

ratos de recreación y descanso, entre otras, son necesidades que hacen referencia a los bienes y servicios básicos para la vida, que no se limitan solamente a lo económico, sino también a lo social y cultural. Se puede inferir de estos datos que el interés inicial que mueve a los actores para integrarse a los grupos tiene que ver no sólo con necesidades primarias, sino con derechos inherentes a todas las personas. En este nivel de motivación coincide la mayoría de los miembros de las organizaciones, dado el contexto donde se desarrolla el proyecto de la Escuela.

b) Integración a procesos grupales

“Yo regresé a la escuela con el deseo de volver a integrarme al equipo de maestros ya que en los años que me tocó trabajar sola, valoré lo que significa contar con un grupo que le brinda la posibilidad de recibir y dar aportes, de sentirse en confianza para opinar y cuestionar los resultados de la labor educativa y de estrechar lazos de amistad. Estoy convencida que la participación en procesos grupales nos enriquece como personas y fortalece el trabajo colectivo”.

Reina Martín, maestra

“Nos gustaba participar en los proyectos de aula porque salíamos en grupo a investigar la vida de nuestras familias y podíamos dialogar y compartir con los profesores y compañeros. Cuando hacíamos las socializaciones de lo que habíamos aprendido, nos apoyábamos y nos felicitábamos por las buenas ideas

que cada uno daba y eso nos ayudaba a sentirnos importantes y a salir bien en las presentaciones. Claro que también había peleas y críticas cuando los compañeros no lograban integrarse ...”

Orfilia Serrato y Efrén Puentes, exalumnos

Las experiencias de la maestra y de los exalumnos dejan entrever el deseo de pertenecer a un grupo, cuando al interior del mismo se establecen relaciones que permiten dar y recibir amistad y afecto, dialogar, compartir, ganar confianza... Necesidades que nos muestran que además de los bienes básicos existen otras motivaciones que tocan la interioridad del ser humano y apuntan a la construcción de la subjetividad y al desarrollo de identidad. Ser aceptado por los y las compañeras es salir del aislamiento y de la exclusión para ser parte de un nuevo sujeto social que es el grupo.

c) Búsqueda de valoración, autoestima y realización personal

“El beneficio mayor que hemos recibido en el comité ha sido aprender a valorarnos como personas, descubrir nuestras capacidades, perder el miedo para dar nuestras opiniones y así participar en otras organizaciones comunitarias”.

Graciela Méndez, madre de familia

“Desde que me integré al grupo de personeros mi vida ha tenido muchos cambios, debido a que mi egoísmo, mi terquedad y mi miedo desaparecieron y por-

que gracias a que mis compañeros me eligieron para representarlos, me sentí más segura para expresar mis ideas y colaborar en el progreso de la escuela”.

Natalí Mora, exalumna

“...En la medida que intentamos construir verdaderos proyectos pedagógicos con la participación de niños, padres y compañeros, nos sentimos más libres para adoptar nuestras propias estrategias en el aula. Por otra parte, el reconocimiento del grupo nos hace sentir más seguros y satisfechos de la labor educativa. Sin embargo, muchas veces sucede que por pensar demasiado en los niños y las niñas, olvidamos que, como personas también necesitamos de estímulos y valoración de lo que somos y aportamos al equipo y esto causa desmotivación y desaliento”.

Acta de profesores, Junio 2003

La necesidad de valoración, la búsqueda de seguridad y de estímulos, el mejoramiento en la realización personal, son algunas de las motivaciones que ayudan a permanecer en los grupos y a desempeñarse en otros espacios de la vida ciudadana. Cuando las opiniones e iniciativas son tenidas en cuenta la valoración social adquiere mayor relevancia y significación; más aún tratándose de una población que pocas veces ha sido valorada por sus saberes y capacidades propias. El desarrollo de la creatividad y el deseo de superarse en el trabajo y en el servicio a la comunidad, constituyen el mayor incentivo para avanzar en los niveles de participación.

De todo lo expresado anteriormente podemos concluir primero, que las diferentes motivaciones que van desde las necesidades más inmediatas hasta las mayores aspiraciones de realización personal, confluyen hacia un objetivo común: lograr que las personas y los grupos organizados, en un proceso de humanización, cobren identidad propia y mayor control sobre su vida; desarrollen capacidades y liberen potencialidades que les permitan ser sujetos activos en las decisiones en que se juega su vida y su entorno.

Segundo, que ampliar los espacios de participación y mejorar el trabajo pedagógico en la escuela, supone tener en cuenta que el querer o no participar obedece a intereses y motivaciones muy diversas que las personas, implícita o explícitamente manifiestan. Sin desconocer que, por diversas razones, no todas las personas se sienten motivadas a participar, ni todas permanecen motivadas largo tiempo.

Por otra parte, hay que anotar que entre los padres y madres que se han vinculado a los comités, no todos lo hacen con el mismo grado de convicción y compromiso. Para algunas personas, especialmente las recién llegadas a la escuela, la integración a procesos grupales de acción y formación implica tiempos adicionales que no están en condiciones de aportar. A veces son capaces de retirar a sus hijos e hijas de la escuela para buscar cupo en otras instituciones que “no tengan tantas exigencias”.

Es claro, entonces, que la participación no se da por el sólo hecho de implementar espacios de participación sino por el trabajo pedagógico que se desarrolle en cada una de las organizaciones.

PROCESOS PEDAGÓGICOS DE FORMACIÓN EN Y PARA LA PARTICIPACIÓN

La formación de los actores en las diferentes estrategias requiere el desarrollo de procesos pedagógicos adecuados que tengan en cuenta el contexto socio cultural y las concepciones que prevalecen en la escuela. En este sentido, es importante considerar la relación que existe entre concepción educativa y quehacer pedagógico.

En la educación tradicional la escuela trasmite los contenidos de la cultura integrando funcionalmente a los sujetos en un modelo de sociedad que perpetúa relaciones asimétricas y discriminatorias, de subordinación y dependencia.

A este enfoque se agrega la concepción tecnológica que reduce la práctica pedagógica a la mecanización de las habilidades necesarias para responder con eficacia a las demandas de la producción. Es una actividad puramente instrumental que prescinde de la identificación y análisis de las situaciones problemáticas y deja a un lado las implicaciones éticas y políticas, tanto de los medios como de los fines.

En oposición a estas formas dominantes de educación la Escuela desde el inicio de su experiencia, se ubica en el marco de la pedagogía crítica y reflexiva y opta por los intereses de los sujetos que se convierten en protagonistas de su propio desarrollo y de las transformaciones personales y sociales; promueve nuevas relaciones, ya no con los conocimientos impuestos, sino con la realidad y las vivencias cotidianas de las personas. A la vez, va cambiando las relaciones autoritarias de poder en relaciones más horizontales que permitan reconstruir conjuntamente los aprendizajes adquiridos en el entorno familiar, social y político.

Adopta el diálogo como uno de los principios pedagógicos a través del cual se reconoce el derecho a ser diferente y a disentir de la opinión del otro puesto que nadie es dueño de la verdad; en el diálogo se evidencia la importancia de los saberes ligados a la vida y el carácter social del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los procesos que se desarrollan al interior de cada estrategia adquieren mayor sentido puesto que no se agotan en el cumplimiento de metas formales, sino que las trascienden para enfrentar la vida con una actitud crítica y comprometida con los cambios que las nuevas realidades exigen.

A continuación trataremos de recoger los procesos reflexivos que acompañan la práctica pedagógica, tanto en el **ámbito institucional** como en el **acontecer diario de la vida escolar**.

1. Desde la **dinámica institucional**, uno de los aspectos que exige mayor reflexión es la **creación de ambientes pedagógicos** en los cuales la acogida, la confianza y el respeto a las diferencias, favorecen la construcción de tejidos comunicativos.

En este clima de mutuas influencias, de creatividad y de búsqueda, **la reflexión sobre el contexto** hace converger las diferentes miradas de los actores en torno a las demandas que provienen de la realidad social, institucional y personal. Los nuevos diagnósticos, prioridades y objetivos que se van produciendo se articulan con los principios orientadores del PEI, entre ellos, la participación como valor que atraviesa el accionar de la comunidad educativa.

En el debate y la confrontación de ideas, de experiencias e iniciativas, **se identifica y redefine el horizonte del trabajo** en el aula y de las organizaciones que buscan dar respuesta a

necesidades y problemas que emergen del diagnóstico. En estos espacios, la reflexión sobre la práctica es permanente para que con actitud crítica se vayan reconstruyendo conceptos, valores y métodos y, a la vez, se clarifiquen las motivaciones e intereses individuales frente a los objetivos de cada grupo u organización. Elementos que sostienen y cualifican la experiencia de participación en la Escuela.

El análisis de los procesos vividos se constituye en el núcleo central de la **evaluación** entendida como momentos privilegiados de reflexión y cambio. Reflexión problematizadora y autocrítica que valora el trabajo realizado por las personas y los grupos y reconoce, tanto los aprendizajes en el crecimiento del poder de la participación, como sus limitaciones. Al confrontar los resultados obtenidos, a nivel institucional, grupal y personal, con los cambios del contexto, se pueden **visualizar tendencias y escenarios** posibles de mejoramiento de la participación y rediseñar las estrategias pedagógicas.

Este esfuerzo de reconstrucción conceptual y mejoramiento de las prácticas participativas se traduce en un mejor desempeño de las personas en contextos y espacios diferentes a los que les brinda la Escuela. A propósito, una madre de familia nos cuenta las dificultades y bondades de este enfoque de “reflexión sobre la acción”.

“Para mí fue un poco aburrido al comienzo, tantas reuniones para programar y evaluar las actividades del comité y fuera de eso, talleres para discutir los principios de la Escuela. Menos mal que las dinámicas eran divertidas y nos hacían reflexionar. Des-

pués, sin darme mucha cuenta, me he vuelto más conciente de mis capacidades y segura para expresarme y dar mis opiniones cuando participo en la toma de decisiones para corregir y mejorar. Hoy es mucho lo que me ha servido para aportar a la organización donde trabajo y mis compañeros reconocen los cambios que he tenido”.

Ofir Muriel

Podemos concluir, parafraseando a Donald Schon (1983), que la reflexión sobre la práctica es un factor imprescindible en la formación de maestros y maestras, padres-madres de familia y estudiantes. Reflexión que acontece en tres momentos no necesariamente sucesivos aunque se relacionan entre sí: “aprender a hacer” a la hora de diseñar las actividades; “aprender haciendo”, cuando en el desarrollo de las actividades reflexionan sobre la creatividad y las nuevas ideas que van apareciendo y “aprender a aprender”, durante las evaluaciones periódicas y en talleres específicos que recogen los resultados y aprendizajes obtenidos.

2. Desde la **vida cotidiana de la escuela**, el proceso que se inicia en el aula sobre la base de la **libre expresión** deja fluir los sentimientos, las necesidades y las representaciones que los y las niñas se han hecho del mundo. A través de los textos libres, de la correspondencia, el periódico escolar, del uso de la imprenta, van adquiriendo seguridad para compartir sus producciones con los y las compañeras. Así mismo, se van sensibilizando sobre la presencia de otras personas que también tienen derecho a expresarse, a ser escuchadas, a disentir de las opiniones de los demás y

a exigir razones para llegar a consensos. Cabe aquí la afirmación de Elisa Freinet (1979): *“Si el niño aprende a expresar y precisar su pensamiento, cuando sea adulto ya no tiene miedo de afirmarlo y defenderlo.”*

Esta primera semilla de convivencia se refuerza con la **organización cooperativa** del aula: los y las niñas conforman grupos de trabajo, organizan el espacio en rincones destinados para la biblioteca, materiales didácticos y útiles colectivos y distribuyen las actividades en el tiempo. Participan en la formulación de acuerdos que regulan la vida del grupo, en la selección de los temas que van a estudiar y en la asignación de otras tareas para el cuidado del salón de clase y los espacios comunes de la escuela.

Tales decisiones, que no dependen sólo del docente, ofrecen espacios para confrontar puntos de vista, reflexionar sobre la importancia de la cooperación en el trabajo diario y de los valores de respeto, responsabilidad, autonomía y solidaridad.

El desarrollo de la conciencia crítica y la formación ciudadana de los y las estudiantes se potencia a través de la **investigación** que hacen de su entorno; de las preguntas que le sugiere la realidad, de la iniciativa para reunir información en los trabajos de campo, de la confrontación a la hora de plantearse explicaciones y soluciones.

Vale la pena mencionar que las **evaluaciones** de los procesos vividos tienen un carácter de fiesta y de valoración social, donde las manifestaciones artísticas resaltan la creatividad y la riqueza de la cultura popular y estrechan lazos afectivos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La consolidación y continuidad de estos procesos depende, en gran parte de la actitud y de la **formación de los y las maestras**, pues como dice una de ellas,

“entender la dinámica de la experiencia no es fácil, sobretodo cuando tenemos un legado tan tradicional. Un día descubrí que si de verdad quiero disfrutar de esta oportunidad y aportar con mi experiencia, debía participar y meterme en el cuento. Y en la medida que lo he hecho, siento que he ido cambiando.”

Milena Trujillo

Sin embargo, “meterse en el cuento” es una decisión que se va madurando mediante la reflexión permanente de la práctica pedagógica. Develar teorías y creencias implícitas que obstaculizan cualquier renovación en el campo ético, cultural y político, hace posible como afirma Freire (1997), que los y las maestras pasen de una “curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica fundada en razones”. Sin embargo, las teorías no son suficientes si no están acompañadas por “los sentimientos, las emociones y el deseo” que dinamizan el compromiso de una nueva praxis. No es difícil entender que, del grado de apertura que tengan los docentes frente al cuestionamiento de sus prácticas, depende la comprensión y reconstrucción de conceptos, argumentos y valores ligados a la vida y al desempeño personal y profesional.

En otras palabras y desde el enfoque de la pedagogía crítica, si los y las maestras no desarrollan el pensamiento reflexivo y el análisis crítico y problematizador de su tarea de “enseñar” y del contexto donde se realiza, no será posible

promover el crecimiento autónomo y emancipador de las personas que participan en el proceso educativo.

2.3. PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y FORMACIÓN CIUDADANA

Formar para la participación en el espacio escolar supone la formación de personas capaces de pensar y actuar por sí mismas en relación con otras personas. La autonomía es una construcción individual y colectiva compleja en la cual la escuela desempeña un papel importante. Por una parte, enriqueciendo a la persona para que pueda sentirse y saberse miembro de un grupo y constituirse en sujeto de sus propios saberes, afectos, ilusiones y proyectos. Por otra, brindando orientación y apoyo para generar espacios democráticos y experiencias significativas que favorezcan y estimulen intercambios diversos y búsquedas compartidas en el respeto a las diferencias. Esta orientación, tácita o explícita, tendrá que ir cambiando en la medida en que las personas y los grupos se van haciendo responsables de sus propios procesos y van participando en forma autónoma en los asuntos y decisiones que les competen como ciudadanos y ciudadanas.

Para Pedro Demo (2000), la ciudadanía es la capacidad humana para comprender los problemas y visionar soluciones siempre en condiciones de sujetos. Por esto, para él, saber pensar y saber pensarse es uno de los aspectos más profundos del saber que a su vez se transforma en fuerza liberadora. Saber pensar, unido al saber actuar, supone comprender el espacio en el cual los fenómenos sociales interactúan, ir más allá de las apariencias, percibir las fisuras y sacar conclusiones útiles para la acción.

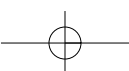
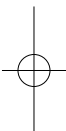
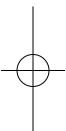
A propósito, un padre de familia de la Escuela, expresa:

“La obra que estamos viendo es el fruto del esfuerzo y de la unión de una comunidad que, aunando fuerzas, exigió al gobierno los recursos necesarios para la construcción de la malla protectora. Así conseguimos la seguridad para el estudio de nuestros hijos que tienen derecho a educarse en igualdad de condiciones a los niños de otros sectores. Hemos experimentado de esta manera que los gobiernos jamás cumplirán sus deberes con los pobres sin la organización y la participación de todo el pueblo”.

Ludovico Lemus

La educación ciudadana, como se refleja en el testimonio anterior, está encaminada a formar, desde la escuela, capacidades transformadoras con efectos sobre las personas y sobre los escenarios donde se desempeñan; que comprendan su situación y se comprometan a participar en acciones viables que enfrenten la desigualdad social y sus consecuencias.

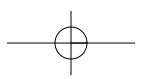
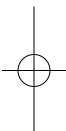
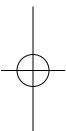
Los sujetos democráticos que empiezan a generarse en estos procesos van adquiriendo la noción de derechos fundamentales y la conciencia de sus deberes. Ética y políticamente, empiezan a reconocerse miembros copartícipes, desde su vida cotidiana, en la construcción y reconstrucción del mundo social en el cual viven.



CAPÍTULO IV

HUELLAS QUE HA DEJADO LA PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

BALANCE Y PROSPECTIVA



“Cuando uno participa de verdad es mucho lo que aprende. En mi caso, a gestionar y manejar con honestidad los recursos del estado y de los padres de familia; abrirme a otros espacios tales como mi trabajo en los hogares comunitarios y en mi barrio como miembro de la junta de acción comunal. Aprendí a sentirme libre, segura y decidida, pues, supe que estar allí no es sólo aportar ideas, sino formarme como persona, mujer y mamá”.

Yaqueline Piedrahita

Existe una percepción generalizada de los miembros de las organizaciones de la Escuela en torno a las bondades de los procesos de formación. Lo cual permite reconocer, por una parte, que las organizaciones escolares cuando están articuladas con un proyecto educativo, se constituyen en espacios privilegiados de reconstrucción de valores, saberes y derechos, aspectos indispensables para el desempeño de la ciudadanía. Y, por otra, visualizar las limitaciones y problemas que obstaculizan la participación activa y los avances en la formación democrática.

En este marco, el presente balance recoge tres grandes aspectos: Cambios significativos en orden a la participación. Problemas y limitaciones. Retos de superación de cara al futuro.

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS EN ORDEN A LA PARTICIPACIÓN

a) Reconocimiento e intercambio de valores

La participación en los grupos u organizaciones escolares proporciona múltiples influencias a través de las cua-

les los sujetos reconstruyen experiencias y valores que se van internalizando en la conciencia individual y grupal. Podemos considerar, entonces, las estrategias de formación como lugares comunes donde se confrontan, se fortalecen y se recrean los valores personales y colectivos: dar y recibir afecto, ser respetado y respetar, brindar confianza y valoración recíproca conforman un bloque de experiencias vitales que conducen a la autoestima, tan ausente en los sujetos populares.

Y es aquí donde los valores de solidaridad, equidad, cooperación y justicia se resignifican para configurar nuevas formas de convivencia y relaciones sociales que responden a los deseos y sueños compartidos por los actores de la Escuela.

Por otra parte, se puede afirmar que la práctica de los valores conlleva el descubrimiento de la creatividad y hace sentir a los sujetos capaces y seguros de aportar iniciativas, sugerencias y acciones transformadoras de su realidad cotidiana y de sus propias organizaciones, con sentido de identidad y pertenencia.

b) Reconstrucción de conocimientos y saberes

Cuando los grupos organizados actúan sobre la realidad para transformarla, desarrollan procesos de recuperación y afirmación de sus saberes que se enriquecen en el intercambio con los demás. Este primer nivel de aprendizaje logrado en un clima de reflexión genera nuevos conocimientos, nuevas prácticas, nuevas visiones sobre el mundo y nuevas formas de enfrentar su realidad.

A su vez, los nuevos conocimientos fecundan habilidades específicas que permiten cualificar la participación en las



prácticas organizativas: saber identificar problemas y fortalezas, saber buscar información, ser capaz de programar y conducir una reunión, planear, gestionar y evaluar actividades y proyectos de interés común, son habilidades que se fortalecen en los procesos de reflexión, acción, reflexión.

Igualmente, en la confrontación y el diálogo de saberes, los actores van logrando niveles de autonomía y juicio crítico frente a la toma de decisiones. Todo lo cual, unido a los procesos anteriores, proporciona herramientas útiles para el empoderamiento de los sujetos que sienten la posibilidad de ampliar su compromiso social más allá del mundo que los rodea.

c) Conciencia de derechos y deberes

La construcción social de valores, saberes y habilidades, apunta a un núcleo central de conciencia y de lucha por la

defensa de los derechos y de responsabilidad en el ejercicio de los deberes ciudadanos.

Para los actores de la escuela, pensarse como sujetos de derechos y deberes les ha implicado asumir los valores éticos y políticos como aprendizajes de primer orden y abrir las puertas de sus organizaciones a enfoques que rechazan cualquier forma de dominación e injusticia y todo lo que pueda conculcar sus derechos ciudadanos.

Los cambios que van produciendo estos procesos en los grupos organizados se hacen más visibles en la población femenina que, por un lado, es la que más participa y, por otro, es la más sensible ante los fenómenos que atentan contra la dignidad de la mujer y el valor de la vida. Por tanto, es ella quien asume con mayor fuerza el compromiso de participar activamente en espacios públicos donde se discuten y negocian las agendas que marcan el rumbo de los sectores más desprotegidos.

PROBLEMAS Y DIFICULTADES

Es evidente que los procesos de formación adelantados en las organizaciones requieren modificaciones y rupturas tanto en las concepciones como en la práctica de la participación que no siempre logran los actores. En la presentación de las estrategias aparecen problemas y limitaciones que tienen relación con aspectos tales como: el contexto socioeconómico, la cultura de la dependencia y la informalidad, las recientes políticas educativas del estado y la formación de los maestros.



a) El contexto socioeconómico incide en la participación

La situación socioeconómica, reflejada en la preocupación diaria del rebusque, en el desempleo, la inestabilidad laboral, etc., afecta a muchas familias de la Escuela y repercute en la participación y desarrollo de las organizaciones. Primero, porque la mayoría de las veces se buscan salidas individuales bajo el aforismo de “sálvese quien pueda”. Segundo, porque la escasez de tiempo, la irregularidad en los horarios, los cambios de domicilio, entre otros factores, impiden la continuidad en los procesos de formación.

Estas dificultades que se multiplican con el relevo periódico de padres y madres de familia cuando sus hijos e hijas terminan la etapa de educación primaria, no siempre son tenidas en cuenta al inicio de cada año escolar. Sobretudo, en aras del tiempo, se dejan de lado los procesos de formación y conocimiento de los principios que orienta el Proyecto Educativo de la Escuela.

b) La cultura de la dependencia y la informalidad que generalmente caracteriza a los sectores excluidos sigue teniendo un peso significativo cuando se trata de asumir con mayor propiedad la realización de tareas que exigen exactitud y continuidad así como el dominio de habilidades específicas. Romper con la informalidad en que se mueve la vida y el trabajo de muchos actores de la escuela es uno de los problemas más difíciles de superar, dada la actitud pasiva que han mantenido durante largos años y cierta desorganización e indisciplina en la cotidianidad del hogar.

Esto explica, por un lado, la inestabilidad en los procesos de formación y en el desarrollo de las organizaciones cuyos miembros no alcanzan niveles de autonomía que los haga autosuficientes frente a las responsabilidades grupales y, por otro, la aparente incompatibilidad que algunos de ellos encuentran entre las exigencias de la participación y las urgencias familiares a las que deben dar inmediata respuesta.

Todas estas situaciones inciden en el recargo de tareas para las personas más comprometidas y en particular, para los y las maestras que acompañan las organizaciones.

c) Las recientes políticas educativas del estado

Las reformas a la educación adelantadas por los últimos gobiernos con criterios de reducción de la inversión social y de privatización de la educación pública, no pueden ocultar la intención de aumentar la cobertura con detrimento de la calidad del servicio educativo, sobre todo para los sectores más desprotegidos.



La centralización administrativa y la agrupación de instituciones escolares, entre otras medidas, atentan contra la autonomía de los centros educativos y la participación de sus estamentos en las decisiones y gestión de recursos. Se concentra así el poder en cabeza de los rectores de las grandes instituciones causando frustración y desconcierto en los miembros de las organizaciones, algunos de los cuales pierden interés y motivación para seguir participando en los procesos de formación democrática.

d) La formación de los maestros

Uno de los factores de mayor incidencia en los procesos pedagógicos es, sin duda, la formación profesional de los y las maestras para quienes la dicotomía entre teoría y práctica, entre contenidos curriculares y realidad social, ha marcado sus años de labor educativa.

En estas circunstancias, no es extraño que para algunos maestros y maestras, cualquier cambio que les exija incorporar en sus prácticas pedagógicas la investigación y el desarrollo de la conciencia crítica, les resulte demasiado complejo. Esto vale mucho más para la práctica de una pedagogía democrática cuya experiencia no han podido vivir en las etapas de formación.

En algunos casos, la formación autoritaria y la convicción de que son portadores de la verdad, se disfraza de relaciones paternalistas y afectivas que obstaculizan la construcción social de saberes, el ejercicio de la autocrítica y el cuestionamiento de sus conocimientos y seguridades. Estos maestros y maestras difícilmente pueden contribuir a la superación de las crisis y tensiones que se dan en la vida escolar ya que prefieren, por lo general, buscar salidas individuales y refugiarse en la rutina del aula. De esta manera, renuncian al compromiso que tiene la escuela de formar a la ciudadanía y comunidades democráticas.

HUELLAS QUE MARCAN FUTURO

Como hemos visto, los procesos de participación en el marco de la pedagogía así como producen resultados satisfactorios, también remarcan dificultades que los actores de los grupos y organizaciones intentan convertir en retos de superación y mejoramiento. Desde esta perspectiva es importante tocar algunos aspectos susceptibles de cambio.

a) Formación de los actores. Por la importancia que tiene la participación en una pedagogía democrática, la Escuela



asume el compromiso de incrementar la formación, haciéndola más continua en el tiempo y más sistemática en el desarrollo de procesos de aprendizaje. Para lo cual es necesario, primero introducir planes institucionales que mejoren los niveles de participación y autonomía en la toma de decisiones y en la gestión de recursos y, segundo, enriquecer los procesos metodológicos y didácticos integrando los diferentes lenguajes y expresiones de la cultura popular.

Particularmente con los y las maestras, ampliar los espacios de análisis crítico de las concepciones que subyacen a sus prácticas y al sentido que le atribuyen a los planes, proyectos y demás acciones que se desarrollan a lo largo del año escolar. Además, continuar los talleres de capacitación en los nuevos enfoques pedagógicos y didácticos de las áreas para mejorar su desempeño en el aula y la participación de los y las estudiantes en la construcción de conocimientos y valores.

Teniendo en cuenta que la televisión y demás medios masivos de comunicación generan cambios importantes en la vida de las personas y de la escuela, es urgente iniciar procesos de formación que ayuden a tomar una posición crítica frente al uso y contenido de los mismos. Sólo así los maestros y maestras podrán desarrollar en los y las estudiantes la interlocución activa con los medios, la desmitificación del mundo de la imagen, y la creación de nuevos formatos de mensajes y temáticas que apoyen los procesos de aprendizaje.

b) Fortalecimiento de las organizaciones escolares. Ante las potencialidades que refleja la comunidad educativa para participar activamente en los asuntos de la vida escolar, la Escuela se propone de manera prospectiva, el desarrollo de dichas potencialidades, a través de dos estrategias que considera pertinentes. Por un lado, la vinculación de personas que ya no están en la escuela, especialmente padres, madres, exalumnos y exalumnas para que con su experiencia y compromiso ciudadano acompañen la formación de los actores. Por otro, potenciar el liderazgo de las organizaciones motivando su participación en los diferentes eventos que la ciudad y la región ofrecen para la formación de líderes democráticos.

c) Proyección de la Escuela hacia la Normal. La reestructuración de las instituciones educativas, lleva a la Escuela a reafirmar su compromiso con la educación pública ampliando su radio de acción a todos los centros asociados con la Normal. Para ello, se hace indispensable la creación de ambientes participativos que permitan re-pensar la escuela desde la autonomía institucional que se ha ido perdiendo.

Es urgente también, intervenir en la recomposición de las instancias de gobierno escolar para promover la participación equitativa de los representantes de cada Centro e impedir así que las decisiones relativas al enfoque de los proyectos educativos y a la administración y distribución de los recursos se tomen desde la institución central.

Finalmente, en un marco más amplio, es importante retomar **el sentido transformador de la escuela y el papel transformador del maestro**. La escuela, en cuanto a su objetivo fundamental de cultivar en los y las estudiantes y los y las docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El y la educadora como “intelectual transformador” que asume su compromiso político de provocar la formación de la conciencia ciudadana. En síntesis, escuela y docentes, en cuanto a generar cambios en la conciencia de las personas y compromisos de reconstrucción de relaciones sociales justas y democráticas que trasciendan el espacio escolar.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

- A.A.V.V. *Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*. Aportes N° 44, Dimensión Educativa, Bogotá, 2000.
- A.A.V.V. *Sistematización de experiencias. Propuestas y debates*. Aportes N° 57, Dimensión Educativa, Bogotá, 2004.
- A.A.V.V. *Freire, vigencia y desafíos*. Aportes N° 58, Dimensión Educativa, Bogotá, mayo 2005.
- AGUILAR SOTO, J.F. - BETANCOURT GODOY, J.J. *Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa fe de Bogotá*. Ed. Fundación Cepecs. Bogotá, 2001

- BARBERO, Jesús Martín. *El ecosistema comunicativo de la sociedad*. La televisión entre amigos y enemigos, comisión Nacional de Televisión, colección 1, Santa Fe de Bogotá, mayo de 1998.
- COLECTIVO DE EDUCADORES. *Filodehambre, una experiencia popular de innovación educativa*. Editorial Presencia Ltda. Santa Fe de Bogotá, 1987.
- COLECTIVO DE TRABAJO BARRIAL. *Organizaciones barriales y educación popular*. Experiencias organizativas en el Sector Suroriental de Neiva. Escuela popular Claretiana. Neiva, 1992
- DEMO, Pedro. *Saber pensar*. Instituto Paulo Freire. Ed. Cortez, Sao Paulo, 2000
- FREINET, Celestín. *Por una escuela del Pueblo*. Cuadernos de Educación N° 40-50. Laboratorio Educativo, Caracas 1977
- FREINET, Elisa. *La Escuela Freinet. Los niños en un medio natural*. Ed. Laia. Barcelona, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2002
- GIROUX, Henry A. *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Editorial Popular. Madrid, 2005
- HOPENHAYN, Martín. *La participación y sus motivos*. Ponencia en el congreso nacional de Trabajo social. Bucaramanga, Junio 22 - 25 de 1988.
- MASLOW, A. *Motivación y personalidad*. Citado en: SÁNCHEZ ALONSO, M., *La participación. Metodología y práctica*. Ed. Popular, Madrid, 2000, p. 98

- SAN FABIAN MAROTO, José Luis. *La participación*. Cuadernos de pedagogía N° 222, Barcelona, 1994.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *La Democracia, un estilo de vida*. Cuadernos de pedagogía N° 251. Barcelona, 1996.
- SCHON, Donald. *Cómo piensan los profesionales en la acción: el práctico reflexivo*. En: HERNÁNDEZ SANCHO. "Para enseñar no basta saber la asignatura". Ed. Paidós. Barcelona, 1993
- TORRES CARRILLO, Alfonso, *Organización y participación social y comunitaria. Una aproximación conceptual*. Fundación Universitaria Monserrate, Facultad de ciencias sociales y económicas. Bogotá, 2003
- TORRES CARRILLO, Alfonso y otros. *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional - Conciencias. Bogotá, 2003.
- TORRES SILVA, William Fernando. *¿Generar competencias culturales? Retos de la escuela y los medios para formar sujetos en medio de la guerra colombiana y la globalización*. En: Martha Cecilia Herrera y Carlos Julián Díaz. *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar*. Ed. Anthropos. Bogotá, 2003.

